



Malmö högskola

Lärande och samhälle

Skolutveckling och ledarskap

**Självständigt arbete, Specialpedagogik
I + II, 30 HP, avancerad nivå**

”Det verkar vara lite som ett lotteri”

**- En studie om skolsituationen i grundskolan för
elever inom Autismspektrumtillstånd**

“It seems a bit like a lottery”

-A study about the school situation for pupils with Autism spectrum condition

Linda Petersson

Masterexamen i Specialpedagogik, 120

Slutseminarium 2015-06-18

Examinator: Ola Fransson

Handledare: Lotta Anderson

Abstract

Petersson, Linda (2015). *“It seems a bit like a lottery” A study about the school situation for pupils with Autism spectrum Condition (ASC)*. Master degree in Special Education, Faculty of Education and Society, Malmo University

Reports from the Swedish government have since 2009, stated that the education for children with ASC is somewhat troublesome, for example: pupils with ASC seem often have quite low grades. Similar signals, often regarding the curriculum and it's inflexibility has also been risen from teachers as well as headmasters.

The aim of this study was to contribute to the understanding of the school situation for pupils with ASC with a placement in self –contained settings; a school for pupils with ASC and in small groups placed at general schools. The focus in the study has been academic achievement, organization and placement plus positive- and challenging factors for the school in their mission to educate this group of pupils.

The study was conducted by using Mixed Methods, the data was collected both from interviews and a questionnaire. Two teachers, two headmasters, two special needs advisors from the National Agency for Special Needs Education and Schools, SPSM and three students with ASC was interviewed. The questionnaire was directed to teachers for students with ASC.

The results of the study is presented in a parallel mixed design/ convergent design. The data from the questionnaire and interviews is both presented and then integrated. In the work of analyze and understanding the results has general system theory and the ecology of human development, as well as earlier research been used.

Implication of the results confirms the reports from the Swedish government, there seem to be a risk that pupils with ASC gets lower grades. The implication is that this could due to that the curriculum isn't adjusted to this pupils, the lack of “autism-friendly” teaching and lack of collaboration within the school system. Some positive factors was found that could facilitate schools, amongst this: Collaboration, knowledge and understanding ASC and the consequences for the individual.

Key words: *Autism spectrum Condition, Curriculum, Education, System theory*

Förord

Att arbeta med och barn och elever inom autismspektrum har alltid intresserat mig. Jag har mött och arbetat med barn- och elever inom AST från förskolan upp till årskurs nio, och i mina ögon är de alla hjältar, min erfarenhet att de anstränger sig oerhört mycket, och ibland förstår inte alltid omgivningen detta, utan lägger skulden på dem, detta är ingen framkomlig väg. Det måste vara vi som finns runt omkring som banar väg och gör förändringar för att skapa de bästa förutsättningar för lärande. I första hand har jag skrivit föreliggande uppsats för dem.

Runt omkring dessa barn och elever finns det föräldrar och anhöriga som ibland får arbeta hårt för att omgivningen runt omkring ska förstå deras barn och ungdomar, de är också hjältar.

Jag har även mött många goda pedagoger på olika nivåer i skolsystemet som brinner för att lära och undervisa barn och elever inom AST, de kan göra en oerhörd skillnad.

Det har varit ett slitsamt halvår och jag hade aldrig klarat det utan hjälp och en förstående omgivning. Jag vill rikta ett tack till kollegor (ni vet vilka ni är) som stöttat och hjälpt mig att prioritera, stundtals tröstat och mot slutet även piskat, när klockan klämtade i slutet.

Ett stort tack till min familj som stått ut med min frånvaro både fysiskt och psykiskt, när uppsatsbubblan slöts sig.

Tack till alla respondenter! Och slutligen ett jättestort tack till en tålmodig, vänlig, kunnig och stundtals sträng handledare (alla komponenter för en bra handledare), Lotta Andersson, det hade aldrig gått utan dig!

Malmö 2015-06-06

Innehållsförteckning

1 Inledning.....	7
1.2 Presentation av autismspektrumtillstånd och funktionsnedsättning.....	8
1.3 Problembeskrivning.....	9
2 Tidigare forskning och teoretiskt ramverk	12
2.1 Autismspektrumtillstånd	12
2.1.1 Theory of Mind	13
2.1.2 Central Cohernas	13
2.2.3 Exekutiva funktioner	14
2.2 Organisation och placering.....	14
2.3 Styrdokument och måluppfyllelse.....	16
2.4 Strategier i undervisningen	18
2.5 Lärarfaktorer- förhållningssätt och bemötande	19
2.6 Sammanfattning och slutsats	19
2.7 Teoretiskt ramverk	20
2.7.1 Generell systemteori	20
2.7.2 Utvecklingsekologisk systemteori	21
2.7.3 Specialpedagogiska perspektiv.....	22
2.8 Sammanfattning teoretisk ram	23
2.9 Syfte och preciserade frågeställningar	24
3 Metod	25
3.1 Val av metod.....	25
3.2 Enkätstudien	28
3.2.1 Urval	28
3.2.2 Genomförande	29
3.2.3 Datainsamling.....	30
3.2.4 Bortfallsanalys	31
3.2.5 Analys	31
3.3 Intervjustudien	32
3.3.1 Urval	32
3.3.2 Genomförande	34
3.3.3 Analys	35

3.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet	36
3.5 Etiska aspekter	36
3.6 Sammanfattning av metodintegrering	37
4 Resultat	39
4.1 Organisation	40
4.1.1 Tillhörighet i reguljärförskola	42
4.1.2 Analys	43
4.1.3 Organisationens stöd för kunskapsutveckling.....	45
4.1.4 Organisationens stöd för social utveckling.....	47
4.1.5 Analys	48
4.2 Måluppfyllelse	49
4.2.1 Styrdokument.....	52
4.2.2 Analys	54
4.2.3 Anpassad studiegång och undantagsbestämmelsen	55
4.2.4 Analys	56
4.3 Framgångsfaktorer och utmaningar.....	57
4.3.1 Analys Framgångsfaktorer och utmaning	61
5 Diskussion	64
5.1 Resultatdiskussion	64
5.1.1 Skolsituationen och måluppfyllelse.....	64
5.1.2 Framgångsfaktorer och utmaningar.....	68
5.2 Metoddiskussion.....	70
5.3 Studiens konsekvenser	72
5.4 Fortsatt forskning	72
5.5 Avslutande kommentar	73
Referenser	74
Bilagor	

1 Inledning

Föreliggande studie bedrivs inom huvudområdet specialpedagogik. Studiens fokus är elever inom autismspektrum som går i grundskolan och hur deras måluppfyllelse ser ut samt vilka framgångsfaktorer, stöd och utmaningar som finns runt dessa elever.

Under flera år har jag arbetat inom autismfältet. Redan i början av 90- talet på ett sommarjobb inom en LSS-verksamhet mötte jag flera ungdomar som hade någon form av diagnos inom autismspektrumtillstånd ¹ (AST), dessa möten väckte mitt intresse för att arbeta med personer inom AST. Som nyutexaminerad förskollärare i slutet på 90-talet fick jag en tillsvidare tjänst inom en förskola och grundsärskola som var specialiserad på barn/elever inom AST. Under flera års tid har jag även varit verksam i Autism- och Aspergerförbundet, då i deras utbildningsdel som heter Utbildningscenter Autism. I mitten av 2000- talet läste jag till specialpedagog och har under flera år varit verksam som pedagogisk ledare i ett skolområde som består av ett antal grundskolor och grundsärskolor och som är specialiserade på att möta elever med AST. Sedan en tid tillbaka arbetar jag på Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM). Oavsett om jag har varit verksam kring förskolebarn, elever i grundskolan eller grundsärskolan, ansvarig för utbildningar eller som nu arbetar som rådgivare, har den röda tråden varit fokus kring elever och barn inom AST och hur en verksamhet på bästa sätt kan möta dessa barn och elever.

AST är en förhållandevis vanlig funktionsnedsättning, vanlig på det sättet att den reguljära skolan med största sannolikhet någon gång kommer att möta elever inom AST. Speciellt efter införandet av den nya skollagen (SFS 2010:800) då elever inom AST som inte har någon utvecklingsstörning inte har rätt att gå i grundsärskolan (vilket de hade tidigare). För att undersöka hur vanligt det är med AST har det under årens lopp genomförts flera olika studier kring prevalensen i olika länder. Falkmer (2013) framhåller att prevalensen för AST stäcker sig från 20 till 157/ 10 000 i olika studier, alltså råder det ingen given konsensus hur vanligt AST är. Baron-Cohen (2008) och Volkmar och Wiesner (2009) framhåller att diagnosen är 3-5 gånger så vanlig hos pojkar/män, än hos flickor/kvinnor. Kopp (2010) är av uppfattningen att det finns en skevhet i detta och framhåller att skillnaden inte är så stor som framhålls traditionellt. Slutsatsen av detta är att det är vanligare att pojkar/män har en diagnos inom AST men det är oklart hur stor skillnaden egentligen är.

¹ I texten kommer jag att använda begreppet autismspektrumtillstånd med förkortningen AST för att underlätta läsningen.

Enligt flera internationella forskare har det skett en ökning av elever inom AST som går i den reguljära grundskolan i både Storbritannien och USA (Dybvik 2004; Keen & Ward, 2004). I England är majoriteten eleverna inom AST placerade i reguljär verksamhet, menar Osborne och Reed (2010) detta styrker även Guldberg (2010) som påvisar att 70 % av eleverna med AST i England går i den reguljära grundskolan. Kurth och Mastergeorge (2010a) framhåller att i USA år 2003 gick 27 % av alla elever med AST 80 % av skoltiden i reguljärt klassrum. Antalet elever som deltar i reguljär klassrumsundervisning kontra placering i särskild undervisningsgrupp och hur stor del av tiden detta sker i svensk skola, är inte känt för undertecknad. Men indikatorer på att smågrupperna eller särskilda undervisningsgrupper läggs ner eller att restriktionerna kring dessas uppkomst blir fler, torde bidra till att allt fler elever inom AST placeras i reguljär klass.

Då det i dag inte längre är möjligt för elever inom AST, som inte har en utvecklingsstörning, att gå i grundsärskolan måste utgångspunkten vara att dessa elever förväntas ha lika goda förutsättningar att nå kunskapskraven som övriga elever i grundskolan, men ser det ut så i praktiken? Jag möter ofta både rektorer och pedagoger som menar att så inte är fallet. Många menar att kunskapskraven, särskilt sedan införandet av LGR 11 har påverkat elevgruppen negativt. Skollagen uttrycker i och för sig inte att alla elever kan eller kommer att nå målen med utbildningen, även om det är dit vi ska sträva. Om det förhåller sig så att en elevgrupp med samma funktionsnedsättning i högre grad inte når målen med utbildningen och genomgående får låga eller ofullständiga betyg måste frågan ställas huruvida vi har ett skolsystem som exkluderar och diskriminerar elevgruppen. Jag anser att det är av yttersta vikt att detta belyses och uppmärksammas. Denna uppsats ämnar bidra till ökad kunskap gällande hur måluppfyllelsen kan se ut för elevgruppen samt vilka framgångsfaktorer som skolan skulle kunna luta sig mot och vilka utmaningar som yrkesverksamma på olika nivåer inom skolsystemet kan identifiera.

1.2 Presentation av autismspektrumtillstånd och funktionsnedsättning

- AST- Förkortning av *Autismspektrumtillstånd*. Används som en paraplybeteckning där bland annat autism och Aspergers syndrom ingår. AST används ofta för att belysa ett ”spektrum” där kärnan är en annorlunda utveckling inom social kommunikation och beteende. Många, både praktiker och forskare, använder begreppen

autismspektrumtillstånd eller autismspektrumstörning för att påvisa ett vidare synsätt. I denna uppsats kommer jag att använda mig av förkortningen AST.

- *Funktionsnedsättning*; Föreliggande studie utgår från den definition som Socialstyrelsen använder och rekommenderar, där funktionsnedsättning förklaras som en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell förmåga. Funktionshinder innebär den begränsning som en funktionsnedsättning medför för en person i relation till omgivningen. Funktionshinder uppstår när en person med en funktionsnedsättning möts av bristande tillgänglighet och andra begränsande faktorer i omgivningen och miljön. Funktionshinder är inte en individuell egenskap eller ett tillstånd, utan det är i mötet med miljön som en funktionsnedsättning *kan* medföra ett funktionshinder. Det kan således innebära att miljöer, omgivning, lärmiljöer är funktionshindrande (Socialstyrelsens termbank).

1.3 Problembeskrivning

Under hösten 2012 gav Skolinspektionen ut en kvalitetsrapport (2012:11). I rapporten granskas skolsituationen för elever inom AST som går i grundskolan. Skolinspektionens rapport är en kvalitativ studie där ett antal elever, föräldrar, lärare och skolledare intervjuats. Resultatet i rapporten påvisar att kommuner brister i att bland annat ge det stöd som eleverna i målgruppen behöver för att kunna nå kunskapskraven samt att de insatser som görs är alltför schablonmässiga och generella och inte utvärderas i tillräcklig utsträckning. Vidare belyser Skolinspektionen att undervisningen i alltför liten grad utgår från elevens förutsättningar och behov samt att eleverna i målgruppen har svårt att nå målen i utbildningen. Dessa två aspekter torde hänga nära samman, elevernas låga måluppfyllelse skulle kunna förklaras av bristfälliga insatser samt undervisning som inte anpassas. Liknande slutsatser som Skolinspektionen gör går att finna i en rapport av Skolverket (2009). Denna kritik ska sättas i ljuset av att jag i mitt arbete möter många pedagoger (och ibland rektorer) som uttrycker en oro över dels att det är svårt för eleverna att nå målen med utbildningen och dels att de säger sig famla efter strategier för att möta eleverna och kunna anpassa undervisningen. Vissa pedagoger är även kritiska till LGR 11, särskilt kunskapskraven som de menar ställer ännu högre krav på förmågor som elevgruppen har svårt för på grund av sin funktionsnedsättning. En pedagog som jag mötte innan jag började skriva uppsatsen menade *det är som att de har plockat in allt som är svårt för våra elever och puttat in detta i kunskapskraven*.

Rapporterna från de svenska skolmyndigheterna samt mina upplevelser av verkligheten genom vad pedagoger förmedlar bör sammanvägas med Socialstyrelsens rapport (2010:80) som

framhåller att låga eller ofullständiga betyg från årkurs nio ökar risken för framtida psykosociala problem. Är det så att elever inom AST som går i grundskolan som grupp generellt har låg eller ofullständig måluppfyllelse, ja då måste detta ses som ett misslyckande vad gäller likvärdigheten i skolan.

I Socialstyrelsens rapport (2010) hävdas det att den viktigaste skyddsfaktorn för personer med diagnos inom autismspektrum, är kunskap. Detta gäller oavsett utvecklingsnivå eller ålder. De funktionshinderpolitiska målen som rör utbildningspolitiken uppmärksammar bland annat att kunskap om funktionsnedsättningar och hur undervisningen bör utformas och förbättras för att möta den enskilda eleven (Socialdepartementet, 2011) behöver öka. Att elevers tilltro till den egna förmågan att hantera omvärlden påverkar skolresultaten, är ytterligare något som Socialstyrelsen påvisar (2010:80). Hög tilltro till den egna förmågan påverkar skolresultaten positivt och är en skyddande faktor mot psykosocial problematik medan det motsatta förhållandet gäller för låg tilltro till den egna förmågan. Att lärares förväntningar på eleverna har betydelse är något som det finns mycket forskningsstöd kring. Redan i slutet på 60- talet gjordes en studie av Rosental och Jacobsen som påvisar detta (i Håkansson & Sundberg, 2012). Detta är någon som även Hattie (2009) framhåller då han uppmärksammar risken med att en diagnos² medför låga förväntningar på elevens förmåga att lära sig och att utvecklas. Detta kan ses som en paradox, det är viktigt att kunskap om konsekvenserna av AST och hur detta ter sig för den enskilda eleven finns i verksamheterna. Detta ska dock inte påverka pedagoger på ett sådant sätt att förväntningarna och utmaningar är för låga.

Den svenska skollagen har som en av sina utgångspunkter att skolan ska ge den ledning och stimulans som elever behöver för att utvecklas så långt som möjligt.

Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som så långt som möjligt motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Elever som lätt når de kunskapskrav som minst ska uppnås ska ges ledning och stimulans för att kunna nå längre i sin kunskapsutveckling. (Lag 2014:458)

² I denna uppsats kommer diagnosers varande eller icke varande inte att diskuteras vidare.

Efter en genomgång av tidigare forskning kommer ett mer preciserat syfte och frågeställningar att presenteras. Syftet kommer således att bygga dels på ovanstående formulerat problemområde dels tidigare forskning. Detta följs av metodavsnittet där vald metod kommer att presenteras samt undersökningens delar att gås igenom. Efter det kommer resultatet beskrivas och analyseras. Avslutningsvis följer diskussionen där bland annat resultatet och metoden diskuteras samt studiens betydelse belysas.

2 Tidigare forskning och teoretiskt ramverk

Den databas som använts för sökning av artiklar är ERIC, den valdes eftersom fokus där är pedagogik och psykologi och jag ville undvika artiklar av mer medicinsk art, då föreliggande studie har en pedagogisk ansats. Eftersom jag av tidigare erfarenhet vet att det framför allt finns artiklar som är skrivna av författare från USA och Storbritannien började jag med att avgränsa min sökning (då både i Summon och ERIC) till svenska, danska och norska språket och vid denna första sökning användes enbart autism eller "autisme" och från år 2000, men kunde inte hitta någon artikel som matchade mitt ändamål. Däremot finns en avhandling av en svensk forskare, Falkmer (2013) med i det tidigare forskningsavsnittet

Nästa steg blev att söka artiklar skrivna på engelska. För att begränsa urvalet gjordes en lista med tänkbara sökord utifrån vald frågeställning: Autism, school, results, achievements, education, academic, organization. För att optimera sökningen användes olika kombinationer av valda sökord. Jag valde att i första hand avgränsa sökningen från 2000 till 2014. När det gäller avsnittet om "Autismspektrumtillstånd" tillkom det artiklar från tidigare årtal. Målet var att hitta och använda artiklar med "educational" eller "psykoeducational" perspektiv. Ytterligare ett urval genomfördes, där till exempel artiklar som vid noggrannare genomläsning inte bedömdes ha relevans för frågeställningen sorterades bort eller där kvalitén inte bedömdes som tillräckligt god.

Kapitlet om tidigare forskning består av två delar. Det inleds med en kort presentation av autismspektrum därefter utgår dispositionen från tema med fokus på organisation och placering, måluppfyllelse och styrdokument, strategier i undervisningen samt avslutningsvis lärarfaktorer-bemötande och förhållningssätt. Även om denna indelning finns kommer avsnitten att överlappa varandra. Den andra delen av kapitlet ägnas teoretiska ramverket.

2.1 Autismspektrumtillstånd

Roth (2010) framhåller att orsakerna till autism med största säkerhet är en kedja av olika komponenter som innefattar biologiska, psykologiska samt miljömässiga (till exempel miljöpåverkan i form av miljögifter) och hur dessa komponenters samspelar med varandra. Baron-Cohen (2008) anser att det inte råder några tvivel om att AST är en funktionsnedsättning som har biologiska orsaker. Han menar att den största komponenten är genetik men då detta inte kan förklara orsakerna till AST fullt ut, anser han i likhet med Roth (2010) att det även måste finnas miljöfaktorer som påverkar.

Begreppet autismspektrumtillstånd började användas på 80-talet då Lorna Wing belyste ett synsätt på autism och Aspergers syndrom som ett kontinuum där till exempel Autism och Aspergers syndrom utgår från samma triad av begränsningar eller annorlunda utveckling inom kommunikation, socialt samspel och intresse/beteende. Hur denna annorlunda utveckling drabbade den enskilda personen ser dock väldigt olika ut beroende på olika faktorer (Wing & Gould, 1979). Under årens lopp har flera forskare försökt hitta och eller förklara de bakomliggande faktorerna till symptomtriaden, utan att lyckas. I dag talas det mer om förklaringsmodeller som överlappar varandra. I kommande avsnitt ges en redogörelse för vilka dessa begrepp är.

2.1.1 Theory of Mind

Theory of Mind (ToM) handlar om förmågan att förstå och föreställa sig hur andra människor tänker och känner i olika situationer. Detta är en förmåga som utvecklas hos barn i 4-6 års ålder. Tesen är att personer med AST inte utvecklar den här förmågan eller i alla fall har en försenad utveckling eller inte utvecklar förmågan helt och fullt. (Baron-Cohen, 2008; Hill & Frith, 2003) Connor (1999) belyser att många av de begränsningarna eller annorlunda utveckling som kan ses hos människor inom AST kan förklaras av en annorlunda utveckling av ToM. Vidare framhåller Baron-Cohen (2008) att begränsningar inom ToM kan ses i tidig ålder hos barn inom AST och förekommer inom hela spektrat. Hill och Frith (2003) samt Tager-Flusberg (2007) påvisar att styrkan med den här teorin är att den förklarar begränsningen inom social kommunikation. Roth (2010) belyser att även om ToM kan förklara svårigheten inom social kommunikation så är det inte enbart personer med AST som uppvisar begränsning inom ToM utan det gäller även för personer med till exempel schizofreni och detta menar Roth kan ses som en svaghet med denna teori.

2.1.2 Central Coherence

Teorin om *Central Coherence* utgår från att personer med diagnos inom AST har svårt för att integrera information för att skapa ett sammanhang och fokuserar istället på detaljer. Denna teori kan förklara de öar av begåvning det vill säga styrkorna som personer med AST ofta uppvisar som till exempel förmåga att fokusera, uppfatta och minnas detaljer samt intresse och förmågor i specifika områden. Ett av problemen med teorin är att forskare har svårt att förtydliga på vilken nivå som svårigheterna med att avläsa sammanhang uppstår. Personer med AST fokuserar inte alltid på detaljer och kan under vissa omständigheter avläsa sammanhang (Roth, 2010). Happé och Frith (2006) har reviderat teorin om svag central samordning och framhåller nu att det är mer av en kognitiv stil. De menar att det är frågan om en preferens för

att bearbeta information och inte en svårighet. En svag central samordning kan förklara svårigheter med att generalisera sina kunskaper mellan olika sammanhang och situationer. (Falkmer, 2013; Connor, 1999; Frith & Happé, 2006).

2.2.3 Exekutiva funktioner

Baron-Cohen (2008) framhåller att *exekutiva funktioner* definieras såsom förmågan att kontrollera agerande (motoriskt, tänkande och uppmärksamhet). Några av konsekvenserna av begränsning inom de exekutiva funktionerna kan medföra att en person, både i tanke och i handling har svårt för att planera och skifta uppmärksamhet. Att exekutiva funktioner är en paraplybeteckning som innefattar förmågan (eller oförmågan) med till exempel: planering, mental flexibilitet, förmåga att undertrycka impulser, är något som Roth (2010) framhåller. Alla personer med diagnos inom AST har inte svårigheter med de exekutiva funktionerna, och brister i de exekutiva funktionerna är inte enbart något som kan knytas till personer inom AST utan är till exempel påtagliga vid både AD/HD och demens. Falkmer (2013) hävdar att begränsningar inom de exekutiva funktionerna verkar vara vanliga hos personer med AST, däremot har forskningen inte kunnat upptäcka något specifikt mönster gällande exekutiva funktioner hos personer med diagnos inom AST. Roth (2010) framhåller dock att många personer med AST och deras familjer relaterar till den typen av svårigheter som bristande exekutiva funktioner kan medföra.

2.2 Organisation och placering

Både nationellt och internationellt kan elever inom AST vara placerade på reguljär skola i reguljär klass eller i så kallad särskild undervisningsgrupp (SUG) det förekommer även att elever har en placering i särskilda skolor med inriktning AST. Med anledning av detta utgår mycket av forskning och litteratur utifrån diskussioner och argumentationer kring inkludering, placering och exkludering. Följande avsnitt kommer bland annat att behandla detta närmare.

Osborne och Reed (2011) påvisar att det finns olika aspekter kring inkludering kopplat till elevgruppen som måste belysas. Dessa aspekter kan delas upp i olika delar där strategierna kan kategoriseras som att a) handla om förberedelser av eleven som till exempel att utveckla sociala färdigheter och språk och b) handla om förberedelse av skolan som till exempel skolans värdegrund, lärarnas utbildning/kunskap om AST och skolans syn på lärande. De faktorer som kan knytas till eleven är betydligt mer utvärderade än faktorerna som knyts till skolan, det finns en stor kunskapslucka gällande de åtagande som skolan behöver göra för att skapa goda lärandemiljöer för eleverna med AST. Detta är något som även Crosland och Dunlap (2012) framhåller genom att betona vikten av att fokus flyttas till att i större utsträckning gälla

förändring av skolsystem för att i högre grad inkludera elever inom AST. När det gäller elever inom AST menar Osborne och Reed (2011) att det bör ifrågasättas om placering i reguljär verksamhet alltid är eftersträvaransvärt för elevgruppen. Även om det finns stöd för positiva effekter av inkludering för elever med funktionsnedsättning så har mycket av litteratur och forskning haft fokus på elever med mildare funktionsnedsättningar än elever med autism, menar författarna. Å andra sidan framhåller Smith och Brown (2000) att inkludering som är ”autismvänlig” kan genomföras men att anpassningar av vissa nyckelfaktorer måste finnas. Detta gäller till exempel den fysiska miljön, läroplanen, personalens kunskap och föräldrars medverkan. De betonar vikten av att genomföra kartläggningar av elevernas styrkor och svårigheter samt personalens värderingar och synsätt för att kunna utveckla en god lärmiljö. Ferraioli och Harries (2011) framhåller ett slags medelväg och betonar att litteraturen påvisar (de har genomfört en systematisk litteraturstudie) att inkludering kan medföra bland annat akademiska- och sociala vinster för vissa elever inom AST. Vidare menar de att det finns för få studier för att säkerställa att detta gäller alla elever inom AST. Trots att antalet elever med AST ökar framhåller Kurth och Mastergeorge (2010a) att forskningen inte vet mycket om hur den akademiska utvecklingen ser ut för elever inom AST eller hur organisationen av elevens skolgång påverkar resultaten. Hur skolor eller kommuner väjer att organisera undervisningen/utbildningen för elever med AST sker i stor utsträckning utifrån den tradition som finns i respektive kommun och skola snarare än en bedömning utifrån vad som verkligen passar eleven bäst. Planeringen av elevernas placering är viktig och att denna placering utgår från kvalitativa bedömningar av vad som är bäst för eleven, likaså är det viktigt att utvärdera placeringen kontinuerligt. Övergångar dels mellan stadier men också mellan olika former (reguljär klass till liten grupp) behöver också noga planeras och utvärderas. Vilka attityder skolläda och skolhuvudmän har till placering, utvärdering samt förändringar av placeringar spelar roll (Jindal-Snape, Douglas, Topping, Kerr & Smith, 2005). Att skolläda och skolhuvudmäns roll och attityd till vilken form av placering av elever inom AST får är något som även Ferraioli och Harris (2011) framhåller i sin litteraturstudie. Förutom skolläda och skolhuvudmäns roll menar Symes och Humphrey (2011), som i sin forskning utgår från vad ”teaching assistants” (elevassistenter) beskriver som framgångsfaktorer och hinder för inkludering för elever inom AST, att attityder och respekt till eleverna samt samarbete anses som framgångsfaktorer. Olika skolfaktorer som påverkar elever inom AST har utvärderats av Osborne och Reed (2011). Studien påvisar att skolans och klassens storlek har liten effekt på eleverna inom AST och dess utveckling men ett högt antal elever i behov av särskilt stöd på skolan påvisade positiva effekter (detta gällde dock inte eleverna med Aspergers syndrom). Elevassistenter som stöd i undervisningen uppvisade

både positiva och negativa konsekvenser för eleven. Denna slutsats delas till viss del av Symes och Humprey (2011) men de betonar att när elevassistenter får negativa konsekvenser så handlar det mer om skolmiljön och attityder än själva assistentrollen. Faktorer som hindrar elevassistentens roll och deras förmåga att göra ett gott arbete och fungera som stöd för eleven inom AST menar de är lärarnas brist på kunskap om funktionsnedsättningen och hur den påverkar den enskilda eleven.

När det gäller måluppfyllelse och placering har Kurth och Mastergeorge (2010a) i en kvantitativ studie jämfört två grupper med elever inom AST där skolgången organiserats på olika sätt. Den ena gruppen av elever deltog i stor utsträckning (minst 80 %) i reguljär klassrumsundervisning den andra gruppen fick sin undervisning till största delen i liten grupp för elever inom AST. Utgångspunkten var att undersöka hur och om organisationen av elevernas skolgång påverkar deras akademiska resultat. Studiens slutsats är att eleverna som deltog i undersökningen påvisade stora akademiska vinster av att delta i reguljär undervisning. Dessa akademiska vinster var mycket tydliga gällande elevernas läsning, skrivning och matematik. Författarna påpekar dock att det är ett förhållandevis litet antal elever som deltog vilket innebär resultatet bör tolkas med försiktighet. Manti, Scholte och Van Berckelaer-Onnes (2011) har i sin tur undersökt den akademiska utvecklingen för en grupp elever inom AST med placering i helt segregerad skolverksamhet. De har genomfört en 3-årig uppföljningsstudie där slutsatserna påvisar att det för dessa elever skedde en akademisk utveckling men utvecklingen var inte alls jämförbar med elever utan AST. Att säkerställa den akademiska utvecklingen för dessa elever är något som man behöver komma till rätta med, menar författarna som även menar att kompetensen inom skolan måste höjas. Detta har även uppmärksammats av Fleury, Hedges, Hume, Browder, Thompson, Fallin, El Zein, Klein Reutebuch och Vaughn (2014) som menar att det framförallt för äldre elever (de har utgått från den elevgruppen) inom AST behöver säkerställas att de får det akademiska innehållet i undervisningen som de har rätt till.

2.3 Styrdokument och måluppfyllelse

I USA finns en lag ”*Individuals with Disabilities Education Improvement Act*” (IDEA), som styr utbildningens mål för barn och unga med funktionsnedsättning (Kurth & Mastergeorge, 2010b). Grunden för IDEA är att utbildningen ska vila på två grunder: 1) att göra det möjligt för barn/elever med funktionsnedsättning att följa den allmänna läroplanen och 2) att möta barnets/elevens utbildningsbehov och konsekvenserna som funktionsnedsättningen medför. Många lärare i USA har dock svårt att genomföra detta i praktiken speciellt för barn/elever med svåra funktionsnedsättningar som till exempel autism. De uppger också att det blir svårare att

följa den allmänna läroplanen ju äldre eleverna blir, då läroplanens innehåll blir mer abstrakt. Symes och Humphrey (2011) menar att undervisningen för elever inom AST måste vara flexibel, där skolor och lärare uppmärksammar individuella behov och anpassar läroplanen, pedagogisk praktik och miljön i klassrummet för att eleverna ska kunna lyckas. Att anpassa läroplanen är något som även Iovannone, Dunlap, Huber och Kincaid (2003) belyser, de menar att områden som kommunikation och socialt samspel är viktiga aspekter i ett lärande för elever inom AST. Å andra sidan varnar Kurth och Mastergeorge (2010b) för att elever inom AST får en mer uppstyckad läroplan med för lite akademiskt fokus än andra elever. De har i en kvalitativ studie jämfört målformuleringar för elever inom AST. Eleverna fördelades i två grupper: inkluderade och icke inkluderade. Slutsatsen är att målformuleringarna skiljde sig åt mellan dessa båda grupper. Eleverna som var inkluderade hade fler mål av akademisk art och följde den allmänna läroplanen i större utsträckning än den andra gruppen som hade mer funktionella mål med fokus på bland annat vardagsfärdigheter och kommunikation. Oavsett grupp hade eleverna inom AST målformuleringar som utgick från avsevärt lägre årskurser. Författarna menar att det inte är ovanligt att lärare (i USA) som arbetar med elever inom AST anser att det är mindre viktigt att följa den allmänna läroplanen, än för elever med andra funktionsnedsättningar som till exempel AD/HD. Ytterligare en aspekt gällande läroplan är att det finns en ”dold läroplan” för elever inom AST, detta belyses av Jordan (2005) samt Church, Alisanski och Amanullah (2000). De menar att elever inom AST måste lära sig och förstå mer än andra elever till exempel inom kommunikation, socialt samspel och kamratrelationer vilket medför att det blir ett dubbelt lärande som är viktigt att uppmärksamma. Att framför allt yngre elever inom AST behöver få tillgång till lärande inom kommunikation och samspel för att optimera lärandet, är något som Guldberg (2010) betonar. Fleury m.fl. (2014) spetsar till resonemanget och framhåller att det finns en stark koppling mellan socialt lärande/utveckling och akademisk utveckling vilket borde uppmärksammas i större utsträckning. Vidare menar författarna att strategier som utvecklar både och borde få mer fokus i forskning. Att yngre elever inom AST med fördel kan utveckla socialt samspel genom och tillsammans med andra barn belyser Guldberg (2010) och Humphrey (2008), detta är något som ska ses som ett lärande och behöver struktureras av pedagoger. Vidare menar Jordan (2005) att elever inom AST har rätt till samma breda och innehållsmässiga läroplan som andra elever men det kräver att lärare kan ”översätta” läroplanen för att fånga in eleverna inom AST.

2.4 Strategier i undervisningen

Flexibilitet behöver vara en central del för skolan, i mötet med elever inom AST menar Symes och Humphrey (2011). Som exempel på detta bör skolor och lärare uppmärksamma individuella behov för varje elev och kunna anpassa läroplan och pedagogisk praktik och miljön i klassrummet. Studier som fokuserar på i vilken omfattning lärare anpassar sin undervisning, instruktioner och strategier för elever med funktionsnedsättning är få och det finns ännu färre studier som fokuserar specifikt på hur lärare anpassar undervisningen för elever inom AST (Moores- Abdool 2010).

Enligt Jordan (2005), Lynch & Irvine (2009), Schaefer-Whitby, Travers & Harnik (2009), Tobias (2009), Fleury m.fl. (2014) samt Guldberg (2010) är det viktigt att det på skolan finns dels generell kunskap och förståelse om vad AST innebär och dels kunskap och förståelse av konsekvenserna för den enskilda eleven. Detta är en förutsättning för att kunna anpassa undervisningen. Vidare betonar Fleury m.fl. (2014), Schaefer- Whitby m.fl., (2009) och Jordan (2005) att det är av vikt att förstå och lägga upp undervisningen utifrån den kognitiva profil som elever inom AST kan uppvisa, till exempel annorlunda perception och detaljfokus för att bearbeta information, för att kunna anpassa undervisningen och optimera lärande. Även om det inte råder full konsensus kring denna kognitiva profil menar författarna att det är viktigt att utgå från detta i undervisningen (och på skolorna i stort). Att lärare anpassar undervisningen utifrån de enskilda elevernas behov och förutsättningar anses även vara en framgångsfaktor för skolframgång (Jordan, 2005; Fleury m.fl., 2014; Guldberg, 2010; Lynch & Irvine 2009; Moores-Abdool, 2010). Dessa anpassningar menar Moores-Abdool (2010) kan handla om att uppgifterna och arbetspassen är kortare eller eleven tillåts svara muntligt istället för skriftligt. Innehållet i undervisningen bör vara samma som för övriga elever men upplägget måste se annorlunda ut och anpassas efter den enskilde eleven. Att omgivningen i skolan förändrar och anpassar miljön för att eleverna inom AST ska få bättre förutsättningar för lärande är också något som belyses vara en viktig faktor för skolframgång (Guldberg, 2010; Jordan, 2005; Humphrey, 2008; Deris & Di Carlo, 2013; Iovannone m.fl., 2003; Fleury m.fl., 2014). Vikten av anpassningar av lärmiljön är hög menar Jordan (2005) då det minskar stress och på så sätt möjliggör lärande för eleven. När det gäller den fysiska miljön kan det vara ett stöd för eleverna om det finns lugna platser att gå till vid behov, vilket Humphrey (2008) och Tobias (2009) framhåller. Enligt Guldberg (2010) handlar det inte enbart om den fysiska miljön utan om hela skolsituationen till exempel hur lärare anpassar sitt språk för att eleven ska förstå. Att strukturera och anpassa undervisningen genom att skapa tydliga miljöer i klassrummet, förklara

dagen genom visuella instruktioner och skapa en tydlighet är något som Deris och Di Carlo (2013), Iovannone m.fl (2003) samt Humphrey (2008) framhåller i sina studier.

2.5 Lärarfaktorer- förhållningssätt och bemötande

Att elever inom AST upplevs vara en utmaning för lärare och utbildningsystem och att lärare sällan säger sig vara tillräckligt förberedda för att ta emot elever inom AST i "sin" klass, är något som Humphrey (2008), Deris och Di Carlo (2013), Jordan (2005), Moores- Abdool (2010) samt Iovannone m.fl. (2003) framhåller. Battistich, Schaps och Wilson (2004) menar att ett positivt förhållande och god relation mellan elever i skolan och deras lärare bland annat påverkar måluppfyllelsen positivt. I sin kvantitativa studie belyser Manti m.fl. (2012) att de har kunnat identifiera positiva effekter gällande elever inom AST och deras måluppfyllelse kopplat till relationen mellan lärare och elev. De framhåller dock att detta är ett ämne där mycket mer forskning behövs. Enligt Jordan (2005) är det en förutsättning att lärare och personal drivs av en vilja och motivation för att arbeta med elever inom AST. Osborne och Reed (2010) framhåller att en viktig faktor för skolframgång för elever inom AST handlar om lärarnas utbildning och kunskap i att möta elever med AST. Ju mer kunskap och kompetens om AST läraren ansåg sig ha desto mer tyckte eleverna att de tillhörde skolan och var en del av skolan. I en studie av Busby, Ingram, R., Bowron, R., Oliver, J. och Lyons, B (2012) har ett utbildningsprogram för lärare om AST utvärderats. Slutsatsen är att det är viktigt att denna form av utbildning är väl förankrad i de behov som finns på skolorna och i klassrummen. De betonar vikten av utbildning för att skapa en säkerhet för lärarna i att möta eleverna med AST och på så sätt höja motivationen för dessa lärare att vilja/kunna arbeta med eleverna. Att osäkerheten skapar negativa konsekvenser för eleverna (och lärarna) är något som Roberston, Chamberlain och Kasaril (2003) påvisar. De har i sin forskning intervjuat lärare kring sina relationer med de inkluderade eleverna med AST i klassen. Intervjuerna påvisar att ju tydligare elevernas funktionsnedsättning var desto mindre blev de socialt inkluderade och accepterade av sina klasskamrater och lärare.

2.6 Sammanfattning och slutsats

Målet med denna forskningsöversikt har varit att leta efter faktorer som forskningen menar är viktiga för att bidra till skolans framgångar i att möta och utbilda elever inom AST. Även om det inte råder någon konsensus om inkludering som framgångsfaktor för alla elever inom AST, så går det inte att bortse från att viss forskning tyder på det.

Gällande måloppfyllelse verkar det som att det finns fog för oro både i Sverige (utifrån Skolverkets, Skolinspektionen och Socialstyrelsens rapporter som nämnts tidigare) och internationellt. Låg måloppfyllelse för elevgruppen finns med som ett observandum i studier både från Nederländerna och USA. En viktig poäng som görs är att det verkar finnas en risk för att skolan fokuserar i för liten utsträckning på akademiskt innehåll. Frågan kring detta belyser å ena sidan den svåra balansen med att ha höga förväntningar och samtidigt kravanpassa. Å andra sidan poängteras vikten av lärande av socialt samspel som har kopplingar till måloppfyllelsen och vikten av att verksamheter är medvetna om den ”dolda läroplanen”.

Det råder inte heller någon konsensus om ”best practice” kopplat till undervisningen, det finns inte en modell eller metod som passar alla elever inom AST. Men den tidigare forskningen visar att det finns faktorer att utgå från för att anpassa undervisningen som är effektiva för elever inom AST. Framgångsfaktorer kring undervisningen av elever inom AST kan handla om att genomföra anpassningar utifrån den kognitiva profil som elever inom AST kan uppvisa. I avsnittet framkommer även att det handlar om att skolan måste anpassas för eleverna och att detta kräver kunskap. En aspekt som belyses i olika studier är möjligheten att anpassa läroplanen utifrån elevernas behov och förutsättningar.

Något som genomsyrar samtliga avsnitt är att kunskap om AST är viktig och en framgångsfaktor för att skapa skolframgång och en likvärdig skola, vilket innebär att utbildning för lärare, skolpersonal, elevhälsa samt skollledning borde prioriteras. Även vikten av kunskap och förståelse för den enskilda eleven är ett måste för att kunna anpassa undervisningen och skapa goda förutsättningar för lärande, belyses som viktiga aspekter. Vidare framkommer det av tidigare forskning att lärare känner sig osäkra på hur de ska undervisa och bemöta elever inom AST och att dessa elever sägs vara en utmaning för lärare och skolan.

Jag anser att slutsatserna av den tidigare forskningen motiverar de frågeställningar som föreliggande studie ställer (se. sid 25).

2.7 Teoretiskt ramverk

Här redogörs den teoretiska ram som ligger till grund för analys och diskussion under resultatdiskussionen senare i studien.

2.7.1 Generell systemteori

Von Bertalanffy är en företrädare för den generella systemteorin. Han var biolog och filosof och utvecklade systemteorin utifrån biologin men ”översatte” dessa tankar och idéer till flera discipliner, en form av tvärvetenskap. Vidare förespråkade Von Bertalanffy (1969) öppna

system, där det kan finnas många vägar att nå målet. Liljegren (2000) framhåller att systemteorin kan ses som ett verktyg för att analysera händelser och fenomen ur flera olika perspektiv och hur dessa påverkar varandra. Att systemteorin ämnar beskriva och förklara hur faktorer påverkar varandra, är något som även Brante, Andersen och Korsnes (1998) framhåller. Öquist (2008) menar att systemteori- eller systemtänkande handlar om att förstå världen i termer som helhet, relationer, funktioner, sammanhang och mönster. En annan viktig aspekt med systemteorin är nivåtänkandet oavsett om det fokuserar på organisationer eller individers lärande. Detta innebär att olika nivåer i ett system bör länkas samman och på sätt skapa en helhet och sammanhang. Vidare framhåller Öquist att fokus på sammanhang är en viktig del i systemteorin vilket även Von Bertalanffy (1969) belyser. Att systemtänkandet är cirkulärt snarare än linjärt är något som både Öquist (2008) och Liljegren (2000) framhåller. Senge (2012) anser att systemteori är högst relevant kopplat till utbildningsverksamheter eftersom frågor som rör dessa typer av verksamheter ofta både är komplexa, föränderliga och sträcker sig över lång tid. Med detta som bakgrund framhåller även Senge (2012) det cirkulära tänkandet. Att det finns flera system inom systemet är något som både Moe (1996) och Senge (2012) argumenterar för. Senge (2012) belyser att det på varje skola och i varje klassrum finns flera olika system, där till exempel varje barns liv kan sägas vara ett system. Vidare framhåller både Öquist (2008) och Moe (1996) att det är mer effektivt att fokusera på att förändra den kultur och det system som individen befinner sig i, snarare än att rikta fokus på att förändra individen. Detta är även något som Senge (2012) också framhåller då med hjälp av ”isbergsteorin” (sid 126-127) som kan sägas vara en metafor för att illustrera, att beteende eller händelser är det som syns ovanför vattenytan och förklaringen och kraften för förändring ligger under ytan.

2. 7.2 Utvecklingsekologisk systemteori

Den grundläggande tesen i systemteori är att mänskligt handlande uppstår i mötet med miljön, framhåller Bronfenbrenner (1979). Barn skapar sin verklighet i samspel med miljön. Det innebär att för att förstå barns lärande och utveckling är det nödvändigt att titta på utvecklingens ekologi. Under 1970- talet utvecklade Bronfenbrenner en utvecklingsekologisk miljömodell för att illustrera detta. Modellen består av fyra system på olika nivåer som alla hänger samman och ryms i varandra. Barnet påverkas inte bara av sin omedelbara närmiljö utan även av större system. I *mikrosystemet* finns människor och miljöer i barnets omedelbara närmiljö och som barnet samspekar med varje dag. Det kan till exempel vara föräldrar, kompisar, skolan och den fysiska miljön. *Mesosystemet* handlar om samspelet mellan de olika miljöerna som barnet/

eleven vistas i, alltså samspelet mellan mikrosystemen till exempel förståelse och kunskap mellan hem och skola. *Exosystemet* innefattar samspel som påverkar barnet även om barnet inte alls eller sällan deltar i direkt samspel. Exempel på detta kan vara kommunens skolorganisation. Det sista systemet kallas för *makrosystem* vilket omfattar mer generella påverkansfaktorer såsom normer och värderingar, traditioner och politiska beslut, det vill säga övergripande faktorer som påverkar barnet på samhällsnivå. Vidare framhåller Bronfenbrenner (1979) även att det finns ytterligare ett system, *kronosystemet* som är tiden- vilken Bronfenbrenner menar är en viktig aspekt som också påverkar barnet.

Bronfenbrenner (1979) menar vidare att det är viktigt att studera både biologiska och miljömässiga förutsättningar men framhåller att fokus bör ligga på samspelet mellan de sociala och biologiska orsakerna. Vidare betonar han vikten av att studera och fokusera på ömsesidigheten mellan miljöerna. I föreliggande studie har jag framför allt valt att rikta fokus på hur de miljömässiga förutsättningarna i form av *mikro-*, *meso-*, *exo-*, *makro-* och *kronosystemet* påverkar eleverna.

2.7.3 Specialpedagogiska perspektiv

Enligt Nilholm (2007) kan specialpedagogik beskrivas utifrån olika perspektiv. Det *kompensatoriska perspektivet* identifierar problemgrupper där svaren söks inom psykologiska och neurologiska förklaringar, för att sedan skapa metoder för att kompensera för elevernas problem. Ahlberg (2013) menar att det finns likheter mellan detta perspektiv och det individinriktade perspektivet som tillskriver individen problemet och fokuserar på dennes brister men det kompensatoriska perspektivet måste inte med självklarhet innebära ett utpekande av enskilda elever. Det kan ses som ett perspektiv som belyser social rättvisa och lika värde. Forskning med ett kompensatoriskt syfte kan innebära att likvärdiga miljöer för elever med funktionsnedsättning studeras (Ahlberg, 2013). Det *relationella perspektivet* utgår från att flytta fokus från individ till miljön och omgivningen och studerar individens hela situation (Rosenqvist, 2007). Ahlberg (2013) framhåller att det är relationen mellan individer som står i centrum. Relationerna utgår från lärare-elev, elev- elev och lärare-grupp. Nilholm (2012) framhåller Ainscows perspektiv där läroplaner kan ses som problem då det inte i full utsträckning är anpassade till den mångfald och variation av elever som går i skolan. Detta synsätt finns även representerat i tidigare forskning som problematiserar kring flexibilitet i läroplaner (Symes & Humphrey, 2011).

Nilholm (2007) belyser det *kritiska perspektivet* som riktar kritik mot det kompensatoriska perspektivet och utgår från att specialpedagogiken i sig ses som en verksamhet som pekar ut och marginaliserar elever. Specialpedagogiken har uppstått till följd av olika sociala processer som till exempel: sociokulturellt förtryck och professionellas intressen. Genom att förändra dessa sociala processer skulle specialpedagogiken kunna upphöra. I detta perspektiv sätts alltså hela specialpedagogiken ifråga.

Vidare framhåller Nilholm (2007) dilemmaperspektivet, som tar sin utgångspunkt i att kritisera det kritiska perspektivet. Essensen i detta perspektiv handlar om att det inte finns några rätta svar men att dilemman, som inte går att lösa, medför ställningstagande. Enligt dilemmaperspektivet finns det tre faktorer: politik, mikropolitik och undervisning. Mikropolitik innebär att det finns intressen och ideologier hos verksamma inom skolan där det är svårt att få till ett gemensamt förhållningssätt till exempel inkludering. Ett centralt dilemma i ett utbildningssystem är att elever ska uppnå samma kunskaper och färdigheter vid samma tidpunkt- samtidigt som utbildningssystemet ska anpassas efter varje elevs behov och förutsättningar, menar Nilholm (2007).

2.8 Sammanfattning teoretisk ram

Jag anser att det systemteoretiska perspektivet, med särskilt fokus på den utvecklingsekologiska systemteorin, är passande att använda som teoretiskt ramverk för att svara på föreliggande studies frågeställningar samt analysera studiens resultat och diskussion. Ett systemteoretiskt perspektiv som fokuserar på en förståelse för helheter, cirkulära utgångspunkter samt vikten av att se bakom beteenden och händelser är användbara perspektiv gällande elevernas utveckling mot målen i förhållande till samspelt med miljön och omgivningen. Vidare kommer Bronfenbrenners system och olika nivåer att vara särskilt hjälpsamma verktyg för att tolka resultaten, då empirin i studien utgår från olika nivåer i organisationer. Systemteori är till hjälp för att flytta fokus från den enskilda individen till ett större sammanhang samt för att identifiera framgångsfaktorer för att utbilda, undervisa och möta elever inom AST. Samtidigt har det varit viktigt att belysa de specialpedagogiska perspektiven. då det finns flera likheter med dessa och systemteorin, vilket innebär att även de kommer att vara viktiga i tolkningen av resultaten. Då systemteorin kan sägas innebära att fokusera på mötet mellan individ, omgivning, relationer och faktorer mellan nivåer inom system, ligger det nära till hands att koppla ihop systemteorin (både den generella och den utvecklingsekologiska) med de specialpedagogiska perspektiven, i synnerhet det relationella perspektivet.

2.9 Syfte och preciserade frågeställningar

Med bakgrund av formulerat problemområde samt tidigare forskning, är syftet med denna studie att utifrån ett systemteoretiskt perspektiv (Von Bertalanffy, 1969; Öquist, 2008; Bronfenbrenner, 1979) bidra med kunskap om hur skolsituationen kan se ut för elever i grundskolan inom AST och som får sin undervisning i särskild undervisningsgrupp (SUG) (i den här studien; grupper där det enbart går elever inom AST, grupperna är placerade på reguljära skolor och har samma skolledning som övriga elever på skolan) eller i resursskola. Resursskola definieras i denna studie som ett skolområde med egen organisation och rektor. Huvudfokus i undersökningen är elevernas utveckling mot målen i samspel med skolans organisation och lärmiljö samt vilka faktorer som kan påverka skolans framgångar i att möta och utbilda elever inom AST.

Följande preciserade frågeställningar kan formuleras i relation till elever inom AST i grundskolan enligt pedagogers, rektorers, rådgivare samt studerandes uppfattningar.

- Hur organiseras utbildningen och undervisningen för elevgruppen?
- I vilken utsträckning når elevgruppen kunskapsmålen?
- Vilka utmaningar och framgångsfaktorer finns för grundskolan när det gäller det pedagogiska arbetet?

3 Metod

Jag har valt att använda mig av Mixed Methods. Innebörden av Mixed Methods (för att underlätta läsningen kommer förkortningen MM att användas) kommer att presenteras inledningsvis i detta kapitel. Vidare kommer enkätstudien och intervjustudien presenteras var och en för sig, detta med anledning av att i de utformningarna av MM som kallas för *Convergent-* och *Parallel mixed* design, analyseras den kvalitativa och kvantitativa datainsamlingen separat från varandra. Avslutningsvis kommer en sammanfattningen av metoderna visa hur dessa integreras.

3.1 Val av metod

Genom valet av MM har data med både bredd (genom kvantitativa mått) och djup (kvalitativt) samlats in. Jag menar att enbart använda en insamlingsmetod inte räcker för att besvara min studies frågeställningar. Creswell (2015) belyser att MM kan missuppfattas och förenklas. Han framhåller till exempel att det inte handlar om att bara använda sig av etiketten MM i en studie eller som ett sätt att samla olika typer av information, utan är en metod som på samma sätt som kvantitativa eller kvalitativa data ska genomsyra hela studien och baseras på medvetna val av forskaren. Creswell (2015) definierar MM på följande sätt:

An approach to research in the social, behavioral, and health sciences in which the investigators gathers both quantitative (close-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two, and then draws interpretations based on the combined strengths of both sets of data to understand research problems. (sid.2)

Teddie och Tashakkori (2009) framhåller en snarlik definition:

A type of research design in which QUAL and QUAN approaches are used in types of questions, research methods, data collection and analysis procedures, and/or inferences (sid. 711)

Att MM kan ses som den tredje metodologiska rörelsen vid sidan av den kvalitativa och kvantitativa är något som framhålls av Teddie och Tashakkori (2009), Creswell och Plano Clark (2011) samt Creswell (2015). Vidare beskriver Teddie och Tashakkori (2009) att de tre (kvalitativa, kvantitativa och mixed methods) metodologiska rörelserna kan ses som grupper som existerar parallellt. Grupperna har likande bakgrund men det finns vissa kulturella skillnader. Av dessa tre metoder är MM den som är minst känd, men under 1990- talet började allt fler forskare inom bland annat beteendevetenskap att använda MM i sina studier, denna ökning anser Teddie och Tashakkori (2009) har fortsatt. Att MM vilar på ett synsätt som

framhåller att det är svårt förklara fenomen med enbart en metod, är något som Cohen, Manion & Morrison (2011) påvisar. Creswell (2015) menar att pragmatism är den filosofi eller utgångspunkt som oftast knyts till MM, detta är även något som Teddie och Tashakkori (2009) framhåller. Pragmatism fokuserar på det som fungerar snarare än sanning och verklighet. Ett pragmatiskt synsätt innebär att ta avstånd från de antingen- eller val som måste göras enligt traditionella val, till exempel mellan kvalitativa (KVAL) och kvantitativa (KVANT) insamlingsmetoder och framhåller istället MM. Vidare framhålls och erkänns forskarens grundsyn som en viktig del i tolkningen av resultaten (Teddie & Tashakkori, 2009). Feilzer (2010) belyser att det i pragmatiken kan finnas flera sanningar och verkligheter och att den är både objektiv och subjektiv. En viktig aspekt belyses av Greene (2008), som framhåller att konsekvensen av att använda MM blir att forskningen drivs av frågeställningarna som finns i studien, snarare än forskarens preferens för antingen KVAL eller KVANT metoder.

Enligt Creswell (2015) och Creswell och Plano Clark (2011) finns det fördelar och nackdelar med både kvalitativa och kvantitativa datainsamlingsmetoder. Det finns inte någon anledning att lyfta fram att någon av metoderna är mer rätt än en annan, utan valet av metod handlar om det som ska undersökas. Ett skäl för att använda sig av MM är när de kvalitativa och kvantitativa undersökningsmetoder på egen hand inte bedöms som tillräckliga för att skapa förståelse för problemet som undersöks. Fördelen med att kombinera olika data är att undersökningen kan förstås både på bredden och på djupet. De kvalitativa och kvantitativa metoderna har samma syfte, nämligen att ge bättre förståelse och att använda en kombination av data kan stärka tilliten till analysen av resultaten. Teddie och Tashakkori (2009) framhåller att MM: s styrkor handlar om att slutsatserna blir starkare och olika synsätt blir tydligare tack vare mixen av metoder.

Det finns olika upplägg eller utformning för en studie som använder MM. Detta handlar om hur och när data i de kvalitativa och kvantitativa delarna görs, sammanfogas och analyseras (Cohen, Manion & Morrison, 2011; Teddie & Tashakkori, 2009; Creswell & Plano Clarke, 2011; Creswell, 2015). Hur dessa upplägg eller delar presenteras och hur de skiljer sig åt är beroende på författare. Detta kan synliggöras genom att beskriva hur Creswell och Plano Clark (2011) och Creswell (2015) använder begrepp och beskriver utformningen i förhållande till Teddie och Tashakkori (2009) (se ruta 1).

Creswell (2015); Creswell & Plano Clarke (2011)	Teddie & Tashakkori (2009)
<i>Convergent design:</i> KVAL och KVANT data samlas parallellt, analyseras var och en för sig för att avslutningsvis sammanvägas. Används för att förstå ett ämne helt och hållet.	<i>Parallel mixed designs:</i> "Mixandet" sker parallellt, insamlandet av data sker samtidigt eller med en viss tidsskillnad. KVAL och KVANT svarar på samma frågor men med olika perspektiv.
<i>Explanatory design:</i> KVANT data analyseras och följs upp med KVAL data som analyseras. Används när KVANT resultat behöver förklaras ytterligare.	<i>Sequential mixed designs:</i> Mixandet sker i kronologisk ordning. Nästa steg utgår från föregående. Studiens frågeställningar relaterar till varandra och kan utvecklas och förändras under studiens gång.
<i>Exploratory design:</i> KVAL data analyseras och följs upp med KVANT data som analyseras. Används för att mäta eller pröva KVAL resultat.	<i>Conversion mixed designs:</i> En typ av data transformeras och analyseras både kvalitativt och kvantitativt. Svarar på olika aspekter som är relaterade till samma forskningsfråga
<i>Embedded design:</i> Data som stöd innan, under eller efter den "stora" datainsamlingen. Används t e x som uppföljning av experiment.	<i>Multilevel designs:</i> Mixandet sker parallell eller i sekvenser. Svarar på samma forskningsfråga eller närliggande frågor.
<i>Transformative design:</i> En inramning av sammanställd data eller sekvenser av insamlad data. Analys av kvantitativa och kvalitativa data inom en teoretisk ram. Används vid forskning som identifierar och utmanar social orättvisa.	<i>Fully integrated designs:</i> Mixandet sker genom alla delar av studien- som en kedjereaktion.
<i>Multiphase design:</i> Kombinerat KVAL och KVANT data för att studera och utvärdera program/ kurser.	

Ruta 1. Begreppsöversikt inom Mixed Methods

För att på bästa sätt kunna besvara min studies syfte och frågeställningar har jag valt att använda mig av den design som Creswell (2015) och Creswell och Plano Clark (2011) kallar för *Convergent design* vilken jag menar är jämförbar med den design som Teddie och Tashakkori (2009) kallar *Parallel mixed designs*. Detta innebär att datainsamlandet sker parallellt, dock med en viss tidsförskjutning och att samtliga frågor kan besvaras genom både KVAL och KVANT datainsamling, men med olika perspektiv samt att dessa olika perspektiv blir en styrka i studien. Vidare kommer resultatet att bearbetas var och en för sig för att sedan sammanföras för en gemensam analys där skillnader och likheter kommer att belysas. Även om *Parallel mixed design* är en användbar och kraftfull design så är den också förenad med en del

utmaningar, menar Teddie och Tashakkori (2009). Författarna skiljer sig på en punkt. Creswell identifierar olika resultat från datainsamlingen som ett problem medan Teddie och Tashakkori (2009) framhåller detta som en av styrkorna med MM. Denna studie kommer att utgå från Teddie och Tashakkori (2009) och inte se olika resultat som ett problem utan föra ett resonemang kring varför resultatet kan tolkas på olika sätt.

3.2 Enkätstudien

Den första delen av empirin i den här studien består av enkäter. De skickades ut någon månad innan nästa steg i empiriska insamlingen (intervjuerna) genomfördes. Enkäterna riktade sig till lärare som arbetade med elever inom AST i antingen Särskild undervisningsgrupp (SUG) eller på Resursskola. I avsnitten nedan kommer urvalet, genomförandet, datainsamling samt bortfallet att redovisas.

3.2.1 Urval

Min avsikt från början var att genomföra en totalundersökning i en kommun som har organiserat ett slags central samordning för placering av elever inom AST. I kommunen finns kommunövergripande Särskilda undervisningsgrupper (SUG). I dessa grupper går det enbart elever inom AST och grupperna ligger på reguljära skolor med samma skolledning som övriga elever på skolan. I kommunen finns det även en övergripande Resursskola för elever inom AST. Resursskolan består av olika enheter och utgör ett skolområde med egen skolledning. På skolorna går det enbart elever inom AST. Som datainsamlingsmetod valdes enkäter. Enligt Stukat (2011) är enkäter en relevant metod för att nå ut till så många som möjligt. Då undersökningen har sin utgångspunkt i hur skolsituationen ser ut för elever inom AST som går i grundskolan, och har placering i Särskild undervisningsgrupp (SUG) eller på resursskola, var urvalet av respondenter för studien redan begränsat till lärare som arbetar antingen inom SUG eller inom Resursskolan. Lärare som möter elever inom AST som går i reguljär klass hela tiden har inte omfattats av studien.

För att nå ut med information till lärarna som undervisar elever inom AST och med placering i SUG eller på Resursskolan, kontaktades en representant för det övergripande nätverket med placeringsansvar för eleverna inom AST. I nätverket deltog representanter från olika skolområden i kommunen. Undertecknad var med på ett nätverksmöte för att sprida information om studiens mål och syfte, för att deltagarna i nätverket skulle kunna föra över denna till lärarna. Tanken var att representanterna från de olika skolområdena skulle vara kontaktpersoner och skicka ut enkäterna tillsammans med ett missivbrev (bilaga 1) till berörda lärare. De så kallade kontaktpersonerna var i huvudsak rektorer på skolorna, någon hade en annan funktion. Enligt

Stukat (2011) kan en forskare använda sig av så kallat snöbollsurval, vilket innebär att forskaren letar efter personer som har de speciella egenskaper som forskaren vill studera och att de i sin tur pekar ut andra personer som kan vara informanter. Även Cohen, Manion och Morrison (2011) belyser snöbollsurvalet och menar att detta är ett effektivt sätt för att få tag på underlag av grupper som kan vara svåra att hitta eller där ämnet är känsligt.

Det huvudsakliga syftet var att undersöka hur lärarna bedömer skolsituationen för eleverna inom AST och hur elevernas utveckling mot målen i samspel med skolans organisation och lärmiljö ser ut. En lärare kan således ha fyllt i flera enkäter men har fokuserat på olika elever inom gruppen. Antalet elever som hade placerats genom nätverket var 80. Det önskade antalet enkäter att få tillbaka var följaktligen 80. Urvalet kan sägas vara representativt för att belysa hur skolsituationen för elever inom AST med placering i SUG eller på resursskola kan se ut och torde kunna relateras till liknande organisationer i andra kommuner.

3.2.2 Genomförande

I enkäten användes 24 frågor eller påståenden (se bilaga 1). Frågorna eller/ och påståendena var strukturerade, vilket Cohen, Manion och Morrison (2011) framhåller som viktigt när forskaren vänder sig till större grupper av respondenter. Vid några av påståendena eller/ och frågorna kunde respondenten lämna kommentarer. För att underlätta för respondenterna att fylla i enkäten var den uppdelad i fem områden. Studiens första tre frågor var bakgrundsfrågor om läraren som fyllt i enkäten, dessa ställs för att få en bild av respondenten. Nästa åtta frågor/påståenden handlar om eleven och organisationen kring dennes skolgång. Den största delen i enkäten handlar om måluppfyllelse och stöd³. De två sista delarna handlar om närvaro och trivsel samt avslutande kommentarer. För att inte avskräcka respondenterna med antalet frågor att besvara, började varje fråga med en bokstav och varje delområde med en siffra. Det finns enkla ja och nej frågor och det finns påståenden som är uppbyggda i en fyrgradig skala (Likert) där 1=stämmer helt, 2, 3 (utgör mellanläge) och 4=stämmer inte alls. Stukat (2011) påvisar att Likertskala ofta används för att mäta attityder. Den här typen av skala menar, Cohen, Manion och Morrison (2011) är vanligt förekommande i forskning eftersom de kan kombinera olika former av dataanalyser. Författarna menar vidare att forskaren bör vara medveten om riskerna med att använda skalor. Dessa risker kan till exempel handla om att siffror har olika betydelser för olika människor, vilket gör att en respondent använder en etta med samma betydelse som en annan respondent lägger i en tvåa. Att använda en ojämn skala kan medföra

³ Den här delen av undersökningen genomfördes innan de nya allmänna råden om extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram kom. (SKOLFS 2014:40)

att det för respondenten blir lättare att fatta beslut. Å andra sidan kan en jämn skala medföra att respondenten måste tänka till och ta ställning. För att kunna skicka ut eventuella påminnelser kodades enkäterna.

Stukát (2011) framhåller att det är viktigt att forskaren kontrollerar att frågorna som används i en enkät uppfattas rätt, och förberedelserna bör vara genomtänkta och noggranna. Att använda en pilotstudie är viktigt menar Stukát. Innan en enkätstudie lämnas ut till respondenterna är det viktigt att försäkra sig om att de tilltänkta respondenterna uppfattar och förstår instruktionen. Frågorna ska vara lätta att förstå och enkla att besvara. Vidare bör enkätens utformning och funktion vara enkel och tilltalande. Patel och Davidsson (2011) framhåller att en del av validiteten består av innehållsvaliditet, vilket gör det viktigt att pröva detta. Detta kan göras genom att pröva om någon som är insatt i ämnen kan förstå instruktioner och frågor i enkäten. Därför genomfördes en liten pilotstudie. Enkäterna skickades till en skola där specialpedagogen och lärarna har lång erfarenhet och kunskap om att undervisa elever inom AST i mindre grupper såsom SUG. Fem lärare besvarade enkäten. Utifrån deras synpunkter gjordes några omarbetningar, instruktionen ändrades och förtydligades samt något av påståendena reviderades. En fråga togs bort då den upplevdes som svår att förstå av lärarna i pilotomgången.

3.2.3 Datainsamling

Datainsamlingen gjordes via en enkät (bilaga 1) med en instruktion som mejlades ut. Enkäterna mejlades ut till de kontaktpersoner som jag kom i kontakt med genom det kommunövergripande nätverket, vilka skulle vidarebefordra enkäten till berörda lärare inom respektive skolområde. Som beskrivits i tidigare avsnitt, gick det vid enkätens genomförande 80 elever (uppgifterna om antalet elever kom från det kommunövergripande nätverket) i SUG eller på Resursskola inom kommunen, därför utgick undertecknad från att 80 enkätsvar skulle returneras. Efter ifylld enkät kunde respondenten välja på att mejla- alternativt skicka enkäten med post tillbaka till undertecknad, kontaktuppgifterna fanns i enkäten. Respondenterna hade tre veckor på sig att fylla i enkäten. När sista inlämnings datum löpt ut hade inga enkäter återkommit till undertecknad varpå ett påminnelsemejl skickades ut och telefonkontakt togs- både med kontaktpersonerna, rektorer och lärare direkt. För att underlätta erbjöd jag mig att hämta enkätsvaren på skolorna. Efter ytterligare två veckor hade 25 svar kommit in, ytterligare påminnelser gick ut och kontakter togs på nytt och slutligen blev det ett underlag på 41 besvarade enkäter. Att det behövs flertal påminnelser är något som Cohen, Manion och Morrison (2011) menar är ett vanligt mönster. I denna studie innebär det att 39 enkäter inte

fylldes i, således ett bortfall på 49 %. Av den knappa majoritet som valde att besvara enkäten var det ungefär lika många lärare från Resursskolan som från SUG.

3.2.4 Bortfallsanalys

Enligt Stukát (2011) blir det ett problem för tillförlitligheten när en studie har ett högt bortfall. Däremot finns det ingen regel som säger var gränsen går utan det handlar om själva studien och hur känslig den är för bortfall. Min studies bortfall på 49 % kan förklaras på olika sätt. En förklaring kan vara att det under tiden studien genomfördes pågick en stor omorganisation i kommunen, vilket medförde att kontaktpersonerna flyttades runt till nya poster. Detta kan ha påverkat kontaktpersonernas engagemang och ork att föra ut enkäten till lärarna. Enligt Stukát (2011) är en vanlig orsak till bortfall att man inte lyckats nå ut till de utvalda. Att den tid forskaren väljer att lämna ut enkäterna spelar en viktig roll är något som Cohen, Manion och Morrison (2011) framhåller. Retrospektivt kan slutsatsen dras att tiden för när enkäten lämnades ut inte var den bästa. Två av kontaktpersonerna (som båda var rektorer) hade i flera omgångar skickat ut påminnelser till lärarna på skolan, vilka menade, enligt rektorerna att de inte hade tillräckligt med tid för att besvara enkäterna. Svaren var ungefär jämt fördelade mellan de två undergrupperna. När det gäller SUG fick jag tillbaks enkäter från tre hela grupper. Från två SUG hade lärare besvarat enkäterna för delar av elevgruppen de motiverade det med att de inte hann besvara alla men valde att besvara för några av eleverna. Från Resursskolorna kom det tillbaks enkäter från samtliga enheter men inte för alla elever. Kontakten med Resursskolorna var lättare då det var samma kontaktpersoner som jag kunde vända mig till.

3.2.5 Analys

Efter att de 41 enkäter som är en del av analysen kommit undertecknad till handa granskades svarsalternativen och kodades och fördes slutligen in som datafil i IBM SPSS Statistic 22. Wahlgren (2008) menar att när man ska genomföra en analys med hjälp av statistiskprogram är det lättare och ofta en nödvändighet att koda vissa av svaren på ett lämpligt sätt. En kodning som gjordes var till exempel hur gruppen var organiserad 1= Resursskola och 2= SUG. Variablerna kring organisation valdes att jämföras med de flesta frågor och resultatet av detta redovisas och belyses när det varit skillnad i hur grupperna svarat. Enligt Wahlgren (2008) finns det olika skaltyper på mätvärdena och det är bland annat detta som bestämmer analysmetod. De tre datanivåerna som används i SPSS är nominal-, ordinal- och kvotskala. I den här studien har framför allt två skaltyper använts: nominal (kategori indelning utan rangordning) och kvot (riktiga mätvärden).

3.3 Intervjustudien

Den andra delen av studiens empiri består av intervjuer. Som skrivits i tidigare avsnitt påbörjades de första intervjuerna en tid efter enkäterna skickats ut. Intervjuerna har genomförts i olika omgångar. Intervjuerna med professionella (rektorer, lärare samt rådgivare på Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM)) genomfördes först, intervjuerna med studerande inom AST gjordes senare.

3.3.1 Urval

För att ge djup åt och som ett komplement till enkätstudien, beslöt jag att intervjua professionella. Att intervjua två lärare inom SUG och/eller Resursskola var utgångspunkten. Eftersom det teoretiska ramverket i studien är systemteori, valde jag även att intervjua andra professioner som arbetar på andra nivåer i systemet: två rektorer samt två rådgivare inom SPSM. För att få tag på lärare och rektorer utgick jag från en sammanställning över de SUG och Resursskola, som det kommunövergripande nätverket hade placeringsansvar över (se tidigare avsnitt). Utifrån denna sammanställning mejlades ett missivbrev (bilaga 2) till de två rektorer som stod först på listan, vilka båda tackade ja till att medverka vid en intervju. Båda dessa skolledare har eller har haft (den ene hann byta skola innan intervjun genomfördes) ansvar över en så kallad SUG för elever med autism och kallas i resultatdelen för skolledare A och skolledare B.

Ungefär samma tillvägagångssätt användes vid tillfrågandet av lärare för intervjun. Samtliga rektorer mejlades och ombads föra ut informationen till lärarna. Två lärare tackade ja omgående varav den ena arbetade i SUG och den andra inom Resursskolans organisation. I resultatdelen kommer de intervjuade lärarna att kallas för lärare A och lärare B.

När det gäller urvalet av respondenter från SPSM tillfrågades de rådgivare som i huvudsak arbetar med specialpedagogiska frågeställningar kring elever inom AST och som möter verksamheter och skolhuvudmän i dessa frågor. Båda rådgivarna har lång erfarenhet av att arbeta med frågor kring målgruppen och har tidigare arbetat som lärare.

Som tillägg i studien, för att ge ytterligare perspektiv, valde jag att även intervjua tre personer som själva befinner sig inom AST. Den ursprungliga tanken var att respondenterna skulle gå i grundskolan alternativt gymnasieskolan. Teoretiskt skulle detta kunna innebära en spridning på elevernas åldrar från 7-19 år. För att möta den eventuella spridningen skrevs det två typer av missivbrev, ett till föräldrar (bilaga 3) med tanke på de yngre eleverna och ett till äldre elever

(bilaga 4). Samtliga rektorer mejades och ombads skicka hem missivbrevet (grundskoleelever) alternativt lämna missivbrevet till ansvarig lärare (gymnasieelever). En rektor på grundskolan svarade omgående att de inte tänkte skicka hem brevet, eftersom hen ansåg att familjerna redan hade varit med i tillräckligt många utredningar. En annan rektor inom grundskolan svarade att hen ombett samtliga lärare att vidarebefordra mejlet med missivbrevet till föräldrarna. Ytterligare en rektor på gymnasiet svarade att hen skulle ombesörja så att mentorn delade ut brevet till eleverna. När tiden för sista anmälningsdatum hade passerat hade inga svar inkommit. Påminnelse via mejl skickades till rektorerna men ingen av dem svarade. Samtidigt mejlade jag till den lokala autismföreningen och bad dem att lämna ut missivbrevet till föräldrar. Jag fick aldrig något svar om dessa missivbrev lämnades ut. Eftersom tiden gick valde jag en ny väg, jag mötte en specialpedagog som arbetade med att ge studiestöd på Komvux och bad hen att dela ut missivbreven (bilaga 5) till studerande i målgruppen. Någon dag efter att jag pratat med specialpedagogen hade denne delat ut missivbrevet samt pratat med de studerande i målgruppen för att förklara syfte och mål med studien. Två dagar senare fick jag kontakt med två studerande som anmälde sitt intresse för att intervjuas. Ytterligare någon dag senare anmälde en elev på gymnasiet sitt intresse. Att det finns vissa aspekter att ha hänsyn till och förhålla sig till när det gäller att intervjua personer som tillhör en minoritet eller på något sätt är marginaliserade till exempel har en funktionsnedsättning är något som Cohen, Manion och Morrison (2011) framhåller. Det kan till exempel handla om att anpassa intervjuens längd eller kunna förklara på alternativa sätt. Vidare för de också fram betydelsen och vikten av att av att människor med en funktionsnedsättning inkluderas i forskningsstudier och menar att detta sker alltför sällan när det gäller forskning inom utbildningsområdet. Kelly (2007) menar att det kan vara svårt för en forskare att få tillgång till målgruppen och att erbjudandet och urvalet ofta måste gå igenom en annan person, till exempel förälder, lärare eller socialarbetare. De studerande kommer fortsättningsvis och i resultatdelen att kallas för studerande A, studerande B och studerande C.

Förfarandet kring urvalet skulle enligt Cohen, Manion och Morrison (2011) kunna beskrivas som *purposive sampling* där urvalsgruppen väljs ut då de besitter den kunskap, kompetens eller det som behövs för studiens utförande. Respondenterna valdes då de har kunskap och erfarenhet som anses viktigt för studien. Detta blir särskilt tydligt gällande rådgivarna inom SPSM men även rektorerna även om det finns ett vagt slumpmässigt urval, då de två rektorerna som tillfrågades stod överst på listan. När det gäller lärarna skulle det förfarandet kunna beskrivas som dels *purposive sampling* (Cohen, Manion & Morrison, 2011) men med inslag av snöbollsurval (Cohen, Manion & Morrison, 2011) och Stukát (2011), vilket även skulle kunna

appliceras på urvalet av studerande inom AST. Vidare menar Cohen, Manion och Morrison (2011) att purposive sampling är en vanlig urvalsmetod när det gäller kvalitativ forskning. Enligt Creswell (2015) kan det kvalitativa urvalet ses som ett urval som på bästa sätt kan hjälpa forskaren att förstå det fenomen som undersöks i studien.

3.3.2 Genomförande

Samtliga intervjuer spelades in, respondenterna hade fått information om att intervjuerna skulle komma att bandas i det missivbrev (bilaga 2-5) som de fått via mejl. Innan intervjuerna började frågade jag ännu en gång för att säkerställa att respondenterna gav sitt medgivande till detta. Intervjuerna tog allt från 45 minuter till som mest 90 minuter. Gällande val av plats för intervjuerna så fick respondenterna välja om de ville komma till mig på min arbetsplats eller om de ville att jag skulle komma till dem.

Båda intervjuerna med rektorerna genomfördes på deras kontor på skolorna. Lärare A intervjuades på den skola där hen arbetar medan lärare B intervjuades på undertecknads arbete. Den ena rådgivaren intervjuades i sitt hem och den andra på arbetsplatsen. Gällande de tre studerande med AST så genomfördes samtliga tre intervjuer på min arbetsplats, vilket var ett val som respondenterna gjorde.

Innan själva intervjun påbörjades gick undertecknad igenom syftet och tillvägagångssätt med intervjun samt gav en bakgrund till studien. Efter intervjun gjordes en uppföljning, det fanns då tid för respondenten att ställa ytterligare frågor om studien. Hur intervjun påbörjas och avslutas menar Kvale (1997) är mycket viktigt för utfallet av intervjun. Att den som intervjuar arbetar för att skapa en god relation med respondenterna är av vikt, anser Cohen, Manion och Morrison (2011). Detta innebär att intervjuaren är tydlig, artig och vänlig samt att det förekommer vissa personliga inslag, utan att "gå över gränsen". Författarna påvisar även att det är den som intervjuar som har ansvar för att det finns ett flyt under intervjun och att respondenten känner sig motiverad att fortsätta. Detta ställdes på sin spets gällande de intervjuer som genomfördes med de tre studerande inom AST. Under dessa intervjuer fick undertecknad verkligen anpassa tempo efter respondenterna. Pauserna blev längre och frågorna behövde förtydligas genom exempel. Vidare hade jag innan intervjun tillsammans med studerande C bestämt att hen skulle få möjlighet att ta en paus. Kelly (2007) menar att det är viktigt att den som intervjuar någon från en marginaliserad grupp anpassar intervjun efter respondentens förutsättningar. Det kan handla om att respondenten ges möjlighet att ta paus och att intervjuaren anpassar sitt taltempo.

Att det finns olika typer av intervjuer är något som Patton (1990) belyser. Dessa intervjuer kallar Patton för *Informal conversational interview*, *Interview guide approach*, *Standardized open ended interviews* samt *Closed quantitative interviews*. Det finns styrkor och svagheter med de olika typerna av intervjuer. Stukát (2011) framhåller att vid mer ostrukturerade intervjuer blir intervjuaren medveten, med hjälp av en intervjuguide eller checklista, om vilka ämnesområden som ska täckas in men ställer frågorna i den ordningen som är lämplig för situationen. Enligt Holme och Solvang (2008) är det viktigt att intervjuaren har någon slags manual för att inte missa något område som intervjuaren ämnat fråga om. Som stöd för intervjun konstruerades en intervjuguide (bilaga 6-9) som byggdes upp utifrån tema som överensstämde med de frågor som fanns i enkäterna. För varje grupp respondenter utarbetades en specifik intervjuguide. Detta innebär att undertecknad genomförde det som Patton (1990) kallar för *”Interview guide approach”*. Jag hade intervjuguiden som stöd och försökte ställa öppna frågor och följa respondenten. Intervjuguiden blev i första hand ett stöd för mig för att säkerställa att vi under intervjun berört de områden jag önskade få svar kring. För att pröva intervjuguiden genomfördes två pilotintervjuer över telefon. Eftersom intervjuguiderna var snarlika och byggde på samma tema genomfördes pilotintervjun enbart med en lärare och en rektor. Några av frågorna formulerades om och en fråga ströks.

3.3.3 Analys

Analysen handlar om att koda, dela upp och leta efter mönster i det insamlade underlaget, menar Wibeck (2010). För att få en så bred analys som möjligt valde jag att transkribera samtliga nio intervjuer ordagrant, vilket var ett omfattande arbete. För att markera pauser och ord som betonades användes olika symboler. Holme och Solvang (2008) framhåller att det finns två former av textanalys- helhets och delanalys. Helhetsanalys innebär att man ser till helheten i det insamlade materialet där sedan teman och problemområden väljs ut för att arbeta vidare med. Den analys som gjordes byggde på en helhetsanalys. Efter att ha valt ut fördjupningsteman/områden som bedömdes relevanta för studien, lästes intervjuerna igenom igen och viktiga delar för studien markerades. Påståenden som var motsatta markerades med olika färger. Vissa påståenden markerades särskilt och de har sedan använts som citat för att belysa olika aspekter som är bärande för studien. Uppdelningen av teman från intervjuerna bildar tillsammans med enkäterna grunden för inom vilka områden som resultatet redovisas. Målet för analysen handlar om att dra slutsatser och skapa en förståelse för ämnet menar Wibeck (2010). Forskaren kan utifrån analysen ställa sig frågor om det var något nytt som

framkom och vad det i så fall kan innebära. Genom det som framkommit i materialet kan slutsatser dras, centrala delar uppmärksammas samt mönster och kontraster jämföras.

3.4 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Teddie och Tashakkori (2009) framhåller att det finns två frågeställningar som forskaren måste ställa sig. Den ena frågan är: mäter jag verkligen det som avsetts alltså validiteten och den andra: om jag nu mäter vad jag skulle, hur god är kvalitén på själva verktyget för mätningen. Utmaningen för en forskare som använder MM blir också styrkan, både kvalitativa och kvantitativa mått används. Enligt Stukát (2011) finns det flera fallgröpor gällande reliabiliteten och det är viktigt att identifiera dessa. Det kan till exempel handla om att mata in fel siffror, vilka frågor som ställs, dagsformen hos den som intervjuas samt felsägningar. Ett sätt som jag använt för att öka reliabiliteten är pilotstudierna, vilka föranledde ändringar i enkäten och i intervjuguiderna. Vidare gjordes en noggrann kodning och inmatning i SPSS. För att säkerställa reliabiliteten vid intervjuerna genomfördes de i rum utan yttre störningar. Vidare spelades alla intervjuer in och transkriberades ordagrant. Validiteten framhåller Stukát (2011) är ett svårare och mer svår definierat begrepp. Reliabiliteten är nödvändig men inte tillräcklig förutsättning för validitet. Cohen, Manion och Morrison (2011) menar att validiteten är en viktig del för god forskning. Vidare menar de att anonymiteten i enkäter kan öka validiteten och reliabiliteten. Nackdelen kan vara att de fylls i utan större eftertanke. En aspekt kring validiteten, menar Stukát (2011) är att de man intervjuar inte svarar helt ärligt, medvetet eller omedvetet, vilket forskaren bör ha i åtanke. Ett sätt för att stärka validiteten är att använda någon form av frågeguide vid intervjutillfällena. Att använda MM som metod torde kunna bidra till att öka validiteten för studien då respondenterna speglar olika nivåer. Målet var från början att genomföra en totalundersökning i en kommun, då hade resultatet kunna sägas vara generaliserbart för kommunen men då antalet respondenter var för få och bortfallet av enkäterna för högt gör studien således inga anspråk på att kunna generaliseras Stukát (2011) framhåller dock att en studie kan vara *relaterbar*. Detta innebär att det går att relatera en studie till liknande sammanhang, detta borde kunna gälla för föreliggande studie.

3.5 Etiska aspekter

Studien har tagit hänsyn till de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2011) har formulerat. De forskningsetiska grunderna som en studie bör förhålla sig till är: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. *Informationskravet* innebär att information ska ges till informanterna som ämnar delta i studien om vad deras uppgift kommer innebära och vad som gäller vid deras deltagande. Jag meddelade respondenterna om att deras

medverkan var frivillig. Vidare informerades de om studiens syfte och upplägg både i ett missivbrev (både för enkät- och intervjustudien) samt innan intervjun genomfördes. *Samtyckeskravet*, innebär att deltagarna ska ge sitt samtycke till att medverka i studien. Information om detta lämnas även det i missivbrevet och muntligen. Den tredje etiska principen är *konfidentialitetskravet*. Detta krav ska göra det säkert för uppgiftslämnare att vara och förbli anonyma. Även detta var något som skevs ner i missivbrevet, både för enkätstudien och för intervjustudien. Enkäterna kodades för att underlätta för undertecknad att skicka ut eventuella påminnelser, i missivbrevet står det förklarat om det och att dessa koder enbart var för mitt bruk och togs bort efter att enkäterna bearbetats i SPSS. Både respondenterna för enkät och intervjustudien försäkrades om att inga namn eller skolor skulle nämnas eller skrivas ut. Datainsamlingen förvarades på ett säkert ställe i mitt hem. Det sista kravet som Vetenskapsrådet ställer är *nyttjandekravet*, vilket innebär att de uppgifter och det material som jag tagit del av enbart får användas för forskningen. När studien är klar kommer allt material att förstöras. Teddie och Tashakkori (2009) framhåller att även om målet med en studie är att finna svar på forskningsfrågan, är dessa svar bara accepterade om de samtidigt kan garantera välmående och välbefinnandet för de som deltar i studien.

3.6 Sammanfattning av metodintegrering

Jag har valt att redovisa metoderna var och en för sig, då detta stämmer överens med analysförfarandet inom MM där ett viktigt och karaktäristiskt steg i *Convergent-* och *Parallel mixed design* är att analysera datainsamlingsmetoderna separat för att sedan sammanfoga dem (Teddie och Tashakkori, 2009; Creswell, 2015 samt Creswell & Pano Clark, 2011). Teddie och Tashakkori (2009) framhåller att Parallel mix design innehåller två separata analyser: den kvalitativa delen och den kvantitativa delen. Men trots att analyserna görs oberoende av varandra så ger de tillsammans en förklaring till studiens fenomen. Författarna menar att datainsamlingsmetoderna och deras analyser måste "tala med varandra". Det kan leda till samstämmiga resultat eller till en oenighet. Att påvisa skillnader och likheter är således en viktig aspekt i interagerandet inom Parallell design och Convergent design (Teddie och Tashakkori, 2009; Creswell, 2015 samt Creswell & Pano Clark, 2011). Creswell (2015) framhåller att i Convergent design kan den kvantitativa datainsamlingen vara antingen slumpmässig eller inte, medan den kvalitativa datainsamlingen utgår från ett *purposive* urval. Studiens respondenter bör komma från samma område eller snarlik grupp. Respondenterna i den här studien utgår från en grupp människor som alla arbetar inom AST, förutom de tre studerande som tillför ett inifrånperspektiv. Det vanligaste inom den här designen är att urvalet

i datainsamlingarna är olika stora, där det kvantitativa urvalet oftast är större än det kvalitativa. Vidare menar Creswell (2015) att det är viktigt att acceptera och dra nytta av olikheterna mellan urvalsgrupperna i Convergent design.

4 Resultat

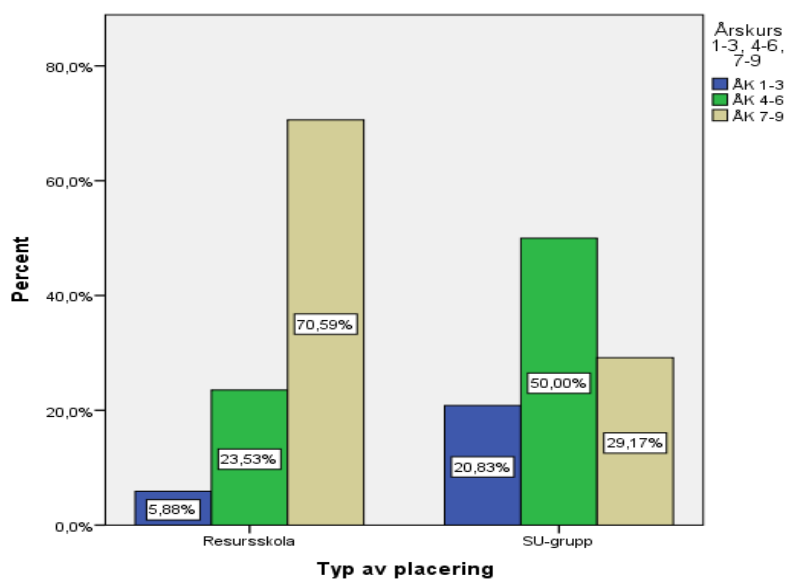
Då metoden som valts för studien är Mixed Methods, med den design som kan kallas för antingen: *Convergent design* (Creswell, 2015; Creswell & Plano Clarke, 2011) eller *Parallel mixed design* (Teddie & Tashakkori, 2009) kommer resultaten från enkäterna och intervjuerna att redovisas parallellt, analysen görs efter varje område och belyser likheter och skillnader. Resultat och analys kommer att redovisas under följande rubriker:

- Organisation
- Kunskap och måluppfyllelse
- Framgångsfaktorer och utmaningar.

Analysen som görs i resultatdelen kommer att förankras framför allt i tidigare forskning och i viss mån i systemteori och specialpedagogiska perspektiv. Respondenterna i intervjustudien kommer att kallas för: Rektor A, Rektor B, Lärare A, Lärare B, Rådgivare A, Rådgivare B, Studerande A, Studerande B och Studerande C

Elevernas skolgång organiseras på två sätt Resursskola (där det enbart går elever inom AST och som bildar ett eget skolområde med egen skollledning) samt SUG (där eleverna går i reguljär skola och i olika omfattning deltar i reguljär undervisning). Resultatet redovisas med staplar, tabeller och löpande text. I staplarna och tabellerna kommer resultatet ibland redovisas som en hel grupp (Resursskola och SUG) och ibland uppbrutet på Resursskola respektive SUG. Nedan syns fördelning av årskurser i respektive placering.

Stapel 1. Fördelning av årskurser



4.1 Organisation

Organisationen av elevernas skolgång delas i den här studien upp i två kategorier- Resursskola samt särskild undervisningsgrupp (SUG). Av de besvarade enkäterna utgår ca 41 % av svaren (17 till antalet) från lärare som arbetar inom Resursskolorna resterande ca 59 % av svaren (24 till antalet) utgår från lärare som arbetar inom någon av kommunens SUG, antalet respondenter som besvarat enkäterna är 41.

Båda rektorerna framhåller att det vid genomförandet av intervjuerna inte finns någon tydlig övergripande organisation för eleverna i grundskolan med AST. Detta menar de handlar om att en omorganisation genomförts. Båda uttrycker dock att det finns ett behov av ett tydligt samlat stöd och en samlad organisation. Placeringar av elever bör i större utsträckning utgå från enskilda elevers behov och förutsättningar men också utifrån hur skolans kultur ser ut. Rektor A framhåller att det är sällan som eleverna inom SUG går tillbaks till reguljär klass och uppföljningar samt utvärderingar av deras placering sker inte regelbundet. Vidare menar båda rektorerna att erfarenhetsutbyte och kunskapsöverföring behövs mellan personal i de olika SUG/Resursskolan för att säkerställa kvalitet. Detta gäller även rektorer som behöver stöd i att hantera SUG och dess organisation. Det finns en risk att rektor inte hinner prioritera dessa grupper vilket kan innebära att de får klara sig själva. Ingen av rektorerna anser att det finns någon motsättning i undervisning av elever med AST i SUG/ Resursskola och reguljära klasser. De framhåller att det är bra att det finns en variation. Båda framhåller dock att man så långt som möjligt ska skapa förutsättningar för att eleverna ska integreras men att det inte alltid fungerar för alla elever.

Rådgivare A framhåller att det är stor skillnad i hur arbetet med elever inom AST ser ut. Det skiljer sig mellan skolor och kommuner. På de skolor där eleverna finns med i planeringen redan från början och där skolledningen och personalen arbetar utifrån samma tankar fungerar det bättre. Hen menar att det beror på olika kulturer och att skolledningen är väldigt viktigt i detta arbete. Att skolhuvudmannen, på förvaltningsnivå, har en viktig del i hur den övergripande organisationen ser ut framhåller båda rådgivarna. Skolhuvudmannens synsätt och pedagogiska viljeinriktning sätter en prägel på en kommun. Det är viktigt att det finns en sådan viljeyttring som inkluderar elever inom AST och att den pedagogiska arbetet bygger på forskning och beprövad vetenskap.

...måste man ju ha en väldigt klar pedagogisk plan för hur man ska jobba både på övergripande nivå men även se till att den blir implementerad ute på skolorna. (Rådgivare A)

Rådgivare och rektorer menar att inkludering är eftersträvänsvärt. Rådgivarna framhåller att det är en svår fråga men att grunden borde vara att skolan anpassar sig efter de elever som går där och att organisationen bör vara sådan att alla som går på skolan kan vara delaktiga. Båda belyser en risk med att SUG och andra speciallösningar blir alltför cementerande och oflexibla samt att de inte utvärderas. Det kan dock finnas elever som av olika anledningar måste gå i en liten grupp men det blir problematiskt när det finns färdiga grupper som eleverna på grund av sin diagnos placeras in i med automatik. Rådgivare B framhåller dock att ett värde med till exempel en resursskola kan vara att den samlade kompetensen kan bli väldigt hög men å andra sidan skulle samma kunskap kunna finnas på andra skolor om det var prioriterat.

Jag kan tycka det är sorligt att den kunskapen som är där inte kommer fler barn till gagn till alla andra elever och plus tycker jag det är sorligt att dom här eleverna eller att man inte verkar tycka att de eleverna inte har något att ge andra elever. (Rådgivare B)

Vidare menar de att flexibiliteten är viktig och att skolorna behöver definiera vad inkludering innebär för den enskilda eleven.

Dom här eleverna ska naturligtvis va inkluderade men inkludering behöver inte betyda att dom sitter i klassrummet hela tiden men att det finns en flexibilitet och möjlighet att gå undan och att det finns en möjlighet att arbeta med alternativa verktyg och att det finns en möjlighet att inte alla elever måste göra samma sak utan att dom här eleverna måste kanske ha fler uppgifter som utgår från deras specialintressen. (Rådgivare A)

Rektor A framhåller precis som rådgivare B, att det är bra att andra kan dra nytta av kompetensen kring elever inom AST och att det är ett lärande i det för övriga elever. Hen framhåller också att det finns vinster för eleverna med AST att vara kvar på reguljära skolor i form att möta andra barn. Men hen understryker att det är viktigt att detta görs med kunskap och att kunskapen genomsyrar hela organisationen. Att arbeta för en inkluderande skola krävs långsiktighet, menar båda rektorerna.

Båda lärarna framhåller att det är bra att det finns en variation mellan olika typer av SUG och Resursskola. Lärare B menar att hen är kritisk till hur pass inkluderad SUG är på skolan egentligen. Hen anser att det mer rör sig om integrering och att det inte fungerar så bra som skolläningen tror. Lärare A:s erfarenhet är att det fungerar väldigt dåligt ute på reguljära skolor

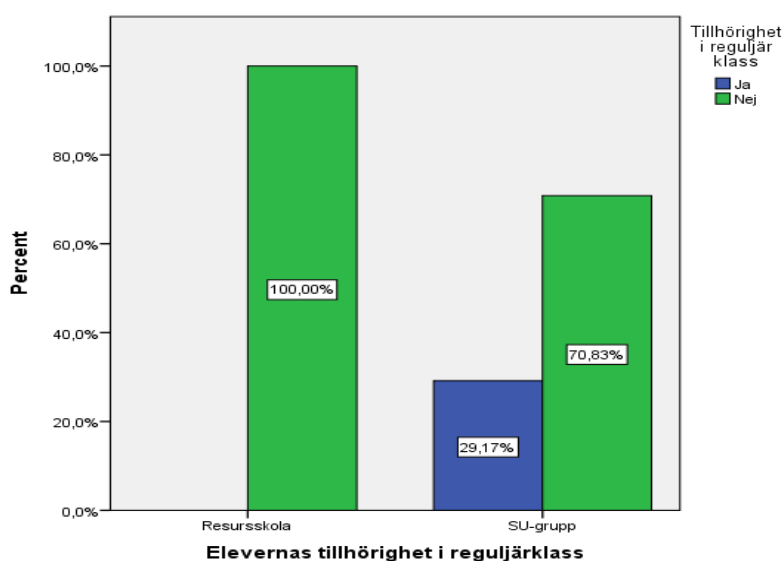
för elever inom AST och menar att SUG eller särskilda skolor är det bästa alternativet och säger så här:

...så jag tror ju att den elevgrupp som vi har mår bäst av att vara i en SUG där man kan möta alla efter deras behov och sen tänker jag att vissa av eleverna faktiskt har ett stort socialt behov och kan man då möta upp det genom att ha integrerad undervisning så tror jag att det är det absolut bästa. Många av våra elever har suttit i klassrum och försvunnit in i väggen och vatt jättemobbade på rasterna och det har liksom varit deras skolgång inte höras eller synas på lektionerna och bli utsatt på rasterna och det tycker jag är fruktansvärt. (Lärare A)

4.1.1 Tillhörighet i reguljärklass

Enkäterna påvisar att det i SUG ser olika ut med elevernas klasstillhörighet. Av de besvarade enkäterna framgår att majoriteten av eleverna i SUG inte uppges ha någon reguljär klasstillhörighet. För resursskolornas del har eleverna av naturliga skäl inte någon annan klasstillhörighet då de utgör ett eget skolområde och egen skolledning.

Stapel 2. Tillhörighet i reguljär klass



Av eleverna som har klasstillhörighet- alltså 29 % (7 elever) av eleverna i SUG, uppges enbart 2 % av eleverna vara med på lektioner flera gånger i veckan och 5 % uppges vara med enstaka gång under veckan.

Rektorerna menar att det ser olika ut på olika skolor när det gäller elevernas klasstillhörighet. Det finns inte något övergripande beslut om att eleverna ska ha klasstillhörighet i reguljärklass.

Lärarna, där den ena arbetar i SUG och den andra på Resursskolan, har olika erfarenheter kring klasstillhörighet i reguljär klass. Lärare B som arbetar i SUG berättar att systemet med klasstillhörighet fungerar olika väl beroende på dels vilka elever det gäller dels vilka lärare som undervisar den reguljära klassen och hur väl undervisningen anpassas. Lärare A som arbetar på Resursskolan menar att många av eleverna i den verksamheten kommer från reguljära klasser/skolor men att de oftast har dåliga erfarenheter då man inte har kunnat anpassa skolan i tillräcklig utsträckning. I den gruppen där hen är verksam sköter de all undervisning själva och i de lokaler som är verksamhetens. På frågan om eleverna själva kommenterar eller undrar varför de går i enskilda lokaler särskilda från övriga elever på skolan säger lärare A såhär:

Det är inget som dom tänker på bara härom veckan så hade jag en diskussion därför att vi läste en artikel om en elev som hade autism och som inte hade fått tillgång till SUG eller anpassad verksamhet och dom liksom var så här...Ja..Jomen vi är ju nöjda här men det är inget vi tänker på. Så för dom (eleverna min anmärkning) är det så naturligt så dom ser inte heller att det finns nackdelar med att gå såhär i en liten grupp. (Lärare A)

Nackdelarna menar lärare A kan vara att det kan vara svårt för dem att hitta vänner och att det finns få andra elever att tillgå eftersom de inte är så många som går i verksamheten.

Studerande A och B har under hela sin tid i grundskolan gått i reguljär klass. Studerande A resonerar om att det kanske hade varit lättare för hen att gå i någon form av mindre grupp, men att detta också innebär en utsatthet.

Folk som hamnade i såna klasser hamnade för sig själv och det blev en slags utfrysning. De hade inga vänner. Jag vet inte, det hade säkert varit bättre rent betygsmässigt men jag tror inte det hade blivit bättre rent socialt. (Studerande A)

Studerande C har en annan erfarenhet. Hen gick i reguljär klass upp till årskurs 7 sedan bytte hen till en mindre grupp på en annan skola och gick där hela tiden. Detta menar hen var något väldigt positivt eftersom hen enbart upplevde misslyckande och inte kunde gå till skolan alls i slutet av årskurs 6 och stannade därför hemma.

4.1.2 Analys

Det råder konsensus om att det är viktigt att det finns ett samlat utvecklingsfokus kring dessa elever samt att stöd och kunskap måste finnas inom alla nivåer i systemet. Samtliga framhåller vikten av ett övergripande fokus för att driva frågor för målgruppen. Detta synsätt kan kopplas

till det systemteoretiska perspektivet (Öquist, 2008; Von Betalanffy, 1969) där nivå tänkandet och vikten av att nivåerna i systemet ”drar åt samma håll” är viktiga aspekter. Vidare är det viktigt att förstå och förhålla sig till att nivåerna påverkar varandra (Brante, Andersen & Korsnes, 1998; Liljegren, 2000). Min tolkning är att nivåerna i systemet inte gör detta då den gemensamma målbilden verkar saknas. Vidare kan en koppling till Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell göras där rektorerna och rådgivarna- när de svarar kring övergripande organisation, kan sägas utgöra *exosystemet*. Att rektorer och skolhuvudmäns attityder och tankar kring placering är av vikt är något som även den tidigare forskningen belyser Jindal-Sanpe m.fl. (2005), Symes & Humphrey (2008) och Ferraioli & Harries (2011). En reflektion är att ju längre bort från individen (eleven) respondenterna kommer desto mer kritiska är de till placeringar i Resursskola och till viss del SUG. Rektorerna kan sägas utgöra ett mellanläge. Detta är logiskt då det är lättare att inta ett helikopterperspektiv i de yttre delarna av systemet vilka inte befinner sig lika nära eleverna.

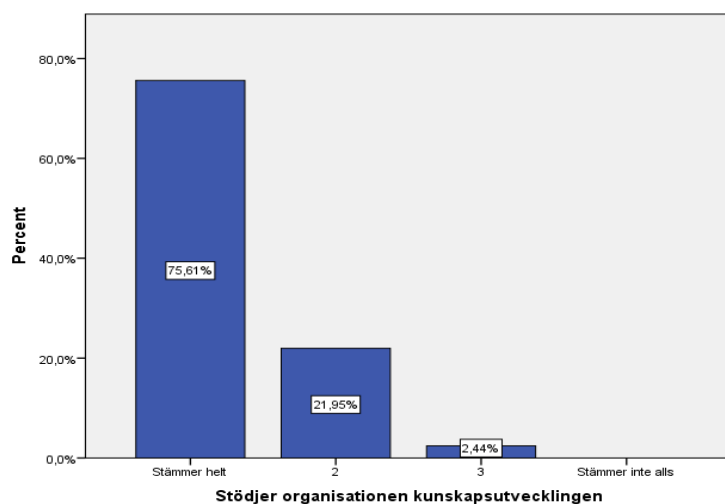
På frågan kring elevernas klasstillhörighet i reguljär klass är respondenternas svar samstämmiga, det ser olika ut och det verkar bero på hur rektor väljer att organisera snarare än en uttalad tanke om vad en placering i SUG egentligen innebär. Av den tidigare forskningen som presenterats belyses det av Kuth och Matergeorge (2010a) att kommuner eller skolor väljer att organisera sin verksamhet för elever inom AST i större utsträckning handlar om tradition snarare än bedömning av elevernas behov. Kring eleverna inom Resursskolan finns en annan organisation, som bygger på att de går i klasser inom Resursskolan och har klasstillhörigheten där. Enligt skollagen ska placering i SUG utvärderas och målet är att eleverna ska återgå till reguljärklass hur detta förhåller sig till eleverna utan klasstillhörighet i reguljär klass är oklart. En tolkning kan vara att man redan från början bedömer att vissa elever inte kan gå tillbaka till reguljär klass och därför inte har någon sådan tillhörighet. En annan tolkning är att det är ett medvetet val utifrån en tanke med att stärka tillhörigheten i SUG, detta blir då samma organisation som inom Resursskolan. Då studien genomförts i en kommun som har stark tradition av Resursskola är det möjligt att denna kultur färgat av sig på SUG. Att elevernas placering bygger på kvalitativa bedömningar och utvärderas efter hand är något som belyses som viktigt av Kurth och Mastergeorge (2010a). Att utvärdera insatserna är något som även Skolinspektionen (2012) framhåller. Samma mönster som kring övergripande organisation kan synliggöras: ju längre ut i systemet som respondenterna är verksamma desto mer positiva till att eleverna har en placering i reguljär klass, där lärarna som intervjuats är mest kritiska. En viktig aspekt i detta är att eleverna som utgör kärnan i systemet har olika upplevelser av att gå

i klass, vilket framhåller vikten av att utgå från individen. Noterbart är att av de elever som uppges ha tillhörighet i reguljär klass är majoriteten aldrig tillsammans med den reguljära klassen, vilket innebär att eleven varken deltar i teorin eller på papper. Av detta kan slutsatsen dras att SUG egentligen mer kan betraktas som små resursskolor inom den reguljära skolan. Att det enligt de intervjuade lärarna finns en avsaknad av anpassningar i undervisningen i de reguljära klasserna är skönjbart. Detta kan kopplas till vikten av att skolledningen arbetar för att det ska genomsyra hela verksamheten. Vikten av att förändra verksamheten för att på bästa sätt ta emot eleverna inom AST är något som tidigare forskning belyser (Crosland & Dunlap, 2012; Guldborg, 2010; Smith & Brown, 2000; Jordan, 2005; Humphrey, 2008; Deris & Dicarolo, 2013; Iovannone m.fl., 2003 samt Felury m.fl., 2014). Vikten av att förändra system snarare än individer är något som även systemteoretikerna framhåller (Öquist, 2008, Moe, 1996 samt Senge, 2012) som viktiga aspekter. I dessa mer undervisningsnära frågor märks också en avsaknad av utvecklingsfokus vilket är ett ansvar som torde ligga på rektor och eventuellt specialpedagog på skolan. Vidare beskriver Osborne & Reed (2011), Smith & Brown (2000) och Busby m.fl. (2012) att ett stort arbete för att skapa en inkluderande skola för elever inom AST handlar om att förbereda skolan på att ta emot dessa elever genom utbildning av personal, diskussioner om värdegrund och kunskapssyn. Detta är något som stämmer väl överens med systemteorin (Senge, 2012) som förespråkar att förändringar måste ligga inom systemet och den kultur där individen befinner sig.

4.1.3 Organisationens stöd för kunskapsutveckling

På frågan huruvida skolans organisation stödjer elevernas kunskapsutveckling (stapel 3) menar majoriteten av lärarna som besvarat enkäten att den gör det.

Stapel 3. Organisationens stöd för kunskapsutveckling



Delas svaren upp mellan Resursskola och SUG blir spridningen större bland lärarna som arbetar på Resursskolorna där ca 60 % (10 stycken) svara jakande på påståendet och ca 35 % svarar att det stämmer till viss del medan närmre ca 90 % (22 stycken) av lärarna i SUG svarar jakande, alltså att organisationen stödjer elevernas kunskapsutveckling.

Lärare A menar att organisationen är ett stöd för elevernas kunskapsutveckling men att lokalerna kan vara ett hinder. Lärare B menar att organisationen inte stödjer elevernas kunskapsutveckling i den utsträckning som den skulle behöva, eftersom de kunskaper som lärarna i SUG har inte nyttjas generellt på skolan. Lektioner, undervisningsstrategier samt utformningen av organisationen är inte tillräckligt individualiserad och bygger för lite på kunskap om AST.

Rektorerna har olika uppfattning om detta, rektor B framhåller att organisationen är ett stöd medan rektor A framhåller att det inte länge är ett lika bra stöd då mycket av den kunniga personalen har slutat.

Båda rådgivarna från SPSM menar att det är av yttersta vikt att skolorna har kunskap om funktionsnedsättningen och dess pedagogiska konsekvenser. Både generellt men också utifrån varje elevs förutsättningar. Rådgivare A framhåller att det är viktigt för skolor att implementera ett strukturerat arbetssätt redan från förskoleklass till årskurs nio, där samarbete och att lära eleverna verktyg för kunskapsinhämtning bör löpa som en röd tråd genom hela elevens skolgång. Faktorer som kan vara till hjälp för elever inom AST kan vara att tydliggöra genom att till exempel använda visuella instruktioner och förklaringar samt att bygga på intresse, menar rådgivare B.

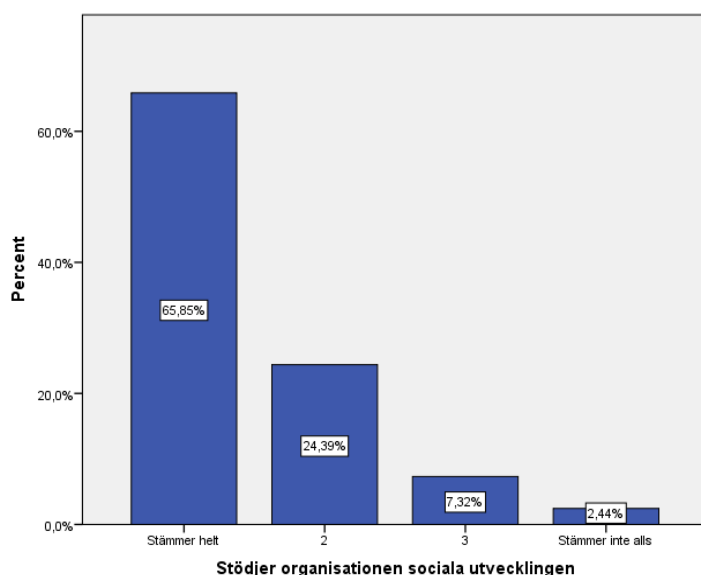
Studerande A och B menar att de klarade sig bra i grundskolan men att det blev svårare från mellanstadiet och framför allt på högstadiet. En styrka som de använt i grundskolan är att memorera fakta och det klarade de sig på ganska länge. För dem blev det på gymnasiet som situationen och kunskapsutvecklingen förvärrades. Båda berättar att de fick avbryta sina studier på gymnasiet.

Studerande C instämmer med att det gick ganska bra i lågstadiet, för hens del ”brakade” det ihop någonstans på mellanstadiet. Plötsligt blev det fler lärare inblandade och fler ämnen och mycket mer fokus på att klara saker själv. Studerande C har inte haft några bra betyg sedan dess, även om det går bättre nu på gymnasiet.

4.1.4 Organisationens stöd för social utveckling

Majoriteten av lärarna som besvarat enkäten svarar positivt det vill säga att organisationen upplevs som stöd för elevernas sociala utveckling (se stapel 4).

Stapel 4. Organisationens stöd för social utveckling



Vidare finns samma mönster som vid föregående avsnitt. Delas resultatet upp mellan Resursskola och SUG blir spridningen på svaren från lärarna i Resursskolan större. Av dem menar knappt ca 50 % (8 stycken) att organisationen stödjer elevernas sociala utveckling, motsvarande andel svar från lärarna i SUG är ca 80 % (19 stycken). Det är närmre 6 % (10 stycken) av lärarna i Resursskolorna som upplever att påståendet inte stämmer alls. Båda lärarna är kritiska till i vilken utsträckning som eleverna ges möjlighet till socialt lärande. Lärare A framhåller att det är svårt att få in detta under skoldagen. Vidare begränsar organisationen socialt lärande till viss del. Lärare B menar att eleverna får ett bra bemötande i klasserna av andra elever vilket underlättar och några av dem har kompisar. Vidare framhåller båda lärarna en problematik kring fritidshemmet, bland annat nämns utbildad personal och för mycket barn som faktorer som gör att de inte kan arbeta med socialt lärande där.

Rektorerna menar att detta är viktigt för elevgruppen och att det är lättare att arbeta med detta i SUG än på Resursskolan. De menar att det borde vara önskvärt att fritidshemmet kunde fokusera på detta. Rådgivare A framhåller att det sociala lärandet behöver ske systematiskt och ses som ett lärande i sig. Omgivningen måste förstå att det som andra elever kan med automatik av det sociala samspelet behöver eleverna inom AST lära sig.

Samtliga av de studerande menar att de inte fått något stöd kring det sociala samspelet. Studerande A och C berättar att de har fått vara ifred, vilket studerande A menar till viss del var skönt men skapade också ett utanförskap. Att olikheterna mellan dem själva och andra elever i klassen blev tydligare ju äldre de blev är även något som belyses. Studerande B framhåller att hen var bra på att smälta in och göra som andra gjorde.

4.1.5 Analys

Svaren från enkäterna och svaren från de som intervjuats ger tillsammans en bild av att organisationen kring eleverna inom AST stödjer kunskapsutvecklingen i stor utsträckning. Det kan vara så att anledningen till att många svarat positivt handlar om att respondenterna jämför med hur det har varit för eleverna i reguljär klass eller hur det skulle kunna vara. En skepsis gentemot reguljär klass verkar finnas då få av eleverna deltar i den undervisningen. Intressant är att utifrån enkätsvaren är Resursskolans lärare mer kritiska än lärarna i SUG medan det motsatta gäller vid intervjuerna. Detta är förvånande då man kan se hela Resursskolan som en slags anpassning då det är en skola som specialiserat sig på elever inom AST. Det skulle kunna handla om att den egna organisationen också blir sårbar. En annan orsak kan vara att de är mer kritiska då de generellt har högre krav på organisationen och dess förmåga att anpassa. Genom att inta ett mer kompensatoriskt perspektiv (Nilholm, 2007) så skulle det också kunna handla om att eleverna på Resursskolan kan ha störst svårigheter, då de är placerade i en "egen skola". Detta kan medföra att det är ännu svårare att anpassa undervisningen och hitta lärandestrategier samt att kursplanerna och kunskapskraven upplevs som än mer utmanande. Att det är av vikt att anpassa undervisningen utifrån konsekvenser av funktionsnedsättningen för den enskilde framhålls, vilket även tidigare forskning stödjer (Jordan, 2005; Fleury m.fl., 2013; Guldborg, 2010; Lynch & Irvine 2009; Moores-Abdool, 2010; Tobias 2009; Schaefer-Whitby m.fl., 2009). Fler respondenter är kritiska till huruvida organisationen är ett stöd för elevernas sociala utveckling. Detta bör uppmärksammas då tidigare forskning (Fleury m.fl., 2014; Guldborg, 2010) belyser detta som viktigt för elevernas utveckling. Spridningen mellan Resursskolan och SUG är förhållandevis stor vilket kan tolkas och förklaras av den aspekt som rektorerna framhåller, eleverna inom Resursskolan är utlämnade till varandra och möjligheten till att möta elever utan AST är kanske mer begränsad. Detta resonemang kan kopplas till Guldborg (2010) och Humphrey (2008) som menar att särskilt yngre elever inom AST utvecklar socialt samspel genom att vara med elever utan AST. De betonar dock vikten av detta struktureras av pedagoger och ses som ett lärande. Fritidshemmen framhålls som möjlig arena för detta men verkar inte ha de förutsättningar som behövs för att arbeta kring det sociala lärandet för eleverna inom

AST. Frågan är hur väl exosystemet (rektor och skolhuvudman) (Bronfenbrenner, 1979) samspelar och driver frågan kring det sociala lärandet för elevgruppen, med tanke på att det tidigare redovisats att ett generellt utvecklingsfokus verkar saknas, är det möjligt att det sociala lärandet inte prioriteras högt. Vikten och vinsten av att arbeta med det sociala lärandet är något som påvisas i avsnitten om tidigare forskning bland annat av Fleury m.fl. (2014) som menar att det finns en stark koppling mellan socialt lärande och akademisk utveckling. En aspekt som är värt att notera är att de studerande framhåller att det märktes större skillnad mellan dem och andra elever i klassen ju äldre de blev. Även detta uppmärksammas av Fleury med flera (2014) som menar att ett särskilt fokus kring äldre elever inom AST behövs. Placeringar i SUG och på Resursskola verkar vara vanligare i högre årskurser. Hur pass tydligt AST yttrar sig spelar roll för hur accepterade och inkluderande eleverna inom AST blir av dels sina lärare men även av andra elever (Robertson m.fl., 2003).

4.2 Måluppfyllelse

Resultatet kommer att redovisas som helhet det vill säga resursskola och SUG tillsammans, detta för att det inte är några större skillnader gällande betyg och måluppfyllelse. Antalet elever vars måluppfyllelse har redovisats är 41 stycken. Resultatet av måluppfyllelse och betyg är bearbetade i SPSS, jag har valt att åskådliggöra måluppfyllelsen i tre ämnen i tabellform, resten presenteras i löpande text. Tabellerna redovisar för antal, procent och valid procent. Valid procent finns mer för att påvisa att det inte saknas något svar. Antalet elever som fått betyg är 19 stycken, vilket innebär att tabellen (tabell 4) som redovisar fördelning av betyg utgår från 19 elever.

Alla elever uppges ha läst svenska, matematik, biologi samt NO (för åk 1-3). För resterade ämnen är det en andel (av varierande storlek) som av olika anledningar inte har läst ämnet. Gällande NO- ämnena (förutom biologi) är det runt 3-5 elever som inte har fått undervisning i ämnena, detsamma gäller för So-ämnena. De ämnen som flest elever inte fått undervisning i är teknik, slöjd, musik och hem- och konsumentkunskap. Anledningen till att eleverna inte har fått undervisning i ämnet redovisas inte men det kan handla om att skolan har använt sig av anpassad studiegång eller att ämnet kommer att läsas längre fram. Det kan också vara så att det skett någon form av icke officiell anpassad studiegång.

Majoriteten av lärarna svarar att eleverna inte når målen med undervisningen i svenska (se tabell 1). Det är enbart 6 elever som går i åk 1-3 och av den är det hälften som uppges nå målen med

utbildningen. Av eleverna som uppges gå i åk 4-6 och 7-9 (sammanlagt 35) är det knappt 30 % som uppges nå målen i svenska.

Tabell 1 Svenska måluppfyllelse

	Frekvens	Procent	Valid procent
Måluppfyllelse	12	29,3	29,3
Inte nått målen	29	70,7	70,7
Totalt	41	100	100

Av eleverna (19 stycken) som fått betyg i svenska uppges ca 29 % nå E nivå medan 71 % av eleverna har fått betyg F.

I ämnet matematik är det något högre andel elever som har nått målen med undervisningen än i svenska (tabell 2).

Tabell 2 Matematik måluppfyllelse

	Frekvens	Procent	Valid procent
Måluppfyllelse	15	36,6	36,6
Inte nått målen	26	63,4	63,4
Totalt	41	100	100

Av de 19 elever som har fått betyg i matematik är det knappt 40 % som fått E som betyg. Det är runt 5 % av eleverna som fått C respektive D som betyg medan strax över 50 % har fått betyget F. Liksom svenska så blir det allt färre elever som når målen med undervisningen över tid.

Närmre 60 % av eleverna har inte nått målen med undervisningen i engelska (se tabell 3). Av eleverna som fått betyg är det en jämn fördelning mellan E och F, där fördelningen ligger på knappt 50 %. En liten andel knappt 5 % uppges ha fått D som betyg. Vidare är det en andel som uppger att ämnet ej har lästs, ca 10 %, vilket till viss del motsvarar eleverna i de lägre årskurserna och då kan förklaras med att skolan inte påbörjat undervisningen i engelska ännu.

Tabell 3 Engelska Måluppfyllelse

	Frekvens	Procent	Valid procent
Måluppfyllelse	13	31,7	31,7
Inte nått målen	24	58,5	58,5
Ämnet ej läst	4	9,8	9,8
Totalt	41	100	100

Gällande måluppfyllelsen är det enbart i fyra ämnen där andelen elever som nått målen med undervisningen är fler än det motsatta. Dessa ämnen är slöjd, idrott och hälsa, musik samt bild. I dessa ämnen är det ändå mellan 17-34 % av eleverna som inte uppges nå målen. Värt att

nämna är att slöjd och musik är några av de ämnen som flera av eleverna inte har haft undervisning i.

När det gäller fördelningen av betyg är det svårt att dra några generella slutsatser då underlaget är förhållandevis litet. Det som är väl värt att poängtera är att få ämnen där eleverna har bedömts nå kunskapskraven för att få betygen C-D (fem ämnen varav matematik är det enda ämnet där en elev uppgetts nå kunskapskraven för C) och ingen av eleverna har uppgetts nå kunskapskraven för betygen A-B. Ytterligare en aspekt som behöver nämnas är att betyget F, alltså betyg för icke godkänt resultat är det vanligast förekommande betyget för elevgruppen som berörs av den här undersökningen (se tabell 4).

Tabell 4. Andel E och F per ämne baserat på 19 elevers betyg. Svenska, matematik och engelska har redovisats tidigare (se tabell 1-3).

Ämne	Andel Betyg E	Andel betyg F
Bild	58 %	26 %
HKK	37 %	63 %
MU	74 %	21 %
IDH	63 %	26 %
FY	35 %	65 %
BI	33 %	67 %
KE	30 %	65 %
GEO	29 %	71 %
RE	33 %	62 %
SH	19 %	81 %
SLÖJD	77 %	17 %

Lärare A har kommenterat att majoriteten av de elever som hen undervisar ligger långt under E nivå. Anledningen är att kursplanerna efterfrågar kunskaper och förmågor som till exempel se samband, analysera och reflektera, som eleverna på grund av sin funktionsnedsättning inte behärskar, vilket även är något som lärare B menar.

Våra elever behöver kanske inte känna att dom aldrig når målen utan dom behöver kanske tvärtom behöver känna att dom lyckas- många av dom har tyvärr en hel del misslyckande med sig i bagaget. (Lärare B)

Båda lärarna menar att det oftast är i de teoretiska ämnena som eleverna har lägst måluppfyllelse. Lärare B framhåller att det enbart är en av hens elever som når kunskapskraven

för E nivå i alla ämnen, för de andra är det en ojämн fördelning. Hens antagande är att det blir svårare för eleverna att nå godkänt eller få högre betyg ju äldre de blir.

Rektor B menar att måluppfyllelsen är helt individuell och att spridningen är väldigt stor i den gruppen där hen ansvarar. Rektor A framhåller att det är generellt svårare för eleverna med AST att nå kunskapskraven och att det kan ha sin orsak i hur grupperna behandlas ute på skolorna där stödet oftast uteblir. Hen menar att det är ytterst viktigt att det finns personal i grupperna som verkligen kan funktionsnedsättningen och att det finns en specialpedagog som leder skolutvecklingen i gruppen med spetskompetens inom AST området.

Rådgivarna framhåller att de ofta möter både pedagoger och personal som framhåller att det är svårt att säkerställa elevernas måluppfyllelse och många är bekymrade över detta. Förfrågningar om stöd kring betyg och bedömning kopplat till målgruppen är vanligt förekommande. Det verkar gå bättre i årskurs 1-3 menar, rådgivarna.

Studerande B framhåller att även om lärarna sa att hen var smart och förfasade sig över att betygen borde ha varit bättre så var det inte någon som gjorde något åt det, utan det blev ett konstaterande. Studerande C berättar en liknande historia men menar att det egentligen var så från början, måluppfyllelsen var låg men allt ”rullade” på och inga förändringar gjordes förrän det var försent och hen inte längre orkade gå till skolan. Att måluppfyllelsen blev sämre är något som för studerande A skedde först på gymnasiet.

4.2.1 Styrdokument

Något jag ofta upplever i samtal med pedagoger som möter elever inom AST är att införandet av LGR11 medfört högre krav på eleverna därför är detta en viktig fråga att ställa vid intervjuerna. Att LGR 11 medfört högre krav är något som de båda lärarna instämmer med. Kraven på att analysera, dra egna slutsatser, läsa mellan raderna är förmågor som det ställs höga krav på att kunna redan på E nivå och i alla ämnen. Detta menar de gör det problematiskt för elevgruppen inom AST.

Jag skulle vilja säga att det känns som att dom som författade LGR11 inte hade i åtanke att det finns en stor grupp barn som har autism. Många av våra elever kommer aldrig uppnå E och det är på grund av funktionsnedsättningen oavsett hur mycket vi anpassar vår undervisning så kommer de ändå aldrig kunna få ett E ändå. (Lärare A)

Jag hade önskat att det fanns en särskild läroplan för dessa elever...jag ser ingen vinning i att ha ett sådant system där du aldrig kommer att uppnå ett

lägsta betyg oavsett hur mycket du kämpar jag skulle föredra att det är som i grundskolan du kan inte bli underkänd för det skapar ingen glädje eller motivation till våra elever för att fortsätta att kämpa... för liksom fortsatt du att kämpa det här går bra och så blir dom bara ledsna och känner ingen glädje eller motivation det gynnar inte eleverna tycker jag. (Lärare B)

Rektor A för ett liknande resonemang och framhåller att LGR11 ”blir lite som att slå dom i huvudet”. Hen berättar att det funnits överenskommelser mellan föräldrar och lärare om att inte visa betygen för eleverna för att det har varit för nedslående.

Rådgivarna från SPSM framhåller båda att den största konsekvensen sedan införandet av LGR11 är att eleverna inom AST (som inte har en utvecklingsstörning) inte längre har rätt att gå i grundskolan. De menar att det är ett rimligt beslut, dock kan man problematisera kring detta. Det finns elever inom AST som även har en låg begåvning eller av andra anledningar har stora svårigheter vilket påverkar deras förmåga för lärande. Skolan och styrdokumentet har ofta svårt att skapa de rätta eller bästa förutsättningar och lärmiljöer för dessa elever. Båda rådgivarna menar att läroplanen inte är skrivna med dessa elever i åtanke. Detta innebär att den i viss mån kan ses som exkluderande. Rådgivare B menar att även om hen har förståelse för skolans problematik med kursplanerna och förmågorna så är det inte svart eller vitt, det kan gå även om det är svårt, att lära elever inom AST att till exempel reflektera. Det kan dock vara svårt att hitta det sätt som eleverna kan reflektera på. Detta är även ett resonemang som förs av Rådgivare A. Hen menar att skolan måste vara öppen för att det fungerar olika för olika elever. Vidare framhålls vikten av att skolan arbetar med detta systematiskt och från tidiga årskurser.

Eleverna behöver kanske ha kom ihåg krokar eller dom behöver kanske ha begreppen och bygga på eller dom behöver ha bilder istället för massa ord att man ger dom det och att man inte, för det finns fortfarande lärare som säger nej- det kan jag inte för det är fusk eller det måste vara lika för alla. (Rådgivare A)

Att styrdokumentet, även om det finns stor brist på flexibilitet och att de inte utgår från autismkunskap, till viss del är ett användbart verktyg framhåller Lärare A. Detta synsätt delas inte av lärare B som menar att styrdokumentet snarare är ett hinder än ett verktyg för dem. Möjligtvis är det centrala innehållet till hjälp för att lägga upp undervisningen men kunskapskraven är problematiska. Lärare A menar att det förs väldigt mycket diskussioner om styrdokumentet bland lärare till elever inom AST och att läget är ”något förvirrat”.

Studerande B framhåller att det inte är så konstigt att elever inom AST skulle ha svårare att nå målen.

Det låter logiskt att elever inom AST skulle ha svårare för att nå målen med undervisningen om man utgår från att målen och undervisningen är utformad utifrån normaleleven. Detta är ju synd i sig men absolut inte överraskande.
(Studerande B)

Studerande C anser att det borde finnas en större flexibilitet, eller i alla fall ett system där alla kunde bli godkända och inte få ett sådana betyg som hen fick.

4.2.2 Analys

Även om det är ett litet urval och även om det är som den ena rektorn påvisar, att betygen och måluppfyllelsen är högst individuell, så visar enkäterna med samstämmighet från övriga intervjuade respondenter att måluppfyllelsen för de elever som varit berörda av undersökningen är låg. Detta stämmer överens med rapporter från både Skolverket (2009) och Skolinspektionen (2012), vilket tidigare beskrivits i studiens problembeskrivning, men även från internationell forskning från bland annat Manti m.fl. (2011). En intressant koppling är att tidigare resultat påvisar att lärare (både enkätsvar och i intervjuerna) och till viss del rektorerna framhåller att organisationen (antingen då SUG eller Resursskola) stödjer elevernas kunskapsutveckling i stor utsträckning, detta blir något av en paradox. Hur kan organisationen stödja kunskapsutvecklingen när måluppfyllelsen generellt är så låg? Detta torde innebära att lärare och rektorer menar att problemet med låg måluppfyllelse ligger på annat håll än i organisationen. I empirin görs kopplingar framför allt till styrdokumentet i synnerhet kunskapskraven och betygskriterierna, ansvaret förläggs till *makrosystemet* (Bronfenbrenner, 1979) och en frustration över att makrosystemets företrädare inte har kunskap om målgruppen kan skönjas. Denna frustration kan förstärka det som upplevs som svårt. I tidigare avsnitt har faktorer kring undervisningen och anpassningar belysts men kring detta avsnitt görs den kopplingen framför allt av rådgivarna och de studerande som framhåller brist på stöd som en orsak. Värt att notera är att den kopplingen inte görs av övriga respondenter. Detta kan handla om den paradox som beskrivits tidigare i studien, kring faran med alltför låga förväntningar (Hattie, 2009). Å ena sidan påvisar tidigare forskning att kunskap om funktionsnedsättningen är viktigt för att skolan ska lyckas med uppdraget med att utbilda elever inom AST, vilket Osborne & Reed (2011), Jordan (2005), Lynch & Irvine (2009), Schaefer-Whitby m.fl. (2009), Tobias (2009), Fleury m.fl. (2014) samt Guldborg (2010) framhåller. Å andra sidan kan aspekten kring Ainscows perspektiv (Nilholm, 2012) där läroplanernas brist på mångfald, och

oförmåga att möta en variation av elever kopplas till detta. Vidare kan det perspektiv som Nilholm (2007) definierar som dilemmaperspektivet användas. Detta perspektiv belyser dilemmat med att elever ska uppnå samma kunskaper vid samma tidpunkt, samtidigt som undervisningen och utbildningen ska anpassas efter elevernas behov och förutsättningar. Jag tolkar det som att just den aspekten framhålls av samtliga respondenter. En tolkning som kan göras är att nivåerna i systemet flyttar över ansvar och problematiken till andra nivåer, vilket skapar en frustration, och kan medföra handlingsförlamning. Kunskapskraven och betygskriterierna är ett beslut på *marknivå* som tydligt påverkar eleverna, men också alla nivåer i systemet. Varje enskild elevs måluppfyllelse eller brist på måluppfyllelse måste tas på största allvar, inte mins med tanke på Socialstyrelsens rapport (2010:80). Det synliggörs att måluppfyllelsen tenderar att bli lägre ju äldre eleverna blir. Detta kan förklaras av att kraven blir högre och att undervisningen oftast blir mindre strukturerad, vilket även detta är ett observandum. Detta åskådliggörs även i tidigare forsknings kapitlet av Kurth och Mastergeorge (2010b) och Fleury m.fl. (2014).

4.2.3 Anpassad studiegång och undantagsbestämmelsen

Närmre 80 % av de 41 av lärarna som besvarat enkäten svarar att skolan inte har anpassad studiegången för eleverna. Bryts frågan ner på SUG respektive Resursskola framgår att det framför allt är i Resursskolorna som studiegången anpassas. För vissa av eleverna handlar det om att skolan minskat skoltiden och för andra handlar det om att ämnen anpassats bort. Lärare A har flera elever med anpassad studiegång just för att de inte orkar delta de timmar som timplanen medger. Lärare B menar att det enbart är någon elev som i dagsläget har anpassad studiegång på pappret men menar att flera elever borde ha anpassad studiegång på riktigt då de inte orkar de timmarna som timplanen anger vilket gör att de missar undervisning i praktiken.

...det är definitivt något som jag tycker att barnen skulle gynnas av för att kunna fokusera mer på vissa bitar under en period. (Lärare B)

Rektorerna menar att de är restriktiva med anpassad studiegång eftersom det är ett beslut som kan få stora konsekvenser för den enskilda eleven.

Studerande A och B menar att de har kunskapsluckor från gymnasiet och hoppade av men att de följde med i undervisningen i grundskolan i alla fall så pass att de kunde komma vidare. Studerande A berättar dock att hen efter skoldagen var väldigt trött och inte orkade göra något annat. Studerande C, beskriver sin skoldag som kaotisk och menar att hen fick lämna klassen

så ofta att hen missade mycket av undervisningen, så i praktiken fick hen mindre undervisning än sina klasskamrater.

På frågan om undantagsbestämmelsen används som stöd vid betygssättning svarar 85 % av lärarna som bevarat enkäten nekande. Av de intervjuade lärarna framgår det att det finns flera lärare som inte känner till att undantagsbestämmelsen finns. Ingen av dem anser att det vare sig är enkelt eller tydligt hur undantagsbestämmelsen kan praktiseras för elevgruppen. Vidare menar de att undantagsbestämmelsen inte är till någon större hjälp för eleverna eftersom det är så många förmågor som krävas i alla ämnen och många av deras elever har inte dessa förmågor på grund av sin funktionsnedsättning.

Jag skulle säga att många av våra elever är på så många områden långt ifrån målen så att pysa stora sjök det kan vi ju inte eller så kan vi det och då har inte skolverket vatt tydliga med vad vi kan göra och jag saknar jättemycket den diskussionen hur mycket kan man pysa, vad kan man pysa. (Lärare A)

Rektorerna framhåller att även de upplever att undantagsbestämmelsen är svår att hantera i praktiken och menar att användningen kan ställa till det för eleverna när det ska börja på gymnasiet.

Att det har blivit fler lärare och skolledare som vänder sig till SPSM är något som rådgivare A påvisar. Frågorna om hur skolan kan använda undantagsbestämmelsen har blivit fler de senaste åren. Hen menar också att det verkar finnas en osäkerhet kring hur mycket som kan undantas och vilka moment.

4.2.4 Analys

Anpassad studiegång och användning av undantagsbestämmelsen är något som skollagen (SFS 2010:800) medger kan användas. Gällande anpassad studiegång kan en intressant aspekt belysas. Av de 41 lärare som fyllt i enkäten är det ca 20 % som medger att eleverna har anpassad studiegång, trots detta har det i flera ämnen uppgetts att eleverna inte undervisats i ämnen som till exempel slöjd och teknik. Här råder viss diskrepans, detta kan stå för att en inofficiell anpassning av studiegången görs, där eleverna inte undervisas i alla ämnen men något beslut om anpassad studiegång finns inte. Att rektorerna är kritiska till att anpassa studiegången kan vara en anledning till att det förhållandevis sällan görs (i varje fall officiellt). En aspekt att belysa är att oavsett om studiegången anpassas officiellt eller inofficiellt så får det samma konsekvenser för eleven, konsekvenserna av att inte läsa alla ämnen blir inte mindre för att det inte finns ett officiellt beslut. Tidigare forskning (Symes & Humphrey, 2011; Iovannone m.fl.,

2003) belyser att det bör finnas en flexibilitet och anpassnings möjligheter kring läroplaner för målgruppen och anpassade läroplaner kan vara värdefullt för elevgruppens lärande. Å andra sidan framhåller Kurth och Mastergeorge (2010b) och Jordan (2005) att elever inom AST bör ha samma läroplan som andra elever men även de betonar vikten av anpassningar inom ramen och utan bekostnad av akademiskt innehåll. Att undantagsbestämmelsen används förhållandevis lite kan ha sin förklaring i att den upplevs som svår och inte verksam för målgruppen

4.3 Framgångsfaktorer och utmaningar

Av de 41 lärarna som besvarat enkäten är det ca 80 % som bedömer att eleverna trivs. Båda de intervjuade lärarna framhåller att trivseln är viktig för elevernas resultat. Det finns individuella skillnader på hur väl eleverna trivs i skolan. Lärare A bedömer dock att eleverna generellt trivs bra, även om det finns några som säger sig inte trivas. Lärare B har en något mer kritisk hållning till huruvida eleverna trivs och menar att då det är en ganska stökig skola så påverkar det vissa av eleverna negativt.

Det är jättesvårt att säga med generellt på en skala mellan 1-5 så kanske jag skulle säga att de trivs som en tvåa, min tolkning men inga femmor liksom.
(Lärare B)

Rektorerna menar att de tror att de flesta av eleverna trivs bra eftersom de kommer till skolan. De har dock båda varit med om motsatsen men bedömer det som ovanligt.

Ingen av de studerande beskriver det som att de har trivts genom hela skoltiden. Studerande A berättar att hen tyckte det fungerade bra i årskurs 1-3. Denna upplevelse delas av studerande C som tyckte det fungerade ganska bra i de lägre årskurserna. Från mellanstadiet blev det dock helt fel och situationen blev inte bättre förrän hen fick börja i en liten grupp. Studerande B har inte trivts alls i skolan, förrän nu när hen går på Komvux.

Det verkar det vara lite som ett lotteri...Jag menar man kan inte vara säker på att man hamnar på en skola eller i en klass där lärare förstår vad man behöver. Detta är jätteviktigt för att trivas och för att det ska gå bra i skolan. (Studerande C)

Gällande elevernas frånvaro påvisar 20 % av de 41 lärarna som fyllt i enkäten, att eleverna har hög frånvaro. De intervjuade lärarna menar dock att det finns enskilda elever som har hög

frånvaro men av olika anledningar. Lärare B menar att den elev som har hög frånvaro säkert skulle närvara mer om de förändrade verksamheten.

Rådgivarna framhåller att det händer att föräldrar till barn inom AST ringer för att få stöd då de har barn som inte kan gå till skolan.

Att inte kunna gå till skolan är något som de tre studerande har erfarenheter av. De berättar alla tre att de under en viss period inte längre kunde komma iväg till skolan och förmedlar att det hände när kraven blev för stora. De nämner till exempel krav på att själv organisera och planera, vilket tog så mycket kraft att det inte fanns kvar någon energi eller ork för lärande.

Allt föll isär för mig. Att jobba på egen hand funkade inte för mig. Det var en stor skillnad mellan grundskolan och gymnasiet. På grundskolan var det mer styrt och struktur och tydlighet. Ge mig gärna en mall, det behöver jag. Att ha öppna frågor och uppgifter med mycket egenansvar kan jag inte genomföra. Jag behöver jätteklaara och tydliga instruktioner. (Studerande A)

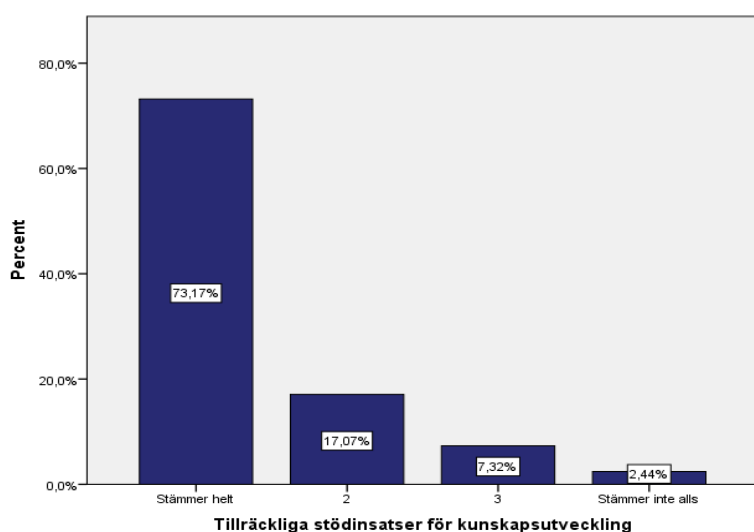
Det är en stor kraftsamling att ta mig till skolan och så fort något litet blir fel så kan jag inte gå och då försvinner styrkan. (Studerande C)

Jag har läst att det är många inom AST som inte kan gå till skolan och stannar hemma och som är unga. Hade jag haft de kraven som blev på gymnasiet hade jag tappat orken långt tidigare...redan på grundskolan. (Studerande B)

Samtliga av de studerande framhåller att de av lärarna fått epitetet lata. Detta är något som de idag kan koppla till sin funktionsnedsättning. De vittnar om svårigheter med att komma igång och planera skolarbetet vilket även påverkade läxorna. Studerande A och B berättar att det var först när de fick sin diagnos som de förstod att de inte var lata utan behövde hjälp och stöd. Studerande C berättar att ju sämre hen mårde och ju svårare allt blev desto mindre stöd och hjälp fick hen.

Att stöd ges och att det stödet är anpassat till elevens behov och förutsättningar är något som torde vara en framgångsfaktor. På påståendet om eleven får tillräckliga stödinsatser för att utvecklas så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling svarar majoriteten av de 41 lärare som besvarat enkäten att påståendet stämmer helt (se stapel 5).

Stapel 5. Tillräckligt stöd ges för kunskapsutveckling



Vid jämförelse av hur lärarna som undervisar i SUG kontra lärare som undervisar på Resursskola har lärarna som undervisar på Resursskola en något mer kritisk hållning till hur pass tillräckligt det stöd som ges är.

Enligt den besvarade enkäten görs pedagogiska utredningar i förhållandevis stor utsträckning, ca 80 % av 41 har svarat jakande på påståendet. Dock menar lärare A och B att deras erfarenhet är att det görs i för liten utsträckning. Lärare B menar att de inte har gjort några pedagogiska utredningar för eleverna i den SUG där hen arbetar och säger så här:

Inte alls vilket är oerhört pinsamt att säga...jag tror inte det har gjorts innan jag kom heller (innan hen började i gruppen) jag har varit i kontakt med SPSM och fått rådet att göra det så vi ska göra det den här veckan som kommer och verkligen sätta oss ner och tyvärr så har det inte prioriterats innan fastän det är en sådan viktig del. (Lärare B)

Båda rektorerna menar att stödet som ges eleverna är av god kvalitet och att stödet bygger pedagogiska utredningar som görs löpnade i verksamheten. De framhåller dock att kvalitén är skiftande mellan olika SUG.

Nästan alla de 41 lärare som har besvarat enkäten (ca 98 %) har uppgett att det finns åtgärdsprogram upprättade. Lärare A framhåller att en stödinsats som finns beskriven i åtgärdsprogrammen kan handla om att eleven behöver anpassad studiegång. Lärare B menar att stödinsatsen oftast handlar om att eleverna är knutna till SUG. Båda lärarna förhåller sig något

tveksamma till hur eventuella effekter av stödinsatserna som finns inskrivna i elevernas åtgärdsprogram utvärderas.

De studerande förhåller sig alla tre kritiska till det stöd som de fått - eller snarare avsaknaden av stöd - genom grundskolan. De menar att med ett mer anpassat stöd så är deras bedömning att det hade gått mycket bättre i skolan för dem. Vidare framhåller de vikten av att använda det stöd som datorer och alternativa lärverktyg kan ge.

Båda Rektorerna framhåller vikten av att personalen får stöd, handledning och utbildning. De berättar att det vid tidpunkten för intervjun har varit svårt att hitta handledning för grupperna. Den som handleder behöver själv ha hög kompetens inom området samtidigt som hen måste hålla sig a jour med skolforskningen. Rektor A framhåller specialpedagogens betydelse och att gruppen behöver specialpedagogisk handledning kontinuerligt. Rektor B framhåller att som skolledare är det viktigt att vara med i pedagogiska diskussioner och påvisar att det är betydelsefullt att gruppen känner sig som en del av skolan.

Även rådgivarna poängterar vikten av att lärarna och personalen runt elever inom AST får stöd, både i form av specialpedagogiskt stöd men även kollegialt stöd. De framhåller att det är viktigt att lärarna pratar med varandra och belyser tvålärarsystem och sambedömning som viktiga komponenter. Att lärare behöver diskutera styrdokumentet, för att på bästa sätt kunna genomföra bedömningar, är också något som belyses som viktigt. Vidare framhåller rådgivarna att skolledningen behöver ha kunskap och förståelse för elever inom AST för att driva skolutveckling där även dessa elever är inkluderade. Vidare behöver skolledningen ha tankar om hur den "röda tråden" för elever inom AST bör se ut från förskoleklass till skolår nio och särskilt tänka på stadieövergångar.

Båda lärarna framhåller att en viktig framgångsfaktor är att individualisera mer. Lärare B menar att undervisningen inte kan vara så traditionell och gammaldags som hen upplever att den är idag. Undervisningen borde visualiseras mer speciellt på mellanstadiet. På lågstadiet är undervisningen mer konkret, visuell och ofta tematisk- detta menar hen hade underlättat för eleverna med AST i alla årskurser.

...en lärare står framme och pratar många barn utan funktionsnedsättning har försvunnit bort- våra elever försvinner bort oftast mycket tidigare så att kunna lägga upp undervisningen på ett helt annat sätt med mycket mer praktisk undervisning, studiebesök och-eller mycket mer experiment eller att vara ute

i naturen med mycket mer levande undervisning än en platt pratundervisning.

(Lärare B)

Lärare B menar vidare att förändrad undervisning kanske inte hade medfört att alla eleverna nådde E nivå men de skulle lära sig mer och tycka om skolan mer än vad många av dem gör idag. För att förändra detta menar hen behöver de andra lärarna på skolan vara mycket mer engagerade och intresserade av verksamheten som bedrivs i SUG. Lärare A framhåller att hens elever saknar förmågor som efterfrågas i kursplanerna vilket borde resultera i någon slags undantags läroplan med större flexibilitet.

Studerande A och B menar att ingen (inte ens de själva) visste att de befann sig inom AST när de var yngre, de fick de reda på senare. Därför menar det att det är viktigt att lärare anpassar undervisningen utifrån alla elever som de möter. Studerande C menar att lärarna och skolledningen och hen själv visste om hens funktionsnedsättning redan från förskoleklass men det fanns inte någon kunskap och dessutom en ovilja att skaffa kunskap och att förändra och anpassa. Vidare framhåller de studerande att de hade behövt stöd i form av: hjälp med planering och struktur, tydliga förklaringar, anpassade instruktioner, hjälp med läxor samt att det alltid finns någon lärare med kunskap och förståelse att vända sig till.

Båda rådgivarna bedömer att om inget förändras ser skolsituationen ganska mörk ut för elever inom AST. Anledningen kopplas till brist på kunskap och förståelse på djupet för AST och hur det påverkar den enskilde eleven och dennes lärande vilket är en förutsättning för att kunna genomföra de anpassningar av undervisningen och bedömningssituationer som behövs för att skapa goda förutsättningar för lärande.

...jag tror att vissa skolor härrör det som inte fungerar till eleven, det är inte skolan som ska ändra sig utan det är eleven som måste skärpa sig det händer inte alltför sällan att föräldrar ringer till oss och bilden som ges den är inte rolig. (Rådgivare A)

4.3.1 Analys Framgångsfaktorer och utmaning

Gällande trivsel och bemötande stödjer enkätresultatet och intervjuerna varandra till viss del. Eleverna bedöms trivas i sin skola i relativt stor utsträckning, det mest eftersträvansvärda hade givetvis varit att 100 % uppgavs trivas med sin skolgång. Då det är lärarna som bedömt hur pass väl eleverna trivs är det möjligt att svaren varit annorlunda om eleverna själva fått bedöma sin trivsel. Noterbart är att de studerande som intervjuats ger en bild av att de inte trivts i skolan efter årskurs tre och detta kopplas till ett högre krav på sådant som de upplevt som svårt till

exempel planera och organisera. De flesta av eleverna kommer till skolan och närvaron är hög, men det finns ett antal elever som har hög frånvaro. Samtliga av de studerande vittnar om att de inte kunnat gå till skolan under perioder, även detta kopplas till för höga krav. En viktig del i trivsel handlar om bemötande och de tre studerande framhåller att de under sin skolgång har utsatts för att konsekvenser av funktionsnedsättningen i kombination av brister i anpassningen har ålagts dem. Till exempel har de alla beskrivits som lata då de inte kunnat komma igång med uppgifter och haft svårt för att planera. Tidigare forskning (Baron- Cohen, 2008, Happé & Frith, 2009; Wing & Gould, 1979) framhåller att funktionsnedsättningen kan medföra att elever bland annat har svårt att avläsa sammanhang, planera och organisera. Att lägga ansvaret på eleven kan relateras till det individinriktade perspektivet (Ahlberg, 2013). Ett mer relationellt perspektiv skulle snarare fokusera på hur mötet mellan lärmiljö och elev ser ut. Antas detta perspektiv torde omgivningens ansvar handla om att skapa en lärmiljö som stödjer eleverna att lättare komma igång och hjälper eleverna med till exempel planering och organisation. De studerande framhåller vikten av ett gott bemötande, vilket även är något som belysts i avsnitten om tidigare forskning bland annat i Manti m.fl. (2011) och Battistich m.fl. (2004).

Gällande stödinsatser råder det samstämmighet mellan flertalet lärare som besvarat enkäten och de intervjuade rektorerna, det vill säga att tillräckligt stöd. Samma mönster finns beträffande pedagogiska utredningar. Noterbart är att en av lärarna uttrycker motsatsen vilket även de studerande gör, de är kritiska till att tillräckligt stöd ges. Det finns en viss risk att lärarna och rektorerna som intervjuats och besvarat enkäterna inte kan eller vill förhålla sig kritiska till sin egen praktik.

En viktig aspekt som de studerande belyser är att stödet borde ha getts tidigare och att avsaknaden av stöd medfört negativa konsekvenser för dem. Vikten av att stödinsatser kopplas in och genomförs i rätt tid kan förstås genom att applicera den utvecklingsteoretiska systemteorin, där tiden kallas för *kronosystemet* och ses som en viktig faktor i individers liv (Bronfenbrenner, 1979). Att tidiga insatser är viktigt är något som Guldberg (2010) och Humphrey (2008) framhåller. Särskilt tidiga insatser kring kommunikation och socialt samspel framhålls av författarna.

Ytterligare en aspekt som bör betonas är huruvida eleverna i grundskolan inom AST tillfrågas om hur de ser på stödinsatserna. Även kring denna fråga kan aspekten kring den låga måluppfyllelsen belysas. Kan stödinsatserna vara tillräckliga när elevernas måluppfyllelse är så pass låg och F är det vanligaste betyget? Att förhållandevis lite fokus och reflektion riktas mot

undervisningssituationerna, har beskrivits i tidigare analyser. Samma mönster synliggörs här även om vikten av att anpassa undervisningen nämns som positivt för eleverna så har det, enligt de intervjuade lärarna inte någon större påverkansfaktor gällande måluppfyllelsen. Tidigare forskning belyser dock anpassad undervisning som en framgångsfaktor för skolframgång i artiklar från Jordan (2005), Guldberg (2010), Schaefer- Whitby m.fl. (2009), Lynch & Irvine (2009), Moores- Abdool (2010). Slutsatsen att det är lättare i teorin än i praktiken att anpassa undervisningen torde kunna dras. Att anpassningar görs borde beröra hela skolan och alla lärare, att det inte görs i tillräcklig utsträckning skulle kunna förklara varför det är förhållandevis få av eleverna som deltar i undervisning i reguljärt klassrum. Ytterligare en aspekt som synliggörs i resultatet, under olika avsnitt, är ålder. Denna studie påvisar att yngre elever inom AST verkar lyckas bättre i skolan än äldre. Detta är något som även belyses av de studerande som då även kopplar det till trivsel. Empirin påvisar således en koppling mellan måluppfyllelse, trivsel och det undervisningssätt som finns i lägre årskurser. Detta kan också stödjas av tidigare forskning som påvisar att det blir svårare att följa läroplanen för äldre elever (Kurth & Mastergeorge, 2010a; Fleury m.fl., 2014).

En annan aspekt på stöd som framhålls av flera respondenter, handlar om stöd till verksamheten för att möta eleverna på bästa sätt, detta tyder på ett relationellt synsätt, (Ahlberg, 2013) där fokus skiftar från individen till strukturerna runt omkring. Detta kan också kopplas till det systemteoretiska perspektivet med utgångspunkten att fokus för förändring snarare bör ligga på kultur än individ (Senge, 2012; Öquist, 2008; Bronfenbrenner, 1979; Moe, 1996). Att stöd ges till verksamheten och dess personal framhåller de intervjuade som viktigt och som en framgångsfaktor. Vikten av att ge stöd till lärare och andra på skolan synliggörs även i tidigare forskning (Guldberg, 2010; Manti m.fl., 2011; Humphrey, 2008; Deris & Di Carlo, 2013; Jordan, 2005; Moores- Abdool, 2011; Iovannone, 2003) det framhålls att relationer mellan elever och lärare samt lärares förmåga att anpassa sig och sitt bemötande är viktiga komponenter för skolframgång. Vidare belyses ännu en gång vikten av kunskap och förståelse på alla nivåer. Dessa aspekter medför att komplexiteten med arbetet för att skapa en reguljärskola som kan sägas vara ”autismvänlig” (Smith & Brown, 2000) synliggörs.

5 Diskussion

Detta avsnitt kommer att delas upp i en resultatdiskussion och en metoddiskussion. I den första delen kommer resultatet att diskuteras och problematiseras i förhållande till tidigare angivet syfte och frågeställningar, tidigare forskning samt teoretiskt ramverk. I metoddiskussionen belyses frågeställningar kring studiens genomförande och metodval.

Avslutningsvis kommer studiens betydelse och förslag på framtida forskning ges.

5.1 Resultatdiskussion

Syftet med studien har varit att bidra med kunskap om hur skolsituationen kan se ut för elever inom AST i grundskolan vilka får sin undervisning i särskild undervisningsgrupp eller i resursskola. Ett särskilt fokus har riktats mot elevernas utveckling mot kunskapsmålen. Vidare har skolans framgångsfaktorer och utmaningar i att utbilda och möta elever inom AST identifierats.

5.1.1 Skolsituationen och måluppfyllelse

Föreliggande studie påvisar att organisationen kring elever inom AST med placering i SUG eller Resursskola framstår som otydlig och medger brister på samsyn, vilket torde påverka samtliga (både elever och professionella) inom organisationen. Detta kan förklaras och förstås från ett systemteoretiskt perspektiv. Öquist (2008) menar att alla nivåer i ett system är lika viktiga och att dessa nivåer måste dra åt samma håll för att kunna arbeta mot ett gemensamt mål. Vidare framhåller Liljegren (2000) och Brante m.fl. (1998) att nivåerna i systemen påverkar varandra. Empirin i studien påvisar att samsyn mellan mikro- till makrosystemet inte verkar finnas. Antagandet som görs utifrån empirin är att det är upp till varje enskild rektor och i sin tur varje enskild grupp att utforma verksamheten. På ett sätt kan detta vara rimligt då rektorerna har ansvaret över ”sin” skola, rektorerna i studien uttrycker dock själva en avsaknad av gemensamt fokus, dessutom är SUG och Resursskolan kommunövergripande, vilket borde innebära att en viss likvärdighet borde vara eftersträvänsvärt. En risk med brist på samsyn och gemensam utvecklingsfokus torde vara att beslut inte i lika stor utsträckning fattas på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Detta gäller inom alla nivåer allt från undervisningen inom *mikronivå* (Bronfenbrenner, 1979) till skolutveckling på *exonivå* samt politiska beslut som fattas på *makronivå*, vilka påverkar elevgruppen.

Ett större samarbete mellan de olika SUG och Resursskolan, för att till exempel identifiera framgångsfaktorer, skulle kunna medföra att beprövad erfarenhet lättare uppnås. Detta borde även vara verkningsfullt då rektorer och andra ledare inom skolan kan belysa och ta tillvara på

framgångsfaktorer på organisationsnivå. Att rektorer och skolhuvudmäns attityder till placering för elever inom AST, spelar roll är något som framhålls av Jindal- Sanpe m.fl. (2005), Symes & Humphrey (2011) samt Ferraioli & Harries (2011). Detta skulle kunna undvikas i en kultur där organisationen fungerar som en helhet. Ett rimligt antagande är att beprövad erfarenhet och vetenskapliggrund med särskilt fokus på AST är bärande komponenter för ett kvalitativt utvecklingsarbete kring elever inom AST. I forskningsavsnittet belystes det att skolan bland annat behöver arbeta med ett förändringsarbete som fokuserar på vad som bör förändras i lärmiljön för att även välkomna elever inom AST (Crosland & Dunlap, 2012; Osborne & Reed, 2011; Busby m.fl., 2012; Smith & Brown, 2000). Vidare framhåller Smith och Brown (2000) vikten av att kartläggningar av elevernas styrkor och svårigheter genomförs för att anpassa och förändra lärmiljön, värderingar och synsätt. Detta förhållningssätt är även en del i den utvecklingsekologiska systemteorin (Bronfenbrenner, 1979) där barnet, individen är kärnan. De övriga nivåerna i systemet påverkar individernas, i det här fallet elevernas, utveckling. En viktig aspekt i detta är hur nivåerna samspelar med varandra. En central del i systemteorin blir därför att utgå från både individens förutsättningar samt hur miljön påverkar individen.

Generellt verkar skillnaderna mellan Resursskolan och SUG (som deltagit i studien) vara påfallande liten. I SUG torde möjligheterna till möten mellan elever inom AST och elever utan AST lättare borde kunna äga rum, jämfört med Resursskolan. Detta verkar dock inte alltid vara fallet då det framgår att enbart ett fåtal av eleverna som berörts av undersökningen deltar i reguljär undervisning. En aspekt att belysa från resultatdelen är att för 33 av eleverna fanns pedagogiska utredningar som grund för bland annat placering, det innebär att för åtta av eleverna sakades det pedagogiska utredningar. Avsaknad av pedagogiska utredningar är även något som en av lärarna framhåller. Detta torde vara ett observandum då det enligt tidigare forskning (Kurth & Mathergeorge, 2010a) är vanligt att skolor och kommuner organiserar utbildningen och undervisningen för elever inom AST utifrån tradition och kultur, snarare än kartläggningar av elevernas behov och förutsättningar. En av rektorerna uttrycker att det är vanligt att eleverna stannar kvar inom SUG genom hela skolgången och att utvärderingar av placeringar sällan görs. Vikten av att utvärdera placeringar är något som styrks av Kurth och Mathergeorge (2010a) som menar att ett viktigt led för att skapa de bästa förutsättningarna för eleverna inom AST är att utvärdera placeringar kontinuerligt.

Både empirin och tidigare forskning (Jordan 2005; Lynch & Irvine, 2009; Schaefer-Whitby m.fl., 2009; Guldberg, 2010; Tobias, 2009; Fleury m.fl., 2014, Osborne & Reed, 2011; Busby m.fl., 2012) är samstämmiga om att kunskap om funktionsnedsättningen och dess konsekvenser

för den enskilda individen är viktiga delar för att förstå elevens behov och för att kunna anpassa undervisningen samt lärmiljön runt eleven. Detta kan jag även finna stöd i genom att applicera den utvecklingsekologiska systemteorin (Bronfenbrenner, 1979) vilken betonar att samspelet mellan systemen påverkar barnet, i det här fallet, eleverna som utgör kärnan. Utifrån dessa aspekter torde slutsatsen kunna dras att det är rimligt att utgå från att det behöver finnas en variation av lösningar för elever inom AST inom systemet. Hur den variationen ser ut bör utgå från kartläggningar kring elevernas förutsättningar och anpassningar av miljön, snarare än tradition och kultur som finns inom verksamheten och organisationen.

Ytterligare en infallsvinkel som tidigare forskning (Crosland & Dunlap, 2012; Smith & Brown; Guldberg, 2010; Jordan, 2005; Humphrey, 2008; Deris & Di Carlo, 2013; Iovannone, 2013; Fleury m.fl., 2014) framhåller är att skolor alltför sällan förändrar verksamheten genom att arbeta med synsätt och värderingar på skolan för att skapa en mer inkluderande miljö. En del i systemteorin menar Öquist (2009) handlar om att det inte är möjligt att göra förändringar i till exempel en skolmiljö om inte alla som arbetar i den miljön är engagerade eller villiga till förändring. Detta är något som kan skönjas i empirin där en av lärarna framhåller och beskriver att de andra lärarna på skolan inte alltid är villiga att förändra sin undervisning. Att lärare inte förändrar undervisningen skulle kunna vara en av anledningar till att det är förhållandevis få elever i SUG som deltar i reguljär klassrumsundervisning.

En viktig del i att beskriva skolsituationen bör utgå från måluppfyllelsen. Det kan vara en slump att den redovisade måluppfyllelsen bedöms som låg inom samtliga ämnen, den baseras trots allt enbart på 41 enkäter. Det måste ändå sägas vara bekymmersamt och oroväckande att av de 80 elever som hade en placering i SUG eller inom Resursskolan när undersökningen genomfördes, är det ungefär hälften (de 41 som har deltagit i studien) som i liten utsträckning når kunskapsmålen. Hur måluppfyllelsen såg ut för resterande 39 elever är inte känt för undertecknad.

Vad beror det på? Utifrån empirin i föreliggande studie kan tendenser ses att det dels kan förklaras av elevernas förutsättningar och dels av de krav som finns i läroplanen. Brister i undervisningen belyses inte som förklaringar i lika hög grad. Det är framför allt rådgivarna och till viss del de studerande som synliggör vikten av anpassningar av undervisningen. Här är den tidigare forskningen till viss del samstämmig med studiens empiri, tydligast när det gäller läroplaner och kraven dessa ställer på elevgruppen (Kurth & Mastergeorge, 2010b; Symes &

Humphrey, 2011). Tidigare forskning problematiserar även kring hur flexibla läroplaner kan och bör vara för elevgruppen (Kurth & Mastergeorge, 2010b; Iovannone m.fl., 2003; Jordan, 2005). Kring resonemanget, måluppfyllelse kopplat till läroplan blir makrosystemets betydelse tydlig. Det finns en läroplan med kunskapskrav och betygskriterier som alla elever i skolan ska följa och bedömas utifrån, dessutom vid samma tidpunkt, samtidigt som utbildningen ska utgå från den enskilda elevens behov. Detta är något som belyses i det så kallade dilemmaperspektivet (Nilholm 2007).

Något som framkommer i tidigare forskningsavsnittet (Kurth & Mastergeorge 2010a; Osborne & Reed, 2011) är att organisationen kring eleverna är en faktor att sammankoppla med måluppfyllelse, vilket inte framkommer i empirin med samma tydlighet. Anledningen till det kan härledas till att föreliggande studie inte jämför elever med placering i SUG och Resursskola med elever som har en placering enbart i reguljärrklass. Vidare anses skolans förmåga att anpassa och förändra undervisningen för eleverna inom AST som en faktor för positiv måluppfyllelse (Jordan, 2005; Fleury m.fl., 2013; Guldberg, 2010; Lynch & Irvine, 2009; Moores-Abdool, 2010).

Utifrån det sammantagna resonemanget kring bakomliggande orsaker till elevernas (som var representerade i undersökningen) låga måluppfyllelse, torde slutsatsen kunna dras att det med största sannolikhet handlar om flera faktorer som samverkar. För att motverka denna problematik är det rimligt att anta att det är viktigt att insatser för att höja elevernas måluppfyllelse görs från flera nivåer i systemet parallellt. Större studier behövs för att utröna om detta är fallet men jag anser, både underbyggt av empirin och tidigare forskning (Jordan, 2005) att det är viktigt att synliggöra att kunskapskraven och betygskriterierna *kan* vara problematiska för elever inom AST. Ett antagande är att det finns elever som på grund av sin funktionsnedsättning kanske inte kan lära sig strategier för att till exempel reflektera och analysera även om undervisningen anpassas och synliggörs. Detta styrks genom den tidigare forskningen som framhåller att konsekvenserna av AST kan handla om svårigheter att ta andras perspektiv, se sammanhang, vara flexibel samt planera och organisera (Baron- Cohen, 2008; Tagel-Flusberg, 2007; Connor, 1999; Happé & Frith, 2006; Roth, 2010; Hill & Frith, 2003). Ytterligare en aspekt att belysa är: För elever som kan lära sig strategier (som ovan nämnda) eller där undervisningen anpassats, torde ett rimligt antagande vara att lärande, som belyses som den ”dolda läroplanen” (Jordan, 2005; Church m.fl., 2000) kräver tid och skicklighet från

lärarnas sida samt en organisation som stödjer och arbetar kring måluppfyllelsen och den ”dolda läroplanen” från förskoleklass till årskurs nio.

5.1.2 Framgångsfaktorer och utmaningar

Utifrån ett systemteoretiskt perspektiv (Öquist, 2008; Senge, 2012) kan en framgångsfaktor och en utmaning redan sägas ha identifierats och diskuterats i tidigare avsnitt, *samsyn genom organisationen* från *mikro-* till *exonivå* och egentligen hela vägen ut till *makronivå*. Vikten av en *röd tråd* genom elevens skolgång från förskoleklass till årskurs nio, framhålls av rådgivarna och är ytterligare en aspekt som kan relateras till samsyn i organisationen. På *mikronivå*, som är den mest elevnära nivån belyses *anpassning av undervisningen* som en framgångsfaktor. I föreliggande studie framhålls detta lite vagare i empirin, men desto starkare i tidigare forskning (Jordan, 2005; Church m.fl., 2000; Fleury m.fl., 2013; Guldberg, 2010; Lynch & Irvine, 2009; Moores- Abdool, 2010; Tobias, 2009; Schaefer- Whitby m.fl., 2009).

En intressant framgångsfaktor som kan skönjas i empirin är att både trivsel och måluppfyllelse verkar vara högre i *årskurs 1-3*. En av lärarna och samtliga av de studerande framhåller att den struktur och tydlighet som finns i de lägre årskurserna har fungerat som stöd. I tidigare forskning (Kurth & Mastergeorge, 2010b och Fleury m.fl., 2014) problematiseras det också kring äldre elever och där görs kopplingen till att styrdokumentet ställer högre krav, vilket det även kan skönjas tendenser till i studiens empiri. Dessa båda aspekter kan tillsammans förklara anledningen till att det är fler av de äldre eleverna som går i *SUG* och *Resursskola*. De studerande i föreliggande studie kopplar friare studier, mer ansvar för planering och organisation till alltför höga krav. De menar att dessa krav har varit bidragande orsaker till att de inte har kunnat gå till skolan och varit hemma under långa perioder. Kring denna aspekt synliggörs det att de miljömässiga förutsättningarna inte samspelar med elevernas förutsättningar. Vidare blir implikationerna att *meso-* och *exosystemets* (Bronfenbrenner, 1979) tankar och handlingar kring hur undervisning i högre årskurser skall bedrivas inte alltid stämmer överens med de behov och förutsättningar som elever inom *AST* kan ha. Vidare kan även makrosystemets förväntningar i form av läroplan och betyg ses som miljömässiga hinder. I den utvecklingsekologiska systemteorin (Bronfenbrenner, 1979) representerar *kronosystemet*, tiden. Kring föregående resonemang kan även denna nivå appliceras då det bör problematiseras kring hur det påverkar elever inom *AST* att vid en särskild ålder flyttas till *SUG* eller *resursskola*. Kan det upplevas som svårare för en elev att byta till mindre grupp eller *resursskola* när hen är äldre och är inne i en klass eller är det en lättnad att hamna i ett mindre sammanhang?

Ytterligare en aspekt som bör uppmärksammas kring detta är vikten av att stöd och insatser sker i rätt tid, det vill säga vikten av tidiga insatser. Detta är en aspekt där empirin i föreliggande studie styrks av det som framkommit av tidigare forskning (Guldborg 2010 & Humphrey 2008). En av de studerande menar att det var placeringen i SUG som gjorde att hen till slut kunde och orkade gå tillbaka till skolan, efter att ha varit hemma under en lång period. Genom att applicera *kronosystemet* blir det också rimligt att fundera på vad som hade hänt om den studerande hade fått rätt och tillräckligt stöd, insatser och anpassningar i tidigare årskurser. Ett sätt att säkerställa detta är att genomföra kartläggningar och att ständigt utvärdera vad som ger effekt för den enskilda eleven och dennes lärande samt välmående.

Det *sociala lärandet* är viktigt, vilket både empirin och tidigare forskning (Fleury m.fl., 2014; Guldborg, 2010; Humphrey 2008) framhåller. Föreliggande studie kan urskilja tendenser till att skolan ser detta som en utmaning. För elevgruppen är det betydelsefullt att omgivningen arbetar med det sociala samspelet som ett lärande i sig. Den springande punkten blir då vem som ska lära eleverna och när ska detta ske? Fritidshemmet är den logiska arenan och här skulle mycket av lärandet i den ”dolda läroplanen” (Jordan, 2005; Church m.fl., 2000) kunna ske. Detta kan problematiseras, då det skulle innebära att det måste finnas stöd, resurser samt utbildning inom fritidshemmet. Dessutom skulle fritidshemmets verksamhet behöva prioriteras, frågan här blir ännu en gång om skolan är beredd på att göra detta hela vägen. Den ”dolda läroplanen” kan också problematiseras utifrån aspekter som framkommit i empirin. De studerande och lärarna framhåller att det finns elever som inte orkar hela skoldagar, hur ska då ytterligare lärande rymmas i en skoldag? En framkomlig väg enligt min uppfattning är den ”röda tråden” (se i början av avsnittet) som bör sträcka sig genom årskurser, verksamheter men även innehåll i styrdokument, både läroplan och kunskapskrav. Samverkan mellan verksamheter och årskurser blir central men även rektors roll blir viktig för att arbeta med den ”dolda läroplanen” och för att underlätta gällande vad en skoldag kan och bör rymma. Här blir även den flexibilitet kring läroplan och undervisning som beskrivs i tidigare forsknings avsnittet (Symes & Humphrey 2011; Iovannone m.fl., 2003) en bärande faktor. En reflektion som kan göras från empirin är att elevhälsans roll inte nämns av någon av respondenterna. Elevhälsan bör ha en given roll i ambitionen att skapa en röd tråd genom elevens skolgång och stärka måluppfyllelsen.

Ytterligare ett område som kan ses som framgångsfaktor är *kunskap och förståelse*, det genomsyrar empirin och styrks av tidigare forskning (Jordan, 2005; Lynch & Irvine, 2009; Schaefer-Whitby m.fl., 2009; Tobias, 2009; Fleury m.fl., 2014; Guldborg, 2010; Moores-

Abdool, 2010) inom flera avsnitt. Då åsyftas både kunskap kring enskilda elever och deras behov och förutsättningar men även funktionsnedsättningen generellt. Vidare har regeringen ett antal strategimål (2011-2016) för funktionshinderpolitiken. Ett av målen som rör utbildningspolitiken handlar om att kunskaperna om funktionsnedsättningar och hur undervisningen kan utformas efter enskilda elevers behov ska förbättras (Socialdepartementet, 2011), vilket stämmer väl överens med tidigare forskning och föreliggande studies resultat.

Slutsatsen är att kunskap och förståelse bör genomsyra alla nivåerna i skolsystemet kring eleverna inom AST. Både empirin och tidigare forskning (Osborne & Reed, 2011; Smith & Brown, 2000; Busby, 2012) är samstämmiga kring vikten av att pedagoger och ledning som arbetar kring elevgruppen bör ha utbildning inom AST.

Det är också kunskapen och förståelsen som gör det möjligt att arbeta med och utveckla de framgångsfaktorer som föreliggande studie uppmärksammat. I första kapitlet belyses det att Hattie (2009) framhåller att det är en risk att vetskapen om en diagnos kan medföra att lärare har för låga förväntningar på eleverna, detta är givetvis något som alla inom skolsystemet bör uppmärksamma. Å andra sidan påvisar empirin framför allt genom de studerande att det även är en risk när skolsystemet inte har tillräcklig kunskap och förståelse för konsekvenserna av AST. Genom att anta ett utvecklingsekologiskt systemteoretiskt perspektiv (Bronfenbrenner, 1979) där elevens förutsättningar utgår från samspel med miljön, torde risken med för låga förväntningar och för höga krav kunna minska.

5.2 Metoddiskussion

Föreliggande studies metodval är Mixed Methods (MM). Anledningen till detta val handlade om att jag ansåg att metodvalet skulle tillföra både bredd och djup till studien och att jag behövde använda mig av både kvalitativa och kvantitativa data för att på bästa sätt kunna besvara studiens syfte och frågeställningar. Creswell (2015) påvisar att, Convergent design har stor genomslagskraft men är också komplex. Convergent design är enklast att använda när två forskarlag genomför datainsamling parallellt. Att sammanföra kvantitativ data med kvalitativ data som består av nio olika respondenter, har varit en mödosam och stundtals svår process. Jag kan verkligen förstå att MM som metod mest lämpar sig för erfarna forskare (Teddie & Tashakkori, 2009; Creswell & Plano Clarke, 2011). Då jag haft ett rikt och omfattande material har sällningsprocessen ställt höga krav.

Bortfallet för enkätstudien var ganska stort, men denna studie ämnar inte göra anspråk på att kunna generaliseras men tillsammans med den kvalitativa datan samt tidigare forskning utgår jag från att vissa tendenser kan relateras till skolor som möter elever inom AST. Den organisation och de problem som föreliggande studie belyser utgår från kommunen där SUG och Resursskolan ligger. Resultatet kan vara giltigt för andra kommuner men jag kan inte uttala mig mot bakgrund av denna studies resultat om hur det ser ut generellt för elever inom AST i grundskolan. Andra kommuner och verksamheter torde dock kunna relatera till föreliggande studies resultat. De båda rådgivarna som intervjuats har tillfört ett perspektiv som inte enbart gäller föreliggande kommun, då deras erfarenheter är mer övergripande. När det gäller respondenternas svar på enkäterna kan jag naturligtvis inte säkerställa att de besvarat enkäterna sanningsenligt eller ärligt, men anonymiteten kan ha ökat tillförlitligheten. Då enkäterna har bevarats av lärare inom SUG från två hela grupper och några enskilda från flera grupper kan detta ha påverkar resultatet. För att öka tillförlitligheten genomfördes pilotstudie och frågor i enkäten togs bort och ändrades. Själva kodningen och inmatningen i SPSS skedde noggrant och kontrollerades flera gånger men det är möjligt att någon siffra kan ha blivit fel.

Jag har själv arbetet inom AST området och detta har inneburit att jag har haft förståelse och kunskap, vilket innebär att jag inte påbörjat studien som ett ”tomt ark”. Även om jag har försökt vara vaksam på att inte färga resultatet av mina egna erfarenheter och upplevelser är jag medveten om att de trots allt har kunnat påverka både resultatet och analysen. Att jag på olika sätt har mött vissa av de intervjuade respondenterna tidigare kan också ha påverkat resultatet. Å ena sidan kan det ha medfört att de kände sig mer avslappnade och således vågade ge mer sanningsenliga svar och inte skönmålade dem. Å andra sidan kan det medfört att respondenterna har svarat såsom de trott att jag velat att de skulle svara. Vilket även kan vara en risk oavsett om jag mött dem tidigare eller inte.

För att underlätta intervjun för de studerande hade jag kunnat skicka intervjuguiden till dem, det är möjligt att det hade medfört att de hade känt sig mer förberedda. Då den här studien har mycket material har jag sållat i resultatredovisningen, vissa frågor som funnits i enkäten har inte redovisats i resultatdelen. Jag har då gjort bedömningen att de inte har lika hög relevans för syftet och frågeställningarna som andra. Snarlikt resonemang har förts vid intervjuerna. Samtliga nio intervjuer har transkriberats och sedan har de kategoriserats utifrån tema, det är möjligt att något som med bärighet för resultatet har sorterats bort.

5.3 Studiens betydelse

Jag anser att föreliggande studie kan ha ett värde för kommuner och skolor i deras arbete med hur de organiserar utbildningen för elever inom AST. Studien som helhet torde kunna användas som ett diskussionsunderlag och genomsyra skolsystemets olika nivåer.

Vidare skulle blivande lärare, specialpedagoger samt speciallärare kunna använda studien för att tillskansa sig mer kännedom inom området. Föreliggande studie har genom empiri och tidigare forskning synliggjort att kunskap om AST och konsekvenser av funktionsnedsättningen är viktiga för att skapa goda förutsättningar för lärande. Detta torde kunna innebära att den kunskapen i viss mån borde ges på lärarutbildningen samt andra pedagogutbildningar, i synnerhet inom specialpedagog- och speciallärarutbildningen och kanske i större utsträckning än vad som sker idag.

Förhoppningsvis kan studien användas och få effekter inom skolmyndigheter såsom Skolverket, Skolinspektionen och Specialpedagogiska skolmyndigheten.

För mig och i min praktik kommer föreliggande studie medföra att jag i ännu större utsträckning trycker på: vikten av att nivåerna i skolsystemet kring eleverna inom AST samverkar, betydelsen av att det finns kunskap om AST och kännedom om hur konsekvenserna för den enskilde eleven yttrar sig samt att pedagogiska utredningar ligger till grund för placeringar och att dessa utvärderas. Vidare kommer jag att fortsätta att fundera på hur och om den ”dolda läroplanen” kan appliceras samt hur den ”röda tråden” kan säkerställas.

5.4 Fortsatt forskning

Pedagogisk forskning kring AST behövs generellt. Föreliggande studie uppmärksammar att fortsatt forskning kring måluppfyllelse kopplat till elevgruppen torde vara angeläget, om möjligt i form av komparativa studier till exempel huruvida måluppfyllelsen skiljer sig åt mellan elever med placering i reguljär klass kontra SUG. Detta kan dock medföra viss problematik i form av att elevunderlaget bör vara förhållandevis lika vid *baseline*. Det är möjligt att sådan forskning skulle behöva utföras tvärvetenskapligt och frågetecken kring etiska aspekter bör belysas. Det behövs även studier som fokuserar på trivsel och välmående kopplat till måluppfyllelse. Vidare borde studier som i större utsträckning fokuserar på läroplanen kopplat till elever inom AST och deras måluppfyllelse, vara eftersträvarsvärda.

Utifrån de lärdomar som jag har dragit av den här studien verkar det finnas ett behov av pedagogisk forskning som har ett särskilt fokus på äldre elever och studerande inom AST.

Forskning kring fritidshemmets funktion som lärandeorganisation för elever inom AST samt hur skolorna kan (eller om de ska?) arbeta med den ”dolda läroplanen” ser undertecknad utifrån föreliggande studie som relevanta och viktiga forskningsfrågor.

Uppföljningsstudier och longitudinella studier kring målgruppen behövs för att synliggöra vad ger som effekt över tid.

Avslutningsvis vill jag belysa vikten av pedagogisk forskning som utgår från barn, elever och studerande inom AST och deras perspektiv.

5.5 Avslutande kommentar

Utifrån föreliggande studie kan slutsatsen dras att skolan och skolsystemet står inför en utmaning i hur elever inom AST på bästa sätt kan ges de förutsättningar för att de ska utvecklas så långt som möjligt. Detta är högst angeläget för elevgruppen och tydligt uttryckt i Skollagen (SFS 2010:800). En samsyn som bottnar i forskning och beprövad erfarenhet behövs inom alla nivåer i skolsystemet. Vikten av kartläggningar för att samla information för att på bästa sätt utforma verksamheten till exempel för placering, undervisning samt anpassningar, kan inte nog understrykas, det måste finnas en variation i detta som utgår från elevens behov och förutsättningar. För att verksamheter ska bli mer välkomnade gentemot elevgruppen krävs ofta en förändring av skolans praktik och synsätt, detta kräver vilja, kunskap och mod. Jag vill sätta punkt för föreliggande studie genom att citera de studerande som har varit en viktig del i empirin.

Alla som jag har pratat med fram tills nu har mött mig med oförståelse, du som är så smart varför klarar du inte detta, vad ska jag svara på det? Är det inte deras uppgift att göra så att jag klarar det? (Studerande B)

Jag önskar att jag kunnat få det som jag får nu i lilla gruppen, långt tidigare och kanske i den klassen som jag gick ifrån början. (Studerande C)

Jag visste inte vad som var fel på mig utan trodde att jag var lat, det var ju det som lärarna sa till mig och vilket stöd får man om man är lat? (Studerande A)

Referenser

- Ahlberg, Ann (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik, att bygga broar*. Stockholm: Liber
- Baron-Cohen, Simon (2008). *Autism and Asperger Syndrom*. Oxford: Oxford University Press
- Battistich, Victor, Schaps, Eric & Wilson, Nance (2004). Effects of an Elementary school intervention on students "connectedness" to school and social adjustment during middle school. *The Journal of primary Prevention*, 24, (3), pp. 243-262.
- Brante, Tomas & Andersen, Heine & Korsnes, Olav (1998). *Sociologiskt lexikon*. Stockholm: Universitetsförlaget.
- Bronfenbrenner, Uri (1979). *The ecology of human development, experiments by nature and design*. Harvard: Harvard University Press.
- Busby, Ruth, Ingram, Rebecca, Bowron, Rhonda, Oliver, Jan & Lyons, Barbara (2012). Teaching Elementary Children with Autism: Addressing Teacher Challenges and Preparation Needs. *Winter*, pp, 27-35.
- Church, Catharine, Alisanski, Susan & Amanullah, Siraj (2000). The Social, Behavioral, and Academic Experiences of Children with Asperger Syndrome. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 15, (1), pp. 12-20.
- Cohen, Louis, Manion, Lawrence & Morrison, Keith (2011). *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Connor, Michael (1999). Children on the Autistic Spectrum: Guidelines for Mainstream Practice. *Support for Learning*. 14 (2), pp.
- Creswell, John W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, John W & Plano Clark, Vicki L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks: Sage.
- Crosland, Kimberly & Dunlap, Glen (2012). Effective Strategies for the Inclusion of Children with Autism in General Education Classrooms. *Behavior Modification*, 36, (3), pp. 251-269.
- Deris, Aaron R & Di Carlo, Cynthia F. (2013). Back to basics: working with young children with autism in inclusive classrooms. *British Journal of Learning Support*, 28, (2), pp. 52-56.
- Dybvik, Ann Christy (2004). Autism and Inclusion Mandate. *Education Next*, 4, (1).

Falkmer, Marita (2013) From Eye to Us: Prerequisites for and levels of participation in Mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions. *School of Education and Communication, Jönköping University*. Dissertation No. 17.

Feilzer, Martina Yvonne (2010). Doing mixed methods research pragmatically: implications for the rediscovery of pragmatism as a research paradigm. *Journal of mixed methods research*, 4, (1), pp. 6-16

Ferraioli, Suzannah L & Harris, Sandra L (2011). Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy*, 41, (01), pp. 19-28.

Fleury, Veronica.P., Hedges, Susan, Hume, Kara, Browder, Diane, Thompson, Julie.L., Fallin, Kathy, El Zein, Fara, Klein- Reutebuch, Colleen & Vaughn, Sharon (2014). Addressing the Academic Needs of Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. *Remedial and Special Education*, 35, (2), pp. 68-79.

Greene, Jennifer. C (2008) Is mixed methods social inquiry a distinctive methodology? *Journal of mixed Methods Research*, 2, (1), pp. 7-22.

Guldborg, Karen (2010). Education children on the autism spectrum: preconditions for inclusion and notions of “best autism practice” in the early years. *British Journal of Special Education*, 37, (4), pp. 168-174.

Happé, Francesca, Frith, Uta. (2006). The weak central coherence account: detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, pp. 5-25

Hattie, John A.C (2009). *Visible Learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hill, Elisabeth, Frith, Uta (2003) Understanding autism: insights from mind and brain. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B: Biological Sciences*, 358 (1430), pp. 281-289

Holme, Idar Mange & Solvang Bernt Krohn (1997). *Forskningsmetodik - Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur

Humphrey, Neil (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23 (1), pp. 41-47.

Håkansson, Jan & Sundberg, Daniel (2012). *Utmärkt Undervisning: Framgångsfaktorer i svensk och internationell belysning*. Stockholm: Natur & Kultur.

Iovannone, Rose, Dunlap, Glen, Huber, Heather & Kincaid, Don (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, 18, (3), pp. 150-165.

Jindal-Snape, D., Douglas, W., Topping, K.J., Kerr, C., & Smith, E.F. (2005). Effective Education For Children With Autistic Spectrum Disorders: Perception Of Parents And Professionals, *The International of Special Education*, 20, (1), pp. 77-87.

Jordan, Rita (2005). Managing autism and Aspergers syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*, 8, (2), pp. 104-112.

Keen, Daphne & Ward, Stephanie (2004). Autistic Spectrum Disorder: A Child Population Profile. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 8, (1). pp. 39-48.

Kelly, Berni (2007). Methodological issues for qualitative research with learning disabled children. *International Journal of Social Research Methodology*, 10, (1), pp. 21-35

Kopp, Svenny (2010) Girls with social and/or attention impairment. <http://hdl.handle.net/2077/23134>

Kurth, Jennifer A, & Mastergeorge, Ann M. (2010a). Academic and cognitive profiles of students with autism: Implications for classroom practice and placement. *International Journal of Special Education*, 25 (2).

Kurth, Jennifer A, & Mastergeorge, Ann M. (2010b). Individual Education Plan and Services for Adolescents with Autism: Impact of age and Educational Setting. *The Journal of Special Education*, 44 (3), pp. 146-160.

Kvale, Steinar (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Liljegren, Britta (2000). *Elever i svårigheter*: Lund, Studentlitteratur.

Lynch, Shane L. & Irvine, Angela N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorder: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*, 13, (8), pp. 845-859.

Manti, Eirini. Scholte, Evert M. & Van Berckelaer- Onnes, Ina, A. (2011). Development of Children with autism spectrum disorders in special needs education in the Netherlands: a three- year follow-up study. *European Journal of Special Needs Education*, 26, (4), pp. 411-427.

Manti, Eirini, Scholte, Evert M. & Van Berckelaer- Onnes, Ina, A. (2012). Exploration of teaching strategies that stimulate the growth of academic skills of children with ASD in special education school. *European Journal of Special Needs Education*, 28, (1), pp. 64-77.

Moe, Sverre (1996). *Sociologisk betraktelse – en introduktion till systemteori*. Lund: Studentlitteratur.

Moores- Abdool, Whitney (2010). Included Students with Autism and Access to General Cucciulum: What is being provided? *Issues in Teacher Education*, 19, (2), pp. 153-169.

Nilholm, Claes. (2012). *Barn och elever i svårigheter: en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

- Nilholm, Claes, (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Osborne, Lisa & Reed, Phil (2011). School factors associated with mainstream progress in secondary education for included pupils with Autism Spectrum Disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5, pp.1253-1263.
- Patel, Runa & Davidsson, Bo (2011). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Patton, Michael Quinn (1990) *Qualitative Evaluation and Research Methods* (second edition). London: Sage.
- Robetson, Kirsten, Chamberlain, Brandt & Kasari, Connie (2003). General education teacher's relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, (2), pp. 123-130.
- Rosenqvist, Jerry. (2007). Landvinningar på väg mot en skola för alla. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 12 (2), sid 109-118.
- Roth, Ilona (2010). *The Autism Spectrum in the 21:st century, exploring psychology, biology and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schaefer- Whitby, Peggy, Travers, Jason, C. & Harnik, Jamie (2009). Academic Achievement and Strategy Instruction to Support the Learning of Children With High-Functioning Autism. *Beyond Behavior*, 9, (1), pp. 3-9.
- Senge, Peter (2012). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- SFS 210:800. *Skollagen*.
- SKOLFS 2014:40. Statens skolverks författningssamling.
- Skolinspektionen (2012). *Inte enligt mallen, om skolsituationen för elever i grundskolan med diagnos inom autismspektrum*. Rapport 2012:11.
- Skolverket (2009). *Skolan och Aspergers syndrom, Erfarenheter från skolpersonal och forskare*. Rapport: 334.
- Smith, E. & Brown, C. (2000). Creating an autism friendly environment. *Educational Psychology Scotland*, 5, (3), pp. 23-25.
- Socialdepartementet (2011). *En strategi för genomförande av funktionshinderpolitiken*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Socialstyrelsen (2010). *Barn som tänker annorlunda- Barn med autism, Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Socialstyrelsen (2010). *Skolan och ungdomars psykosociala hälsa*. Rapport, SOU 2010:80.

Socialstyrelsen. Termbank, Definition funktionsnedsättning och funktionshinder, hämtat 2015-06-07

http://www.socialstyrelsen.se/fragorochsvar/funktionsnedsattningochfunktio#anchor_3

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

Symes, Wendy & Humphrey, Neil. (2011). Schools factors that facilitate or hinder the ability of teaching assistants to effectively support pupils with autism spectrum disorders (ASD:s) in mainstream secondary schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 11, (3), pp. 153-161.

Tager-Flusberg, Helen. (2007). Evaluating the Theory of Mind Hypothesis of Autism. *Current Directions in Psychological Science*. 16, (6), pp. 311-

Teddie, Charles & Tashakkori, Abbas (2009). *Foundations of mixed methods research, integration quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. Thousand Oaks: Sage.

Tobias, Adele (2009). Supporting students with autistic spectrum disorders (ASD) at secondary school: a parent and student perspective. *Educational Psychology in Practice*, 25, (2), pp. 151-165.

Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Volkmar, Fred, R & Wiesner, Lisa, A. (2009). *A practical guide to Autism, what every parent, family member, and teacher needs to know*. Hoboken: John Wiley and sons, Inc.

Von Bertalanffy, Ludwig (1969). *General system theory*. New York: George Braziller, I NC.

Wahlgren, Lars (2008). *SPSS, steg för steg*. Lund: Studentlitteratur.

Wibeck, Victoria (2010). *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.

Wing, Lorna & Gould, Judith (1979). Severe impairments of social interaction and associated abnormalities in children: epidemiology and classification, *Journal of Autism and Childhood Schizofrenia*. 9, pp. 11-29.

Öquist, Oscar (2008). *Systemteori I praktiken, konsten att lösa problem och nå resultat*. Stockholm: Gothia Fortbildning.

Enkät- Elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd (AST) i grundskolan

Enkäten ska fyllas i av någon lärare som arbetar i gruppen och baseras på de elever som gick i verksamheten under VT 2013, vilket innebär att några av eleverna redan kan ha slutat grundskolan och börjat i gymnasiet. Då undersökningen omfattar elever i samtliga årskurser är frågor som rör kunskapskraven/målen formulerade som om eleven bedöms nå målen med undervisningen, detta för att kunna täcka in även de elever som går i en årskurs där kunskapskrav inte finns. För de elever som fått betyg ska även detta fyllas i. Vissa av frågorna är formulerade som påståenden, där ska du värdera dem i skala 1-4 där 1 innebär att påståendet stämmer helt och 4 innebär att påståendet inte stämmer alls.

I enkäten används förkortningen AST för autismspektrumtillstånd.

Bakgrundsinformation lärare

A. Vilken befattning har du?

Lärare grundskolans åk (F-3) ☐

Lärare grundskolan åk (4-6) ☐

Lärare grundskolans senare år (7-9) ☐

Speciallärare ☐

Specialpedagog ☐

Annan: _____

B. Vilken utbildning har du?

C. Hur länge har du arbetat med elever med AST _____

Bakgrundsinformation om eleven

A. Flicka ☐ pojke ☐

B. Ålder: _____ Årskurs: _____

C. Hur är elevens skolgång organiserad:

Resursskola ☐

Liten grupp/SU grupp på reguljär grundskola ☐

Annan form: _____

D. Hur många elever går i gruppen/klassen: _____

E. Har eleven klasstillhörighet i reguljär klass? Ja ☐ Nej ☐

F. Hur ofta är eleven med på lektioner i ev. reguljär klass:

flera gånger/vecka ☐ Enstaka gånger/ vecka ☐ Aldrig ☐

G. Organisationen för elevens skolgång stödjer eleven i dess kunskapsutveckling:

Stämmer helt=1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ Stämmer inte alls=4 ☐

Kommentar: _____

H. Organisationen för elevens skolgång stödjer eleven i dess sociala utveckling:

Stämmer helt=1 ☐

2 ☐

3 ☐

Stämmer inte alls=4 ☐

Kommentar: _____

Måluppfyllelse och stödinsatser

A. Bedöms eleven nå målen med undervisningen i ämnet?

Sätt kryss i respektive ruta. För elever i åk 1-3 kan detta besvaras som ämnesövergripande block (NO/ SO⁴). I de fall där eleven har fått ett betyg, var vänlig fyll i vilket betyg som satts.

Ämne:	Ja:	Nej:	Ev betyg:	Ämnet ej läst
SV/Sv2				
MA				
ENG				
Bild				
HKK				
MU				
IDH				
MSPR				
ML				
NO (åk 1-3)				
BI				
FY				
KE				
SO (åk 1-3)				
GE				
HI				
RE				
SH				
SL				
TE				

B. Görs det pedagogiska utredningar: Ja ☐

Nej ☐

Kommentar: _____

⁴ Då det centrala innehållet är detsamma årskurs 1-3 (gällande SO/NO ämnena) kan även resultatet redovisas som block.

C. Finns åtgärdsprogram: Ja ☐ nej ☐

D. Om eleven inte når målen ge exempel på stödinsatser som ges: _____

E. Eleven får tillräckliga stödinsatser för att denne ska kunna utvecklas så långt som möjligt i sin kunskapsutveckling:

Stämmer helt=1 ☐

2 ☐

3 ☐

Stämmer inte alls=4 ☐

Kommentar: _____

F. Har undantagsbestämmelsen använts⁵): Ja ☐ Nej ☐

Om ja, beskriv

hur: _____

G. Undantagsbestämmelsen är ett stöd vid betygssättning?

Stämmer helt=1 ☐

2 ☐

3 ☐

Stämmer inte alls=4 ☐

Kommentar: _____

H. Har eleven anpassad studiegång⁶ ?

Ja ☐

Nej ☐

⁵ Vid särskilda skäl t e x funktionsnedsättning får man bortse från enstaka kunskapskrav vid betygssättning, om det medför ett hinder för att eleven ska kunna nå ett visst kunskapskrav. (Skollagen 10.kap 21§)

⁶ Avvikelser från timplanen samt de ämnen och mål får göras om det särskilda stödet inte kan anpassas i rimlig grad. (Skollagen 3. Kap 12§)

Vilka ämen: _____

Tidsomfattning: _____

I. Att anpassa studiegången för eleven har hjälpt denne i kunskapsutvecklingen

Stämmer helt=1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ Stämmer inte alls=4 ☐

Kommentar: _____

J. Att anpassa studiegången för eleven har hjälpt för elevens välmående

Stämmer helt=1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ Stämmer inte alls=4 ☐

Kommentar: _____

Närvaro och trivsel

A. Har eleven haft hög frånvaro i perioder: Ja ☐ Nej ☐

Kommentar: _____

B. Trivs eleven i skolan- enligt din bedömning? Ja ☐ Nej ☐

Kommentar: _____

Avslutande kommentarer:

- A. Var vänlig och ange tre ord som bäst beskriver det positiva med elevens skolgång (som du ser det)

- B. Var vänlig och ange tre ord som bäst beskriver utmaningar med elevens skolgång (som du ser det)

Tack för din medverkan

Missivbrev till rektorer

Till rektorer i grundskolan som har en grupp med elever med autismspektrumtillstånd

Undersökning av i vilken omfattning elever inom autismspektrumtillstånd (AST) når kunskapskraven i grundskolan

Jag sätter stort värde på att du tar dig tid att bli intervjuad!

Mitt namn är Linda Petersson och läser magisterexamen i specialpedagogik på Malmö Högskola. Jag har min tjänst på skolområde autism där jag arbetar som pedagogisk ledare, men arbetar under 2013 på grundskoleförvaltningen. Parallellt arbetar jag även för Utbildningscenter Autism som ägs av Autism och Aspergerförbundet.

Jag ämnar undersöka i vilken utsträckning elever med AST når kunskapskraven i kursplanen. Syftet är också att skapa en bild av hur organisationen ser ut kring dessa elever.

Under hösten, 2012 kom skolinspektionen ut med en skrift kring elever med AST i grundskolan och under våren, 2013 genomförde Autism och Aspergerförbundet en undersökning (där föräldrar svarade). Resultaten från dessa båda undersökningar kan tyckas vara nedslående. Detta väckte min undran: hur ser det ut i Malmö? Min förhoppning är att kommande undersökning ska ge en bild av hur skolsituationen för elever med diagnos inom AST i Malmös grundskolor ser ut. Huvudfokus i undersökningen är elevernas kunskapsutveckling och skolans lärandemiljö.

För att ta reda på detta har ett antal enkäter skickats ut till lärare för de elever inom AST i grundskolan och där elevernas placeringar hanteras inom "Nätverk autism". Lärarna ska i dessa enkäter svara utifrån eleverna som gick i gruppen/klassen under VT 2013. Som ett komplement till detta ämnar jag att genomföra ett antal intervjuer med ansvarig skolledare. Intervjun beräknas att ta ca 1-1,5 timmar. För att underlätta bearbetningen av intervjustvaren vore det önskvärt att jag tillåtes spela in era svar. När bearbetningen är klar kommer dina svar att raderas.

Att komplettera enkäterna med intervju med skolledare är viktigt för att få tillförlitliga och användbara resultat för att belysa hur framgångsrik skolan är i sin kunskapsförmedling gällande elever med AST. När uppsatsen är klar kommer enkäterna att förstöras och uppsatsen lämnas till representanter i "nätverk autism" som sedan lämnar ut dem till skolorna.

Har du några frågor rörande enkäten, kontakta mig gärna på någon av följande mejl adresser:

Handledare är: Lotta Anderson

Tack för din medverkan!

Följebrev till föräldrar

Till föräldrar till barn/ungdomar inom autismspektrumtillstånd och som går eller har gått i grundskolan

Undersökning av i vilken omfattning elever inom autismspektrumtillstånd (AST) når kunskapskraven i grundskolan och hur skolan bör agera för att höja måluppfyllelsen

Mitt namn är Linda Petersson och läser masterexamen i specialpedagogik på Malmö Högskola. Jag har min tjänst på Specialpedagogiska skolmyndigheten.

Du får detta brev eftersom du/ ni är förälder till ett barn inom autismspektrumtillstånd som går i grundskolan men i någon form liten grupp. Jag ämnar undersöka i vilken utsträckning elever med AST når kunskapskraven i kursplanen. Vidare skapa en bild av hur organisationen ser ut kring dessa elever och slutligen försöka hitta framgångsfaktorer. Min förhoppning är att undersökningen kommer att bidra med kunskap om hur skolan kan möta och stödja elever inom autismspektrumtillstånd.

Jag har redan skickat ut enkäter till lärare för att få en bred bild av skolsituationen för elevgruppen men även intervjuat både ett antal lärare och skolledare. Nu ämnar jag även att intervjua ett antal elever för att låta dem ”komma till tals” och förmedla sin upplevelse av skolan. Intervjun beräknas ta max en timme för att säkerställa att jag uppfattar det som sägs rätt kommer jag att spela in samtalet. Det är bara jag som kommer att bearbeta intervjuerna och resultatet kommer att avidentifieras. I själva uppsatsen kommer läsarna alltså inte kunna utläsa och identifiera något barn/elev.

Ålder på ert barn/ungdom spelar ingen roll men det är viktigt att barnet/ungdomen går i grundskolan eller har gått i grundskolan med placering i liten grupp.

Jag är flexibel och kan utföra intervjun när det passar bäst för er och i den miljö som det passar bäst för er.

Frågor och intresseanmälan görs via mejl

Jag skulle sätta stort värde på att få tillåtelse att intervjua ert/ditt barn!

Vänligen Linda Petersson

Följebrev

Till ungdomar inom autismspektrumtillstånd och som har gått i grundskolan

Undersökning av i vilken omfattning elever inom autismspektrumtillstånd (AST) når kunskapskraven i grundskolan och hur skolan bör agera för att höja måluppfyllelsen

Mitt namn är Linda Petersson och läser masterexamen i specialpedagogik på Malmö Högskola. Jag arbetar på Specialpedagogiska skolmyndigheten.

I min undersökning kommer jag dels att undersöka i vilken utsträckning elever med AST når kunskapskraven i grundskolan och hur skolans organisation är uppbyggd för att stödja elevgruppen. Vidare är ambitionen att hitta och identifiera framgångsfaktorer för hur grundskolan på bästa sätt kan stödja elever inom AST. Min förhoppning är att undersökningen kommer att bidra med kunskap om hur grundskolan kan möta och stödja elever inom autismspektrumtillstånd.

Jag har redan skickat ut enkäter till lärare för att få en bred bild av skolsituationen för målgruppen men även intervjuat både ett antal lärare och skolledare som ett komplement. Nu önskar jag även att intervjua ett antal elever, några som går i grundskolan och några som går på gymnasiet.

Intervjun beräknas ta max en timme, för att säkerställa att jag uppfattar det som sägs rätt kommer jag att spela in samtalet. Det är bara jag som kommer att bearbeta intervjuerna och i resultatet kommer andra inte veta vem som svarat. I själva uppsatsen kommer läsaren alltså inte kunna utläsa och identifiera någon.

Jag är flexibel och kan utföra intervjun när det passar bäst för dig och i den miljö som det passar bäst för dig. Om du skulle vilja vara med tar jag tacksamt emot din anmälan via mejl.

Frågor och intresseanmälan görs via mejl

Jag skulle sätta stort värde på att få intervjua dig!

Vänligen Linda Petersson

Följebrev

Till studerande inom autismspektrumtillstånd och som har gått i grundskolan

Undersökning av i vilken omfattning elever inom autismspektrumtillstånd (AST) når kunskapskraven i grundskolan och hur skolan bör agera för att höja måluppfyllelsen

Mitt namn är Linda Petersson och läser masterexamen i specialpedagogik på Malmö Högskola. Jag arbetar på Specialpedagogiska skolmyndigheten.

I min undersökning kommer jag dels att undersöka i vilken utsträckning elever med AST når kunskapskraven i grundskolan och hur skolans organisation är uppbyggd för att stödja elevgruppen. Vidare är ambitionen att hitta och identifiera framgångsfaktorer för hur grundskolan på bästa sätt kan stödja elever inom AST. Min förhoppning är att undersökningen kommer att bidra med kunskap om hur grundskolan kan möta och stödja elever inom autismspektrumtillstånd.

Jag har redan skickat ut enkäter till lärare för att få en bred bild av skolsituationen för målgruppen men även intervjuat både ett antal lärare och skolledare som ett komplement. Nu önskar jag även att intervjua ett antal studerande på komvux eller gymnasiet.

Intervjun beräknas ta max en timme, för att säkerställa att jag uppfattar det som sägs rätt kommer jag att spela in samtalet. Det är bara jag som kommer att bearbeta intervjuerna och i resultatet kommer andra inte veta vem som svarat. I själva uppsatsen kommer läsaren alltså inte kunna utläsa och identifiera någon.

Jag är flexibel och kan utföra intervjun när det passar bäst för dig och i den miljö som det passar bäst för dig. Om du skulle vilja vara med tar jag tacksamt emot din anmälan via mejl.

Frågor och intresseanmälan görs via mejl:

Jag skulle sätta stort värde på att få intervjua dig!

Vänligen Linda Petersson

Intervjuguide lärare

Bakgrundsfrågor

1. Vilken befattning har du? Och vilken är din erfarenhet av att arbeta med elever inom AST
2. Vilken årskurs arbetar du med

Organisation

3. Beskriv hur skolgången för eleverna ser ut och är organiserad och varför? Ge exempel
 - Särskild undervisningsgrupp?
 - Hur många går i gruppen?
4. Beskriv i vilken utsträckning som eleverna deltar i reguljär undervisning/klass? Varför/varför inte?
5. På vilka sätt upplever/bedömer du/ni att skolgångens organisation stödjer elevernas kunskapsutveckling/lärande?
6. På vilka sätt upplever/bedömer du/ni att skolgångens organisation är ett stöd i elevernas sociala utveckling?

Kunskapskrav/måluppfyllelse- betyg

7. Vilka konsekvenser har LGR 11 fått för elevgruppen, kan du ge exempel?
8. På vilka sätt anser du att läroplanens delar (inklusive kursplanerna) är ett stöd för dig i arbetet mot elevernas kunskapsutveckling
 - a. Upplever du att läroplanen (inklusive kursplanen) kan vara ett hinder i arbetet för elevernas kunskapsutveckling, beskriv och ge exempel
9. Kan du beskriva måluppfyllelsen,
 - a. hur många elever når kunskapskraven/måluppfyllelsen?
 - b. Några ämnen som "sticker" ut, vilka?
10. Kan du beskriva vad du anser hade underlättat måluppfyllelsen och lärandet för dina elever?

- a. Har eleverna tillfrågats? Vad säger de hade underlättat deras lärande och måluppfyllelse

11. Flera studier visar att det är centralt att undervisningen anpassas utifrån den enskilda eleven,

- a. lyckas du/din verksamhet med detta i tillräcklig utsträckning? beskriv hur
- b. Om ni inte lyckas, beskriv varför och vad som skulle behövas för att du ska kunna anpassa undervisningen i tillräcklig utsträckning

Undantagsbestämmelsen

12. Har undantagsbestämmelsen använts vid betygssättning?

- a. Om ja, beskriv hur ni upplevt den som ett stöd
- b. Om nej, beskriv varför du upplevt den som ett stöd

Pedagogiska utredningar, stöd och insatser

13. Beskriv i vilken utsträckning pedagogiska utredningar genomförs- och av vem

14. I vilken omfattning skrivs åtgärdsprogram? Beskriv hur stödinsatserna i åtgärdsprogrammet kan se ut.

15. På vilka sätt är insatserna (utifrån åtgärdsprogrammet) som ges ett stöd för elevernas kunskapsutveckling?

- a. Hur ser ni effekterna av dessa, beskriv

16. Har eleverna/hur många av eleverna har anpassad studiegång? Har den åtgärden varit ett stöd för eleverna och deras kunskapsutveckling.

Trivsel och trygghet

17. Beskriv din upplevelse/bedömning av elevernas trivsel i skolan? Vad grundar du dessa bedömningar på? Hur kommer eleverna själva till tals?

18. Vilken uppfattning har du om elevernas närvaro i skolan?

Avslutningsvis

19. Beskriv din uppfattning – för och nackdelar med SU grupp/autismgrupp/resursskola kontra undervisning i reguljärrklass.

Intervjuguide med skolledare

Bakgrundsfrågor

1. Hur länge har du arbetat som skolledare för elever med AST (som är placerade i SU-grupp/autismgrupp)
2. Hur ser din erfarenhet ut, gällande elever med AST?

Organisation

3. Skulle du kunna förklara hur skolgången är organiserad för elever med AST, kan du motivera? (vad är målet med sådan organisation)
4. Kan du beskriva gången i - resonemang och beslut kring elever med AST eventuella placering i SU/autismgrupp? På vilket sätt följs beslutet upp?
5. Har du några tankar på om det skulle vara motiverat att organisera på annat sätt, kan du motivera/ge exempel? (vad skulle målet med en sådan organisation vara)
6. Berätta hur du ser på SU-grupp/autismgrupp respektive undervisning i reguljär klass för elever med AST.

Kunskapskrav/måluppfyllelse- betyg

7. Vad har du för uppfattning om hur betygen och måluppfyllelsen för elevgruppen ser ut? (Hur ser resultaten ut?), varför?
8. Vilka konsekvenser har LGR 11 fått för elevgruppen, kan du ge exempel?

Stöd för måluppfyllelsen

9. På vilket sätt- och med vad, uppfattar du att personalen behöver stöd med/i för att på bästa sätt säkerställa elevernas utveckling och lärande
10. Beskriv på vilket sätt anser du att vald organisation är ett stöd för elevernas kunskapsutveckling?

Skolledningens roll

11. Finns det något som du som skolledare anser att skolan behöver fokusera särskilt på, gällande elevgruppen?
12. Kan du beskriva och ge exempel på hur skolan arbetar inkluderande för eleverna med AST, hur drivs detta arbete? Av vem?
13. På vilka sätt arbetar du som skolledare för att säkerställa att elevgruppen ges inflytande över sin utbildning?
14. Skolinspektionen har belyst att det finns brister i kunskapen om AST hos personal på de skolor som varit underlag i rapporten (inte enligt mallen), beskriv hur du arbetar för att säkerställa att den här kunskapen finns hos dina medarbetare

Intervjuguide rådgivare på SPSM

Bakgrundsfrågor

1. Beskriv din erfarenhet av elever med AST
2. Hur länge har du arbetat på SPSM

Erfarenheter rådgivning kring elever med AST

Organisation

1. Vad anser du är de största utmaningarna som skolorna har i mötet med elever inom AST?
2. På vilka sätt bedömer du att skolgångens bör/kan organiseras för att stödja elevernas kunskapsutveckling/lärande?
3. Beskriv hur, enligt din mening, en skola bör utformas för att stödja elevernas kunskaps- och sociala utveckling
4. Beskriv hur du ser på skolledningens roll?
5. Beskriv hur du ser på skolhuvudmannens roll?

Kunskapskrav/måluppfyllelse- betyg

6. Vilka konsekvenser, skulle du säga, har införandet av LGR11 fått för elevgruppen?
Beskriv och ge exempel
7. Skulle du säga att undervisningen anpassas i tillräcklig utsträckning utifrån elevernas behov och förutsättningar, ge exempel?

Stöd för måluppfyllelsen

8. Utifrån dina erfarenheter som rådgivare, kan du beskriva vilket stöd pedagogerna behöver i sitt arbete med elever inom AST?
9. Skolinspektionen har belyst att det finns brister i kunskapen om AST hos personal på de skolor som varit underlag i rapporten (inte enligt mallen), är detta något som du möter som rådgivare, på vilka sätt?

Avslutningsvis

10. Beskriv din uppfattning – för och nackdelar med SU grupp/autismgrupp/resursskola kontra undervisning i reguljärlklass.

Intervjuguide för intervju med elever!

Bakgrundsfrågor

1. Hur gammal är du?
2. Vilken årskurs går du i?

Organisation

Elev i grundskolan:

1. Hur är din skolgång organiserad- berätta.
 - a. Går du i reguljär klass viss tid? Hur mycket? Hur ofta?
 - b. Om ja, hur upplever du det? Positivt och negativt
 - c. Om nej, hur upplever du det? Positivt och negativt?
 - d. Hur tycker du att det är att gå i "liten grupp"? Positivt och negativt
2. Har din skolgång förändrats under tiden du gått i grundskolan? På vilka sätt? Hur har du upplevt dessa förändringar?
3. Hur tycker du att det ska vara runt omkring dig för att du ska kunna lära dig så mycket som möjligt?

Elev på gymnasiet/ studerande på komvux:

1. Hur var din skolgång i grundskolan organiserad? Berätta
 - a. Gick du i reguljär klass viss tid? Hur mycket? Hur ofta?
 - b. Om ja, hur upplevde du det? Positivt och negativt
 - c. Om nej, hur upplevde du det? Positivt och negativt?
 - d. Hur tyckte du att det var att gå i "liten grupp"? Positivt och negativt
2. Har din skolgång förändrats under tiden du gått i grundskolan? På vilka sätt? Hur har du upplevt dessa förändringar?
3. Kan du idag berätta hur det skulle ha varit organiserat runt dig för att du skulle ha lärt dig så mycket som möjligt?

Kunskapskrav/måluppfyllelse- betyg

Elev i grundskolan:

1. Hur tycker du att det går i skolan för dig?
2. Hur går det i de olika ämnena? (lätt- svårt) (intressanta-tråkiga) (ev. betyg)
3. Finns det något ämne som du saknar betyg i? Viket i så fall? Varför?
4. Vad är till hjälp för dig för att du ska kunna lära dig så mycket som möjligt?
5. Vad ställer till det när du ska lära dig? Vad gör det svårare för dig att lära dig?
6. Hur tycker du att lärarna runt dig ska vara (stötta dig) för att du ska lära dig så mycket som möjligt?
7. Vad vill du göra efter att du har slutat i grundskolan? (gymnasiet- arbeta med)

Elev på gymnasiet/ studerande på Komvux:

1. Hur tycker du att det gick i grundskolan för dig?
2. Hur gick det i de olika ämnena? (lätt-svårt) (intressant-tråkigt)
3. Finns det något ämne som du saknade betyg i? Viket i så fall? Varför?
4. Vad hade hjälpt dig för att du skulle kunna lära dig så mycket som möjligt?
5. Vad ställde till det för dig när du skulle lära dig? Vad gjorde lärandet svårare?
6. Hur tycker du att lärarna i grundskolan skulle ha stöttat dig för att du skulle kunna lära dig så mycket som möjligt?
7. Hur tänker du kring fortsatta studier och arbete?

Trivsel

Elev i grundskolan:

1. Trivs du i skolan? Varför/ varför inte?
2. Om inte, vad tycker du att skolan ska göra för att du ska trivas?
3. Har du kompisar som du umgås med på skolan?
4. Hur tycker du att det fungerar på raster och fritids?
5. Hur blir du bemött av dina lärare? Tycker du att dina lärare hjälper dig och är ett stöd för dig? Förstår dina lärare dig och dina behov?

Elev på gymnasiet/ Studerande på Komvux:

1. Trivdes du i grundskolan? Varför/ varför inte?
2. Om du inte trivdes, vad tycker du att skolan skulle kunna ha gjort för att du skulle trivas?
3. Hade du kompisar som du umgicks med i grundskolan?
4. Hur tycker du att det fungerade på raster och fritids?
5. När du gick i grundskolan, hur blev du bemött av dina lärare? Hjälpte de dig? Var de till ett stöd? Förstod dina lärare dig och dina behov?

Avslutningsvis

1. Berätta om ett positivt skolminne
2. Berätta om ett negativt skolminne
3. Beskriv hur din drömskola skulle se ut (för att du skulle trivas så bra som möjligt och lära dig så mycket som möjligt)