



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Lärares livsvärld

**Fyra lärares förutsättningar att arbeta med elever
med autismspektrum i en förändrad skola för alla**

Åsa Larsson

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT14-IPS-08 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt 2014
Handledare:	Inger Berndtsson
Examinator:	Anders Hill
Rapport nr:	VT14-IPS-08 SPP600
Nyckelord:	livsvärld, lärarroll, autism, lagändring, en förändrad skola för alla

Syfte: I och med en förändring i skollagen den 1 juli 2011 tillhör elever med autismspektrumtillstånd, utan utvecklingsstörning, grundskolan och inte längre särskolan. Denna förändring i lagtexten innebär stora förändringar för innebörden av "en skola för alla" och förutsättningar för en sådan, därav användningen av "en *förändrad* skola för alla".

Syftet med studien är att undersöka hur förändringen gällande elever med autismspektrum i skollagen upplevs av fyra lärare i grundskolan och hur lagändringen påverkar deras arbete med att erbjuda en inkluderande verksamhet. Uppsatsen fokuserar lärarnas beredskap, inställning och kunskap med fokus på hur detta påverkar deras lärarroll i en förändrad skola för alla.

Teori: Studien är hermeneutisk inspirerad med inslag av livsvärldsfenomenologi.

Metod: Fyra fördjupade samtalsintervjuer med lärare som har elever med autismspektrumtillstånd i sina klasser har genomförts. Samtalsintervjuerna var halvstrukturerade där utrymmet för följdfrågor var stort. Resultatet analyserades utifrån van Manens (1990) livsvärldsexistentialer; *levt rum*, *levd tid*, *levd kropp* och *levda relationer*.

Resultat: Lärarna känner inte att deras utbildning motsvarar det varierade elevunderlag som de möter, varken kunskapsmässigt eller att de ges tidsliga eller rumsliga förutsättningar för att tillmötesgå de specifika behov som deras elever med autismspektrumtillstånd har. Lärarna upplever tidsbrist för att kunna erbjuda den framförhållning som deras elever med autismspektrumtillstånd behöver. De anser att skolan måste bli bättre förberedd att ta emot elever med autismspektrumtillstånd och där spelar fortbildning och handledning en central roll, något som de efterfrågar i större utsträckning. Att erbjuda en inkluderande verksamhet anser lärarna är komplext och förutsättningarna att göra så är inte tillräckliga. Struktur, kontinuitet och förutsägbarhet är avgörande för hur en skolvardag ska bli för deras elever med autismspektrumtillstånd. Det varierade elevunderlaget gör att lärarna ser på sitt uppdrag på ett nytt sätt jämfört med för några år sedan. Relationen mellan elevens behov och utformandet av undervisningen är central och blir mer uppenbar än i vanliga fall. De uttrycker alla att de försöker göra det bästa av det som bjuds då det gäller resurser och lärandemiljön. Den specifika elevgrupp som studien fokuserar verkar skolan inte vara avpassad för, varken avseende; kunskap, tid, rum eller relationer.

Förord

Jag vill rikta ett stort och varmt tack till de fyra lärare som ställde upp och delade med sig av sina livsvärldar. Tack för att ni har bidragit med era viktiga berättelser i detta relativt outforskade ämne. Tack för att ni har vidgat min horisont.

Stort tack till min handledare Inger Berndtsson för givande träffar och för utförliga mejlsvar då jag som mest behövde det.

Innehållsförteckning

1. Bakgrund.....	1
1.2 En förändrad skola för alla	2
2. Litteraturgenomgång	4
2.1. Autismspektrumtillstånd och skolan	4
2.1.1. Autismspektrumtillstånd	4
2.1.2. Autismspektrumtillstånd och inkluderande verksamhet.....	5
2.2. Inkludering och delaktighet.....	7
2.3. Lärarrollen	8
3. Syfte och forskningsfrågor	10
4. Livsvärldsansats	11
4.1. Livsvärld, regional värld och levd kropp.....	11
4.1.1. Livsvärld	11
4.1.2. Livsvärldsexistentialer	11
5. Metod.....	14
5.1. Livsvärld och hermeneutik	14
5.2. Samtalsintervju	15
5.3. Urval och genomförande av intervjuer.....	15
5.4. Analys och bearbetning	16
5.5. Studiens trovärdighet.....	16
5.6. Etik	17
6. Resultat.....	18
6.1. Beskrivning av lärarnas livsvärld	18
6.1.1. Annika.....	18
6.1.2. Siv	20
6.1.3. Anna.....	21
6.1.4. Marie.....	23
6.2. Sammanfattning.....	26
7. Analys	27
8. Diskussion	31
8.1. Metoddiskussion.....	31
8.2. Diskussion och specialpedagogiska implikationer	31
8.2.1 Diskussion.....	31
8.2.2 Specialpedagogiska implikationer	34
Referenslista.....	35

Bilagor

1. Bakgrund

För några år sedan lades en del särskilda undervisningsgrupper ner i kommunen där jag vid tidpunkten arbetade. Nedläggningen skapade debatt och kommunchefen hävdade att beslutet var i enlighet med Lgr 11 och nödvändigt för att kommunen skulle uppfylla de krav på inkludering och likvärdig utbildning som ställdes i den nya läroplanen. De nedlagda grupperna övervägs i dagsläget igen och flertalet lärare verkar dela på känslan att uppgiften att tillrättalägga undervisningen så pass att eleverna känner sig tillfreds med sin skolvardag är för komplicerad och problematisk att uppfylla.

Efter att ha arbetat några år i klasser där elever med autismspektrumtillstånd går har jag utvecklat ett intresse för elever med denna funktionsnedsättning men även för vad det varierade elevunderlaget, som många pedagoger möter idag, gör med yrkesrollen. Jag vill understryka att frågan hur påfrestande det är för eleverna att vara i en miljö som inte möter deras behov är oerhört viktig och denna belyses på flera olika nivåer och fora i skolvärlden idag; av forskare, skolledare, pedagoger, föräldrar och intresseföreningar.

Lgr 11 betonar i högre grad än Lpo 94 likvärdig utbildning och syftet med detta är att alla elever oavsett behov ska känna sig delaktiga och få en utbildning jämlikt alla andra. Styrdokumenten är det skolan har att förhålla sig till och precis som Berhanu och Gustafsson (2009) skriver är styrdokumenten skolans ramar och kravet är att anpassa undervisningen efter varje elevs behov. Det betyder nödvändigtvis inte att verkligheten är synonym med skollagen och läroplanen. Berhanu och Gustafsson (2009) skriver att: "[t]rots att den svenska skollagstiftningen innehåller ett uttryckligt krav på att utbildning ska vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet, tycks utvecklingen gå mot en alltmer splittrad och varierad utbildningskvalitet" (s. 88). Kravet i Lgr 11 gällande likvärdig utbildning tenderar bli ett dilemma i praktiken. Individuella utvecklingsplaner skrivs utifrån varje elevs behov och lärare är skyldiga att anpassa undervisningen efter elevens behov. Det finns en strävan och en utveckling mot att utbildningen ska vara jämlik och att säkerställa att alla får det som de har rätt till samtidigt som flexibiliteten för elevers olikheter inte finns utrymme för i styrdokumenten då alla elever bedöms utifrån samma kunskapskrav. Att denna flexibilitet saknas gör det svårt att få elever med autismspektrumtillstånd att få sina behov tillgodosedda. Elever med autismspektrumtillstånd är inte på något sätt en enhetlig grupp och det är viktigt att ha med sig att variationen bland dem som har autismspektrumtillstånd skiljer sig mycket. Ahlin Åkerman och Liljeroth (1998) skriver att: "[d]et finns en generalitet i autismen men den berör inte individualiteten, jaget. Bakom symtomen finns en person med lika stora olikheter som mellan andra människor" (s. 85).

Från och med den första juli 2011 tillhör elever med autismspektrumtillstånd, utan utvecklingsstörning, grundskolan och läser enligt grundskolans läroplan. Lagändringen trädde i kraft men hur förberedda var de pedagoger som mottog elever med autismspektrumtillstånd? Lagändringen innebär att pedagogerna bedömer denna elevgrupp enligt grundskolans läroplan och kunskapskrav.

En skola för alla har präglats mycket av forskningen inom skola och utbildning under åren. Som Berhanu och Gustafsson (2009) framför är det inte tillräckligt "[a]tt placera barn med funktionshinder i skolan, kalla det integrering och hoppas på att det ska fungera [...]" (s. 81). Inkludering och delaktighet samt möjligheter att erbjuda detta kommer att diskuteras i uppsatsen. Hur kan inkludering förstås och vad för krav ställs på skolan och lärarna för att kunna erbjuda en inkluderande verksamhet för elever med autismspektrumtillstånd?

Att som lärare känna att man inte har förutsättningar, ej heller att omgivningsfaktorerna möjliggör *en skola för alla* kan få läraryrket att framstå som ett något motsägelsefullt uppdrag. Nilholms (2003) dilemmaperspektiv beskriver denna motsägelsefullhet. ”Det man betonar i dilemmaperspektivet är utbildningssystemets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet” exempelvis kunskapskraven i Lgr 11 som inte täcker in det varierade elevunderlag som skolan möter (ibid, s. 18).

Studien fokuserar fyra lärares vardag och livsvärld och deras möjligheter och förutsättningar att tillrättalägga undervisningen för eleverna med autismspektrumtillstånd. Fokus för studien är även hur läraren upplever sin yrkesroll efter lagändringen 2011.

1.2 En förändrad skola för alla

I uppsatsen används begreppet ”en förändrad skola för alla”. Den förändrade skolan åsyftar det varierade elevunderlag som läraren möter i skolan. I och med en förändring i skollagen den 1 juli 2011 tillhör elever med autismspektrumtillstånd, utan utvecklingsstörning, grundskolan och är inte längre berättigade en plats i särskolan. Att arbeta i en skola för alla förändras när begreppet ”en skola för alla” förändras och vidgas. Det är först när läraren får en elev med autismspektrumtillstånd i sin klass som lärarens regionala värld i skolan förändras, det vill säga det är först då som lagändringen berör läraren och lärarens livsvärld. Mer om lärarens regionala värld nedan.

I skollagens första kapitel, § 8-9 skrivs elevens rätt till likvärdig utbildning fram och att den så ska vara oavsett var i landet den bedrivs. Först och främst ska det särskilda stöd som sätts in ges inom ramen för klassrummet men i undantagsfall kan sådant stöd ges i en mindre grupp eller enskilt. Rektor är ytterst ansvarig för att en elevs behov utreds (SFS 2010:800, Kap 3, §7). Rätten till att få undervisningen anpassad efter elevens behov betonas även i läroplanen där det står att ”undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011, s. 8). I kapitlet i läroplanen som behandlar skolans värdegrund och uppdrag skrivs det fram att det är den enskilda elevens behov som ska vara utgångspunkt för arbetet och inte skolans organisation. Detta visar sig i verkligheten vara komplext och som Nilholm och Göransson (2013) framhåller att ”[d]et är lättare att uttrycka goda målsättningar för skolan i skollagar och läroplaner än att iscensätta dem i skolvardagen” (s. 11).

I Salamancadeklarationen (2006) betonas utvecklingsarbetet mot en samsyn gällande elever i behov av särskilt stöd. Salamancadeklarationen utarbetades i Salamanca, Spanien 1994. Representanter från 92 regeringar och ett flertal organisationer möttes för att diskutera undervisning för alla. Resultatet blev en skrift, Salamancadeklarationen, som ska vägleda i arbetet med särskilt stöd där elevens starka sidor och möjligheter framhålls. I deklarationen framhålls att: ”[a]llt för länge har personer med funktionshinder betraktats av ett samhälle som har koncentrerat sig mer på deras svårigheter än på deras möjligheter” (s. 16).

Särskilt stöd och hur det är utformat skiljer sig åt mellan olika länder och i Salamancadeklarationen (2006) framhålls att de länder som har specialskolor där kan med fördel personalen fungera som resurs till andra grundskolor. Det betonas även att personalen på specialskolorna får en viktig uppgift i att anpassa styrdokumentet för de elever som går i vanliga skolor. Deklarationens röda tråd är att nå och förverkliga en utbildning som når alla barn och elever där särbehandling inte får vara utgångspunkten, vilket är tillämpligt gällande

den specifika elevgrupp som uppsatsen fokuserar. Flexibiliteten gällande elevers olikheter då det gäller kursplanerna betonas i Salamancadeklarationen (2006) och att kursplanerna ska anpassas efter den enskilda individen och inte tvärtom. I Salamancadeklarationen (2006) står det:

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstemon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning, genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället (s. 18).

Att göra olikheter till en styrka och att möta dessa olikheter på ett sådant sätt att de blir till en sådan genomsyrar Salamancadeklarationen. Deklarationen vill få berörda att se på svårigheter som uppstår i skolan med nya ögon. Förändringar i arbetssätt samt organisatoriska förändringar kan bli till det bättre för alla elever och inte bara för dem som är i behov av särskilt stöd. De elever som är i behov av särskilt stöd kan om en organisation förändrar sitt sätt, ses som medverkande till ”en rikare utbildningsmiljö” (s. 44).

2. Litteraturgenomgång

2.1. Autismspektrumtillstånd och skolan

Nedan följer en generell beskrivning av autismspektrumtillstånd, samt vilka kunskaper en lärare behöver ha om autismspektrumtillstånd för att kunna erbjuda en inkluderande verksamhet. Avsnittet grundar sig på forskare och författare inom det specifika ämnet.

2.1.1. Autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd, ibland förkortat AST, är ett samlingsnamn för olika tillstånd där de vanligaste är; autism, Aspergers syndrom, atypisk autism ibland även benämnt autismliknande tillstånd. Autismspektrumtillstånd visar sig på olika sätt beroende på individens personlighet och egenskaper men det finns gemensamma drag som de som får en diagnos inom tillståndet visar. En diagnos inom autismspektrumtillstånd visar begränsningar inom kommunikation, samspel och repetitiva beteenden och intressen. Begränsningar gällande kommunikation och socialt samspel kan visa sig i svårigheter då det kommer till socioemotionell ömsesidighet, ickeverbal kommunikation och i personliga relationer. Repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter kan visa sig i form av upprepningar i exempelvis tal och motorik. Det är även vanligt förekommande bland personer som är diagnosticerade inom autismspektrumtillstånd att de överdrivet håller fast vid rutiner och upprepar beteenden. Många av de som har autismspektrumtillstånd visar på en över- eller underkänslighet för olika sinnesintryck, exempelvis en känslighet då det gäller beröring, konsistensen på mat, material eller smärta. Förutom ovanstående nämnda begränsningar finns det två kriterier till som personer diagnosticerade med autism ska uppfylla och det gäller att symtomen ska ha funnits sedan tidig barndom och att personen begränsas i sitt vardagliga liv (Autism & Aspergerförbundet, 2014).

Oförmåga att förstå samband och sammanhang ger en kaotisk upplevelse av världen. ”För att få kontroll över denna förvirring ordnar individen sin värld på ett tvångsmässigt sätt” (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998 s. 54). Författarna skriver att personer inom autismspektrumtillstånd saknar verktyg i form av förmågor som behövs för att förstå omvärlden samt förmågor som behövs för att ingå i en gemenskap. Med detta sagt menar de inte att personer med autism är avstängda, mer att de behöver hjälp att ta sig ur sin värld. ”En kontakt mellan det inre och det yttre uppstår inte” (s. 42).

DSM-5 *Diagnostic and Statistics Manual of Mental Disorders* är den diagnosmanual som vanligen används för att utreda autismspektrumtillstånd. Manualen ges ut av American Psychiatric Association. Det är den psykiatriska diagnosmanual som används mest frekvent universellt och för att få en autismspektrumdiagnos enligt DSM-5 behöver kriterier uppfyllas inom båda huvudområdena; begränsning i social kommunikation och socialt samspel samt begränsade repetitiva beteenden, intressen och aktiviteter. I Sverige omformuleras ibland DSM-5 till världshälsoorganisationens system, och benämns då ICD istället för DSM (Autism & Asperger förbundet, 2014).

Enligt Alin Åkerman och Liljeroth (1998) kvarstår det mycket arbete för att fullt ut förstå autismspektrumtillstånd. Diagnosen har tidigare förklarats som en störning i relationen mellan mor och barn men det finns inga vetenskapliga bevis för detta och seriösa forskare är till stor del överens om att orsakerna är biologiska och inte psykiska (Gillberg, 1988). Det har skett en

förändring då det gäller kunskaperna om autism och dess orsaker under de senaste trettio åren. Forskare är idag överens om att förklaringen till autism är antingen medfödd eller en tidig förvärvad skada på hjärnans neurologiska funktion.

2.1.2. Autismspektrumtillstånd och inkluderande verksamhet

Det är krävande för lärare att undervisa elever med komplexa funktionshinder och en flexibilitet och en kreativitet är tillsammans med ett passande förhållningssätt avgörande för arbetet och samarbetet mellan lärare och elev menar Alin Åkerman och Liljeroth (1998). Författarna menar att det är vanligt att man som lärare känner sig osäker framförallt då det kommer till brister i förmågan att kommunicera. ”Det förekommer att bristerna i kommunikationsförmåga ger slutsatsen att det då inte är lönt att arbeta med utvecklingen av denna förmåga. Det är lätt att stanna där eleven är just nu och inte se, att det även för barn med autism finns ett nästa steg i utvecklingen” (ibid, s. 88). Att kunna lotsa vidare till nästa steg kräver kunskap om hur eleven lär bäst, om elevens funktionsnedsättning och hur rimliga krav på eleven kan se ut.

Alin Åkerman och Liljeroth (1998) och Gillberg (1988) ser positivt på att diagnosticera då det finns behov av detta. Det delas inte av alla som menar att diagnosticering utgör ett hinder eftersom risken att fastna i symtom som skapar svårigheter är stor och föredrar att hellre fokusera metoder och tillvägagångssätt. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) framhåller vikten av att lärare har kunskap om tillståndet för ett gynnsamt samarbete med elev och föräldrar. Författarna menar att kunskap om en diagnos ger läraren en bättre grund att arbeta utifrån, samtidigt som det är ”viktigt att diagnosen inte ensidigt styr pedagogiken utan att det pedagogiska arbetet alltid utgår från den enskilda individen med dennes förmågor och möjligheter (s. 13). Författarna betonar även vikten av att individanpassa undervisningen och för att kunna göra det krävs samarbete och insatser på flera olika nivåer i skolan.

Det är många olika elever med olika bakgrund som ska mötas i skolan och det är inte lätt att möta varje elev utifrån dennes nivå och förutsättningar (Alin Åkerman & Liljeroth, 1998; Wing, 1985; Skolverket, 2009). Carlsson (2005) framhåller att ”[d]et är inte lätt att möta allas behov, och om det inte är ”fel” på eleven, måste det vara ”fel” på läraren. Denne i sin tur tycker sig ha lagt upp undervisningen på bästa tänkbara sätt. Kollisionen blir ett faktum” (s. 105). Kunskapskraven i skolan och skolans utformande rent miljömässigt passar inte alla, det blir en kollision. Att minimera denna kollision blir delvis lärarens uppgift. En viktig faktor som Alin Åkerman och Liljeroth (1998) lyfter fram är vikten av att personer med autism möter människor som vill hjälpa och stötta. ”Trots att kontakten är störd, är den dock avgörande för utvecklingen. En förutsättning i detta möte är att var och en försöker tränga in i den värld som en person med autism lever i och inse att kommunikationen måste ske på den personens villkor” (s. 56). Att som lärare förstå att ens elev med autism upplever världen på ett annat sätt än andra elever är viktigt menar författarna för att få till en bra kommunikation. Att försöka vidga synen och lyfta blicken verkar vara fruktbart för elevens utveckling menar Alin Åkerman och Liljeroth.

Att se till elevens allmänna utveckling istället för till symptomen skapar bättre förutsättningar för att hitta varierande arbetsmetoder. Att tänka in kontinuitet, förutsägbarhet, bilder och struktur under hela skoldagen är bra för de flesta, i synnerhet för de som har autismspektrumtillstånd. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) framhåller det som grundläggande att alltid tänka in relationer och kommunikation i arbetet.

Det tar oftast lång tid innan lärare känner att de har tillräckliga kunskaper att undervisa elever med autism. Att arbeta med elever med autism beskriver Alin Åkerman och Liljeroth (1998) som ett arbete som hela tiden pågår och på olika nivåer i verksamheten och det är då viktigt att se på autismspektrumtillstånd utifrån två perspektiv; ett generellt och individuellt. Lika viktigt är det att alla som möter en elev med autismspektrumtillstånd gör ungefär lika, det vill säga delar en grundsyn som gagnar eleven menar författarna. ”Byte av relationer och lärare, som naturligtvis är nödvändiga i olika åldrar, skall inte behöva medföra byte av synsätt och övergång från kunskap till kunskapsbrist” (Gillberg, 1988, s. 120). Det är viktigt att lärare känner till pedagogiska verktyg som gynnar elever med autismspektrumtillstånd samt att de är insatta i funktionsnedsättningen för att kunna möta utifrån elevens behov på bästa sätt. Det är även viktigt att lärandemiljön är anpassad och inger lugn samt att som lärare ligga steget före för att undanröja den eventuella oro som kan uppstå (Aspeflo, 2010; Alin Åkerman & Liljeroth, 1998).

I skolinspektionens rapport (2012) konstateras att skolor generellt inte genomför tillräckliga pedagogiska utredningar och att insatser som sätts in därför är av mer generell karaktär än individualiserande. I rapporten framgår också att personal som möter elever med autismspektrumtillstånd måste få utbildning, något som Alin Åkerman och Liljeroth (1998) även framhåller. ”Skolpersonal måste ges möjligheter att få fördjupade kunskaper inom AST och deras profession behöver förstärkas. Detta för att de ska kunna möta de ytterst individuella behov som elever med diagnos inom AST kan ha i sin skolsituation” (Skolinspektionen, 2012). Gillberg (1988) betonar vikten av respekt för barnet/eleven som individ och det är därför viktigt att en pedagogisk utredning görs på varje elev för att undvika att för snabbt hamna i generaliserande åtgärder och insatser.

Det finns inte tillräckligt med forskning för vad inkluderande verksamheter, där skolan fokuseras framför individen, ger och betyder för elever med autismspektrumtillstånd skriver Falkmer (Skolverket, 2009). Falkmers artikel i skolverkets rapport är en sammanställning av forskningsresultat gällande strategier som kan göra skolan mer inkluderande för elever med autismspektrumtillstånd. Artikeln visar på att det inte finns tillräckligt med forskning för att dra några slutsatser av vad effekten av en inkluderande skola betyder för elever med autismspektrumtillstånd eller vilka strategier som leder till en känsla av inkludering, specifikt för nämnd elevgrupp. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) anger att i de flesta fall har personer med autism inte något behov av att vara i sammanhang där det krävs en ansträngning av dem för att socialisera sig. Detta betyder, menar författarna, att inte på något sätt är rätt att isolera dem mer att börja i långsam takt bygga broar till andra människor och samhället i stort. Inkludering bör ”tolkas som en strävan efter en verksamhet där målet är att alla ska omfattas redan från början” (s. 2).

”Den största utmaningen i att skapa en inkluderande skola ligger [...] därför i att skapa förutsättningar för delaktighet och social inkludering även för elever med AST” (Skolverket, 2009). Förutsättningar för delaktighet menar Gillberg (1988) betyder för många av eleverna med autismspektrumtillstånd ett stabilt vuxenstöd som finns vid barnet/elevens sida varje dag. Denna kontinuitet är viktig för att barnet/eleven ska utvecklas och Gillberg menar vidare att det ofta är institutionens förutsättningar som styr framför barnet/elevens. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) betonar svårigheterna att erbjuda en inkluderande verksamhet för elever med autism och att det är ett flertal faktorer som behöver tänkas in. Miljön och hur den är utformad samt personalens kunskaper är avgörande. ”Är det kanske så att vi borde ompröva en del ställningstagande och finna nya vägar där det är lättare för alla att få plats?” (s. 115).

2.2. Inkludering och delaktighet

Persson (2013) framhåller då det gäller ”en skola för alla” att målet är att alla ska få känna sig delaktiga i en inkluderande miljö och för att nå detta krävs mycket av rektorer och lärare. ”En skola för alla” präglar det svenska utbildningssystemet och målet är att hålla en hög kvalitet på undervisningen för alla (SOU 2003:35). I rapporten ges följande förklaring till ”en skola för alla”:

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 (SOU, 2003, s. 35).

Persson (2013) och SOU-rapporten ansluter sig till Nilholm (2006) och menar att det är riskfyllt om inkludering blir synonymt med specialpedagogik och specialundervisning och framhåller att det krävs att alla arbetar för inkludering. För att kunna göra det krävs kunskaper om olika elevers förutsättningar och först då är skolan på väg mot att vara till för alla (Nilholm, 2006).

Inclusion, integrering och mainstreaming har sedan det myntades i början av 1980-talet urholkats menar Nilholm och Göransson (2013) och mycket har endast handlat om *var* eleven får sin utbildning. De framhåller följande om *inclusion, integrering* och *mainstreaming*: ”De gamla begreppen kom att representera ett synsätt där elever i svårigheter skulle anpassas till en skola som inte vara utformad med dem i åtanke medan inkludering istället skulle förskjuta fokus mot hur skolan skulle kunna utformas för att passa alla elever” (Nilholm & Göransson 2013, s. 25). Författarna framhåller att man ser ett annat fokus och en annan utgångspunkt i frågan. Istället för att eleven ska anpassas, är det skolan.

Att se på inkludering som något som beskriver det som sker i en grupp är viktigt, menar Alin Åkerman och Liljeroth (1998) och Falkmer (Skolverket, 2009). Det handlar om att skapa möjligheter för lärande för alla, där det är några elever som behöver erbjudas ytterligare förändringar då det gäller exempelvis organisering, undervisningsmetod och bemötande för att utvecklas på lika villkor (ibid). Falkmer (ibid, 2009) fokuserar inkludering i klassrummet men betonar samtidigt vikten av att hela skolan bör arbeta som en inkluderande verksamhet. Exempelvis är arbetet med attityder och acceptans viktigt för att fler ska rymmas inom den ramen som anses vara normativ och på så sätt vidga det som anses utgöra normalitet. Att erbjuda möjligheter att nå de kunskapskrav som finns i styrdokumentet samt erbjuda kompensatoriska hjälpmedel är också viktigt för utvecklandet av en inkluderande verksamhet.

Att ta ett helhetsgrepp på undervisningen och fundera över utformandet samt att använda sig av inkluderande strategier på fler olika nivåer menar Falkmer ökar känslan av delaktighet (Skolverket, 2009). Exempelvis har bemötande i korridorer, i skolmatsalen och andra gemensamma utrymmen stor betydelse för elevers känsla av delaktighet. Alla skolor erbjuder idag inte hemklassrum utan elever går mellan olika salar. Att erbjuda hemklassrum är ett enkelt sätt att arbeta för inkludering menar Falkmer (Skolverket, 2009).

Nilholm och Göransson (2013) framhåller att de tror att många ser på inkludering som något som handlar om att undvika särskilda lösningar, att lägga ner mindre undervisningsgrupper. De menar att inkludering är mer än så och att det är ett större och vidare uppdrag än endast handla om särlösningar. Det är ett uppdrag för hela skolan som innefattar alla elever och all personal. I kunskapsöversikten som Nilholm och Göransson (2013) författat menar de att för att få igång ett förändringsarbete är det avgörande att ställa frågan gällande vad inkludering är samt att undvika att endast se till individuella elevers situationer. ”Genom att enbart lyfta fram individuella elevers situation finns det en risk att vi missar helhetens betydelse” (s. 14). I läroplanen fokuseras individens behov och författarna menar att det finns en risk att missa de övergripande strukturerna som skolan vilar på om man endast ser till den enskilda eleven.

2.3. Lärarrollen

Läroplanen och rådande skollag ställer nya krav på lärare och bredare kompetens krävs för att lärare ska kunna möta det varierade elevunderlaget. Persson (2007) menar att de även ställer nya krav på forskningsfältet. De förändringar som skolan genomgått förändrar lärarens roll och på så sätt ställs även nya krav på fältet som sådant. Persson (2007) och Fischbein (2007) menar att det ställs krav på att fler har specialpedagogisk kompetens och att pedagogiska situationer som uppstår kräver kunskaper inom olika områden. Colnerud och Granström (2002) framhåller det rättvisedilemma som lärare ställs inför i dagens skola. Hänsyn ska tas både till vad författarna kallar likhetsprincipen och behovsprincipen. ”Ett exempel på konflikt mellan likhetsprincipen och behovsprincipen är när eleverna kräver likhet inför reglerna och läraren anser att hon eller han ska ta hänsyn till den enskildes behov” (s.161). Claesson (2011) beskriver enligt följande: ”[a]tt vara lärare handlar om att möta någon med hela varelsen, kroppen och själen sammantvinnade, som ett” (s. 11).

Isling (1980) beskriver dilemmat för lärare när det gäller att skolan ska erbjuda alla möjligheter till en likvärdig utbildning samtidigt som läraren tvingas till en sortering i och med att betygskravet finns. De motstridigheter som finns i skolan framhåller även Colnerud och Granström (2002) då de skriver att det finns uppfattningar om att lärare är fångar i ett system; skolan, där de tvingas utsätta eleverna för ett bemötande som ibland kan uppfattas som kränkande. ”Det finns ett dubbeltydigt budskap inbyggt i de flesta västerländska skolsystem som säger; vi vill elevernas bästa men vi kan samtidigt vara tvungna att göra dem illa” (s. 175).

Enligt Alin Åkerman och Liljeroth (1998) kräver elever med komplexa funktionsnedsättningar lärare som är inkännande, tålmodiga, kreativa och empatiska. Författarna beskriver arbetet som oftast väldigt krävande och tungt och risken att det blir för mycket för läraren är stor. Vikten av att förbereda sig för att klara av det extra arbete som det varierade elevunderlaget ger är viktig och här betonar Alin Åkerman och Liljeroth vikten av att reflektera över sitt arbete och förkovra sig, inte bara genom utbildningar utan också använda vardagen och reflektera över den tillsammans med kollegor. Att inte ha för bråttom utan tänka att kommunikationen sker på elevens villkor samt att som lärare vara närvarande i stunden är fruktbart för samarbetet mellan lärare och elev (ibid.).

Fischbein (2007) betonar vikten av att fokusera framtida och kommande forskning på förebyggande åtgärder för att motverka att specialpedagogiken får stå för akutlösningar då problem redan uppstått. Författaren föreslår exempelvis att närmare belysa samspel på olika nivåer samt miljöns påverkan och individens förutsättningar. Att erbjuda specialpedagogiskt

stöd inom ramen för ordinarie undervisning är något som Dyson (2006) framhåller som en utmaning för specialpedagogiken i England och att denna inkludering inte enbart kan se ut på ett sätt. Vikten av att tänka in fler elever i den ordinarie undervisningen är målet samtidigt som man ser att denna form av inkludering skapar nya former av exkludering. De förändringar som skedde i Sverige i och med grundskolans införande och det som Dyson (2006) framhåller ställer nya krav på lärare.

Brodin och Lindstrand (2004) diskuterar specialpedagogikens plats i skolan i samband med vilken kunskap som en lärare behöver ha för att klara sitt uppdrag i en skola för alla. Specialpedagogisk kompetens menar författarna krävs av lärare för att klara av den ordinarie undervisningen i skolan. ”Vi har en ny skola där en mångfald av elever från olika kulturer med olika bakgrund och med olika förutsättningar möts. Det är en verklighet som lärarutbildningen måste förbereda blivande lärare för” (s. 143).

När det kommer till fortbildning och kompetensutveckling framhåller Colnerud och Granström (2002) att ”möjligheter som andra professionella befattningshavare har med människovårdande uppgifter [...] att få handledning, saknar de flesta lärarna. Till och med lärare med svårigheter i sin lärargärning har svårt att få handledning i sitt arbete” (s. 39). Författarna framhåller vikten av att använda vardagsarbetet till att utvecklas och vidga tänket. ”Vi tror att man genom att beskriva och analysera svårigheterna i vardagsarbetet lättare kan se vägar och möjligheter till en ökad professionalisering i betydelsen kompetensutveckling (s. 38).

3. Syfte och forskningsfrågor

Syftet med studien är att undersöka hur förändringen i skollagen gällande elever med autismspektrumtillstånd upplevs av lärare och hur lagändringen påverkar lärarens arbete med att erbjuda en inkluderande verksamhet för alla elever. Studien fokuserar lärarens beredskap, inställning och kunskap med fokus på hur detta påverkar deras lärarroll i en förändrad skola för alla.

- Hur upplever läraren den förändrade skolan för alla?
- Hur upplever läraren sina egna förutsättningar och skolans beredskap för att arbeta med elever som har autismspektrumtillstånd i den egna klassen?
- Hur upplever läraren sin kompetens och kunskap gällande undervisning av elever med autismspektrumtillstånd?
- Vad skulle behöva tillföras för att skolan ska kunna möta elever med autismspektrumtillstånd på bästa möjliga sätt?

4. Livsvärldsansats

4.1. Livsvärld, regional värld och levd kropp

Studien är hermeneutiskt inspirerad med inslag av livsvärldsfenomenologi vilket bedömdes vara lämpligt för uppsatsens syfte och forskningsfrågor. Ahlberg (2009) betonar vikten av att skriva fram de ansatser och val som görs för att ge studien en högre grad av tillförlitlighet.

4.1.1. Livsvärld

Livsvärldsfenomenologi är en ansats som intresserar sig för människans livsvärld och hennes liv i sin vardag. Livsvärlden för människan är den värld som vi lever våra liv i och livet och världen är beroende av varannan. Husserl anses vara fenomenologins grundare och utifrån hans teori har fenomenologin utvecklats i olika riktningar. Merleau-Ponty är en fransk filosof och hans teori om livsvärlden grundar sig i Husserls idé som Merleau-Ponty vidareutvecklar till att fokuserar den levda kroppen. ”Merleau-Ponty vill förstå varats förmedling genom det varseblivande subjektet och därigenom varats grundläggande och tvetydiga existens” (Bengtsson, 2005, s. 23). För Merleau-Ponty är subjektet kroppsligt och tvetydigheten är den komplexitet som kropp och själ utgör. Enligt Merleau-Ponty finns inga motsättningar mellan kropp och själ. Det är kroppen och själen tillsammans som utgör den levda kroppen. Det är vårt individuella erfارande av världen som gör att den kan framstå på ett så mångfasetterat sätt utifrån var och ens erfarenhet och position i världen (Berndtsson, 2001). Den levda kroppen behandlas vidare under kapitlet som rör livsvärldsexistentialer nedan.

Hur förhåller sig objekt och subjekt till varandra och vad innebär det att ”gå till sakerna” som Husserl uttrycker det? ”Saker” eller fenomen som ”sakerna” betyder visar sig olika för oss beroende på kontext och enligt Husserl handlar det om att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 2005, s. 11). Berndtsson (2009) betonar att det är just förbundenheten mellan människan och världen som utgör det väsentliga, det vill säga kärnan i människans livsvärld som vidare enbart går att förklara och förstå utifrån en relation mellan ett subjekt och ett objekt.

Bengtsson (2010) beskriver en yrkespraktik som en regional värld, en värld som är en del av livsvärlden. Varje regional värld har en horisont som kan förändras och förskjutas och Bengtsson (2010) exemplifierar med att en person lämnar hemmet och går till arbetet och på så sätt vidare in i den världen. Lärare har en yrkespraktik som innefattar inblandning i många olika världar. ”Personer rör sig mellan regionala världar, och de tar erfarenheter med sig från andra världar in i sin yrkespraktik och erfarenheter från yrkesvärlden ut till andra världar” (ibid, s. 96).

Lärarens regionala värld visar sig genom den levda kroppen, levt rum och levd tid. Carlssons (2005) beskriver hur livsvärldar förändras utifrån en grups sammansättning och hur denna regionala värld vidare visar sig för läraren och för eleverna. Livsvärlden förändras för läraren beroende på elevsammansättningen och gruppens behov vilket knyter an till tidigare resonemang gällande en *förändrad* skola för alla.

4.1.2. Livsvärldsexistentialer

Livsvärldsexistentialerna; *levt rum*, *levd tid*, *levd kropp* och *levda relationer* som van Manen (1990) beskriver kommer att vara utgångspunkter för att beskriva och strukturera upp

resultatet i analysen. Merleau-Pontys (1989) teori om den levda kroppen kommer även den att användas som grund för att beskriva och analysera empirin. Nedan redogörs för de fyra existencialerna utifrån min tolkning av van Manen (1990). van Manen framhåller dessa fyra livsvärldsexistentialer som omöjliga att separera från varandra men att de kan särskiljas och att de alla "form an intricate unity which we call the lifeworld- our lived world" (s. 105). Människors livsvärldar ser olika ut men dessa fyra livsvärldsexistentialer är teman som van Manen (1990) menar är grunden i alla människors liv.

Levt rum är det rum som människan erfar i olika situationer. Det levda rummet visar sig på olika sätt för oss och det levda rummet är avgörande för hur en människa erfar upplevelser och känslor. van Manen (1990) exemplifierar med känslan av den frihet som en människa kan känna av att komma in i en stor och rymlig byggnad eller ett vidöppet landskap. På liknande sätt kan en trång och högljudd miljö göra att människan upplever en motsatt känsla. "In general, we may say that we become the space we are in" (s. 102).

Levd tid handlar enligt van Manen (1990) om en subjektiv upplevelse av tid. Upplevelsen av tid erfars olika beroende på vad vi gör och var vi befinner oss. Tid kan ibland upplevas gå väldigt långsamt och ibland väldigt fort. "Lived time is the time that appears to speed up when we enjoy ourselves, or slow down when we feel bored during an uninteresting lecture or when we are anxious, as in the dentist's chair" (s. 104). Den levda tiden menar van Manen utgör människans sätt att vara i världen just nu och där spelar dåtid, nutid och framtiden in.

Den levda relationen handlar om det faktum att vi söker mening och skapar oss en bild av oss själva genom andra. Det kan handla om olika typer av relationer. Upplevelsen av oss själva varierar beroende på om det är en relation till sin livskamrat, kollega, granne, elev eller läkare. De här relationerna visar sig för oss på olika sätt. En del relationer ger oss en känsla av trygghet medan andra relationer känns ansträngande och obehagliga. Människor vi möter kan även få oss att känna oss framgångsrika eller misslyckade. van Manen (1990) exemplifiera med en lärar-elev relation där både läraren och eleven blir till i den relationen. van Manen beskriver lärar-elevrelationen enligt följande: "In this lived relation the child experiences a fundamental sense of support and security that ultimately allows him or her to become a mature and independent person" (s. 106).

Levd kropp enligt van Manen (1990) "refers to the phenomenological fact that we are always bodily in the world" (s. 103). Människan förstår och erfar världen genom kroppen. Kropp och själ är sammanflätade till en helhet och den levda kroppen är avgörande för att kunna urskilja perspektiv på saker. Människans tillgång till världen är enligt Merleau-Ponty (1989) genom den levda kroppen och det är genom kroppen som människan har tillgång till världen och förstår andra. Kommunikationen med människor kring oss sker genom kroppen både genom kroppsspråk och verbalt. Subjektet är enligt Merleau-Ponty en del av kroppen och blir på så sätt pluralistisk i flertalet bemärkelser då subjektet går att placera i en kropp och kroppen i ett subjekt. "I detta sätt att se på världen finns en ömsesidighet mellan subjekt och objekt och mellan olika subjekt i världen" (Berndtsson, 2001, s. 17). Merleau-Ponty ser den levda kroppen som subjekt och precis som Bengtsson (1988) skriver kan detta verka självklart då en människa (subjekt) som finns måste ha en kropp men förhållandet mellan subjekt och kropp är ett problem som varit återkommande inom filosofin. Ett klassiskt exempel som Merleau-Ponty återkommer till och som vidare förstärker ömsesidigheten mellan subjekt och objekt är det som beskriver "den grundläggande cirkulariteten" (Bengtsson, 1988, s. 69).

När min vänstra hand griper den högra, är den vänstra handen subjekt och den högra ting. Men i samma ögonblick som min vänstra hand griper den högra händer något extraordinärt: min högra hand känner den vänstra, den högra handen blir subjekt och den vänstra ting.

Erfarenheter som läraren har är upplevelser av något och dessa får en betydelse för den levda kroppen. Om erfarenheterna är bristfälliga blir kunskapen om en viss företeelse inte tillfredställande nog och att vara bristfällig i sin yrkesutövning påverkar i sin tur den levda kroppen. Rum och tid är viktiga för den levda kroppen och är till skillnad från exempelvis bord, stolar och bokhyllor inte i rummet utan Bengtsson (1988) beskriver det som att den levda kroppen bebor rummet. "För den levda kroppen uppstår ett levt rum och en levd tid genom dess till-världen-varo, genom dess interaktion och kommunikation med världen" (s. 70). Den värld som vi genom vår kropp har tillgång till och erfar blir utgångspunkt för hur vi upplever och erfar situationer i vår yrkesvardag. Det människan erfar i sin yrkesvardag och den kompetens som läraren har kan enligt Bengtsson (2005) förstås som "en integration av praktisk kunskap i den egna kroppen" (s. 26).

De nämnda livsvärldsexistentialerna är grunden för vårt varande och de är sammanflätade i en människas livsvärld. Som nämns inledningsvis i det här avsnittet är dessa fyra livsvärldsexistentialer omöjliga att separera från varandra men att de kan särskiljas och förvidga och bättre förstå en människas livsvärld (van Manen, 1990).

5. Metod

I den här delen av uppsatsen redogörs för val av metod, etiska överväganden, urval och genomförande, analys och bearbetning samt studiens trovärdighet.

5.1. Livsvärld och hermeneutik

I studien används fenomenologin och hermeneutiken, När djupare kunskap sökes inom ett område och när syftet inte är att generalisera ett resultat skriver Stukát (2011) att en kvalitativ ansats är fruktbar. Livsvärldsfenomenologin som ansats är enligt Kvale och Brinkmann (2009) "en forskningsmetod som ger ett privilegierat tillträde till människors upplevelse av den levda världen" (s. 45). Bengtsson (2005) hänvisar till Husserl då han skriver att en vetenskap som endast fokuserar fakta går miste om och förlorar inverkan på människors vardag då det skapar ett icke önskvärt avstånd. Detta gap försöks undvikas i studien vilket motiverar valet av ansats och studien har som intention att precis som fenomenologin eftersträvar; "göra sakerna full rättvisa" (s. 16). Respondenternas upplevelser och förutsättningar att erbjuda en inkluderande verksamhet för elever med autismspektrumtillstånd är studiens fokus samt hur respondenten upplever sin livsvärld i skolan. Lärarens fördjupade berättelse tillsammans med relevant litteratur, framförallt van Manens (1990) livsvärldsexistentialer kommer att vara utgångspunkten för att vidare studera detta samt skapa en förståelse och tolka lärarens livsvärld i skolan.

Hermeneutiken är en teori som handlar om att lämna och att komma tillbaka men att det som människan kommer tillbaka till aldrig är så som vid tidpunkten för lämnande. Den här pluralismen är utmärkande för hermeneutiken och det finns flera sätt att förstå olika situationer på. Tolkning är hermeneutikens motsvarighet till naturvetenskapens information och hermeneutiken kan förstås som en tolkningslära där syftet ofta handlar om att söka förståelse för människors varande (Ödman 2007; Bengtsson, 2005). Tolkningsakter som Ödman (2007) belyser handlar om att utveckla en förståelse för något. Ibland kräver inte tolkningsarbetet speciellt mycket av människan men i andra fall är det mer komplext och kräver mer ansträngning. Tolkningsprocesser är väsentliga i en hermeneutisk studie och tolkande, menar Ödman (2007) "är en odelbar akt som består i att vi frilägger och tilldelar mening åt det som tolkas" (s. 71). Nutid, framtid, förfluten tid samt det som sägs och även det som är uttalat påverkar tolkningen. Att tolka handlar om att sätta samman delar och erfarenheter till en helhet menar Ödman (2007) och beskriver tolkande enligt följande:

Vi tolkar när vår förståelse inte räcker till, kort sagt när vi inte förstår. Vi tolkar för att vi vill förstå. Tolkning uppstår alltså ur en faktisk belägenhet i nuet: vi förstår inte. Men den är samtidigt riktad framåt: vi vill förstå för att kunna orientera oss. Detta är tolkningens existentiella livssfär, det spänningsförhållande som skapar tolkning (s. 58-59).

Då syftet med studien är att undersöka hur förändringen gällande elever med autismspektrumtillstånd i skollagen upplevs av lärare och hur lagändringen påverkar deras arbete att erbjuda en inkluderande verksamhet görs försök med hjälp av tolkningar och en livsvärldssansats att synliggöra det som vid första anblick ej är synligt.

5.2. Samtalsintervju

Fyra fördjupade samtalsintervjuer med lärare som har elever med autismspektrumtillstånd i sina klasser har genomförts. Samtalsintervjuerna var halvstrukturerade där utrymmet för följdfrågor var stort. En halvstrukturerad intervju är enligt Kvale och Brinkmann (2009) likt ett vardagssamtal men den har ett specifikt syfte och teknik. Utmärkande för denna typ av intervjuer är att intervjuaren utgår från en intervjuguide där utrymme för följdfrågor ges. Utgångspunkten då intervjufrågorna utarbetades var att skapa frågor som skulle ge svar på studiens syfte och forskningsfrågor genom att formulera frågor som gav lärarna en chans att ge en så sanningsenlig bild som möjligt av sin livsvärld i skolan (se bilaga 2). Trost (2010) framhåller vikten av att ”en fråga ska vara en fråga och inte två” vilket tänktes in då frågorna utarbetades (s. 96).

Samtalsintervjuer tillsammans med livsvärldsfenomenologisk ansats gör det möjligt att arbeta utifrån tolkningar och hermeneutiska studier kännetecknas av att just tolkning och analys påbörjas i tidigt skede av insamlingen av material (Stukát, 2011). Bengtsson (1988) beskriver Merleau-Pontys syn på världen där frågorna får en betydande roll. ”I den värld som vi lever i finns ordning, det finns allmänna strukturer eller mening och tänkandet är alltid bestämt av de frågor som ställs, dvs. frågorna bestämmer vad som är ett relevant svar” (s. 56).

5.3. Urval och genomförande av intervjuer

De fyra lärare som har intervjuats arbetar i grundskolan och har en eller flera elever med autismspektrumtillstånd i sina klasser, vilket var de två huvudkriterierna för studiens urval. Respondenterna tjänstgör i en större stad i västra Sverige. Önskan var att få till stånd ett färre antal samtalsintervjuer då syftet var att utveckla en djupare förståelse hellre än ett flertal samtal av mer generaliserande karaktär.

Utifrån de kontakter som jag hade, samt en del nya, skickades ett missivbrev (se bilaga 1) ut till några olika skolor där jag visste på förhand att elever med autismspektrumtillstånd gick. Missivbrevet skickades även till några skolor i valt område där jag inte kände till elevunderlaget, detta för att få fler valmöjligheter om intresset av att ställa upp var svalt bland de kontaktade. I missivbrevet presenterades studiens syfte samt genomförandet av samtalsintervjuerna, hanteringen av det insamlade materialet samt presentationen av resultatet. De regler som Vetenskapsrådet (2011) betonar då det gäller anonymitet och förutsättningar för deltagande redogjordes för.

Efter muntligt visat intresse, avtalades tid med respondenterna via mejl och utförde samtalsintervjuerna på en plats som de respektive lärarna valde. Tre av intervjuerna utfördes på respondenternas respektive arbetsplatser och en intervju genomfördes på ett café. Samtliga intervjuer spelades in på en mobiltelefon och intervjuerna tog mellan 60-75 minuter. Intentionen var att välja plats för samtalen utifrån faktorer som skapade trygghet; en känd plats, där risken för att bli avbrutna var liten. De intervjuer som utfördes på respektive arbetsplatser hölls i ett mindre samtalsrum och dessa samtal fortskred utan några störningsmoment. Intervjun som utfördes på ett café gick förhållandevis bra då vi hittade en något avskild plats längst in i ett hörn av caféet. Vi blev avbrutna vid ett tillfälle då en person frågade om stolen bredvid oss var ledig. Detta skapade inte något större avbrott och det gick smidigt att återgå till samtalet. Ljudvolymen var givetvis högre i den offentliga miljön än vid de andra samtalen men det var inget som invercade negativt på ljudet på inspelningen eller att vi fick anstränga oss för att höra varandra.

5.4. Analys och bearbetning

Stukát (2011) och Trost (2010) skriver att det är vanligt förekommande att intervjuer transkriberas men att det också är tidskrävande. Den tid som fanns till förfogande bedömdes inte räcka till detta. Som författarna föreslår lyssnades ett flertal gånger på de inspelade intervjuerna och efter det valdes sekvenser ut som bedömdes särskilt intressanta för studien. De utvalda sekvenserna analyserades och belystes utifrån studiens ansats. Mönster och variationer som urskildes och tolkades fram i de utvalda sekvenserna beskrevs utifrån likheter och skillnader, utifrån hermeneutiken och livsvärlden. (Ahlberg, 2009) beskriver analysera som ett försök i att se mönster för att eventuellt vidare kunna tematisera dessa. Ahlberg betonar också vikten av att ”visa kreativitet, upptäcka olika aspekter och försöka gå under ytan” (s. 23).

Bearbetningen av materialet kan liknas med det pusslande som Ödman (2007) beskriver av sammansättningen av delar till en helhet. Berndtsson (2001) framhåller att vi tolkar när vår förförståelse inte räcker till för att förstå förhållanden som forskningen visar. Att tolka materialet har skapat möjligheter att urskilja mönster ur lärarnas livsvärld som så småningom blev till de underrubriker som resultatdelen är uppdelad i. De rubrikerna är; tankar kring inkluderande verksamhet och likvärdig utbildning, fortbildning och handledning samt lärarens mående.

Min pedagogiska bakgrund som lärare och de senaste åren med specialpedagogiska uppgifter har utan tvekan inverkat och påverkat mina tolkningar. Min egen livsvärld har jag ändå försökt att i tolkningsarbetet av lärarnas beskrivningar lägga åt sidan.

Utgångspunkten var Merleau-Pontys (1989) teori om livsvärlden och den levda kroppen men i analysen visade sig Max van Manens (1990) livsvärldsexistentialer och de dimensioner som dessa gav även vara fruktbara som analysredskap.

5.5. Studiens trovärdighet

Att ge en så rättvisande bild som möjligt har under hela studiens gång varit eftersträvarsvärt för trovärdigheten. Målet var att utforma intervjufrågorna (se bilaga 2) på ett sådant sätt att respondenten gavs en chans att ge en så sann bild som möjligt av dennes livsvärld. Studiens tillförlitlighet hade varit starkare om fler metoder kombinerats. För att minimera riskerna för oärliga svar var det viktigt att försöka skapa ett förtroende och en genuin känsla i samtalet (Stukát 2011). I valet mellan intervju och observation valdes intervju just för att komma på djupet i frågor som en observation inte hade gjort. Då det enligt Merleau-Ponty (1989) är interaktion och kommunikation som ger människan tillgång till andra människors livsvärldar var samtalet med läraren prioritet framför observation. ”Är det kommunikation och interaktion som ger tillgång till andras livsvärldar, blir rena observationsstudier otillräckliga för studier av andras livsvärldar, även om observation får en helt ny innebörd i en livsvärldsfenomenologisk kontext” (Bengtsson, 2009, s. 41). Att komplettera samtalen med deltagande observationer hade varit önskvärt men det rymdes inte inom tidsramen för denna uppsats.

Generaliserbarhet handlar enligt Stukát (2011) om vem resultatet i studien gäller för. Resultat värderas olika beroende på om det enbart gäller för dem som deltagit i studien eller om det är möjligt att generalisera resultatet på fler. Eftersom studien har en ytterst liten undersökningsgrupp försvagas generaliserbarheten kraftigt samtidigt som det faktum att

respondenterna befann sig i liknande situationer gjorde att resultatet visade på mönster som var möjliga för tolkning. Viktigt att understryka är att i den här typen av studier finns inga intentioner att generalisera lärarnas berättelser. Stukát (2011) föreslår relaterbarhet, som en form av generalisering, men inte så stark, och att relaterbarhet skulle passa bättre i en kvalitativ studie där urvalsgruppen är liten men där de som deltar har liknande utgångspunkter.

5.6. Etik

Som Ahlberg (2009) framhåller är en forskares arbete relativt fritt när det gäller att välja forskningsproblem, metoder och publicering av resultat men en respekt och stor hänsyn måste tas när det gäller de människor som berörs av och är inblandade i studien. Studien redogjordes för i ett missivbrev riktat till lärarna där syftet samt genomförandet av samtalsintervjun klargjordes. I missivbrevet upplyste jag om intervjupersonernas anonymitet samt gav en garanti för att utomstående inte skulle kunna identifiera eller spåra enskilda personer. Vetenskapsrådets rekommendationer som beskrivs i *God forskningssed* (Vetenskapsrådet, 2011) ligger till grund de etiska ställningstagandena. Det har varit högst angeläget att genomgående i studien följa Vetenskapsrådets krav gällande information-, samtycke-, konfidentialitet- och nyttjandekrav. Detta har gjorts genom att tydligt informera både i skrift och vid intervjutillfället att respondenterna när de helst önskar kan avbryta deltagandet i studien. Uppgifterna har behandlats med varsamhet och går ej att spåra till deltagarna. De inspelade intervjuerna kommer att raderas när studien är godkänd och klar. När det gäller nyttjandekravet kommer, som framhålls i missivbrevet, det insamlade materialet endast användas för studiens syfte.

6. Resultat

Nedan presenteras resultatet från de fyra intervjuerna. Lärarna benämns med fingerade namn och heter i studien; Annika, Siv, Anna och Marie. Alla elever som har intervjuats refereras till "hon", oavsett kön.

6.1. Beskrivning av lärarnas livsvärld

6.1.1. Annika

Annika är utbildad lärare F-5 i ma/NO och har arbetat som lärare sedan 2007. Hon känner att hennes utbildning inte alls motsvarar det varierade elevunderlag som hon dagligen möter. Hon är i nuläget klasslärare för en årskurs 2 med 23 elever. Elevunderlaget bjuder stor variation. I klassen går 21 elever med annat modersmål än svenska, några barn som har socioemotionella problem och en elev med utredd diagnos inom autismspektrumtillstånd samt en elev som är under utredning inom autismspektrumtillstånd. I klassen arbetar, några timmar i veckan, en fritidspedagog och eleven med autism har enskilt stöd vid fyra-fem tillfällen i veckan. Eleven går då iväg med specialpedagogen på skolan för att träna bokstäver, klockan och läsning i en lugnare miljö. Då fritidspedagogen är i klassen fokuserar hon framförallt på eleven med autism. Klassrummet beskriver Annika är alldeles för trångbott och hon önskar att elever som behöver sätta sig avskilt från andra elever i klassrummet ska kunna göra det utan att det stör ordningen och arbetsron i klassen. "Jag arbetar mot min vision. Jag vill ha ett rörligare klassrum där strukturen ändå finns men detta lilla klassrum ger inte dom förutsättningarna, då blir det svårt." Annika har haft elever med autismspektrumtillstånd i sina klasser sedan hon började 2007.

Annikas tankar kring inkluderande verksamhet och likvärdig utbildning

Annika berättar att alla bitar måste finnas om vardagen ska fungera för alla hennes elever och hon upplever att till en viss del finns det förutsättningar för att arbeta inkluderande men att det är väldigt skört. När det gäller hennes elev med autismspektrumtillstånd säger Annika: "Jag utgår från att hon har behov som är kopplat till hennes problematik som man inte kan hålla på att 'lära bort' om du förstår vad jag menar därför är det viktigt att jag lyssnar in hennes behov. Hon behöver vara förberedd och ha tydlig struktur för att må bra. Hon behöver kunna hantera sitt lilla i det stora." För att hjälpa elever att hantera "sitt lilla i det stora" försöker Annika att i den mån det går strukturera upp dagen. "Om hon inte blir så aggressiv så funkar det med dagsschema och kanske diverse matte och språklådor som hon har sina grejer i men om jag inte hinner fånga upp henne innan hon blir arg så är det kört just den dagen." Det hade varit enklare att erbjuda en inkluderande klassrumssituation om hennes elev med autismspektrumtillstånd haft tätare vägledning vilket Annika upplever att hon inte får till då hon är själv med klassen. När det gäller att delta i klassrumsdiskussioner säger Annika: "De andra eleverna skrattar ibland åt henne men jag tror inte att hon blir förnärad, det känns inte så. Och om hon hade blivit förnärad så hade jag fått ett brev om det från hennes mamma och det har jag inte. Inte än." Annika fortsätter och berättar att det är svårt att veta hur mycket som hon kan kräva av de andra eleverna. Hon berättar att vårdnadshavaren till eleven med autismspektrumtillstånd har hört av sig och vill att rasten ska styras upp och att hon som klasslärare ska bestämma vad hennes elever ska göra på rasten. "Ska jag tvinga dem att leka vissa lekar? Jag vet inte om jag tycker att jag kan det."

”Inkludering innebär att man får vara med sina klasskamrater eftersom man går i en årskurs och man ingår i en klass. Hon har klasskamrater och de har henne som klasskamrat och då måste hon få vara med i klassen utifrån hennes förmåga. Det ska vara en tillåtande kultur i klassrummet hade jag önskat och nu drömmer jag lite här.” Annika berättar att hennes elever får arbeta efter förmåga och då blir det naturligt att hennes elever gör olika saker och har olika material.

Annika berättar att hon behöver styra gruppen väldigt mycket och att det gynnar dem som behöver det extra fyrkantigt men samtidigt hade hon önskat vara mer spontan och flexibel men att det inte känns som gruppen, eller en del av gruppen, tillåter det.

När det kommer till likvärdig utbildning och att skolan enligt Lgr 11 ska tillhandahålla en individualiserad undervisning säger Annika:

Likvärdig, ja du, allas rätt att få lov att utvecklas efter bästa förmåga tänker jag att det betyder, ta till vara på det som barnet har och utifrån det ge dem bästa förutsättningarna och det har ju inte alls fungerat här om jag tittar tillbaka på hennes tid. Det fanns ingen förberedelse och inga kunskaper på skolan när hon kom hit. De här barnen måste få kosta lite extra.

De som är ansvariga för lagändringen vet egentligen inte hur autismspektrumtillstånd ska definieras tror Annika och då hamnar alla i grundskolan. ”En sak är säker att det krävs kunskap och erfarenhet inom autismspektrumtillstånd i grundskolan annars gör man inte barnen en tjänst.”

Annikas syn på fortbildning och handledning

”Det är ju jättekonstigt att bara den som har eleven ska fortbildas. Alla bör ha kunskap om detta som möter eleven i skolan. Jag behöver en större verktygslåda, jag behöver lära mig hur jag kan arbeta mer konkret.”

När det kommer till stöd för pedagogen upplever Annika att det inte är tillfredställande:

Nej, det kan inte säga att jag har fått, stöd alltså. Det förväntas inte att jag hade kunskapen heller tänker jag eftersom jag inte fick det i min utbildning. När man de facto har dessa barn i sin grupp måste skolan vara mer effektiv då det gäller stödinsatser. Skolan måste vara beredd och stå med armarna helt öppna.

Annika berättar att hon inte fick någon handledning alls i början, det var mycket sökande på egen hand, snudd på katastrof berättar hon. ”Jag fick springa upp och ner i huset för att höra om det fanns någon som kunde mer än jag.” Annika berättar att hon skulle uppskatta om någon kom utifrån med specialkompetens kring dessa barn för att hjälpa henne att fylla på hennes verktygslåda.

Annikas mående

Annika berättar att hon känner att hon mår rätt bra men att hon inte vet hur länge det kommer att kännas så. ”Jag har väldiga krav på mig, barnen måste utvecklas i enlighet med läroplanen och det är viktigt för mig. Jag kommer inte att vara nöjd om mina elever inte klarar sig.” ”Man kan nog aldrig förstå hur detta jobb är. När man läser fattar man ju inte hur det kommer att vara.”

Annika berättar att hon blir väldigt påverkad av jobbet och hon säger att hon påverkas nog mer än vad hon tror. ”Den totala tröttheten rent levnadsmässigt och emotionellt är väldigt tydlig men man blir även klok på livet genom att vara i skolan.” Annika säger att hon nog får vara rätt nöjd med sitt arbete utifrån de förutsättningar som finns i dagsläget.

Annika berättar vidare att hon nog skulle känna en större lust om hon hade tillåtits vara mer kreativ.

Den kreativa skolan drömmer jag om. Men den kräver enorma ytor. Klasser kanske inte behöver styra utan att man istället delar in eleverna utifrån aktiviteter och projekt där de kan röra sig mer, där de använder sina händer mer. Ämnen och aktiviteter styr, är inte det en bra idé? Man måste tänka in ett annat flöde i skolan, en större variation och inte vara fast med sina elever för då tror jag att de som har särskilda behov lättare får en plats. Framtidens skola måste få ta plats. Vi trycker in barn och tror att vi kan leva upp till kraven som ställs på framtidens medborgare.

6.1.2. Siv

Siv är utbildad mellanstadielärare och har arbetat som lärare i 41 år. Hon har under åren även haft mycket av sin undervisning i år 7-9. Hon känner att hennes utbildning inte alls motsvarar det varierade elevunderlag som hon dagligen möter. Hon är i nuläget klasslärare för en årskurs 5 med 23 elever. Elevunderlaget i klassen varierar. I klassen går två elever som är analfabeter och som kom till Sverige för två år sedan, fyra elever med diagnosticerad ADHD, en elev med språkstörning och en elev med diagnosticerat autismspektrumtillstånd. Siv upplever inte att hon har så mycket stöd i klassen mer än att de två elever som är analfabeter får gå iväg några tillfällen i veckan för grundläggande läs- och skrivträning med specialpedagogen. Siv berättar att hon inte har så mycket erfarenheter av att arbeta med elever med autismspektrumtillstånd men att hon hela tiden lär sig vad som fungerar och vad som inte fungerar.

Sivs tankar kring inkluderande verksamhet och likvärdig utbildning

Siv berättar att det är mycket som hon måste tänka in för att det ska bli en bra skoldag för alla; elever som lärare. När det gäller eleven med autism berättar hon att hon tycker att de har hittat en del bra rutiner som gör att verksamheten blir mer inkluderande. Hon säger att bemötande är a och o för en inkluderande verksamhet. Andra viktiga faktorer som Siv måste tänka in är upplägg och planering samt framförhållning. ”Om jag ligger steget före så blir det så himla mycket bättre.” Eleven med autism har ett dagsschema som de tillsammans gör varje måndag berättar Siv. De utvärderar förra veckans schema på måndagen innan de gör det nya schemat för veckan. Siv säger att hon anser att det ligger i hennes uppdrag att skapa förutsättningar för en inkluderande verksamhet. ”Vi har de elever som vi har och jag måste försöka se till att det blir så bra det bara kan bli. Jag får väl ta bort något som är mindre viktigt men inte ta bort något som drabbar eleverna.” När det gäller inkludering i stort säger Siv att för henne handlar det om att tänka in de elever som behöver det mest, i allt.

Att elever med autismspektrumtillstånd, utan utvecklingsstörning går i grundskolan anser Siv är positivt. ”Jag tror att de på något sätt ändå utvecklas mer i klassen tillsammans med andra. Jag önskar dock att möjligheten till att de skulle få fler pauser i form av lugn och ro under skoldagen skulle kunna erbjudas.”

Sivs syn på fortbildning och handledning

Siv får ingen handledning av specialpedagogen på sin skola. Hon skulle gärna få det men det har av någon anledning inte blivit så. Siv berättar att hon tillsammans med en grupp lärare får strömmande fortbildning där de via länk följer en föreläsningsserie om elever med autismspektrumtillstånd och inkluderande tips och verktyg i skolan. Hon anser att det är en mycket bra satsning och att alla ur personalen får ta del av fortbildningen. Siv betonar vikten av att tänka kring eleverna vi har och att använda fortbildningen i vardagen. ”Vi måste hjälpa varandra att bli bättre på alla elever.” Specialpedagogiska skolmyndighetens sida på Internet säger Siv har varit till stor hjälp för henne i att bredda sina kunskaper. ”Man måste hålla sig uppdaterad och lära sig om de elever som man har framför sig.”

Sivs mående

Siv tycker fortfarande, ”efter alla dessa år”, att hon har världens viktigaste jobb. Jag tycker det är roligt och jag känner att jag måste tro på mina elever.” Hon för ett resonemang kring sitt uppdrag då och nu och känner att det är betydligt mer komplicerat idag. ”Det känns som att barn idag får betala ett mycket högre pris jämfört med barn för 10-15 år sedan.” Siv berättar om exempelvis många av hennes elevers hemförhållande som är undermåliga. Det är för många faktorer som påverkar negativt och som gör att läraren får en annan roll. Hon säger att det är viktigt att vara modig som lärare idag. ”Det krävs mer mod idag att släppa vissa saker för att hinna med att jobba med livsfrågor och värdegrund, det behöver eleverna för att växa upp till goda vuxna med sunda värderingar.”

Siv påverkas inte så mycket av sitt arbete i livet i övrigt. När det gäller känslor av tillkortakommanden säger hon att hon sällan blir frustrerad. ”Jag har jobbat så länge nu och det kommer alltid en ny dag, alltid. Jag är närvarande när jag är på jobbet, det är viktigt. När jag går från jobbet har jag en familj och andra åtaganden som kräver min närvaro. Så är det.”

6.1.3. Anna

Anna är utbildad lärare 1-7 i Sv/SO/SvA och har arbetat sedan 1997. Hon känner att hennes utbildning inte alls motsvarar det varierade elevunderlag som hon dagligen möter. Hon är i nuläget klasslärare för en årskurs 4 med 23 elever. Elevunderlaget bjuder stor variation. En elev med diagnosticerad autismspektrumtillstånd och ADHD, tre elever med stora läs- och skrivsvårigheter, sju elever med annat modersmål och fem stycken som ligger på en hög nivå i relation till kunskapskraven, samt en elev med stora koncentrationssvårigheter. Specialläraren på skolan är med i klassen på en del svensk- och matematiklektioner varje vecka. En del elever, de med åtgärdsprogram, får även enskilt stöd några gånger i veckan av specialläraren, framförallt lästräning. Anna har aldrig tidigare haft någon elev med autismspektrumtillstånd i sina klasser sedan hon började 1997, däremot har Anna arbetat med unga med autism vid sidan om; som kontaktperson.

Annas tankar kring inkluderande verksamhet och likvärdig utbildning

Anna betonar vikten av struktur och tydlighet när det kommer till att erbjuda en inkluderande verksamhet. För Anna innebär en inkluderande verksamhet att en elev med särskilda behov går i vanlig klass och att man som lärare anpassar undervisning efter elevens förutsättningar och behov. När det kommer till tid och rum berättar hon att det är svårt eftersom det inte finns något grupprum och hennes hemklassrum är i sig ganska litet. Ett angränsande rum eller en skärmvägg för att kunna avskärma i klassrummet är något Anna önskar. ”Vi har gjort en liten koja vid mitt skrivbord där hon ibland sjunker ner för att räkna matte exempelvis, eller att hon

sätter sig under skrivbordet, det går också bra.” Anna berättar att hon försöker hitta knep exempelvis som att hon låter sin elev med autismspektrumtillstånd gå och sätta sig på hennes skrivbordsstol om hon är orolig, det bryter hennes mönster. ”Från det att hon suttit och hoppat eller trummat på sin plats så kan hon sätta sig på min stol och så blir hon lugn. Detta är bara något som jag har provat mig fram till. Det går inte att säga åt henne att sluta för då blir det bara värre så då är det här ett sätt som fungerar.”

Ett måste för att verksamheten ska vara inkluderande för Annas elev med autism är ett dagsschema och att man tar ett moment i taget. ”Jag måste hela tiden anpassa mig till hennes mående”. Anna ger ett exempel då klassen härom dagen skulle göra en diagnos i matematik och hennes elev med autismspektrumtillstånd inte var på humör. Hon berättar att då är det bara att lägga ner den ursprungliga planen och eleven med autism fick istället jobba med en bild som hon påbörjat på SO-lektionen. Lektionen efter kom eleven och sa: ”nu ska jag göra min mattediagnos.” Hon var då laddad och mottaglig berättar Anna och eleven gjorde hela diagnosen och bra gick det också. ”Jag behöver hela tiden vara flexibel med henne och ändra min plan så att det blir hennes plan.” Ett dilemma i detta beskriver Anna är att hon måste bemöta de andra eleverna i detta.

Anna berättar att det har varit mycket bättre arbetsro i klassen den senaste tiden och då är det enklast att arbeta inkluderande.

När hon är lugn i sig själv blir det ett helt annat klimat i klassen. Man vet inte vad som är hönan och vad som är ägget liksom, när hon är igång då blir klassen fnittrig och det blir stimmigt och då blir det kaos för henne men ibland är det ju så att klassen är stimmig från början och då klarar hon inte av det, hon går i gång. Det blir besvärligt när det är tyst och lugnt i klassen och hon har en tuff period. Hon kan börja ticksa och göra konstiga ljud i klassen.

Anna berättar att hon tänkte i höstas när hon fick sin elev med autismspektrumtillstånd att arbetet kändes lättare än att ha en elev med stora läs- och skrivsvårigheter eftersom hon inte visade på några intellektuella svårigheter. Men när Annas elev med autismspektrumtillstånd är inne i en period då hon mår dåligt och gör ljud och läten då är det jättesvårt upplever Anna att tänka inkluderande. Anna upplever att det är svårt på flera plan; med eleverna, med föräldrar och med andra pedagoger. ”Hur bemöter man som okunnig pedagog de symptom som min elev visar när man inte vet hur man ska göra? Min elev med autism är så högfungerande så jag tror att vara i vanlig klass är det bästa för henne men när hon har sina dåliga perioder tänker jag att fy vad skadad hon blir av att vara här med alla andra.” Inkludering är enligt Anna en utmaning. Dels menar hon att hon har klassrumssituationen att hantera men även övriga elevers reaktion och att den här enskilda eleven ska må bra. Det som sker i skolan sprider sig vidare till föräldrar som reagerar på beteenden och det tycker Anna har varit svårt att hantera den sista tiden eftersom elevens funktionsnedsättning inte är uttalad. ”Jag får inte säga så mycket, det är jättesvårt att hantera. Eleven med autism vet ju inte ens att hon har diagnosen.”

Annas syn på fortbildning och handledning

Man förväntas kunna hur man ska hantera ett barn med autism och många har ingen erfarenhet av det över huvud taget i skolan berättar Anna. Man skulle ha rätt till utbildning och får man autistiska barn till sin skola ska det ingå i fortbildningen anser Anna.

”Exempelvis min elev med autism har råkat ut för flera lärare som i matsalen har bemött henne helt fel eftersom de inte har vetat, likaså med vikarier. Om man skapar en förståelse genom föreläsningar och annat så hoppas man att de lärare som inte vana vid att möta elever

med autismspektrumtillstånd får en förståelse och på så sätt ändrar sitt bemötande.”

Anna har fått mycket av sin information från föräldrarna som fungerat som stöd och inte så mycket från skolan tycker hon. Samarbetet med specialpedagogen fungerar relativt bra upplever Anna då hon har fått en del användbara tips och pedagogiska verktyg som gynnar eleverna.

Annas mående

Av alla de år som Anna har arbetat är klassen som hon har nu den klass som hon tycker ”passar” henne bäst. Det är en intressant elevgrupp tycker hon och berättar att hon är intresserad av elever i behov av särskilt stöd. ”Jag nästan dras till de barnen.”

Hon känner samtidigt att det är svårt att räkna till och det känner hon nästan varje dag. Stressen som hon beskriver har också ökat och då handlar det främst om att individanpassa material och undervisning. Det tar mer tid att anpassa material och prov samt att ha en tät föräldrakontakt för det bedömer Anna är viktigt. ”Förut var det mer så att eleverna gick ut och även mer grupper, resursskolor, specialskolor och så vidare men nu känns det som att alla ska samsas i ett och samma klassrum och det är stor skillnad för mig i mitt arbete. Jag är tveksam till att detta är det bästa, att alla ska vara under samma tak. Det krävs mer av mig som lärare idag än då jag började arbeta.”

Annas mående beror lite på vilken typ av klass som hon har. Igår kväll ringde en mamma sent för att prata om en konflikt berättar hon. Klassen som hon har nu mejlar och ringer mycket och det tycker Anna påverkar hennes privatliv negativt. ”Jag kan bli på dåligt humör hemma när de ringer hem på kvällstid. Det är svårt för jag vill ju komma ifrån det här med samtal hem samtidigt som jag känner att arbetet på lång sikt underlättas om jag har med mig föräldrarna.” Anna känner att hon behöver dra ner lite på den täta kontakten utanför arbetstid ”för att inte bli uppäten” men som Anna säger: ”har man elever i sin klass med exempelvis autism så givetvis krävs det tätare kontakt med föräldrarna.”

Anna berättar att sedan hon fick barn har hon bestämt sig för, förutom när det ringer någon, att när hon kommer hem är det barnen, hennes egna barn som gäller och hon upplever att det fungerar förhållandevis bra. Hon oroar sig inte så mycket och tänker inte så mycket på jobbet när hon är hemma förutom när det kommer något samtal. Man kan inte tänka hela tiden att alla ska klara alla kunskapskraven säger Anna men att de ska utvecklas utifrån sin förmåga annars blir det lätt stressigt att vara lärare. ”Läroplanen passar inte alla barn” säger Anna och det kan vara skönt att tänka så för att inte bli för stressad.

6.1.4. Marie

Marie är utbildad lärare 4-9 i Ma/NO och har arbetat sedan år 2000. I nuläget läser hon specialpedagogik på halvfart utöver sin lärargärning. Hon känner att hennes utbildning till Ma/NO lärare inte alls berörde autismspektrumtillstånd. Marie upplever att hennes utbildning inte motsvarar det varierade elevunderlag som hon dagligen möter. Hon undervisar i nuläget elever på mellanstadiet och Marie känner att det är en ny erfarenhet för henne att undervisa elever med autismspektrumtillstånd. Elevunderlaget bjuder stor variation. I klassen som Marie undervisar mest går 19 elever. Två av dem har diagnostiserat autismspektrumtillstånd och en av dem har även ADHD.

Maries tankar kring inkluderande verksamhet och likvärdig utbildning

En inkluderande verksamhet beskriver Marie som en miljö där alla elever känner att de tillhör gruppen och att de blir erkända som personer. Hon anser att det är mycket att tänka kring och att det är många faktorer som spelar in. ”Organisation och andra systemförändringar behövs till för att det ska kännas inkluderande för eleven. Exempelvis så lyckas inte vi erbjuda en inkluderande verksamhet då det kommer till rastverksamheten. Vi har problem när det gäller rasterna för vi hinner inte hjälpa till när det kommer till den sociala biten. Det finns en önskan hos eleverna med autism att få vara med kompisar och vi hinner inte träna dem i detta.” Det finns mycket som man skulle kunna göra när det kommer till att styra upp rastverksamheten men det har inte hunnits med berättar Marie. ”Det känns inte speciellt bra.”

När det gäller eleverna med autismspektrumtillstånd berättar Marie att hon måste tänka in visuellt stöd, dagsschema och individuella scheman. ”Alltså vad jag får vara kreativ men det passar ju mig eftersom jag älskar att vara en problemlösare men vilken tid detta tar.” Hon berättar att de har försökt att göra rum i rummet för att kunna erbjuda en lugnare miljö men att inte behöva lämna rummet. De har med hjälp av vikkväggar skapat en lugn vrå med, arbetsplats, och en saccosäck.

Eleverna med autism har varsitt schema med postit-lappar på där de kan checka av vad de ska arbeta med. Marie berättar att denna struktur är ett måste för att de ska kunna arbeta någorlunda i klassrummet. Förutsättningarna för att erbjuda en inkluderande verksamhet är inte alltid där berättar Marie även om hon försöker se till vad de ändå gör med det som de har. ”Det är så sårbart men när ordinarie lärare är på plats och resurspersonen är på plats så har vi nog ganska bra förutsättningar men det är ju inte alltid det är så. Nu har vi en resursperson som är raststöd och följer till idrotten och till vissa lektioner. Det behövs mer personal helt enkelt för att kunna tillfredsställa det här extra behovet som de här eleverna har av att ibland gå iväg för lugn och ro. Det går att hitta vägar visst gör det.” Hon ger ett exempel där musikläraren måste titta ut genom dörren för att se efter så att eleven med autism går åt rätt håll när hon lämnar musiklektionen. Marie fortsätter och säger att ”det är sådana där enkla lösningar som man får göra ibland men för att få henne att jobba i klassen behöver, och vill hon ha mycket vuxenstöd.”

När det kommer till tid säger Marie att: ”tyvärr är det lätt att säga att det enda man ser är sin tidsbrist men det går inte att säga det hela tiden, det blir inte bra. Men det är klart att man känner av den och alla tankar och idéer som man har är svåra att genomföra för jag räcker ju inte till, så är det bara.”

Lagändringen 2011 kände Marie inte riktig till. Efter att vi pratar om den säger hon att hon ser det som ett problem, ett dilemma och menar att de elever med autismspektrumtillstånd som inte får sina behov tillgodosedda i grundskolan är detta inte bra för. ”Alla elever har rätt till en fungerande skolgång och uppenbarligen, eftersom autismspektrumtillstånd är så brett blir det svårt med en sådan lag för det funkar för en del men inte för alla.” Marie berättar att hon ofta tänker att det måste vara tufft att vara i klassrum med många andra när det är det som är en del av ens problematik. Marie tror att det kan leda till att en elev med autism sluter sig och hamnar mycket utanför och att det skapar stress hos alla. ”Det måste få finnas mindre undervisningsgrupper. Det är nog inte så många som behöver det kanske men eleverna som behöver det finns. Med rätt resurser kan vi få med väldigt många av våra elever med autismspektrumtillstånd, vilket är bra. Men det ska behövsprövas och inte bara gå på en diagnos.”

Maries syn på fortbildning och handledning

Marie berättar att hela skolan får fortbildning och en del lärare får lite mer än andra. Hon anser att det är väldigt bra att alla deltar och breddar sina kunskaper eftersom man möter eleverna i de gemensamma utrymmena även om man inte har eleven i en undervisningssituation.

Handledning av specialpedagog har hon aldrig riktigt haft som lärare förrän nu. Det hade varit bättre om specialpedagogen hade haft ännu mer kunskap men det verkar inte som det ingår så mycket om autismspektrum på den utbildningen heller säger Marie. Hon betonar vikten av fortbildning varje vecka i form av någon timme eller två där hon hinner reflektera över veckan och även förkovra sig i litteratur och den senaste forskningen. ”Jag saknar tid till att läsa in mig på det som jag inte kan.”

Maries mående

Marie tycker att hon har blivit bättre med åren då det kommer till att stänga av från jobbet då hon ska. Samtidigt säger hon att det är väldigt tufft att hinna med och eftersom vissa elever kräver mycket individuell planering har hon ett behov av att lägga tid på detta för att det ska bli bra men den tiden har hon inte. ”För att jag ska kunna anpassa undervisningen efter alla mina elever krävs det mycket mer planeringstid för att kunna känna att jag gör ett gott jobb gentemot alla eleverna och dessutom följa upp, för det är viktigt. Det är utan tvekan stressigt.” Hon känner sig otillräckligt men har fått lära sig att hantera det. Hon försöker hela tiden utvärdera och se vad hon gör med sin tid och vad hon kan göra bättre men också vad hon gör bra. ”Jag försöker bli bättre på att tänka på vad jag lyckas med, jag försöker verkligen, men det fungerar olika bra det där.”

Det är en mycket större variation i elevunderlaget nu än när Anna började arbeta som lärare. Hon känner att det ställs mycket högre krav på henne idag än då hon började både då det gäller kunskapsmässigt, att individualisera och att dokumentera.

Det är påfrestande men jag är mycket bättre på att stänga av idag än tidigare. Jag går på helg men jag kopplar på söndagkväll och då är ju jobbjärnan igång. Jag är nog bättre på att koppla på än att koppla av. Har något dramatiskt hänt så tar jag nog ändå med mig det, så är det nog. På min lediga dag mejlar jag en hel del som inte hunnits med tidigare.

Marie upplever att det är en balansgång mellan jobb och privatliv och att kraven gör att det blir ett dilemma. ”Man får hitta sätt att förhålla sig till de orimliga krav som ställs”.

6.2. Sammanfattning

Lärarna känner att deras lärarutbildning inte motsvarar det varierade elevunderlaget som de möter varje dag. Det som avgör om lärarna har erfarenheter av elever med autismspektrumtillstånd eller ej är om de av en händelse har haft eller har en elev med diagnosen i sin klass under åren som de arbetat. En av lärarna har erfarenhet av att arbeta med elever med autismspektrumtillstånd men ingen av lärarna har någon utbildning gällande autismspektrumtillstånd. Samtliga anser att deras uppdrag har förändrats sedan de började arbeta och att det krävs mer av dem att vara lärare i dagens skola och detta uttrycker lärarna på olika sätt. Marie säger: "Man får hitta sätt att förhålla sig till de orimliga krav som ställs" och Siv uttrycker: "Det krävs mer mod idag att släppa vissa saker för att hinna med att jobba med livsfrågor och värdegrund, det behöver eleverna för att växa upp till goda vuxna med sunda värderingar."

De anser att skolan måste vara bättre förberedd att ta emot elever med autismspektrumtillstånd och de framhåller alla avsaknad gällande förutsättningar då det kommer till kunskap, rum och tid. Siv och Annika berättar att de tycker att förutsättningarna finns till viss del men som Annika säger så är det "väldigt skört". Siv berättar att de har hittat en del bra rutiner som gör att skolan blir mer inkluderande.

De är av olika uppfattningar när det gäller lagändringen 2011. Samtliga anser att autismspektrumtillstånd är en komplex funktionsnedsättning och att den visar sig olika. Marie anser att det borde behovsprövas, huruvida en elev ska gå i grundskolan eller annan skolform, hellre än att gå efter en diagnos. Siv anser att lagändringen är bra då hon tror "att de på något sätt ändå utvecklas mer i klassen tillsammans med andra. Jag önskar dock att möjligheten till att de skulle få fler pauser i form av lugn och ro under skoldagen skulle kunna erbjudas."

Fortbildning och handledning ser och uppfattas något olika. Två av lärarna upplever att specialpedagogen på skolan finns tillgänglig medan de andra två inte känner att något sådant stöd finns. Att erbjuda en inkluderande verksamhet anser de är komplext och förutsättningarna att göra så är inte tillräckliga. De uttrycker alla att de försöker göra det bästa av det som finns då det gäller resurser och lärandemiljön. Struktur, kontinuitet och förutsägbarhet är avgörande för hur en skoldag ska bli för deras elever med autismspektrumtillstånd. "Om jag ligger steget före så blir det så himla mycket bättre" uttrycker en av lärarna.

7. Analys

Analysen tar sin utgångspunkt i de fyra livsvärldsexistentialerna; *levt rum*, *levd tid*, *levd kropp* och *levda relationer* utifrån van Manen (1990). Även Merleau-Pontys (1989) teori används i tolkningen av den levda kroppen.

Levt rum

Det levda rummet är det rum som människan känner i olika situationer. Det levda rummet avspelar en relation mellan subjekt och rum. Känslan som det levda rummet ger hjälper människan att förstå sin vardag. van Manen (1990) exemplifiera med en känsla av frihet som en människa kan känna av att komma in i en stor och rymlig byggnad eller ett vidöppet landskap. På liknande sätt kan en trång och högljudd miljö göra att människan erfar en motsatt känsla. Skolan som lärandemiljö skapar dessa känslor på olika sätt hos lärarna. Det verkar vara så att det varierade elevunderlaget som lärarna möter gör att kraven på rum ökar och blir mer specifikt. När det levda rummet skapar obehagskänslor eller irritation blir relationen mellan läraren och eleven med autism ansträngd. Läraren är i större behov av flexibilitet för att kunna erbjuda rum som skapar en tillfredställande känsla. Annika beskriver ett för litet klassrum och ingen tillgång till grupprum vilket hade underlättat i de situationer då hennes elev visar behov av det. Anna har fått skapa ett rum i rummet i form av en koja vilket gör att en "låtsasplats" i det rum som skapade oro har undanröjts. Liknande berättelse återger Marie och vikten av att vara kvar i klassrummet prioriteras och de har försökt att skapa en lugnare miljö i rummet med hjälp av vikkvägg och en saccosäck.

Känslan som det levda rummet ger hjälper människan att förstå sin vardag och i skolan kan ett och samma rum verka som både inkluderande och exkluderande beroende på hur det är konstituerat och vilka möjligheter som finns. Elever med autismspektrumtillstånd visar ofta på en över- eller underkänslighet för olika sinnesintryck och kan därför komma att uppleva ett rum på ett för läraren, oväntat sätt. Detta kan medföra att det kan bli till en obehaglig upplevelse för eleven, vilket gör att läraren behöver tänka in det levda rummet utifrån elevens perspektiv. Anna berättar att hon måste anpassa sig efter eleven med autism och hennes mående. Rummet får en betydande roll och utformandet måste anpassas efter eleven med autism för att en god lärandemiljö ska bli till. Anna är tveksam till att det bästa är att alla elever nödvändigtvis är under samma tak.

De förutsättningar som lärarna nämner som skulle öka möjligheterna är att det behövs lokaler där behovet att få lugn och ro erbjuds, en miljö där klassrummet kan skärmas av samt mer personal för att kunna erbjuda en tätare vuxenkontakt utifrån när eleven behöver det och inte när läraren har ledig tid, samt fortbildning.

Levd tid

Det som lärarna framhåller unisont är vikten av att ligga steget före för att det ska bli en bra dag för deras elever. Det verkar som att lärarna vet vad som behövs undanröjas och vad som behövs planeras samt tänkas extra kring då det gäller förberedelser men att förutsättningarna för att göra det sällan bjuds. Klocktiden räcker inte till. Marie uppehåller sig en del vid tid och anser att det är ett dilemma. Marie säger att:

tyvärr är det lätt att säga att det enda man ser är sin tidsbrist men det går inte att säga det hela tiden, det blir inte bra. Men det är klart att man känner av den och alla tankar och idéer som man har är svåra att genomföra för jag räcker ju inte till, så är det bara.

Det tenderar skapa en frustration hos lärarna när de förväntas utföra ett uppdrag men att de tidsenliga förutsättningarna inte finns. Annika ser att hennes elev behöver stöttning i klassrummet innan eleven ska räcka upp handen för att svara. Annika berättar att hennes elev behöver stöttning för att vara med på lika villkor, för att kunna svara på frågor som Annika exempelvis ställer i helklass. Annika menar att om hennes elev med autism hade blivit vägledad under lektionens gång, att någon hade haft möjligheten att ge henne all sin tid, då hade hon fått känna att hon lyckas när hon räcker upp handen och ska svara. Eftersom Annika är själv i klassen kan hon inte vara den som både håller i lektionen eller genomgången samt stöttar eleven med autism. Annikas tid eller kropp räcker inte till det. Känslan av att inte kunna ge av sin tid till en elev som hon anser, i mycket stor utsträckning behöver det, blir för Annika otillfredsställande.

Den levda tiden blir viktigt för hur den levda kroppen upplevs och detta får vidare en stor betydelse för helhetskänslan av Marias dag på arbetet där tiden verkar skapa en stor frustration. Den levda tiden visar sig olika för människan. Klocktiden är densamma för oss alla men på hur vi erfar den levda tiden skiljer sig och detta behöver beaktas i beslut; att den levda tiden upplevs olika. Annas uttalande visar hur hon behöver närma sig elevens livsvärld och vidare låta henne bestämma tiden för arbetet. ”Jag behöver hela tiden vara flexibel med henne och ändra min plan så att det blir hennes plan.” Elevens levda tid verkar i större utsträckning handla om upplevelsen av tid medan lärarens tid verkar styras av klocktiden och då en brist av denna tid exempelvis tid till att förkovra sig som Marie känner inte hinns med: ”Jag saknar tid till att läsa in mig på det som jag inte kan.”

Levd kropp

Som lärare behöver man förhålla sig till det varierade elevunderlaget på olika sätt. Lärarna beskriver att de försöker hitta metoder och verktyg som möter eleven med autism genom att tänka in flera olika faktorer. Rum och tid är viktiga för den levda kroppen. Till skillnad från exempelvis bord, stolar och bokhyllor som är i rummet beskriver Bengtsson (1988) det som att den levda kroppen *bebor* rummet. ”För den levda kroppen uppstår ett levtt rum och en levd tid genom dess till-världen-varo, genom dess interaktion och kommunikation med världen” (s. 70). Den värld som vi genom vår kropp har tillgång till och erfar blir utgångspunkt för hur vi upplever och erfar situationer i vår yrkesvardag. Det människan möter i sin yrkesvardag och den kompetens som läraren har kan enligt Bengtsson (2005) förstås som ”en integration av praktisk kunskap i den egna kroppen” (s. 26). Lärarna beskriver att deras utbildning som de har fått inte givit dem beredskap att hantera det varierade elevunderlag som de möter. De har inte någon utbildning gällande autismspektrumtillstånd vilket kan skapa en osäkerhet i bemötande, metodval och vad som är rätt att göra. Den praktiska kunskap som Bengtsson (2005) nämner visar sig på olika sätt för lärarna eftersom de samlat på sig erfarenheter lite av en slump, beroende på hur många elever med autismspektrumtillstånd som de mött.

Lärarens regionala värld visar sig genom den levda kroppen, det levda rummet och den levda tiden. Carlsson (2005) beskriver hur livsvärldar förändras utifrån en grupps sammansättning och hur denna regionala värld vidare visar sig för läraren och dennes levda kropp. Det sätt som Annika kommunicerar med sina elever samt vägleder dem blir en slags utgångspunkt för hur hon upplever sin vardag i sin klass. Lärare och elev har ett sätt att förhålla sig till varandra

som gör det möjligt för dem att genomföra en lektion tillsammans men där finns även faktorer som inte fungerar tillfredställande och som påverkar hur fenomen visar sig för den levda kroppen i klassrummet, exempelvis att det saknas personal eller rum. Anna berättar att hon känner sig otillräcklig varje dag. Marie berättar att hon ofta tänker att det måste vara tufft för en elev med autismspektrumtillstånd att vara i ett klassrum med många andra när det är det som är en del av ens problematik. Det kan leda till att eleven sluter sig och hamnar mycket utanför och att detta skapar stress hos alla runt eleven. När Marie börjar förstå hur hennes elev med autism upplever och känner skapar det stress och en känsla av obehag hos Marie.

Levda relationer

Livsvärlden som vi har tillgång till genom vår kropp förändras för läraren beroende på elevsammansättningen och gruppens behov. Annika berättar att hennes elevgrupp har fått styra hennes val av arbetsmetod även om det inte är så hon önskar arbeta. Hon behöver styra gruppen mer än vad hon önskat samtidigt som hon ser att elevsammansättning svarar på hennes upplägg. Berndtsson (2009) betonar att det är just förbundenheten mellan människan och världen som utgör det väsentliga, det vill säga kärnan i människans livsvärld som vidare enbart går att förklara och förstå utifrån relationen mellan subjektet och objektet. Våra levda relationer skapas genom att vi är med varandra i världen och för människor med autismspektrumtillstånd utgör ofta sociala relationer hinder. I en relation lärare-elev kan läraren ta på sig rollen att försöka få relationen att fungera genom att eventuellt synliggöra det som eleven inte ser eller uppfattar. I en relation elev-elev där en av eleverna har autismspektrumtillstånd blir det läraren som får försöka medla i det som sägs och sker så att det uppfattas så som det var menat. Relationen mellan läraren och eleven med autism är som Alin Åkerman och Liljeroth (1998) skriver krävande och det är något som de fyra lärarna även framhåller. Lärarna behöver vara planerade och ha god framförhållning samt tänka in alternativa lösningar som snabbt kan reparera relationen om något gått snett. Exempelvis som lärarna berättar om; en lugn vrå, en saccosäck, en koja under katedern eller andra lösningar för att skapa ro och trygghet i relationen igen.

Bemötande, kunskap, struktur och förutsägbarhet tenderar vara avgörande för att läraren och eleven med autism ska känna sig tillfreds i skolan. Utifrån det som lärarna berättar blir relationen mellan dem och deras elever med autism extremt viktiga för motivationen, arbetsron och välbefinnandet. Som van Manen (1990) framhåller får relationerna oss att känna olika saker och de behov som lärarna beskriver att deras elever har är viktiga att tillgodose och vara lyhörd inför. Som van Manen (1990) framhåller ger en del relationer oss en känsla av trygghet medan andra relationer känns ansträngande och obehagliga. Utifrån lärarnas berättelser framgår det att det krävs extra mycket av dem för att skapa känslan av trygghet hos sina elever med autism. När de hittat rutiner för detta beskriver lärarna att de tycker att det går förhållandevis bra men att det samtidigt är skört eftersom alla lärare inte bemöter på samma sätt. Anna berättar att hon hela tiden måste anpassa sig efter sin elevs mående. Om hennes elev med autism inte är motiverad att göra en uppgift väntar de med just den uppgiften till eleven själv bestämmer. Anna har fått prova sig fram med olika sätt att bemöta och välja sätt som fungerar för hennes elev med autism. Om Annas elev exempelvis gör ljud eller läten berättar Anna att hon får fokusera på att bryta mönster hellre än att be henne sluta och att hon då når henne bättre. Om Anna skulle be henne sluta blir eleven arg vilket skapar en ansträngd relation. Om Anna ber henne lugnt att gå till koja blir hon omhändertagen och på ett lugnt sätt får hon stöttning i att bryta sitt beteende.

Den levda relationen handlar om att söka mening och för eleverna med autism blir detta extra komplicerat då det är svårt med sociala relationer och att förstå andras sätt att kommunicera; både verbalt som ickeverbalt. Som van Manen (1990) framhåller får relationer oss att känna och det som lärarna beskriver som fungerande rutiner och olika måsten, exempelvis; dagsschema och förutsägbarhet gör att relationen baseras på förutbestämmdhet, det vill säga ett sätt som fungerar för eleven med autismspektrumtillstånd.

Anna berättar att hon fått den mesta kunskapen och informationen från föräldrarna till hennes elev med autism. Den relation som uppstår är viktig för ett gott samarbete mellan Anna och eleven men även mellan Anna och vårdnadshavarna. Att använda föräldrarna som kunskapskälla gör att föräldrarna till den här specifika eleven får en helt annan inverkan på beslut som fattas än i andra fall.

Regional värld i skolan kontra regional värld i hemmet

Det förefaller, i olika utsträckning, vara så att lärarnas regionala värld i skolan och deras regionala värld i hemmet kolliderar. Marie upplever att det är en balansgång mellan arbete och privatliv och att kraven gör att det blir ett dilemma. ”Man får hitta sätt att förhålla sig till de orimliga krav som ställs” säger hon. Anna känner att hon behöver dra ner lite på den täta kontakten som hon har med vårdnadshavarna till hennes elev med autism, utanför arbetstid. Detta ”för att inte bli uppäten” säger Anna. Både Anna och Marie betonar vikten av att ha en god relation och en tät kontakt med vårdnadshavarna. Den förändrade skolan för alla ställer även krav på lärarna utanför sin yrkesvärld och det verkar inte vara helt friktionsfritt att hitta ett sätt att förhålla sig till att dessa båda världar smälter in i varandra i den utsträckning som de gör. Att hitta ett sätt som fungerar för lärarna i deras regionala värld i skolan och i deras privata värld verkar vara något som de funderar en del över. Annas berättelse visar på denna komplexitet. Komplexiteten att försöka få två världar att fungera tillsammans samtidigt som jag tolkar in en önskan hos lärarna att inte låta skolans regionala värld lägga för stort anspråk på den regionala världen hemma. Anna säger:

Det är påfrestande men jag är mycket bättre på att stänga av idag än tidigare. Jag går på helg men jag kopplar på söndag kväll och då är ju jobbhjärnan igång. Jag är nog bättre på att koppla på än att koppla av. Har något dramatiskt hänt så tar jag nog ändå med mig det, så är det nog. På min lediga dag mejlar jag en hel del som inte hunnits med tidigare.

8. Diskussion

Nedan kommer en metoddiskussion att föras gällande huruvida livsvärldsansatsen var ett fruktbart redskap för att få svar på studiens forskningsfrågor eller ej. Lärarrollen, inkludering och delaktighet samt fortbildning kommer vidare att diskuteras tillsammans med specialpedagogiska implikationer.

8.1. Metoddiskussion

Som skrevs fram i metodavsnittet har syftet inte varit att dra några generella slutsatser. Lärarnas berättelser och upplevelser av sin livsvärld har varit i fokus. De fyra lärarna är unika individer med unika livsvärldar men de delar den gemensamma nämnaren att de undervisar elever med autismspektrumtillstånd i grundskolan, där ingen av dem har någon specifik utbildning som fokuserar denna funktionsnedsättning. Stukát (2011) föreslår relaterbarhet, som en form av generalisering, men inte så stark, och att relaterbarhet skulle passa bättre i en kvalitativ studie där urvalsgruppen är liten men där de som deltar har liknande utgångspunkter. Detta bedömer jag att de fyra lärarnas berättelser tillåter mig att göra; relatera de olika livsvärldsberättelserna till varandra där min egen livsvärld även ingår.

Eftersom studiens syfte vara att få en djupare förståelse för de fyra lärarnas livsvärldar, utifrån möjligheter och förutsättningar att tillrättalägga undervisningen efter eleverna med autismspektrumtillstånd samt hur läraren upplever sin yrkesroll efter lagändringen 2011 bedöms livsvärldsansatsen varit fruktbar. Ansatsen har varit fruktbar i den bemärkelsen att jag fick förmånen att ta del av de fyra lärarnas berättelser och i och med det gavs en möjlighet att kunna urskilja och tolka fram en helhet och få en större bild av delarna som lärarna delade med sig av. Jag vill understryka att det är mina tolkningar av lärarnas berättelser som har skapat helheten. Mina pedagogiska erfarenheter, min egen livsvärld har säkerligen haft en inverkan i tolkningsprocessen men jag har varit medveten om detta och försökt, att i tolkningsarbetet av lärarnas beskrivningar, lägga det åt sidan.

Som Merleau-Ponty (1989) framhåller är det interaktion och kommunikation som ger människan tillgång till andra människors livsvärldar. Samtalet med lärarna var därför prioritet framför observation. ”Är det kommunikation och interaktion som ger tillgång till andras livsvärldar, blir rena observationsstudier otillräckliga för studier av andras livsvärldar, även om observation får en helt ny innebörd i en livsvärldsfenomenologisk kontext” (Bengtsson, 2009, s. 41).

8.2. Diskussion och specialpedagogiska implikationer

8.2.1 Diskussion

Förändringen i skollagen 2011 verkar ha varit ett beslut som tagits för hastigt där lärarna inte gavs förutsättningar att förbereda sig på vad de förväntades utföra och där grunderna för lagändringen, så här i efterhand, framstår som långt ifrån förankrade hos dem lagen berör. Det är många inblandade och många som påverkas av lagändringen. Visst är det så att när förändringar ska till i en verksamhet, i synnerhet i ett nationellt skolsystem, möts dessa ofta av skepsis innan nya rutiner blir inarbetade. Oftast blir det bättre med tiden. Den skepsis som uppstår kan vara av olika mått beroende på hur väl förberedda de inblandade är. Där vågar jag påstå att man kunde ha undanröjt mycket av den frustration och otillräcklighet som lärarna

känner. Lagändringen 2011 innebär att lärare i grundskolan ska undervisa elever med autismspektrumtillstånd och för det behövs kompetens om funktionsnedsättningen. En så pass stor förändring kräver förberedelser för att den ska upplevas som tillfredställande för lärare, elever och vårdnadshavare. Det är en förutsättning och högst väsentligt att lärarutbildningen förbereder kommande lärare för det uppdrag som de förväntas utföra, att verksamma lärare får fortbildning och handledning, att skolan som organisation i god tid tänker in systemförändringar, lokaler och rutiner samt att den kompetens som finns där de här eleverna har gått tidigare tas till vara på, något som Salamancadeklarationen (2006) betonar vikten av.

Som Berhanu och Gustafsson (2009) framhåller är det inte tillräckligt "[a]tt placera barn med funktionshinder i skolan, kalla det integrering och hoppas på att det ska fungera [...]" (s. 81). Att ha en funktionsnedsättning inom autismspektrumtillstånd innebär att rutiner och förutsägbarhet är av stor vikt för en fungerande dag. Att veta vad som komma skall är extra betydelsefullt för välbefinnandet; för den levda kroppen. Att förändringar, ofta leder till en känsla av skepsis, men att det också ofta blir bättre med tiden, är något som inte sker av sig självt. Två av lärarna får nu fortbildning vilket är ett sätt att vidga och fördjupa kunskapen. Det är bra att detta sker men jag skulle vilja påstå att autismspektrumtillstånd är en mycket komplex funktionsnedsättning och att det är mycket skört som en av lärarna beskriver det. Att som lärare vidga sin kompetens under tiden är givetvis mycket bättre än att inte göra det alls men jag är övertygad om att upplevelsen hos lärarna och deras syn på sitt uppdrag hade givit dem en större känsla av tillfredställelse om de hade fått fortbildning innan lagändringen, innan de förväntades utföra något som de inte var utbildade för. Alin Åkerman och Liljeroth (1998) skriver att det är vanligt att man som lärare känner sig osäker då det gäller att undervisa elever med autismspektrumtillstånd. Framförallt är det kommunikationen som utgör hinder och om man inte är insatt i funktionsnedsättningen kan det bli så att man som lärare bedömer att det inte är lönt att arbeta med utvecklingen av denna förmåga. Utan att säga att det på något sätt finns en manual för hur man ska möta en elev med autismspektrumtillstånd finns det generella kunskaper som, om lärarna hade känt till dem, säkerligen hade undanröjt en del orosmoment, vilket hade skapat en annan känsla hos lärarna. Det lärarna berättar för mig tolkar jag som att de har ett stort engagemang när det gäller att lära om sina elever med autism, att försöka förstå hur deras sätt att förhålla sig kan undanröja hinder för eleven och på så sätt göra både sin egen och elevens dag mer hanterbar.

Eftersom varje elev är unik, oavsett autismspektrumtillstånd eller ej, behöver läraren lära känna eleven och om läraren hade haft generella kunskaper om funktionsnedsättningen hade hon med all säkerhet kunnat förhålla sig till det som sker på ett annat sätt i ett tidigare stadie. Det är viktigt att lärare känner till pedagogiska verktyg som gynnar elever med autismspektrumtillstånd samt är insatta i funktionsnedsättningen för att kunna möta på bästa sätt. Det är även viktigt att lärandemiljön är anpassad och inger lugn samt att som lärare ligga steget före för att undanröja eventuell oro. Detta är något som lärarnas berättelser även framhåller. Det finns en önskan hos lärarna att ha bättre framförhållning men att det inte alltid är möjligt. Att det inte är möjligt tolkar jag beror mycket på avsaknad av fortbildning, organisatoriska faktorer som utgör hinder och för få personal. Faktorer som inte är omöjliga att åtgärda. Lagändringen ställer nya krav på skolverksamheten och på lärarrollen och sällan sker förändringar utan att det behövs budgeteras. Hade lärarna fått möjligheterna att ligga steget före kanske deras syn på sitt uppdrag och lagändringen varit annorlunda?

Att se på inkludering som något som beskriver det som sker i en grupp är viktigt menar Alin Åkerman och Liljeroth (1998). Det handlar om att skapa möjligheter för lärande för alla, där en del elever behöver erbjudas ytterligare förändringar och specifika insatser för att utvecklas

på lika villkor. Detta är något som Siv framhåller och som hon ser som en viktig uppgift. Siv berättar att för henne handlar inkludering om att tänka in de eleverna om behöver det mest, i allt. Skolverkets rapport (2009) fokuserar inkludering i klassrummet men betonar samtidigt vikten av att hela skolan bör arbeta som en inkluderande verksamhet, något som lärarna även framhåller. Samtliga lärare känner att förutsättningar inte ges för att skapa en inkluderande och tillfredsställande miljö för deras elever som de har med autismspektrumtillstånd. Ändå framgår det tydligt i deras resonemang att de har tagit sig tid att lära känna sina elever och försöker arbeta utifrån elevernas behov i den utsträckning det är möjligt. De försöker göra det bästa av en komplex situation och trots otillräcklighet inser de att enda sättet att nå fram till deras elever med autism är att tillsammans bygga upp rutiner som gör att eleven är i kontroll över sin vardag. Dessa rutiner verkar avgörande för en fungerande relation. Det förekommer att lärarna hamnar i svåra situationer då all personal inte har samma förhållningssätt eller bemötande och det som lärarna har byggt upp med sina elever med autismspektrumtillstånd fungerar endast i deras relation. Om skolsystemet fått förbereda sig hade all personal haft kännedom om autismspektrumtillstånd och då hade fler besittit nödvändig kunskap vilket gynnat alla i skolan.

Det finns inte tillräckligt med forskning för vad inkluderande verksamheter ger och betyder för elever med autismspektrumtillstånd skriver Falkmer (Skolverket, 2009). Alin Åkerman och Liljeroth (1998) skriver att i de flesta fall har personer med autism inte något behov av att vara i sammanhang där det krävs en ansträngning av dem för att socialisera sig. Detta betyder, menar författarna, att inte på något sätt isolera dem, mer att börja i långsam takt och bygga broar till andra människor och samhället i stort. Att forska på inkluderande verksamheter är ett dilemma då det inte är tydligt vad en inkluderande verksamhet är. Hur ska inkludering förstås? Det som lärare förväntas göra och kunna när det kommer till elever med autismspektrumtillstånd hade med all säkerhet upplevts annorlunda om de hade förberetts och då hade livsvärlden för lärarna visat sig annorlunda. Om lärare ges möjlighet att fördjupa sina kunskaper om elever med autismspektrumtillstånd och att elevens behov får styra framför verksamheten kommer det vi ser idag med all säkerhet visa sig på ett annat sätt.

I begreppet inkludering och inkluderande verksamhet lägger lärarna fokus på verksamheten och på sin egen roll att anpassa undervisningen efter elevens förutsättningar och behov. Att vara med utifrån ens egna förutsättningar skapar ibland friktioner då det ställs krav på samtliga elever och det blir då tydligt som Marie lyfter fram att inkludering behöver arbetas med på organisationsnivå. Siv formulerar sina tankar kring förutsättningarna för att erbjuda en inkluderande verksamhet på ett mer självkritiskt sätt. Siv säger att hon anser att det ligger i hennes uppdrag att *skapa* förutsättningar för en inkluderande verksamhet så att det bli bra för eleverna medan de andra tre lärarna säger att förutsättningarna inte *finns*. Jag uppfattar dem dock som att de hela tiden försöker tänka in vad deras elev med autismspektrumtillstånd behöver och genom att prova sig fram så försöker de *skapa* något som inte *finns*. Elevernas livsvärld är enligt lärarnas berättelser utgångspunkten för deras planering och upplägg av undervisningen. Elevernas specifika behov kräver att lärarna lär nytt så att de kan möta elevernas behov på bästa möjliga sätt. Jag tolkar lärarnas beskrivningar som att de behöver låta sin egen livsvärld smälta samman med elevens för att det ska bli ett gynnsamt samarbete dem emellan. Elevens livsvärld tenderar få ett större utrymme i en förändrad skola för alla och att möta elevens specifika behov verkar vara en förutsättning för att det ska bli en bra lärandemiljö i klassrummet, för alla.

Den komplexitet som lärarna berättar om framhåller även Nilholm (2005) i sitt dilemmaperspektiv. ”Det man betonar i dilemmaperspektivet är utbildningssystemets

grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet” exempelvis kunskapskraven i Lgr 11 som inte täcker in det varierade elevunderlag som skolan möter (Nilholm, 2003, s. 18). Att lagändringen skapat ett dilemma framkommer i lärarnas berättelser och det förefaller vara så som Nilholm och Göransson (2013) framhåller att ”det är lättare att uttrycka goda målsättningar för skolan i skollagar och läroplaner än att iscensätta dem i skolvardagen” (s. 11). Om lärare hade förberetts och fått utbildning i de nya styrdokument som de ska förhålla sig till kanske gapet mellan verklighet och skollagen och läroplanen minskat.

8.2.2 Specialpedagogiska implikationer

Det finns som nämnts många intressanta och viktiga forskningsfrågor att studera vidare, på flera olika nivåer. Det har fattats ett beslut att elever med autismspektrumtillstånd tillhör grundskolan och detta är givetvis ett av de viktigaste ämnena för framtida forskning. Är det möjligt att ha en lag som bestämmer var en elev ska gå utifrån en diagnos, en diagnos som visar sig på så olika sätt? Marie betonar detta och anser att det ska behovsprövas. Lärare som undervisar elever med autismspektrumtillstånd behöver få göra sina röster hörda. Detta för att lära av deras vardag och för att undvika akutlösningar i framtiden. Fischbein (2007) betonar vikten av att fokusera framtida och kommande forskning på förebyggande åtgärder för att motverka att specialpedagogiken får stå för just akutlösningar då problem redan uppstått. Författaren föreslår exempelvis att titta närmre på samspel på olika nivåer samt miljöns påverkan och individens förutsättningar. Att erbjuda specialpedagogiskt stöd inom ramen för ordinarie undervisning är något som Dyson (2006) framhåller som en utmaning för specialpedagogiken i England och att denna inkludering inte enbart kan se ut på ett sätt.

Vikten av att tänka in fler elever i den ordinarie undervisningen är målet i Sverige samtidigt som man ser att denna form av inkludering skapar nya former av exkludering. Att titta på elevernas livsvärld, hur de upplever sin skolgång hade varit intressant och kanske är det så att skolan behöver vara mer flexibel i beslut om vilken skolform en elev med autismspektrumtillstånd mår bäst i. Det kommer alltid att vara en svår avvägning men om samtliga lärare får möjlighet till att utvecklas och öka sin kompetens inom ämnet säkerställer det i högre grad att en lärare kan fatta ett beslut utifrån kunskap och inte utifrån tidsbrist eller otillräcklighet. Det är en svår fråga och om lärarna inte ges möjlighet att lära om det olika behoven som deras elever har då kanske det är som Alin Åkerman och Liljeroth (1998) frågar sig: ”Är det kanske så att vi borde ompröva en del ställningstagande och finna nya vägar där det är lättare för alla att få plats?” (s. 115). Skolsystemet behöver vara mer flexibelt inför detta. Det kanske är så att skollagen behöver formuleras om igen och att elever som saknar förutsättningar att klara kunskapskraven i grundskolan på grund av en utvecklingsstörning eller autism har rätt att läsa enligt särskolans läroplan. Eller att man endast placerar elever med autismspektrumtillstånd i skolor som har lärare med erfarenhet och en miljö där möjligheterna att erbjuda det som eleven behöver finns.

Läroplaner behöver gå i spetsen genom att prioritera utbildning i ämnet, först då kan vi börja ställa krav på lärarna. Och först då kommer lärare att vara förberedda för en förändrad skola för alla.

Referenslista

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik- ett kunskapsområde i utveckling. I Nilholm, C & Björck- Åkesson, E. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, s. 66-83. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahlberg, A. (2009). Kunskapsbildning i specialpedagogik. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning- en mångfasetterad utmaning* (9-28). Lund: Studentlitteratur.
- Alin Åkerman, B & Liljeroth, I. (1998). *Autism - möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Umeå: SIH
- Aspflo, U. (2010). *Aspflo om autism: Kvalificerade insatser till barn och vuxna med autism i skola, gruppbostad och daglig verksamhet*. Estland: Pavus Utbildning.
- Autism & Asperger förbundet. (2014). Hämtad 2014-03-09.
<http://www.autism.se/content1.asp?nodeid=97090>
- Bengtsson, J. (1988). *Sammanflätningar. Husserls och Merleau-Pontys fenomenologi*. Göteborg: Daidalos.
- Bengtsson, J. (Red.). (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Bengtsson, J. (2010). Teorier om yrkesutövning och deras praktiska konsekvenser för lärare. I M. Hugo & M. Segolsson (Red.) *Lärande och bildning i en globaliserande tid*, s. 83-98. Lund: Studentlitteratur.
- Berhanu, G & Gustafsson, B. (2009). Delaktighet och jämlikhet för elever med funktionshinder. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*, s. 81-101. Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2001). *Förskjutna horisonter. Livsförändring och lärande i samband med synnedsättning eller blindhet*. Göteborgs Universitet.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning - en mångfasetterad utmaning*, s. 81-101. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J & Lindstrand P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Carlsson, N. (2005). Livsvärldar på Kollisionskurs i skolan. I J. Bengtsson, (Red.), (2005). *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur.

- Claesson, S. (2011). Undervisning i en hermeneutisk-fenomenologisk belysning. I S. Claesson, (Red.), (2011). *Undervisning och existens*. Göteborg: Bokförlaget Daidalos AB.
- Colnerud, G & Granström, K. (2002). *Respekt för läraryrket. Om lärarens yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dyson, A. (2006). *Changes in special education theory from an English perspective*. University of Manchester.
- Falkmer, M. (2009). Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan. Särtryck ur Skolverkets rapport *Skolan och Aspergers syndrom- erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Diarienummer: 3342009. Stockholm. Hämtad 2014-02-13.
- http://www.autism.se/RFA/uploads/nedladningsbara%20filer/Marita_Falkmer.pdf
- Fischbein, S. (2007). Specialpedagogik i ett historiskt perspektiv. I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, s. 17-33. Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Gillberg, C. (1988). *Autism och andra barndomspsykosor*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Isling, Å. (1980). *Kampen för en demokratisk skola*. Stockholm: Sober förlags AB.
- Kvale, Steinar, & Brinkman, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Merleau-Ponty, M. (1989). *Phenomenology of Perception*. London: Routledge.
- Nilholm, C. (2003) *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2006) *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus, Volym 28. Myndigheten för Skolutveckling. ISSN: 1651-3460.
- Nilholm, C & Göransson, K. (2013) *Inkluderande undervisning- vad kan man lära av forskning?* FoU skriftserie nr 3. Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Nordevall, E, Möllås, G & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I A. Ahlberg. (Red.), *Specialpedagogisk forskning- en mångfasetterad utmaning*, s. 167-183. Lund: Studentlitteratur
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskäl eller vägs ände? I C. Nilholm & E. Björck-Åkesson. (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik - sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*, (s. 52-65). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Persson, B. (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

- Persson, B & Persson, E. (2012). *Inkludering och Måluppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Salamancadeklarationen (2006). *Svenska Unescorådets skriftserie nr 2*.
Salamancadeklarationen och Salamanca +10. Svenska Unescorådets skriftserie nr 2/2006.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2012). Inte enligt mallen- Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd. Diarienummer: 40-2011:1445. Stockholm.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.
- SOU 2003:35. *För den jag är- om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet, Carlbeck-kommittén.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* (Andra upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- van Manen, M. (1990). *Researching lived experience- Human science for an action sensitive pedagogy*. New York: Suny Press.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wing, L. (1985). *Autistic Children A guide for parents and professionals*. New York: Brunner/Mazel, INC.
- Ödman, P-J. (2007). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

Bilaga 1

Göteborgs Universitet
Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

2014-02-25

Hej!

Jag heter Åsa Larsson och skriver en magisteruppsats i specialpedagogik med inriktning på lärarrollen i en förändrad skola för alla. Syftet med studien är att undersöka hur förändringen gällande elever med autismspektrumtillstånd i skollagen upplevs av lärare och vidare hur lagändringen påverkar arbetet/möjligheterna för att erbjuda en inkluderande verksamhet? Uppsatsen fokuserar lärarens beredskap, inställning och kunskap med fokus på hur detta påverkar lärarrollen i en förändrad *skola för alla*.

Jag vill gärna komma i kontakt med dig som har en eller flera elever med en diagnos inom autismspektrumtillstånd i din/dina klass/klasser.

Efter lagändringen 1 juli 2011 tillhör elever med autismspektrumtillstånd grundskolan på lika villkor som alla andra elever. I skollagens första kapitel, § 8-9 skrivs elevens rätt till likvärdig utbildning fram och att den så ska vara oavsett var i landet den bedrivs. Rätten till att få undervisningen anpassade efter elevens behov betonas även i läroplanen där det står att "undervisningen ska anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov" (Lgr 11, s. 8). Det råder inget tvivel om elevens rättigheter och pedagogens skyldigheter och jag är intresserad av att få en fördjupad förståelse för lärarens upplevelser av detta arbete i förhållande till styrdokumentet.

Jag kommer att intervjua fyra pedagoger i grundskolan som har elever med autismspektrumtillstånd i sina klasser. Intervjun tar ca en timma och kommer att spelas in.

Din medverkan i studien är helt och hållet frivillig och du kan avbryta din medverkan när som helst. I den färdiga uppsatsen ska man inte kunna identifiera eller spåra enskilda personer. Resultatet av din medverkan kommer endast att användas i studiesyfte.

Vänliga hälsningar

Åsa Larsson
asa.larsson@xxxxx.se

XXX-XXXXXXXX

Bilaga 2

Utbildning: År i yrket:

1. Hur ser elevunderlaget ut i din klass?
2. Hur ser dina erfarenheter ut av att arbeta med elever inom autismspektrumtillstånd?
3. Hur väl motsvarar din utbildning det varierade elevunderlag som du möter?
4. Vad behöver du tänka extra kring då det kommer till din/dina elev/elever med autismspektrumtillstånd?
5. Tid och rum. Inkluderande verksamhet; förutsättningar för att erbjuda en sådan?
 - kompensatoriska hjälpmedel
 - andra verktyg
6. Vad innebär det för dig att arbeta inkluderande?
7. Lgr 11 betonar vikten av likvärdig utbildning och att skolan ska erbjuda en individualiserad undervisning. Hur upplever du möjligheterna att göra detta för eleverna med autismspektrumtillstånd?
8. Lagändringen 1 juli, 2011 innebär att elever med autismspektrumtillstånd utan utvecklingsstörning läser enligt Lgr 11 och går i grundskolan. Vad anser du om lagändringen?
9. Vad innebär lagändringen för dig i ditt dagliga arbete?
 - pedagogiken
 - bedömning
10. Hur kan ev fortbildning se ut?
11. Anser du att du får det stöd som du behöver för att erbjuda de elever med autismspektrumtillstånd en inkluderande verksamhet?
12. Får du handledning i ditt arbete? Berätta hur du upplever det.
13. Hur ser samarbetet med specialpedagogen ut kring eleverna med autismspektrumtillstånd?
14. Vad tycker du om ditt arbete? Hur mår du i din yrkesroll?
15. Om du skulle beskriva dina känslor kring ditt uppdrag som lärare i en förändrad skola, hur skulle det då låta?
16. Hur påverkar ditt vardagliga arbete ditt välbefinnande i övrigt?
 - känslor av tillkortakommanden?

