



INSTITUTIONEN FÖR PEDAGOGIK
OCH SPECIALPEDAGOGIK

SOCIAL UTVECKLING FÖR ELEVER MED AUTISM

Lärares tolkningar och arbete utifrån det sociala uppdraget i Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet

Jens Jörnborn

Uppsats/Examensarbete:	Masteruppsats i specialpedagogik 15 hp
Program och/eller kurs:	PDA253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt-2023
Handledare:	Inger Berndtsson
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Girma Berhanu

Abstract

Uppsats/Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	PDA253
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Vt-2023
Handledare:	Inger Berndtsson
Kurs Examinator:	Girma Berhanu
Uppsats Examinator:	Girma Berhanu
Nyckelord:	Värdegrund, värden, normer, social utveckling, autism, lärare, EPP-metoden, fenomenologi, kunskapssociologi

- Syfte:** Elever ska utvecklas både kunskapsmässigt och socialt i skolan. Elevers sociala utveckling beskrivs främst i de två första kapitlen i Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet [LGR22]. En del av formuleringarna som går att finna där kan upplevas utgöra en svårighet inom autism. Syftet med studien är att undersöka hur lärare i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism.
- Teori:** Studien har inspirerats av Berger och Luckmanns (1979) teori om det sociala, kunskapssociologi, som syftar på hur människor uppfattar och formar sin sociala verklighet.
- Metod:** En kvalitativ intervjustudie har genomförts där sju lärare intervjuats enskilt. Alla lärare har elever med diagnosen autism i klassen. Materialet har analyserats med hjälp av *Empirical Phenomenological Psychological Method* [EPP-metoden]. Metoden syftar till att beskriva den meningsstruktur som finns i det undersökta fenomenet genom fenomenologiska och hermeneutiska manövreringar.
- Resultat:** Lärare upplever arbetet utmanande med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism. Olika tolkningar förekommer av dels läroplanens kapitel ett och två, dels diagnosen autism. Ett reaktivt förhållningssätt och arbete framträder utifrån lärarnas beskrivningar. Oftast handlar det om att reagera på och hantera konflikter eller andra situationer som har skett. Lärarna beskriver även hur delaktighet är betydelsefullt för elevers sociala utveckling. Samtidigt kan begreppet delaktighet definieras av lärarna som en sak för elever med autism och en annan sak för elever utan diagnos. Olika informationskanaler så som hemsidor, kollegor och vårdnadshavare upplevs påverka lärarnas arbete. Även organisatoriska förutsättningar som möjlighet till resurs och mindre grupper har en påverkan. Det finns en avsaknad av samtal om elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism vilket kan göra arbetet för lärare särskilt utmanande.

Innehållsförteckning

Inledning.....	1
Syfte och frågeställningar.....	3
Bakgrund.....	4
Autism.....	4
Läroplanen.....	5
Skolans värdegrund.....	5
Social utveckling.....	6
Tidigare forskning.....	8
Social utveckling och autism.....	8
Inkludering och autism.....	10
Värdegrund, uppdrag och normer.....	12
Teori.....	14
Metod.....	17
Kvalitativ metod.....	17
EPP metoden.....	17
Urval.....	18
Insamling av data/genomförande.....	19
Bearbetning och analys.....	20
Etik.....	21
Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.....	21
Resultat.....	24
Fenomenets kännetecken.....	24
Synopsis.....	25
1. Legitimering av arbetet med social utveckling.....	26
2. Utmaningar kring diagnosen autism i relation till läroplanens kapitel ett och två.....	27
2.1 Gruppens behov kontra individens.....	28
2.2 Beskrivningar av autism.....	29
3. Reducerande och kompensande stöd.....	30
4. Organisatoriska omständigheter.....	32
4.1 Gruppstorlekens betydelse.....	33
4.2 Resurs som elevers sociala ledsagare.....	34
5. Lärares vägar till information om arbetet med social utveckling utifrån diagnosen autism....	34
5.1 Samarbete.....	35
6. Elevers delaktighet i förhållande till social utveckling utifrån diagnosen autism.....	36
6.1 Trygghet ger delaktighet.....	37
6.2 Strukturer för att delta.....	37

6.3	Ett ickedeltagande	38
7.	Ett reaktivt arbete med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism.....	39
7.1	Ett proaktivt arbete med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism.....	41
	Diskussion	43
	Resultatdiskussion.....	43
	Metoddiskussion.....	47
	Konklusion	48
	Referenslista	49
	Bilagor.....	55
	Bilaga 1	55
	Bilaga 2	56

Inledning

Autismspektrumtillstånd [AST] är ett samlingsnamn för funktionsnedsättningar som påverkar hur man tänker och kommunicerar med andra människor (1177, 2020). En gemensam bakomliggande svårighet kan vara bristfällig föreställningsförmåga (Fleischer & From 2021). Att ha autism kan göra flera saker utmanande så som att förstå hur andra människor tänker och känner, förstå och använda social kommunikation eller planera och organisera sin skoldag samt skolarbete (Kendall, 2015; Specialpedagogiska myndigheten, 2021). Detta kan i sin tur kan innebära stora utmaningar i skolan (Specialpedagogiska myndigheten, 2021). Även om de ovannämnda svårigheterna är vanligt förekommande inom diagnosen autism så ska skolan arbeta med elevernas personliga utveckling utifrån vissa värden och mål.

Barn och elever inom det svenska skolväsendet ska utveckla både kunskaper och värden. Hänsyn behöver tas till alla elevers olika behov där stöd ska ges som syftar till att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (SFS: 2010:800). I LGR22 (2022) beskriver man att skolan ska aktivt och medvetet påverka elevernas normer och värden utifrån ett antal specifika mål. Dessa mål och värden innefattar exempelvis att eleverna ska kunna ta personligt ansvar för sin inläring, leva sig in i och förstå andra människors situation och förberedas för att leva och verka i samhället (LGR22, 2022). En diskrepans börjar träda fram om vi jämför funktionsnedsättningarna inom autism (exempelvis förstå hur andra människor tänker och känner och planerar sin skoldag) med skolans arbete att utveckla vissa värden (exempelvis leva sig in och förstå andra människor samt ta ansvar för sin inläring). Hur skolan och lärare ska arbeta med de olika värdena, oavsett elev och behov, definieras inte något ytterligare vilket ger uppdraget möjlighet till en bred tolkning av vad det innebär (Irisdotter, 2014).

Arbetet med kunskaper, normer och värden går hand i hand och det är svårt att se en annan statlig institution än skolan som har kapaciteten att utveckla sådana värden som exempelvis att samarbeta, kompromissa, förstå och visa respekt för den andre (Wahlström, 2022). Flera av dessa värden har dessutom betydelse för både elevernas kunskapsutveckling i skolan och för ett framtida liv och yrke (Durlak m.fl., 2017). Därmed börjar det framträda frågor om hur mycket kan och bör man träna på något som kan upplevas vara särskilt svårt? Eller hur tillmötesgår skolor elever med autism behov utifrån dessa värden? Detta är något som lärare behöver förhålla sig till utifrån sitt arbete med elevernas utveckling. Utifrån egen erfarenhet upplevs samtal, om elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, tendera att handla mestadels om hur skolan bör öka sin förståelse för vad barn med exempelvis autism kan och inte kan. Alltså ett dikotomt tänkande där barnets utveckling beskrivs utifrån sin diagnos snarare än vart barnet befinner sig i sin utveckling jämfört med samtal om hur skola främjar denna utveckling så eleven utvecklas så långt som möjligt. Samtidigt kan det finnas åsikter om att skolan behöver bredda sin syn på vad som anses vara "normalt". Behöver och kan alla elever exempelvis utveckla en social kompetens som gör det möjligt att delta i olika sociala arenor, och hur utvecklas i så fall en sådan kompetens för elever med autism?

Det svårtolkade uppdraget (jfr. Irisdotter, 2014) kring hur skolan ska arbeta med elevernas personliga utveckling (jfr. SFS 2010:800) i form av exempelvis värden (jfr. LGR22, 2022) kan problematiseras ytterligare utifrån att värdegrundsundervisning tenderar att beskrivas av lärare som omedveten, reaktiv och oplanerad (Thornberg, 2006; Thornberg, 2008; Thornberg & Oğuz 2013). Lärarnas (bristande) kunskaper om autism tycks dessutom påverka deras strategier för att anpassa undervisningen och lärmiljön. Dessutom tycks ett didaktiskt perspektiv kring hur elever med autism utvecklas saknas i skolan (Petersson-Bloom, Holmqvist, 2022).

Läroplanens värderingar är samtidigt politiska beskrivningar snarare än pedagogiska (Norberg, 2003). Arbetet kring värdegrund och social utveckling har även under en tid definierats från media och olika politiska riktningar som "flum". Motsatsen, med fokus på disciplin, plugg och kunskaper, har fått titeln kunskapskola och anses många gånger mer eftersträvänsvärt. En trend tycks vara att flera

ansluter sig till den senare delen där social utveckling inte prioriteras i lika hög utsträckning (Thornberg, 2020). Utbildningens breda uppdrag kring demokrati och utbildningsfostran hamnar därmed i bakgrunden då ett förenklat kunskapsuppdrag blir dominerande (Dovemark, 2017).

Sammanfattningsvis behöver skolan sträva efter att utveckla vissa värden som samtidigt kan upplevas utgöra en svårighet inom autism. Ytterligare ett bekymmer tycks vara att lärare upplever utmaningar med att arbeta med normer och värden i undervisningen i allmänhet och i synnerhet med att anpassa undervisningen för elever med autism. Det är därför intressant att undersöka hur lärare förstår, tolkar och arbetar med utvecklingen av de värden som LGR22 åberopar i förhållande till den medicinska diagnosen autism.

Syfte och frågeställningar

En av skolans uppgifter är att arbeta med elevernas sociala utveckling (jfr. Skolverket, 2022a). Hur detta ska göras är ej definierat i LGR22 vilket gör att skolor och lärare ges stor frihet. Vissa mål (jfr exempelvis LGR22, 2022, s. 11) kan stå i disproportion mot vissa diagnoskriterier inom autism (jfr. exempelvis Socialstyrelsen, 2022, s. 15). Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism.

- Hur förstår lärarna det sociala uppdrag som finns formulerat i LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer utifrån diagnosen autism?
- Hur beskriver lärarna arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism?
- Vad berättar lärarna påverkar deras val i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism?

Bakgrund

För att ge läsaren en bra bild utifrån studiens syfte och frågeställning kommer kapitlet inledas med att synliggöra begreppet autism och vad det kan innebära när det gäller de svårigheter som förknippas med diagnosen. Därefter ges en kort överblick kring läroplanens beskrivningar kring de övriga mål och formuleringar som finns och har funnits utöver de ämnesspecifika kursplanerna. Eftersom läroplanen ger utrymme för tolkningar problematiseras och redogörs för olika förståelser av skolans värdegrundsuppdrag. Kapitlet avslutas med en definition av hur social utveckling tolkas och förstås i detta arbete.

Autism

Ungefär en procent av alla skolbarn uppskattas ha autism. Tidigare användes olika begrepp för att definiera svårigheterna som exempelvis Aspberger, Disintegrativ störning och Autistiskt syndrom. Idag i Sverige beskrivs alla dessa diagnosgrupper med paraplybegreppet autism (Gillberg, 2018). Autism är en utvecklingsrelaterad funktionsnedsättning, oftast med start i barndomen och som sedan i regel finns livet ut. Typiskt för autism är svårigheter med den sociala kommunikationen och därmed utmaningar i ömsesidighet och samspel med andra. Även repetitiva beteenden, aktiviteter eller intressen är vanligt vilket exempelvis kan visa sig genom ett större fokus på detaljer och specifika individuella intressen. Svårigheter med att växla mellan aktiviteter och hantera förändringar är också vanligt förekommande (Gillberg, 2018; Socialstyrelsen, 2022). I diagnosmanualen DSM-5 definieras graden av svårigheter utifrån tre nivåer där nivå tre innebär att personen behöver mycket omfattande stöd (American Psychiatric Association, 2013).

Kendall (2015) beskriver tre problemområden som är vanligt förekommande, *central koherens*, *mentalisering* och *exekutiva funktioner*. Central koherens innebär svårigheter med att förstå sammanhang. Ofta har personer med autism mer fokus på detaljer och därmed svårt att uppfatta helheten som detaljerna är en del av. Det är sammanhanget som kan ge detaljerna en mening. Om exempelvis fokus vid kaffepausen är på att dricka kaffe blir det sociala sammanhanget, som en kaffepaus kan innebära, inte särskilt viktigt. Att förstå den sociala dimensionen av en kaffepaus förstås såklart ändå av många, men eftersom situationen är relativt fri och att det saknas en struktur att hålla sig till kan det vara särskilt svårt för människor med autism. Mentalisering handlar om förmågan att förstå hur andra människor tänker och känner vilket ofta är svårt för personer med autism. I social interaktion förekommer många aspekter som påverkar hur vi uppfattar den andre. Exempelvis tonfall, betoning, ansiktsuttryck och kroppshållning som vi behöver förhålla oss till för att förstå varandra. Exekutiva funktioner utifrån diagnosen autism handlar ofta om att hantera förändringar och övergångar men kan även innebära svårigheter med att organisera och planera sitt arbete (Kendall, 2015).

Fleischer och From (2021) använder begreppet föreställningsförmåga som en gemensam bakomliggande orsak till utmaningarna med att kommunicera med andra, förstå sociala sammanhang samt flexibilitet. De beskriver att föreställningsförmågan är bristfällig och inte bristande för personer med autism. Denna skillnad poängteras som viktig eftersom det är svårt att utveckla en förmåga det är brist på, jämfört med om den är bristfällig eftersom man då har en grund att bygga vidare på. En vanlig missuppfattning är att människor med diagnosen autism saknar empati. Gräver man djupare i denna fråga är det inte den empatiska förmågan som skulle vara bristande, i stället är det utmaningarna med att hantera de flyktiga sociala situationerna och den nedsatta förmågan till flexibilitet som ställer till det. Den viktigaste utvecklingen menar Fleischer och From (2021) sker i vardagen och livet, exempelvis i skolan eller på fritiden.

Symtomen som finns inom autism kan visa sig på olika sätt beroende på kön. Diagnosen ställs utifrån rapporterade symtom och beteenden. Vad som orsakar att en människa har funktionsnedsättningen autism är inte känt även om arv har en stor påverkan. Det är även vanligt förekommande med andra

diagnoser så som depression, ADHD, tvångssyndrom eller intellektuell funktionsnedsättning för de personer som har diagnosen autism (Socialstyrelsen, 2022).

Läroplanen

Skolan har en stark och omdebatterad historia kring vilka kunskaper och värden skolan ska undervisa om. En ständig fråga är vilka kunskaper som barnen behöver ha inför ett framtida liv och föränderligt samhälle. I samband med införandet av Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet [LPO94] började kunskapsbegreppet problematiseras mer noggrant jämfört med tidigare. Kunskaper som är beständiga över tid skulle nu prioriteras. Detta ledde till två måltyper i läroplanen; bildning och kunskap. Begreppet värdegrund diskuterades i läroplanskommissionen från 1992 som låg till grund för LPO94 (Sundberg 2021). Skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer är nästintill detsamma mellan LPO94 och Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 [LGR11]. Den stora skillnaden mellan dessa läroplaner är förskjutningen på större kunskapsfokus i LGR11 (Sundberg & Wahlström, 2016). Dagens läroplan LGR22 har inte nämnvärt, för denna studie, ändrats i de två första kapitlen och Skolverket (2023) beskriver att ändringarna från LGR11 till LGR22 främst handlar om de olika kursplanerna.

I LGR22 (2022) kapitel ett och två finns det olika formuleringar som skolan ska arbeta med. I kapitel ett beskrivs det att skolan ska ”främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse (s, 5). Betoning görs på att skolan är en social mötesplats ” [...] som både har en möjlighet och ett ansvar för att stärka denna förmåga hos alla som verkar där” (s. 6). Skolans uppdrag är att samarbeta med hemmen för att främja elevers personliga utveckling samt vara ett stöd i familjens ansvar för barnens fostran. Eleverna ska få möjlighet att utveckla sin förmåga att ta ansvar samt arbeta såväl självständigt som i grupp. Det ska finnas en strävan mot att skolan ska vara en levande social gemenskap och varje elev ska ” [...] få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter” (s. 10). De normer och värden som elever bör ha utvecklat när de lämnar grundskolan definieras i läroplanens kapitel två. Skolverket (2022a) beskriver att formuleringarna från kapitel två främst kan ses som social utveckling. Exempel på mål från LGR22 (2022) kapitel två är att ”varje elev kan leva sig in i och på så sätt förstå andra människors situation” (s. 11).

Alla som arbetar i skolan ska främja elevernas känsla av samhörighet och förmåga till ansvar för människor utanför den närmaste gruppen. Läraren har ett antal skall-krav där hen exempelvis ska ”öppet redovisa och diskutera skiljaktiga värderingar, uppfattningar och problem” (s. 12), ”utgå från att eleverna kan och vill ta ett personligt ansvar för sin inläring” (s. 15) och ”[...] främja elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling” (LGR22, 2022, s. 18). Hur lärare tolkar och beskriver dessa mål och krav är utifrån min kännedom utforskat vilket studien syftar till att belysa. Det är värt att notera hur läroplanen för förskola [Lpfö18] beskriver vissa mål som inte går att finna med samma eller liknande formuleringar i LGR22. I Lpfö18 finns det målbeskrivningar om hur lärarna ska stimulera barnens samspel, hjälpa dem att bearbeta konflikter och kompromissa med andra. Lärarna ska även utveckla barnens förmåga att lyssna på andras uppfattningar och utveckla sin föreställningsförmåga (Lpfö18, 2018). Det är en intressant skillnad att exempelvis begreppet föreställningsförmåga nämns i Lpfö18 men inte i LGR22. Om barnen skulle utvecklat färdigt denna förmåga när de börjar grundskolan blir endast en spekulativ fråga. Dock synliggör det att skolan som institution, såväl förskolan som grundskolan, har uppdrag att utveckla elevernas sociala förmågor oavsett om det handlar om förmågan till inlevelse eller föreställningsförmåga.

Skolans värdegrund

Arbetet med skolans värdegrund handlar oundvikligen om att fostra eleverna och Irisdotter (2014) beskriver att värdegrundsarbete handlar om ” [...] den fostran av elever som faktiskt pågår i den givna skolan men inkluderar också de tolkningar av värdegrundsuppdraget som lärare gör” (s, 13). Ett sätt att se på begreppet fostran är att det handlar om när vuxna assisterar barnet att tillägna sig sociala och

moraliska orienteringskartor. Hur skolan ska gestalta, förankra och förmedla de värden som finns i läroplanen kan beskrivas som värdegrundsarbete (Thornberg, 2006).

Värdegrundsuppdraget och fostransuppdraget formuleras tydligt i läroplanens inledande kapitel men det är samtidigt vagt hur dessa formuleringar ska implementeras. I stället förväntas detta arbete ske kontinuerligt genom allt arbete i skolan. Värdegrundsarbete innebär att lärare behöver tolka värdeformuleringarna i läroplanen vilket innebär ett intellektuellt arbete såväl som ett praktiskt. Skolans verksamhet kretsar mestadels kring läroplanens kursplaner och ett fostrand värdegrundsarbete kan därmed ses som något som ska läras, men som inte kan bindas till ett specifikt ämne (Irisdotter, 2014). Wahlström (2022) kopplar samman läroplanens värden med demokratiska värden. Demokrati kan exempelvis innebära att undervisa om rösträtt, fri press eller landets styrelseskick, men demokrati har även en moralisk innebörd och värden som innefattar hur vi förhåller oss till varandra. Det innebär att erbjuda förutsättningar för utveckling i skolan så att barnen ska kunna leva demokratiska liv som samhällsmedborgare. Det är läroplanen och dess kursplaner som utgör ramen för innehållet i undervisningen, men hur läraren väljer att genomföra undervisningen grundas i lärarens val och det sociala sammanhang där undervisningen tar form (Wahlström, 2022). En särskild utmaning uppstår där skolan bär ett visst ansvar för elevernas fostran och utveckling av värden, samtidigt som detta arbete påverkas av och definieras mer i detalj av den individuella läraren som i sin tur ges ett relativt stort tolkningsutrymme. Hur förstår lärarna detta uppdrag utifrån den friare möjligheten till tolkning?

Läroplanens kapitel ett och två behöver bemötas med kritiska ögon. Värdena i läroplanen tycks vara av sådan karaktär att de skulle gälla under alla omständigheter och är på så vis icke förhandlingsbara, vilket kan skapa problem. Beroende på situation, kan vissa värden ställas mot varandra. Att värdena skulle vara fasta och icke diskutabla blir ytterligare problematiskt eftersom det riskerar att utgöra en tro att de som beslutar kring formuleringarna i vår läroplan har nått en sanning om det goda och det rätta (Thornberg, 2008). Skulle dagens kapitel ett och två ha formulerats annorlunda utifrån den kunskap som vuxit fram om diagnosen autism?

Det är en utmaning att skilja mellan begreppen värdegrund, värde, normer och fostran som nämns i LGR22 (2022) och vad de syftar till. Colnerud (2014) skiljer på dessa där hon menar att *värden* är det som är eftersträvningvärt utifrån våra handlingar. *Normer* anger vilka handlingar som hjälper oss att uppnå de värden som formuleras i exempelvis vår läroplan. Principer kan ses som ett förtydligande av olika normer som anger dels hur man ska handla, dels hur man inte ska handla och ger utrymme för eget omdöme. En detaljering av principer blir regler som syftar till att precist ange det vi inte ska göra. Det finns även dygder, som handlar om personlighetsdrag eller egenskaper hos en elev och som inte tillägnas genom regler eller principer. Eleverna ska *fostras* till vissa dygder så som ansvarstagande och tolerans. De ska även utveckla sin förmåga till inlevelse och förståelse för andra människor vilket kan benämnas som egenskaper (Colnerud, 2014). I denna studie kommer inte någon uttömmande redogörelse finnas kring hur begreppen bör definieras eftersom lärarna, enligt Irisdotter (2014) själva behöver göra tolkningar kring arbetet med skolans värdegrund och uppdrag. I stället visar förklaringarna av de ovannämnda begreppen på skolans komplexa arbete med att främja elevernas personliga utveckling.

Social utveckling

Social utveckling kan förstås som den utveckling av vissa färdigheter så som exempelvis beteende, relationer och attityder som skapar förutsättningar för att individer kan integrera med varandra och fungera som medlemmar av samhället (American Psychological Association, u.å). Denna beskrivning har likheter med Wahlströms (2022) resonemang om de demokratiska värdena och hur betydelsefulla dessa är för ett framtida liv som en fungerande samhällsmedborgare. Ett närliggande begrepp är social kompetens där en god sådan förmåga underlättar kommunikationen mellan människor och på så sätt stärker den sociala samvaron (Nationalencyklopedin, u.å). Social kompetens är en avgörande faktor i barns utveckling och påverkas i stor utsträckning av det sociala nätverk som

finns i den miljö, exempelvis kamrater, lärare och föräldrar, som eleven befinner sig i (Warnes m.fl. 2005). Hwang och Nilsson (2019) använder ett socioemotionellt utvecklingsbegrepp som enligt dem syftar på personlighetsutveckling samt hur barn utvecklas känslomässigt till unika individer som ska delta socialt i samhället. I denna studie syftar begreppet social utveckling på utvecklingen av förmågor som stärker den sociala samvaron, med ett särskilt fokus på de formuleringar som går att finna i LGR22 (2022) kapitel ett och två, eftersom de styr det uppdrag samt vilka värden och övergripande mål skolan ska arbeta för.

Skolan ska alltså arbeta med elevernas sociala utveckling men det är som tidigare nämnt oprecist hur detta ska ske, vilket givit utrymme för att en rad olika sociala manualbaserade program fått fäste i skolor världen över och även i Sverige (jfr. Bartholdsson, 2015; Bergh, m.fl., 2015). Sådana program är även vanligt förekommande i forskning om elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism (jfr. Olsson & Nilholm, 2023) vilket gör att en kort förklaring kring en generell metod ges i denna bakgrund. Weissberg m.fl. (2015) menar att många av de metoder som växer fram syftar till att förenkla och systematisera skolans arbete med social och emotionell kompetens. *Social and Emotional Learning* [SEL] är ett exempel på en metod utifrån vilken det vuxit fram olika interventioner. SEL avser i regel att implementera riktlinjer och metoder för att hjälpa barn och även vuxna att exempelvis hantera, förstå och förmedla känslor för att på så sätt skapa positiva relationer med andra. Utifrån detta kan det växa fram olika programbaserade interventioner i skolan som syftar till att fostra social och emotionell kompetens genom explicita instruktioner och elevcentrerat lärande (Weissberg m.fl. 2015). Utvecklingen av de sociala och emotionella färdigheterna visar sig vara generellt positiva för elever på både kort och på lång sikt utifrån SEL-program (Durlak m.fl., 2017).

Tidigare forskning

Inledningsvis i kapitlet beskrivs vikten av skolans arbete med social utveckling för elever med autism och hur ett aktivt arbete kan stödja denna elevgrupps sociala utveckling. Forskningen som presenteras i första avsnittet handlar primärt om interventioner eftersom forskningsläget tycks mestadels rikta sig in på och undersöka sådana insatser när det gäller skolors arbete med social utveckling utifrån diagnosen autism. Utifrån ett inkluderingsperspektiv beskrivs sedan hur miljön och ett inkluderingsarbete påverkar elever med autism sociala utveckling. Även studier om vikten av insatser på såväl grupp som individnivå beskrivs här. Det tredje avsnittet presenterar forskning kring lärares förståelse för och arbete med värdegrund, uppdrag och normer. Dessa tre avsnitt syftar till att ge en bättre uppfattning om komplexiteten kring lärares förståelse för och arbete med social utveckling utifrån diagnosen autism.

Social utveckling och autism

Ett av de viktigaste områden som barn och elever behöver lära sig att bemästra är sociala färdigheter. Svårigheter med sociala färdigheter kan innebära negativa påföljder så som sämre möjligheter att lyckas i skolan, avsaknad av relationer, psykisk ohälsa och beteendeproblematik. Ett lämpligt socialt beteende som exempelvis att lyssna, turtagning, samarbete, följa regler, funktionell kommunikation, hjälpa varandra eller hantera konflikter, kan leda till ökad social medvetenhet, starkare kamratskap, social acceptans, minskad stress och fler möjligheter till lärande. Eftersom svårigheter med social kommunikation och interaktion är primära svårigheter inom autism är det särskilt betydelsefullt att studera och fokusera på social utveckling för barn med autism eftersom det kan vara avgörande för deras utveckling och framgång (Silveira-Zaldivar m.fl., 2021). Leifler m.fl. (2021) menar dock att skolan är en social arena där elever med autism riskerar att exkluderas från olika sociala aktiviteter och gemenskaper.

I en litteraturoversikt av Dean och Chang (2021) undersöktes 18 studier kring skolbaserade interventioner för att utveckla sociala färdigheter hos elever med autism. Flera interventioner som kan främja social utveckling belystes. Kriterier för valet av studier i den systematiska undersökningen var att interventionerna ska ha skett i inkluderande miljöer där elever utan autism också deltog. Studierna skulle även ha utgått från ett naturligt mätinstrument för att påvisa sociala förbättringsresultat. Med ett naturligt mätinstrument menas att forskaren använder sig av inspelning eller observationer i den miljö eleven befinner sig i, jämfört med insamling av lärare eller andra vuxnas observationer. Exempel på skolbaserade interventioner som lyfts fram utifrån de 18 studierna som undersöktes är klasskamratinterventioner (peer-mediated intervention), huvudsaklig responsträning (pivotal response training) strukturerade lekgrupper (structured play groups), tidigarebaserad intervention (antecedent-based interventions) och videomodellering (video-modelling) (Dean & Chang, 2021).

Klasskamratsinterventioner syftar på att elever utan diagnos stödjer elever med autism att utveckla sociala färdigheter i naturliga miljöer. Lärare eller andra vuxna stödjer de elever utan diagnos med olika strategier för att eleverna med autism ska få större möjlighet till att delta socialt i olika aktiviteter. *Huvudsaklig responsträning* tränar olika beteende i naturliga miljöer där träningen utgår från i huvudsak på barnets intressen. *Tidigarebaserad intervention* syftar till att identifiera vad i miljön som utlöser ett visst beteende och på så sätt anpassa interventionen för att minska eller förstärka beteendet. *Strukturerade lekgrupper* utgår från en strukturerad och definierad aktivitet med ett specifikt urval av typiskt utvecklande kamrater. Aktiviteten leds av vuxna som också fördelar roller i aktiviteten för att stödja elevers färdigheter utifrån aktivitetens planerade mål. *Videomodellering* syftar på att träna upp en färdighet genom att visualisera denna färdighet utifrån en videospelning för att på så vis lära ut specifika färdigheter (Wong m.fl., 2015). Utifrån klasskamratsinterventioner kan det även finnas positiva akademiska effekter för de elever som interventionen inte primärt syftar till att hjälpa (Carter, 2018). Leifler (2022) undersökte i hennes avhandling hur inkludering fungerar i praktiken för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar [NPF]. För att genomföra detta gjordes fyra delstudier. Leiflers resultat visar på att social färdighetsträning i grupp kan ge elever med

betydelsefulla för att bemöta det sociala utanförskap som elever med autism kan hamna i. Dessa program bör dock syfta till att utveckla en medvetenhet hos klasskamrater för att elever med autism i högre utsträckning ska accepteras. Att endast fokusera på att ändra ett visst beteende är inte tillräckligt (Jones & Frederickson, 2010). I den andra av Leiflers (2022) delstudier visade det sig att en strukturerad miljö kan underlätta den sociala miljön för elever med autism men även för andra elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Det behövs ett medvetet arbete och anpassningar för att miljön ska ge tillräckliga möjligheter för utveckling. Den fjärde delstudiens resultat visade att implementering av interventioner ofta är komplext och resurskrävande vilket kan kräva att ytterligare finansiering till skolor behöver ges. Det är viktigt att interventionerna har en balans mellan fokus på att utveckla den miljö där elever med autism befinner sig och stötta elevernas svårigheter (Leifler, 2022).

Lindholm (2015) har i sin avhandling intresserat sig för elevers perspektiv på två sociala interventioner, *Depression in Swedish Adolescents* [DISA] och *Social and Emotional Training* [SET]. SET är en svensk version av SEL som syftar till att utveckla sociala och emotionella färdigheter. DISA är en intervention som har fokus på tonårsflickors mentala hälsa med syfte att förbättra denna. I avhandlingen lyfter Lindholm (2015) fram risker med interventioner som utgår från manualbaserade program, alltså där man primärt utgår från ett förutbestämt problem med en universal åtgärd. Även om inte tidigare nämnda interventioner i detta kapitel så som klasskamratsinterventioner, huvudsaklig responsträning eller strukturerade lekgrupper nämns i hennes studie, är det en relevant kritik mot interventioner för denna studie. Lindholm (2022) problematiserar förutbestämda manualer om hur exempelvis skolan bör arbeta med sociala färdigheter eftersom det riskerar att förlora perspektivet kring att barn och elever är sociala aktörer som påverkar och påverkas av det sammanhang de befinner sig i (Lindholm, 2015). Det är viktigt att komma ihåg att elever med autism inte är en homogen grupp. Det är därför sällan eftersträvänsvärt att utgå från ett tillvägagångssätt för att stödja mångfalden av behov bland elever (Leifler, 2022). Ytterligare ett problem med manualbaserade interventioner kring social utveckling är att de ofta bygger på att professioner med specialkompetens aktivt arbetar eller handleder arbetet vilket skapar en extern auktoritet där lärare får hög tilltro på extern kunskap och rådgivning, och mindre tilltro på sitt eget professionella omdöme och autonomi. Utifrån manualer skapas alltså en standardisering av lärares arbete som riskerar att störa deras professionalism (Bartholdsson, 2021). Leifler m.fl. (2021) betonar att framtida studier behöver fokusera mer på anpassningar i miljön och pedagogiska strategier för att elever med autism ska lyckas i skolan jämfört med det rådande forskningsintresset som i regel präglas av elevernas brister. I väntan på att det vetenskapliga fältet ska hitta fler metoder och anpassningar som lämpar sig för elever med autism behöver skolor fortsätta sitt dagliga arbete med att säkerhetsställa inkluderande utbildning där samverkan inom skolan och mellan professioner är betydelsefullt (Leifler m.fl., 2021).

Inkludering och autism

Den deklARATION, SalamancadeklARATIONEN, som Sverige och många andra länder antagit innebär att elever i behov av särskilt stöd eller elever med funktionshinder ska ges utbildning tillsammans med andra barn i sin miljö (Svenska Unescorådet, 2006). Vad inkludering innebär är omdebatterat. Nilholm och Göransson (2013) redovisar fyra definitioner av inkludering varav den gemenskapsorienterade definitionen är väl förankrad bland inkluderings förespråkare. Den syftar på att ett skolsystem bär ansvar för alla elever, oavsett behov, där olikheter ses som en tillgång. Olsson och Nilholm (2023) har i sin forskningsöversikt, utifrån plattformen Web of Science, undersökt de mest citerade studierna som handlar om utbildning för elever med autism och studerat studiernas styrkor och svagheter när det gäller dess potential att bidra till mer inkluderande undervisning. I denna forskningsöversikt problematiserar de forskningen kring inkludering av elever med autism och uttrycker en oro över att väl citerade studier och metastudier inte primärt har fokus på att studera inkluderande undervisning för elever med autism. I stället handlar en stor del av forskningen om svårigheterna inom autism och hur vissa interventioner kan ändra exempelvis ett beteende. Samtidigt kan sådana studier, även om de inte primärt riktar sig mot inkludering, skapa en förståelse för hur elever med autism och deras behov kan

bemötas och på så sätt främja inkluderande miljöer. Olssons och Nilholms (2023) kritik mot studierna angående inkludering av autism sammanfattas i fyra punkter. (1) Metoderna som användes framgångsrikt i icke inkluderande miljöer behöver testas och replikeras i inkluderande miljöer, (2) det behövs mer fokus på hur en lärande gemenskap kan skapas som även involverar elever med autism, (3) det finns behov av att vara mer specifik kring vilka metoder som fungerar i vilka miljöer, samt (4) ge elever med autism större utrymme att göra sin röst hörd (Olsson & Nilholm, 2023).

Även om elever med funktionsnedsättningar har rätt till utbildning tillsammans med andra barn (jfr. Svenska Unescorådet, 2006) är det inte givet att detta leder till positiva resultat. I stället finns det flera risker med exkludering och utanförskap. Elever med autism kan ha en betydligt högre risk att bli avvisade av andra elever, bli utsatta för mobbning samt få mindre socialt stöd av klasskamrater jämfört med de utan funktionsnedsättning (Symes & Humphrey 2010). Elever med autism har dessutom ofta färre relationer jämfört med övriga klasskamrater vilket kan leda till utsatthet i form av mobbning och i sin tur depression och ångest (Michelle m.fl., 2019). Elever med autism beskriver hur de i regel upplever en avsaknad av kamratskap och upplever mer ensamhet jämfört med elever utan autism i samma ålder. Detta utanförskap leder till en negativ självbild och lågt självförtroende (Williams m.fl., 2019) vilket kan i sin tur medverka till att eleverna deltar i mindre sociala aktiviteter jämfört med deras jämnåriga utan autism (Locke m.fl., 2015). Det finns även en ökad risk för hög skolfrånvaro för elever med diagnosen autism (Munkhaugen, 2017). I ett framtida liv riskerar denna elevgrupp även att påverkas negativt av en misslyckad skolgång. Vuxna med autism har nämligen en högre representation av arbetslöshet, mindre sociala kontakter och relationer, högre risk för psykisk ohälsa och generellt en sämre livskvalité jämfört med de utan diagnos (Howlin & Moss, 2012). Samtidigt finns det studier som visar hur små insatser under exempelvis skolrasten kan främja social gemenskap och utveckling som är betydelsefull för alla elever, särskilt för elever med autism (Kretzmann m.fl., 2015).

I Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) forskningsöversikt sammanfattas forskningsresultat som hade fokus på modifieringar och anpassningar på såväl skol- som klassrumsnivå för elever med autism och hur sådana modifieringar och anpassningar stödjer en inkluderande undervisning. Ett resultat från denna forskningsöversikt är att lärarnas attityder gentemot inkludering och diagnosen autism påverkar hur väl elever med autism lyckas i inkluderande miljöer (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022). Det finns tendenser till att lärare nämner elevernas funktionsnedsättning och svårighetsgraden av denna som ett hinder för arbetet med att inkludera eleverna med autism (Oh-Young & Filler 2015; Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022). Ett annat hinder för inkludering av elever med autism i den reguljära undervisningen tycks påverkas av kunskaper om autism. Även om elevassistenter kan vara ett nödvändigt stöd för många elever med autism, kan sådana insatser påverka elevernas akademiska och sociala utveckling negativt om det finns brister i lärarens och elevassistentens kunskaper om autism samt kompetens att skapa inkluderande miljöer (Symes & Humphrey, 2011). Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) visar även i sin forskningsöverblick att elever med autism upplever utmaningar med att bibehålla kompisar i skolan och önskar i regel att de hade fler vänner, vilket visar på hur betydelsefulla klasskamraternas förhållningssätt är samt hur relationen mellan eleverna med och utan autism påverkar känslan av tillhörighet. Det visar sig även finnas relativt lite forskning om fungerande strategier för att lyckas med implementeringen av inkluderande undervisning för elever med autism och många studier fokuserar inte på utvecklingen utifrån ett didaktiskt perspektiv. Anpassningar i hela skolsystemet, så som strukturer, strategier, bemötande och pedagogiskt innehåll benämns som nödvändiga för att inkludera elever med autism (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022).

Roberts och Simpsons (2016) litteraturoversikt studerade forskning som undersökte attityder till inkludering för elever med autism hos exempelvis lärare, föräldrar med barn som har autism och elever med autism. På så sätt ville man öka förståelsen utifrån olika personers perspektiv kring hur inkludering för elever med autism tillämpas i praktiken och vad som kan utgöra hinder samt framgång för ett sådant arbete. Utifrån lärares, föräldrars och elevers syn på inkludering upplevs många fördelar med exempelvis möjligheten att delta i nya sociala situationer och utveckla sociala färdigheter. Även om elever med funktionsnedsättningar, så som autism, har rätt till utbildning och delaktighet i

reguljära skolor och undervisning finns det dock olika hinder som påverkar detta arbete och leder till negativa resultat för dessa elever. Det eleverna med autism riskerar att råka ut för under sin skolgång påverkas i hög grad av det stöd som finns på såväl individ-, grupp- och skolnivå. Exempelvis klasstorlek, tillgång till utbildad personal, stöd vid övergångar eller tillräckliga anpassningar anses vara viktiga faktorer för att inkludera elever med autism. Kunskap och förståelse, särskilt kunskap om samspelet mellan elevernas egenskaper och miljön, är synnerligen viktiga faktorer som påverkar inkludering av elever med autism och deras utveckling. Utbildning av personal på skolor utifrån ett inkluderande perspektiv om autism är därför viktiga insatser eftersom det annars riskerar att exkludera dessa elever (Roberts & Simpson, 2016).

Värdegrund, uppdrag och normer

Skolan kan aldrig vara neutral utan har alltid ett syfte att fostra elever till vissa normer och värderingar (Norberg, 2001, 2003). Lärarnas sociala, utbildningsmässiga och egna värderingar har en påverkan på arbetet med skolans läroplan. Läroplanens normer och värderingar behöver kontinuerligt tolkas och internaliseras för att till slut tillämpas i den vardagliga praktiken eftersom läroplanen i sig inte nödvändigtvis är en pedagogisk och didaktisk beskrivning utan snarare politisk (Norberg, 2003). I Thornbergs (2006) avhandling undersökte han lärarnas arbete med värdepedagogik. Här skiljer han på värderingar och värdepedagogik där det förstnämnda kan ses som de idéer om vad som är önskvärt och icke önskvärt i olika sammanhang, medan det sistnämnda begreppet är den del av pedagogiken där moraliska eller politiska normer, färdigheter, dispositioner och värden förmedlas eller utvecklas hos eleverna. Värdepedagogik involverar utbildning inom moral, etik, karaktär och medborgarskap. I hans avhandling visade det sig att lärares arbete med värderingar kan syfta på att eleverna ska tillägna sig kunskaper om och handla därefter utifrån ett antal uppsatta regler. Det framkom ett moral-praktiskt arbete som handlade mest om att agera när överträdelse kring de uppsatta reglerna skedde. Detta gällde såväl i som utanför klassrummet där regelöverträdelser mestadels tycktes ske utanför klassrummet. Ett annat förhållningssätt bland lärare utifrån arbetet med värderingar var ett lärar-elev-interaktivt arbete vilket kan ses som metainteraktioner. Interaktionerna präglades av lärtillfällen om socialt samspel kring hur man bör och inte bör vara mot varandra. Det går även att beskriva dessa interaktioner som sociala handlingar där lärare och elever utifrån olika situationerna bygger en social praktik kring vad som är acceptabelt och oacceptabelt. En sådan social påverkan av lärarna kan både vara implicit och explicit (Thornberg, 2006).

Explicit undervisning om utbildning eller fostran i värdefrågor syftar på de värden och normer (från läroplan och styrdokument) som eleverna ska efterleva utifrån de metoder som lärare använder sig av. Exempel är när lärare utvecklar kompisregler tillsammans med eleverna eller när lärare i en konflikt mellan elever försöker lära barnen att utveckla hur man bör och ska agera gentemot varandra. Implicit undervisning syftar på de normer och värden som förmedlas indirekt av pedagogernas handlingar eller aktiviteter. Det pedagogiska material som används i undervisning kan ses som implicit beroende på hur det används. Implicit undervisning handlar även om hur lärares attityder och bemötande medierar värden som inte explicit verbaliserats i undervisningen. Exempel på detta kan vara om alla elevers perspektiv inte tas till vara på eller om elever missgynnas på grund av lärarens föreställningar om vissa elever (Thornberg, 2004). Det finns många implicita regler som utgör tillägg till eller skapar undantag för de explicita reglerna. Regler som inte explicit medieras och verbaliseras blir svårare att upptäcka och förstå. Reglernas slutmål tycks enligt lärare vara att göra eleven till en framtida medborgare som fungerar i samhället. Utifrån hur eleverna bemöts i de olika sociala situationerna utvecklas en självbild i förhållande till de normer och värden som läraren och skolan medierar (Thornberg, 2006).

Thornberg (2006) definierar lärarnas regelarbete utifrån relationella-, strukturerande-, skyddande-, personella- och etikettsregler. Reglerna överlappar ofta varandra. De relationella reglerna och etikettsreglerna handlar om hur man ska vara och bete sig mot varandra, där etikettsregler har en bredare tolkning och innefattar även exempelvis traditioner i samhället. Strukturerande regler syftar på de aktiviteter som pågår i skolan och skyddande regler handlar primärt om säkerhet och hälsa. De

personella reglerna handlar om att få eleverna till att reflektera över sitt eget beteende och ta ansvar för detta. En vanlig strategi för att upprätthålla regler tycks vara att, genom påtryckning, påverka eleverna att följa det som är sagt utan möjlighet till förhandling eller förklaring. Ett förhållningssätt där läraren förklarar och resonerar med eleverna om reglerna skapar ett förhållningssätt där man ser på barnen som förnuftiga och resonabla, även om detta arbete tycks vara ovanligt. När elever ges förklaringar ökar benägenheten att acceptera reglerna. Samtidigt är det nödvändigt att förklaringarna är av sådan karaktär att eleven känner en tro och övertygelse på de förklaringarna som ges (Thornberg, 2006).

Lärares arbeten med olika typer av värden, exempelvis hur elever ska behandla andra eller självreglering kan vara reaktiva och oplanerade. En pedagogisk eftertanke kan saknas vilket riskerar att motverka de värderingar som lärare anser vara betydelsefulla för eleverna och deras framtid. Lärares värdegrundsarbete kan utgå från en dold läroplan vilket gör det svårt, om inte omöjligt att analysera och diskutera vilka värderingar eleverna utvecklar tillsammans med andra lärare (Thornberg, 2008). Liknande en dold läroplan tenderar lärare att filtrera vad det exempelvis kan innebära att vara en god medborgare utifrån personliga referenser och erfarenheter (Li & Tan 2017). Lärares tolkningar av läroplanen är personliga och organiseras utifrån den kunskap lärarna bygger upp i sitt dagliga arbete. Genom erfarenheter i undervisningen utvecklas nya erfarenheter och nya metoder. Lärares strategier och handlingar skiljer sig därför åt (Johnston, 1990; Zhang m.fl., 2022). Thornberg och Oğuz (2013) undersökte svenska och turkiska lärares syn på värdegrundsundervisning. Där framkom att ett kritiskt perspektiv kring, samt diskussioner om, tycks saknas angående de värderingar som finns och undervisas om i skolor, både vad gäller implicit och explicit värdegrundsundervisning. En förklaring till detta kan vara att det saknas professionellt språk för att diskutera just undervisning om olika värden. Det finns exempel på där lärare arbetar främst med att vara en god förebild för att förmedla de värderingar som de anser är viktiga. Samtidigt är värderingarna många gånger påverkade av deras egna tankar och erfarenheter om värde och moral (Thornberg & Oğuz 2013). Genom strukturerade samtal med andra lärare kan implicita referensramar synliggöras och på så sätt göra lärare mer medvetna om hur detta påverkar undervisningen om värdegrund i relation till eleverna i klassen. Denna medvetenhet är betydelsefull för att förstå hur egna värderingar och övertygelser påverkar de beslut och handlingar lärarna tar gentemot sina elever (Keijzer m.fl., 2022).

Sammanfattningsvis kan vi konstatera att det finns metoder och interventioner som främjar elevers med diagnosen autism sociala utveckling. Elevernas sociala utveckling beskrivs som särskilt viktig för just elever med autism. Med ett medvetet arbete tycks det finnas förutsättningar för elever med autism att utveckla sociala förmågor och en social gemenskap. Interventioner som grundar sig på ett inkluderande perspektiv bygger på det betydelsefulla att elever befinner sig i en reguljär undervisning. Samtidigt visar det sig att när elever med autism befinner sig tillsammans med andra elever i den reguljära undervisningen riskerar de fler negativa konsekvenser. Vilka metoder som är framgångsrika utifrån en inkluderande undervisning för elever med autism, särskilt för elevernas sociala utveckling, tycks vara svårdefinierat och det är viktigt att utgå från elevens behov jämfört med ett manualbaserat program. Leifler m.fl. (2021) betonar att skolor behöver ett dagligt arbete, genom att samverka inom och utanför skolan, för att säkerhetsställa en inkluderande utbildning. Elevers utveckling utifrån vissa normer och värden, vilket kan ses som en del av elevernas sociala utveckling, är ett svårtolkat uppdrag när det gäller elever över lag. Rimligtvis ännu mer svårtolkat när det gäller elever med diagnosen autism. Denna studie syftar till att bidra med kunskap om hur lärare både tolkar och beskriver ett sådant arbete.

Teori

Arbetet har inspirerats av Berger och Luckmanns kunskapsociologi (1979). För läsaren är det betydelsefullt att även här nämna den metod som använts i analysen av det material som samlats in, *Empirical Phenomenological Psychological Method* [EPP-metoden¹]. Som Karlsson (1999) lyfter fram är det en metod som i Husserls anda strävar efter att sätta externa teorier åt sidan. Metoden syftar till att klargöra fenomenets meningsstruktur och är till stor del deskriptiv (Karlsson, 1995). Det innebär inte enligt Karlsson (1999) ett förnekande av teorier. Som ett resultat av detta blir teori belyst på ett annat och inte så centralt vis. Det upplevs inte vara ett större problem eftersom det är, med utgångspunkt i EPP-metoden, meningsstrukturen av fenomenet som studien syftar till att synliggöra. Thornberg (2006) betonar att all forskning är konstituerad av det sammanhang som den är inbäddad i, alltså även denna studie, och problematiserar arbetet med att sätta externa teorier åt sidan. Han menar vidare att det inte är möjligt att redogöra för hela sin förståelse och omedvetna influenser påverkar forskaren oavsett graden av användandet av teorier eller inte. Även om det inte är fullt möjligt att redogöra för hela min förståelse i detta arbete är presentationen av teori ett sätt att lyfta fram de teoretiska antagande som till viss del² har påverkat detta arbete. Nedan kommer jag att ytterligare argumentera för kunskapsociologins relevans som val av teori.

Berger och Luckmanns kunskapsociologi (1979) är inspirerad, i likhet med Karlssons (1993) EPP-metod, av den fenomenologiska analysen utifrån att världen inte består av objektiva fakta oberoende av subjektet. Både Karlsson (1993) samt Berger och Luckmann (1979) lyfter fram commonsense-verkligheten och hur den kan innefatta olika tolkningar av verkligheten som i sin tur tas för given. Utifrån detta behöver vi förhålla oss till dessa tolkningar och ta med i beräkningen att verkligheten tas för given men utifrån ett fenomenologiskt perspektiv. Medvetandet ses av både kunskapsociologin och EPP-metoden som intentionalt (Karlsson 1993; Berger & Luckmann, 1979). Kunskapsociologin och EPP-metoden bygger med andra ord på en gemensam teoretisk bas. Intresset för denna studie, i likhet med EPP-metoden och kunskapsociologin, grundar sig dels på att verkligheten kan innefatta olika tolkningar, dels synen på medvetandet som intentionalt. Lärare behöver göra medvetna tolkningar och handlingar utifrån sig själva men även utifrån skolans sociala uppdrag i förhållande till elever med diagnosen autism. Lärare kan därmed inte ses agera utifrån en objektiv verklighet av vad diagnosen autism innebär och hur skolan samt lärare bör arbeta med social utveckling utifrån LGR22:s formuleringar. En verklighet eller ett sätt att se på vad autism innebär kan tas för given vid en skola, ett visst arbetslag eller en specifik lärare. Hur detta ser ut är relativt utforskat och framför allt hur tolkningar omvandlas i praktiken vilket gör det särskilt intressant att studera för att förstå arbetet med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism.

Det är även angeläget att lyfta fram hur arbetet med elevers sociala utveckling i denna genomförda studie inte fokuserar på lärare som undervisar elever i exempelvis särskilda undervisningsgrupper. Utifrån en gemenskapsorienterad definition av inkludering (jfr, Nilholm & Göransson, 2013) där segregerade lösningar ej är eftersträvaransvärda, är det elevers med diagnosen autism naturliga sociala miljö, alltså den reguljära undervisningen och den sociala utveckling som sker där, som denna studie riktat ljuset mot. Med andra ord är det lärare i Berger och Luckmanns (1979) begrepp om den reguljära institutionella verkligheten³ som denna studie undersöker. Detta arbete har även sin utgångspunkt i att olikheter ses som en tillgång, i liknelse med Nilholm och Göranssons (2013) gemenskapsorienterade definition och att elever utvecklas socialt tillsammans med andra ord det som Berger och Luckmann (1979) benämner som internalisering⁴, att barnet internaliserar den miljö hen befinner sig i.

¹ Läs mer om detta tillvägagångssätt och en noggrannare redogörelse för i kapitlet metod.

² Se slutet av kapitlet för mer konkret beskrivning

³ Läs mer om begreppet längre fram i kapitlet

⁴ Läs mer om begreppet längre fram i kapitlet

Berger och Luckmanns (1979) kunskapssociologi beskrivs utifrån att människors verklighet kan ses som dels objektiv, dels subjektiv. Verkligheten konstrueras socialt där vardagslivet framträder som en verklighet tolkad och upprätthållen av människor. Denna verklighet är subjektivt meningsfull för människor som en värld med inre sammanhang. Jag vet exempelvis att min naturliga attityd till denna värld motsvarar andra människors naturliga attityd. Samtidigt vet jag också att de andra har ett perspektiv på denna gemensamma värld som inte stämmer överens med mitt perspektiv. Min syn på verklighet skiljer sig från och kan kanske till och med råka i konflikt med andras verklighet. Och samtidigt vet jag att jag lever tillsammans med dem i en gemensam värld (Berger & Luckmann, 1979).

Den objektiva verkligheten förstås bäst utifrån begreppen *institutionalisering* och *legitimering*. Utifrån en växande sfär av vanemässiga rutiner som tas för givna skapas institutioner. Alla handlingar som upprepas en eller flera gånger samt observeras av andra en eller flera gånger blir i en viss grad vanemässiga. Dessa repetitiva handlingar och institutioner skapas inte på ett ögonblick. Det finns alltid en historia som de är en produkt av. På så vis skapas en viss form av social kontroll där mänskligt handlande följer på förhand uppställda handlingsmönster. Den sociala objektiva verkligheten skapas av människor (Berger & Luckmann, 1979). De vanor och rutiner som går att finna inom olika institutioner underlättar människans vardag genom att minimera de olika antal val som behöver göras. På så vis kan vi på förhand skapa ett gemensamt handlande om hur vi bör agera mot varandra. Med andra ord uppstår ett institutionaliserande genom en för-definition som leder oss i hur vi bör vara och agera (Engdahl & Larsson, 2011).

Begreppet legitimering bygger på en andra ordningens objektivisering av betydelsen (Berger & Luckmann, 1979). Om institutioner ska förmedlas till andra personer som inte varit med och skapat dessa blir legitimeringen viktig (Wennerberg, 2001). Människor skapar alltså inte endast institutioner utan upprätthåller och legitimerar dessa utifrån individernas upplevelse av meningsfullhet av den institutionella ordningen (Berger & Luckmann, 1979). Genom legitimering sker det en objektivisering av de sociala institutionerna vilket innebär att institutioner kan upplevas vara något därute som är svårt att få bort med enbart en vilja. På så vis har samhället blivit en objektiv verklighet (Wennerberg, 2001).

Berger och Luckmann (1979) lyfter fram olika nivåer i legitimeringen av institutioner. Språket är den första nivån och utgör viktiga begrepp för att upprätthålla en social ordning. Ordspråk, visdomsord, folksagor eller poesi är den andra nivån som påverkar legitimeringen. En tredje nivå legitimeras av exempelvis forskare, experter och olika teorier eftersom de har en påverkan på den specialiserande legitimeringen och därmed tillhandhåller komplexa referensramar för respektive sektor av det institutionella handlandet. En fjärde och sista legitimeringsnivån utgörs av symboliska universa vilket kan ses som medlemmarnas sociala och gemensamma objektifieringar av institutionen. Denna nivå kan ses som den mest omfattande legitimeringsnivån (Berger & Luckmann, 1979)

Internalisering och *socialisation* är två viktiga aspekter för den subjektiva verkligheten. Barnet föds in i en predisponerad socialitet och blir därmed medlem av samhället. Människor internaliserar andras subjektiva processer som blir subjektivt meningsfulla för mig. Internaliseringen kan ses som den första förståelsen av medmänniskor och en upplevelse av världen som meningsfull och social verklighet. Individen tar med andra ord över den värld vi redan lever i. Socialisation sker i den kontext som skapats av en specifik social struktur (Berger & Luckmann, 1979). Barnet behöver internalisera exempelvis normer, värden och handlingsmönster genom socialisation (Wennerberg, 2001). Socialisation kan definieras utifrån en primär och sekundär socialisation. Den primära socialisationen är den första socialisation en individ genomgår, alltså den i barndomen. Sekundär socialisation kallas de processer som leder en redan socialiserad individ in i nya sektorer av människans objektiva värld (Berger & Luckmann, 1979).

Den primära socialisationen har ett starkare avtryck på individen enligt Berger och Luckmann (1979) eftersom den ofta är känslomässigt bunden. Här får barnet en kvasi-automatisk prägel av verkligheten jämfört med hur den sekundära socialisationen behöver förstärkas genom exempelvis specifika

pedagogiska metoder. I hemmet faller sig ting mer naturligt i jämförelse med andra senare verkligheter som kan förstås som konstgjorda. Skolan är ett bra exempel på en sekundär socialisation. Läraren försöker manövrera den internaliserade verkligheten som redan finns för att skapa nya internaliseringar. Den sekundära socialisationen kan bli känslomässigt laddad utifrån ett engagemang hos barnet där den nya verkligheten institutionellt definieras som nödvändig. Förhållandet mellan individen (barnet) och de som övervakar socialisationen (skolpersonal eller klasskamrater) kan få en särskild betydelse, vilket gör att individen engagerar sig fullständigt i den nya verkligheten och internaliserar denna. De signifikanta andra i individens värld är de som främst medverkar till att vidmakthålla hans subjektiva verklighet. Barnet identifierar sig med de signifikanta andra på en rad känslomässiga sätt. Oavsett vilka de är sker internalisering bara när identifiering sker (Berger & Luckmann, 1979). Genom sådana processer som primär och sekundär socialisation innebär, kan barn bli sociala varelser som förstår andra och upplever verkligheten som meningsfull. I och med det har människan blivit en social produkt (Wennerberg, 2001).

För denna studie är Wennerbergs (2001) sammanfattning av Berger och Luckmanns kunskapssociologi relevant. Den sociala verkligheten existerar oberoende av vilka människor som deltar i denna verklighet. Samtidigt är den sociala verkligheten inte bara något som finns "där ute", verkligheten bygger även på något inre. Människor lär sig och internaliserar den sociala världens normer och institutioner samtidigt som de kan upprätthålla dessa sociala institutioner (Wennerberg, 2001). Utgångspunkten är, som nämndes tidigare i detta kapitel, att elever internaliserar och lär sig om den sociala verkligheten tillsammans med andra elever och vuxna. Samtidigt påverkas denna socialisation av lärares tolkningar och arbete kring elevers sociala utveckling. Metod, analys och val av tidigare forskning har utgått utifrån arbetets studieobjekt. Studiens syfte och frågeställningar och till viss del diskussionen har inspirerats utifrån att elever socialiseras och lär sig tillsammans med andra men även att lärare skapar, upprätthåller och påverkar dessa sociala institutioner.

Metod

I följande kapitel ges en beskrivning av de utmärkande dragen för val av forskningsmetod. Detta följs av en presentation av urvalet och motivering av vissa inkluderings- samt exkluderingskriterier samt hur genomförandet utförts. Efter urvalet ges en detaljerad analysbeskrivning kring hur materialet har använts och tolkats. Här ges även exempel för att ge läsaren ett bättre grepp om analysarbetet. Metodkapitlet avslutas med etiska aspekter som tagits hänsyn till samt studiens validitet, reliabilitet och generaliserbarhet.

Kvalitativ metod

Kvalitativ forskning framställs ofta som en vetenskaplig tradition som vuxit fram utifrån en kritik mot positivismen. Den kännetecknas i regel av en induktiv syn på relationen mellan teori och praktik och är ofta tolkningsinriktad, där tolkningen bygger på en förståelse av verkligheten samt att sociala egenskaper utvecklas i samspel mellan människor. Två tanketraditioner som vuxit fram inom den kvalitativa forskningen är fenomenologi och hermeneutik (Bryman, 2018). Edmund Husserl brukar anses som fenomenologins fader vars fenomenologiska metod syftade till att finna fenomenets meningsstruktur och essens (Karlsson, 2019). Forskaren strävar i en fenomenologisk metod mot att ha ett öppet förhållningssätt kring mening och upplevelse. I sökandet efter ett fenomenets mening riktas ljuset mot att söka efter hur fenomenet visar sig för subjektet. Ett sådant arbete innebär att forskaren metodiskt sätter sin förståelse av fenomenet inom parentes eller med andra ord åt sidan (Ulenius, 2022). Hermeneutiken har sin grund i förståelse och tolkningslära (Hallberg, 1999) och beaktar kontexten vid subjektets tolkning av data (Ulenius, 2022). En metod som ger en vägledning hur dessa delar i ovannämnda tanketraditioner kan manövreras är EPP-metoden.

EPP metoden

Den kunskapsteoretiska grunden för EPP-metoden bygger på synen om medvetandet som intentionalt. Detta innebär att subjekt och objekt inte ska ses som oberoende av varandra. Det upplevda (objektet) relateras till det upplevande (subjektet) (Karlsson, 2019) vilket innebär ett avvisande av att det skulle finnas objektiva fakta oberoende av subjektets förståelse (Karlsson, 1999). Det intentionala medvetandet kan utvecklas ytterligare genom att reflektera över hur en naturlig respektive tyglad inställning till det vi upplever påverkar vår förståelse. I stället för att ta det upplevda som en given sanning och på så sätt snabbt ge svar och förklaring över en situation eller händelse, kan vi stanna upp och inta en frågande inställning till det upplevda. På så vis bestämmer vi oss inte över fenomenets struktur på förhand eller hur vi upplever situationen, eftersom det upplevda i själva verket är obestämt (Dahlberg & Dahlberg, 2019).

EPP-metoden har sina rötter från Husserls filosofiska reduktioner men som Karlsson (1993; 1999) menar behöver modifieras till *partiell fenomenologisk psykologisk reduktion* och *eidetisk reduktion genom tolkning*. Den partiella fenomenologiska psykologiska reduktionen är, jämfört med Husserls reduktionism, mindre omfattande och därmed partiell på så sätt att det är forskarens tro på den transcendentala världen som strävas efter att sättas inom parentes i stället för informantens. Fokus blir därmed på objektets naturliga inställning kring hur fenomenet framträder och strävan om en förutsättningslöshet till texten bejakas. En konkret beskrivning av detta skulle vara att forskaren parentetiserar andra teorier (behaviorism, sociologi eller sociokulturell teori för att ange några exempel), hypoteser eller modeller. Detta innebär inte att förneka dessa, utan i stället synliggöra en medvetenhet och på så sätt kunna bortse från dem i analysarbetet (Karlsson, 1999) vilket även nämndes i kapitlet om teori. Med andra ord så har jag i denna studie försökt lägga externa teorier åt sidan i analysarbetet. Det är fenomenets meningsstruktur som arbetet strävar efter att synliggöra. På så vis används inte begreppen, som presenterats i teorikapitlet, som medvetna redskap i analysarbetet och resultatet. I stället används begreppen utifrån dess relevans i diskussionen i förhållande till studiens syfte och frågeställningar. Här ska nämnas att teoretiska begrepp används med omsorg i diskussionen

för att inte frånga EPP-metodens praxis i alltför stor utsträckning. Karlsson (1993) betonar även fram att resultatet med EPP-metoden blir deskriptivt vilket Ulenius (2022) hävdar är ett sätt kasta ljus på den intentionala relationen mellan subjekt och objekt.

Den eidetiska reduktionen genom tolkning syftar till att visa på den mening som en annan person upplever. Till skillnad från Husserl så är det inte ett fritt antal kännetecken som identifierar ett fenomen utan i stället handlar det om att tolka upplevelsen så som det är beskrivet på ett så öppet och förutsättningslöst sätt som möjligt (Karlsson 1999; Ulenius, 2022). Metoden innehåller därmed även hermeneutiska inslag utifrån arbetet med att tolka upplevelsen, även om det ska göras på ett så förutsättningslöst sätt som möjligt. Karlsson (1993;1999) menar att tolkning av materialet startar i och med forskarens förförståelse av fenomenet. Det är i spänningen mellan den partiella fenomenologiska psykologiska reduktionen, strävan att vara så öppen och förutsättningslös som möjligt till texten och forskarens förförståelse som EPP-metoden har sin funktion. Den hermeneutiska cirkeln behöver även nämnas eftersom den har sin betydelse genom att forskarens tolkning av texternas delar sker kontinuerligt mot bakgrund av en helhetsförståelse, alltså en läsning och förståelse för hela protokollet. Det finns också möjlighet utifrån hermeneutisk anda att inta en utvidgad tolkning till den situation som informanten har beskrivit (se framför allt steg fyra och fem i avsnittet om bearbetning och analys). Genom de meningsstrukturer som framkommer kan tolkningarna ge giltighet utöver den specifika plats och tid som beskrevs i informantens ursprungliga upplevelse (Karlsson, 1993; 1999).

För att utöka förståelsen av de hermeneutiska tolkningarna inom EPP-metoden har Karlsson (1999) skapat en särskild illustration för detta. Det första momentet i forskningsprocessen kan beskrivas som informantens upplevande [IU]. Nästa del är det ursprungliga upplevandet i form av informantens text [IT]. Två förståelseformer finns utifrån IU och IT där den ena förståelsen handlar om forskarens empatiska förståelse [FEF] och den andra om forskarens interpretativa förståelse [FIF]. Genom FEF försöker forskaren förstå informantens upplevelse av en situation genom text. Detta görs genom ett empatiskt förhållningssätt. FEF kan ses som en ”commonsense” nivå av informantens upplevelse. Den är underordnad forskarens FIF på så vis att syftet med EPP-metoden är att nå en fenomenologisk beskrivning av fenomenet. Genom FIF tolkas textens eidetiska dimension, den så kallade meningsstrukturen. På så vis går man bortom informantens konkreta situation där ett sätt för världen att visa sig på framträder genom forskarens tolkning av fenomenets meningsstruktur utifrån texten. Det är detta som skapar en fördjupad förståelse av fenomenet snarare än ett direkt återgivande (Karlsson, 1999).

Utifrån analysarbetet nämner Karlsson (1999) tre nivåer varav nivå ett och två har särskilt beaktas och inspirerats av i denna studies analysarbete. Den första nivån handlar om att belysa meningen i det informantens beskriver. Den andra nivån syftar på att, i tolkningsarbetet, jämföra protokollen med varandra och på så sätt hitta meningslikheter eller kännetecken. Vid nivå tre används de framtolkande kännetecknen på ett friare sätt för att se om den empiriskt funna meningen har bäring på en ontologisk nivå (Karlsson 1999). Förutom universella beskrivningar av fenomenet på ontologisk nivå (den mest abstrakta nivån) kan fenomenet även visa sig utifrån en typologisk nivå som beskriver möjliga uttryck och variationer av fenomenet. Det finns även en generell nivå som hamnar mellan den typologiska och ontologiska nivån där kännetecken ska återfinnas i alla protokoll (Karlsson 1999; Ulenius, 2022). I EPP-metodens analysdel utgår man från fem steg som kommer presenteras närmare i kapitlet bearbetning och analys. Det är framför allt under steg fyra och fem som de typologiska och generella kännetecknen identifierats.

Urval

Totalt har sju legitimerade lärare från olika skolor i olika kommuner deltagit varav alla är verksamma i årskurserna 4–6. För att beskriva hur lärare i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism har urvalet inspirerats av Brymans (2018) beskrivning av målstyrda urval. Syftet med målstyrda urval är

inte att samla in ett material som representerar en hel befolkning eller kategori av professionella för att sedan kunna generalisera resultatet. I stället syftar det till att utifrån undersökningen följa två steg.

Det första steget handlar om att välja organisation (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm 2019). I denna studies fall valdes grundskolor i årskurserna 4–6 av två anledningar. Det ena utgår från min erfarenhet och förståelse av undervisning och organisation i årskurs 4–6, vilket kan ge fördelar i samtalen med respondenterna och fördjupa följdfrågorna. Wide och Hakeberg (2021) problematiserar detta förhållande där intervjuaren behöver ha en god förståelse av ämnet och det som avses att studeras samtidigt som intervjuarens förförståelse kan påverka intervjun och resultatet utifrån de antaganden som forskaren gör. Att hantera denna motsägelsefullhet och risk är en central kvalitetsmarkör i kvalitativa studier (Wide & Hakeberg, 2021), vilket diskuteras ytterligare under avsnittet om genomförande samt reliabilitet, validitet och generaliserbarhet. Den andra anledningen till valet av årskurs 4–6 syftar på att elever som går i särskild undervisningsgrupp ökar signifikant i högstaadiet vilket gör det svårare att få tag på lärare som undervisar elever med autism i sin reguljära undervisning (Skolverket, 2022a; Skolinspektionen 2012). Dessutom är det vanligare att få diagnosen autism runt tio års ålder för barn med begåvning inom normalvariationen (Autism Sverige, u.å) vilket ökar möjligheten för att få tag på respondenter i årskurs 4–6 jämfört om undersökningen riktat sig mot årskurs F–3.

Det andra steget i ett målstyrt urval är det strategiska valet av individer (Bryman, 2018; Jacobsson & Skansholm, 2019). Även om valet tycks vara självklart att intervjua undervisande lärare i årskurs 4–6 har en medveten utsortering av exempelvis elevassistenter, resurspedagoger, eller andra stödjande verksamma i den reguljära undervisningen valts bort. Detta utifrån att studien syftar till att undersöka hur lärare, med ett större ansvar för undervisningen, tolkar och beskriver arbetet med att stödja elever med autisms sociala utveckling i den reguljära undervisningen. Ytterligare ett kriterium i valet av respondenter var att lärarna ska ha eller nyligen har haft erfarenhet av att undervisa elever med autism.

Insamling av data/genomförande.

Insamling av data utifrån EPP-metoden bygger på beskrivningar av subjektet utifrån deras erfarenhet av fenomenet som studeras. Denna insamling kan göras på olika sätt varav intervju är en insamlingsmetod (Karlsson, 1993). Utifrån studiens syfte och frågeställningarna skapades en intervjuguide (se bilaga 1) där frågeställningarna utgjorde tre teman som konkretiserades med ett antal frågor. Frågorna har inte följts strikt utan mer varit ett redskap att utgå från. På så vis har en följsamhet i respondentens beskrivningar bejakats i samtalet för att ge den intervjuande personen möjlighet att utveckla och gå på djupet kring det hen upplever och beskriver. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver detta förhållningssätt som att intervjuaren tar på sig rollen som resenär i samtalet för att samla in material. Frågorna har även hämtat inspiration utifrån Kvale och Brinkmanns (2014) olika typer av intervjufrågor så som uppföljningsfrågor, sonderande frågor, indirekta frågor och tystnad. Genom en öppenhet till intervjuguiden, en roll som resenär och inspiration av olika typer av intervjufrågor har Karlssons (1993) syn på att få fram objektets naturliga inställning och att forskaren parentetiserar andra teorier tagits hänsyn till i samtalet.

Totalt har sju enskilda intervjuer genomförts som varade ca 60 minuter med varje respondent. Innan intervjuerna skickades ett missiv (se bilaga 2) ut via mejl tillsammans med en förfrågan om att delta till olika skolor i olika kommuner. Eftersom lärare deltagit från olika kommuner har intervjuerna spelats in via den digitala videoplattformen Zoom. Materialet som spelades in har sedan transkriberats och anonymiserats. Utifrån att fokus för denna studie inte varit på hur saker sägs utan vad som sägs har transkriberingarna ändrats till viss del från talspråk till skriftspråk för att underlätta läsningen där citat används. Vissa utskriftskonventioner har använts för att underlätta läsningen vid presentation av citat. Dessa presenteras nedan:

- ... kortare paus
- [text] förtydligande av forskaren

Bearbetning och analys

EPP-metodens analys presenteras av Karlsson (1993) i fem steg. Stegen ska inte ses som strikta utifrån en kronologisk ordning utan mer som en pedagogisk presentation där forskaren många gånger rör sig mellan dessa steg (Karlsson, 1993).

Steg ett syftar till att läsa protokollen och få ett bra grepp om texterna. Redan vid denna överskådliga läsning är den partiella fenomenologiska psykologiska reduktionen betydelsefull på så sätt att forskaren läser texten öppet och förutsättningslöst genom att inte sträva mot att relatera texten till förklarande teorier. Forskarens förståelse kan samtidigt påverka läsningen av materialet (Karlsson, 1993). Läsningen av texten har redan ett fokus utifrån syftet med studien, i detta fall att undersöka hur lärare i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism. Ulenius (2022) lyfter fram skillnaden i att leva och delta i en kultur jämfört med att testa konstruerade teorier. Analysen har ännu inte riktigt påbörjats i det första steget men genom en god överblick kan forskaren gå över till steg två (Karlsson, 1993). Under varje steg har ett exempel på utdrag från protokollet presenterats för att underlätta förståelsen av analysarbetet.

Jag tänker att det får bli lite mer liksom, för elever med autism så är det, det handlar inte om förståelse och inlevelse på samma sätt som neurotypiska, utan snarare förståelse för att ja men andra människor har kanske inte samma förutsättningar som du har eller som på den här sidan av jordklotet så lever man på detta sätt ... så det blir mer teoretiskt liksom än vad det blir emotionellt. Målet är väl att man ska emotionellt eller ha en emotionell förståelse och inlevelse. Det är det som åsyftas egentligen men med autistiska elever så kan man inte förvänta sig det.

Steg två innebär en urskiljning av textens olika meningsenheter [ME]. Uppdelningen av texten följer inga grammatiska strukturer utan syftar till att när forskaren upplever att texten skiftar mening görs en markering av något slag direkt i protokollet (Karlsson 1993). Sökljuset riktas mot det meningsfulla i texten och skapar på så sätt en vaken blick över protokollet (Ulenius, 2022). Nedan har ovannämnda utdrag av protokollet strukturerats under och delats upp i ME för att underlätta förståelsen av tolkningsarbetet.

Jag tänker att det får bli lite mer liksom, för elever med autism så är det, det handlar inte om förståelse och inlevelse på samma sätt som neurotypiska /ME1/ utan snarare förståelse för att ja men andra människor har kanske inte samma förutsättningar som du har eller som på den här sidan av jordklotet så lever man på detta sätt ... så det blir mer teoretiskt liksom än vad det blir emotionellt. Målet är väl att man ska emotionellt eller ha en emotionell förståelse och inlevelse /ME2/. Det är det som åsyftas egentligen men med autistiska elever så kan man inte förvänta sig det.

Efter steg två börjar den egentliga analysen, **steg tre**. Här implementeras den partiella fenomenologiska psykologiska reduktionen och den eidetiska reduktionen genom att tolkning används. ME transformeras till nya formuleringar på ett sådant sätt att det uttrycker dess mening. Det transformerade språket görs alltid i förhållande till hela protokollet som är inspirerat av den hermeneutiska cirkeln. Det finns inga direkta regler kring språkets omformuleringar mer än att forskaren strävar efter att undvika ett allt för teoretiskt språk. Ett mer enkelt språk är att föredra för att framhäva kärnan i ME (Karlsson, 1993).

Tolkning av meningsenhet 1 [ME1]: Förståelse av autism som en skillnad på förmåga av inlevelse och förståelse jämfört med elever utan diagnos.

Tolkning av meningsenhet 2 [ME2]: Uppdraget utifrån kapitel ett och två förstås som att eleverna ska utveckla en känsla av inlevelse jämfört med att mekaniskt agera på rätt sätt utifrån situation.

I **steg fyra** strävar forskaren att syntetisera de transformerade meningsenheterna till en situationsstruktur som kan beskriva fenomenet. I skapandet av situationsstrukturen går det att utelämna sådant som inte anses relevant för studiens syfte (Karlsson, 1993). Steg fyra handlar om att formulera en fenomenologisk betydelsefull struktur som svarar på hur fenomenet visar sig (Ulenius, 2022).

Situerat kännetecken: Läraren ser funktionsnedsättningarna och skolans arbete med social utveckling som svårförenligt.

Det sista steget, **steg fem**, är en förflyttning från den situerade strukturen till typologisk och generell nivå. Forskaren kan frigöra sig själv ytterligare från materialet för att reflektera på en mer abstrakt och ontologisk nivå. Denna frigörelse bygger på Husserls fenomenologiska åtgärd av fri variation i fantasin för att få fram meningsstrukturer som är tvingande uttryck för fenomenet (Karlsson, 1993). Hur denna uppsats förhåller sig till detta går att läsa mer om i kapitlet validitet, reliabilitet och generaliserbarhet. Karlsson (1993) belyser vikten av att både de generella och de typologiska kännetecknen beaktas eftersom ett för stort fokus på den generella nivån (att kännetecknen ska återfinnas i alla protokoll) skapar en allt för abstrakt struktur och missar betydelsefulla upplevelser av fenomenet. Han beskriver det som att en *fenomenologisk* karaktärisering har skapats utifrån en *fenomenal* upplevelse. Ett generellt kännetecken som förekom i alla informanternas beskrivningar var utmaningar kring diagnosen autism i relation till läroplanens kapitel ett och två.

Etik

Denna studie har utgått från Vetenskapsrådets (2017) begrepp om *ärlighet, tillförlitlighet och objektivitet*. Resultatet har utifrån EPP-metodens definition av validitet presenterats så utförligt som möjligt för att öka dess ärlighet, tillförlitlighet och objektivitet. Även Brymans (2018) och Vetenskapsrådets (2002) forskningsetiska principer, informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav, har använts i detta arbete. I början av intervjun och i missivet (bilaga 2) har en redogörelse gjorts för studiens syfte och frågeställningar. De intervjuade lärarna har fått information, skriftligt och muntligt, att deltagandet är frivilligt och att de kan avbryta sin medverkan när som helst. I början av intervjuerna fick lärarna ännu en gång information om att deras medverkan innebär en anonymitet genom att namn eller andra faktorer som kan härleda till deltagarna tas bort eller oidentifieras. Det gavs även då information om att materialet hanteras av mig och raderas efter att arbetet är inlämnat och slutfört men också att det färdiga arbetet kommer redovisas i form av en masteruppsats och publiceras på DIVA. De lärarna som var intresserade ges möjlighet att få en kopia av uppsatsen (jfr. Bryman, 2018, Vetenskapsrådet, 2002).

I intervjuer och samtal generellt kan det alltid finnas en maktasymmetri där intervjuaren ofta erhåller en roll som kan anses mäktigare. Faktorer som kan påverka denna obalans handlar om att intervjuaren definierar intervjusituationen, att intervju bygger på förståelse av att en frågar och en annan ska svara där det frågande och ifrågasättande påverkar samtals maktbalans eller att forskaren direkt eller indirekt påverkar intervjuarens svar genom särskilda följdfrågor eller tolkningsuttryck. Om en obalans i maktasymmetrin uppstår kan det leda till att undersökningsspersonerna underhåller information eller begränsar sina svar (Kvale & Brinkmann, 2014). Det går inte att ge några garantier för att maktbalansen mellan mig som intervjuare och respondent varit symmetrisk. De ovannämnda faktorerna har tagits hänsyn till i så stor utsträckning som möjligt genom exempelvis tidig information om att avsikten med intervjun inte baseras på rätt och fel utan lärarens tolkningar och beskrivningar utifrån studiens syfte.

Validitet, reliabilitet och generaliserbarhet

Validitet och reliabilitet är två begrepp som vuxit fram utifrån den kvantitativa forskningen. Begreppen i sin ursprungliga mening är sällan intressanta inom kvalitativ forskning eftersom de grundar sig på en positivistisk utgångspunkt där en objektiv verklighet åsyftas till att beskrivas. I

stället behöver begreppen assimileras utifrån den kvalitativa forskningens syn på kunskap (Bryman, 2018). Som tidigare nämnts framhölls det ett avvisande om att det skulle finnas objektiva fakta oberoende av subjektets förståelse. Olika vetenskapliga discipliner söker olika svar på vad som är sant och EPP-metodens främsta syfte är att finna meningsstrukturen av det fenomen som studeras. Subjekt och objekt är därför inte oberoende av varandra utan sammankopplande utifrån synen om medvetandet som intentionalt. Det finns olika teorier om vad sanning innebär varav koherensteorin och korresponstensteorin är särskilt betydelsefulla att lyfta fram utifrån EPP-metoden (Karlsson, 1993).

Genom att relatera påståenden med objektiva faktum rör man sig inom korresponstensteorin för vad sanning innebär (Karlsson, 1993). Detta kan upplevas motsägelsefullt inom en fenomenologiskt inspirerad metod men en del av EPP-metodens tolkningsarbete innebär att ta informantens upplevelse på ett så genuint sätt som möjligt. Med andra ord sträva efter korrespondens mellan informantens upplevelse och forskarens tolkning. Men eftersom EPP-metoden även bygger på att utröna meningsstrukturen av fenomenet är koherensteorins syn på sanning också intressant (Ulenius, 2022). Här bygger sanningen på en syn att påståendena som beskriver ett fenomen överensstämmer med varandra. Det innebär att olika tolkningar av ett fenomen är mer eller mindre förenliga med tolkningen som helhet (Karlsson, 1993). Därmed blir det väsentligt att bevisa tolkningarnas rimlighet och att tolkningarna har uppnått en tillräcklig grad av koherens (Ulenius, 2022).

Tre kriterier har inspirerat denna studie för att stärka tolkningarnas och resultatets rimlighet. Det första kriteriet handlar om att forskaren sätter sina egna fördomar åt sidan vid förståelse av protokollet. Detta är ett särskilt utmanande moment och kan aldrig fullt ut lyckas. Steget ses som särskilt betydelsefullt i EPP-metoden jämfört med andra teoretiserande metoder (Karlsson 1993; Ulenius 2022). Även om Karlsson (1993) belyser svårigheterna med att nå detta kriterium har ambitionen varit att på ett så förutsättningslöst sätt som möjligt närma sig protokollen och sätta teorier och förståelse i så lång utsträckning som möjligt åt sidan. Genom denna medvetenhet har informanternas upplevelse framställts på ett så genuint sätt som möjligt.

Det andra kriteriet bygger på horisontell konsistens i tolkningsarbetet. En sådan horisontell konsistens påverkas av hur förenlig tolkningen är med hela protokollet. Om det exempelvis finns flera möjliga tolkningar är det den tolkningen som stämmer bäst överens med hela protokollet som anses valid (Karlsson, 1993). För att detta ska vara möjligt har materialet lästs igenom flera gånger. EPP-metodens fem steg har inte heller setts som instrumentella utan i analysarbetet har jag behövt röra mig mellan de olika stegen för att stärka validiteten i tolkningarna utifrån den horisontella konsistensen. Eftersom det är tolkningen som ska valideras har EPP-metodens fem steg konkretiserats för att läsaren ska få en större inblick i tolkningsarbetet. Samtidigt presenteras resultatet på sådant sätt att rådata citeras kontinuerligt tillsammans med mina tolkningar och slutsatser för att synliggöra tolkningarnas rimlighet (jfr. Karlsson, 1993).

Det tredje kriteriet avser tolkningens vertikala konsistens. När en tolkning är oförenlig med synen om medvetandet som intentional ska den tolkningen förkastas (Karlsson, 1993). Om det finns motsättningar mellan exempelvis olika metanivåer behöver forskaren iscensätta en ny meningsstruktur av fenomenet. En vertikal konsistens i tolkningsarbete innebär att det som är framtolkat på en generell eller typologisk nivå behöver överensstämma med den ontologiska nivån (Ulenius, 2022). Eftersom den ontologiska nivån är betydligt strängare jämfört med den generella och typologiska har jag, i liknelse med Ulenius (2022), hållit mig till rådata vid analysen och ej framfört en fri variation i fantasin om fenomenet vilket gör att denna studie inte hävdar något ontologiskt anspråk.

Generaliserbarhet utifrån kvalitativ forskning syftar sällan på att göra resultatet generaliserbart oberoende av sin kontext. I stället handlar det om att synliggöra kontexten så mycket som möjligt för att underlätta den tolkning som en generalisering kan innebära (Dahlberg & Dahlberg, 2019). Resultaten i detta arbete handlar om fenomenets struktur utifrån EPP-metoden, inte om hur frekvent fenomenet förekommer bland lärare generellt. Därför beskrivs både tvingande möjligheter, det vill säga nödvändiga villkor för fenomenets existens, och icke-tvingande möjligheter, vilket innebär möjliga

men inte tvingande möjligheter för ett fenomen (jfr. Ulenius, 2022). Resultatet kan alltså belysa fenomenets villkor att visa sig på. Genom att synliggöra dessa villkor redogörs en fördjupad förståelse utifrån studiens syfte (jfr. Karlsson, 2019). Denna studie gör som sagt inte generella anspråk på tolkningar och arbete utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism. I stället beskrivs möjliga och fördjupade meningsstrukturer utifrån studiens syfte.

Resultat

I aktuellt kapitel kommer resultatet presenteras och de kännetecknen för hur lärarna i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism. I enlighet med EPP-metoden (jfr. Karlsson, 1993 och Ulenius, 2022) visualiseras först en översikt kring fenomenets kännetecken i figur 1. Sedan ges en presentation, i form av en synopsis, av fenomenets meningsstruktur där en sammanfattning redogörs av alla kännetecknen i relation till varandra. Efter det kommer resultatets detaljerade beskrivningar kring de olika kännetecknen presenteras utifrån dels informanternas direktciterade utsagor, dels utifrån mina tolkningar. På så sätt får läsaren en bättre bild av tolkningarnas rimlighet. Lärarnas citat är utmärkta med ”informant 1, 2” och så vidare.

Fenomenets kännetecken

Följande figur ger en överblick över lärarnas tolkningar och arbete utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism. Resultatet består av sju generella kännetecken varav underrubrikerna till varje huvudavsnitt ska ses som typologiska kännetecken.

1. Legitimering av arbetet med social utveckling
2. Utmaningar kring diagnosen autism i relation till läroplanens kapitel ett och två
 - 2.1 Gruppens behov kontra individens
 - 2.2 Beskrivningar av autism
3. Reducerande och kompenserande stöd
4. Organisatoriska omständigheter
 - 4.1 Gruppstorlekens betydelse
 - 4.2 Resurs som elevers sociala ledsagare
5. Lärarens vägar till information om arbetet med social utveckling utifrån diagnosen autism
 - 5.1 Samarbete
6. Elevers delaktighet i förhållande till social utveckling utifrån diagnosen autism
 - 6.1 Trygghet ger delaktighet
 - 6.2 Strukturer för att delta
 - 6.3 Ett ickedeltagande
7. Ett reaktivt arbete med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism
 - 7.1 Ett proaktivt arbete med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism

Figur 1. Fenomenets kännetecken

Synopsis

Resultatet visar att lärarna legitimerar arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån att eleverna ska kunna utveckla ett gott och välfungerande framtida liv. Till viss del ses de sociala förmågorna som viktigare jämfört med kunskapsutvecklingen för elever med diagnosen autism. Samtidigt beskrivs utmaningar med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism. Utmaningarna tycks böttna i dels vilket behov läraren bör utgå från, gruppens eller individens, dels det utmanande att tolka och förstå vad diagnosen autism innebär; särskilt i förhållande till läroplanens kapitel ett och två. Detta leder till olika typer av anpassningar som kan definieras som ett reducerande eller ett kompenserande stöd. Det reducerande stödet kan förstås utifrån att lärarna anpassar bort det sammanhang där social interaktion och utveckling kan främjas. Ett kompenserande stöd handlar i stället om att hitta verktyg för att eleven ska kunna delta i de sociala sammanhang där hen befinner sig.

Lärarna beskriver olika organisatoriska omständigheter som påverkar arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism. Framför allt syns hur ekonomiska och personella resurser nämns och upplevs påverka lärarens arbete. Att storleken på gruppen har en påverkan är även tydligt, men det är ibland svårt att definiera mer konkret vad det är med just storleken som påverkar elevernas sociala utveckling. Vissa av lärarna beskriver vikten av att ha en resursperson i klassen. Den extra vuxna tycks arbeta främst med att leda eleven med diagnosen autism igenom skoldagen och göra den mer hanterbar. Förutom olika organisatoriska omständigheter påverkas lärarna även av andra informationskanaler. Google, specifika hemsidor, information från vårdnadshavare eller andra externa kontakter är exempel på forum som lärarna upplever påverkar deras arbete. Även samarbete nämns i relativt hög utsträckning som betydelsefullt men oftast redogörs för ett reaktivt eller ett icke samarbete när det gäller elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism.

En viktig del som framträder i lärarnas beskrivningar är elevernas delaktighet och att eleverna upplevs utvecklas socialt genom att vara tillsammans med de andra eleverna i exempelvis klassrummet. Läraren arbetar främst med att skapa en trygghet i gruppen för att öka elevernas intresse och möjlighet till deltagande i den ordinarie undervisningen. Denna trygghet ligger nära arbetet med klassens strukturer. Ju bättre strukturer desto större möjlighet för elever med autism att delta. Samtidigt framträder en osäkerhet i vad lärarna menar med delaktighet och att det ibland tycks definieras olika beroende på vilken elev läraren syftar på. Exempelvis upplever vissa lärare att elever med autism inte har lika hög grad av intresse att umgås med andra elever och att ett icke deltagande på en rast ses som rimligt utifrån diagnosen. Det mest framträdande kännetecknet i arbetet med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism är att lärarna reagerar och hanterar olika sociala situationer som har uppstått, oftast konflikter. Detta reaktiva arbete genomförs oftast genom samtal med eleven eller med klassen utifrån exempelvis en händelse, till exempel under rasten. Ett par exempel på proaktivt arbete framträder i resultatet och problematiseras ytterligare i det avsnittet.

1. Legitimering av arbetet med social utveckling

Lärarna beskriver läroplanens värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer som särskilt betydelsefulla för elevernas utveckling. Formuleringarna i läroplanens första två kapitel beskrivs som något att kontinuerligt sträva mot men även som en sorts moralisk kompass kring hur lärare bör vara och agera ”Det är ju liksom grund i hur man är som person när man är lärare” (informant 3).

Läroplanens formuleringar kring social utveckling ges ett särskilt stort utrymme och ses som mer eftersträvansvärt jämfört med kunskapsutvecklingen.

Jag tycker att det som står är viktigt, och jag tänker för att man ska klara sig senare i livet och då är det ju viktiga mål att ha med sig. Jag tycker ju det är ändå grunderna. Sedan kanske betygskriterierna och de kunskaperna kommer egentligen mer i andra hand. Alltså för att bli en bra människa, så behöver man ju ändå ha med sig de där andra sakerna. (informant 5).

En annan lärare beskriver vikten av att eleverna ska utvecklas och fungera socialt med varandra eftersom det andra arbetet som skolan arbetar med, exempelvis kunskapsutvecklingen, blir svårt annars.

Ja, men det är ju hela paketet, hela dagen. Alltså dels så ska du [eleven] ju då finna din egen plats så att du går framåt i olika sammanhang. Och funkar inte det sociala då funkar ju inte det andra heller (informant 4).

Arbetet med elevernas sociala utveckling beskrivs legitimt utifrån både elevernas kunskapsutveckling men framför allt för elevens framtid. Efter skolgången betonas det att eleverna behöver klara sig på egen hand och behöver därför kunna hantera samhällets lagar och normer, men även bidra och delta i samhället för ”att de ska bli goda samhällsmedborgare” (Informant 4). För elevernas framtida liv växer det fram en särskild betydelse hos lärarna som betonar vikten av att kunna samverka med andra elever. I denna samverkan nämns det gynnsamt att kunna respektera varandra, anpassa sig och arbeta tillsammans.

Man behöver öva mycket på att kunna lyssna på andra och låta andra åsikter än ens egna ta plats och att man respekterar varandras olikheter. Det täcker väl in rätt mycket i och för sig, alltså det här att respektera varandras olikheter. [...] och att ja lyssna in varandras olikheter och anpassa sitt sätt att vara utifrån varandra, då är man ju snäll på något sätt. Det är det jag tänker är grunden i allt (informant 2).

Just värdet av att lära sig att kommunicera och agera tillsammans med andra beskrivs av en annan lärare på följande vis:

Att kunna kommunicera och samarbeta med andra människor. Kanske förmåga att kunna ta till sig liksom instruktioner, alltså så att man tänker att på sikt blir det också liksom lagar,

regler och normer som eleverna ska följa, för att kunna liksom veta hur samhället fungerar och kunna känna att man är delaktig i det (informant 7).

Det förekommer även andra formuleringar som är eftersträvansvärda för elevernas utveckling, så som förmågan att utveckla en känsla av empati, men i regel beskrivs olika typer av formuleringar som går att återfinna i läroplanens kapitel ett och två. Det handlar om att skapa trygghet, förståelse för olikheter och respektera varandra, utveckla en självkänsla och samhörighet samt demokratiska värderingar. Gemensamt i beskrivningarna är att mycket av det som är eftersträvansvärt syftar indirekt eller direkt på att utveckla en förmåga att kunna samarbeta och interagera med varandra i klassen och med andra elever på skolan. Även om det främsta kännetecknet för legitimering av arbetet med elevernas sociala utveckling handlar om att belysa betydelsen av olika typer av formuleringar från läroplanen, finns det ibland även kritik mot dessa texter. Kritiken handlar då om att texterna är fint formulerade men att praktiken ser annorlunda ut utifrån vad som är nåbart, samt att formuleringarna ger stort utrymme för tolkning, vilket gör det svårarbetat.

2. Utmaningar kring diagnosen autism i relation till läroplanens kapitel ett och två

Lärarna upplever både utmaningar och oförenligheter utifrån diagnosen autism i förhållande till läroplanens formuleringar om värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer. Vissa saker anses vara för svårt för elever med diagnosen autism, medan däremot vissa mål upplevs som mer eftersträvansvärda. Vårt att poängtera är att lärarnas beskrivningar skiljer sig åt beroende på olika sociala mål. Vissa sociala mål benämns som mer eftersträvansvärda medan andra mål upplevs som mer utmanande att arbeta med utifrån diagnosen autism. En lärare reflekterar på följande vis:

Jag tänker att det får bli lite mer liksom, för elever med autism så är det, det handlar inte om förståelse och inlevelse på samma sätt som neurotypiska, utan snarare förståelse för att ja men andra människor har kanske inte samma förutsättningar som du har eller som på den här sidan av jordklotet så lever man på detta sätt ... så det blir mer teoretiskt liksom än vad det blir emotionellt. Målet är väl att man ska emotionellt eller ha en emotionell förståelse och inlevelse. Det är det som åsyftas egentligen men med autistiska elever så kan man inte förvänta sig det (informant 2).

I intervjun handlade samtalet om förmågan till inlevelse vilket läraren ser som en form av empati. Tankarna kring att utveckla empati hos elever med autism beskrivs av läraren som att det är oförenligt och att man i stället behöver arbeta mekaniskt med den typen av social utveckling, jämfört med hur andra barn utvecklar en känsla av empati. En annan lärare upplever utmaningarna utifrån elevens dikotoma tänkande i förhållande till att främja förmåga till inlevelse. Hen är inne på ett liknande spår som informant 2, där en sorts mekanisk förmåga till inlevelse kan utvecklas om man utgår ifrån elevens svart-vita tänkande, jämfört med att försöka utmana detta tänk och bredda perspektiven. En lärare upplever det som svårförenligt att utveckla möjligheter för elever med diagnosen autism att delta i lekar på samma sätt som för andra elever.

Skulle hon [elevassistenten] få fortsätta med honom [eleven med diagnosen autism] och vi kan liksom jobba på samma sätt, så tror jag ju att, i alla fall till nästa termin att han skulle kunna

göra det mesta som de andra gör. Kanske inte delta i lekar på samma sätt så, men med hennes stöd så kan han ju ändå göra väldigt mycket (informant 5).

När läraren, i ovan citat, beskriver att eleven kan göra det som de andra gör syftar hen på skolarbetet i undervisningen och inte på elevens sociala utveckling eftersom den är mer utmanande. Det finns även beskrivningar där lärarna uttrycker läroplanens formuleringar som mer eller mindre utmanande i förhållande till diagnosen autism men att de är eftersträvansvärda. Det kan innebära att det tar längre tid för elever med diagnosen autism att nå den nivå som skolan förväntar sig.

Det här [elevernas sociala utveckling] tar tid. Man måste jobba både med eleven för att hitta samhörighet och med gruppen som man har. Och det behöver man göra tidigt. Det går inte att hjälpa eleven att exempelvis hitta en plats när man har börjat på högstadiet för då är det för sent (informant 1).

Det beskrivs även en skillnad mellan olika formuleringar från läroplanens kapitel ett och två och hur de är utvecklingsbara eller inte för elever med diagnosen autism. Att utveckla elevens självständighet, framför allt när det gäller skolarbete, ses som relativt enklare att arbeta med och utveckla jämfört med elevernas förmåga till inlevelse. Informant 2 som tidigare beskrev det som svårörent att arbeta med elevens empatiska förmåga kan inte se att man ”skulle göra på något särskilt sätt” för att utveckla elevens förmåga till mer självständighet. Med andra ord så ses förmågan till inlevelse i princip omöjlig att utveckla men förmågan att planera och organisera sitt arbete går att träna upp. En annan lärare beskriver vikten av att utveckla ett eget ansvar för sitt skolarbete genom olika stödstrukturer i form av exempelvis checklistor. Att just skapa stödstrukturer för skolarbetet ses som mindre komplicerat jämfört med att påverka elevernas känsla av empati.

Beskrivningarna av diagnosen autism i förhållande till skolans arbete med elevernas sociala utveckling utifrån läroplanen beskrivs som utmanande. Det handlar dels om en syn på vad diagnosen autism innebär, dels om en osäkerhet i hur läroplanen ska tolkas.

2.1 Gruppens behov kontra individens

Lärarna reflekterar kring vilket av elevernas behov som läraren bör och även tar hänsyn till. Det finns beskrivningar att lite hänsyn tas till elevens uttalade diagnos. I stället arbetar lärarna med elevernas sociala utveckling utifrån de individer som finns i klassen. Kring frågan om hur läraren påverkas i sitt arbete om det finns elever med diagnosen autism i klassen berättar en lärare att:

I den klassen jag har nu påverkar det inte min planering [...] Jag måste ju hela tiden fundera på vad är det för barn i första hand, det finns ju liksom inget recept som fungerar för alla barn. Oavsett om de har diagnos eller inte (informant 2).

I samtalet försökte vi gå djupare in på hur hen utgick utifrån individers behov istället för diagnosen. Beskrivningarna präglades då i regel av att ifall det var en stökig klass behövde läraren arbeta med strukturer och regler. I samband med detta var det svårt att precisera individuella behov som togs hänsyn till. Det finns en motstridighet här för den uppmärksamme läsaren. Lärarna ger å ena sidan uttryck för att arbetet inte påverkas av om det finns en elev med autism i klassen, men samtidigt kan samma lärare, i avsnittet om utmaningar kring diagnosen autism i relation till läroplanens kapitel ett och två, ge uttryck för hur läraren försöker främja förmåga till inlevelse mer mekaniskt för eleven med autism jämfört med andra. Denna motstridighet syns ytterligare i en annan lärares resonemang om

gruppens behov kontra individens. Hänsyn till diagnosen beaktas inte utan det som läraren primärt utgår från är gruppens behov. Samtidigt beskriver läraren, i ett senare samtal, om hur hen arbetar på ett särskilt sätt för eleven med autism. Å ena sidan beskrivs en planering om att utgå från gruppens behov, å andra sidan beskriver läraren ett arbete där hänsyn tas till elevens funktionsnedsättning och svårigheter.

En annan lärare beskrev ett arbete där hen inte funderar på hur man gör för de som har autism i gruppen, utan i stället arbetar på som vanligt utifrån hur gruppen fungerar. Någon beskriver hur arbetet tar sin utgångspunkt från gruppen på följande vis:

Jag jobbar ju med en hel grupp alltid. Och då försöker jag att inte göra något speciellt för bara eleverna med autism. Utan, jag tänker att alltså social utveckling det är för alla barn och då behöver de ju också lära sig det (informant 3).

Denna utgångspunkt, att framför allt beakta gruppens behov, är vanligt förekommande i lärarnas beskrivningar. Det finns en osäkerhet här i samtalen och tolkningen kring lärarnas reflektion om elever med autism och vilket behov man utgår från. Förbises eleven i planeringen av undervisningen eftersom undervisningen och skoldagen inte fokuserar på diagnoser utan på individuella och gruppens behov, eller lämnas elevens, med diagnosen autism, behov därhän på grund av att man inte strävar efter att ta hänsyn till elevens funktionsnedsättningar?

2.2 Beskrivningar av autism

Beskrivningarna av autism kännetecknas av att Lärarna upplever utmaningar med att beskriva vad autism är, och det framträder olika tolkningar, beroende på person, av diagnosen. Lärarna benämner själva att autism är ett spektrum av olika svårigheter. Samtidigt finns det något som utgör att man får en specifik diagnos. Här framträder det att elever med diagnosen autism har svårt att sätta sig in i andra människor och förstå andras perspektiv. Samtidigt växer det fram två olika synsätt kring diagnosen. Det ena handlar om en särskild avvikelse från andra. Det andra synsättet handlar om att olikheter ses som en variation inom det normala. Lärarna exemplifierar det första synsättet med att man fungerar och agerar primärt utifrån sin diagnos.

De är inte så öppna som de andra barnen [...] Jag upplever att de har ett helt annat tankesätt när det gäller att resonera och förstå. Det är ju väldigt ofta de här barnen är ganska egocentriska. Det syns ju särskilt hos den eleven jag har nu då (Informant 1).

Världen ser helt annorlunda ut. Man har ett annat fokus ... ja hjärnan fungerar ju verkligen på ett helt annorlunda sätt. Det är väldigt svårt att sätta sig in i detta och förstå för ibland görs ju saker som man har svårt att greppa, alltså vad hände nu eller så (informant 2).

Det andra perspektivet kan ses som en kontrast mot ovannämnda citat där beskrivningarna av diagnosen inte görs med en primär förklaring av avvikelse. I stället handlar det synsättet, som tidigare nämnt, om att människor är olika med varierande styrkor och svagheter.

Sen så är det ju extremt olika. Det beror ju helt på vad de är för personer [...] De är mycket olika. Flickan jag har nu har väldigt svårt för att vara med andra som hon inte känner medan pojken jag hade förr, han var ju liksom med allt och alla (informant 3).

Man tror att det är så krångligt och man går på så mycket kurser, men det är ju människor det här, alltså autistiska barn. Jag förstår inte varför det ibland pratas om att det skulle vara så konstigt. Det är ju inget konstigt. Det är bara att vi tänker lite annorlunda (Informant 6).

Just empati nämns som en förmåga som är särskilt påtaglig när det gäller diagnosen autism. Dock skiljer sig framställningarna av huruvida denna förmåga är en svårighet inom diagnosen eller ej. Någon lärare upplever utifrån erfarenhet att elever har en särskilt god empatisk förmåga vilket framträder speciellt vid litteraturundervisning, medan andra lärare i intervjuerna upplever att den empatiska förmågan i princip inte finns hos eleven.

3. Reducerande och kompenserande stöd

Hur diagnosen autism ska översättas till den pedagogiska praktiken ses som utmanande. Ett reducerande stöd innebär i lärarnas beskrivningar att man tar bort eller undviker något socialt sammanhang. Det kan handla om exempelvis att man tar bort möjligheten att delta i olika sociala aktiviteter eller anpassar bort vissa frågor i undervisningen. Ett kompenserande stöd ses här som att man strävar efter att få eleverna att utvecklas socialt i olika sociala sammanhang. Det görs till exempel genom att träna och samtala med eleven om det som är svårt eller utmanande eller utsätta eleven för olika sociala miljöer och sammanhang.

Det är ju svårt att liksom ha en balans tycker jag mellan att ta hänsyn till deras svårigheter och pusha dem. Alltså hitta den lagom nivån, man ska ju alltid ha lite svårare än det de klarar av men vad är varje individs högsta toleransnivå liksom (Informant 3).

Läraren ger uttryck för en osäkerhet i att pusha eleverna och stötta dem att främja vissa sociala förmågor, i detta fall handlade samtalet om inlevelse. Samtidigt menar samma lärare utifrån en annan fråga, att skolan ska sträva efter att låta eleverna komma så långt som möjligt, men att finna denna balans och att ansvara för detta är ett svårt uppdrag. Denna ambivalens syns vidare i informantens planering av grupparbete. Där funderar läraren kring samarbete och hur hen planerar sådana övningar genom att para ihop eleven med diagnosen autism tillsammans med den elev hon känner bäst, jämfört med att låta eleven få arbeta med andra elever i par- och grupparbeten och därigenom utveckla sitt kontaktnät. En annan lärare uttrycker liknande osäkerhet när klassen ska samtala om värdegrund. Eleven med diagnosen autism ges inte alltid samma frågor om värdegrund, om frågorna har ett för stort tolkningsutrymme. Läraren funderar vidare kring hur man kan stötta eleven med diagnosen autism till att förstå frågor där flera perspektiv kan berika svaret: *”det kräver ju att det verkligen är genomtänkt och tydliga frågor. Det får inte finnas utrymme för misstolkningar* (informant 2). Läraren försöker utveckla förståelsen för att människor är olika men gör det främst för eleverna utan diagnos. Elever med diagnosen autism är som de är och tycks inte behöva utveckla förståelse för olikheter som övriga elever anses behöva. En lärare beskriver det på följande vis:

Arbeta med hela gruppen när hen kanske inte är där, med resten av eleverna att - okej, här har vi en kompis som kan säga några saker och bete sig lite annorlunda men det finns en förklaring - och att eleverna, alltså resten av kompisarna, har en ökad förståelse och att de inte tolkar in för mycket i vad eleven [med autism] gör eller säger (informant 1).

Läraren upplever det som särskilt svårt för eleven med diagnosen autism att förstå andra människor och agera i sociala sammanhang. För elever utan diagnos är det enklare att förstå att vi är olika. Utifrån denna förståelse beskriver läraren ett arbete med de andra eleverna för att öka deras förståelse för olikheter, jämfört med att arbeta med alla elever om hur vi läser av och förstår varandra. Med andra ord så reduceras sammanhanget och samtalet om olikheter för eleven med diagnosen autism men intensifieras för de utan diagnos. En annan lärare menar på liknande vis att det är viktigt att utveckla en förståelse för varandra men att man arbetar mer med klassen jämfört med eleven; ”Viktigt att man får klassen att liksom få en förståelse för varandras olikheter men kanske mer att man jobbar med klassen liksom, än med honom” (informant 5).

Förutom ett reducerande stöd kan lärarna belysa vikten av att ”utsätta” eleverna för socialt samspel med andra elever.

För om du är autistiskt så vet du inte alltid hur du ska uppföra dig och hur du ska vara i olika situationer utan man behöver ju egentligen rätt mycket hjälp att hantera sociala situationer. Men ibland kan jag tycka att man i stället anpassar i stället för att hjälpa eleverna. För när man sedan kommer ut i det verkliga livet, då är det ingen som anpassar längre och du ska då delta i olika sociala aktiviteter [...] då måste man ju förbereda dem för det tillsammans med klasskompisar. Men på ett sätt så att man växer (informant 6).

Läraren reflekterar i liknelse med informant 3 kring ett reducerande och kompenserande stöd men belyser också vikten av att förbereda eleverna för att kunna delta i samhället efter avslutad skolgång. När eleverna gått klart skolan förväntas de klara sig mer på egen hand och behöver därför träna. En lärare menar att om skolan prioriterar ett reducerande stöd kan det påverka elevens sociala möjligheter till delaktighet eftersom eleven inte utvecklar de sociala redskap som är betydelsefulla för socialt samspel. Läraren menar vidare i ett senare samtal att det är särskilt betydelsefullt att främja en förmåga till inlevelse för att man i framtiden ska minska missförstånd och eventuell osämja. Detta reducerande och kompenserade stöd behöver inte ses som antingen eller. Informant 7 reflekterar kring hur ett reducerande stöd kan ge möjlighet till ett ökat socialt deltagande.

Jag tänker att när man gör stora samlingar på skolan, det är ju såklart om man klarar att vara med på ett sådant tillfälle så kan det såklart vara positivt, men vid många tillfällen så klarar inte eleverna att vara med vid de tillfällena och kanske tycker själv att det är ganska jobbigt [...] och då kanske eleven inte orkar resten av dagen sen (informant 7).

Läraren rör sig här mellan att prioritera olika typer av deltagande och hur man ska förhålla sig till att segregera eller integrera eleven i dessa sammanhang. Det skulle kunna jämföras med en tanke om ett

socialt batteri där eleven innehar en viss mängd av socialt kapital den kan använda på en dag och hur läraren ska portionera ut de sociala sammanhang som uppstår för att eleven ska orka med hela skoldagen. En annan lärare löser detta förhållande med att hushålla med elevens energi under hela dagen genom att eleven har en egen innerast en eller ett par gånger om dagen. Då sitter eleven i regel ensam med sin Ipad eftersom det är för rörigt på rasten. På så sätt reduceras elevens möjlighet till social interaktion, även om den kan anses nödvändig utifrån andra aspekter som att orka med hela skoldagen. Intressant att fråga sig är hur lärarna bedömer vilka sociala sammanhang som de själva anser är betydelsefulla för eleven.

4. Organisatoriska omständigheter

Lärarna beskriver generellt hur skolans organisering och resurser, i form av personella och ekonomiska, påverkar arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism. De organisatoriska förutsättningarna tycks skilja sig åt mellan lärarna utifrån beskrivningarna av ett arbete som präglas av att det finns fler vuxna i klassen, medan andra upplever ett mer självständigt arbete. Med färre vuxna i skolan och nedskärningar i budgeten upplever lärarna farhågor att det kommer resultera i större klasser. Här reflekterar en lärare vidare över hur större klasser påverkar elevens känsla av lugn och möjlighet till delaktighet i klassen. En annan lärare belyser vikten av fler vuxna och hur det hjälper eleven att hantera exempelvis en situation som att på morgonen kunna ta sig till och från skolan.

Hen kom ju inte till skolan ett tag men när vi kunde möta honom med vissa rutiner började han komma, och det handlade ju då om att vi har en resurs [...] Just nu vet vi inte vad som händer till hösten. Vi kommer ha nedskärningar så det är inte ens säkert att vi kommer ha någon resurs vilket innebär att det kommer vara katastrof. Vi har inte nått dit vi vill ännu med den här eleven och jag kommer inte klara det själv om vi ska fortsätta ha det här bra måendet (Informant 1).

Ett uttryck för en otillräcklighet syns här utifrån de organisatoriska förutsättningarna och en etisk stress beskrivs utifrån att man vill komma ännu längre, men ser risker med att inte nå dit. Någon annan berättar vidare kring hur resurser ger avlastning för läraren, som på så vis kan rikta mer av sin professionella tid till att samtala med eleven och hitta nycklar för att öka elevens delaktighet i klassen. Detta kan ytterligare problematiseras i en annan lärares beskrivning av resurser där fördelningen av resurser handlar om att prioritera behov. Om någon elev ges ett större stöd i form av fler personer i klassen, fräntar man någon annan elevs stöd som anses lika betydelsefullt. Möjlighet till resurs kan även innebära att läraren avlastas ett ansvar kring elevens sociala utveckling och delaktighet.

Nu har vi en [resurs] som funkar jättebra och är väldigt välutbildad inom hur man hanterar, liksom elever med autism. Så hon har gjort ett kanonjobb, så nu har vi ju mer och mer kunnat få med hen i klassen (Informant 5).

Läraren lyfter fram resursens kompetens och hur hen gör ett bra jobb jämfört med vad läraren själv gör. Tidigare i samtalet med informant 5 beskrivs en historia där eleven haft en låg grad av delaktighet i klassen. När hen ombeds beskriva vilket arbete som gjorts för att öka denna delaktighet har läraren svårt att exemplifiera vad denna skillnad beror på. I stället hänvisas till resursens kompetens och arbete snarare än lärarens egen professionalitet. En annan lärare efterfrågar mer kompetens och

möjlighet till tid att utveckla förståelse för elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism. Arbetet upplevs av samma lärare som utmanande men inte omöjligt. En annan lärare lyfter fram tidsbristen som ett organisatoriskt bekymmer och att avsaknaden av kompetensutveckling påverkar förståelsen för diagnosen autism.

4.1 Gruppstorlekens betydelse

Gruppens storlek upplevs påverka elevernas möjlighet till social utveckling. Det är ofta utmanande för informanterna att fördjupa sig i vad det är med gruppstorleken som påverkar. Beskrivningarna handlar ofta om en förståelse av att elever med autism tycker det är besvärligt i miljöer där det är många människor.

För elever med autism men även för andra elever handlar det om klassens storlek. Att man vill gärna att det inte ska vara en så stor klass. För då blir det ju en lugnare miljö. Inte lika många elever att ta hänsyn till, inte lika många elever att lära känna. Det blir lättare då för särskilt för de med autism som tycker det är eller kan tycka att det är jobbigt att vara i större sammanhang och lära känna nya människor (informant 7).

Läraren kan se hur elevers kontaktnät påverkas av gruppens storlek. Ju mindre grupp desto enklare att etablera relationer till andra elever. Dessa relationer ses som betydelsefulla för den sociala utvecklingen. Mindre grupper som underlättar skapandet av relationer mellan elever ses som positivt för alla elever. Läraren resonerar även liknande som andra lärare i intervjuerna att när miljön blir lugnare mår elever med diagnosen autism särskilt bra av det. Detta eftersom de olika intrycken i form av rörelse och ljud minskar, vilket upplevs ta särskilt mycket energi för elever med diagnosen autism.

Förutom gruppstorleken i den reguljära klassen, beskriver även lärarna andra grupper och klasser som betydelsefulla. Det som hänvisas till då är särskilda undervisningsgrupper. En lärare förstår en elevs problematiska situation som att den hade förbättrats om den fick byta till en särskild undervisningsgrupp som inte ligger vid skolans område. En motivering till ett sådant beslut handlar om att en mindre grupp skulle gynna eleven. Samma lärare motiverar ytterligare ett byte av grupp utifrån upplevelsen av dels individens svårighetsgrad av funktionsnedsättningen, dels att andra elever ser denna elev som annorlunda. Det framkommer även från samma lärare att vissa elever utnyttjar detta på ett negativt sätt i form av att retas eller ”trycka på hans knappar” (informant 4). Läraren beskriver ett arbete med att få stopp på kränkningar, men överväger ett byte till särskild undervisningsgrupp som en nystart för eleven. Det finns även andra beskrivningar av hur en särskild undervisningsgrupp som ligger i närheten av klassen kan användas flexibelt där eleven inte nödvändigtvis behöver befinna sig där under hela dagen. Den mindre särskilda undervisningsgruppen ger möjlighet att arbeta mer individuellt med elevernas sociala utveckling.

Alltså som lärare när du jobbar med en klass, och så och då har du ju inte den möjligheten som man har i en mindre grupp eller särskild undervisningsgrupp som denna flicka då går till viss del i. Alltså att kunna ge dem tid och arbeta i små steg för att de ska kunna klara vissa saker (informant 6).

Genom en organisatorisk flexibilitet i form av särskilda undervisningsgrupper ser läraren det som betydelsefullt för att elever med små steg ska kunna utvecklas socialt och att detta många gånger görs bäst i ett mindre sammanhang. Läraren resonerar vidare om att bristen på sådana grupper riskerar att

elever hamnar längre ifrån klassen i en sorts negativ spiral där eleven inte klarar någonting, i stället för att tidigt erbjuda en liten del av dagen i den särskilda undervisningsgruppen.

4.2 Resurs som elevers sociala ledsagare

Resurs, i form av en extra person, har belysts tidigare som en betydelsefull del bland lärarna för elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism. I de fall där resurs finns, beskrivs resursens främsta arbetsuppgifter som att leda eleven i de olika sociala sammanhang som hen befinner sig i under en skoldag. I något fall upplever läraren att ett av de främsta syftena med fler vuxna är att en av de vuxna då hade möjlighet att agera när en problematisk situation uppstått, exempelvis att eleven fick starka känslor och agerat på ett icke socialt acceptabelt sätt. I sådana situationer leder resurspersonen eleven till ett mer positivt beteende. En annan lärare lyfter i liknelse fram resursens möjlighet att ”ta hand om” eleven om den inte är tillräckligt följsam i klassens arbete. Här menar man att den extra vuxne kan vägleda eleven i arbetet för att främja delaktighet och samarbete. Ibland beskrivs det som att resursen även tar över samarbetet mellan elever genom att det är den extra vuxna och eleven som arbetar tillsammans vid paruppgifter. En lärare avsa sig delvis ansvaret för elevens sociala utveckling utifrån resursens arbete.

Hon [resurspersonen] är ändå utbildad inom det hon gör, så jag är utbildad lärare jag. Alltså jag är inte någon expert på autism [...] Men just som det är nu, så jag känner inte att jag behöver det. Sen hade det ju givetvis varit intressant att få veta mer om autism och så (informant 5).

Här beskrivs en skillnad mellan utbildad lärare och resurspersonen och vad de har för olika syften i skolan. Den extra vuxne tar över, till viss del, det som läraren själv inte anser sig vara anställd för. Det innebär att lärarens utveckling kring autism stagnerar och arbetet sker utifrån resurspersonens och dennes förståelse för skolans uppdrag.

5. Lärarens vägar till information om arbetet med social utveckling utifrån diagnosen autism

Olika forum används av lärarna i inhämtning av information när det gäller elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism. En källa som framförs i beskrivningarna är Google. Specifika sidor nämns också som exempelvis specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM] eller vissa privata psykologers hemsidor som används. Någon lärare använder sociala medier som Instagram eller Facebook där man kan följa vissa personer som anses vara ”experter” inom autism och som samlar på sig information utifrån detta. Lärarna upplever dessa källor som lättillgängliga och relativt trovärdiga, även om någon lyfter fram betydelsen av att inta ett ifrågasättande perspektiv på det man läser. Förutom olika typer av medier nämns erfarenhet som en särskild betydelse för förståelse av autism och arbetet med elevers sociala utveckling.

Tidigare erfarenhet är viktigt. Man har ju jobbat ganska länge och sett väldigt många olika grupper och olika klasser och olika individer så att ... Ja men det har man ju i bakhuvudet eller så, att man liksom kan plocka fram hela tiden saker som fungerat innan (informant 5).

Läraren hämtar alltså information utifrån tidigare erfarenheter. Hen påpekar att det är särskilt i det spontana arbetet där erfarenheten gör sig påmind, genom att kunna agera utifrån oförutsägbara situationer. En annan lärare beskriver hur dennes erfarenhet har påverkats av ett tidigt observerande av de lärare som hen upplever har haft god förmåga att leda det sociala arbetet. Genom iakttagelser kunde

läraren anamma små saker som hen upplevde gav stora resultat. Erfarenhet i läraryrket behöver inte vara positivt för elevers sociala utveckling utifrån autism. En lärare beskriver erfarenhet utifrån förståelsen av hur länge man arbetat. Utifrån den parametern ser läraren stora skillnader i hur man arbetar och agerar för att främja social utveckling. Hen menar att hur lång tid man arbetat i skolan ger inga garantier för att man tänker och tycker likadant eller att det skulle innebära en god undervisning för elever med diagnosen autism. En lärare menar vidare att information och förståelse av elevers sociala utveckling färgas av varifrån man får sin information.

Många som har åsikter som talar om hur man ska hantera autistiska barn är ju inte autistiska [...]. Det kan jag uppleva att man skulle behöva ha ett annat perspektiv Jag vet att jag har ju varit på föreläsningar där det är personer med asperger som håller i föreläsningar som kan förklara. Det tycker jag är bra att gå på för jag kan känna ibland att det är väldigt många människor i skolan som är experter på autism, men jag tycker inte de kan det och särskilt kanske inte kring det sociala alltid (informant 6).

Informationen om diagnosen bör alltså hämtas direkt från de människor det handlar om. Ett kritiskt förhållningssätt kommer fram kring om vuxna utan autism får en tillräcklig förståelse för diagnosen genom information från andra utan diagnos. I stället förespråkas att lyssna på de som lever med funktionsnedsättningen för att vidga sitt perspektiv. Läraren menar även på, senare i samtalet, att eleverna med diagnosen autism är människor och att det är bättre att samtala med dem direkt, snarare än att behandla dem som något annorlunda och som förstås bäst genom teorier eller akademiska förklaringar.

Även information från vårdnadshavare lyfts fram som betydelsefullt av lärarna. Här menar man att ett regelbundet samtal med föräldrar kan hjälpa mycket, eftersom läraren kan få information om faktorer som ger framgång hemma kring det sociala samspelet. Samverkan med vårdnadshavare och informationsutbytet kan dock även ha negativ påverkan.

Alltså jag kan ju tänka att föräldrarna kan ju både hjälpa och stjälpa också. Alltså de kan ju ställa krav som man inte håller med om. Har man, föräldrar som är väldigt medvetna och liksom vill samarbeta med skolan då har man ju vunnit mycket tycker jag (informant 3).

Beroende på vilken information läraren får kan ett dilemma dyka upp angående att bejaka vårdnadshavares synpunkter och förhålla sig till dem utifrån sin egen professionalitet. All information från föräldrar ses därför inte som positiv, samtidigt som samverkan mellan skola och vårdnadshavare upplevs betydelsefull för arbetet med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism.

5.1 Samarbete

Samarbete är ett återkommande inslag i lärares beskrivningar. Hur samverkan sker och dess innehåll med andra kollegor eller vuxna skiljer sig åt. Lärarna upplever att de har kollegor att samtala med, men att samtalet i regel inte präglas av diskussioner om elevers sociala utveckling. Läraren beskriver en avsaknad av samtal om den sociala utvecklingen i förhållande till diagnosen autism.

Ja vi har ju liksom team träffar varje vecka och då sitter vi i samma årskurs tillsammans och sen så har vi ju eller då sitter vi då med en speciallärare och rektorn då som är specialpedagog

[...] då brukar vi diskutera liksom att ja, men nu händer det här, och ja men då kanske vi ska göra så här. Det kanske är sällan just social utveckling vi pratar om utan mer praktiska bitar för att få veckan och gå ihop (informant 3).

Det finns alltså uppstyrda träffar som är tvärprofessionella men där just samtal utifrån läroplanens kapitel ett och två inte har en prioritering. I stället är det mer praktiska bitar som ska lösas. Avsaknaden av samtal beskrivs av en annan lärare, där hen upplever samarbetet som viktigt men att fokus inte är på att samtala om social utveckling, eller de mål som finns i läroplanens kapitel ett och två. Denna avsaknad framkommer i flera av lärarnas beskrivningar där fokus i de pedagogiska samtal som har en avsatt tid beskrivs ligga på praktiskt arbete.

Andra lärare från intervjuerna beskriver betydelsen av tvärprofessionella samtal och hur det kan hjälpa i det dagliga arbetet.

Vi [läraren och kollegorna i arbetslaget] har fått stöttning, till exempel från skolpsykolog [...] och där har vi kunnat bolla lite olika situationer som vi upplever att vi har hamnat i. Det var ju väldigt bra, alltså att man kunde prata med skolpsykologen tillsammans i teamet (informant 7).

Just samtalet med skolpsykolog beskrivs vidare av informant 7 som särskilt betydelsefullt utifrån psykologens expertis om diagnosen autism. En annan lärare beskriver hur man uppmärksammat att eleverna i klassen inte behandlar varandra på ett schysst sätt och att lärarna då satte sig ner tillsammans i kollegiet och diskuterade kring vad man kunde göra för att skapa ett mer positivt socialt klimat i klassen. Samarbetet kan även ske spontant under dagen utifrån att man träffas regelbundet under rastverksamheten eller vid lunchrummet. Detta upplevs som bra tillfällen att stämma av med varandra angående saker som har uppstått under dagen och hur det ska hanteras av vuxna. Samarbete kan även, enligt en annan lärare, ske spontant under rasten om man har samma tider som rastvärd.

6. Elevers delaktighet i förhållande till social utveckling utifrån diagnosen autism

Delaktighet upplevs som betydelsefullt för elevernas sociala utveckling. Det är framför allt i klassen samt tillsammans med de andra eleverna som lärarna menar att eleverna utvecklas socialt.

Jag tänker att för att veta hur samhället fungerar och för att man ska klara sig sen så gör man det med hjälp av eller tillsammans med andra på något sätt. Alltså det är ingenting man kan själv kanske utan det är liksom tillsammans med andra som man upptäcker det på något sätt (informant 7).

Den sociala utvecklingen förklaras som att det är något som sker i interaktion med andra. Med andra ord är det ingen förmåga som lärs ut i ett socialt vakuum. För att i framtiden klara av livet som samhällsmedborgare och den sociala kontexten, behöver eleverna delta i skolans olika sociala arenor. En annan lärare beskriver att genom delaktighet utvecklas eleverna tillsammans i undervisningen. Läraren förklarar hur hen försöker anpassa undervisningen så att alla kan delta på sina villkor. Förutom delaktigheten i undervisningen beskrivs rasterna som viktiga för att stödja eleverna och öka deras delaktighet. Det kan handla om att hitta en rastaktivitet som eleverna är intresserade av, men

även att hjälpa direkt under rasten genom att muntligt motivera till att delta i olika aktiviteter under rastverksamheten.

6.1 Trygghet ger delaktighet

Lärarna upplever att elevernas trygghet har en indirekt påverkan på deras sociala utveckling. Denna trygghet kan påverkas av olika faktorer. Genom trygghet kan elevernas känsla för och intresse till delaktighet öka, vilket i sin tur är betydelsefullt för elevernas möjlighet till social utveckling.

Hen är rädd för att sticka ut och jag har liksom fem eller sex som eleven känner sig trygg med och kan arbeta med. Och sitter de tillsammans så kan man ju också säga så här att nu ska ni två jobba under den här lektionen. Är man trygg som elev i det fungerar ju det samarbetet bättre (informant 3).

Utifrån elevens redan på förhand otrygga situation att uppfattas som annorlunda planerar läraren en särskild organisering i klassrummet för att stärka upp tryggheten. Genom att en sådan trygghet beaktas ges större möjlighet till deltagande, vilket läraren upplever är betydelsefullt för eleven. Risken att eleven upplever en känsla av att vara annorlunda beskriver en annan lärare på ett liknande vis. Om eleven uppfattar sig själv som avvikande menar läraren att det påverkar elevens självbild på ett sådant negativt sätt att intresset för att delta minskar. Detta menar läraren inte bara försvårar den sociala utvecklingen utan utvecklingen generellt. Vidare menar läraren att genom att vuxna är tydliga, vänliga och på så sätt skapar en god relation till eleven och ett tillåtande klimat i klassen, minskar känslan av att eleven uppfattar sig själv som annorlunda. Detta förhållningsätt, där relationen ses som betydelsefull mellan elev och vuxen, lyfts också fram av en annan lärare.

Jag tänker att det handlar om en grundtrygghet. Att han och jag har en bra relation och då ökar tryggheten för honom generellt. Han kan då känna att han kan klara saker själv. Och det handlar mycket om att ha en god relation till de som är runt omkring en, som är stabila och trygga och som gör att man får vara en del av ett sammanhang för man är i den här trygga bubblan (informant 2).

Lärarens upplevelse är att tryggheten ger en sorts ringar på vattnet. Om eleven inte känner denna trygghet kan det tänkas att hen inte vågar ta de individuella stegen som är nödvändiga för att exempelvis klara sig själv. En annan lärare beskriver på liknande sätt att relationen till den vuxne gör att eleven litar på hen och dennes undervisning, vilket gör att delaktigheten ökar i klassen. Det är framför allt delaktigheten i klassrummet som lärarna reflekterar kring när det gäller den sociala utvecklingen utifrån diagnosen autism, jämfört med exempelvis skolans rastverksamhet.

6.2 Strukturer för att delta

Genom att elever vet vad de ska göra, hur olika saker som eget arbete, grupparbeten och genomgångar fungerar i undervisningen, upplevs detta underlätta elevernas, med diagnosen autism, skolarbete. Genom möjligheten att kunna arbeta under lektionerna ökar deras delaktighet eftersom de då är i samma klassrum som övriga klasskamrater. Om eleven inte förstår eller kan hantera undervisningen på grund av bristande ordning och struktur minskar intresset för att delta. Strukturer hjälper även till att utveckla elevernas självständighet. En lärare upplever emellertid att det finns många elever, förutom de med diagnosen autism, som har svårt att planera och organisera sitt arbete.

Det kanske inte är endast autistiska barn som har det problemet att organisera sitt arbete [...]

De ska bli mer och mer självständiga och det är ju det där man hoppas på för alla barn att de ska klarar sig mer och mer själv och att man liksom är där, ger strukturer på lektionen hur man kan göra eller så (informant 3).

Genom att läraren förmedlar strukturer i klassrummet uppmuntrar hen eleverna till att bli mer självständiga och klara sig på egen hand. Detta görs för alla elever och benämns inte under samtalet som något särskilt som görs för eleven med diagnosen autism. Samtidigt ges här ett uttryck för en osäkerhet i uttrycket att ”man hoppas”. Det finns även beskrivningar av hur strukturer utanför klassrummet påverkar möjligheten till delaktighet.

Alltså jag jobbade jättemycket med de här grundstrukturen att kunna stå tyst i ett led, alltså när de är ute så vill jag bara kunna blåsa i en visselpipa och sen skulle de ställa sig upp en och en, så jag kunde räkna in dem. Alla visste också att när man kom in i klassrummet, så hade jag alltid bestämt vart alla ska sitta, vad de skulle göra och så. Det ska aldrig någonsin behöva bli, eller du ska aldrig behöva vara i en grupp och känna att hjälp, vad händer liksom (informant 6).

Läraren beskriver som tidigare vikten av att strukturer i, men även utanför, klassrummet. Genom en tydlig ordning behöver eleverna inte fundera så mycket eller förhålla sig till det oförutsägbara. Läraren menar senare i samtalet att eleverna ska kunna lita på att läraren ansvarar för undervisningen och ser till att de inte behöver känna sig som frågetecken när de kommer in. Denna uppfattning förklaras av en annan lärare med att det spontana är särskilt utmanande för elever med diagnosen autism. Vet eleverna exakt vad de ska göra under lektionen underlättar det deltagandet i klassen. Detsamma gäller om det skulle vara vice versa berättar en annan. Med andra ord, om eleven inte vet vad som kommer hända kommer det krävas mycket av eleven med diagnosen autism, vilket kan resultera i en avsaknad av intresse att vara med i klassrummet.

6.3 Ett ickedeltagande

Det framträder en osäkerhet i vad som menas med begreppet delaktighet. Begreppet tycks ha en bred definition, vilket innebär att delaktighet kommer till uttryck på olika sätt beroende på vilken av lärarna som samtalar om begreppet. Ibland beskrivs begreppet utifrån en syn av att vara i klassrummet. Med det menas att om eleven endast är på plats upplever läraren att eleven till viss del är delaktig.

De [elever med autism] behöver ju inte alltid vara delaktiga. Vi avslutade fredagen med det här just dance vilket är jättejobbigt men jätteroligt men han tittade ju mest och sen tittar han lite och skrattar lite och då behöver ju inte vara delaktiga de kan få titta och de kan få välja. För oftast när de har fått vänja sig och titta lite så vill de prova. Att det är okej. Att faktiskt inte vara aktiv men man deltar ändå (Informant 1).

Citatet är svårtolkat. Ena stunden upplevs inte delaktigheten som särskilt betydelsefull eftersom alla elever inte alltid behöver vara delaktiga. Är något för jobbigt för eleven kan den avstå att vara med, i jämförelse med att hjälpa eller hitta något som fungerar för alla. Eventuellt menar läraren att eleven kommer bli delaktig tids nog, och om detta inte sker kan en delaktighet ändå råda genom att man tittar på. Läraren beskriver att eleven med diagnosen autism själv inte upplevs ha klasskompisar i den bemärkelsen att hen är efterfrågad under exempelvis rasterna. Detta problematiseras inte vidare utan i likhet med innan kan en icke-delaktighet ses som tillräcklig.

Det är ju inte så att ingen pratar med honom eller så, men det kanske inte heller är någon som väljer honom. Sen vet jag att han har ett socialt sammanhang utanför skolan där han är med i scouterna och så där så han har sociala sammanhang utanför skolan. Men han vill nog inte ha det. Han vill nog inte umgås med dem i klassen [...] Utan dem är skolan liksom och det efter skolan är något annat. Så jag tror inte att han upplever att det är något han saknar (informant 2).

Läraren ser att eleven inte har klasskamrater i den bemärkelsen som övriga elever kanske ser och förstår begreppet klasskompisar. Detta motiveras med att eleven själv har en avsaknad av sådant intresse. Lärarna beskriver en upplevelse av att elever med diagnosen autism ser skolan som en sak och fritid som en annan. Vidare beskriver läraren att eleven saknar ett intresse för att umgås med andra elever under skoldagen eftersom det är något man gör efter skolan på sin fritid. En annan lärare utvecklar detta vidare med att det stöd i form av vuxen som finns under lektionerna inte ses som betydelsefullt under rasterna, eftersom eleven är med de andra klasskamraterna då. Samtidigt berättar läraren om sina iakttagelser på rasten där hen uppmärksammar att eleven inte kommunicerar med klasskamraterna. Ibland kan hen se att eleven ger uttryck för något ord, men i regel ser läraren att eleven befinner sig bredvid och utan att direkt interagera. Detta ses som en tillräcklig delaktighet utifrån att läraren upplever att eleven tycks vara nöjd.

7. Ett reaktivt arbete med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism

I lärarnas beskrivningar av arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism syns ett reaktivt och ett mindre omfattande proaktivt arbete⁵. Med ett reaktivt arbete menas exempelvis att lärarna skildrar ett arbete där hen reagerar på någonting som redan har hänt, ofta konflikter. Ett proaktivt arbete kan däremot exemplifieras med att läraren arbetar med gruppen genom samtal om hur man bör och ska agera mot varandra innan något har hänt. Som tidigare nämnts i andra ovannämnda avsnitt har ett reaktivt arbete beskrivits, till exempel när lärarna samarbetar kring hur dagen går och hur de ska agera utifrån det som sker mellan elever. En lärare utvecklar det reaktiva arbetet på följande vis:

Jag tänker att jag sitter ju inte och tittar i kapitel två och ett och tänker att nu ska jag få med det här utan det är mer så här [...] Det sitter i ryggraden hur jag ska vara i olika situationer

⁵ Det generella kännetecknet är att lärarna beskriver ett reaktivt arbete. Det proaktiva arbetet ska inte ses som ett typologiskt kännetecken. I stället har det proaktiva arbetet lyfts fram i slutet av kapitlet för läsaren att inspireras av till sin undervisning.

mer än att jag sitter ner och planerar utifrån dem målen som finns i början av läroplanen (informant 3).

Här urskiljer sig två förståelser utifrån lärarens arbete med elevers sociala utveckling. Utifrån det ena kan en planering, i liknelse med kursplanernas innehåll, planeras i förväg för att undervisas om. Detta menar läraren inte är ett tillvägagångssätt som beaktas. I stället ses läroplanens kapitel ett och två som en moralisk kompass över hur läraren bör agera utifrån olika situationer som uppstår. En lärare exemplifierar ett reaktivt regelarbete utifrån att det är mycket bråk i klassen och att eleven med autism påverkas särskilt av detta, vilket ledde till ett antal regler kring hur man ska vara mot varandra. En annan lärare beskriver hur hen arbetade med vissa specifika beteenderegler utifrån att det hade varit en socialt utmanande klass för att ge eleverna verktyg kring hur man ska vara mot varandra.

Nu har vi ju en ganska problematisk klass så vi har ju nu börjat jobbat väldigt intensivt i en månad. Vi arbetade då med de 35 gyllene reglerna. Liksom hur man ska vara mot varandra för att samhället ska fungera och då inte bara i skolan utan liksom i världen. Då tog jag en regel, det kunde vara exempelvis att om man får någonting så säger man tack. Och så kunde det vara hur brukar du göra och så fick de sitta och tänka och reflektera en stund och så pratade vi om det (informant 2).

Dessa regler präglas som sagt av hur man ska vara mot varandra. Av läraren upplevs dessa som grunderna i hur man bör agera mot varandra både i skolan men även efter avslutad skolgång. En annan lärare beskriver ett reaktivt arbete utifrån spontana situationer utanför klassrummet.

Jag tänker att det här med sociala utvecklingen blir ju mycket, kanske när man märker att när någon situation inte fungerar så blir det att man diskuterar [med kollegor]. Hur man kan hantera situationen och hjälpa eleven att underlätta den situationen. Oftast är det ju konflikter som man behöver ta i och vara en sorts medlare mellan eleverna där deras perspektiv lyfts fram (informant 7).

Läraren, tillsammans med kollegor, samtalar om hur de ska reda i olika konflikter som sker under en dag. Detta görs genom att synliggöra elevernas perspektiv för att främja en förståelse för varandra. Detta kan ses som reaktivt men skulle även kunna generera handlingsalternativ för eleverna hur de bör agera beroende på samtalets utformning och gång. Ett exempel som nämns senare i samtalet är hur läraren använder sig av ritprat för att synliggöra olika perspektiv för eleven med diagnosen autism. Det finns även beskrivningar av hur ett reaktivt samtal inte har effekt, att läraren inte upplever någon skillnad oavsett samtal.

Det var likadant när jag var ner på fritids igår och hittade honom läsa en bok och så sa jag hör du, hur gör vi med det där som hände igår? okej då säger han då till slut. Sen vet jag ju att dagen efter kommer det ju inte bli någon ändring i alla fall. (informant 4).

En hopplöshet utspelar sig vid ett samtal med en elev som läraren upplever är viktigt men som hen samtidigt inte kan se ger tillräckliga resultat eftersom incidenter ändå sker. Dessa återkommande situationer förklaras även utifrån en syn på att eleverna är envisa och har en ovilja till förändring. En annan lärare beskriver hur man lyfter sådant som inte fungerar på rasten i klassen och använder sig av gruppsamtal för att hitta lösningar. Detta menar läraren kräver erfarenhet, ledarskap och att klassen är särskilt trygg. Betydelsen av att det finns forum till att samtala om saker som har skett anses betydelsefullt för elevers sociala utveckling, men särskilt för elever med diagnosen autism.

Men för mig har det alltid funkade bra det här att det finns ett forum där de vetat, där man kan föra samtal och det tycker jag är social utveckling. Exempelvis att det inte funkade när vi spelade King eller det var bråk på fotbollsplanen, då vet de att de hade ett forum. [...] det handlar om samtalet och då måste man lära sig att samtala (informant 6).

Genom att läraren leder ett samtal om saker som har uppstått, exempelvis konflikter, menar läraren att eleverna får med sig verktyg för hur de själva kan reda i liknande situationer som uppstår. Det finns även beskrivningar av ett spontant och reaktivt arbete utifrån att läraren rör sig utanför klassrummet.

När man möter elever i korridor och på raster eller i matsalen så ingår ju det här. Typ ibland frågar man eleverna, ”hallå, vad händer nu?”. Ja men att man markerar när något inte är bra eller om man är rastvakt till exempel så kanske man säger till någon elev att där borta står den eleven själv, ska du inte gå och kolla vad hon vill göra. Man ger som små knuffar så där (informant 2).

Här visas det hur den vuxna reagerar utifrån när någonting inte stämmer överens med lärarens förståelse av hur eleverna bör vara mot varandra. Då gäller det att markera vad som är rätt och fel. Även under rastverksamheten finns det reaktiva inslag när läraren upplever att eleven är ensam och hjälper denne att påbörja en aktivitet eller interaktion med en annan elev.

7.1 Ett proaktivt arbete med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism

Det generella i lärarnas upplevelse av arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism beskrivs utifrån ett reaktivt förhållningssätt som exemplifierats i avsnitt 7. Ett proaktivt arbete är mer ovanligt men förekommer bland två lärare, även om tyngden ligger på det reaktiva. Detta proaktiva arbete anses betydelsefullt att lyfta fram i analysen för att ge en vidgad bild av fenomenet även om det finns få exempel. En lärare beskriver en värdegrundsundervisning som är återkommande varje vecka.

Jag försöker att varje torsdag på elevens val har vi värdegrundssnack liksom och då tar vi alltid upp ett påhittat fall som vi diskuterar och så får de diskutera i grupper sen och då har man ju mer en konkret lektion om värdegrunden. (informant 5).

Läraren planerar här, i likhet med övriga lektioner hen genomför utifrån kursplanen, en värdegrundsundervisning. Här lyfts fiktiva exempel fram som eleverna ska resonera om och ta ställning till. I denna beskrivning är det värt att lyfta hur denna läraren planerar vissa frågor för eleven med diagnosen autism. Dessa frågor har som i tidigare kapitel beskrivits reducerats på ett sådant sätt

att frågor med ett för stort tolkningsutrymme tagits bort. En annan lärare beskriver hur den arbetar med dokumentation och planerar vissa sociala mål för eleverna.

När jag införde dagboken i stället för samtal i grupp blev det bättre då de fick skriva till mig.

[...] Jag vill ju att alla ska jobba mot ett sådant [socialt] mål. Sen är det så att alla kommer olika långt. Och vissa behöver stora utmaningar och vissa får man ta väldigt små utmaningar med, att kanske prata med någon ny under en vecka (informant 3).

Tidigare hade man arbetat i klassen med gruppsamtal om hur man bör vara och agera mot varandra. Detta upplevde läraren inte fungerade utifrån tryggheten i gruppen där eleven med diagnosen autism särskilt ansågs otrygg i sådana samtal. I stället påbörjades ett arbete där eleverna fick dokumentera sin egen utveckling utifrån vissa sociala mål som läraren gav feedback på. Detta upplevdes positivt för klassen som helhet.

Diskussion

I detta kapitel presenteras först en resultatdiskussion med fokus på studiens syfte och frågeställningar där tidigare forskning relateras till studiens resultat. Efter resultatdiskussionen följer en diskussion angående studiens metod och avslutas sedan med konklusion samt förslag på vidare forskning.

Resultatdiskussion

Lärarna förstår det sociala uppdraget utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer som grundläggande för elevers utveckling. Betydelsen av att eleverna utvecklas socialt poängteras genomgående utifrån lärarnas beskrivningar. Bland det första som LGR22 (2022) betonar är vikten av att utveckla kunskaper och värden. Det är just dessa värden som anses viktiga för elevernas utveckling och framtid enligt lärarna. Silveira-Zaldivar m.fl., (2021) lyfter fram det nödvändiga i att lära sig sociala färdigheter, särskilt för elevers, med diagnosen autism, utveckling. I denna genomförda studie är det i förhållandet till en diagnos, i detta fall autism, som lärare tenderar att resonera olika om vad elever med autism kan lära sig socialt. Detta ligger i linje med Johnston (1990) och Zhang m.fl. (2022) som argumenterar för hur lärarens tolkningar av läroplanen mestadels är personlig, vilket gör att arbetet kan skilja sig mellan lärare. Vissa värden lyfts i den här genomförda studien fram av lärarna som svåra, om inte omöjliga, att sträva mot, vilket tycks påverka såväl planeringen som det direkta arbetet för att främja elevernas sociala utveckling. Lärare tolkar uppdraget, i förhållande till autism, med andra ord som att det ibland är omöjligt, ibland svårt men alltid eftersträvansvärt.

Det är i detta svårtolkade uppdrag som läraren befinner sig. Å ena sidan uttrycks att den sociala utvecklingen är ett viktigt professionellt arbete, å andra sidan rör sig läraren i en reflekterande gråzon om hur arbetet ska genomföras när man har elever med diagnosen autism. Detta ställer höga krav på de klassiska frågorna inom didaktiken kring exempelvis vad eleverna ska lära sig och vad undervisningen ska handla om. Lärarnas reflektioner om exempelvis ett utanförskap bland eleverna med diagnosen autism kan liknas med Symes & Humphrey (2010) Michelle m.fl. (2019) och Williams m.fl. (2019), men där lärarna inte alltid problematiserar i denna studie, som ovannämnda studier, riskerna med ett sådant utanförskap. En sådan icke problematiserande reflektion tycks påverkas av lärarnas syn på delaktighet och förståelse av diagnosen autism, vilket går i linje med Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) slutsatser. Forskarna menar i sin studie att lärarens attityd och förståelse för både inkludering och autism har en särskild inverkan på hur pass väl elever med diagnosen autism lyckas i den reguljära undervisningen. Elevernas funktionsnedsättning och svårigheterna menar Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) vidare, men även Oh-Young och Fillers (2015) kan upplevas av lärarna som direkta hinder i deras arbete. Detta blir särskilt intressant i denna genomförda studie utifrån lärarnas beskrivningar av de typer av stöd som skolan kan och bör ge. Frågan blir om eleverna erbjuds möjlighet att på ett adekvat sätt delta och utvecklas socialt eller reducerar lärarna bort olika typer av sociala sammanhang som eleverna har rätt att vara en del av? Syftet har inte varit att ge svar på var gränslandet går angående detta resonemang i lärarnas arbete. I stället är det betydelsefullt att lyfta fram denna osäkerhet kring didaktikens vad men även hur eleverna ska utvecklas socialt utifrån diagnosen autism, vilket ytterligare kommer att problematiseras längre fram i kapitlet. Viktigt att betona i sammanhanget är Leiflers (2022) argument om att det behövs ett medvetet arbete och anpassningar för att miljön ska ge tillräckliga förutsättningar för elevers utveckling.

Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) benämner även hur elever med diagnosen autism upplever utmaningar med att behålla kompisar i skolan och efterfrågar fler vänner. Lärare i denna studie uttrycker vikten av att alla elever känner samhörighet och delaktighet till den närmsta gruppen. Det skiljer sig dock en del åt vad detta innebär. I jämförelse med Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) beskrivs i detta arbete en förståelse av att elever med diagnosen autism eventuellt inte känner samma behov av nära relationer som övriga klasskamrater. Det syns både i de direkta beskrivningarna av hur lärarna arbetar och i det indirekta arbetet med exempelvis delaktighet i och utanför klassrummet.

Det framträder ett varierande arbete bland lärarna med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism. En del lärare betonar vikten av att öka acceptansen och förståelsen för eleven med diagnosen autism. Utifrån den mer vanligt förekommande interventionen, klasskamratsinterventioner (jfr. Dean & Chang, 2021 och Wong m.fl., 2015) finns det likheter med hur lärarna arbetar med eleverna, med diagnosen autism, klasskamrater. Det som är viktigt att betona och som tycks skilja sig åt från Dean och Chang (2021) samt Wong m.fl. (2015) är att lärarna i denna genomförda studie inte nödvändigtvis arbetade med elevernas klasskamrater för att primärt utveckla sociala miljöer. I stället kunde det handla om att lärarna informerade de andra eleverna om de svårigheter elever med autism kan uppleva för att öka acceptansen för olikheter och minska konflikterna. Det i sig kan ge möjlighet till social utveckling men behöver inte betyda att så sker. Hebrons (2015) och Leiflers (2022) resonerar om att skolan behöver rikta insatser mot både klasskamraternas förståelse, och insatser som riktar sig till eleverna med diagnosen autism. Ett sådant arbete beskrivs på ett varierande sätt i denna genomförda studie. Med andra ord så beskriver lärarna ett arbete som mestadels präglas av insatser som är knutna till andra elevers förståelse och olika miljöanpassningar, medan andra lärare till viss del fokuserar på insatser för att hjälpa eleven med vissa saker som är svårt. Exempel på sådant arbete kan vara att sätta upp egna sociala mål eller använda sig av ritprat som en metod när konflikter har uppstått. Främst beskriver lärarna dock ett arbete med fokus på olika miljöanpassningar vilket Hebron (2015) och Jones och Frederickson (2010) lyfter fram sällan är tillräckligt eftersom insatser behöver vara riktade mot både miljön och individen.

Arbetet med delaktigheten har belysts av lärarna som betydelsefullt för elevernas sociala utveckling, även om begreppet kan problematiseras. Delaktigheten beskrivs öka genom olika typer av anpassningar i elevernas miljö. Ofta är det olika typer av strukturer som används och som syftar till att underlätta elevernas arbete. Leifler (2022) betonar hur strukturerade miljöer kan underlätta den sociala miljön för elever med autism. Bland lärarna i denna genomförda studie så kan strukturerna i undervisningen handla om checklistor till eleverna eller tydlig skriftlig och muntlig information om vad och hur exempelvis undervisning ska ske. Här uppstår dock utmaningar eftersom det inte alltid är givet vad eleverna ska utveckla mer än att vara delaktiga. Lärarna har alltså preciserat hur de arbetar med undervisningsmiljön men ospecificerat vad det ska leda till förutom att främja delaktighet som i sin tur eventuellt leder till social utveckling. Leifler (2022) resonerar på ett liknande vis kring hur en strukturerad miljö kan underlätta deltagandet för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar men till skillnad från denna studie belyser hon hur viktigt det är att strukturera upp de mer fria aktiviteterna vilket Kretzmann m.fl., (2015) lyfter fram som särskilt betydelsefullt för elever med autism. Samtidigt behöver det betonas att lärarnas beskrivningar i denna genomförda studie redogör för att delaktighet innebär en sak för elever med diagnosen autism och en annan sak för elever utan diagnos. Det syns exempelvis i hur det personliga stödet uteblir under rasten som annars anses viktigt i samarbetet under lektionen eller hur vissa elever utesluts från undervisning som ges till övriga elever. Likheter kan även här dras till Thornbergs (2004) argument om implicit värdegrundsundervisning, att elever missgynnas på grund av de föreställningar lärare har om elever.

Förutom strukturer i klassrummet beskrivs rasterna också som viktiga bland vissa lärare för att öka elevernas delaktighet genom att aktiviteter och dess regler styrs upp av läraren. I Wongs m.fl. (2015) beskrivning av strukturerade lekgrupper kan vi se likheter med den här studiens resultat. Forskarna redogör för hur lärarna arbetar utifrån en strukturerad och definierad lek tillsammans med andra elever där vuxna leder och fördelar roller vilket gynnar elevernas sociala utveckling. Till viss del försöker lärare styra leken i denna genomförda studien även om beskrivningarna inte innehåller samma grad av strukturerad lek och metod som Wong m.fl. (2015) redogör för. En skillnad i Wongs m.fl. (2015) studie med lärarna i denna genomförda studie är beskrivningarna av ett reaktivt förhållningssätt under rastverksamheten. Exempelvis redogör lärarna i denna studie för hur leken under rasten får uppmärksamhet först när konflikter har börjat ske eller när läraren uppmärksammat att en elev ofta är ensam och pushar på denna elev till att försöka gå med i leken. Det blir aningen otydligt om varför eleverna har rast förutom det är deltagandet som är viktigt. Ett annat förhållningssätt skulle exempelvis vara att fundera och samtala om, utifrån didaktiska perspektiv hur eleverna kan motiveras

till att på egen hand söka sig till delaktigheten och leken samt vad leken förväntas bidra med och vilka värden det kan främja.

Det är onekligen så att lärarna mestadels beskriver ett reaktivt och till viss del oplanerat arbete med elevernas sociala utveckling i förhållande till diagnosen autism, även om det förekommer exempel på ett proaktivt förhållningssätt. Att arbetet främst är reaktivt kan påverkas av att det i regel saknas beskrivningar av vad eleverna med diagnosen autism avses att utveckla. Leifler (2022) betonar att det är av särskild vikt med ett medvetet arbete för att skapa inkluderande och utvecklande miljöer för elever med autism. Utifrån lärarnas beskrivningar i denna studie präglas det reaktiva arbetet av gruppsamtal om saker som har hänt på exempelvis rasten eller i lärarnas planerade och spontana regelarbete. I linje med Thornbergs (2006; 2008) moral-praktiska arbete finns det likheter. I hans studier visade det sig att lärare vanligtvis försökte föra över de värden de ansåg betydelsefulla till elever genom att främst reagera och agera när överträdelser sker. Detta gällde såväl i klassrummet som utanför klassrummet, vilket går att finna liknande resultat för i denna studie. Lärarnas beskrivningar av regelarbetet har inte i denna genomförda studie haft utrymme att gå på djupet kring hur det ser ut på detaljnivå. Dock beskrivs det, i likhet med Thornberg (2006), att regelarbetet främst präglas av samtal med eleverna.

I princip nämns inte några interventioner för elevers sociala utveckling i lärarnas arbete. Det skulle eventuellt vara en lärares beskrivning hur den använder ritprat, även om det inte är en direkt intervention i sig, utan ett sätt att vidga elevens perspektiv utifrån en uppstådd situation. Denna avsaknad av insatser direkt riktade mot elever med diagnosen autism är inte helt förvånade utifrån att lärarna beskriver, som tidigare nämnts, mestadels ett arbete som präglas av att förändra elevens miljö, jämfört med elevens primära svårigheter. Dessutom menar Leifler (2022) att insatser som baseras på olika interventioner för att främja social utveckling både är komplext och resurskrävande. Är det någon gång som svårigheterna hos elever med autism försöker modifieras av lärarna, tycks det då mestadels handla om reaktiva samtal kring konflikter som har uppstått jämfört med att på förhand fundera och diskutera proaktiva insatser. Att arbetet mest är reaktivt kan handla om, som Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) lyfter fram, att det saknas didaktiska perspektiv och samtal vilket i sin tur kan grunda sig på den begränsande forskning om fungerande pedagogiska strategier för elevers med autism utveckling.

Lärarnas arbete upplevs även påverkas av tillgången till extra vuxna. Den extra vuxnes funktion när det gäller elevernas möjlighet till delaktighet är särskilt intressant. En resursperson tycks exempelvis kunna underlätta de strukturer som eventuellt saknas eller som läraren upplever inte är möjliga att genomföra i den reguljära undervisningen. Samtidigt finns det, i beskrivningarna, tendenser där resurspersonerna övertar ett ansvar från läraren och leder eleven i olika sociala sammanhang. På så vis rör vi oss kring frågor om gränslandet för hur mycket resurspersonen tar över och hur mycket hen hjälper eleven till en ökad social utveckling. Symes och Humphrey (2011) benämner hur elevers sociala utveckling kan påverkas negativt om läraren och elevassistentens kunskaper om autism och inkluderande miljöer är otillräcklig. I denna genomförda studie är det svårt att urskilja lärarens och resurspersonens kunskap om autism och inkludering. Utifrån beskrivningar om reducerande och kompenserade stöd tycks resurspersonen ibland ta över samarbetet mellan eleverna men ibland finns den där och i stället främjar samarbetet.

Det är betydelsefullt att lyfta fram de exempel som beskrivits utifrån ett mer förebyggande arbete för elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism även om det inte är ett kännetecken för fenomenet. En lärare schemalade värdegrundssamtal utifrån fiktiva situationer med klassen. Ibland uteslöts dock flerperspektivsfrågor för eleven med diagnosen autism utifrån lärarens tolkning av diagnosen och att det skulle vara för svårt. En annan lärare berättade om hur den lägger upp individuella sociala mål utifrån elevernas veckoplaneringar. Det är utmanande att relatera dessa exempel till tidigare forskning. Förmodligen för att det, som Leifler m.fl. (2021) och Petersson-Bloom och Holmqvist (2022) påpekar, saknas forskning om pedagogiska strategier för elever med diagnosen autism.

Lärarna påverkas av olika aspekter i deras arbete med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism. I första hand kan vi belysa avsaknaden av samarbete. Några lärare upplever inte ett behov medan andra uttrycker en avsaknad av att samtala om elevernas sociala utveckling. När lärarna samtalar tillsammans med kollegor präglas det oftast av, i liknelse med Thornberg (2006), att man reagerar på något som redan har hänt. Avsaknad av samtal med andra professioner eller professionella kan göra att läraren hämtar kunskap från andra forum så som Google eller sociala medier. Avsaknaden av samtal blir en utmaning med utgångspunkt i Norbergs (2003) argument om att läroplanens värderingar och normer behöver kontinuerligt tolkas och internaliseras för att till slut kunna användas i den vardagliga praktiken.

Det finns få exempel på hur lärare nämner kritiska diskussioner eller samtal med kolleger om vilka värden som ska förmedlas till eleverna. Didaktikens fråga om vad eleverna ska lära sig och vad undervisningen eller arbetet ska innehålla saknas ofta. En avsaknad av sådana samtal skapar ett stort tolkningsutrymme i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism (jfr. Irisdotter, 2014). Ett (icke) reflekterande förhållningssätt som framträder går att likna med Thornberg och Oğuz (2013) resultat. De menar i sin studie att bristen på samtal kan botten i avsaknaden av ett professionellt språk för att diskutera och undervisa om värden. Keijzer m.fl. (2022) bygger vidare på detta och menar att genom strukturerande samtal kan olikheter mellan lärares förståelse och tolkning medvetandegöra hur detta påverkar lärarnas undervisning om exempelvis värdegrund.

Ett avstamp kommer i diskussionen att göras utifrån att arbetet använt EPP-metodens analysverktyg vilket innebär att teorier i så lång utsträckning som möjligt ska sättas åt sidan. Lärarna har möjlighet till en friare tolkning av läroplanens sociala uppdrag (jfr. Irisdotter, 2014). Denna friare tolkning blir svårt att professionellt problematisera och diskutera om det finns en avsaknad av samtal kring elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism. Lärarna upprätthåller och legitimerar därmed, i likhet med Berger och Luckmann (1979) institutionsbegrepp, olika antagande om vad autism innebär för en elev och hur det sociala uppdraget i läroplanen ska tolkas. Att utmana en sådan institution och verklighet, utan samtal och ett professionellt språk, blir särskilt svårt vilket i sin tur innebär särskilda utmaningar i arbetet med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism.

De organisatoriska förutsättningarna tycks även ha påverkan på lärarnas arbete med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism. Lärarna i denna studie beskriver hur tillgången till en särskild undervisningsgrupp eller mindre grupper möjliggör social utveckling men på olika sätt. Ur ett perspektiv upplever lärarna att en särskild undervisningsgrupp kan ge avlastning för läraren men även möjlighet till en social förändring och förbättring hos eleven utifrån hans svårigheter. En sorts nystart. En annan menar att full undervisning i särskild undervisningsgrupp inte är nödvändig men att en del av dagen i sådan grupp kan hjälpa genom att arbeta i mindre steg för att utvecklas socialt. Det upplevs även finnas behov av att kunna dela upp klassen i mindre grupper för att på så sätt utveckla elevernas kontaktnät steg för steg jämfört med i en stor grupp. Om vi utgår från lärarnas beskrivningar gällande vikten av särskilda grupper, i förhållande till en gemenskapsorienterad definition på inkludering (Nilholm & Göransson, 2013) och Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 2006), att elever med funktionshinder ska ges utbildning tillsammans med andra barn i sin miljö, blir alltså elevens segregering en möjlighet till social utveckling enligt lärarna. Om detta verkligen är så förblir osagt men det är så det tycks upplevas. Hur vet vi att segregering kan ge möjlighet till social utveckling?

Utifrån frågan om segregering leder till social utveckling kommer ytterligare ett avstamp göras, med hänsyn till att teorier i så lång utsträckning som möjligt ska sättas inom parentes. I förhållande till kunskapsociologin är det värt att problematisera hur en segregering skulle kunna innebära social utveckling. Berger och Luckmann (1979) menar att genom socialisation internaliserar barnet kunskaper om det vardagliga livet. Om det vardagliga livet består av en mer segregerad och relativt isolerad vardaglig värld, som särskilda undervisningsgrupper ofta är utifrån Nilholms och Göranssons (2013) gemenskapsorienterade definition av inkludering, kan en fråga sig om detta är det mest gynnsamma för elevers, med autism, sociala utveckling. Borde inte skolans uppdrag vara att

socialisera eleverna i en sådan miljö som de efter färdig skolgång ska leva i? Samtidigt måste vi här problematisera de faror elever med autism riskerar att hamna i när de befinner sig i den reguljära undervisningen (jfr. Symes & Humphrey 2010; Michelle m.fl., 2019; Williams m.fl., 2019 Locke m.fl., 2015 och Kretzmann m.fl., 2015). Utmaningarna med att skapa inkluderande miljöer för elever med autism som leder till social utveckling och avsaknaden av professionella samtal om detta är förmodligen en anledning till att en ambivalens framträder hos lärarna i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism.

Metoddiskussion

EPP-modellen var inte en given metod från början. Den framkom utifrån intresset för skolans arbete med social utveckling utifrån diagnosen autism samt hur detta fenomen yttrar sig bland lärare. Detta innebar dels att undersöka hur lärare beskrev fenomenet, dels att tolkningar av lärarnas utsagor behövde ske. Denna manövrering mellan fenomenologi och tolkning är EPP-metodens styrka. Samtidigt görs inte detta med lätthet. En kritisk fråga att förhålla sig till är att även om frågorna syftade till att handla om hur lärare i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet utifrån LGR22:s värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism är det inte givet att det är upplevelser av just detta fenomen som lärarna beskriver. I intervjuerna förekom det att lärarna förflyttade samtalet till att handla mer om eleven med autisms undervisning och kunskapsutveckling. Samtidigt vid dessa fördjupade samtal så växte det fram hur lärarna menar på att delaktighet i undervisning ger möjlighet till social utveckling. Jag upplever i liknelse med Thornberg och Oğuz (2013) att det saknas ett språk för att samtala om undervisning av exempelvis olika värden och att detta gör samtal om studiens syfte utmanande. Genom Kvale och Brinkmanns (2014) olika typer av intervjufrågor kunde ett fördjupande samtal ske även om ett professionellt språk tycks saknas kring fenomenet. Eftersom Karlsson (1993) menar att forskaren ska sträva efter att närma sig berättelsen så fördomsfritt som möjligt har detta även inneburit en särskild etisk medvetenhet under intervjuerna. För att förtydliga så har exempelvis frågor som kan upplevas som kritik strävats efter att undvikas för att i linje med Kvale och Brinkmann (2014) inte påverka maktsymmetrin mellan mig och läraren. Det är först i efterhand, vid resultatet och analysen, som exempelvis motsägelsefullheter lyfts fram för läsaren.

Ytterligare en aspekt som behöver problematiseras utifrån EPP-metoden och användandet av intervju är att resultatet bygger på lärarnas upplevelser och beskrivningar. Detta innebär att verkligheten i lärarens dagliga praktik inte nödvändigtvis synliggörs. Ytterligare metodval som kombineras med EPP-metoden kan berika fenomenet. Samtidigt är detta arbete utfört inom ramen för en masteruppsats vilket innebär viss begränsning i tid. Jag själv upplever dock att de kännetecken som vuxit fram i denna studie ger ett tillräckligt rikt material för att på ett samlat sätt synliggöra studiens syfte och frågeställningar.

Det är även angeläget att lyfta fram urvalets påverkan på studiens resultat. Det framkom relativt tidigt utmaningar med att samla in respondenter utifrån studiens syfte. Utifrån Skolinspektionens (2012) rapport tycks det inte vara ovanligt att elever med diagnosen autism har undervisning i en särskild undervisningsgrupp. Detta kan ha påverkar möjligheten att hitta lärare utifrån urvalskriterierna, alltså att lärare har eller nyligen haft en elev med diagnosen autism i sin undervisning. Urvalet kan därför ha påverkats av att lärare som har elever med autism i klassen, där läraren upplever att det går bra för denna elev, deltar i högre utsträckning. På så vis är det inte säkert att lärare som upplever större utmaningar i arbetet med elever med diagnosen autism representeras. Å ena sidan finns det exempel på lärare i denna studie som beskriver en problematisk skolgång bland de elever med diagnosen autism som de har nu i klassen, eller nyligen har haft. Å andra sidan syftar inte studien till att ge ett representativt urval. I stället redogörs det för möjliga meningsstrukturer och fördjupade beskrivningar av fenomenet.

Konklusion

Studiens syfte har varit att undersöka hur lärare i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet utifrån LGR22:s (2022) värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism. En utgångspunkt har varit i enlighet med Silveira-Zaldivar m.fl. (2021) att det är av stor betydelse att lära sig bemästra sociala färdigheter för ett fungerande framtida liv, även för de med autism. Riskerna är som Leifler (2022) påpekar att elever med autism riskerar att exkluderas från social gemenskap och aktivitet i skolan. Lärarna för denna studie poängterar betydelsen av att delta och utvecklas socialt, för såväl elevernas egen utveckling som för ett välfungerande framtida liv. Resultatet indikerar samtidigt att uppdraget är utmanande. Hur ska lärare förstå diagnosen autisms primära svårigheter i förhållande till vikten av att utveckla sociala färdigheter? Å ena sidan kan vi säga att vi har ett arbete som präglas utifrån en inkluderingsstanke av att anpassa miljön jämfört med att anpassa eleven. Å andra sidan skulle vi kunna beskriva ett arbete som riktar sig mer direkt till eleverna med diagnosen autism. Det är dock inte så det framställs i lärarnas beskrivningar. Skulle arbetet rikta sig direkt mot elevens svårigheter och försök till att hjälpa hen så handlar arbetet primärt om lärarnas reaktiva regelarbete. I stället för att arbeta med elevens sociala miljö eller försöka förändra eleven och de svårigheter som finns, framkommer ett tredje alternativ där vi tenderar att hamna i ett dike där vissa värden och sociala förmågor i princip är ouppnåeliga utifrån diagnos. Mellan dessa tre förhållningssätt, att ändra miljön, ändra eleven eller upplevelsen av att det inte går att utveckla vissa färdigheter, försöker läraren navigera utifrån sin förståelse, planering och arbete. Detta är, för att uttrycka det milt, oerhört komplext. Särskild utifrån en avsaknad av samtal mellan kollegor.

Eftersom arbetet är skrivet inom det specialpedagogiska fältet är det betydelsefullt att lyfta fram just avsaknaden av samtal om fenomenet som särskilt angeläget för specialpedagogiken. Det är just angående bristen på diskussioner om fenomenet som specialpedagogiken kan reflektera över sin roll av samtal angående elevens sociala utveckling utifrån diagnosen autism. Specialpedagogen, men även specialläraren, som ska vara en kvalificerad samtalspartner om neuropsykiatriska svårigheter utifrån olika vetenskapliga perspektiv behöver främja pedagogiska och didaktiska samtal om elevens sociala utveckling utifrån diagnosen autism för att utmana de institutionella verkligheter som skapas och upprätthålls på skolor och bland lärare. Studien har även påbörjat arbetet med att utveckla ett språk, utifrån fenomenets strukturer, som det har varit relativt tyst kring. På så vis ges möjlighet att börja närma sig en dialog om detta komplexa uppdrag. Utan prioritering av samtal och reflektion, tillsammans med andra professioner men även lärare emellan, kring hur stöd ska ges för att så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser (jfr. SFS 2010:800), blir det synnerligen ett utmanande arbete för lärare. Det innebär i sin tur att elever med diagnosen autism antingen främjas till att förbättra eller riskerar att berövas den sociala utveckling som de har rätt till.

Vidare forskning på området skulle med fördel kunna intressera sig för och fördjupa ytterligare kring någon av de aspekter av lärarnas tolkningar eller arbete om social utveckling utifrån autism. Metoder som observationer eller närmare iakttagelser, jämfört med intervjuer, skulle ge ett ännu rikare material. Intervjuer skulle även vara intressant med elever eller vuxna med diagnosen autism. Hur uppfattar de detta fenomen utifrån lärares och skolans arbete samt förståelse i arbetet med social utveckling? Vilka nycklar finns här att hämta för att hitta positiva pedagogiska strategier som främjar social utveckling för alla?

Referenslista

- 1177 (2020). Autismspektrumtillstånd – AST. <https://www.1177.se/sjukdomar--besvar/hjarna-och-nerver/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar/autism/> [2023-02-17]
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- American Psychiatric Association. (u.å). Social Development. I *American Psychiatric Association Dictionary of Psychology*. Hämtad 2023, 5 april från <https://dictionary.apa.org/social-development>
- Autism Sverige. (u.å). *Autism*. <https://www.autism.se/om-autism/autism/>
- Bartholdson, Å. (2015). Lärarprofessionalism och manualbaserade program. I Å. Bartholdsson & E. Hultin (red.), *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalitet* (s. 35 – 54). Gleerup.
- Bartholdsson, Å. (2021). When there is a book to stick to" - teacher professionalism and manual-based programmes in two Swedish early childhood education settings. *Education Inquiry*, 12(1), 17–34. <https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1725373>
- Berg, A., Englund, A-L. & Englund T. (2015). Från gemenskap till självkontroll – om den skiftande synen på jämnårigsocialisation i skolan. I Å. Bartholdsson & E. Hultin (red.), *Sociala relationer, värdegrund och lärarprofessionalitet* (s. 17 – 34). Gleerup.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1979). *Kunskaps sociologi – hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet* (1:a svenska uppl.). Wahlström & Widstrand.
- Bond, C., Symes, W., Hebron, J., Humphrey, N., & Morewood, G. (2016). Educating persons with autistic spectrum disorder—a systematic review. NCSE Research Reports No. 20. http://ncse.ie/wp-content/uploads/2016/07/4_NCSE-Educating-Persons-with-ASD-No20.pdf
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder* (3 uppl.). Liber
- Carter, E. W. (2018). Supporting the Social Lives of Secondary Students With Severe Disabilities: Considerations for Effective Intervention. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 26(1), 52–61. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1063426617739253>
- Colnerud, G. (2014). Värdepedagogik – om vikten av ett urskiljande språk. I E. Johansson & R. Thornberg (Red.), *Värdepedagogik – etik och demokrati i förskola och skola* (s. 35 – 52). Liber.
- Dahlber, H. & Dahlberg, K. (1999). Den fenomenologiska forskningens evidensanspråk. I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen, & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (s. 155–189). Liber.
- Dean, M., & Chang, Y.-C. (2021). A systematic review of school-based social skills interventions and observed social outcomes for students with autism spectrum disorder in inclusive settings. *Autism*, 25(7), 1828–1843. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/13623613211012886>
- Dovemark, M. (2017). Utbildning till salu - konkurrens, differentiering och varumärken. *Utbildning och demokrati*, 26(1), 67-86. <https://doi.org/10.48059/uod.v26i1.1072>
- Durlak, J. A., Oberle, E., Taylor, R. D., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions - A meta-analysis of follow-up effects. 88(4), 1156 –1171. DOI: 10.1111/cdev.12864

- Engdahl, O., & Larsson, B. (2011). *Sociologiska perspektiv – grundläggande begrepp och teorier* (2:a uppl.). Studentlitteratur.
- Fleischer, V. A., & From, K. (2021). *Föreställningsförmåga hos barn och unga med autism*. Studentlitteratur.
- Gillberg, C. (2018). *Essence: om autism, adhd och andra utvecklingsavvikelser*. Natur & Kultur.
- Hallberg, M. (1999). *Hermeneutik*. I C. M. Allwood & M. G. Erikson (Red.), *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 73–100). Studentlitteratur.
- Hebron, J., Humphrey, N., & Oldfield, J. (2015). Vulnerability to bullying of children with autism spectrum conditions in mainstream education - a multi-informant qualitative exploration. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 185-193. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/1471-3802.12108>
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2019). *Utvecklingspsykologi* (4:e uppl.). Natur & Kultur.
- Howlin P, Moss P. (2012). Adults with Autism Spectrum Disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 57(5), 275-283. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/07067437120570050>
- Irisdotter, A. S. (red.). 2014. *Hyfs, hälsa och gemensamma värden: Studie av skolans komplexa värdegrunds- och fostransuppdrag*. Gleerups Utbildning AB
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande – för utbildningsvetenskap* (1:a uppl.). Studentlitteratur.
- Johnston, S. (1990). Understanding curriculum decision-making through teacher images. *Journal of Curriculum Studies*. 22(5), 463-471. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/0022027900220504>
- Jones, A. P., & Frederickson, N. (2010). Multi-Informant Predictors of Social Inclusion for Students with Autism Spectrum Disorders Attending Mainstream School. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(9), 1094-103. <https://doi.org/10.1007/s10803-010-0957-3>
- Kendall, C. G. (2015). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter – vad gör vi och varför?*. Studentlitteratur.
- Karlsson, G. (1993). *Psychological qualitative research from a phenomenological perspective*. Almqvist & Wiksell International.
- Karlsson, G. (1999). Empirisk fenomenologisk forskning. I C. M. Allwood & M. G. Erikson (Red.), *Vetenskapsteori för psykologi och andra samhällsvetenskaper* (s. 327–362). Studentlitteratur.
- Karlsson, G. (2019). Att bedriva empirisk fenomenologisk forskning – förutsättningar, karaktär, utmaningar. I H. Dahlberg, S. Ellingsen, B. Martinsen, & S. Rosberg (Red.), *Fenomenologi i praktiken: fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv* (s. 207–241). Liber
- Keijzer, H., Jacobs, G., Swet, J.-V., & Veugelers, W. (2022). Teachers' moral learning in professional learning groups. *Professional Development in Education*, 48(1), 5-21. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/19415257.2020.1712617>

Kretzmann, M., Shih, W., & Kasari, C. (2015). Improving Peer Engagement of Children With Autism on the School Playground: A Randomized Controlled Trial. *Behavior Therapy*, 46(1), 20-28. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2014.03.006>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Studentlitteratur.

Leifler, E., Carpelan, G., Zakrevska, A., Bölte, S. & Jonsson, U. (2021) Does the learning environment 'make the grade'? A systematic review of accommodations for children on the autism spectrum in mainstream school. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 28(8), 582-597. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/11038128.2020.1832145>

Leifler, E. (2022). *Educational inclusion for students with neurodevelopmental conditions* [Doktorsavhandling, Karolinska institutet]. Karolinska Institutet Open Archive. <https://openarchive.ki.se/xmlui/handle/10616/48104>

Li, H., & Tan, C. (2017). Chinese teachers' perceptions of the 'good citizen' - A personally-responsible citizen. *Journal of Moral Education*, 46(1), 34-45. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/03057240.2016.1277341>

Lindholm-Kvist, S. (2015). *The Paradoxes of Socio-Emotional Programmes in School Young people's perspectives and public health discourses* (Linköping Studies in Arts and Sciences, 664) [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A866416&dswid=9100>

Locke, J., Shih, W., Kretzmann, M., & Kasari, C. (2016). Examining playground engagement between elementary school children with and without autism spectrum disorder. *Autism*, 20(6), 653–662. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/1362361315599468>

Loinaz, E. S. (2019). Teachers' perceptions and practice of social and emotional education in greece, spain, sweden and the united kingdom. *International Journal of Emotional Education*, 11(1), 31-48.

Läroplan för förskolan: Lpfö 18. (2018). Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet – Lgr22. (2022). Skolverket. <https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>

Michelle F. Wright, M.-F., Wachs, S. (2019). Does Peer Rejection Moderate the Associations among Cyberbullying Victimization, Depression, and Anxiety among Adolescents with Autism Spectrum Disorder?. *Children*, 6(3), p.41. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.3390/children6030041>

Milton, D., & Sims, T. (2016) How is a sense of well-being and belonging constructed in the accounts of autistic adults? *Disability & Society*, 31(4), 520-534, <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/09687599.2016.1186529>

Morris, S., O'Reilly, G., & Nayyar J. (2021) Classroom-based peer interventions targeting autism ignorance, prejudice and/or discrimination - a systematic PRISMA review. *International Journal of Inclusive Education*. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2021.1900421>

Munkhaugen, E.-K., Gjevik, E., Pripp, A.-H., Sponheim, E., & Diseth, T.-H. (2017). School refusal behaviour - Are children and adolescents with autism spectrum disorder at a higher risk?.

Research in Autism Spectrum Disorders, 41(42), 31–38.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2017.07.001>.

Nationalencyklopedin. (u.å). Social Kompetens. I *Nationalencyklopedin*. Hämtad 2023, 5 april från <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/social-kompetens>

Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). Inkluderande undervisning : vad kan man lära av forskningen? Hämtad från Specialpedagogiska skolmyndigheten website:
<http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:mau:diva-13409>

Norberg, K. (2003). Constitutive values and daily practice in a Swedish school. *Values and ethics in educational administration*, 1(3), 1-8.

Norberg, K. (2001). The constitutive values of Swedish schooling - a challenge to the inner life of schools. *Pedagogy, Culture & Society*, 9(3), 371–386. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/14681360100200125>

Oh-Young, C., & Filler, J. (2015). A meta-analysis of the effects of placement on academic and social skill outcome measures of students with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*, 47, 80–92. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2015.08.014>.

Olsson, I., & Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism – a research overview. *European Journal of Special Needs Education*. 38(1), 126-140. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/08856257.2022.2037823>

Petersson-Bloom, L., & Holmqvist, H. (2022). Strategies in supporting inclusive education for autistic students—A systematic review of qualitative research results. *Autism & Developmental Language Impairments*, 7, 1-15. <https://doi.org/10.1177/23969415221123429>

Roberts, J., & Simpson, K. (2016). A review of research into stakeholder perspectives on inclusion of students with autism in mainstream schools. *International Journal of Inclusive Education*, 20(10), 1084–1096. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1080/13603116.2016.1145267>

SFS 2010:800. *Skollag*. https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800

Silveira-Zaldivar, T., Özerk, G., & Özerk, K. (2021). Developing Social Skills and Social Competence in Children with Autism. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(3), 341–363. <https://doi.org/10.26822/iejee.2021.195>

Skolinspektionen (2012). "Inte enligt mallen" – Om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrumtillstånd. <https://skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2012/autismspektrumtillstand/kvalgr-ast-samf.pdf>

Skolverket. (2023, 14 september). *Nya kurs- och läroplaner (Lgr22)*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/forandringar-inom-skolomradet/sidor-tidigare-forandringar/nya-kurs--och-laroplaner-lgr22>

Skolverket (2022a). *Kommentarer till allmänna råd om utvecklingssamtalet och den skriftliga individuella utvecklingsplanen [Elektronisk resurs]*. Skolverket.

Skolverket. (2022b). *Särskilt stöd i grundskolan - Läsåret 2021/22*. Skolverket. <https://www.skolverket.se/download/18.3e89579d17f69780fbc13cc/1649334062949/pdf9621.pdf>

- Socialstyrelsen. (2022). Nationella riktlinjer för vård och stöd vid adhd och autism - Prioriteringsstöd till beslutsfattare och chefer 2022. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/nationella-riktlinjer/2022-10-8100.pdf>
- Specialpedagogiska myndigheten (2021). Autismspektrumtillstånd (AST) i grundskolan. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/autismspektrum--tillstand-ast/autismspektrumtillstand-ast-i-grundskolan/> [2023-02-17]
- Sundberg, D. (2021). *Svenska läroplaner: läroplansteori för de pedagogiska professionerna*. (Upplaga 1). Studentlitteratur.
- Sundberg, D & Wahlström, N. (2016). Den svenska läroplansutvecklingen – Begrepp och tendenser. I Elmegren, M., Folke-Fichtelius, M., Halssén, S. & Román, H (Red.), *Att ta utbildningens komplexitet på allvar: En vänskrift till Eva Forsberg* (s. 271-284). Acta Universitatis Upsaliensis
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. [Stockholm]: Svenska Uneskorådet.
- Symes, W., & Humphrey, N. (2010). Peer-group indicators of social inclusion among pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools - A comparative study. *School Psychology International*, 31(5), 478–494. <https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/0143034310382496>
- Symes, W., & Humphrey, N. (2011). School factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASDs) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11(3), 153–161. <https://doi.org.ezproxy.ub.gu.se/10.1111/j.1471-3802.2011.01196.x>
- Thornberg, R. (2004). Värdepedagogik. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 9(2), 99-114.
- Thornberg, R. (2006). *Värdepedagogik i skolans vardag - Interaktivt regelarbete mellan lärare och elever* (Linköping Studies in Education and Psychology, 105) [Doktorsavhandling, Linköping universitet]. Arkiv. <http://liu.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A21728&dswid=-1889>
- Thornberg, R. (2008). The lack of professional knowledge in values education. *Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1791-1798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.004>.
- Thornberg, R., & Oğuz, E. (2013). Teachers' views on values education - A qualitative study in Sweden and Turkey. *International Journal of Educational Research*, 59(1). 59-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.03.005>.
- Thornberg, R. (2020). Betydelsen av skolans sociala aspekter. I A. Fejes & M. Dahlstedt (Red), *Perspektiv på skolans problem – vad säger forskningen?* (s. 97-110). Studentlitteratur
- Ulenius, J. (2022). *Maskulinitetens mening – En fenomenologisk undersökning av den psykoterapeutiska situationen* (Institutionen för pedagogik och didaktik, 72). [Doktorsavhandling, Stockholms universitet]. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:su:diva-204605>
- Vetenskapsrådet (2002). Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Hämtad: https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

- Vetenskapsrådet. (2017). God forskningssed. Hämtad: https://www.vr.se/download/18.2412c5311624176023d25b05/1555332112063/Godforskningssed_VR_2017.pdf
- Wahlström, N. (2022) Introduction. Equity, Teaching Practice and the Curriculum. 1(1), 1-13. DOI:10.4324/9781003218067-1
- Warnes, E.D., Sheridan, S. M., Geske, J., & Warnes, W. A. (2005). A contextual approach to the assessment of social skills: Identifying meaningful behaviors for social competence. *Psychology in the Schools*, 42(2), 173–187. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1002/pits.20052>
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E. & Gullotta, T. P. (2015). Social and Emotional Learning – past, present, and future. I Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., Weissberg R. P. & Gullotta, T. P (Red.). *Handbook of social and emotional learning – research and practice* (s. 3-19). Guilford
- Wennerberg, B. S. (2001). *Socialkonstruktivism – positioner, problem och perspektiv*. Liber
- Wide, U., & Hakeberg, M. (2021). Individuella intervjuer. I G. Klingberg & U. Hallberg (Red.), *Kvalitativa metoder helt enkelt!*. (s. 77–94). Studentlitteratur.
- Williams, E. I., Gleeson, K., & Jones, B. E. (2019). How pupils on the autism spectrum make sense of themselves in the context of their experiences in a mainstream school setting - A qualitative metasynthesis. *Autism*, 23(1), 8–28. <https://doi-org.ezproxy.ub.gu.se/10.1177/136236131772383>
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M. E., Plavnick, J. B., Fleury, V. P., & Schultz, T. R. (2015). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder: A Comprehensive Review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2351-z>
- Zhang, Q., Saharuddin, N.-B., & Aziz, N.-A.-B.-A. (2022). The analysis of teachers' perceptions of moral education curriculum. *Front. Psychol*, 13. doi: 10.3389/fpsyg.2022.967927

Bilagor

Bilaga 1

Inledande information

- Egen presentation (namn, bakgrund - läraryrket)
- Presentation av studiens syfte
- Samtyckesblankett går igenom och godkänns muntligt.
- Läraren får fråga efter om något är otydligt

Introduktionsfrågor

- Vilken årskurs arbetar du i idag?
- Hur länge har du arbetet som lärare?
- Vilken erfarenhet har du av att arbeta med elever med autism i klassen i din undervisning?

Huvudfrågor

Hur förstår lärarna sitt sociala uppdrag utifrån läroplanens utifrån läroplanens kapitel ett och två utifrån diagnosen autism?

- Vad är syftet, enligt dig, med att vi har kapitel i läroplanen om värdegrund, uppdrag övergripande mål, normer och värden?
- Vilka sociala förmågor tänker du är viktig för elever att utveckla under sin tid i grundskolan?
- Skolverkets kommentarmaterial till den skriftliga individuella utvecklingsplanen menar att kapitel två handlar om social utveckling, vad tänker du om det?
 - Information till läraren om att jag kommer använda begreppet social utveckling syftar då till läroplanens kapitel ett och två.
- Vad tänker du kring skolans arbete med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism?
- Vad innebär autism för dig?
- Be om att få visa texten från läroplanen I läroplanen sid. 5 där man skriver att ”Skolan ska främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse.” Vad tänker du kring detta i förhållande till elever med autism?
- Be om att få visa texten på sidan 11 ”medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen” Och sid. 14 ”successivt får fler och större självständiga uppgifter och ett ökat eget ansvar, ” Vad innebär detta för elever med autism enligt er?
- Vad tänker du kring de funktionsnedsättningar som finns inom autism och elevers sociala utveckling?

Hur beskriver lärarna arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism?

- Hur arbetar du med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism?
- Vilken typ av undervisning upplever du är positivt för elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism?
- Vilken typ av undervisning upplever du är negativ för elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism?
- Vilka utmaningar upplever du i arbetet med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism?

- Hur önskar du att arbeta med elevers sociala utveckling utifrån diagnosen autism?

Vad berättar lärarna påverkar deras val i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism?

- Kan du ge exempel över vad som påverkar dig i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån autism?
- Hur planerar du för ett arbete kring social utveckling utifrån diagnosen autism?
- Vad påverkar din eller er planering i arbetet med att utveckla elevernas sociala förmågor utifrån diagnosen autism?
- Vilka kunskaper är du hjälpt av i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism? Varifrån har du fått dessa kunskaper?
- Vilket stöd brukar du använda dig av i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism? Finns det externt stöd du kan ge exempel på?
- Vilka möjligheter eller hinder ser du i arbetet med elevernas sociala utveckling utifrån diagnosen autism?

Bilaga 2



Institutionen för pedagogik och specialpedagogik

Till dig som är lärare i årskurs 4–6.

Hej!

Vill du delta i en studie gällande social utveckling och autism?

Jag heter Jens Jörnbom och skriver nu masteruppsats vid Göteborgs Universitet. Syftet med uppsatsen är att undersöka hur lärare i årskurs 4–6 tolkar och beskriver arbetet med skolans värdegrund, uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer i förhållande till diagnosen autism. För att samla in data till studien kommer jag ha enskilda intervjuer med lärare som har eller har haft erfarenhet av elever med autism i sin klass. Intervjuerna kommer att genomföras och spelas in digitalt via plattformen Zoom eller Teams och beräknas ta ca 45–60 minuter. Jag hoppas att just du är intresserad av att samtala kring skolans sociala uppdrag och autism.

I undersökningen kommer de forskningsetiska principerna följas; informationskrav, samtyckeskrav, konfidentialitetskrav och nyttjandekrav. Det innebär att deltagande i studien är frivillig och att du när som helst kan avbryta utan att behöva motivera varför. Kravet vad gäller konfidentialitet följs genom att individer, skolor och geografisk ort anonymiseras. Det insamlade materialet kommer enbart användas till studiens ändamål och förvaras så att inga behöriga kommer åt det. Arbetet kommer redovisas i en masteruppsats och kommer publiceras i den nationella databasen DIVA. Materialet som spelas in kommer att raderas efter färdigställandet av arbetet. Du kommer erbjudas en kopia av uppsatsen.

Om just du är intresserad av att delta i studien vill jag att du anmäler dig gärna direkt via mejl eller helst senast 11 april. Du kommer därefter få en bekräftelse via mejl där vi kommer överens om tid. För att kunna delta i intervjun behöver du en webbläsare och tillgång till mikrofon. Du kommer vid intervjutillfället ge ditt muntliga samtycke till att medverka enligt ovan.

Om du känner någon annan lärare i årskurs 4–6 som du tror kan vara intresserad av att delta är jag väldigt tacksam om du vidarebefordrar detta mejl.

Vid eventuella frågor får du gärna hör av dig.

Vänliga hälsningar

Jens Jörnborn
gusjornje@student.gu.se
0730860584

Handledare:
Inger Berndtsson.
Inst. för Pedagogik och Specialpedagogik
Göteborgs Universitet
E-postadress: inger.berndtsson@ped.gu.se