



**MALMÖ  
UNIVERSITET**

Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

**Utanförskap i praktiken -**  
*En studie om autismspektrumtillstånd och dess implikationer i skolan*

**Alienation in practice –**  
*A study of autism spectrum disorder and its implications in school*

**Niklas Stefansson**

Specialpedagogexamen 90 hp

Slutseminarium 2018-05-21

Examinator: Kristian Lutz

Handledare: Magnus Erlandsson

## Förord

Efter att ha arbetat med elever i behov av särskilt stöd i särskild undervisningsgrupp under sex års tid har jag utvecklat strategier, metoder och arbetssätt som jag menar bättre möter elevernas olika behov. Jag känner att jag lyckats med många elever, men även misslyckats med en del, vilket i sin tur lett till nyttiga insikter och erfarenheter. Resultatet av arbetet med eleverna varierar och många olika faktorer spelar in. När det kommer till elever med autismspektrumtillstånd (AST) finns det gemensamma bekymmer som jag fortfarande efter alla dessa år inte lyckats hjälpa eleverna med. Eleverna jag har mött har självklart varit väldigt olika i sina förmågor och personligheter samt begåvningsmässigt, men min erfarenhet är att de sällan uppnår kunskapskraven. I nästan samtliga fall då jag undervisat elever med AST är bristen av analytiska förmågor och deras abstraktionsnivå för låg för att nå kunskapskraven i slutet av årskurs nio. Stor del av lektionstiden fick jag och mina kollegor lägga på relationsbyggande och social träning eftersom vi upplevde att det var en förutsättning för att eleverna skulle ta till sig undervisningen. De elever jag har undervisat har på grund av sina svårigheter blivit utlyfta från ordinarie undervisningsgrupp och placerade i särskild undervisningsgrupp. Jag startade med en bred utgångspunkt inför min studie och hade funderingar kring om de elever jag mötte var relativt unika fall. Jag blev intresserad av att undersöka hur elevernas funktionsnedsättningar påverkade arbetet och bedömningen i ordinarie undervisningsgrupper.

## **Abstrakt**

Stefansson, Niklas (2018). *Utanförskap i praktiken – en studie om autismspektrumtillstånd och dess implikationer i skolan*. Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

## **Förväntat kunskapsbidrag**

Denna studie ämnar att med vetenskaplig förankring bidra till debatten kring högt ställda krav för elever med autismspektrumtillstånd.

## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att kritiskt belysa de krav som ställs på elever med AST genom Lgr11 och synliggöra de svårigheter som kan uppstå vid funktionsnedsättningar i skolan för elever med AST, samt analysera konsekvenserna av detta. Jag utgår ifrån de skildringar som framkommit under intervjuer av fem undervisande lärare verksamma på en högstadieskola och analyserar deras upplevelser kopplat till tidigare forskning och teori. Detta genom att behandla tre frågeställningar:

- På vilket sätt beskriver informanterna att funktionsnedsättningar yttrar sig hos elever med AST i ordinarie undervisningsgrupp?
- Finns det en samsyn informanterna emellan avseende elevernas bristande förmågor och kan dessa kategoriseras utifrån AST-relaterad problematik?
- Upplever informanterna en diskrepans mellan funktionsnedsättningar inom AST och de krav på förmågor som ställs i Lgr11?

## **Teori**

Tidigare forskning och empiri diskuteras utifrån Charltons (1998) *comprehensive theory of disability oppression*.

## **Metod**

Studien har en fenomenologisk ansats och data är insamlad genom fem intervjuer av lärare på en svensk högstadieskola.

## **Resultat**

Lärarna beskriver i hög grad samma problematik kring erfarenheter av arbetet med elever med autismspektrumtillstånd (AST). Det framkommer att funktionsnedsättningar kopplat till AST försvårar arbetet med att uppnå kunskapsmålen. Informanterna upplever att eleverna har svårigheter med social interaktion, bristande exekutiva förmågor, svag central koherens och theory of mind vilket på olika sätt minskar elevernas möjligheter till att möta kunskapskraven. Lärarna framhåller gruppen som betydelsefull för individens utveckling samt att funktionsnedsättningarna minskar möjligheten att tidsmässigt hinna kompensera för elevernas svårigheter. De upplever att läroplanens krav missgynnar elever med AST i stor utsträckning utifrån elevernas kognitiva förutsättningar.

## **Slutsats**

Utifrån Charltons teori diskrimineras eleverna genom att de krav som formulerats i Lgr11 utgår ifrån en normativ föreställning av elever och deras förmågor utan hänsyn till funktionsnedsättningar som förekommer inom AST. I förlängningen kan detta innebära en exkludering av personer med AST som p.g.a. bristfälliga betyg och negativ självbild begränsas i sina möjligheter till att utöva sina intressen och vara en del av arbetsmarknaden och samhället.

## **Specialpedagogiska implikationer**

De som har kunskap om både AST och Lgr11 bör lyfta och problematisera diskrepansen mellan krav och förmågor i skolan.

## **Nyckelord**

autismspektrumtillstånd, diskriminering, exkludering, Lgr11, funktionsnedsättning.

# Innehållsförteckning

<b>INLEDNING</b> .....	<b>7</b>
<b>SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>9</b>
UPPSATSENS DISPOSITION .....	9
<b>AUTISMSPEKTRUMTILLSTÅND</b> .....	<b>10</b>
DIAGNOSKRITERIER .....	10
FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR I TIDIGARE STUDIER .....	10
<i>Theory of mind</i> .....	11
<i>Central koherens</i> .....	12
<i>Exekutiva funktioner</i> .....	12
<b>LGR11 OCH DE GENERELLA FÖRMÅGORNA</b> .....	<b>14</b>
GENERELLA FÖRMÅGOR ENLIGT SVANELID .....	14
<i>Analysförmåga</i> .....	14
<i>Kommunikativ förmåga</i> .....	15
<i>Begreppsförmåga</i> .....	15
<i>Procedurförmåga</i> .....	16
<i>Metakognitiv förmåga</i> .....	16
GENERELLA FÖRMÅGOR ENLIGT LÖWENDAHL .....	17
<b>TIDIGARE FORSKNING</b> .....	<b>18</b>
MÅLRESULTAT, SÄRSKILDA UNDERVISNINGSGRUPPER OCH RESURSSKOLOR .....	18
IMPLIKATIONER AV VANLIGT FÖREKOMMANDE FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR INOM AST I SKOLAN .....	19
<b>TEORETISK FÖRANKRING</b> .....	<b>22</b>
COMPREHENSIVE THEORY OF DISABILITY OPPRESSION .....	22
<b>METOD</b> .....	<b>24</b>
URVALSGRUPP .....	25
GENOMFÖRANDE .....	25
ANALYS OCH BEARBETNING .....	26
ETISKA ÖVERVÄGANDEN .....	26
<b>RESULTAT</b> .....	<b>28</b>
FUNKTIONSNEDSÄTTNINGAR.....	28
GRUPPENS BETYDELSE OCH RESURSER.....	29
BRIST PÅ TID.....	31
DEN ORÄTTVISA LÄROPLANEN .....	33

<b>DISKUSSION .....</b>	<b>35</b>
RESULTATDISKUSSION .....	35
TEORIDISKUSSION.....	37
SPECIALPEDAGOGISKA IMPLIKATIONER .....	40
METODDISKUSSION .....	40
FÖRSLAG PÅ FORTSATT FORSKNING .....	41
<b>REFERENSER.....</b>	<b>42</b>
<b>BILAGOR .....</b>	<b>45</b>

## Inledning

Läsningen av kunskapskraven är närmast är en surrealistisk upplevelse. Det menar Emmerfors som i en debattartikel från januari 2018 argumenterar att kraven riskerar att slå ut skolelever. Högpresterande elever blir stressade medan lågpresterande elever ger upp. Hon skriver att eleverna inte bara ska "...klara proven väl, vara aktiv på lektionerna, göra läxor väl, utföra projekt individuellt respektive i grupp, hålla tal, dokumentera och utvärdera allt både löpande och efteråt" utan även måste visa "...förmåga att söka källmaterial, analysera och jämföra fakta, dra egna slutsatser, kartlägga konsekvenser, själv identifiera brister och föreslå förbättringar, välartikulerat uttrycka sin utvärdering och analys – skriftligen och i tal inför större grupp – samt vara mottaglig för kritik" (Emmerfors, 2018). Kraven är enligt henne orimligt höga för samtliga elever i skolan. I en tv-sänd debatt i mars 2018 medger Björklund, som sjösatte Lgr11, att läroplanen måste göras om då den i för hög grad går ut på att "analysera stora kunskapssjök" (Gerdfeldter, 2018). Han anser att de missgynnade eleverna är barn med sämre förutsättningar i form av bristande stöd hemifrån. I Dagens Samhälle publicerades i mars 2018 en debattartikel där Ohly et al. tar stöd i forskningen och lyfter problematiken kring elever med kognitiva svårigheter som i många fall saknar de förutsättningar som krävs för att uppnå fullständiga betyg utifrån de krav som ställs i Lgr11. Skollagen är tydlig med att "[e]lever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som så långt som möjligt motverkar funktionsnedsättningens konsekvenser" (SFS 210:800). "Så långt som möjligt" kan tyckas godtyckligt och lagtexten kan upplevas som mindre användbar för elever med autismspektrumtillstånd (AST) eftersom denna grupp elever är särskilt överrepresenterade när det gäller låg måluppfyllelse. Det kan förklaras med att eleverna inte ges rätt stöd i skolan vilket både Skolverket (2009) och Skolinspektionen (2012:11) lyfter. Samtidigt visar Petersson (2015) hur pedagoger och personal i både särskilda undervisningsgrupper och nischade resursskolor har svårt att stötta elever med AST i tillräckligt stor utsträckning vilket resulterar i att eleverna misslyckas med att uppfylla kunskapskraven.

Man kan vid enstaka fall bortse från enstaka delar av kunskapskraven (SFS 210:800), men det är långt ifrån enstaka kunskapskrav som stjälper dessa elever. Svanelid (2014) har analyserat och delat in läroplanen i fem generella förmågor:

1. Analysförmåga: t ex resonera och se samband
2. Kommunikationsförmåga: T.ex. diskutera och argumentera
3. Begreppsförmåga: Förstå abstrakta begrepp och generalisera
4. Procedurförmåga: Att genomföra uppgifter i flera steg

## 5. Metakognitiv förmåga: Att utvärdera och korrigera sin egen arbetsprocess

Dessa förmågor genomsyrar hela läroplanen och samtliga ämnen. Elever med AST är en heterogen grupp med olika svårigheter som på olika sätt många gånger krockar med dessa generella förmågor som bedöms i skolan. AST innefattar även i många fall nedsättningar gällande sociala färdigheter vilket på olika sätt hämmar elevernas möjligheter att utvecklas i samma takt som sina jämnåriga. Elever placerade i särskild undervisningsgrupp eller i resursskola har åtgärdsprogram till följd av behov av särskilt stöd då anpassningarna som gjorts i ordinarie undervisningsgrupp anses vara otillräckliga. Majoriteten av elever med AST undervisas dock hela eller delar av skoldagen i ordinarie undervisningsgrupp. Jag har intervjuat fem lärare på en högstadieskola för att undersöka hur de upplever att funktionsnedsättningarna hos eleverna med AST tar sig uttryck i ordinarie undervisningsgrupper. Givet vad jag funnit finns det skäl att diskutera huruvida det finns en diskrepans mellan målsättning och de förutsättningar som finns för att uppnå målen samt vilka konsekvenser detta får för individ och samhälle.

När jag i denna studie pratar om elever med AST diskuterar jag funktionsnedsättningarna i förhållande till Lgr11. Alltså är det inte tal om elever som ligger under normal begåvningsnivå och därav läser efter grundsärskolans läroplan. Funktionsnedsättningar och bristande förmågor används synonymt och utgångspunkten är att brister och nedsättningar alltid är kontextbundna. I denna studie är kontexten främst skolan. Inom gruppen elever med AST återfinns förmågor och funktionsnedsättningar som är typiskt inom spektrumet. I vilken grad de påverkar individerna och hur dessa förmågor och/eller bristande förmågor yttrar sig varierar hos individerna. I övrigt finns det en stor variation gällande begåvningsnivå och personligheter. I denna studie diskuteras även generella förmågor vilket syftar till Svanelids (2014) och Löwendahls (2017) tolkningar av Lgr11.



## **Syfte och frågeställningar**

Syftet med studien är att kritiskt belysa de krav som ställs på elever med AST genom Lgr11 och synliggöra de svårigheter som kan uppstå vid funktionsnedsättningar i skolan för elever med AST, samt analysera konsekvenserna av detta. Jag utgår ifrån de skildringar som framkommit under intervjuer av fem undervisande lärare verksamma på en högstadieskola och analyserar deras upplevelser kopplat till tidigare forskning och teori. Detta genom att behandla tre frågeställningar:

- På vilket sätt beskriver informanterna att funktionsnedsättningar yttrar sig hos elever med AST i ordinarie undervisningsgrupp?
- Finns det en samsyn informanterna emellan avseende elevernas bristande förmågor och kan dessa kategoriseras utifrån AST-relaterad problematik?
- Upplever informanterna en diskrepans mellan funktionsnedsättningar inom AST och de krav på förmågor som ställs i Lgr11?

## **Uppsatsens disposition**

För att förtydliga varför elever med AST har svårigheter med att uppnå kunskapskraven har jag valt att inleda med en genomgång av vad diagnosen innebär för individer för att sedan beskriva vad läroplanen kräver av eleverna. Det är ett medvetet val att referera till studier som enligt mig ger en bra beskrivning av diagnosen samt vanligt förekommande funktionsnedsättningar utan att diskutera dem i sin helhet i resultatdiskussionen, då det inte är relevant utifrån syfte och insamlad empiri. Efter genomgången av AST och läroplanen beskrivs de implikationer AST kan få i undervisningssituationer och inläring utifrån tidigare forskning. En teori presenteras sedan som tillsammans med tidigare forskning används i analys av det empiriska materialet.

# Autismspektrumtillstånd

## Diagnoskriterier

AST är en diagnos som ställs genom psykologutredning utförd av legitimerade psykologer enligt kriterier i DSM-V (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition). AST innebär nedsatt förmåga inom alla eller minst två av följande områden: ömsesidig social interaktion, ömsesidig verbal/icke-verbal kommunikation och/eller begränsad föreställningsförmåga samt begränsad beteenderepertoar. AST påverkar även många aspekter av det vardagliga livet, bl.a. interaktion med personer, att kommunicera idéer och känslor och förståelse för hur andra tänker och känner (Falkmer, 2009; Iovannone, et al., 2003; Manti, et al., 2011; Kurth & Mastergeorge, 2010a; Kurth & Mastergeorge, 2010b; Hill & Frith, 2003). Antalet personer med AST varierar i olika studier, från 20 till 157/10000 (Petersson, 2015). Enligt Brosnan et al. (2015) har ungefär 1 % av populationen diagnosen. AST är till störst del en diagnos med biologiska orsaker, men även miljöfaktorer kan förklara vissa företeelser (Petersson, 2015). Viktigt att belysa är att AST sträcker sig över ett brett spektrum med olika nivåer av intelligens, språkutveckling och grader av funktioner (Hill & Frith, 2003).

Diagnoskriterierna inbegriper inte uttryckligen akademiska svårigheter men nedsättning i social kommunikation samt begränsat, repetitivt samt stereotypiskt beteende kan påverka och bidra till svårigheter gällande måluppfyllelse. Nedsatt förmåga inom imitation och observation kan vara hämmande då förmågan att kunna dra slutsatser genom att se hur andra gör är en nödvändig tillgång i skolans vardag. Begränsad mottaglighet och förmåga att uttrycka sig och kommunicera kommer i förlängningen påverka förmågan att förstå innehåll i tal och text samt vokabulär och meningsuppbyggnad. Även begränsningen i elevers förmåga att avbryta aktiviteter samt risken att fastna i uppgifter kommer att inskrida i skolans planerade aktiviteter (Fleury et al., 2014). Elever inom AST har ofta särskilda behov när det gäller kommunikation, sociala färdigheter, reglera sinnesintryck och beteende (Kurth & Mastergeorge, 2010a; Kurth & Mastergeorge, 2010b; Hill & Frith, 2003).

## Funktionsnedsättningar i tidigare studier

Förutom de funktionsnedsättningar som ingår i diagnoskriterierna uppvisar elever med AST ett flertal svårigheter i skolmiljöer vilket har påvisats i nationell så väl som internationell forskning.

I många fall påverkas kognitiva funktioner som theory of mind, centrala koherensen samt de exekutiva förmågorna (Falkmer, 2009). Best et al. (2008) menar att personer med AST ofta uppvisar nedsättningar i theory of mind, svag central koherens samt låg kognitiv flexibilitet, men att dessa nedsättningar också återfinns i den normala populationen till olika grad. Även Petersson (2015) skriver att nedsättningar av de exekutiva förmågorna är vanligt hos personer med AST men även kan förekomma bland personer utan AST.

## **Theory of mind**

Brister inom theory of mind är vanligt bland personer med AST och innebär svårigheter att sätta sig in i hur andra människor tänker och resonerar och det blir därför svårt att veta när och hur man ska kommunicera (Falkmer, 2009; Hill & Frith, 2003). Enligt Petersson (2015) förekommer nedsättning i theory of mind inom hela spektrumet. Elever med AST har svårigheter att känna igen, förutspå och förstå både sin egen och andras mentala tillstånd och kommer därför få problem med att förstå ironi, symboliskt språk och när människor ljuger. Detta leder till att elever med AST har svårt att läsa texter som förutsätter att läsaren kan förstå någon annans perspektiv och intentioner (Fleury et al., 2014; Hill & Frith, 2003). Vidare förklarar Fleury (2014) hur social kommunikation påverkar läs- och ordförståelse. Elever med AST har svårigheter att förstå sociala normer vilket gör det svårt att dra slutsatser och ta olika perspektiv vid läsning. Texter med sociala aspekter har visat sig vara svårare för elever att ta till sig än texter med mindre koppling till sociala aspekter. Elever med AST uppvisar svårigheter att intuitivt förstå motiven hos en karaktär i en historia samt brister i resonemang gällande kausala samband i historien (Hill & Frith, 2003). Elever med AST har enligt Brosnan et al. (2015) presterat sämre resultatmässigt i matematisk förmåga oavsett intelligenskvot. De påpekar att theory of mind i många fall har visat sig vara mer avgörande än intellektuell förmåga när det gäller måluppfyllelse. En förklaring till detta är att elever med brister i theory of mind i lägre grad använder sig av självbedömning, utvärdering och reflektion eftersom de inte lika ofta förstår att de gör fel. I Hill och Frith (2003) framkom att elever med AST oftare var säkra på att de hade löst uppgiften korrekt än elever utan AST. I de fallen eleverna svarat fel på uppgiften uppgav eleverna med AST också i större utsträckning att de avsiktligt svarat fel i förhållande till kontrollgruppen. Nedsatt medvetenhet om när eleven själv gör fel kan enligt författarna resultera i att eleverna går miste om inläringstillfällen.

## **Central koherens**

Stark central koherens innebär att en person prioriterar att se helheten genom ett givet informationsflöde medan svag central koherens innebär att man fokuserar på detaljerna. Det sistnämnda är vanligt hos personer med AST vilket innebär att elever med AST ofta har större svårigheter att förstå innehållet i en text och istället fokuserar på orden i sig (Falkmer, 2009; Fleury, 2014). Det innebär vidare att elever med AST har styrkor när det gäller att uppfatta och minnas detaljer. Forskning pekar på att detta är en preferens snarare än en svårighet (Petersson, 2015; Aljunied & Fredricksson, 2011). Precis som att personer med stark central koherens kan se detaljerna, så kan personer med svag central koherens se helheten om uppgiften explicit kräver det (Happé & Frith, 2006). Vanegas & Davidson (2015) påpekar att elever med AST har en naturlig fallenhet att fokusera på detaljer men har svårigheter att generalisera dessa detaljer till en meningsfull helhet. Eftersom elever med AST uppvisar högre grad av detaljfokus påverkas deras förmåga att generalisera inlärt beteende från en situation till en annan negativt (Iovannone, et al., 2003). Om en situation eller mening inte innehåller exakt samma information andra gången eleven stöter på den är det inte säkert att eleven accepterar sambandet eftersom de fokuserar på detaljerna. Då man testat central koherens för personer med AST genom att läsa dubbeltydiga ord i meningar har man kommit fram till att personer med AST inte verkar ta hänsyn till meningens sammanhang i lika stor utsträckning som kontrollgruppen (Hill & Frith, 2003).

## **Exekutiva funktioner**

Exekutiva funktioner är ett paraplybegrepp för kognitiva förmågor som t.ex. flexibilitet och förmåga att anpassa sig. Dessa förmågor behövs för att kunna navigera i informationen och kunna se helheten i en given kontext (Happé & Frith, 2006). Exekutiva funktioner samordnar information och avgör hur väl en person lyckas anpassa sitt beteende till olika krav. Nedsatt förmåga innebär bland annat svårigheter med att dra slutsatser, utvärdera händelser, generalisera från tidigare erfarenheter, planera, genomföra uppgifter i flera steg, förstå instruktioner i flera steg, anpassa sitt beteende, hämma impulser, kognitiv flexibilitet, reflektera, resonera, organisera, igångsättning, uppmärksamhet samt svårigheter att ändra initiala strategier vid problemlösning och applicera ytterligare strategier (Falkmer, 2009; Fleury, 2014; Hill & Frith, 2003; Vanegas & Davidson, 2015). Det har även uppdagats att elever med AST varierar i sin förmåga att minnas bl.a. ord, historier och meningar men även dagliga

funktioner som namn, platser och inbokade möten. Detta kan mycket väl vara relaterat till nedsättningar i exekutiva funktioner och brister i social kommunikation. Elever med AST uppvisar dessutom finmotoriska svårigheter. Skrivning är också en process som kräver planering, organisering och omarbetning vilket försvåras av elevernas nedsättning i finmotorik, bearbetning och exekutiva förmågor. Inom matematik påverkas elever med AST av tal som måste räknas i flera steg samt vid instruktioner i text (Fleury, 2014). Nedsättningar av exekutiva funktioner är typiska för andra typer av diagnoser vilket innebär att de inte med säkerhet är ett universellt fenomen hos personer med AST (Hill & Frith, 2003).

# Lgr11 och de generella förmågorna

## Generella förmågor enligt Svanelid

Utifrån Lgr11 har Svanelid (2014) sorterat långsiktiga mål, kunskapskrav och centralt innehåll i fem kategorier av förmågor som ska utvecklas och bedömas. De fem förmågorna är: analysförmåga, kommunikativ förmåga, begreppsförmåga, procedurförmåga och metakognitiv förmåga. Dessa förmågor kan i stort sett utläsas i samtliga ämnen enligt Svanelid. För att kunna klassificeras som en förmåga har Svanelid två krav: Den ska vara utvecklingsbar i undervisningen samt bedömningsbar.

Analysförmågan finns i samtliga ämnen och är enligt Svanelid en av de viktigaste förmågorna, inte minst när det gäller det livslånga lärandet. Analysförmågan brukar även användas som exempel på generell kompetens. Den kommunikativa förmågan som handlar ”om att anpassa sitt språk efter [...] syfte, mottagare och situation” (Svanelid, 2014, s. 25). Begreppsförmågan handlar b.l.a. om att kunna förstå relevanta begrepp men även att vissa begrepp har olika betydelse i olika sammanhang. Procedurförmåga handlar ofta om utförande men även om att hantera information, söka information, värdera information, sortera information och kritiskt granska information. Metakognitiv förmåga menar Svanelid innebär att reflektera under inlärningsprocessen och att lära av ”tidigare misstag och felaktiga beslut” (Svanelid, 2014, s. 26).

## Analysförmåga

Analysförmågan återfinns i samtliga ämnen i läroplanen och kan uttryckas på olika sätt. Bland annat kan den uttryckas genom ordet samband. I kunskapskraven är man mer konkret och använder ordet samband och även synonymer som exempelvis ”...kopplingar till, relaterade till, påverkan på, anpassa till, betydelse för samt drivkrafter bakom” (Svanelid, 2014, s. 34). I förlängningen är målet att eleverna ska utveckla förmågan att förstå komplexa samband. Att utveckla denna förmåga tar enligt Svanelid lång tid och ju tidigare man börjar desto större chanser har eleverna att gå ut med höga betyg. Analysförmågan uttrycks också med verb som resonera, t.ex. i idrott och hälsa där eleverna ska resonera om hur kost påverkar hälsan samt matematik där eleverna ska resonera kring hur de matematiska begreppen relaterar till varandra. Eleverna ska också kunna göra jämförelser. Eleven ska resonera om likheter och skillnader

inom och mellan några religioner i religionskunskap samt resonera om för- och nackdelar med olika former för gemensamt beslutsfattande i samhällskunskap. Analysförmågan handlar även om att kunna resonera om orsaker och konsekvenser, t.ex. att beskriva några tänkbara konsekvenser vid samtal om energi, miljö, hälsa, naturbruk och hållbart samhälle i biologi, fysik och kemi. Ytterligare en aspekt inom analysförmågan är att kunna förklara mönster och generalisera. Även förmåga att beskriva utifrån olika perspektiv förekommer samt att kunna nyansera resonemang vilket innebär att vrida och vända på resonemang och argument.

### **Kommunikativ förmåga**

Den kommunikativa förmågan kan enligt Svanelid bedömas enligt följande kriterier: hur många led resonemang utgörs av, hur väl eleven lyckas konkretisera/problematisera sina resonemang samt hur relevanta resonemangen är. Andra delförmågor Svanelid lyfter fram är diskutera, motivera, argumentera, framföra och bemöta åsikter samt formulera och besvara frågor. Exempel från kunskapskraven i samhällsorienterade ämnen och naturorienterade ämnen är att samtala, berätta, diskutera, resonera, ta ställning, utveckla motiveringar, ställa och besvara frågor, framföra och bemöta åsikter och argument, använda information i diskussioner samt skapa texter och andra framställningar. I kunskapskraven för matematik ska eleven föra och följa resonemang, framföra och bemöta matematiska argument i redovisningar, samtala och diskutera kring resonemangen samt föra dem framåt och fördjupa och bredda dem. I religion ska eleven resonera och argumentera kring moraliska frågeställningar och värderingar och i samhällskunskap argumentera utifrån fakta, värderingar och olika perspektiv. Enligt Svanelid är sex av nio kunskapskrav i samhällsorienterade ämnen bedömning av kvalitén på elevernas resonemang och fem av nio kunskapskrav i hem- och konsumentkunskap utgörs av den kommunikativa förmågan.

### **Begreppsförmåga**

Varje ämne innehåller specifika ämnesbegrepp och Svanelid beskriver begrepp som ”ord som klassificerar, kategoriserar och definierar fakta som hänger ihop” (Svanelid, 2014, s. 54). Vidare menar han att ”begrepp befinner sig på olika abstrakta nivåer” (Svanelid, 2014, s. 54) vilket innebär att de kan vara under- och överordnade. Exempel på abstraktion kan vara skillnaden mellan regn, nederbörd, väder och klimat vilket är användbart då vi vill ”...göra

jämförelser, sortera, se mönster och kunna generalisera” (Svanelid, 2014, s. 54). För att utveckla tänkandet behöver undervisningen enligt Svanelid utgå från en ”higher-order-thinking-skills” vilket innebär ”...mer avancerade och komplexa jämförelser och generaliseringar” (Svanelid, 2014, s. 54).

Eleverna måste känna till olika begrepp och dess innebörd, kunna använda begreppen i olika och nya sammanhang och relatera begreppen till varandra. Detta är ett krav redan i årskurs tre i matematik där det i Lgr11 står att ”[e]lever har kunskaper om matematiska begrepp och visar det genom att använda dem i vanligt förekommande sammanhang på ett i huvudsak fungerande sätt. Eleven kan beskriva begreppens egenskaper med hjälp av symboler och konkret material och bilder. Eleven kan även ge exempel på hur några begrepp relaterar till varandra. Dessutom kan eleven använda grundläggande begrepp och vanliga lägesord för att beskriva geometriska objekts egenskaper, läge och inbördes relationer.” (Svanelid, 2014, s. 56).

### **Procedurförmåga**

Procedurförmågan innefattar att eleven kan hantera information, värdera informationen, strukturera informationen och granska proceduren. Exempel på kunskapskrav i svenska är att eleven kan söka, välja ut och sammanställa information från ett urval av källor och för resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. I biologi, fysik och kemi ska eleven kunna söka naturvetenskaplig information och använder då olika källor för att föra resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans. I samhällskunskap och religionskunskap ska eleven söka information om samhället, religioner och andra livsåskådningar och använder då olika källor på ett fungerande sätt och för resonemang om informationens och källornas trovärdighet och relevans.

### **Metakognitiv förmåga**

Den metakognitiva förmågan mäter hur väl en elev kan förbättra något under utförandet. Exempel på detta kan hämtas ur bl.a. kunskapskraven i matematik där kravet är att eleven kan välja strategier och metoder som är anpassade till problemets karaktär. I teknik ska eleven kunna pröva och ompröva möjliga idéer till lösningar på till exempel konstruktionsarbeten. I svenska ska eleven kunna utifrån respons bearbeta texter mot ökad tydlighet och kvalitet. Redan



i årskurs tre ska eleven kunna utifrån givna frågor ge enkla omdömen om sina egna och andras texter samt utifrån respons bearbeta och förtydliga sina texter på ett enkelt sätt.

## **Generella förmågor enligt Löwendahl**

Även Löwendahl Björkman (2017) har identifierat och kategoriserat generella förmågor som återfinns i de olika ämnenas kunskapskrav. Hon har delat upp det i följande kategorier:

1. Kunna ta in och använda information om ämnets centrala innehåll, b.la. kunna tolka budskap och begrepp (6 ämnen), kunna värdera information/källan (7 ämnen), kunna skilja ut fakta från värderingar (3 ämnen).
2. Kunna planera, organisera och genomföra arbete med ämnets centrala innehåll. B.la. kunna planera, förbereda och sätta upp mål (6 ämnen), kunna formulera och välja tillvägagångssätt (5 ämnen), kunna undersöka, pröva och lösa uppgifter (12 ämnen), kunna arbeta systematiskt (3 ämnen)
3. Kunna fråga, samtala, resonera och dra slutsatser runt ämnets centrala innehåll, b.la. ge exempel (15 ämnen), kunna resonera (19 ämnen), kunna dra slutsatser (5 ämnen), kunna formulera ståndpunkter och motivera (14 ämnen), kunna bemöta åsikter och argumentera (4 ämnen), kunna samtala och diskutera (13 ämnen), kunna föra samtalet framåt (8 ämnen).
4. Kunna berätta, redogöra, beskriva och utvärdera om ämnets centrala innehåll, b.la. kunna berätta och redogöra (16 ämnen), kunna ge omdömen och utvärdera (8 ämnen)
5. Kunna läsa, skriva och dokumentera inom ämnets centrala innehåll, b.la. kunna läsa/använda strategi vid lyssna-läsa-samtala (5 ämnen), ha läsförståelse (5 ämnen), kunna bearbeta, sammanfatta och återberätta (7 ämnen), kunna skriva/skapa texter med röd tråd (5 ämnen, kunna dokumentera med skiss/modell/bild/text (7 ämnen).

## Tidigare forskning

### Målresultat, särskilda undervisningsgrupper och resursskolor

Enligt Petersson (2015) finns det anledning till oro för eleverna med AST och deras låga måluppfyllelse vilket även har noterats i studier från Nederländerna och USA. Det finns ingen modell att arbeta efter och intentionen att anpassa undervisningen och läroplanen efter behov och förutsättningar verkar inte räcka till, alternativt är det för svårt uppdrag för de som ska utföra arbetet. Enligt skollagen (SFS 210:800) ska skolan erbjuda en likvärdig utbildning men lärare verkar ha svårt att genomföra detta när det gäller elever med AST (Petersson, 2015). Genom att intervjuer och enkäter till lärare, rektorer och elever samt en genomgång av dokumentation har Petersson undersökt hur utbildningen och undervisningen organiseras, i vilken utsträckning kunskapsmålen uppfylls samt vilka utmaningar och framgångsfaktorer som finns i det pedagogiska arbetet. Resultatet av måluppfyllelsen i särskilda undervisningsgrupper samt på resursskolor som ingick i studien målar upp en ganska dystert bild. Knappt 30 % uppnår målen i svenska, knappt 40% matematik och endast ca 40% når målen i engelska. Upp emot 34% av eleverna är underkända i slöjd, idrott och hälsa, musik samt bild. Endast i matematik har ett fåtal elever uppnått C men ingen uppnår betygen A eller B. I samhällskunskap är 81% underkända.

Skollagen säger att "[e]lever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla de olika kunskapskrav som finns ska ges stöd som så långt som möjligt motverkar funktionsnedsättningens konsekvenser" (SFS 210:800). Även om skollagen uttrycker att alla elever ska uppnå så hög måluppfyllelse som möjligt utefter förmåga kan det tyckas orättvist utifrån de studier som pekar mot att elever med dessa funktionsnedsättningar i så hög grad går ut med ofullständiga betyg. Det är vidare påvisat att betyg är avgörande för fortsatta studier och arbetsliv, samt att låg måluppfyllelse ökar risken för psykosociala problem (Socialstyrelsen 2010:80). I Petersson (2015) framgår det av elevintervjuer att den låga måluppfyllelsen påverkar elevernas självkänsla negativt. Fleury et al. (2014) lyfter i sin studie fram att personer med AST har svårare att komma ut i arbete efter skolan än de flesta personer med andra funktionsnedsättningar. Endast 37% går vidare till arbete. I första hand är det personer med AST utan lågbegåvning som går arbetslösa. Fleury et al. resonerar att personer med lågbegåvning har mer stöd i form av sysselsättning i olika program och aktiviteter vilket personer med normalbegåvning i de flesta fall inte har rätt till. Vidare framhåller författarna att personer med AST mer sällan går vidare till collage än övriga funktionsnedsatta grupper. Trots

detta har denna grupp högst representation inom ”STEM”-arbete (Science, technology, engineering and math).

Från och med 2015 framgår det i diskrimineringslagen att funktionsnedsättning kan vara en grund för diskriminering. ”Med funktionsnedsättning menas varaktiga fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en persons funktionsförmåga som till följd av en skada eller en sjukdom fanns vid födseln, har uppstått därefter eller kan förväntas uppstå. Tillfälliga begränsningar av en persons funktionsförmåga är inte en funktionsnedsättning i diskrimineringslagens mening... Diskrimineringslagen förbjuder diskriminering som har samband med funktionsnedsättning. Lagen gäller inom arbetsliv, utbildning, hälso- och sjukvård, varor, tjänster och flera andra samhällsområden.” (Diskrimineringsombudsmannen, 2015). AST är ett livslångt tillstånd och även om dessa funktioner går att träna upp tyder mycket på att en stor del av elever med AST endast når vissa kunskapskrav på en mycket grundläggande nivå i slutet av årskurs nio. I Skolverkets (2009) rapport drar författarna slutsatsen att elevernas låga måluppfyllelse kan bero på bristande stöd, vilket även framgår i Skolinspektionens kvalitetsrapport (2012:11). En annan tolkning är att det ställs för höga krav på förmågor som eleverna inte besitter i tillräckligt stor utsträckning.

## **Implikationer av vanligt förekommande funktionsnedsättningar inom AST i skolan**

Löwendahl (2017) anser att de generella förmågorna som genomsyrar Lgr11 i stora drag är de förmågor elever i behov av särskilt stöd har svårt med. Vidare understryker hon att det stämmer överens med slutsatserna av Skolverkets rapport *tillgängliga lärmiljöer* där ”...rektorerna anser att kunskapskravens omfattning är ett stort hinder i skolans arbete för att motverka konsekvenser av funktionsnedsättningar...[och att]...det finns krav på förmågor som är förknippade med själva funktionsnedsättningen” (Löwendahl, 2017, s. 45). Några exempel är förmåga att ”analysera, resonera och argumentera samt exekutiva förmågor som att förstå orsak-verkan, mål och mening med skoluppgifter, problemlösning, att komma igång och kunna avsluta uppgifter” (Löwendahl, 2017, s. 45).

Det är än en gång viktigt att poängtera att AST är ett brett spektrum och att graden av förmåga i de olika kriterierna skiftar. Happé och Frith (2006) poängterar att det är en heterogen grupp gällande beteendekriterier. Enligt Vanegas och Davidson (2015) presterar eleverna sämre när det gäller att dra slutsatser om hur ord uttalas eller hur meningar slutar utifrån kontexten. Dock skiljer sig individer med AST i förmåga och vissa presterar bättre i t.ex. visiospatiala

tester än lingvistiska tester och vice versa. Hill och Frith (2003) visar att elever med AST många gånger har ojämn begåvning då de presterar högt på faktakunskaper, inlärningsminne samt detaljfokus men presterar lågt gällande ”sunt förnuft”, arbetsminne och strategisk planering vid problemlösning. De menar att en svag central koherens kan förklara detta eftersom eleverna har svårt att sätta in information i sin kontext och brister i att förstå helheten. I och med detta behöver eleverna i stor utsträckning individuellt stöd och formativ bedömning, samt medling för att individerna ska kunna förstå hur olika aspekter hänger ihop vilket har visat sig vara effektivt för elevernas inläring och resultat (Aljunied & Fredricksson, 2011).

På grund av sina funktionsnedsättningar behöver elever med AST hjälp genom förutsägbarhet, tydlig organisation och ordning, hjälp att dra slutsatser samt stöd i det sociala samspelet (Falkmer, 2009). Elever inom AST har visat styrkor inom avkodning och stavning samt uträkning medan svårigheterna ligger under läsförståelse, flyt i både läsning och skrivning samt problemlösning inom matematik. Forskarna hittade även styrkor i den mekaniska inläringen (Kurth & Mastergeorge, 2010a). I en studie av Kurth & Mastergeorge (2010b) visade det sig att elever med AST i hög grad misslyckades uppnå de uppsatta målen i deras IEPs (Individual Education Plan) gällande läsning, skrivning och matematik. I genomsnitt uppnådde eleverna med AST 55% av sina mål vid inkluderande undervisningsgrupper och 34,3% av sina mål vid icke-inkluderande undervisning. Detta trots att målen var tagna från läroplanen gällande skolans tidigare stadier och eleverna årskurs- och åldersmässigt befann sig i de senare. Målen som utvärderades återkom i nästkommande IEP och samma mål gällande läsning var kvar i snitt två och ett halvt år. Vissa mål gällande läsning hängde kvar under alla nio skolår. Det samma gällde mål riktade mot matematik, där målen upprepades i snitt ca två år. Läsförståelse för inkluderade elever och ordanalys för icke-inkluderade elever var de mål som oftast upprepades och ej uppnåddes medan mål som inte utgick från läroplanen uppfylldes i högre grad. Gällande skrivningen upprepades skrivstrategier i de flesta fall för båda grupperna och inom matematiken upprepades mål kring matematiska resonemang. Författarna delade upp målen i elevernas IEP i sex områden: kommunikation, själv-hjälp, motoriska/sensoriska färdigheter, sociala färdigheter, akademiska färdigheter och beteende. Mål som bestod av akademisk karaktär utgjorde endast 11,1% för de som var inkluderade och 8,3% för de som inte var inkluderade. Samtliga akademiska mål utgick från läroplanens mål för lägre åldrar (förskola till åk 4) oberoende av elevens ålder eller årskurs. Antalet mål i deras IEP blev också färre med åren. Kurth och Mastergeorge (2010a) belyser att sociala mål tar tid från de akademiska målen. Iovanneone et al. (2003) påpekar dock att de sociala målen är viktiga aspekter för lärande.

Fleury et al. (2014) understryker detta genom belysa kopplingen mellan den sociala utvecklingen och akademiska framgångar.

En bidragande orsak till att eleverna med AST inte lyckas uppnå målen för skolans senare stadier verkar vara att läroplanen oftast blir mer rigorös, komplex, abstrakt och ställer större krav på elevernas förmåga att dra egna slutsatser (Kurth & Mastergeorge, 2010a). Läroplanen blir mer abstrakt och arbetas med i snabbare takt, eleverna förväntas arbeta mer självständigt samt mer organiserat och grundligt. För att elever med AST ska hinna med leder detta till färre mål, anpassad studiegång i större utsträckning samt fler anpassningar och resurskrävande lösningar (Kurth & Mastergeorge, 2010b). Fleury (2014) framhäver vikten av att individanpassa undervisningen efter elevens kognitiva profil vilket ställer höga krav på lärarna. Detta kräver gedigen kunskap om AST och studier visar att brist på kunskap kring funktionsnedsättningar hindrar personal från att göra ett gott arbete (Pettersson, 2015).

När det gäller läsning utvecklas AST-elever långsammare än elever med andra inlärningssvårigheter. Många elever presterar bra när det gäller avkodning men har svårt för läsförståelse. Det finns starka samband mellan bristfällig vokabulär och svag auditiv förståelse när det gäller läsförmåga. Även elever med AST som uppvisar god läsförmåga och med lätthet kan ta till sig innehållet med hjälp av frågor samt kan koppla bakgrunden till texten har uppvisat svårigheter med att förutsäga vad som ska ske härnäst. Elevernas bristande intresse av att interagera med andra elever minskar lärtillfällen och utbyten som annars kunnat resultera i värdefull information från omgivningen (Fleury, 2014). I en studie av Manti et al. (2011) jämfördes den kognitiva utvecklingen under två år hos eleverna på en skola för elever i behov av särskilt stöd. Det visade sig att eleverna med AST låg klart under de andra eleverna på skolan. Inläringen tog även längre tid för elever med AST. Eleverna gjorde dock framsteg men de akademiska kunskaperna som uppmättes visade att genomsnittseleven på skolan hade en betydligt snabbare utveckling. Författarna drog slutsatsen att det förmodligen har att göra med de kognitiva svårigheterna.

# Teoretisk förankring

## Comprehensive theory of disability oppression

Charlton (1998) menar att personer med funktionsnedsättningar i alla tider varit förtryckta och diskriminerade. För att förstå konsekvenserna och implikationerna för människor med funktionsnedsättningar anser Charlton att det behövs en analys av de övergripande strukturer som upprätthåller ett systematiskt förtryck. Han poängterar att det egentligen inte handlar om en negativ syn på människor med funktionsnedsättningar, utan att det snarare är en produkt av kulturen som föredrar att gynna den dominanta delen av befolkningen. Förtrycket av funktionsnedsatta blir rationaliserat och reproducerat genom samhällets ideologi och institutioner för att i förlängningen bibehålla makt och kontroll.

Genom att ha intervjuat och låtit människor med olika typer av funktionsnedsättningar berätta om sina upplevelser av diskriminering har Charlton skapat en teori: *comprehensive theory of disability oppression*, som kan delas upp i fyra steg (Rocco & Delgado, 2011):

1. Det finns ekonomiska maktstrukturer i samhället där några få har kontroll över vem som gynnas och missgynnas på arbetsmarknaden. Personer med funktionsnedsättningar förblir fattiga och utan arbete.
2. Normer formas inom kulturen och dualism bildas, alltså t.ex. vad som är normalt/onormalt, överlägset/underlägset, dominerande/underkastelse. I kulturen förstärks och legitimeras dessa värderingar och missgynnar på olika sätt människor i minoritet, i detta exempel människor med funktionsnedsättningar. Värderingarna som skapas och upprätthålls inom kulturen missgynnar i grunden personer med funktionsnedsättningar och marginaliserar grupper av funktionsnedsatta som ses som offer, onormala och ynkliga.
3. Kulturen bidrar till psykologisk internalisering där personer med funktionsnedsättningar finner sig i en ”(falsk) medvetenhet och utanförskap” (översättning författare, Charlton, 1998, s. 27). Charlton menar vidare att människor med funktionsnedsättningar ofta börjar tro på att de är mindre normala och mindre kapabla människor vilket många gånger är förödande för självbilden. Denna falska medvetenhet bidrar även till att den diskriminering de är utsatta för blir mindre synlig för dem själva.

4. Samhället upprätthåller systematiskt maktstrukturer och sin ideologi. Den dominerande gruppen upprätthåller ordningen via institutioner, t.ex. utbildningssystemet som ämnar att forma medborgarna till den arbetskraft som gynnar samhället enligt den kontrollerande gruppen. Charlton beskriver detta b.l.a. genom att beskriva hur lärare utbildas, certifieras och licensieras. Lärare blir professionella experter och indoktrinerar sina egna elever i den kunskap de själva indoktrinerats i genom standardiserade läroplaner och styrdokument som är skapade av samma statliga organ som också licensierat lärarna. Beslut tas ofta uppifrån av personer som knappt eller alls träffar eleverna. När skolan identifierat att en elev har en funktionsnedsättning sätts eleven i ett annat spår än övriga, t.ex. genom att placera eleven i en annan skola eller i ett annat klassrum. De blir utredda på skolan och blir tilldelad en beteckning. Utifrån denna beteckning blir de tillsagda vad de kan och inte kan göra vilket är ett naturligt inslag i klassrummet (Charlton, 1998, s. 31-32).

Tidigare forskning pekar på att eleverna med AST är överrepresenterade gällande ofullständiga betyg och i hög grad uppvisar svårigheter att leva upp till de krav som ställs i skolan. I en ansats till att förklara varför skolan som institution missgynnar eleverna med AST samt att synliggöra tänkbara konsekvenser av detta diskuteras tidigare forskning och empiri utifrån Charltons teori.

## Metod

Jag har inspirerats av en fenomenologisk ansats vilket innebär att ambitionen är att förstå handlingar, erfarenheter och tankar utifrån de intervjuade lärarnas perspektiv. Därför görs inget anspråk på att generalisera resultaten utan försöker tolka de resultaten och dessa specifika beskrivningar och upplevelser som uppstår i intervjuerna utifrån utvald teori. Jag har vidare valt att genomföra intervjuer av ett öppnare slag med hjälp av stödfrågor. Svaren har sedan analyserats och tolkats utifrån tidigare studier och teori.

De intervjufrågor som användes som stöd formulerades efter jag satt mig in i tidigare forskning men innan jag hittat en applicerbar teori. Därför skulle denna studie kunna kategoriseras som en induktiv studie. I en induktiv studie genererar resultatet och data teorin till skillnad från en deduktiv studie där forskaren utifrån valet av teori försöker hitta stöd genom att samla in data. Men precis som Bryman (2008) förklarar finns det ofta ett inslag av deduktion i den induktiva processen. Eftersom jag inte kunde utgå ifrån att lärarnas redogörelser av arbetet med elever med AST skulle stämma överens med min förförståelse om att elever med AST befann sig i svårigheter ledde lärarnas redogörelse mig fram till valet av teori genom att de bekräftade min föreställning.

Sökord, för både svenska och internationella studier, som användes vid sökning av tidigare forskning och teori var AST, autism, curriculum, disability, disability theory, grading, school, education, Lgr11, funktionsnedsättning, skola, undervisning, bedömning och generella förmågor i olika kombinationer. Jag ansåg att endast ett fåtal träffar var användbara i studien då det var svårt att hitta studier med kombinationer av dessa sökord. De flesta studier som har använts är de som Petersson använder i sin masteruppsats vars uppsats jag blev uppmärksam på av en kollega. Då det refereras till dessa studier har jag använt primärkällorna som sökts upp via artikelsökningsfunktionen på Malmö universitets biblioteks hemsida. Att ta stöd i och använda sig av andra uppsatsers källor är ett tillvägagångssätt som Stukát (2011) rekommendera då han föreslår att ”begreppsdefinitioner, historisk bakgrund och teorier inom området...[kan] bli en bra utgångspunkt för det egna arbetet” (Stukát, 2011, 27). Gällande teori fick jag tips av min handledare om en studie, Rocco och Delgado (2011), som redogjorde för och refererade till Charltons (1998) teori som även den kunde hämtas genom Malmö universitets artikelsök på hemsidan.



## Urvalsgrupp

Jag valde att intervjua fem lärare på en grundskola. Samtliga undervisar i årskurs sju till nio och undervisar i olika ämnen. Detta var ett medvetet val för att få svar på fler frågor kring undervisning och bedömning gällande specifika kunskapskrav. En lärare i matematik- och naturorienterade ämnen, en lärare i moderna språk (tyska), en svenska- och engelskalärare, en hemkunskapslärare samt en lärare i samhällsorienterade ämnen. Detta urval är något som Bryman (2008) kategoriserar som ett bekvämlighetsurval eftersom tillgänglighet var en faktor i valet av informanter. Man kan även argumentera att urvalet är något som Bryman kallar målinriktat urval, då informanterna uppfyller kriteriet av att vara undervisande lärare i olika ämnen på högstadiet och ambitionen var att undersöka hur lärare förhöll sig till att undervisa och bedöma elever med AST på en högstadieskola. Enligt Bryman (2008) är det rimligt att den interna validiteten i denna typ av studie är stark medan den externa validiteten skulle kunna framhållas som relativt svag då det är svårt att generalisera det relativt få intervjuerna från en specifik arbetsplats. Lärarna kan även ha bildat sig en samsyn kring elever med AST som ett resultat av den skolkultur de alla är en del av. Dock påverkas inte resultaten då det övergripande syftet var att beskriva hur högstadielärarna förhöll sig på just denna skola. Vidare är det enligt Bryman (2008) bedömningen av generaliserbarheten mellan data och teorin som ska diskuteras i en kvalitativ studie, inte statistisk generaliserbarhet.

## Genomförande

Lärarna blev tillfrågade att medverka i studien genom ett missivbrev (se bilaga 1) skickat via e-mail. Samtliga svarade ja. De fick själva komma med förslag på tider under eller efter arbetstid. Alla informanter föredrog att ha intervjuerna under arbetsdagen eller i anslutning till arbetsdagens slut. Intervjuerna spelades in och varierade i längd, mellan 17 och 45 minuter. En intervjuguide (se bilaga 2) utformades och användes som stöd under intervjuerna. Kunskapskraven var också nedskrivna och tillgängliga under intervjun för att kunna ställa frågor kring specifika ämnen och bedömning. Som Bryman (2008) råder försökte jag formulera följdfrågor efter vissa teman, utan att ha någon ordningsföljd. Ambitionen var istället att ställa följdfrågor där det passade in för att undvika ledande frågor. För att få lärarnas egna åsikter och ord försökte jag i så stor utsträckning som möjligt ställa öppna frågor och hålla mig neutral vid frågor och följdfrågor. Stukát (2011) redogör för risken av intervjuareffekten vilket innebär att intervjuaren färgar svaren, omedvetet eller medvetet, med hjälp av t.ex. tonfall, ordval eller

ansiktsuttryck. Vidare beskriver Stukát hur semistrukturerade intervjuer utnyttjar samspelet mellan intervjuaren och den intervjuade för att nå en mer fördjupad bild av informantens berättelser och utsagor. Frågorna i de olika intervjuerna kom i lite olika ordning beroende på hur informanterna berättade om sina erfarenheter. Jag försökte koppla följdfrågor och fördjupande frågor utifrån berättelsen för att påbörja nya spår när jag upplevde att informanten var färdig med sin beskrivning.

Det genomfördes en pilotintervju med en lärare som inte arbetade på skolan i studien för att se ungefär hur lång tid intervjun skulle ta, göra eventuella ändringar av stödfrågorna samt om något behövde tilläggas. Inga ändringar gjordes efter pilotintervjun. I pilotintervjun gavs möjligheten att testa den tekniska utrustningen för inspelning, en mobiltelefon med applikationen *Evernote*. Jag valde att genomföra intervjuerna på skolan där lärarna arbetade i bokningsbara grupprum eller klassrum där vi kunde sitta ostört. Detta är enligt Stukát (2011) att föredra då den miljön kan kännas trygg och lugn för båda parterna.

## **Analys och bearbetning**

Efter transkriberingen har jag läst intervjuerna upprepade gånger för att dela in svaren i olika teman med hjälp av färgkodning. Jag valde att dela in resultatet av de fem genomförda intervjuerna i fyra teman för att göra det mer överskådligt. Det som framkom under kodningsarbetet gav nya tankar och idéer kring förhållandet mellan elever med AST och skolan som institution. Jag började leta efter gångbara teorier men hittade inga som kunde relateras till min tolkning av resultaten. Jag var intresserad av teorier kring diskriminering av funktionsnedsatta och hittade ett flertal uppsatser och studier kring diskriminering av kön på arbetsmarknaden. Dock ingenting rörande funktionsnedsatta. Jag tog hjälp av min handledare som gav tips på en artikel som ledde mig till den teori genom vilken jag valde att analysera resultaten av intervjuerna.

## **Etiska överväganden**

När det gäller etiska överväganden har jag utgått från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Stukát, 2011). Samtliga informanter blev informerade om studiens syfte och att deltagandet var frivilligt. Jag presenterade mig själv i missivbrevet samt informerade om att det handlade

om examensarbete vid Malmö universitet (se bilaga 1). Lärarna nämns inte vid namn och är medvetet omnämnda könsneutralt. För att ytterligare stärka anonymiteten inom arbetsgruppen benämns inte personerna med kodning, t.ex. lärare A, lärare B osv., i syfte att osynliggöra kopplingen mellan uttalanden och person. Skolan nämns inte heller vid namn och deltagarna blev informerade om att data från intervjuerna endast är avsett att nyttjas i vetenskapligt syfte.

## Resultat

### Funktionsnedsättningar

Lärarna beskriver funktionsnedsättningar hos elever med AST som på olika sätt och i olika grad påverkar både undervisning och bedömning. Enligt lärarna finns ingen typisk autistisk elev och lärarna är väl medvetna om att det handlar om ett spektrum samt att elever med AST är en heterogen grupp.

*"De är väldigt olika varandra"*

*"Det beror ju på vilken form av autism det är. Det finns olika svårighetsgrader."*

*"...det finns olika grader i det här spektrumet samt vissa har man knappt märkt av den här diagnosen och vissa har man märkt jättetydligt."*

Informanterna tar även upp att elever med AST utmärker sig socialt på olika sätt. Eleverna har svårt att passa in i social samvaro samt har svårt med social kommunikation. Detta leder också till svårigheter i att förstå och möta elever som enligt lärarna inte alltid visar när de behöver hjälp eller behöver förtydliganden i undervisningen.

*"Jag uppfattar det som så att eleverna inte ger samma respons som vanliga elever... eller elever eller det är fel att säga vanliga elever, men de ger inte respons eller de ger inte feedback genom kroppsspråk... Det är just de just det där att det är svårt att läsa av dem och veta om de är med och förstår"*

Upplevelsen av brister i exekutiva funktioner, svag central koherens och nedsatt metakognitiv förmåga är något som genomsyrar lärarnas berättelser kring svårigheterna som uppstår i undervisningen och bedömningen. De upplever att eleverna ofta har svårt med igångsättning, svårt att förstå instruktioner i flera steg, avgöra hur lång tid en uppgift tar, strukturera uppgifter och att tolka uppgifter.

*"De har svårt att förstå instruktioner... Har svårt att bena upp för sig själva i vilken ordning de ska göra strukturella problem och svårt med tidsuppfattning t.ex. hur lång tid kommer saker ta, hur lång lektionen är. Vissa har jättesvårt att komma ihåg sitt schema så de har ingen aning om vilken lektion när de går in genom dörren, Det*

*finns många varianter. Vissa har ingen kunskap hur de ska berätta om sig själv och det materialet som de får och har därför svårt att avgöra vad som är fungerande strategier och inte.”*

Vidare beskriver lärarna hur elevernas funktionsnedsättningar krockar med kunskapskraven och generella förmågorna som läroplanen ställer krav på.

*”Här finns väldigt stora svårigheter i att förstå ett begrepp. Alltså att abstrahera ett begrepp och få en uppfattning av vad detta abstrakta begreppet innehåller och vad det innebär. Det är väldigt svårt. Och det här har jag upplevt alltså kan jag säga egentligen med alla elever som har autismproblematik eller diagnos. De har att kunna förhålla sig till abstrakta begrepp och sätter dem i ett väldigt konkret sammanhang det är jättesvårt för dem. Eleverna hänger fast vid de unika tillfällena och sedan är det svårt att så att säga ta dessa kunskaperna förmågorna med sig till nästa uppgift för att då har vi nya problemet.”*

Mekanisk inläring fungerar enligt lärarna ofta bra, men eleverna har i regel svårt att bl.a. föra resonemang, problemlösning, ta ställning, utveckla, motivera, generalisera, använda sig av förankrad kunskap till nya områden samt upplevs eleverna som låsta till strukturer och regler vilket minskar deras kreativitet.

*”Däremot är det svårt att fullfölja sitt resonemang i flera steg och koppla ihop med någon annat område eller begrepp för att det är begränsat till ett spår. Kommer man in på något annat spår i sin diskussion så blir det problem. Där påverkar... där är ju en svårighet om man titta mycket på kunskapskraven att ta ställning och motivera sitt ställningstagande och beskriva konsekvenser. Så som jag uppfattar det håller sig eleven inom en viss ram i sin förklaring och har svårt att se att det finns andra områden man kan koppla ihop det med.”*

## **Gruppens betydelse och resurser**

Vissa elever har enligt lärarna inte några större problem med den sociala samvaron, vilket också förknippas med en välfungerande och tolerant klass. I klasser som lärarna beskriver som välfungerande och homogena upplever lärarna att de kommer längre med eleverna med AST. Att arbeta fram ett fungerande klassrumsklimat tar tid, vilket reducerar tiden för att etablera relation och förståelse av elevernas individuella behov. Att sedan arbeta fram arbetssätt och anpassningar till elever med AST beskrivs som särskilt tidskrävande.

*”Klassen är mer homogen och tolerant så där kan jag...jag har resurser i eleverna som vill förklara för honom. Som vill förstå. Och själva också genom att förklara för honom. Där kan jag använda eleverna som resurser så där har jag inte lika mycket resurser för där finns inte lika många elever som behöver en till en. Däremot kan jag använda klassen som resurs och kan gå runt med själv som resurs då klassen fungerar som grupp.”*

*”Där är det bara en av de eleverna som jag faktiskt undervisar i NO och där tror jag att den här eleven påverkats av klassen. Klassen är väldigt förstående tolerant och har mycket tålamod och gillar att diskutera så jag tror att den här eleven har sina svårigheter kring det men har kunna utveckla det muntligt det som accepterar det är... eleverna har väldigt accepterande attityd gentemot honom och lyssnar på honom så det aha blivit naturligt för honom att säga vad han tycker och kunna motivera det. Tror han har haft hjälp av gruppen där och kommit in i det tänket vilket gjort att den här eleven är duktigt på att säga vad han tycker och ge motivering med någon fakta.”*

Enligt informanternas utsagor verkar klassen ha större positiv effekt på eleverna med AST än resurser i form av specialpedagog eller assistent.

*”...man kan inte förvänta sig att dessa eleverna börjar eller kan börja på egen hand. De behöver en privat, en som sätter sig med dem och går igenom med dem instruktionerna. Men då har vi också dilemmat för en resursperson är inte lika med en resursperson. Alltså de här personerna som kan hjälpa dessa elever måste också ha en gedigen utbildning.”*

*”[att ha en assistent i klassrummet] hjälper till viss del, det gör det, om de är villiga att ha resurs. Det är inte alltid men det hjälper till viss del. Det gör det. Men i slutändan är det ändå eleven som ska bedömas och inte resursen... Det kan stjälpas på det sättet att assistenten gör allt nästan. Eller att resursen inte förstår vad de ska göra. Ja det kan stjälpas också. Ja.”*

Eftersom elever med AST skiljer sig åt och svårigheterna i skolan varierar var jag intresserad av att veta om lärarna hade varit med om att elever med AST blivit utplockade från ordinarie undervisningsgrupp och i så fall varför. Samtliga lärare har varit med om att elever har plockats ur ordinarie undervisningsgrupp, men endast ett fåtal elever. Anledningarna som angavs bestod ofta i att eleven inte klarade av de sociala krav som ställs i en större grupp eller att miljön inte var tillräckligt avskalad och att alla intrycken blev för stressande för eleven. I dessa fall resulterade problematiken i konflikter, utåtagerande och hemmasittande.

*”...han behövde ganska tydliga rutiner. Man går in i en skolbyggnad, ligger där något skräp, en katastrof. Läger där någonting annat som inte fanns där i förrgår, eller de senaste veckorna, katastrof. Och då märkte, alltså då har vi konstaterat att det inte är lämpligt att undervisa denna eleven här för att det blir bara för mycket stress...”*

## **Brist på tid**

Även om det är olika från elev till elev upplever lärarna att det tar tid att lära känna, skapa god relation och komma fram till vilka anpassningar som passar för att just den specifika eleven ska kunna ta till sig undervisningen och på olika sätt visa sina kunskaper. Eftersom eleverna ofta har svårigheter att uttrycka och visa hur de fungerar både socialt och i undervisningen tar det tid att hitta arbetssätt i klassen som fungerar.

*”Jag jobbar så hårt på att få en relation med de eleverna. Det är väldigt svårt för de eleverna att se sig själva utifrån och kunna berätta såhär vill jag ha det men man får små ledtrådar när man jobbar med dem. Oftast är det ju vad som inte funkar för det visar ju sig finns många olika sätt. Det kan vara en kastad stol eller ett rivet papper, men det kan även vara nått som hoppar över uppgifter, det kan va nån som har bara missuppfattat allting och tolka det på sitt eget lilla sätt och allting men dels man jobbar hårt med lektionerna och trail and error. Man ger en uppgift och drar slutsatser och ok nä, det funkade inte. Nu tar vi det på ett annat sätt nästa gång och gör om gör rätt. Det skulle jag vilja säga, man prövar sig fram.”*

Problemet med detta är enligt lärarna att eleverna halkar efter redan från början. Lärarnas erfarenheter är att elever med AST ligger lägre än övriga elever betygmässigt och kopplar detta delvis till att det tar extra lång tid att hitta rätt metoder.

*”Min erfarenhet är att det är lite lägre betyg generellt medan vissa ämnen sticker iväg. Jag tror det hänger ihop med att man har ett intresse för de ämnena. Men min uppfattning och erfarenhet är att de är lite lägre betygmässigt och det hänger ihop med... Jag tror krasst hänger det ihop med att... man har inte hunnit lägga ner den tiden som krävs för personlig vägledning vilket hindrar utvecklingen lite. Två, det är att man tar nog ett år att hitta rätt anpassningar som funkar för den eleven vilket gör att ett år, det låter hemskt, men det är ett år mindre i utvecklingen än vad de andra eleverna har som gör att eleven inte når sin potential. Det tycker jag är taskigt att säga så men så upplever jag det. Det tar tid för mig att hitta samspelet med den*

*eleven och när jag väl ha hittat den då arbetar man på, men ibland är det svårt att hitta den.”*

Även när man börjar nå eleven och får en relation har lärarna erfarenhet av att de i perioder låser sig och att det är svårt att komma vidare.

*”Ibland är det så man måste alltså jag hade en elev med autism där jag behövde acceptera att i två veckor när jag inte denna eleven. Men han är med, han var med på undervisningen. Och så länge han var med och alltså i undervisningen på lektionerna så visste jag ändå nån bit av det som vi arbetar med fastna... De försökte lösa det såhär och ja ibland alltså måste man helt enkelt acceptera att nu går det inte, det är låst, finns ingen möjlighet.”*

Bristar i det sociala samspelet är också en faktor som spelar in när det gäller tidsaspekten. Missförstånd leder till konflikter som tar tid från studierna. Lärarna berättar även att låsningar och perceptionskänsligheten tar studietid från elever med AST i större utsträckning än elever utan AST.

En röd tråd när lärarna berättar om måluppfyllelse är att lärarna i många fall känner sig otillräckliga. En del av bedömningen måste ske efter lektionstid då det finns möjlighet att sitta själv med eleven och ta det muntligt. Flera lärare menar att de måste lotsa eleverna genom kunskapskraven. Utan den extratiden och lotsande är det inte möjligt för eleven att visa sina kunskaper då eleverna inte vet hur hen ska uttrycka sig. En lärare berättar att man helt enkelt får acceptera och förlika sig med att man misslyckas och ta till sig det som en ny erfarenhet. En annan lärare uttrycker att man får acceptera att eleverna inte kan nå målen, vilket man kan se ganska tidigt redan när de börjar sjua, eftersom grundläggande förmågorna som krävs saknas. Däremot poängterar hen att det inte finns några elever som inte utvecklas på några områden överhuvudtaget.

*”Med vissa har man märkt att man måste, du måste kunna mäta framgångar på olika sätt och du måste kunna anpassa dig efter de begränsningar som finns. En stor framgång är kanske att de lyckades göra hela sidan i matteboken. Det kan också vara att de gick och satte sig med sin kompis, eller klasskamrat, och satt bredvid men sa ingenting men satte sig bredvid. Sa ingenting men var med i diskussionen. Det är en stor framgång. Det är ingen framgång som ryms i kunskapskraven utan men i värdegrunden och förberedelsen inför framtiden”*



## Den orättvisa läroplanen

Lärarna anser att läroplanen är alldeles för abstrakt för många elever med AST. De anser även att det blir svårare och svårare för varje årskurs då kraven blir högre och mer abstrakta med åren.

*”...men kanske generellt är det mer analysförmåga och resonemangsförmåga i [Lgr11] oavsett om det är grundskola eller gymnasiet vilket ställer högre krav på att kunna se kopplingar, samband och beskriva dem och det är, det är ja, det blir mer abstrakt helt enkelt. Den det kan jag tänka mig att jag ser om man jämför dem.”*

Lärarnas gemensamma erfarenhet är att eleverna i större grad är överrepresenterade gällande underkända betyg och har lägre betyg i snitt, framförallt när det gäller SO, NO och svenska. De upplever att läroplanen är utformad på ett missgynnande sätt om man ser till de förmågor elever med AST brister i eller saknar. De lärare som var verksamma inom skolan innan Lgr11 implementerades upplever att målen har blivit mer abstrakta. I Lpo94 var det enligt en lärare lättare att få igenom elever med AST då eleverna hade större fördel av att vara bra på den mekanisk inlärning av fakta och ställde färre krav på de generella förmågorna som genomsyrar dagens läroplan. Implikationerna av detta är enligt lärarna två. För det första minskar elevernas självkänsla.

*”Och vad jag märker är att det är ju mer kunskapskrav det... när de kommer upp i nian är det liksom svårt att hålla kvar dem. För man kan säga vad man vill om det här nya skolsystemet, alla ska vara med från början sjuan åttan, ja men ämnena vi läser är lättare att göra analys på eftersom innehållet i nian och halva åttan, där höjer man kraven så pass mycket att det är där de börjar droppa av och det är det som är synd. Det är det man känner nu, jag har ju lyckats hela sjuan åttan men vad hände nu?”*

För det andra kommer eleven inte vidare till gymnasiet, trots att de uppvisar hög begåvning för specifika intressen.

*”Vi är en teoretisk skola. Det är ju värderat efter ett betyg. Alltså vi är ju ett samhälle som värderar medlemmar efter ett betyg. Har man inte betygen kan man inte gå vidare till ett annat spår. Jag har just nu ett aktuellt dilemma för att jag har en alltså denna eleven som jag är mentor för är väldigt duktig med att arbeta med datorer och programmera men för att komma in i programmeringslinjen på ett visst gymnasium alltså han vill gärna gå på ett visst gymnasium, då behöver man meritpoäng eller meritvärden som ligger mycket mycket högre än det som han har*

*men ändå ser jag en bra möjlighet för honom att utveckla sig under detta område och han kunde egentligen klara det. Men så ställer vi eller ställer samhället på andra områden så höga krav att han har ingen möjlighet att komma in på denna linje. Det är ett bekymmer”*

Lärarna uttrycker en oro kring elevernas framtid. En av lärarna anser att det är märkligt hur det i lagen ställs höga krav på att lärarna ska lyckas få samtliga elever att nå kunskapsmålen utan att det tillsätts resurser och kompetens för att möjliggöra detta.

*”Att man helt enkelt hur man testar lagstiftning eller lagen kraven på oss att vi behöver eller vi ska göra såhär vi ska stötta eleverna så måste också lagstiftaren erbjuda möjligheterna eller resurserna så att vi kan göra eller uppfylla dessa krav som står i lagen. Så här finns ett stort ansvar man kan inte släppa en lag eller man kan inte genomdriva ett lag och publicera den och säga ja, så ska ni göra, när verkligheten krockar väldigt omfattande med det som står på pappret.”*

Flera av informanterna tar upp att vikten borde ligga vid att få eleverna att utvecklas och må bra, att få eleverna att känna att de lyckas, vilket innebär att man måste sänka förväntningarna kring måluppfyllelse och ibland bortse från kunskapsmålen. Lärarna uttrycker en hopplöshet kring hur man ska få det nya betygssystemet (Lgr11) att fungera för eleverna med AST eftersom de ska in på gymnasiet.

*”Att inte ha betyg \*skratt\*. Kan vi komma ifrån det bara? Att nää alltså det beror på hur vi mäter att de ska lyckas och är det betyg vi mäter med blir det svårt. Fyra ämnen... varav ganska många är abstrakta för dem... Alltså mmm nej jag har ingen bra lösning på hur vi ska få dem att lyckas betygsmässigt att ge dem de förutsättningarna som vi kan och så... a nä. Det finns massa trix och knep för att men hur fasiken får vi dem igenom detta betygssystemet det vet jag inte? Vet du?”*

# Diskussion

## Resultatdiskussion

Det framkommer i informanternas berättande att eleverna med AST upplevs, precis som beskrivet i Happé och Frith (2006), som en heterogen grupp men att varje individ på olika sätt möter svårigheter i skolan kopplat till sina bristande förmågor. Dessa problem kan i stor utsträckning förklaras med de funktionsnedsättningar som förekommer hos elever med AST, både i diagnosens kriterier (Falkmer, 2009; Iovannone, et al., 2003; Manti, et al., 2011; Kurth & Mastergeorge, 2010a; Kurth & Mastergeorge, 2010b; Hill & Frith, 2003) och i de funktionsnedsättningar som nämnts i tidigare studier (Falkmer, 2009; Best, 2008; Petersson, 2015). Det som i första hand utmärker eleverna med AST enligt informanterna är den normbrytande sociala och vardagliga interaktionen med klasskamrater och pedagoger, vilket kan förklaras genom kriterierna för AST. Det blir en utmaning för dessa lärare att hitta olika anpassningar och lära känna individerna. Detta leder till att det tar längre tid för dessa elever att komma igång med den akademiska kunskapsinhämtningen. Det kan också i vissa fall leda till fler konflikter elever emellan vilket enligt informanterna tar tid och påverkar elevernas förmåga att fokusera på de ämnesrelaterade uppgifterna.

Precis som Pettersson (2015) uttrycker de intervjuade lärarna en oro kring elevernas förmåga att uppnå de mer abstrakta kunskapsmålen som b.l.a. nämns och diskuteras i Löwendahl (2017) och i många fall beskriver de en hjälplöshet kring hur man ska stötta eleverna i detta. Den generella uppfattningen och erfarenheter informanterna beskriver är att elever med AST i högre grad blir underkända eller har lägre måluppfyllelse än klasskamraterna. Förutom svårigheter gällande social interaktion går det tydligt att utläsa hur eleverna med AST enligt informanterna brister i de exekutiva förmågorna (Happé & Frith, 2006; Falkmer, 2009; Fleury, 2014; Hill & Frith, 2003; Vanegas & Davidson, 2015), theory of mind (Falkmer, 2009; Hill & Frith, 2003) samt har svag central koherens (Falkmer, 2009; Fleury, 2014; Vanegas & Davidson, 2015; Happé & Frith, 2006) vilket försenar eller hindrar kunskapsutvecklingen. Det informanterna främst ser som problematiskt är brister i de exekutiva förmågorna. Mest frekvent nämns svårigheter med igångsättning, att ta till sig instruktioner samt att arbeta med uppgifter i flera steg vilket är i linje med tidigare studier. I kombination med att eleverna många gånger har svårt att signalera när de behöver hjälp samt behovet av en till en undervisning skapar en känsla av otillräcklighet hos lärarna. Att ha en resurs knuten till eleven kan vara en fördel, men inte alltid. Det förutsätter enligt informanterna dels en god personkemi och dels en gedigen

kunskap om diagnosen. Resursen måste hjälpa på precis rätt nivå så att eleven utför arbetet och utvecklas. Om eleven har en assistent kan det ibland försvåra bedömningen eftersom det är svårt att avgöra hur autonom eleven är under arbetets gång. I välfungerande klasser fungerar gruppen i sig enligt informanterna som ett stöd för eleverna med AST, en framgångsfaktor som också framhålls av Kurth och Mastergeorge (2010b).

Det framkommer i intervjuerna att elever med AST i de allra flesta fall har svårt att generalisera och se helheter som beskrivet i Iovannone et al. (2006). Vidare har eleverna också svårt att se samband och konsekvenser i flera steg. Informanterna uttrycker att eleverna har svårt att förstå komplexa samband och att resonera i flera steg, vilket är mål som genomsyrar läroplanen enligt Svanelid (2014). De förmågor som bedöms i Lgr11 är många gånger svårt för elever när det sker på en abstrakt nivå. För att få eleverna med AST att lyckas beskriver informanterna hur de många gånger måste förenkla uppgifterna till den grad att eleverna inte längre uppnår målen utifrån hur de är formulerade i kunskapskraven. Detta framkommer även i studien av Kurth och Mastergeorge (2010b) där elevernas individuella utvecklingsplaner i stort sätt endast innehåller akademiska mål hämtat ur läroplanen från lägre stadier. I många fall upplever de intervjuade lärarna att de måste prioritera elevernas mående och självbild på bekostnad av måluppfyllelse. Om eleverna ska klara av att genomföra analyser, problemlösning eller göra moraliska ställningstaganden behöver eleven enligt informanterna lotsas igenom uppgiften. De upplever vidare att eleverna har svårt att värdera och omvärdera sina kunskaper och ställningstaganden vilket kan härledas till en bristande theory of mind. Förmågan att kunna reflektera kring sitt lärande och sina kunskaper är en viktig del av utvecklingsprocessen vilket elever med AST visar brist på (Hill och Friths, 2003).

De intervjuade lärarna berättar att de i vissa fall får acceptera att eleverna inte kommer att uppnå kunskapsmålen och måste då ha lägre ställda mål så att eleverna kan uppleva känslan av att lyckas. Intressant är också som Petersson (2015) nämner att rektorer och lärare på resursskolor och särskilda undervisningsgrupper anser att eleverna får det stöd de behöver för att utvecklas, trots den procentuellt höga andelen underkända elever. Det skulle kunna tolkas som att även de får acceptera att Lgr11 är en läroplan som inte är anpassad för elever inom AST. Det behöver inte nödvändigtvis betyda att skolan gör ett dåligt arbete med eleverna, men att de akademiska kraven till viss del får stå åt sidan för den sociala utvecklingen. Detta stämmer väl överens med det resultat Kurth och Mastergeorge (2010b) visar i sin studie, nämligen att elevens individuella utvecklingsplan i stor utsträckning består av sociala mål när det gäller elever med AST. Relationsbyggandet och social träning är en förutsättning för elevernas välmående men är också tidskrävande, inte minst för elever med AST. Även om kunskapsmål

i vissa fall får åsidosättas finns det studier som visar att det kan ha positiva effekter. Både Iovanneone et al. (2003) och Fleury et al. (2014) belyser att den sociala utvecklingen är viktig och betydande för elevernas akademiska framgångar.

Samtliga lärare i studien resonerar kring elevernas självklara potential att utvecklas, dels socialt och dels kunskapsmässigt. Huruvida eleverna når målen i slutet av årskurs nio är i många fall dessvärre osäkert. De upplever att elever med AST behöver mer tid vilket kan förklaras med dels kognitiva funktionsnedsättningar och dels färre lärtillfällen p.g.a. nedsatt social förmåga som beskrivs av Fleury et al. (2014). Informanternas upplevelse av läroplanen stämmer även överens med hur Kurth och Mastergeorge (2010a & 2010b) beskriver att uppgifterna blir mer abstrakta med åren. Detta ställer högre krav på elevernas förmågor vilket är en naturlig del av kunskapsutvecklingen. En del elever klarar E-nivå med mindre anpassningar och stöd. För en del elever är det med nöd och näppe informanterna lyckas lotsa eleverna igenom vissa områden och ämnen. Hos andra är förmågorna så eftersatta att de kunskapsmässigt inte är i närheten när slutbetygen ska sättas. Om det visar sig att den problembeskrivning lärarna i denna studie ger stämmer även på andra skolor, hur kan det då komma sig att denna problematik inte uppdragas och ifrågasätts i större utsträckning? En anledning skulle kunna vara att Lgr11 är relativt ny och att effekterna av denna läroplan kanske inte riktigt känns av än. En av de intervjuade lärarna berättade att hans sambo arbetar med programmering. Kollegorna saknar enligt hen grundläggande förmågor för att socialisera och det är svårt att överhuvudtaget hålla igång en diskussion eller samtal. Dock är de briljanta programmerare. Dessa medarbetare var förmodligen bedömda enligt en äldre läroplan och hade kanske inte kommit igenom grundskolan med fullständiga betyg med dagens läroplan. Om dessa begåvade personer hålls tillbaka p.g.a. deras bristande generella förmågor vid bedömning av t.ex. samhällsorienterade ämnen kommer samhället gå miste om spetskompetens inom denna typ av STEM-arbete där personer med AST i högre utsträckning lyckas enligt Fleury (2014).

## **Teoridiskussion**

Hur kommer det sig att en myndighet utvecklar en läroplan som är utformad på ett sätt som verkar missgynna en grupp elever i så stor utsträckning? Detta kan diskuteras och förstås genom Charltons (1998) *comprehensive theory of disability oppression*. Samhället skapar över tid normer som upprätthålls genom maktutövning av styrande myndigheter. Inte för att avsiktligt missgynna de som i sammanhanget anses onormala, utan för att upprätthålla och gynna normen. I skolan är det viktigt att varje elev utvecklar sina generella förmågor för att i framtiden fungera

så bra som möjligt ute i arbetslivet och samhället. Eftersom eleverna med AST uppvisar svårigheter i de förmågor som ska utvecklas förespråkar Fleury et al. (2014) att pedagogerna bör forma undervisningen efter elevernas kognitiva profil. Detta är relevant då eleverna enligt skollagen (SFS 210:800) ska utvecklas utifrån individuella förutsättningar. Det som är problematiskt är att eleverna också blir bedömda efter hur väl de lyckas utifrån fasta kriterier och mål istället för mäta hur väl de utvecklats utifrån deras individuella förutsättningar. Det verkar som att man utgått ifrån normaleleven i utformningen av Lgr11 vilket indirekt missgynnar en grupp elever med kognitiva funktionsnedsättningar. Kanske bidrar de facto att funktionsnedsättningarna inom AST inte är synliga på samma sätt som fysiska funktionsnedsättningar till att läroplanen är utformat som den är idag. Det hade t.ex. varit uppenbart orimligt att förlägga ett evenemang för rullstolsburna i ett klocktorn byggt på 1700-talet. Utan möjlighet till att bygga till en hiss hade den rullstolsburne möjligen kommit upp de snäva trapporna med hjälp av en assistent, men väl uppe hade eventet redan varit slut för länge sedan och de hade fått påbörja resan ner igen. Genom Skolverket (2009) och Skolinspektionen (2012:11) riktas kritik mot skolor gällande bristande stöd för elever med funktionsnedsättningar. Det kan dock upplevas som orimligt att försöka komma åt problemet med anpassningar och särskilt stöd när hela byggnaden tycks vara bristfälligt utformat med hänsyn till förutsättningarna och ändamålet. I fallet med den rullstolsburna förlägger man förmodligen istället eventet på markplan och tar bort trösklar så att personen lätt och smidigt kan ta sig in på egen hand. Det är ett extremt exempel, men när elever med AST möter kunskapskraven kan målen ligga långt utom räckhåll utan att det blir uppenbart. Dels eftersom man rent konkret inte kan se det och dels för att eleverna har svårt att uttrycka sig kring problematiken på grund av sina kognitiva svårigheter.

För att komma till rätta med de missgynnande förhållanden som råder i skolan för elever med AST behöver man lyfta problematiken till ytan. Ett hinder för elever med AST är dock det Charlton (1998) kallar falsk medvetenheten. Inom vårt samhälle och kultur har vi över tid definierat vilka egenskaper som anses vara önskvärda och icke önskvärda. Vad som är normalt eller onormalt inom kulturen internaliseras även hos marginaliserade grupper i samhället genom att de blott befinner sig inom den givna kulturen. De förstår sin roll som avvikande i olika sammanhang, anser sig själva vara mindre kapabla människor och accepterar därför att de befinner sig i utanförskap. En ytterligare dimension och problematik kring elever med AST är att diagnosen i sig innefattar svårigheter med kritiskt tänkande, t.ex. bristande theory of mind och preferensen att se detaljer istället för helhet. Detta minskar möjligheterna att ifrågasätta det missgynnande system de befinner sig i på ett sätt som t.ex. personer med fysiska

funktionsnedsättningar har förmåga att göra. Protesterna lyfts istället från föräldrar och anhöriga. Även pedagoger, specialpedagoger, ledningen på skolor och anställda på myndigheter kopplade till skolan har börjat lyfta problematiken, men den kritiken är andrahandsinformation och är kanske inte lika slagkraftig som när den kommer direkt ifrån de utsatta.

I förlängningen innebär även ofullständiga betyg stor risk för utanförskap enligt Socialstyrelsen (2010:80). Det är vidare påvisat att betyg är avgörande för fortsatta studier och arbetsliv, samt ökar risken för psykosociala problem (Socialstyrelsen 2010:80). Eftersom betygssättning är en myndighetsutövning kan det kopplas till Charltons (1998) teori och vidare beskriva hur den styrande makten systematiskt kan utesluta och trycka ner en viss grupp människor och hålla dem ifrån arbetsmarknaden vilket leder till exkludering, både socialt och ekonomiskt. Det är en form av kontroll över vem som gynnas och missgynnas i samhället där de som faller utanför ramen systematiskt utesluts. Att det finns en problematik kring elever med AST när det gäller måluppfyllelse råder det ingen tvekan om. Många av eleverna hamnar i en gråzon. De uppfyller inte kriterierna för att ha rätt till alternativ läroplan, t.ex. grundsärskolans läroplan, men de har andra stora svårigheter som ofta resulterar i låg måluppfyllelse när de bedöms utifrån kunskapskraven i Lgr11. Om läroplanen kan anses vara diskriminerande beror i hög grad på om det är möjligt att kompensera för elevernas funktionsnedsättningar. Eftersom det handlar om en heterogen grupp där problematiken ger uttryck på olika sätt och skiljer sig från individ till individ är det svårt att med säkerhet säga att insatserna är tillräckliga förutom i de fall där eleven faktiskt lyckas. För den överhängande del elever med AST som inte når E-nivå i samtliga ämnen är insatserna utifrån det perspektivet alltid otillräckliga och man kan välja att förklara fenomenet med yttre faktorer istället för att titta på kraven som ställs i förhållande elevernas kognitiva förutsättningar och möjligheter till kompensation i den miljön de befinner sig i. Om myndigheterna väljer att fortsätta driva denna linje med Lgr11 istället för att se över kunskapskraven i förhållande till funktionsnedsättningarna hos elever med AST är frågan hur många elever som hinner faller ur systemet innan man hittar lösningar och metoder som fungerar för alla. Kanske är den stora frågan om det finns lösningar och metoder som fungerar för och passar alla. Det som sker är, precis som Charlton skriver, att myndigheterna utövar sin makt och förtrycker personer med funktionsnedsättningar som faller utanför kulturens normer. Utifrån maktutövarnas perspektiv kan det vara ett önskat resultat då de enligt Charlton strävar efter att reproducera ett samhälle som byggs upp av personer som anses vara inom normalfördelningen. Detta leder till att ideologin och maktstrukturerna upprätthålls. Utifrån ett mer inkluderande synsätt behöver vi i större utsträckning diskutera det som verkar vara en diskrepans mellan krav, resurser och förutsättningar, både för skolpersonal och för elever med

AST. Oavsett anledningar till att elever faller mellan stolarna arbetar skolan idag utifrån kunskapsmål som blir diskriminerande för elever med AST och som i förlängningen leder till att eleverna i allt för stor utsträckning riskerar att hamna i utanförskap.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Eftersom specialpedagoger ofta har en central roll på skolor mellan arbetslag och ledning samt ofta sitter med i olika nätverk och samarbeten i olika konstellationer skolor emellan är det viktigt att lyfta och driva diskussionen kring diskrepansen mellan kunskapsmålen och funktionsnedsättningarna i de nätverk där specialpedagogen ingår. Många gånger besitter specialpedagogerna fördjupad kunskap och erfarenheter gällande både AST och Lgr11 vilket inte är en självklarhet hos varken ledning eller lärare. På skolorna måste specialpedagoger fortsätta handleda, stötta upp och kompensera för elevernas bristande förmågor i så stor utsträckning som möjligt i strävan mot högre måluppfyllelse. Denna studie belyser även hur viktigt det är att bredda kunskapen om AST bland personal som arbetar med eleverna på individ och gruppnivå. En förhoppning är att mer kunskap om AST inom skolan leder till fler diskussioner kring problematiken och ytterligare belyser situationen för eleverna vilket i förlängningen kan resultera i alternativa lösningar på organisationsnivå. Diskussionen kring kunskapskrav och förmågor bör lyftas för alla elever i behov av särskilt stöd men elever med AST behöver extra stort stöd i att göra sig hörda eftersom det många gånger ligger i deras funktionsnedsättningar att inte initiera debatten själva.

## **Metoddiskussion**

Jag har själv undervisat elever med AST i särskild undervisningsgrupp, vilket gjorde mig intresserad av hur lärare upplever arbetet med eleverna i ordinarie undervisningsgrupp. Mitt arbete med eleverna har självklart bidragit till en förförståelse och jag har själv upplevt svårigheter med att undervisa och bedöma elever med AST. Stukát (2011) lyfter fram att kvalitativ forskning ofta möter kritik då tolkningen och analysen blir alltför subjektiv och att reliabiliteten är för osäker. Mitt val av ansats och öppna frågor är dock baserat på ambitionen att få fram informanternas upplevelser och som Bryman (2008) skriver, att få fram det som informanten tycker är relevant och viktigt, inte mina förkunskaper som forskare och pedagog. Det är därför viktigt att ha i åtanke de förkunskaper, tankar och idéer man som forskare och pedagog redan har. Bryman (2008) betonar därför betydelsen av att vara flexibel och följsam



samt att försöka få så fylliga och detaljerade svar som möjligt utan att själv påverka vid intervjutillfället.

En enkätundersökning hade varit ett möjligt komplement. Dock var antalet informanter få och målet var att få så uttömmande svar som möjligt. För den typen av data är intervjuer med öppna frågor en mer användbar metod. Öppna frågor i en enkät lämpar sig inte enligt Bryman (2008) eftersom informanterna ofta undviker att skriva för mycket. Enkäterna hade varit tidskrävande både för mig att formulera och för informanterna att svara på utan att bidra med något större djup i förhållande till intervjuerna. En annan nackdel med enkätfrågor är enligt Bryman att det inte går att svara på informantens funderingar kring frågorna i direkt anslutning till frågan vilket kan bidra med osäkerhet. Det går såldes inte heller att följa upp intressanta spår med uppföljningsfrågor på ett smidigt sätt.

Ett ytterligare alternativ till intervjuer som övervägts i denna studie var gruppintervjuer. Gruppintervjuer innebär dock risk för majoritetsåsikter som beskrivs av Stukát (2011). Det skulle innebära att individuella uppfattningar och nyanser faller bort. I och med att informanterna är kollegor finns även en risk att de under gruppintervjun faller in i roller där vissa tar mer plats än andra och åsikter hålls tillbaka.

De mönster och teman som finns i resultatdelen kan inte generaliseras som någon universell sanning eftersom just dessa informanter har arbetat tillsammans en längre tid och är en del av samma skolkultur. Det kan inte uteslutas att de har påverkats och format sina upplevelser av arbetet med elever med AST och påverkats av varandra på arbetsplatsen genom t.ex. gemensamma utbildningar, projekt och fortbildningar under åren tillsammans på skolan.

## **Förslag på fortsatt forskning**

Poängen med att göra en fenomenologisk studie är att fånga informanternas subjektiva uppfattning i den givna kontexten och därav har jag inte haft ambitioner att generalisera mina resultat på andra högstadieskolor. Indikationerna jag får på denna skola är dock att eleverna med AST missgynnas av målen i Lgr11 och det vore intressant att jämföra resultat och utröna skillnader och likheter i en större studie som involverade fler skolor. Det hade även varit intressant att kartlägga hur måluppfyllelsen hos elever med AST förhåller sig till genomsnittet i en större skala nationellt.

## Referenser

- Aljunied, Mariam & Frederickson, Norah. (2011) Does Central Coherence Relate to the Cognitive Performance of Children with Autism in Dynamic Assessments? *Autism*. 17 (2). s. 172-183
- Best, Catherine S., Moffat, Vivien J., Power, Michael J., Owes, David G. C., Johnstone, C. (2008). The Boundaries of the Cognitive Phenotype of Autism: Theory of Mind, Central Coherence and Ambiguous Figure Perception in Young People with Autistic Traits. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 38 (5). s. 840-847
- Brosnan, Mark. Johnson, Hilary. Grawenmeyer, Beate. Chapman, Emma. Antoniadou, Konstantina & Hollinworth, Melissa. (2015). Deficits in Metacognitive Monitoring in Mathematics Assessments in Learners with Autism Spectrum Disorder. *The International Journal of Research and Practice*. 20 (4). s. 463-472
- Bryman, Alan (2008). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Upplaga 2. Stockholm: Liber AB.
- Charlton, James. I (1998). *Nothing About Us Without Us: Disability Oppression and Empowerment*. Berkeley: University of California Press.
- Emmerfors, Madeleine. (2018, 13 januari) De nya betygen är förödande för våra barn. *Dagens nyheter*. Hämtad 2018-01-20 från <https://asikt.dn.se/asikt/debatt/de-nya-betygen-ar-forodande-vara-barn>
- Falkmer, Marita. (2009). Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan. I Skolverkets rapport 344-2009, *Skolan och Aspergers syndrom*, (s. 64-85), Stockholm: Skolverket.
- Fleury, Veronica. P., Hedges, S., Hume, K., Browder, D., Thompson, J. L., Fallin, K., El Zein, F., Klein-Reutebuch, C., Vaughn, S. (2014). Addressing the Academic Needs of Adolescents with Autism Spectrum Disorder in Secondary Education. *Remedial and Special Education*, 35, (2) s. 68-79
- Happé, Francesca & Frith, Uta. (2006). The Weak Coherence Account: Detail-focused Cognitive Style in Autism Spectrum Disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 36 (1) s. 5-25
- Hill, Elisabeth L & Frith, Uta. (2003) Understanding Autism: Insights from Mind and Brain. *Philosophical Transactions: Biological Science*. 358 (1430), s. 281-289

- Iovannone, Rose. Dunlap, Glen. Huber, Heather & Kincaid, Don. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 18, (3), s. 150-165
- 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) s. 8-14
- 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), s. 146-160
- Löwendahl Björkman, Gudrun (2017). *Vägledning för grundskolan – från att förebygga svårigheter till att göra extra anpassningar och att ge särskilt stöd.* (7th ed.). Hämtad från [www.GLBatgardsprogram.com](http://www.GLBatgardsprogram.com)
- 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), s. 411-427
- Petersson, Linda. (2015). "Det verkar vara lite som ett lotteri" – En studie om skolsituationen för elever inom Autismspektrumtillstånd. Masteruppsats i specialpedagogik, Lärande och Samhälle, Malmö högskola.
- Rocco, Tonette. S & Delgado, Antonio (2011). Shifting Lenses: A Critical Examination of Disability in Adult Education. *New Directions for Adult Education and Continuing Education*, 132, s. 3-12.
- Skollagen.* (SFS 210:800). Hämtad från Riksdagens webbplats: [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)
- 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.
- Socialstyrelsen (2010). *Skolan och ungdomars psykosociala hälsa.* Rapport, SOU 2010:80.
- Stukát, Staffan (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Lund: Studentlitteratur AB.

Svanelid, Göran (2014). *De fem förmågorna i teori och praktik. Boken om The Big 5*. Lund: Studentlitteratur AB.

Symes, Wendy & Humphrey, Niel. (2011). School Factors that Facilitate or Hinder the Ability of Teaching Assistants to effectively Support Pupils with Autism Spectrum Disorders (ASD:s) in Mainstream Secondary Shools. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 11, (3), s. 153-161.

Vanegas, Sandra B. & Davidson, Denise. (2015). Investigating Distinct and Related Contributions of Weak Central Coherence, Executive Dysfunction, and Systemizing Theories of the Cognitive Profiles of Children with Autism Spectrum Disorders and Typically Developing Children. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 11, s. 77-92.

## Elektroniska källor

Diskrimineringsombudsmannen. (2015). Funktionsnedsättning som diskrimineringsgrund. *Diskrimineringsombudsmannen*. Hämtad 2018-03-01 från <http://www.do.se/om-diskriminering/skyddade-diskrimineringsgrunder/funktionsnedsattning-som-diskrimineringsgrund>

Gerdfeldter, Mathias. (2018, 13 mars). Aktuellt - Ekström (S) och Björklund (L) i debatt om glappet mellan skolors resultat. *SVT*. Hämtad 2018-03-14 från <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/ekstrom-s-och-bjorklund-l-i-debatt-om-glappet-mellan-skolors-resultat>

Ohly, Lars. Berge-Kleber, Lars. Lönnermark, Anne. Sandberg, Ann-Kristin. (2018, 15 mars). Dagens skola är inte för alla barn. *Dagens samhälle*. Hämtad 2018-03-15 från <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/dagens-skola-ar-inte-alla-barn-20859>

# Bilagor

## Bilaga 1: Missivbrev

Hej!

Jag läser specialpedagogprogrammet på Malmö universitet sedan höstterminen 2016 och är nu inne på min sista termin. Under denna termin ska jag skriva mitt examensarbete och behöver därför din hjälp. Jag har valt att skriva om autismspektrumtillstånd (AST) och hur elever med diagnosen påverkas i grundskolan.

Linda Petersson på specialpedagogiska myndigheten har nyligen skrivit en masteruppsats där hon undersökt i vilken omfattning elever med AST, placerade i särskilda undervisningsgrupper och resursskolor, uppnår kunskapskraven i Lgr11. Utifrån detta är jag intresserad av att ta reda på hur det förhåller sig i ordinarie undervisningsgrupper och vill höra dina erfarenheter kring undervisning och bedömning av elever med AST.

Jag vore väldigt tacksam om du vill medverka i mitt examensarbete genom att ställa upp på en intervju, gärna under februari månad. Intervjun kommer max ta 30 minuter och du bestämmer när. Du kommer inte omnämnas med namn i examensarbetet och skolan kommer att vara onämnd.

Tack på förhand!

/Niklas Stefansson

## **Bilaga 2: Intervjuguide**

Befattning, utbildning, antal år verksam och årskurser?

Har du erfarenheter av elever med AST? Hur fick du reda på detta?

Utmärker sig elever med AST på något sätt?

Hur märker du som lärare av diagnosen i undervisningen?

Hur ser anpassningarna ut?

Vilket stöd behöver eleverna resursmässigt?

Hur skiljer sig elever med AST mot andra elever?

Skiljer sig elever med AST mot andra elever med särskilda behov?

Skiljer sig elever åt inom gruppen AST?

Utmärker sig elever med AST vid bedömning av måluppfyllelse?

Finns det typer av frågor på prov som blir svåra att besvara?

Ser du mönster kring vilka delar av kunskapskraven elever med AST har svårt med och vilka kunskapskrav påverkas inte?

Upplever du skillnad idag mot innan LGR11 när det gäller bedömning av elever med AST?