



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Att undervisa elever med autismspektrumstörning i "en skola för alla"

Hans Eliasson och Inger Elfman Börjesson

LAU370

Handledare: Ingela Andreasson

Examinator: Eva Gannerud

Rapportnummer: HT08-2611-034



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Att undervisa elever med autismspektrumstörning i ”en skola för alla”

Författare: Hans Eliasson och Inger Elfman Börjesson

Termin och år: Ht 2008

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Ingela Andreasson, institutionen för pedagogik och didaktik

Examinator: Eva Gannerud, institutionen för pedagogik och didaktik

Rapportnummer: HT08-2611-034

Nyckelord: Autismspektrumstörning, autism, Aspergers syndrom, ”en skola för alla”, lärare

Syfte: Den svenska skolan ska vara ”en skola för alla”. En tolkning av detta begrepp är att alla elever ska gå i samma klass, oavsett deras förutsättningar att klara skolarbetet. Lärarna ska anpassa sin undervisning så att alla elever i klassen får det stöd och den hjälp de behöver. För detta krävs goda kunskaper om vad olika diagnoser och problem får för konsekvenser för elevernas arbete i skolan. Syftet med det här arbetet är att undersöka hur lärare undervisar när man har en elev med autismspektrumstörning i klassen, vilka kunskaper de har om funktionsnedsättningen autismspektrumstörning och vilka behov man har av kompetensutveckling på området.

Metod och material: Sju lärare som har erfarenhet av att ha någon elev med autismspektrumstörning i sin klass har intervjuats. Tre av lärarna arbetade på en skola för yngre åldrar och fyra lärare arbetade på en skola för äldre åldrar.

Resultat: Lärarna för yngre åldrar hade nästan inte fått någon utbildning alls och de ville ha mer kompetensutveckling. Lärarna för äldre åldrar har fått utbildning och tycker att den i stort sett varit bra och räcker till. Vidare anser alla lärarna att det är ett dilemma att balansera mellan att ge stöd till eleven med autismspektrumstörning och att ta hand om hela klassen så att alla eleverna får den hjälp och det stöd de behöver. Man önskar att det ska vara möjligt att vara mer än en vuxen i klassen. Elevassistent till eleven med autismspektrumstörning och/eller hjälp från speciallärare efterfrågas av samtliga lärare.

Betydelse för läraryrket: Att få rätt information om eleven och utbildning om elevens funktionsnedsättning är viktiga förutsättningar för att läraren ska kunna ge alla elever en bra undervisning. En annan betydelsefull aspekt är att läraren inte står helt ensam utan kan få stöd från elevassistent och/eller speciallärare.

Förord

Vi vill börja med att rikta ett stort tack till våra informanter. Utan er medverkan hade det inte blivit något av detta arbete. Stort tack även till vår handledare Ingela Andreasson för värdefullt stöd. Thomas Börjesson tackas för hjälp med genomläsning av uppsatsen.

Våren 2008 läste vi inriktningen ”Social och kognitiv utveckling hos barn, ungdomar och vuxna” tillsammans. I en av kurserna diskuterade vi mycket vad ”en skola för alla” innebär. Vi fann båda att det skulle vara intressant att i examensarbetet undersöka hur detta fungerar i verkligheten sett ur lärarens perspektiv och relaterat till någon funktionsnedsättning.

Vi har suttit mycket tillsammans med skrivarbete och intervjuanalyser. Litteraturstudierna har vi delvis delat upp. För att spara tid har vi genomfört intervjuerna var och en för sig och även transkriberingen av dessa.

Innehållsförteckning

Inledning	4
Syfte och problemformulering	6
Litteraturgenomgång	7
Autismspektrumstörning	7
Historik	7
Vad är autismspektrumstörning?	7
Aspergers syndrom	8
I skolan	10
Undervisning	10
Skolmiljön	13
Metod	14
Intervju	14
Urval	14
Genomförande	15
Analys	15
Undersökningens tillförlitlighet	16
Etiska aspekter	16
Resultat	18
En skola för alla	18
Lärarnas kunskaper om autismspektrumstörningar och deras behov av fortbildning	19
Lärarnas erfarenheter av elever med autismspektrumstörningar	19
Information till lärarna om elever med autismspektrumstörning	19
Pedagogiska implikationer	20
Samspel mellan eleverna i klassen	21
Stöd till läraren	21
Diskussion	23
Metoddiskussion	23
En skola för alla	23
Lärarnas kunskaper om autismspektrumstörningar och deras behov av fortbildning	23
Information till lärarna om elever med autismspektrumstörning	24
Pedagogiska implikationer	24
Samspel mellan eleverna i klassen	25
Stöd till läraren	25
Likheter och skillnader mellan intervjuerna	25
Slutord	26
Referenser	27
Bilaga 1 Intervjufrågor	
Bilaga 2 Missivbrev	

Inledning

Den svenska skolan ska vara ”en skola för alla”. En tolkning av detta begrepp är att alla elever ska gå i samma klass, oavsett hur elevernas förutsättningar att klara skolarbetet ser ut. Lärarna ska anpassa sin undervisning så att alla elever i klassen hänger med och får det stöd och den hjälp de behöver. För detta krävs goda kunskaper om vad olika diagnoser och problem får för konsekvenser för elevernas arbete i skolan (SOU1998:66). Det står i Skollagen kap 1, 2§:

Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, var helst i landet den anordnas.

Vad detta ska stå för förklaras närmare i den utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning som regeringen la fram 1996:

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav. I en skola för alla undervisas elever med olika bakgrund tillsammans. Målet är en skola där alla elever utvecklar kunskaper, färdigheter och förhållningssätt som stärker deras förmåga både att anpassa sig till det moderna samhället och att delta i förändringen av detta samhälle. (Regeringens skrivelse 1996/97:112, s 22)

Sverige är inte ensamt om att hävda principen ”en skola för alla”. Den så kallade Dakaröverenskommelsen från UNESCO:s världskonferens i Dakar, Senegal 2000, beskriver hur man ska arbeta för att uppnå målet ”Utbildning för alla” (UNESCO 2000). I Barnkonventionens artikel 28 står det att alla barn har rätt till utbildning (FN 1989). Salamancadeklarationen (UNESCO 1996) och FN:s standardregler (United Nations 1994) lyfter fram barn med funktionsnedsättning och barn i behov av särskilt stöd och deras rätt till utbildning. I Salamancadeklarationen understryks vikten av att dessa barn får gå i samma skolor som alla andra barn och att de får det extra stöd som de behöver inom ramen för den ordinarie undervisningen. Om dessa barn ska bli fullvärdiga medborgare i samhället som vuxna så måste de få lov att vara fullvärdiga medlemmar redan i skolans värld (UNESCO 1996).

Ture Jönsson lyfte i en föreläsning (personlig kommunikation 080311) fram även den ekonomiska delen av saken. Det är för dyrt att skapa ett parallellt utbildningssystem för elever i behov av särskilt stöd. Han nämnde att det bara är ett land som har haft ekonomiska möjligheter till detta, Japan. Som det högteknologiska land man är så var skolan naturligtvis utrustad med de senaste tekniska hjälpmedlen. Men det visade sig att föräldrarna inte gärna ville låta sina barn gå i denna specialskola eftersom man insåg att barnen blev avskilda från det sociala sammanhanget och stämplade som annorlunda.

I Sverige har vi ”en skola för alla” såtillvida att alla barn omfattas av skolplikten (Skollagen kap 3, 1-3§) Men alla går inte i samma skolform utan det finns tre olika skolformer. Dels är det grundskola, den ”vanliga” skolan, dels är det särskolan och dels specialskola för elever med hörselnedsättning. Särskolan är till för barn med utvecklingsstörning (Skollagen kap 1, 5§) men även för barn med ”bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, samt personer med autism eller

autismliknande tillstånd” (Skollagen kap 1, 16§). De olika skolformerna regleras i separata kapitel i skollagen (grundskolan kap 4, särskolan kap 6 och specialskolan kap 7) men omfattas av samma läroplan, Lpo94. Det finns en separat kursplan för varje skolform. Om ett barn bedöms ha rätt till placering i särskolan så har föräldrarna rätt att välja om deras barn ska gå i särskolan eller i den ”vanliga” skolan (SOU 2003:35, s 68). Förskolan har ingen uppdelning utifrån olika funktionsnedsättningar. Där ska alla barn beredas plats och de som ”behöver särskilt stöd i sin utveckling skall ges den omsorg som deras speciella behov kräver” (Skollagen kap 2, 3§).

Kommunerna är skyldiga att anordna grundskola och särskola. Hur man gör detta rent praktiskt när det gäller särskolan skiljer sig från kommun till kommun. I vissa kommuner är särskolan placerad i ett eget skolhus och man har inte mycket kontakter med ”vanliga” skolan. I andra kommuner så har man olika typer av integrering av sarskoleverksamheten i den ”vanliga” skolverksamheten. Förr skilde man ofta ut även andra barn med olika typer av funktionsnedsättningar och placerade dem i särskilda skolor eller undervisningsgrupper. I slutet av sextioalet började man överge de segregering och honnorsordet blev integrering (Brodin & Lindstrand, 2004). Detta innebar att elever med funktionsnedsättningar och skolproblem skulle ingå i den ”vanliga” skolundervisningen och få nödvändiga stödåtgärder där. Brodin & Lindstrand (2004) lyfter fram några olika typer av integrering. En elev kan vara individualintegrerad, d v s gå i en ”vanlig” grundskoleklass och få extra stöd inom ramen för klassens ordinarie undervisning. Detta är även den vanligaste formen av skolgång för barn med andra typer av funktionsnedsättningar som inte hör till särskolans personkrets men även elever inskrivna i särskolan kan gå i ”vanlig” klass. Nästa variant är gruppintegrering, som innebär att flera elever med funktionsnedsättning går tillsammans i en klass med ”vanliga” barn. Den tredje typen är lokalintegrering eller fysisk integrering. Särskolan är vanligtvis lokalintegrerad och detta innebär att en eller flera sarskoleklasser delar lokaler med den ”vanliga” skolan. Det är därmed inte säkert att man har så många kontakter mellan vare sig elever eller personal. Om det däremot finns ett utbyte mellan skolformerna och man deltar i gemensamma aktiviteter och har viss undervisning gemensamt så kan man tala om funktionell integrering. En sista typ av integrering är social integrering som innebär att kamratrelationer upprättas mellan elever med funktionsnedsättning och ”vanliga” elever (Brodin & Lindstrand, 2004). Enligt den analys som Anders Gustavsson gör i sin artikel i Tidemans antologi (2000) så är nog den sociala integreringen den som är svårast att uppnå, framför allt för elever med utvecklingsstörning. Brodin & Lindstrand (2004) för fram en modell för en bra integrering av elever med funktionsnedsättning, kallad total integrering. Denna uppnås om fysisk integrering, funktionell integrering och social integrering föreligger. Vikten av den sociala integreringen belyses mycket träffande av följande citat:

Endast en grupp där eleven kan etablera sociala relationer, får språklig stimulans, har rika möjligheter till kommunikation, kan känna trygghet och bli accepterad, höra till, kan sägas vara integrerad. Allting annat är bara en skolplacering. (SOU 1982:19, s 57)

Delaktighet i en gemenskap, det är en viktig aspekt på ”en skola för alla”. Det räcker inte med fysisk närvaro i samma klassrum och skola. EU-projektet HELIOS (1993-96) hade som målsättning ”en skola för alla”. Med alla avsågs inte bara barn och elever utan även vuxna och man syftade till ett livslångt lärande. En viktig princip som man kom fram till var ”att en förutsättning för att uppnå lika möjligheter och rätt till social delaktighet för personer med funktionshinder är en skola för alla, oavsett undervisnings- eller utbildningsnivå, och detta ska gälla under hela livet” (Brodin & Lindstrand, 2004, s 131).

Syfte och problemformulering

I den här undersökningen har vi intresserat oss för elever med autismspektrumstörning (Wing 1998) som går i ”vanlig” klass och framför allt deras lärare. Syftet med det här arbetet är att undersöka hur lärare i ”en skola för alla” undervisar när man har en elev med autismspektrumstörning i klassen, vilka kunskaper de har om elever med autismspektrumstörning samt vilka behov man har av kompetensutveckling på området. Detta görs genom att intervjua lärare för både yngre och äldre åldrar som har erfarenhet av att ha någon elev med autismspektrumstörning i sin klass. Vid intervjuerna utgår vi från följande frågeställningar: Hur ser lärarna på ”en skola för alla”?, Vilka kunskaper har lärarna om autismspektrumstörningar och hur ser deras behov av fortbildning ut?, Vilka erfarenheter har lärarna av elever med autismspektrumstörningar?, Vilken och hur mycket information har lärarna fått om eleverna med autismspektrumstörning?, Vilka pedagogiska implikationer ser lärarna?, Hur är samspelet mellan eleverna i klassen? samt Vilket stöd får läraren?.

Litteraturgenomgång

Autismspektrumstörning

Historik

Personer med autismspektrumstörningar har förmodligen funnits mycket länge. Det fanns en munk på 1200-talet vid namn Broder Juniper som förmodligen hade autism. Berättelserna om honom beskriver typiska beteenden för en person med autism (Wing 1998). Det var dock först i början av 1900-talet som begreppet autism myntades av Eugen Bleuler, en schweizisk psykiater. Han använde ordet som beskrivning av den avskärmning från verkligheten som personer med schizofreni uppvisar. Amerikanen Leo Kanner övertog begreppet och gav det en ny betydelse. Han beskrev 1943 ett antal barnpatienter på hans barnpsykiatriska avdelning och kallade de speciella störningar som barnen hade för autism. Bara ett år senare la Hans Asperger fram sin doktorsavhandling i Österrike och redogjorde för en typ av störningar hos några pojkar som var snarlika de som Kanners barn uppvisade men ändå skilde sig åt på flera punkter (Rubin 2006). Aspergers arbete var länge okänt i den anglosaxiska språkfären. Det var först när den engelska psykiatern Lorna Wing 1981 skrev en artikel om Aspergers arbete som det blev känt i de engelskspråkiga delarna av världen. Wing beskrev flera fall i artikeln där föräldrarna lidit av att inte kunna sätta namn på barnens svårigheter och trots att de var ensamma om problemet. Barnpsykiatrin hade tvekat på grund av att diagnosen autism låg närmast till hands, det fanns vissa likheter men man tyckte inte att barnen hörde hemma inom denna grupp. För att särskilja grupperna införde Wing begreppet Aspergers syndrom. (Ehlers & Gillberg 2004). Genom de undersökningar som Wing och Gould samt Gillberg med medarbetare genomförde kom man under 1970-talet till insikt om att det finns flera varianter av autism. Man införde termen autismspektrumstörning som ett paraplybegrepp för de olika formerna av autism (Wing 1998). Detta begrepp använder vi genomgående i denna uppsats. Förutom klassisk autism (eller Kanners syndrom) och Aspergers syndrom så ingår diagnoserna autistiska drag, andra autismliknande tillstånd och desintegrativ barndomsstörning i begreppet autismspektrumstörning (Gillberg & Peeters 2001).

Vad är autismspektrumstörning?

Autismspektrumstörning kan sägas vara en typ av utvecklingsstörning som uppstår till följd av vissa skador i hjärnan som har uppkommit under graviditeten, vid förlossningen eller under nyföddhetsperioden. Det finns en mängd olika orsaker till dessa skador som infektioner, störningar i metabolismen och genetiska störningar (Gillberg & Peeters 2001). Oberoende av orsaken så har personer med autismspektrumstörning framför allt problem inom tre huvudområden; kommunikation, socialt samspel och fantasi. Dessa brukar benämnas symptomtriaden. Dessutom har de ett stereotypt beteendemönster och begränsade intressen (Wing 1998).

När det gäller kommunikation så har personer med autismspektrumstörning problem både med att själva tala och använda språket och med att förstå vad andra människor säger. Upp till 25 % av personerna med autismspektrumstörning lär sig aldrig att tala. Problemen gäller inte bara verbal kommunikation utan även alla typer av icke-verbal kommunikation som ansiktsuttryck, gester och kroppsspråk (Wing 1998).

Personer med autismspektrumstörning förstår inte meningen med socialt samspel. Detta kan yttra sig på olika sätt. En del söker inte spontant kontakt med andra människor, andra gör det bara för att få hjälp att tillfredsställa något behov och en del svarar inte heller på andra människors försök till kontakt. En grupp tar kontakt med andra människor men gör detta på ett avvikande sätt och utan att anpassa sig efter vilken respons man får från den man söker kontakt med. En annan grupp har ett mycket formellt och artigt sätt i sina kontakter med andra oberoende av om det är familj och vänner eller främlingar. Alla saknar förståelse för andras känslor och tankar (Wing 1998). Svårigheterna med att förstå talat språk visar sig framför allt i ett socialt sammanhang. Man använder inte heller ansiktsuttryck och gester och har dålig eller ingen ögonkontakt med andra (Ahlin Åkerman & Liljeroth 1999).

Bristen på fantasi visar sig i en oförmåga att leka, både på egen hand och med andra barn. De lekar och aktiviteter man ägnar sig åt, upprepar man gång på gång efter samma mönster. Man vill lyssna till samma sagor och titta på samma filmer om och om igen. En del personer tycker om att titta på såpoperor med sin fasta uppsättning av kända rollfigurer. Personer med autismspektrumstörning har svårt att dela känslor som glädje och sorg med andra människor och även att dela tankar. Den begränsade fantasin och förmågan till kreativt tänkande gör att personer med autismspektrumstörning har svårt att koppla ihop gamla och nya erfarenheter och att göra upp planer för framtiden. Det är också detta som ligger bakom det stereotypa beteendemönstret (Wing 1998).

De svårigheter som personer med autismspektrumstörning har får konsekvenser på flera plan. På ett mycket träffande sätt beskriver Wing några av dessa konsekvenser:

Människor med autism kan inte tolka världen och upplever det svårt att lära av erfarenhet. De finner det svårt att organisera sig i tid och rum. ... människor med autism har nedsatt förmåga att skilja mellan vad som är viktigt och vad som är ovidkommande. (Wing 1998, s 27)

... det föreligger en verklig svårighet att förstå att framtiden så småningom kommer att bli nutid. En annan sida av samma problem är bristen på medvetenhet om att något som har börjat också kommer att få ett slut. (Wing 1998, s 98)

Personer med autismspektrumstörning har ofta även andra problem. Många har en begåvningsmässig utvecklingsstörning. Av dem som har fått diagnosen klassisk autism så är det 80 % som har en begåvningsmässig utvecklingsstörning. Personer med Aspergers syndrom har vanligtvis normal till hög intelligens. Epilepsi är också vanligt, speciellt bland dem med klassisk autism (Gillberg & Peeters 2001).

Autismspektrumstörningar finns hos 0,6-1,0 % av alla barn i skolåldern. Andelen vuxna är antagligen lika stor. Det är betydligt fler som har Aspergers syndrom än som har klassisk autism, 0,3-0,4 % jämfört med mindre än 0,1 %. När det gäller könsfördelning så är det fler pojkar än flickor som har autismspektrumstörningar, minst tre gånger så många, men man tror att man underskattar andelen flickor därför att symptomen inte alltid är lika tydliga hos dem (Gillberg & Peeters 2001)

Aspergers syndrom

Aspergers syndrom har blivit en allmänt accepterad beteckning för ett tillstånd hos individer med normal eller hög begåvning som har stora svårigheter i socialt umgänge. Tillståndet

kännetecknas också av ett formellt tal, stelt kroppsspråk, speciella intressen och klumpig motorik (Ehlers & Gillberg 2004). Det som skiljer sig mest mellan klassisk autism och Aspergers syndrom är att den förra gruppen har ett mer avvikande språk medan den senare har en mer avvikande motorik. Personer med Aspergers syndrom har inte tilläggshandikapp i lika hög grad som personer med klassisk autism men ett betydande antal utvecklar svåra psykiatriska problem i puberteten som påminner om schizofreni eller manodepressiv sjukdom (Gillberg 1988). Vi har valt att särskilt behandla vad som utmärker Aspergers syndrom eftersom det är den största undergruppen inom autismspektrat (Gillberg & Peeters 2001).

Enligt Ehlers & Gillberg (2004) är det mest iögonfallande att barn med Aspergers syndrom har mycket begränsade intressen. Barnen imponerar på omgivningen redan i tidiga åldrar med stora faktakunskaper inom ett eller flera snäva intresseområden, det kan handla om vikingatiden, språk och tabellkunskap (tågtidtabeller eller sportresultat) med mera. Attwood (2003) skriver att barn med Aspergers syndrom kan vara hängivna samlare. Det kan röra sig om öletiketter eller nyckelringar, även mer udda saker som pennor och toalettborstar. Det finns en utvecklingslinje inom dessa specialintressen vilket innebär att nästa steg blir att bli speciellt intresserad av ett ämne istället. Barnet med Aspergers syndrom får en cyklopedisk kunskap, de läser allt som de kommer åt och ställer oavbrutet frågor. Detta är en ensamsysselsättning och gemensamma drag hos dessa särintressen är en fascination för statistik, ordning och symmetri (Attwood 2003). Barnen med Aspergers syndrom läser in en stor mängd fakta som utantillkunskap. Många av barnen har fotografiskt minne och memorerar lätt texter. Intresset är snävt inriktat med påtaglig likgiltighet för eller omedvetenhet om närliggande kunskapsfält. Förmågan att redogöra för mening och sammanhang är dåligt utvecklad och intresse för att ta till vara kunskaperna på ett mer meningsfullt sätt saknas. I ett flertal fall kan barn med Aspergers syndrom tvångsmässigt ägna sig åt sina intressen vilket då tar upp barnets hela vakna tid om barnet får bestämma själv (Ehlers & Gillberg 2004). Behovet av specialintresse består i allmänhet livet ut. Det kan dock variera genom åren. En del tonåringar söker sig till föreningar där de kan dela intresset med andra och ibland kan det leda till en framgångsrik yrkeskarriär. Föräldrar samt personal måste ta ställning till om ett barn är genuint intresserat eller om det fixerar. Om ett barn med Aspergers har som intresse att anlägga bränder eller leka med eld, måste man försöka dämpa det med strikta regler eller underlätta för andra specifika intressen, till exempel musikalisk talang. I de allra flesta fallen är det bra att hjälpa barn med Aspergers syndrom till ett socialt umgänge med jämnåriga. Om umgänget och det sociala intresse ökar bör intresseutövningen minska. Det sociala intresset får dock inte gå till överdrift eftersom det kan bli väldigt påfrestande för utsatta personer (Ehlers & Gillberg; 2004).

Barn med Aspergers syndrom brukar tidigt utveckla rutiner, till exempel bestämda platser vid matbordet eller i bilen och blir lätt irriterade eller arga om inte omgivningen anpassar sig skriver Ehlers & Gillberg (2004). En del barn gör ritualer av vardagsgöromål som tandborstning. Dessa rutiner tenderar att öka med åren. Tonåringar och vuxna med Aspergers syndrom rutar in sin tillvaro efter speciella mönster som gör dem begränsade och sårbara. Till och med en liten förändring kan skapa oreda i personens tankevärld med resultatet att ingenting blir gjort (Ehlers & Gillberg 2004). Attwood (2003) menar att rutiner är speciellt viktigt för personer med Aspergers syndrom. Det gör livet förutsägbart och skapar ordning. Förändringar innebär kaos och osäkerhet vilket kan vara ansträngande. Rutiner är också ångestdämpande eftersom man utestänger förändringarna. Uppstår det ändå förändringar är det svårt att anpassa sig till de nya förhållandena. Om de dagliga rutinerna störs och krav ställs, framkallar det ångest (Attwood 2003). Om barnen har tvångsmässiga upprepningar av vissa handlingar och tankar, till exempel regelmässiga uppräknings av personer i rummet

som man kommer in i, behov av pedantisk ordning, lider de inte själva, men omgivningen reagerar. Under tonåren brukar man dock bli medveten om sina egenheter. Trots det så kan de inte hålla tillbaka sina behov att utföra handlingarna. Man döljer sina tvångshandlingar och utför ritualerna i smyg. Andra inser inte sina svårigheter och tvingar omgivningen att anpassa sig efter dem. Tvångsmässigheten innebär att man isolerar sig i många fall. En del barn och ungdomar har problem med maten och äter endast ett fåtal rätter. Med stigande ålder får en del personer svårare och svårare att utföra enkla vardagssysselsättningar och att sköta den personliga hygien. Vissa individer med Aspergers syndrom har ingen känsla för när de bör duscha eller byta kläder (Ehlers & Gillberg 2004).

Många barn med Aspergers syndrom kan i tidiga åldrar uppfattas som långsamma, klumpiga och fumliga med dåligt samordnade och aviga rörelser. Man brukar tala om motorisk klumpighet. Motoriksvårigheterna förstärks av att personen är lillgammal. I de flesta fall saknar elever med Aspergers syndrom bollsinne och de är helt ointresserade av idrott. Vuxna personer med Aspergers syndrom är mycket opraktiska och har svårt med bruksanvisningar eller så tar det väldigt lång tid. (Ehlers & Gillberg 2004). I tonåren kan en minoritet utveckla specifika motoriska störningar, sk ticks, som kan innebära ofrivilliga ryckningar i ansiktsmuskeln, snabba blinkningar eller märkliga grimaser (Attwood 2003).

I skolan

Undervisning

Som nämnts ovan så är en tolkning av begreppet ”en skola för alla” att alla elever ska gå i samma klass, oavsett hur elevernas förutsättningar att klara skolarbetet ser ut. Fungerar detta för elever med autismspektrumstörning? Ja det kan det göra om det görs på rätt sätt. Jordan (2008) menar att nyckelordet är flexibilitet. Lärarna måste forma sin undervisning så att den tar hänsyn till elevernas individuella skillnader i sättet att lära sig. Då kommer fler elever att klara av att gå i ”vanlig” klass och detta gagnar inte bara elever med autismspektrumstörning utan även elever med andra typer av funktionsnedsättningar som t ex ADHD (Jordan 2008). Alin Åkerman och Liljeroth (1999) för fram att det måste ”finnas en mångfald av möjligheter” (s 118). Med detta menar de att man måste se till vad som är det bästa i varje enskilt fall. För en del är det bästa att gå i ”vanlig” klass, kanske med stöd av en assistent, och för andra är det bättre med en liten klass med lärare som har lång erfarenhet av att undervisa elever med autismspektrumstörning. De lyfter också upp ett problem som uppstår om alla elever med autismspektrumstörning ska inkluderas i ”vanliga” klasser. Eleverna sprids då ut på många olika lärare och det kommer då att vara många som får lärare som har ingen eller endast liten erfarenhet av att undervisa elever med autismspektrumstörning. Det är viktigt att alla lärare är medvetna om vad det innebär att undervisa dessa elever (Alin Åkerman & Liljeroth 1999). Holmqvist (1995) visar i sina studier av individintegrerade elever med autismspektrumstörning att det är viktigt att personalen har en positiv och välkomnande inställning till eleven för att skolgången ska fungera bra. Hon menar att en integrering som görs på fel sätt kan skada eleven känslomässigt (Holmqvist 1995). Jordan (2008) tar upp att en påtvingad integrering som genomförs utan anpassningar och förståelse för elevens problem leder till mer segregering. En elev som tvingas byta från ”vanlig” klass till specialklass på grund av en misslyckad integrering kommer i princip aldrig tillbaka till den ”vanliga” skolan (Jordan 2008). Det är viktigt att komma ihåg att målsättningen är att eleverna med autismspektrumstörning ska kunna vara delaktiga i samhället utanför skolan. Powell och Jordan (1998) påtalar att alla verksamheter för elever med autismspektrumstörning bör arbeta med integrering och i de fall där någon typ av särskild undervisning behövs kan man tillämpa

”omvänd integrering” (s 50) vilket innebär att elever från ”vanliga” skolan kommer till den särskilda verksamheten (Powell & Jordan 1998).

Tutt, Powell och Thornton (2006) tar upp att lärare som ska undervisa elever med autismspektrumstörning ställs inför ett antal utmaningar. Undervisning bygger på kommunikation mellan lärare och elev. Den sker genom socialt samspel mellan lärare och elev och elever emellan. Läraren utnyttjar elevernas förmåga till fantasi för att få dem att vidga sitt kunnande. Men elever med autismspektrumstörning har svårigheter med just kommunikation, socialt samspel och fantasi så undervisningen kan inte bygga på riktigt samma principer som för andra elever (Tutt, Powell och Thornton 2006). Enligt Alin Åkerman och Liljeroth (1999) ska man basera sin undervisning dels på kunskaper i pedagogik och om hur utveckling vanligtvis sker, dels på kunskaper om autismspektrumstörning och de speciella behov som uppstår på grund av denna funktionsnedsättning. Man måste samtidigt vara uppmärksam på elevens individuella behov och förutsättningar. De poängterar att man ska ta sin utgångspunkt i möjligheter och elevens starka sidor, inte i svårigheter eller hinder. Alin Åkerman och Liljeroth formulerar tre frågor att utgå från: ”Vad innebär autism för den enskilde eleven?, Var befinner sig eleven i sin utveckling inom olika områden ... och i identitetsutvecklingen ...?, Vilka är elevens personliga egenskaper (intressen, temperament, förmågor m.m.)?” (Alin Åkerman & Liljeroth 1999, s 88).

Powell och Jordan (1998) lyfter fram att elever med autismspektrumstörning behöver ”lära sig lära” (s 51). Det finns även en rad andra färdigheter som elever med autismspektrumstörning måste lära sig, färdigheter som ”normala” barn redan har förvärvat när de börjar skolan, t ex kommunikation och socialt samspel. Detta gör att elever med autismspektrumstörning får svårt att uppnå alla mål i skolans läroplan. Powell och Jordan (1998) menar att dessa elever skulle behöva en speciellt anpassad läroplan. Holmqvist (1995) tar upp att man i Storbritannien sedan 1990 har en sådan läroplan.

Vilka metoder ska man använda sig av när man undervisar elever med autismspektrumstörning? Powell och Jordan (1998) poängterar att man inte kan välja en undervisningsmetod och sedan följa den som man följer ett recept. Man bör ha ett förhållningssätt som gör det möjligt att använda sig av olika metoder för att eleven ska kunna uppnå sina mål och också göra olika metodval för olika elever. TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped CHildren) (Mesibov, Shea & Schopler 2007) kan hjälpa till att skapa den struktur som är nödvändig för elever med autismspektrumstörning (Powell & Jordan 1998).

Hess, Morrier, Hefflin och Ivey (2008) för fram vikten av att lärare får tydliga riktlinjer för vilka metoder som har en vetenskapligt grund och ger ett bevisat positivt resultat. De har undersökt vilka strategier som ett stort antal lärare i delstaten Georgia, USA använder för elever med autismspektrumstörning. De drar slutsatsen att eftersom det saknas centrala riktlinjer för vilken/vilka strategier som bör användas så är det upp till lärarna själva att välja hur man vill jobba. Man konstaterar att lärarna tenderar att basera sina val på andra grunder än strikt vetenskaplig grund. Därmed kommer man i vissa fall att använda metoder som kanske inte har önskad effekt eller till och med visat sig ha negativ effekt på elevernas utveckling (Hess et al. 2008).

Tufvesson (2007) fann vid sina undersökningar att helklassundervisning inverkar negativt på koncentrationsförmågan hos eleverna med diagnosen autism. Att få instruktioner och undervisning individuellt var däremot positivt. Grupparbete fungerade inte heller så bra för

dessa elever. Powell och Jordan (1998) hävdar att dock att elever med autismspektrumstörning trots allt ska delta i gruppundervisning och att man ska se svårigheterna som en utmaning.

Wing (1998) poängterar att många elever med autismspektrumstörning har ett helt annat sätt att lära sig saker jämfört med ”vanliga” barn och de lär sig även i en annan takt. Därför blir det svårt för lärare att anpassa undervisningen så att den ska passa båda kategorierna. Om eleven med autismspektrumstörning har en elevassistent kan detta underlätta för läraren. Klassens storlek har också betydelse. Efter att ha gjort en metaanalys av 28 andra undersökningar rörande hur lärare uppfattar inklusion och integrering kommer Scrugg och Mastropieri (1996) fram till att en klasstorlek på maximalt 20 elever är lämpligt.

Östman (2001), som själv har Aspergers syndrom, tar upp att det är viktigt att tänka på hur man uttrycker sig när man talar med en elev med Aspergers syndrom eftersom eleven ofta tolkar det man säger rent bokstavligt. Det är bra att försöka ge korta, tydliga instruktioner med enkla meningar och gärna skriva ner det viktigaste. Då har eleven bättre möjligheter att ta till sig instruktionen. Winter (2008) beskriver behovet av struktur och att ha fasta rutiner. Det är viktigt att få veta hur skoldagen ser ut och att det sker avsteg från de vanliga rutinerna gillar man inte. Saknas det en given struktur kan eleven ibland skapa sin egen rutin för att kompensera detta.

Östman (2001) poängterar att det är skolans ansvar att skapa goda förutsättningar för att elevens skolgång ska bli så bra som möjligt. Han nämner också att eleven behöver få komma på studiebesök till skolan för att bekanta sig med personal och lokaler.

Wing (1998) tar upp att det kan uppstå konflikter mellan eleven med autismspektrumstörning och klasskamraterna i samband med raster. Det är det faktum att rasterna saknar struktur som gör att det uppstår problem. Hon framhåller att det är särskilt svårt med utevistelse. Detta beskrivs också av Winter (2008) som nämner skolgårdens öppna yta, många olika ljud-, syn- och luktintryck, mångfalden av olika lekar med sina respektive regler som i många är oskrivna. Elever med Aspergers syndrom har ofta problem med motoriken och det blir särskilt tydligt när man är ute. Detta innebär en ökad risk för mobbning (Winter 2008). Ett sätt att minska problemet är att låta eleven få vara inne på rasten (Wing 1998).

Ehlers och Gillberg (2004) nämner att eftersom personer med Aspergers syndrom har problem med att sätta sig in i andra människors känslor och tankar, så har man även problem med att lösa uppgifter som bygger på den förmågan. Man påpekar även att när eleven förväntas söka kunskap på egen hand och när det blir viktigare att förstå än att bara lära in faktakunskaper så kommer eleven efter sina klasskamrater. Andra problem som uppstår i skolsituationen är svårigheter att byta strategi för att lösa ett problem om den först valda inte går, eleven behöver mycket tid för att lösa sina uppgifter och klarar inte av tidspress, eleven behöver mycket tydliga instruktioner och hjälp att börja med nya uppgifter (Ehlers & Gillberg 2004).

Om eleven har en elevassistent, ska assistenten arbeta för att eleven ska bli så självständig som möjligt och ge stöd både med skolarbete och i sociala situationer. Det är viktigt att assistenten inte alltid bara arbetar med sin elev utan även involverar några fler klasskamrater så att elevens självkänsla stärks (Winter 2008). Attwood (2000) tar upp att även speciallärare är viktiga för att ge stöd till eleven.

Skolmiljön

Tufvesson (2007) har i sin doktorsavhandling studerat hur skolmiljön inverkar på elever med ADHD, autism och Down's syndrom och deras förmåga att upprätthålla koncentrationen på skolarbetet. Slutsatsen är att faktorer som klassrummets storlek, antal elever i klassen, klassrummets möblering och utsmyckning, placeringen av eleverna, utsikten från fönstren och akustiken i klassrummet påverkar dessa elevers koncentrationsförmåga. Med utgångspunkt i "en skola för alla" och tanken att alla barn ska gå i samma skola och samma klass oberoende av individuella förutsättningar, så lyfter Tufvesson upp vikten av att ta hänsyn till detta vid ny- och ombyggnation av skolor. De specifika resultaten för elever med autism indikerar att för att kunna koncentrera sig på individuellt skolarbete så behöver dessa elever ha en avskärmad, personlig arbetsplats med mycket få irrelevanta objekt. En stol med stoppning liksom gardiner vid fönstren hade en positiv effekt på koncentrationsförmågan medan väggdekorationer däremot hade en negativ effekt. En faktor som verkade ha en mer individuell inverkan var om klassrummet hade flera fönster, för en del elever innebar det en positiv effekt men för andra var det negativt (Tufvesson 2007).

Metod

Intervju

Vi har valt att använda oss av intervju som metod i den här undersökningen. Detta för att få reda på lärarnas uppfattning om hur det är att undervisa elever med autismspektrumstörning tillsammans med ”normala” barn i den ”vanliga” skolan och hur det har fungerat med sådana bitar som information till lärarna, stöd till lärarna och behov av fortbildning. Eftersom vi inte själva har erfarenhet av detta är det svårt att sätta ihop en enkät där svarsalternativen ska fastställas i förhand. Vi vet helt enkelt inte vilka svarsalternativ som är relevanta. Det är dessutom mer intressant att få en djupare inblick i hur det kan vara än att kunna göra skattningar av typen: Hur stor andel lärare har erfarenhet av att undervisa elever med autismspektrumstörning?, Hur stor andel tycker att det stöd man får fungerar bra? etc.

Det sätt som intervjuerna har genomförts på kan klassificeras som kvalitativ intervju, dvs. vi har ställt öppna frågor som ger möjlighet för den intervjuade att fritt formulera sina svar. När man diskuterar intervju som metod beskriver man graden av standardisering och graden av strukturering. Standardiseringen anger hur strikt man följer en i förväg uppgjord lista med färdigformulerade frågor. Hög standardisering innebär att man följer ordningen helt, låg standardisering innebär att man mer använder sin frågelistas som stöd för att få med allt. Med strukturering avser man i vilken grad intervjupersonen tillåts att själv formulera svar på frågorna. Vid hög grad av strukturering så är svaren formulerade i förväg och intervjupersonen får välja mellan ett antal svarsalternativ, vid låg grad av strukturering lämnas fältet fritt för egna formuleringar av svaren (Patel & Davidson 2003). Intervjuerna är genomförda med låg grad av standardisering och låg grad av strukturering.

Urval

Vi har intervjuat sju stycken lärare från två olika kommunala skolor. Tre av lärarna, alla kvinnor, undervisar på en skola i en större västsvensk stad. Denna skola består av två enheter, en F-2-skola med ca 150 elever och en 3-9-skola med ca 450 elever. En av lärarna arbetar på F-2-skolan och de andra två undervisar i skolår 4 respektive 5 på 3-9-skolan. Bebyggelsen i skolans upptagningsområde är blandad med både höghus och villor. Gissningsvis har ca 25 % av eleverna invandrarbakgrund. De fyra övriga, en kvinna och tre män, undervisar på en 7-9-skola i en mellanstor västsvensk stad och representerar två olika arbetslag på skolan, två lärare per arbetslag. Även i det här upptagningsområdet är det en blandad bebyggelse och ca 20 % av eleverna har invandrarbakgrund. Alla lärarna har mer än tjugo år i yrket, utom en som varit lärare i cirka tolv år. Nedan benämns lärarna på F-2-skolan och 3-9-skolan lärare för yngre åldrar och lärarna på 7-9-skolan lärare för äldre åldrar.

Vi kontaktade rektorerna på de två skolorna och bad om lov att få intervju lärare. I det ena fallet så föreslog rektor några lärare som kunde vara lämpliga att intervju. I det andra fallet kontaktades skolans specialpedagog som föreslog intervjupersoner. Rektor respektive specialpedagog informerades om att vi ville intervju lärare med egen erfarenhet av elever med autismspektrumstörning.

Stukát (2005) beskriver bekvämlighetsurval som en möjlighet att välja ut intervjupersoner för en kvalitativ undersökning. Då väljer man helt enkelt de personer som är enklast att intervjua inom den grupp som är intressant utan att bry sig om huruvida urvalet blir representativt eller vilken grad av generalisering man kan göra utifrån analysresultaten. Denna urvalsmetod har använts eftersom vi är intresserade av uppfattningarna som sådana och inte av skattningar av hur stor andel lärare som omfattar en viss uppfattning. Rektor respektive specialpedagog föreslog ett antal lärare och dessa valde vi. När vi hade fått positiva svar från sju lärare så frågade vi inte fler.

Genomförande

Vi förberedde en intervjuguide med ett antal frågor och följdfrågor (se bilaga 1) med utgångspunkt i det formulerade syftet. Denna följdes inte slaviskt utan var mer som stöd för att förvissa oss om att vi fick ut det vi ville av intervjuerna.

Intervjuerna genomfördes på respektive skola i en lokal som valts av intervjupersonen. De spelades in med MP3-spelare och transkriberades ordagrant. Vid varje intervju har det varit en intervjuperson och en intervjuare. Den först genomförda intervjun fungerade till viss del som en pilotintervju. Den genomfördes visserligen bara av en av oss men vi fick ändå en uppfattning om våra intervjufrågor var relevanta och att intervjun inte blev för lång tidsmässigt. Vi fann att vårt upplägg höll måttet och intervjun finns med i det analyserade materialet. Övriga intervjuer genomfördes på samma sätt som den första.

Analys

Patel och Davidson (2003) skriver om vikten av att börja analysera sitt intervjumaterial direkt efter intervjun. Detta har inte tillämpats helt strikt. Vi analyserade den första intervjun strax efter för att se om frågeställningarna höll (se bilaga 1), men sen gjordes inte någon vidare analys förrän resten av intervjuerna var klara. Vid analysen av intervjumaterialet insåg vi att följdfråga 6f (Vad tycker övriga elever i klassen om att ha en klasskompis med autism/Aspergers syndrom?) egentligen var en huvudfråga och den har därför behandlats som en sådan. Dessutom fann vi att följdfrågorna 7g (Vad vet du om autism och autismspektrumstörningar?) och 7h (Vad vet du om Aspergers syndrom?) inte hörde ihop med huvudfråga 7 (Vilken information har du fått om eleven när du har fått en elev med autism/Aspergers syndrom i din klass?) utan med huvudfråga 12 (Har du fått möjlighet att fortbilda dig på området?).

Intervjumaterialet har noggrant analyserats för att finna likheter och olikheter, men analysen får ändå anses vara av det ytliga slaget (Stukát 2005). Den begränsade tid vi hade till vårt förfogande medger inte en riktig djupanalys. Intervjusvaren har delats i sju stycken kategorier. Dessa är En skola för alla, Lärarnas kunskaper och behov av fortbildning, Lärarnas erfarenheter, Information till lärarna, Pedagogiska implikationer, Samspel mellan eleverna i klassen och Stöd till läraren. I resultatdelen beskriver vi kategorierna under motsvarande rubriker.

Undersökningens tillförlitlighet

Det är viktigt att skatta hur tillförlitlig undersökningen är. Detta görs med begreppen validitet och reliabilitet. Validiteten är ett mått på hur väl man undersöker just det som ville undersöka. Om validiteten är låg innebär det att man inte får med allt som man avsåg att undersöka men samtidigt kanske undersöker sådant som ligger utanför undersökningen fokus (Stukát 2005). I enlighet med detta har vi fångat upp det vi ville studera genom intervjuguiden och därför är validitet hög.

Reliabilitet handlar om ”hur bra mitt mätinstrument är på att mäta” (Stukát 2005, s 125). Mätinstrumentet här är vår intervjuguide. Reliabiliteten påverkas bl a av i vad mån intervjupersonerna förstår frågorna rätt, i vad mån vi tolkar svaren rätt, störningsmoment som uppträder under intervjun samt av vilka frågor som faktiskt ställs vid intervjun och vilka som av olika anledningar inte blir ställda (Stukát 2005).

När man vid en intervju sitter och skriver ner vad den intervjuade säger så gör man samtidigt en sorts tolkning. Det kan också lätt uppstå felaktigheter genom att intervjuaren inte hinner med att både skriva och lyssna. Dessa problem kommer man ifrån genom att spela in intervjuerna eftersom man då har möjlighet att gå tillbaka och höra vad den intervjuade verkligen sa. Detta ökar undersökningens reliabilitet. Å andra sidan minskar reliabiliteten genom att intervjuerna delats upp mellan oss eftersom det ökar risken för att det inte är samma frågor som ställts vid de olika intervjuerna och för att frågorna har blivit olika formulerade. Problemet med att intervjuerna inte blir exakt likadana har vi försökt minska genom att göra en intervjuguide med färdigformulerade frågor som vi ingående har diskuterat samt att vi diskuterade utfallet av den första intervjun och hur frågorna fungerade där.

Eftersom vi har tillämpat bekvämlighetsurval så kan man inte göra några generaliseringar utifrån resultaten (Stukát 2005). Däremot skulle man kunna använda sig av dem som utgångspunkt för att gå vidare med andra studier eller som diskussionsunderlag.

Etiska aspekter

Vi har följt Vetenskapsrådets Forskningsetiska principer för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning (Vetenskapsrådet 2002). Där anges fyra krav som måste uppfyllas för att undersökningen ska anses vara etiskt riktig:

- Informationskravet
- Samtyckeskravet
- Konfidentialitetskravet
- Nyttjandekravet

Informationskravet handlar om att alla som deltar i undersökningen ska få information om vad deras uppgift i studien är, att det är frivilligt att delta och att de har rätt att avbryta sin medverkan när som helst. Detta krav har vi uppfyllt genom att skriva ett missivbrev som skickats till alla tilltänkta intervjupersoner samt till rektorerna på de respektive skolorna (se bilaga 2).

Samtyckeskravet handlar om att det är frivilligt att delta och att man har rätt att avbryta sin medverkan när som helst utan att riskera någon typ av repressalier. Samtliga deltagare har

blivit tillfrågade direkt av oss per telefon eller mail och de har själva svarat ja. Dessutom har rektorerna på de respektive skolorna tillfrågats om tillåtelse att intervjua lärare.

Konfidentialitetskravet handlar om hantering av personuppgifter. Det ska vara omöjligt för utomstående att få reda på eller identifiera personuppgifter. Varken kommuner, skolor eller personer namnges för att inte lämna ut de medverkandes identitet.

Nyttjandekravet innebär att de lämnade uppgifterna inte får användas till något annat än forskning. Detta garanterar vi och när examinationen av detta arbete är slutförd kommer alla intervjudata att förstöras.

Resultat

En skola för alla

Alla lärarna är positiva till tanken att alla elever ska undervisas tillsammans, men samtidigt är flera av dem kritiska till hur det genomförs. Man menar att det måste finnas resurser så att elever i behov av särskilt stöd får den hjälp de behöver. De tycker att det alltid är några barn som kommer i kläm på något sätt. Någon lärare tar upp att man har svikit dessa barn. En annan lärare säger att integrering intill dumhet inte är bra.

Som gammal lärare har jag upplevt båda två fungerar ibland inkludering men tvärtom i andra fall. Förr var det en speciallärare som kunde ta en liten grupp. Så är det inte idag. Det har med udda barnens diagnos. Till varje pris gå med andra barn. (Lärare yngre åldrar)

Någon tar upp att det känns som att ”en skola för alla” genomförs för att kunna dra ner på kostnaderna för skolan, inte i första hand för att göra det bättre för eleverna. Flera lärare anser att det behövs mer resurser för att ”en skola för alla” ska fungera, inte mindre. En lärare påpekar att införandet av arbetslag kom samtidigt med att ”en skola för alla” lanserades och att detta varit mycket positivt. Samtidigt så är läraren kritisk till att även arbetslagen utnyttjas i besparingssyfte genom att lärarna i arbetslaget får gå in och ta över lektioner för varandra när någon är borta istället för att det sätts in vikarier.

Ja fördelen är väl mer att. ... Dom andra får lära sig ta hänsyn till dom. Åh dom får komma in åh träffa vanliga, om man får uttrycka sig så, elever som inte har dom problemen. ... Det är klart nackdelen är väl då att om man sätter in elever hur som helst med problem. Jag menar nu har vi ju särskoleelever som går egentligen i vanliga klasser. Dom måste ha hjälp nåt väldigt mycket alltså. Åh finns inte det då. Vad gör vi då?
(Lärare äldre åldrar)

Några av lärarna tar upp dilemmat med fördelningen av resurser så att alla barn får stöd och uppmuntran i skolan. De betonar att föräldrarna till de ”vanliga” eleverna i klassen också vill att deras barn ska ha en bra skolgång. Ibland innebär det faktum att man har en elev i behov av särskilt stöd i klassen en extra belastning för klasskamraterna som t ex inte får arbetsro därför att eleven egentligen inte riktigt klarar av att vara i en stor grupp. En lärare påpekar att man tvingas välja, antingen så hjälper man eleven i behov särskilt stöd och då får övriga klassen klara sig på egen hand eller så gör man något för hela klassen och då blir eleven i behov särskilt stöd åsidosatt. Någon nämner att de duktiga eleverna kan behöva extra stimulans men att det sällan finns möjligheter till det.

Vissa barn hade för deras och andras egen skull klara av att jobba i en mindre grupp eller enskilt. Man klarar inte av en vanlig klass. Det är för mycket som stör dom, samtidigt som deras klasskompisar inte får någonting gjort när det inte är tyst. (Lärare yngre åldrar)

Lärarnas kunskaper om autismspektrumstörningar och deras behov av fortbildning

Lärarna för yngre åldrar anser alla att de inte har fått lära sig så mycket om autismspektrumstörningar och känner behov av mer fortbildning. En av dem har tagit tag i saken på egen hand och varit på några föreläsningar i ämnet. På den andra skolan är det bättre ställt med utbildning av lärarna. När det börjar en elev med en viss funktionsnedsättning så försöker man ha någon föreläsning på en studiedag om den aktuella funktionsnedsättningen. Därför har man haft en del föreläsningar om autismspektrumstörningar så lärarna känner att de har kunskaper om funktionsnedsättningen. Två lärare skulle vilja få lära sig mer om olika arbetsmetoder. De andra två tycker att de fått tillräckligt mycket redan och menar att det här är bara är ett bland många problemområden som man behöver få lära sig mer om.

Ja framför allt arbetsmetoder då. För det kan jag inte alltså. Utan det va. Det har vart mycket prövande så. Åh så har man inte vetat om det va så bra eller om jag borde gjort på nåt annat sätt. (Lärare äldre åldrar)

Lärarnas erfarenheter av elever med autismspektrumstörningar

Alla lärarna har eller har haft någon eller några elever med diagnosen Aspergers syndrom utom en lärare som har en elev med diagnosen autistiska drag. Samtliga lärare beskriver att de har eller har haft elever som de misstänker har eller hade autistisk problematik utan att ha någon diagnos.

Sen har jag ju kanske haft elever som, åh har elever som har nån litet drag utan att diagnosen är komplett så att säga va. Men man kan ana sig till att det här mycket speciella sättet åh vara åh tänka åh agera med det, det känns inte som det ligger riktigt inom normalkurvan så va. (Lärare äldre åldrar)

Information till lärarna om elever med autismspektrumstörning

Lärarna är olika nöjda med den mängd information de har fått om eleverna. En lärare är inte alls nöjd medan en annan är helt nöjd med informationen. Någon lärare tycker att den har fått tillräcklig information för just den här eleven men tycker att man generellt sett skulle få mer information innan en elev i behov av särskilt stöd börjar i klassen. Läraren säger också att mängden information man behöver beror på hur grav funktionsnedsättningen är, ju allvarligare funktionsnedsättning desto mer information behövs. Det är också viktigt att få veta att man ska få en elev i behov av särskilt stöd i så god tid som möjligt. En lärare tycker att det inte räcker att få information när eleven börjar i klassen utan att man behöver få fortlöpande information. En annan lärare påpekar att eftersom den inte fick så mycket information om eleven när den började i klassen så tog det längre tid för läraren och eleven att lära känna varandra.

Bra information av föräldrarna och klassföreståndaren. På något sätt räckte det men jag kan ju tycka från början, innan man får eleven, ska ju

rektor eller skolledning tala om lite mer vad är det för barn, kanske rekommendera att läsa om detta, vad ska jag söka information. (Lärare yngre åldrar)

Man får ju viss information. Fast man får bara reda på att. Åh egentligen det vi skulle behöva få reda på är hur. Vad behöver jag göra, hur behöver man förändra, vad behöver man ta ställning till, vad får jag inte lov att göra. Det också. Finns det nånting som man absolut inte ska göra med den här mänskan. (Lärare äldre åldrar)

Pedagogiska implikationer

Lärarna för yngre åldrar tar upp ett dilemma som uppstår när man har en elev med stort behov av stöd i sin klass. Det är hur man ska balansera mellan att ge stöd till eleven i behov av särskilt stöd och att ta hand om övriga klassen. Detta är särskilt svårt när man är ensam lärare i klassen. Även någon av lärarna för äldre åldrar tar upp det här problemet.

Men det svåraste på hela allt är man står så ensam tycker jag med ett så komplext problem samtidigt som man har 22 andra barn. (Lärare yngre åldrar)

Alla lärare för yngre åldrar poängterar vikten av fasta rutiner vid skoldagens början och slut samt att alltid gå igenom dagens schema. En av lärarna för äldre åldrar beskriver hur man kan göra för att skapa struktur för elever som har den här typen av problem. Det handlar mycket om att ha planeringar, både för ett helt ämnesområde och för varje lektion, så att eleverna känner att det finns en röd tråd och ett mål med det man gör. Att ha fasta ramar är också viktigt, t ex att alltid börja lektionerna på samma sätt. Läraren tar samtidigt upp dilemman med att det finns andra elever som behöver förändringar för att hålla intresset för skolan uppe. Därför försöker läraren skapa variation på ett sätt så att eleverna får upptäcka nya saker samtidigt som man ändå känner igen sig till viss del. Läraren berättar om att det uppstår problem när lärare är sjuka och lektioner blir inställda. Om måndagsmorgonens genomgång av veckans planering inte blir av så ser läraren tydligt att den veckan blir mer rörig. Det är även viktigt att förbereda eleverna på förändringar av olika slag samt att vara tydlig och förklara varför när något inte går att genomföra som planerat.

Så det där liksom att lektionerna kommer när dom ska. Att vi håller schemat som vi ska. Att om vi ska ändra att det ska meddelas i förväg. Dom grejerna betyder oerhört mycket för att det ska va tryggt. (Lärare äldre åldrar)

Samma lärare är också inne på att elever med autismspektrumstörningar har svårt att göra skoluppgifter där det handlar om att använda sig av sin fantasi och skapa en historia utifrån fakta som man har lärt sig. En annan av lärarna för äldre åldrar nämner att förmågan till reflektion saknas.

Perfekt svenska åh allting så där men kommer inte iväg upp till ett MVG. Det finns inte det där förmågan till reflektion. (Lärare äldre åldrar)

Det är inte någon av lärarna som tycker att skolmiljön utgör något problem för deras elever. En lärare för äldre åldrar tror att när det gäller elever med autismspektrumstörning som påverkas mycket av hur skolmiljön är, så har föräldrarna valt särskola i stället för den ”vanliga” skolan.

Alla lärarna för yngre åldrar placerar eleven med autismspektrumstörning närmast läraren. De anser också att det är viktigt att eleven har samma plats även om klasskamraterna byter platser. En lärare nämnde att eleven med autismspektrumstörning får ny bänkkamrat i samband med att övriga elever byter platser. En annan lärare låter eleven använda hörselkåpor för att stänga ute störande ljud i samband med läsning och eget arbete.

Samtliga lärare har möjlighet att låta eleven sitta och arbeta i något grupprum. En av lärarna för yngre åldrar har en avskärmd del i klassrummet med en soffa och matta.

Samspel mellan eleverna i klassen

Svårigheter med socialt samspel leder ibland till konflikter med klasskamraterna. Några vittnar om att det uppstår fler konflikter på rasterna jämfört med i klassrummet. Det verkar dock som att det blir bättre med tiden. I många fall lär sig de här eleverna så småningom hur man ska umgås med andra. En lärare berättar att konflikterna upphörde efter ett tag när eleven hittat två kompisar i klassen. Då blev eleven mer accepterad av klasskamraterna. En av lärarna för äldre åldrar har erfarenheten att det skiljer sig från klass till klass, i en klass är eleven accepterad för den är, i en annan undviker klasskamraterna eleven och i en tredje retar de sig på eleven och driver med den.

Han hade nära kompisar som va eller så lite närmare. Kan man säga. Som han pratade mycket me åh satt jämte åh så. Åh sen var det väl allt ifrån att några inte brydde sig alls liksom. Men han var ju helt klart accepterad i klassen liksom som elev då. (Lärare äldre åldrar)

Stöd till läraren

De flesta av lärarna får stöd på olika sätt, genom handledning av specialpedagog och genom att eleven har fått elevassistent mm, men en lärare har i princip inte fått något stöd alls. Specialpedagogen har inte ens varit på besök i klassrummet. Eleven har lite specialmaterial men detta har bekostats av föräldrarna. I de fall där eleven med Aspergers syndrom/autistiska drag har elevassistent, uttrycker läraren att det är väldigt bra. Någon lärare efterlyser fler elevassistenter som inte är bundna till någon speciell elev utan mer fria att gå in med stöd till flera elever. Läraren nämner att de hade det så tidigare och att det därigenom gick att vara mer flexibel och individualisera mera.

Åh hon hade en kille som jag hade i åttan då. Och hon bara hjälpte honom lite med åh prata med honom i korridoren innan lektionen. Dels om vad det var, vad han skulle ha med sig men hon ställde in honom på lektionen. Åh sen var hon me men hon behövde nästan inte, väldigt sällan hjälpa honom på lektionerna. ... Åh när hon försvann sen så märkte man ju hur liksom det gungande verkligen under honom. ... Alltså det var några minuters samtal på väg till och från lektionen som fick honom till åh lösa det här. Så att. Alltså dom där fria människorna

som inte är schemabundna åh som kan ta det här med eleverna när det händer nåt åh va där i förebyggande så att det inte händer nåt. Alltså dom är oerhört viktiga. (Lärare äldre åldrar)

Lärarna saknar speciallärarna och skulle gärna se att de kom tillbaka till skolorna. Även här handlar det om behovet av att ha personer som kan vara med i klassrummet och sitta med de elever som behöver extra stöd. Detta gäller generellt sett och inte bara elever med autismspektrumstörningar. Ett par lärare ser speciallärare som lösningen på dilemmat med att balansera mellan att ge stöd till elever i behov av särskilt stöd och att ge de övriga eleverna i klassen stöd och utmaningar.

Förr hade vi ju, ja det var tre i alla fall, drygt tre speciallärare. Som fanns här åh hjälpte barnen. Dom fick gå ifrån ibland eller så fick dom hjälp i klassrummet åh så vidare. Åh det saknar vi. ... Vi behöver ha folk ute. Vi önskar egentligen en speciallärare per arbetslag som hela tiden skulle finnas med på tre klasser. (Lärare äldre åldrar)

Diskussion

Metoddiskussion

Vi valde att göra en kvalitativ undersökning med öppna intervjuer så att lärarna fritt kunde formulera sina svar. Detta har gett oss en djupare insikt i några lärares erfarenhet av elever med autismspektrumstörning i en inkluderande undervisning. Visserligen blir resultaten inte generaliserbara men studien har gett en större kunskap om hur verkligheten kan se ut.

Vid en intervju är det ofrånkomligt att den intervjuade påverkas av intervjuaren och följden kan bli att den intervjuades svar påverkas. Enligt Patel och Davidson (2003) finns flera andra faktorer som också påverkar svaren: ”Kön, ålder, social bakgrund, etnisk tillhörighet eller sexuell läggning är alla faktorer som kan färga samtalet och påverka den kvalitativa intervjun.” (s 79). Även det faktum att vi känner några av lärarna som har intervjuats påverkar naturligtvis lärarnas sätt att svara. Förhoppningsvis har vi fått mer ärliga svar därför att dessa lärare känt sig trygga och bekväma med att samtala med oss, men det finns alltid en risk för att en intervjuad person försöker ge politiskt korrekta svar på vissa frågor.

Vi tillfrågade fyra lärare på respektive skola och bara en sa nej på grund av sjukdom och arbetsanhopning. Alltså genomfördes sju stycken intervjuer. Detta var ett rimligt antal med hänsyn till den tid som fanns till förfogande.

En skola för alla

Resultatet visar att lärarna anser att det är svårt att ta hand om hela klassen när det också i klassen finns en elev i behov av särskilt stöd såsom en elev med autismspektrumstörning. Detta överensstämmer också med vad Wing (1998) skriver. Hon poängterar att många elever med autismspektrumstörning har ett helt annat sätt att lära sig saker jämfört med ”vanliga” barn och de lär sig även i en annan takt. Därför blir det svårt för lärare att anpassa undervisningen så att den ska passa båda kategorierna. Om eleven med autismspektrumstörning har en elevassistent kan detta underlätta för läraren (Wing 1998). Tufvesson (2007) fann i sin undersökning att elever med diagnosen autism får svårare att koncentrera sig när läraren tillämpar helklassundervisning. Någon lärare för fram att eleven med autismspektrumstörning kräver så mycket av läraren att läraren inte riktigt orkar med övriga elever i klassen. I det här sammanhanget har naturligtvis klassens storlek betydelse. I sin metaanalys av 28 andra undersökningar rörande hur lärare uppfattar inklusion och integrering kommer Scrugg och Mastropieri (1996) fram till att en klasstorlek på maximalt 20 elever är lämpligt.

Lärarnas kunskaper om autismspektrumstörningar och deras behov av fortbildning

Flera lärare efterfrågar mer fortbildning med fokus på arbetsmetoder och någon uttrycker att den känner sig osäker om huruvida det den gjorde var bra eller borde ha gjorts på något annat sätt. Vi har inte kunnat finna att det finns några riktlinjer för hur man bäst bör arbeta med

elever med autismspektrumstörning i svenska skolan. Hess et al (2008) för fram att det är viktigt att lärare får tydlig information om vilka arbetsmetoder som har en vetenskapligt grund och ger ett bevisat positivt resultat. De konstaterar att utan sådana riktlinjer tenderar lärarna att basera sina val på andra grunder än strikt vetenskaplig grund. Därmed använder man i vissa fall metoder som kanske inte har önskad effekt eller till och med visat sig ha negativ effekt på elevernas utveckling.

Information till lärarna om elever med autismspektrumstörning

Flera lärare tar upp behovet av att få ordentlig information innan en elev med autismspektrumstörning börjar i klassen så att de kan förbereda sig. I det här sammanhanget är det viktigt att komma ihåg att det inte bara är elevens lärare som behöver förbereda sig på att ta emot eleven. Det handlar om att alla personer som eleven kommer att ha kontakt med ska få information om funktionsnedsättningen och elevens speciella behov. Östman (2001) poängterar att det är skolans ansvar att skapa goda förutsättningar för att elevens skolgång ska bli så bra som möjligt. Han nämner också att eleven behöver få komma på studiebesök till skolan för att bekanta sig med personal och lokaler.

Pedagogiska implikationer

Flera lärare beskriver att man bör vara så tydlig som möjligt med instruktionerna och beskriva hur skoldagen ser ut, dvs att ha så fasta ramar som möjligt och försöka hålla sig dessa för att undervisningen ska bli bra. Detta stämmer med vad Östman (2001) och Winter (2008) skriver om behovet av struktur och att ha fasta rutiner.

Ett par lärare tar upp att elevernas bristande fantasi och oförmåga att reflektera gör att de har svårt att lösa vissa uppgifter eller att utföra dem tillräckligt bra för att få ett högre betyg. Det här problemet tar Ehlers och Gillberg (2004) upp. De nämner att personer med Aspergers syndrom har problem med att sätta sig in i andra människors känslor och tankar och därmed även problem att lösa uppgifter som bygger på den förmågan. Man påpekar även att när eleven förväntas söka kunskap på egen hand och när det blir viktigare att förstå än att bara lära in faktakunskaper så kommer eleven efter sina klasskamrater. Andra problem som uppstår i skolsituationen är svårigheter att byta strategi för att lösa ett problem om den först valda inte går, eleven behöver mycket tid för att lösa sina uppgifter och klarar inte av tidspress, eleven behöver mycket tydliga instruktioner och hjälp att börja med nya uppgifter.

De elever med autismspektrumstörning som våra intervjuade lärare undervisar har inga större problem med skolmiljöns utformning. Tufvesson (2007) fann att elever med diagnosen autism behöver ha en avskärmad, personlig arbetsplats. Lärarna för yngre åldrar åstadkommer delvis detta genom att placera eleven närmast läraren och därmed långt fram i klassrummet. De låter dessutom eleven behålla sin plats när klasskamraterna byter platser. Alla lärarna kan erbjuda möjlighet att arbeta i något gruppområde om eleven skulle behöva mer avskärmning. En av lärarna för yngre åldrar hjälper eleven att skärma av omgivningen genom att eleven får använda hörselkåpor vid läsning och eget arbete.

Samspel mellan eleverna i klassen

De flesta lärarna upplever att det finns relationssvårigheter med övriga i klassen men de uppstår oftast på rasterna när barnen får välja aktiviteter och kamrater fritt. Det kan då uppstå problem med elever med autismspektrumstörningar eftersom dessa har svårt att förstå lekens regler eller så vill hon/han inte vara med och blir arg för att klasskamraterna är på dem och tjuvar om att de ska vara med ändå. Enligt Wing (1998) beror detta på att rasterna saknar struktur. Både Wing (1998) och Winter (2008) tar upp att det är särskilt svårt med utevistelse.

Vårt intryck är att de flesta av de elever med autismspektrumstörning som våra intervjupersoner undervisar är väl integrerade i sina respektive klasser. De kanske inte är kompis med alla i klassen men de är accepterade och har del i klassgemenskapen.

Stöd till läraren

I de fall eleven har en elevassistent så upplever läraren att detta är till god hjälp eftersom det till viss del frigör läraren från eleven så att man kan ha fokus på hela klassen. Litteraturen beskriver endast att elevassistenten är ett stort stöd för eleven. Assistenten ska arbeta för att eleven ska bli så självständig som möjligt och ge stöd både med skolarbete och i sociala situationer. Det är viktigt att assistenten inte alltid bara arbetar med sin elev utan även involverar några fler klasskamrater så att elevens självkänsla stärks (Winter 2008). Attwood (2000) tar upp att även speciallärare är viktiga för att ge stöd till eleven.

Nästan alla lärarna har varit yrkesverksamma i tjuugo år eller mer och kan därför jämföra hur det är att arbeta med och utan speciallärare. Deras slutsats är att de vill ha tillbaka speciallärarna eftersom de kunde ge ett bra riktat stöd till de elever som behövde extra hjälp. Några lärare anser att specialpedagogen inte kan ge tillräckligt mycket hjälp direkt till eleven eftersom specialpedagogen även har andra arbetsuppgifter. En lärare nämner att man för ett antal år sedan hade tre speciallärare på skolan som nu är ersatta av en enda specialpedagog. När speciallärarutbildningen togs bort så införde man ett nytt yrke, specialpedagogen. Tanken var att specialpedagogen skulle ha tre huvuduppgifter; skolutveckling, handledning av lärare och elevstöd.

Likheter och skillnader mellan intervjuerna

Det finns fler likheter än skillnader i lärarnas intervjusvar. Nästan alla respondenter har erfarenhet av elever med Aspergers syndrom, alla anser att det är ett dilemma att balansera mellan att ge stöd till den här eleven och att ta hand om hela klassen, nästan alla lärare är nöjda med det stöd man har fått, alla vill se fler elevassistenter i skolan och de vill också ha tillbaka speciallärarna. Man kunde kanske förvänta sig tydliga skillnader mellan lärare för yngre och äldre åldrar men det är bara på två områden som man ser en tydlig skillnad. Det gäller dels hur mycket utbildning som lärarna har fått om autismspektrumstörningar, dels synen på hur samspelet mellan eleverna i klassen fungerar. I det första fallet har lärarna för yngre åldrar nästan inte fått någon utbildning alls medan lärarna för äldre åldrar har fått utbildning och tycker att den i stort sett varit bra och räcker till. I det andra fallet så vittnar lärarna för yngre åldrar om att det uppstår en del konflikter mellan eleven med autismspektrumstörning och övriga klassen, speciellt på raster. Lärarna för äldre åldrar beskriver att det i allmänhet fungerar ganska bra. När det gäller information till läraren om

eleven så finns det också skillnader mellan lärarna men det handlar om individuella skillnader. Det finns en spridning i materialet från missnöjd till helt nöjd.

Skillnaderna i lärarnas utbildning om autismspektrumstörningar får hänföras till skillnader mellan skolorna snarare än till att det generellt sett skulle vara så att lärare för äldre åldrar får mer utbildning. Däremot när det gäller samspel så kan man tänka sig att de yngre eleverna har svårare att acceptera en annorlunda klasskamrat. På högstadiet så har eleverna lärt sig att fördrå olikheter samtidigt som eleven med autismspektrumstörning lärt sig att samspela bättre. Det är svårt att förklara varför lärarna upplever att de har fått olika mycket information och är olika nöjda med den information de fått. En lärare är dock mycket missnöjd och upplever samtidigt att den har fått väldigt lite stöd. Läraren känner att hon står rätt ensam med de problem som finns.

Slutord

Syftet med det här arbetet har varit att undersöka hur lärare i ”en skola för alla” undervisar när man har en elev med autismspektrumstörning i klassen, vilka kunskaper de har om elever med autismspektrumstörning samt vilka behov man har av kompetensutveckling på området. Vi fann att lärarna för yngre åldrar nästan inte fått någon utbildning alls och att de vill ha mer kompetensutveckling. Lärarna för äldre åldrar har fått utbildning och tycker att den i stort sett varit bra och räcker till. Vidare fann vi att alla lärarna anser att det är ett dilemma att balansera mellan att ge stöd till eleven med autismspektrumstörning och att ta hand om hela klassen så att alla eleverna får den hjälp och det stöd de behöver. Man önskar att det ska vara möjligt att vara mer än en vuxen i klassen. Elevassistent till eleven med autismspektrumstörning och/eller hjälp från speciallärare efterfrågas av samtliga lärare.

Vi har även studerat hur samspelet mellan eleverna i klassen ser ut och funnit att de flesta av eleverna med autismspektrumstörning är accepterade av sina klasskamrater och har del i klassgemenskapen. Gemenskapsaspekten på ”en skola för alla” kan anses vara uppfylld i de här fallen. Vi vet däremot inte så mycket om elevernas studieresultat och kan därmed inte uttala oss om hur det går för eleverna med deras studier. Detta är något som man bör ta med om man vill gå vidare med den här studien.

Referenser

- Alin Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1999). *Autism – möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH läromedel.
- Attwood, T. (2000). *Om Aspergers syndrom – Vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehlers, S. & Gillberg, C. (2004). *Aspergers syndrom – En översikt*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- FN (1989). *Barnkonventionen*. Stockholm: Regeringskansliet.
- Gillberg, C. (1988). *Autism och andra barnpsykosor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gillberg, C. & Peeters, T. (2001). *Autism – Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura.
- Gustavsson, A. (2000). Utvecklingsstörning i dagens och gårdagens samhälle – får integreringsgenerationen plats i välfärdssamhället. I M. Tideman (red.), *Perspektiv på funktionshinder & handikapp* (s 240-272). Lund: Studentlitteratur.
- Hess, K. L., Morrier, M. J., Hefflin, L. J. & Ivey, M. L. (2008). Autism Treatment Survey: Services Received by Children with Autism Spectrum Disorders in Public School Classrooms. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 961-971.
- Holmqvist, M. (1995). *Autism – Uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. Lund: Lunds universitet.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1), 11-15.
- Mesibov, G., Shea, V. & Schopler, E. *TEACCH vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder – Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Powell, S. & Jordan, R. (1998). *Autism – leka, lära och leva. En handbok för praktiskt lärande*. Stockholm: Cura.
- Regeringens skrivelse 1996/97:112 Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning*.
- Rubin, B. (2006). *Barnet i glaskulan? Fakta, frågor och råd – om barn med autism*. Stockholm: Norstedts.
- Scrugg, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perception of mainstreaming/inclusion, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 58-74.
- SFS 1985:1100* Skollagen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1982:19* Handikappade elever i det allmänna skolväsendet: slutbetänkande från Integrationsutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66* Utredningen om Funktionshindrade elever i skolan. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2003:35* För den jag är – Om utbildning och utvecklingsstörning: delbetänkande av Carlbeckkommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stukat, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Tufvesson, C. (2007). *Concentration difficulties in the school environment – with focus on children with ADHD, autism och Down's syndrome*. Lund: Lund University.
- Tutt, R., Powell, S. & Thornton, M. (2006). Educational Approaches in Autism: What we know about what we do. *Educational Psychology in Practice*, 22(1), 69-81.
- UNESCO. (1996). *Salamancadeklarationen*. Stockholm: Svenska Unescorådet

- UNESCO. (2000). *The Dakar Framework for Action, Education for All; Meeting our Collective Commitments*. Paris: UNESCO.
- United Nations (1994). *The Standard Rules on the Equalization of Opportunities for Persons with Disabilities*. New York: General Assembly.
- Utbildningsdepartementet. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2007). *Pressmeddelande 2007-04-21 - Speciallärarutbildningen återinförs*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
(<http://www.regeringen.se/sb/d/9076/a/81477>)
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wing, L. (1998). *Autismspektrumstörning – Handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Cura.
- Winter, M. (2008). *Aspergers syndrom – vad lärare behöver veta*. Stockholm: Liber.
- Östman, H. (2001). *Hur skolan kan hjälpa elever med Asperger syndrom – Mina råd och tips*. Stockholm: Riksföreningen Autism.

- 1) Vilka är dina ämnen?
- 2) Vilken utbildning har du?
- 3) Hur länge har du varit lärare?
- 4) Vilken/vilka årskurser undervisar du i?

- 5) Vilken erfarenhet har du av elever med autism eller Aspergers syndrom (AS)?
 - a) Den/de elever med autism/AS som du har undervisat, vilka problem har de haft?
- 6) Hur är det att ha en elev med autism/AS i sin klass?
 - a) Påverkas ditt sätt att lägga upp lektioner och ditt val av arbetssätt?
 - b) Behöver man välja andra läroböcker för elever med autism/AS?
 - c) Påverkar klassrummets utseende (bänkarnas placering, hur det ser ut på väggarna etc) elever med autism/AS?
 - d) Uppstår det problem i klassrummet?
 - e) Uppstår det problem utanför klassrummet?
 - f) Vad tycker övriga elever i klassen om att ha en klasskompis med autism/AS?

- 7) Vilken information har du fått om eleven när du har fått en elev med autism/AS i din klass?
 - a) från skolledningen?
 - b) från specialpedagog?
 - c) från föräldrarna?
 - d) från tidigare lärare?
 - e) från tidigare/nuvarande elevassistent?
 - f) Vilken information skulle du velat få från dessa personer?
 - g) Vad vet du om autism och autismspektrumstörningar?
 - h) Vad vet du om Aspergers syndrom?

- 8) Vad var svårast första gången du fick en elev med autism/AS?
 - a) Vad upplever du som svårt nu?
- 9) Har du utvecklat någon strategi för att undervisa elever med autism/AS (metoder, verktyg, arbetssätt)?
- 10) Har du fått någon handledning av specialpedagog?
 - a) Fungerar samarbetet bra med specialpedagogen?
- 11) Har du fått något specialanpassat material för dessa elever?
- 12) Har du fått möjlighet att fortbilda dig på området?

- 13) I Sverige ska vi arbeta för ”en skola för alla”. Vad betyder det för dig?



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Till rektor och berörda lärare
Informationsbrev angående studie inom lärarprogrammet, hösten 2008

Hej!

Vi är två lärarstuderande vid Göteborgs Universitet som nu håller på med vårt examensarbete. Vårt ämne är "Pedagogiska konsekvenser av autism och Aspergers syndrom". Vi vill undersöka vilka kunskaper lärare har om autism och Aspergers syndrom och vilka behov man har av kompetensutveckling på området för att leva upp till "en skola för alla".

Vi kommer i vår studie att intervjua lärare på två skolor, en för yngre åldrar och en för äldre åldrar (3-4 lärare på varje skola). Om möjligt vill vi få intervjua lärare som har någon erfarenhet av elever med autism eller Aspergers syndrom. Intervjuerna beräknas ta 45-60 min. Inga namn på personer eller skolor kommer att finnas med i uppsatsen. Vi kommer naturligtvis att skicka rapporten till er när allt är klart.

Vi är tacksamma för er medverkan i vårt arbete. Om ni har frågor så går det bra att kontakta oss (kontaktuppgifter nedan).

Med vänliga hälsningar

Hans Eliasson, telefonnummer, mailadress
Inger Elfman Börjesson, telefonnummer, mailadress