

Examensarbete i fördjupningsämnet bild

15 högskolepoäng, avancerad nivå

Bildundervisning för elever med autism: Lärares erfarenheter och strategier

*Teaching Art to Students with Autism: Teacher's Experiences and
Strategies*

Réka Klein Wiecherink

Ämneslärarexamen med inriktning mot arbete i
årskurs 7-9, förstaämne bild, 240 högskolepoäng

Examinator: Annika Hellman
Handledare: Annette Mars

Självständigt arbete i bild och lärande, 15 hp

2024-08-23

Abstrakt

Studien syftar till att undersöka hur bildundervisningen kan anpassas med hänsyn till behoven hos elever med autism, samt hur bildlärare hanterar dilemman som kan uppstå vid bedömning av elevernas arbete. Studien har två huvudsakliga forskningsfrågor: *Hur anpassar bildlärare sin undervisning för elever med autism? Hur navigerar bildlärare genom dilemman som uppstår vid bedömning av elever med autism?* Tidigare forskning har visat ett samband mellan lärares inställning till att inkludera elever med autism och deras kunskap om autism, men det finns en brist på djupare forskning för bildundervisningen i en svensk kontext. Studiens ramverk utgår från pedagogisk takt, som betonar lärarens förmåga att intuitivt anpassa undervisningen i mötet med elevernas individuella behov. Den pedagogiska triangeln används som en modell för att analysera lärarens agerande, där empirin består av klassrumsobservationer och semistrukturerade intervjuer med bildlärare. Resultatet visar att bildlärare utvecklar olika strategier för att anpassa undervisningen för elever med autism, men bedömningens utmaningar består på grund av faktorer som påverkar bildlärares arbete med att anpassa undervisningen efter elevers varierande behov och förutsättningar.

Nyckelord: Autism, bedömning, bildundervisning, individanpassad undervisning, inkludering, pedagogisk takt, sensorik, specialpedagogik

Förord

Idén till detta arbete väcktes ur mitt personliga intresse för kunskap om neuropsykologiska funktionsnedsättningar och dess koppling till pedagogiken i ett konstnärligt sammanhang. Under min VFU (verksamhetsförlagda utbildning) placerades jag på en skola där jag för första gången hörde talas om undantagsbestämmelsen enligt Skollag (SFS 2022:146) 10 kap. 20 §. Bestämmelsen nämndes i samband med ett dilemma kring betygssättning av en elev som inte uppnådde betygskriterierna på grund av svårigheter kopplade till autism. Det var då jag insåg de utmaningar som bildlärare kan stå inför när de ska anpassa undervisningen så att elever med autism får rätt förutsättningar att visa sin kunskap. I samtal med lärare och lärarstudenter kom jag till insikt om hur undantagsbestämmelsen inte är särskilt omtalad, varken inom utbildningsväsendet eller inom lärarprofessionen. Min upplevelse är att diskussioner kring anpassningar och specialpedagogik i undervisningen ofta har en bredare skolkontext, där det teoretiska perspektivet utgör grunden, medan det praktisk-estetiska perspektivet ofta förbises. Med denna uppsats hoppas jag kunna bidra till en djupare förståelse för hur en fördjupad kunskap om elevers förutsättningar är avgörande för att kunna anpassa undervisningen inom ett praktisk-estetiskt ämne som bild.

1. Inledning.....	5
1.2. Syfte och frågeställning.....	7
1.3. Autism.....	7
1.3.1. Autism - historisk överblick.....	7
1.3.2. Diagnosen autism.....	7
1.4. Disposition.....	8
2. Tidigare forskning.....	9
2.1 Lärares erfarenhetsbaserade kunskap om autism.....	9
2.2 Sensorisk överkänslighet och pedagogiska strategier.....	10
3. Teoretiskt ramverk.....	13
3.1. Pedagogisk takt.....	13
3.1.1. Pedagogiska triangeln.....	14
3.1.2. Sammanfattning.....	15
4. Metod.....	16
4.1 Forskningsdesign.....	16
4.2 Urvalsstrategi.....	17
4.3 Empirisk insamling.....	17
4.4 Analysmetod.....	18
4.4.1 Analysprocess.....	18
4.5 Etiska ställningstaganden.....	19
4.6 Validitet och reliabilitet.....	20
4.7 Metoddiskussion.....	20
4.8 Presentation av deltagare.....	21
5. Resultat.....	23
5.1 Lärares upplevelser av undervisningen.....	23
5.1.1 Konstruerade förutsättningar.....	23
5.1.2 Situationsanpassning och flexibilitet för dynamiskt lärande.....	25
5.1.3 Kollegial resonans och samarbete som stöd.....	28
5.1.4 Strategiska insatser för ökat elevengagemang.....	30
5.1.5 Icke-verbal kommunikation och det subtila kroppsspråket.....	32
5.2 Hantering av bedömningsdilemman.....	33
5.2.1 Aktsam bedömning med fokus på elevers unika förutsättningar.....	34
5.2.2 Undantagsbestämmelsen i praktiken.....	36
5.2.3 Dokumentation och stödjande feedback.....	38
5.2.4 Påverkan och hantering av externa faktorer och resurser.....	39
6. Diskussion.....	43
6.1 Resultatdiskussion.....	43
6.1.1 Fördjupad kunskap om autism.....	43
6.1.2 Anpassningar genom takt.....	44
6.1.3 Vikten av ämnesdidaktisk kompetens.....	44
6.2 Betydelsen av kunskap och medvetenhet i undervisningen för elever med autism.....	45
6.3 Att förstå sensoriska utmaningar för anpassning.....	46
6.4 Samarbete och stöd.....	47
6.5 Särskilt stöd och rättvis betygssättning i bildundervisningen.....	48
6.6 Pedagogiska implikationer.....	49
6.7 Vidare forskning.....	49

Referenslista.....	51
Bilaga A.....	55
Bilaga B.....	56
Bilaga C.....	57

1. Inledning

Enligt *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet 2022* (Lgr22, 2022) ska skolan sträva efter en miljö där eleverna ges möjlighet att utvecklas och arbeta utifrån sina individuella förutsättningar. Skolan är en plats där lärare ska omfamna och integrera mångfalden i elevernas bakgrund, erfarenheter och behov i undervisningen. Bildämnet har möjligheten att representera den mångfaldiga gruppen genom att kreativitet och personlig utveckling står i fokus. Trots att skolväsendets mål och syfte är att främja alla elevers utveckling och lärande som beskrivet i Lgr22 (2022), ligger det i praktiken en rad utmaningar för lärare.

Skolan har ett kompensatoriskt uppdrag vilket innebär att skolväsendet ska ta hänsyn till elevers olika behov och erbjuda elever rätt till stöd (Skolverket, 2024a). I en dom av Högsta domstolen (2024) konstateras att en elev har utsatts för diskriminering av sin skola då skolan inte tillgodosåg elevens svårigheter och tillsatte stöd. Skolan identifierade i en utredning att eleven är i behov av särskilt stöd och blev informerad om elevens autismdiagnos, trots det fick eleven inget stöd vilket resulterade i en förlorad utbildning för eleven (Högsta domstolen, 2024). Lärare upplever i praktiken att det saknas stöd för elever med autism, enligt en artikel publicerad av Sveriges Lärare (Wallgren et al., 2021). Stödet som saknas behöver i sin tur kompenseras av lärare vilket sätter lärarna under press (Wallgren et al., 2021). Stödet som en elev behöver beror på elevens individuella svårigheter, vilket varierar mellan individer. Individer med autism har en större utmaning för sensoriska stimuli än neurotyper, enligt en studie av Neufeld et al. (2021). Neufeld et al. undersökte personer i åldern 11 till 33 för att identifiera sambandet mellan sensorisk bearbetning hos neurotypiska personer och personer med autism, där det visar att personer med autism är mer känsliga för ljud, ljus och annan stimuli kopplat till människans sinnen. En neurotypisk person beskrivs som någon som fungerar neurologiskt normalt, till skillnad från personer som är neurodiversa, vilket innebär en avvikande neurologisk funktion, såsom autism (Psykologiguiden, u.å-a).

Skolmiljön består ofta av mycket olika sinnesintryck vilket innebär att det kan vara ansträngande att befinna sig i för en elev med autism, då mottagandet av de olika intrycken kan vara svåra att bearbeta. Perceptionsförmåga är den process som sker mentalt som

etablerar uppfattning av andra, oss själva, föremål, händelser och andra aspekter som befinner eller utspelar sig i sin närmiljö (Psykologiguide, u.å-b). I kursplanen för bild i Lgr22 (2022) nämns i kursplanen för bild att eleverna ska skapa bilder med olika tekniker, verktyg och material vilket kan vara en utmaning för elever med autism på grund av perceptionsförmågan och sensorisk stimuli. Inte endast krävs det en ansträngning av eleverna för den sociala klassrumsmiljön, det krävs även en ansträngning för det taktila då eleverna ska skapa egna bilder med olika verktyg och material.

När en elev inte uppnår enstaka delar av betygskriterierna på grund av en funktionsnedsättning är det möjligt för läraren att tillämpa undantagsbestämmelsen (SFS 2022:146) vid betygsättning. Enligt en artikel publicerad av Vi Lärare skriver Wallin (2019) att många lärare har svårt att tolka och tillämpa undantagsbestämmelsen. Hannes Theander, som arbetar på Skolverkets undervisningsråd, säger i en intervju med lärartidningen att de får många frågor om undantagsbestämmelsen och tror att lärare upplever undantagsbestämmelsen som svår på grund av att läraren behöver göra många svåra bedömningar för att kunna applicera bestämmelsen. De bedömningar som Theander menar att lärare behöver ta ställning till är om kunskapskraven som eleven inte kan nå är enstaka eller omfattande delar samt om elevens funktionsnedsättning eller andra personliga förhållanden är någonting bestående (Wallin, 2019).

Med sambandet av att bildundervisningen innefattar exponering av material som utgör olika texturer, bland annat stimuli som kan utgöra utmaningar för elever med autism, vill jag undersöka hur bildlärare upplever att undervisa elever med autism och hur de hanterar eventuella svårigheter av att bedöma elever med autism. Jag vill även utforska vilka strategier och anpassningar som bildlärare använder för att möta elevers sensoriska utmaningar samtidigt som de strävar efter en stödjande och inkluderande undervisningsmiljö. Genom att samla insikt av erfarna bildlärare hoppas jag att kunna belysa metoder som är effektiva för att bidra till en mer rättvis undervisning och bedömning för elever med autism.

Således fokuserar min studie på två aspekter. Den didaktiska aspekten, som berör bildlärares anpassningar och hantering av undervisningen, inklusive eventuella dilemman kring bedömning, samt den sociala aspekten, som handlar om hur lärare upplever och påverkas av anpassningar och hantering av bedömning för elever med autism. Dessa två områden

samspekar med varandra och är därför svåra att undersöka separat. Utifrån studiens identifierade utgångspunkt har syftet och frågeställningar formulerats enligt nedan.

1.2. Syfte och frågeställning

Studiens syfte är att undersöka hur bildundervisningen kan anpassas för att bättre möta behoven hos elever med autism, med målet att bidra till en mer likvärdig utbildning för alla elever. Vidare avser studien att utforska hur bildlärare hanterar de utmaningar och dilemman som uppstår vid bedömning av elevernas arbete, med målet att identifiera strategier som främjar rättvis bedömning och inkludering i undervisningen.

Frågeställningarna har formulerats på följande vis:

- Hur anpassar bildlärare sin undervisning för elever med autism?
- Hur navigerar bildlärare genom dilemman som uppstår vid bedömning av elever med autism?

1.3. Autism

I avsnittet definieras diagnosen autism ur ett historisk perspektiv och diagnosens utveckling fram till idag. Syftet med avsnittet är att underlätta förståelsen av vad autism kan innebära.

1.3.1. Autism - historisk överblick

Autism studerades innan begreppet autism myntades och började studeras mer ingående från 1950-talet och framåt (Zapella, 2023). Leo Kanners arbete från 1943, där han definierade barnautism som ett neurologiskt tillstånd, har haft ett stort inflytande då hans diagnostiska kriterier ligger idag till grund för dagens fortlöpande standardisering av tester. Under 1980-talet ökade forskningen kring autism, med fokus på att förstå personers förmåga att förstå andras tankar och känslor (Zappella, 2023).

1.3.2. Diagnosen autism

Enligt Sjölund et al. (2017) har elever med autism svårigheter att hantera förändringar samt lekar och grupparbeten som kräver ömsesidighet och flexibilitet. Anledningen till svårigheterna grundar sig i att bearbetningen av perceptionen är annorlunda (Sjölund et al., 2017). Skolmiljön består ofta av mycket olika sinnesintryck vilket innebär att det kan vara

ansträngande att befinna sig i för en elev med autism, då mottagandet av de olika intrycken kan vara svåra att bearbeta. Perceptionsförmåga är den process som sker mentalt som etablerar uppfattning av andra, oss själva, föremål, händelser och andra aspekter som befinner eller utspelar sig i sin närmiljö (Psykologiguiden, u.å-b). Autism förekommer hos 1-1,4% av alla barn och för fastställd diagnos krävs en utredning som genomförs av psykolog (Gillberg et al., 2015). Skolverket (2024b) hänvisar till tidigare forskning som påvisat att tidiga och förebyggande insatser för elever med funktionsnedsättning har gett positiva effekter för individen. För ytterligare beskrivning av kännetecknen relaterade till autism, se bilaga A.

1.4. Disposition

Kapitel två fokuserar på tidigare forskning om lärare i kontext med elever som har autism och följs av kapitel tre som beskriver studiens teoretiska ramverk som är kopplat till studiens forskningsområde. Forskningsområdets metod redogörs i kapitel fyra. I kapitel fem presenteras empirin som sedan kopplas samman till studiens frågeställningar under kapitel fem, resultatkapitlet. Det slutliga sjätte kapitlet består av en metoddiskussion och en resultatdiskussion.

2. Tidigare forskning

I kapitlet presenteras tidigare forskning om *Lärares erfarenhetsbaserade kunskap om autism* som belyser hur lärarnas inställning till inkludering av elever med autism varierar baserad på utbildning, erfarenhet och resurser. Därefter presenteras *Sensorisk överkänslighet och pedagogiska strategier*, som tar upp hur sensoriska svårigheter påverkar elever med autism i skolan och presenterar strategier som kan implementeras i undervisningen för att minimera de negativa effekterna på elevernas lärande.

2.1 Lärares erfarenhetsbaserade kunskap om autism

Lärares uppfattningar och erfarenheter av att undervisa elever med autism varierar på grund av faktorer som utbildning, erfarenhet, tillgängliga resurser och kulturella aspekter. En systematisk översikt av Gómez-Marí et al. (2022) visar att lärares inställning till inkludering av elever med autism i den ordinarie undervisningen sträcker sig från positiva till negativa. Lärare som har mer kunskap om autism tenderar att ha en mer positiv inställning och anser att inkluderingen gynnar det sociala klimatet i klassrummet. De lärare som saknar kunskap och erfarenhet uppvisar neutrala inställningar, medan negativa inställningar ofta beror på upplevd brist på resurser och stöd. Gómez-Marí et al. resultat visar att bristen på resurser och stöd leder till stress och frustration hos lärarna. Generellt har västländer en större positiv inställning av att inkludera elever med autism (Gómez-Marí et al., 2022), vilket överensstämmer med Han och Cummings (2022) resultat. Han och Cumming undersöker hur lärares uppfattningar varierar beroende på geografiska och kulturella kontexter, där lärare i västvärlden är mer positiva till inkluderingen medan lärare i mellanöstern och Asien ofta påvisar en tveksam inställning. Gómez-Marí et al. och Han och Cumming kommer fram till att särskild utbildning inom autism ökar lärarnas självförtroende och positiva inställning samt ökar förmågan att anpassa undervisningen till individuella behov.

Lärare som undervisar elever med autism upplever att särskild kunskap och praktik är avgörande för att stärka interaktionen med eleverna. Esqueda Villegas et al. (2022) undersöker interaktionen mellan lärare och elever med autism genom en systematisk litteraturöversikt. Litteraturöversikten visar att lärare betonar värdet av praktisk erfarenhet i sin utbildning, vilket de saknar, och menar att teorikunskapen behöver komplementeras med praktiska moment för att känna sig mer förberedda på att undervisa elever med autism. Lärare

upplever att samarbetet med specialpedagoger och vårdnadshavare är betydelsefullt för att förstå elevers individuella preferenser och behov (Esqueda Villegas et al., 2022). Detta korrelerar med Jones et al. (2020) studie, som visar att både lärare och vårdnadshavare anser att lärare kräver kunskap och medvetenhet om autism för att möta varje elevs individuella behov. Många lärare känner dock att de saknar tid för fortbildningar, trots behovet av mer kunskap om autism för att förbättra undervisningen (Esqueda Villegas et al., 2022).

I enkätundersökningen av Paisley et al. (2023) undersöktes lärare i USA om deras kunskap och användning av särskilda evidensbaserade metoder. Lärarnas metoder granskades sedan av forskarna genom en undersökning för att avgöra om metoderna är evidensbaserade för elever med autism. En fjärdedel av deltagarna identifierade och använde minst en vetenskapligt bevisad metod som är effektiv för undervisning för elever med autism, där den vanligaste metoden är visuellt stöd. Visuellt stöd, som kan innefatta att stödja kommunikationen med bilder, var den mest nämnda metoden bland både lärare som uppfattade metoden som särskilt stöd och av lärare som inte uppfattade att metoden är särskilt stöd. Det fanns även lärare som använde andra evidensbaserade metoder i undervisningen utan att identifiera att metoden är evidensbaserad för elever med autism. Flera lärare påstod sig använda evidensbaserad undervisning utan att definiera den som sådan, och vissa identifierade evidensbaserade metoder utan att faktiskt använda dem i undervisningen. Vidare så nämnde lärare andra fungerande undervisningsmetoder, men som inte är evidensbaserade för elever med autism. Paisley et al. diskuterar att lärare ofta känner sig oförberedda att möta elever med autism som forskarna menar kan grunda sig i den allmänna lärarutbildningen, som inte inkluderar tillräcklig kunskap om autism. Forskarna tar även upp att lärare upplever en brist på tillgängliga resurser och tid för att implementera evidensbaserade metoder.

2.2 Sensorisk överkänslighet och pedagogiska strategier

I en enkätstudie av Jones et al. (2020) synliggörs vårdnadshavares och lärares perspektiv på hur sensoriska avvikelser hos elever med autism påverkar lärandet och livet i skolan. Studien genomfördes i Storbritannien och enkäten fokuserade på de sensoriska aspekter som elever möter i skolmiljön, där majoriteten av sensoriska avvikelser som identifierades ansågs påverka inläringen negativt. Den främsta påverkan visade sig vara auditiva intryck följt av taktila intryck. Vidare nämndes även visuella intryck, smak och lukt. Intrycken kan bestå av höga, oförutsägbara ljud, taktila och visuella intryck som ljuskällor samt upphängda föremål.

Jones et al. betonar att det inte endast är ljud med hög volym som påverkar sinnesintrycket utan även ljud av lägre intensitet kan påverka eleven, som en penna på papper eller whiteboardpenna på tavlan. För att minimera de negativa effekterna av sensoriska svårigheter föreslår Jones et al. strategier som omfattar etablering av rutiner, att ha ett organiserat och strukturerat klassrum, ge tillgång till hörselskydd och bordsskärmar samt införa pauser. För att stödja elever som har sensoriska avvikelser anser både vårdnadshavarna och lärarna att personalen kräver kunskap och förståelse om autism (Jones et al., 2020).

Bolourian et al. (2021) lyfter fram vikten av relationsbygge och särskilda undervisningsstrategier för att anpassa undervisningen för elever med autism. Genom diskussioner i fokusgrupper har Bolourian et al. kommit fram till att lärare enklare kan stödja och anpassa undervisningen för elever med autism genom att både uppmärksamma elevernas sociala och sensoriska svårigheter och bygga starka relationer i klassrummet. Effektiva strategier som lärarna använder sig av är visuella hjälpmedel och gruppaktiviteter för att främja inkluderingen. Lärarna, som undervisar lägre årskurser i USA, visade en positiv och förstående inställning till elever med specifika behov, som återspeglades i beskrivningen av hur de anpassar undervisningen (Bolourian et al., 2021).

Lärarens betydelse av att förstå autism diskuteras i Brown et al. (2023) studie, som utforskar strategier som används för att inkludera elever med autism i det estetiska ämnet musikundervisning. Den nationella forskningen av Brown et al. i USA visar att lärare har en generell positiv inställning till inkluderingen. Majoriteten av lärarna upplevde att inkluderingen var möjlig i de ordinarie musiklektionerna med förutsättningen att det fanns rätt anpassning och stöd. Lärare som har en utbildning inom specialpedagogik och ett regelbundet samarbete med specialpedagoger på skolan upplevde en större självsäkerhet i att undervisa elever med autism. Brown et al. upplever att dessa faktorer är viktiga för en fungerande inkludering. Lärarna använde sig av individanpassad undervisning, justeringar i kursinnehållet samt universella strategier som utformas utifrån elevgruppens behov. Brown et al. diskuterar risken för överanvändning av anpassningar, som i sin tur kan begränsa eller isolera elever från de ordinarie undervisningsaktiviteter eller mål. För att minimera risken för överanvändning av anpassningar kan lärare använda sig av Universal Design for Learning (UDL), som är en pedagogisk ram vars syfte är att skapa en flexibel och inkluderande miljö utformad efter elevgruppen (Brown et al., 2023).

Även Alter-Muri (2017) nämner UDL som en metod i sin studie som är inriktad på att utforska fungerande strategier i bildundervisningen där elever med autism kan möta olika sensoriska utmaningar. Studien baseras på litteraturoversikt från USA och Storbritannien och genomfördes i kombination av konstpedagoger och konstterapeuter, i syfte att utveckla lärares förmåga att stödja elever med autism. Alter-Muri använder sig av ett konstterapi-perspektiv i syfte att fokusera på elevens skapande-process och att bildläraren kan agera som en handledare i klassrummet, snarare än att fokusera på slutprodukten. Undervisningens utformning är avgörande för att öka inkluderingen av elever med autism, där UDL metoden, som förespråkas av Alter-Muri, möjliggör att undervisningen anpassas för att lyfta elevernas individuella styrkor och samtidigt kamouflerar elevernas funktionshinder. Alter-Muri anser även att det är viktigt att läraren gör en riskbedömning genom att överväga olika aspekter av material och visuella svårigheter, eftersom många elever med autism är hyperkänsliga för beröring och texturer. I Jones et al. (2020) studie berättar en lärare om en elevs elevs hyperkänslighet där eleven viftade med armarna, slog sig omkring samt kunde klösa och skrika när eleven kände sig smutsig i arbetet med material som målarfärg och lera. Elevens reaktion visar tydliga tecken på stress, distraktion och sensoriskt obehag hos eleven, vilket både lärare och vårdnadshavare anser påverka elevernas inläring (Jones et al., 2020). Övervägningen kan omfatta hur material introduceras, men även tillgängligheten och förvaring av materialet så att elever kan hantera intrycken (Alter-Muri, 2017). Att gradvis introducera material genom aktiviteter inför ett arbetsområde är strategier som kan underlätta elever att vänja sig vid nytt material. Detta gäller inte endast för elever med sensoriska utmaningar, utan för alla elever för att bli bekväma med ett främmande material (Alter-Muri, 2017).

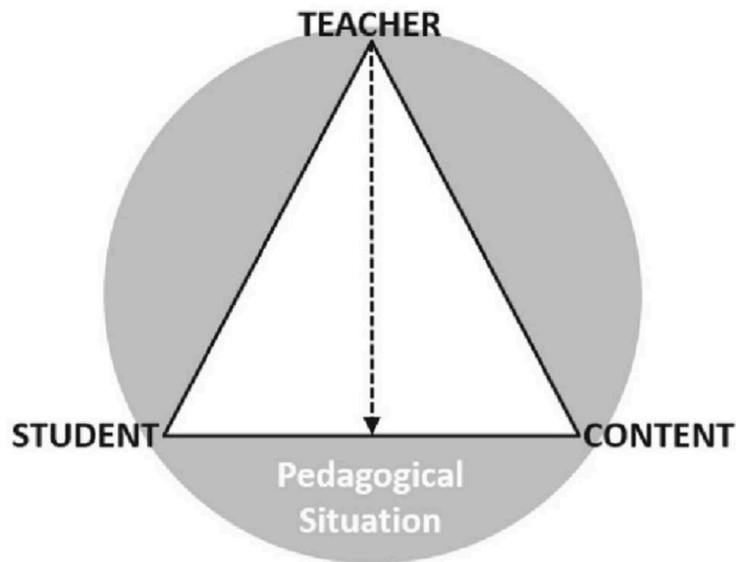
3. Teoretiskt ramverk

Föreliggande studie utgår från pedagogisk takt som teoretiskt ramverk. Teorin medför ett relationellt perspektiv som synliggör hur bildlärare anpassar undervisningen och hanterar bedömningsdilemman i mötet med elevers varierande behov. Pedagogisk takt har tidigare använts som analytiskt verktyg av forskare som Ljungblad och Rinne (2020), Ljungblad (2020, 2022) och Henricsson (2022) för att undersöka relationen mellan lärare, elev och ämnesinnehållet. Teorikapitlet inleds med en introduktion till *Pedagogisk takt* och dess didaktiska ursprung, följt av en beskrivning av den pedagogiska triangeln som utgör en modell i anknytning till teorin. Avslutningsvis redogörs hur teorin tillämpas i föreliggande studie.

3.1. Pedagogisk takt

Pedagogisk takt teoretiska ursprung kommer från didaktiken och har utvecklats av forskare som van Manen, som fokuserar på lärarens omdöme och känsla att agera i undervisningssituationer (Friesen & Osguthorpe, 2017). Inom den pedagogiska diskursen introducerades takt för över 200 år sedan av filosofen Johann Friedrich Herbart. Herbart beskrev takt som en förmåga att intuitivt bedöma och fatta beslut, där agerandet inte följer en rutin utan tvärtom att kunna anpassa sig till de specifika behoven i det individuella fallet. Enligt Friesen (2017) beskriver Herbart takt som en förmåga att naturligt integrera teori och undervisningspraktik.

Friesen (2017) har definierat relationen mellan läraren och eleven som en pedagogisk relation, som handlar om att skapa en trygg och tillitsfull relation där lärande kan ske effektivt. En lärare med pedagogisk takt är engagerad i att påverka förhållandet mellan elev och innehåll, där innehållet blir meningsfullt och relevant för eleverna i syfte att eleven kan förstå och implementera ämnet. Vidare menar Friesen (2017) att en god relation mellan elev och lärare kan ge läraren förutsättningen att förstå och bemöta varje elevs behov, så att den sammantagna pedagogiska situationen främjar elevens lärande och utveckling. För att förstå pedagogisk takt är det viktigt att beakta förhållandet mellan elev, lärare och ämnesinnehåll. Muth har utvidgat Herbets definition av takt genom att analysera sambandet mellan takt och den pedagogiska triangeln (se figur 1), där takt är avgörande i interaktionen mellan lärare, student och innehåll (Friesen & Osguthorpe, 2017).



Figur 1.

Pedagogiska triangeln: Lärare-elev-innehåll i relation (Friesen & Osguthorpe, 2017, s. 256). Återgiven under Creative Commons-licensen CC BY 4.0.

3.1.1. Pedagogiska triangeln

Zierer och Seel (2012) antyder att den didaktiska triangeln ursprungligen är förankrat från Aristoteles retoriska triangel, som består av en talare, publik och ett ämne. De applicerade den retoriska triangeln i en pedagogisk kontext där elever, lärare och ämnesinnehåll inrättar den didaktiska triangeln. Friesen och Osguthorpe (2017) benämner modellen för den pedagogiska triangeln för att betona fokus på undervisningens pedagogiska praktik. Den pedagogiska triangeln möjliggör en beskrivning av hur pedagogisk takt påverkar lärandesituationer genom att visualisera de tre komponenter: elev, lärare och ämnesinnehåll.

Modellen av Friesen och Osguthorpe (2017) används för att visuellt exemplifiera pedagogisk takt. Triangelns tre hörn utgör den horisontella och två diagonala strecken som ansluter de tre hörnen som utgör relationen mellan komponenterna och har olika anseenden. Relationen mellan elev och innehåll avhandlar elevens lärande, studier och arbete av ämnesinnehållet. Lärarens relation till ämnesinnehållet handlar både om undervisning och förberedelse. Kopplingen mellan elev och lärare avser deras relation, som exempelvis avhandlar kommunikationen mellan dem. Den vertikala streckade pilen som är placerad i mitten av triangeln anger lärarens förhållning till eleven genom innehållet, där lärarens agerande har ett

inflytande på relationen mellan elev och ämnesinnehåll. Cirkeln utgör en kontext som är den pedagogiska situationen. Påverkan sker både genom lärarens direkta relation till eleven och relationen som läraren har till innehållet. Modellen ämnar att undersöka lärarens förmåga att intuitivt navigera i undervisningen genom att navigera mellan triangelns komponenter.

3.1.2. Sammanfattning

I föreliggande studie används pedagogisk takt och den pedagogiska triangeln som analytiskt verktyg för att förstå lärarens instinkt att navigera, anpassa och möta elevers behov, särskilt för elever med autism. Ramverket lyfter fram hur lärare skapar en flexibel undervisning som främjar inkludering med hänsyn till elevers individuella förutsättningar. Genom att använda pedagogisk takt som teoretisk ram blir det även möjligt att utforska hur lärare reflekterar över förhållandet mellan elev och innehåll samt eventuella riskbedömningar. Teorin möjliggör även att utforska hur lärare balanserar mellan tillämpningen av formella bedömningskriterier med hänsyn till elevers individuella förutsättningar och behov. Genom att använda pedagogisk takt som ramverk kan jag synliggöra de utmaningar och möjligheter som lärare möter i sitt arbete med elever med autism.

4. Metod

I det här kapitlet presenteras studiens *Forskningsdesign*, *Urvalsstrategin*, den *Empiriska insamlingen* och *Analysmetod* där metoderna, genomförandet och analysen beskrivs ingående. Vidare presenteras *Etiska ställningstaganden*, studiens *Validitet och reliabilitet* samt en *Metoddiskussion*. Kapitlet avslutas med en *Presentation av deltagarna* i studien.

4.1 Forskningsdesign

Denna studie är en kvalitativ forskningsstudie som syftar till att förstå och beskriva lärares upplevelser av att undervisa elever med autism samt hur de hanterar dilemman i bedömning av dessa elever. Den teoretiska ramen som används i denna studie är pedagogisk takt, vilket ger en grund för att analysera och förstå lärarnas handlingar och beslut i undervisningssituationen. Studien använder sig av två huvudsakliga metoder för empirisk insamling. Semistrukturerade intervjuer och observationer. Semistrukturerade intervjuer möjliggör att ställa följdfrågor utifrån förutbestämda frågor, vilket ger utrymme för att bredda utforskandet av temat som kan uppstå under intervjuens gång (Alvehus, 2019; Christoffersen, 2015). Med standardiserade frågor som utgångspunkt har forskaren en låg inverkan på svaren (Christoffersen, 2015). Syftet med följdfrågorna är att få utvecklade och förtydligande svar, vilket jag anser är särskilt viktigt då studien syftar till att ta del av lärarnas erfarenheter och perspektiv som ligger till grund för den vetenskapliga studien. För att ge en mer nyanserad och komplex bild av deltagarnas svar använde jag mig av observationer som kompletterade empirin av intervjuerna. Klassrumsobservationer möjliggör en närmare undersökning av hur teoretiska koncept och strategier tillämpas (Denscombe, 2018). Dessutom bidrar observationerna till att fylla det glapp som kan uppstå mellan lärares påståenden i intervjuerna och deras faktiska agerande i praktiken. Observationerna fokuserar på lärarens kroppsspråk, interaktion och verbala kommunikation med eleverna i syfte att identifiera lärarens förmåga att intuitivt navigera, vilket analyseras genom den pedagogiska triangeln. Kombinationen av intervjuerna och observationerna av deltagarna möjliggör en nyanserad förståelse av de dynamiker och utmaningar som uppstår i klassrummet.

4.2 Urvalsstrategi

Urvalet av deltagare i studien bygger på ett bekvämlighetsurval (Denscombe, 2018). Tre av de deltagande bildlärarna har jag etablerat kontakt med genom vår gemensamma närvaro på bildämnets dag på Malmö universitet. Den fjärde forskningsdeltagaren kände jag till genom utbildningen där hen har varit min handledare under verksamhetsförlagd utbildning. En av bildsalarna är belägen på en gymnasieskola utanför den ursprungliga målgruppen, som är högstadiet. Jag bedömer dock att bildundervisningen är relevant för studien. Motiveringen för relevans grundar sig i lärarens erfarenhet av att undervisa i bildämnet samt att undervisningsgruppen består av elever som går ett förstärkt program vilket är av relevans för studiens undersökningsområde. Alla lärare blev kontaktade på mail där jag ytterligare tydliggjorde strukturen och temat för min studie. Efter fortsatt intresse från deltagarnas håll planerade vi in tid för när intervjun och observationen kunde ta plats.

4.3 Empirisk insamling

Inför den empiriska insamlingen genomfördes förberedelser för att säkerställa att studien kunde genomföras på ett strukturerat och effektivt sätt. Intervjufrågorna utformades med standardiserade frågor som tog avstamp i studiens frågeställningar. De standardiserade frågorna prövades genom pilotstudier där jag kunde öva mig in i intervjusituationen samt för att se till att de standardiserade frågorna fungerade i praktiken. Pilotstudierna bidrog till att frågorna finjusterades så att frågorna blev relevanta och begripliga. För att hantera empirin från intervjuerna på ett etiskt korrekt sätt lånade jag en diktafon från Malmö universitet och följde de tillhörande riktlinjerna. Deltagarna kontaktades sedan genom personliga nätverk där tid och plats för intervjuer och observationer fastställdes för att passa deltagarnas schema. Inför insamlingen utformades det en samtyckesblankett som samtliga deltagare gav sitt informerade samtycke genom undertecknande. Intervjuerna varade i genomsnitt mellan 60 och 100 minuter och spelades in. Dokumentationen av observationerna fördes genom fältanteckningar som fokuserade på lärarens kroppsspråk, interaktion och verbala kommunikation med eleverna. Under två av fyra observationer satt jag på en stol för att minimera distraktion för undervisningen och fokusera på lärarens agerande. De andra två observationerna ägde rum i större klassrum, vilket innefattade att jag rörde mig i klassrummet för att kunna fokusera på läraren. Varje observation skedde under ett lektionstillfälle som i genomsnitt var 50 till 90 minuter.

4.4 Analysmetod

Analysmetoden för denna studie är en tematisk analys som kan identifiera mönster inom empiri av Braun och Clarke (2006). Tematisering som analysmetod valdes då den lämpar sig för att utforska deltagarnas upplevelser och perspektiv. Genom vald metod kan empirin från intervjuer och observationer systematiskt undersökas för att identifiera centrala teman som svarar på studiens frågeställningar.

Den tematiska analysen följer de sex stegen som beskrivs av Braun och Clarke (2006).

1. Bekantskap med empiri: Empiri från intervjuer och observationer lästes och återlästes för att få en djup förståelse av innehållet.
2. Generering av initiala koder: Empirin kodades systematiskt för att identifiera viktiga egenskaper som verkade relevanta för forskningsfrågorna.
3. Sökning efter teman: Koderna grupperades i potentiella teman baserat på deras likheter och relationer.
4. Granskning av teman: Preliminära teman granskades och förfinades för att eftersträva att de tydligt återspeglar empirin.
5. Definiering och namngivning av teman: Varje tema definierades och namngavs för att exakt beskriva dess essens.
6. Produktion av rapport: En slutgiltig rapport sammanställdes för att presentera resultaten av analysen, inklusive intervjuer och exempel från empirin.

4.4.1 Analysprocess

Empirin från intervjuerna analyserades genom att transkribera inspelningarna och noggrant läsa igenom transkriptionerna flera gånger. Initiala koder framkom genom att identifiera återkommande mönster och betydelsefulla uttalanden från deltagarna. Koderna utgjorde sedan teman som återspeglade lärarnas upplevelser och utmaningar med att undervisa elever med autism. Teman som identifierades presenteras i resultatkapitlet. Observationerna har tematiserats utifrån tematiseringen av intervjuerna, vilket innebär att de teman som identifierades av intervjuerna har fungerat som en ram för att organisera anteckningar från observationer. På så sätt har observationerna integrerats i analysen i syfte för att stärka eller nyansera de teman som framkommit i intervjuerna.

4.5 Etiska ställningstaganden

I syfte för att eftersträva att studien har genomförts med god forskningsetisk standard har arbetet utgått från Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer. Vetenskapsrådets riktlinjer betonar vikten av att skydda deltagarna genom att transparent och tydligt informera deltagarnas roll och villkor i forskningen. Samtliga lärare blev informerade om min studie i samband med förfrågan om deras intresse att delta i min forskningsstudie. Jag kontaktade de fyra bildlärarna och samtliga tackade ja till att delta i studien. Deltagarna informerades om studiens syfte, deras roll, samt att deras medverkan var frivillig och att de när som helst kunde avbryta sitt deltagande utan några negativa konsekvenser. Samtyckesblankett erhöles innan medverkandet där deltagarna blev informerade om studiens syfte (se bilaga B). Deltagarna bekräftade sedan sitt samtycke genom att underteckna sin medverkan (se bilaga C). Deltagarna fick tillgång till samtyckesblanketten vid visat intresse av att delta, vilket gav dem tid att reflektera om sitt medverkande. Blanketten garanterar deltagarnas anonymitet och konfidentialitet för insamlad empiri och säkerställer också att eventuella känsliga ämnen som kan uppkomma under intervjuer eller observationer hanterades på ett etiskt korrekt sätt. Innan påbörjad empirisk insamling (intervjuer och observationer) gick deltagarna och jag igenom samtyckesblanketten och påminde deltagarna om att de när som helst kunde avbryta intervjun utan konsekvenser samt att det är möjligt att pausa intervjun om deltagaren önskade. Under intervjuer och observationer fanns en medvetenhet om att vissa frågor och situationer kunde vara känsliga för deltagarna. Deltagarna uppmuntrades att endast dela med sig av information de var bekväma med och de informerades om att de kunde avstå från att svara på frågor om de önskade. För att sträva efter en smidig interaktion under intervjun användes en diktafon för inspelningen av samtliga semistrukturerade intervjuer. Diktafonen är lånad av Malmö universitet med tillhörande riktlinjer som följdes under och efter intervjun gällande hantering av empirin. Intervjuerna hölls på deltagarnas arbetsplatser och genomfördes under april och maj 2024. Varje plats valdes av deltagarna för att skapa en bekväm miljö där deltagaren kunde känna sig avslappnade och fokusera under intervjuns gång. Lektionerna som observerades inleds med att läraren och jag klargjorde vem jag är och vad mitt syfte var, samt att mitt fokus endast låg på bildläraren och att föra anteckningar med fokus på läraren. Studien genomfördes med öppen observation i en naturlig miljö i klassrum på skolan, vilket innebär att deltagarna var medvetna om att de observerades medan de befann sig i sin naturliga miljö (Christoffersen, 2015). Under alla observationer undvek jag att interagera direkt med eleverna för att inte påverka den naturliga dynamiken i klassrummet. Under

klassrumsobservationer antecknade jag kontinuerligt i en anteckningsapp på mobiltelefon. Verktöget valdes för dess praktiska fördelar som består av att snabbt kunna skriva och dokumentera observationerna i realtid. Ett annat motiv till val av mobiltelefon är att den skapar ett mer diskret och avslappnat uttryck i klassrummet än andra digitala verktyg som finns tillgängliga. Alla inspelningar och dokument lagras av mig på ett säkert sätt där endast jag har tillgång till materialet, i enlighet med Malmö Universitets riktlinjer för hur forskningsmaterialet ska behandlas. All insamlad empiri raderas efter avklarad examination. För att skydda deltagarnas identitet och integritet har deltagarna pseudonymiserats.

4.6 Validitet och reliabilitet

Valet av att inkludera två metoder är för att metoderna tillsammans kan ge en mer komplett och komplex förståelse av lärarnas upplevelser och faktiska tillvägagångssätt i undervisningen av elever med autism. Intervjuerna ger en djupare inblick av deltagarnas personliga reflektioner och erfarenheter medan observationerna kompletterar intervjuerna genom att se hur lärarna agerar i klassrummet. Genom att kombinera två metoder har jag kunnat triangulera empirin och därmed stärka studiens validitet (Denscombe, 2018).

För att minimera metodologiska brister och säkerställa att intervjufrågorna var tydligt formulerade samt relevanta, genomförde jag en pilotstudie i form av testintervjuer (Denscombe, 2018). Trots genomförd pilotstudie framkom det en komplexitet kring att få uttömmande svar under intervjuerna, vilket kan påverka det empiriska materialet när deltagarna har begränsad kunskap om ämnet. Vid ett tillfälle var svaren kortfattade, och det fanns en risk att jag som intervjuare omedvetet påverkade svaren genom att 'lägga ord i mun' på deltagaren i strävan efter fullständiga och ingående svar. Alvehus (2019) påpekar att intervjuer inte bör utvecklas till förhör eller test för att undersöka deltagarnas kunnande, vilket understryker utmaningen med att hålla öppna och utforskande intervjuer när studien berör ett tema som kräver särskild kunskap och erfarenhet.

4.7 Metoddiskussion

Full konfidentialitet kan inte garanteras i en studie bestående av kvalitativa intervjuer och observationer, särskilt i samband med studiens tema där elever utgör en del av kontexten (Denscombe, 2018). Jag har vidtagit åtgärder för att anonymisera deltagarna för att skydda

deras integritet, trots åtgärderna finns det alltid en risk att individer kan identifieras av andra, exempelvis kollegor eller elever som är medvetna om nämnda undervisningssituationer som utgör en väsentlig del av empirin (Denscombe, 2018). Eventuella risker med att kunna bli identifierad kan påverka deltagarnas svar och beteende när de blir intervjuade och observerade, vilket i sin tur kan leda till snedvridning av den insamlade empirin (Denscombe, 2018).

Pedagogisk takt, som utgör studiens teoretiska ramverk, möjliggör att förstå lärarnas förmåga att anpassa sin undervisning för att möta elevers individuella behov. Samtidigt kan pedagogisk takt som teoretiskt ramverk problematiseras då operationaliseringen av det abstrakta begreppet kan vara komplext, eftersom takt inte utgår från en struktur (Friesen, 2017). Begreppet pedagogisk takt är subjektivt och kan tillämpas på olika undervisningssituationer, vilket kan riskera att begreppet används allomfattande i denna studie. Pedagogisk takt kan även begränsa möjligheten att dra konkreta slutsatser från studien, eftersom lärares handlingar som uttrycks med takt kan grunda sig på andra externa faktorer.

4.8 Presentation av deltagare

Nedan presenteras en kort beskrivning av deltagarna som deltog i intervjun och observationen. Deltagarna tilldelas ett fingerat namn.

Kim arbetar som bild- och medielärare inom ett förstärkt program för elever med neuropsykiatrisk diagnos och undervisar i gymnasiets årskurser 1-4. Hen har undervisat som lärare sedan 2020 och tog lärarexamen år 2021. Kim har arbetat på nuvarande arbetsplats sedan 2021. Elevgrupperna som Kim undervisar är som mest 14 elever per klass. Kim har lärarutbildning i ämnet bild.

Robin arbetar på en grundskola som bildlärare och undervisar i årskurs 4-9. Hen har undervisat som lärare sedan 2002 och tog lärarexamen år 2002. Robin har arbetat på nuvarande arbetsplats sedan 2014. Elevgrupperna som Robin undervisar är varierade. Undervisning sker både i helklass, halvklass, i anpassad grundskola samt en särskild undervisningsgrupp på sju elever. Robin har lärarutbildning i ämnet bild.

Mika arbetar på en grundskola som bildlärare och undervisar i årskurs 5-9. Hen har undervisat som lärare sedan 2010 och tog lärarexamen år 2010. Mika har arbetat på nuvarande arbetsplats sedan 2010. Elevgrupperna som Mika undervisar består av helklasser och en särskild undervisningsgrupp på nio elever. Mika har lärarutbildning i ämnet bild samt utbildning som projektledare, kommunikatör och informatör.

Sasha arbetar på en grundskola som bildlärare och undervisar i årskurs 4-9. Hen har undervisat som lärare sedan 2015 och tog lärarexamen år 2023. Sasha har arbetat på nuvarande arbetsplats sedan 2018. Elevgrupperna som Sasha undervisar består av helklasser i mellanstadiet och halvklasser på högstadiet. Sasha har lärarutbildning i ämnet bild.

5. Resultat

I kapitlet presenteras resultaten från studien om hur bildlärare anpassar sin undervisning och navigerar genom bedömningsdilemman som uppstår vid bedömning av elever med autism. Resultaten baseras på intervjuer och observationer av bildlärare och analyseras utifrån teorin pedagogisk takt, där den pedagogiska triangeln används som ett analytiskt verktyg. Fokus ligger på de strategier och metoder som bildlärarna använder för att möta elevernas individuella behov samt bedömer elevernas arbete i enlighet med kursplanen. Inledningsvis presenteras *Lärares upplevelser av undervisning*, där det har identifierats teman som behandlar lärarnas undervisning. Efter det följer temat *Hantering av bedömningsdilemman* som behandlar hur deltagarna bedriver bedömning i verksamheten, med tillhörande kategorier som har identifierats som verkande faktorer.

5.1 Lärares upplevelser av undervisningen

I avsnittet presenteras resultaten från studien med fokus på fem kategorier som har framkommit genom analysen av materialet. Varje kategori presenterar ett huvudtema som speglar de centrala aspekterna av hur lärarna anpassar sin undervisning för elever med autism. I presentationen redovisas specifika citat från intervjuerna, medan observationerna redovisas genom reflektioner för att stärka eller utmana de påståenden som framkommit i intervjuerna. Genom ramverket pedagogisk takt och den pedagogiska triangeln som verktyg har jag analyserat hur samspelet mellan läraren, eleven och ämnesinnehållet uttrycks och hanteras i praktiken. Analysen fokuserar på hur läraren anpassar sin undervisning för att möta elevernas individuella behov för att främja elevers lärande och utveckling.

5.1.1 Konstruerade förutsättningar

Samtliga deltagare beskriver hur de skapar förutsägbarhet och trygghet i undervisningen genom tydlig struktur för att skapa en meningsfull inlärningsmiljö. Lärarnas arbete med strukturer visar sig påverka deras möjlighet att reflektera över förhållandet mellan elever och ämnesinnehåll, vilket i sin tur gör det möjligt för läraren att identifiera riskbedömningar. Deltagarnas strukturer skiljer sig åt på grund av vilken relation som lärarna fokuserar på. Både Kim, Robin och Sasha inleder lektionerna med att skriva upp lektionens plan på tavlan, där de tydligt anger lektionsmoment och tider:

På min tavla så har jag varje lektion uppskrivet vad eleverna ska göra [...] jag brukar skriva nummer ett, genomgång, tio minuter till exempel. Och så vad vi ska ha genomgång på, vad de ska göra sedan, vem de ska göra det med. Och när det är paus [...] står det på en liten separat whiteboard [...] där står det alltid vilket ämne, hur länge och när det är paus. (Kim, 2024)

Observationerna visar att Kims, Robins och Sashas strukturer ger eleverna en förutsägbar miljö, som främjar elevernas relation till ämnesinnehållet då strukturerna visar lärarens förberedelser inför undervisningen. Robin betonar vikten av att välkomna eleverna positivt för att skapa en god stämning:

Och sen så hälsar jag välkommen och försöker se glad ut och få dem att känna sig välkomna och att vi börjar positivt. (Robin, 2024)

Under observationen noterades det att Robin använder ett öppet och aktivt kroppsspråk där hen log och använde händerna regelbundet och engagerat när hen talade. Robin använde sig även av komiska ansiktsuttryck och aktiva ögonbrynsrörelser i samtal med en elev. Lektionens uppstart visar att Robin fokuserar på att skapa en inkluderande miljö för eleverna genom Robins direkta relation till eleverna där ämnesinnehållet har ett mindre fokus.

Vidare anpassar både Kim och Robin efter elevernas behov. Kim ser till att elevernas material är förberett innan lektionen för att underlätta en smidig start, medan Robins elever kan börja arbeta direkt när de kommer, vilket är en bedömning som Robin gör utifrån elevernas engagemang och relation till ämnesinnehållet. Däremot använder Mika sig av en tydlig struktur från början till slut för att skapa förutsägbarhet, där lektionen avslutas gemensamt för att markera övergången från lektion till slut. Där Mika även har implementerat att stå på två separata platser för att symbolisera lektionens början och slut. Mikas metod för att skapa förutsägbarhet genom sin placering fokuserar på lärarens direkta relation med eleverna, där Mika skapar en trygg och tillitsfull miljö där lärandet kan ske effektivt genom symboliskt kroppsspråk.

Observationerna visade även att strukturen kunde variera, vilket indikerar att lärarna har en flexibel undervisningspraxis där de tar hänsyn till elevernas individuella förutsättningar och

behov. Det förekom dock en motsägelse i Sashas empiri där hen i intervjun beskrev att lektionerna alltid avslutas gemensamt, medan den observerade lektionen avslutades genom att eleverna gick successivt. Motstridigheten kan tyda på en omedvetenhet om relationerna mellan läraren, eleverna och ämnesinnehållet.

Lärarnas strukturer för att skapa förutsägbarhet och trygghet är ett exempel på hur lärarna arbetar med pedagogisk takt, där lärarnas interaktion och ordning i undervisningen påverkar det effektiva lärandet genom att läraren beaktar relationerna mellan eleverna, ämnesinnehållet och läraren själv.

5.1.2 Situationsanpassning och flexibilitet för dynamiskt lärande

Lärarna berättar om en rad anpassningar där de betonar vikten av att utföra specifika anpassningar för elevers särskilda behov i syfte för att skapa en optimal inlärningsmiljö. Lärarna arbetar med anpassningar både i helklass och individuellt, där de individuella anpassningarna ofta sker i direkt relation med eleven genom att lärarens fokus ligger på att minimera elevens individuella hinder i syfte för att främja elevens relation med ämnet. Exempelvis så nämner flera av deltagarna att vissa elever behöver använda hörselkåpor för att minska ljudnivån i syfte för att öka koncentrationen. Lärare beskriver även hur de strategiskt placerar elever i klassrummet för att undvika att de sitter i mitten, där det kan vara stömmigt, och istället låter dem sitta närmare väggarna. Robin berättar om en anpassning som hen har gjort i helklass:

Ibland kan man ju byta material [...] Jag försöker ta reda på vad det är som hindrar eleven. Det kan ju vara att man inte har förmåga att föreställa sig saker som inte finns. Och det är ju ganska vanligt [...] ofta kan man ju anpassa uppgiften så att man inte behöver föreställa sig. Eller kan man ju få två olika idéer. Eller så kan man ju välja en av de här idéerna. (Robin, 2024)

Under observationen redovisade Robin ett urval av material till en elev där eleven fick välja det material som föredrogs, vilket stärker Robins påstående. Robins anpassningar visar en medvetenhet om elevers behov där hen reflekterar över förhållandet mellan elev och innehåll i samband med riskbedömningar. Anpassningen av ämnesinnehållet främjar relationen med eleven på så vis att eleven själv får möjligheten att bestämma materialet.

Sensoriska anpassningar är en viktig aspekt i undervisningen av elever med autism. Kim och Mika berättar om olika situationer där de intuitivt anpassat undervisningen i direkt relation med elever, där elevens relation med ämnesinnehållet hindras på grund av sensoriska utmaningar. Mika berättar om en elevs utmaningar och utveckling:

Då klarade han inte av ljudet av en blyertspenna på pappret. Men vi tränade in många delar, många moment [...] Färgen, han var helt hysterisk med färg [...] Om han fick på fingrarna blev han helt panikslagen. Idag, han funderar inte över allt det här [...] Så det var urhäftigt. Han var så stolt efteråt. Han var jättestolt. (Mika, 2024)

Samtliga lärare berättar att de uppmuntrar elever att pröva och träna på det sensoriska, vilket Mika anser ha hjälpt eleven i berättelsen. Utöver träning har Kim, Mika och Robin använt sig av redskap som handskar. Genom att tillgängliggöra handskar till eleverna har lärarna gjort riskbedömningar utifrån elevens olika behov, där implementeringen av handskar minimerar de hinder som påverkar relationen till ämnesinnehållet så att relationen kan fortskrida. Kim berättar att handskar är ett enkelt tillvägagångssätt för elever där det uppstår problem där de blir kladdiga eller smutsiga. Samtidigt kan Kim, genom sin relation med eleven, göra en riskbedömning och bedöma när de inte längre är i behov av handskar:

Sen vill vissa elever ha handskar hela tiden. Så då får jag istället så att nej, du kan faktiskt tvätta av dig det här utan att det blir problem. (Kim, 2024)

Att identifiera elevens utmaningar och behov, samt utvecklingen av dem, kräver en trygg och tillitsfull relation mellan lärare, elev och ämnesinnehåll. Kims riskbedömning kräver en förståelse för elevens utmaningar samt ämneskunskap, liksom hur materialet kan upplevas och användas.

Samtliga lärare talar om att uppmuntra elever till att utmana sina svårigheter, samtidigt som de uttrycker förståelsen för att alla elever inte kan reducera sina sensoriska utmaningar. Sasha berättar hur hen reflekterar i situationer när det uppstår sensoriska utmaningar:

Jag försöker pusha så mycket det går. Och är det helt stopp, då säger inte jag att du ska. Men oftast kan vi ändå förhandla fram att man provar. Och att man då inte bara provar att ta i, utan man verkligen provar att göra det man ska göra. Och blir det inte bra första gången så provar de att göra en gång till. (Sasha, 2024)

Sasha strävar efter att främja elevers relation till ämnesinnehållet genom att uppmana eleven att prova, men insisterar inte om de känner ett starkt motstånd. Vidare har Sasha inte upplevt att det har funnits ett behov av att implementera handskar eller andra verktyg såsom hörselkåpor eller avskärmningar i sin undervisning, vilket indikerar att Sasha har en direkt relation till eleven där elevers eventuella behov har kunnat mötas på sådana sätt där redskap inte varit nödvändigt.

För att kunna anpassa sin undervisning effektivt anser samtliga lärare att relationen med eleverna är viktig, för att kunna se och stödja elevernas individuella behov. Mika upplever att djup kunskap om autism är nödvändigt för att optimalt kunna anpassa undervisningen:

De skiljer sig mer som individer än vad vi normala gör. Så det är otroligt svårt. Man måste ju verkligen lära känna personen, individen, och förstå autismspektrat. (Mika, 2024)

Genom att anpassa undervisningsmetoder upptäcker Mika vilka anpassningar bäst främjar elevernas lärande och möter deras särskilda behov:

Jag har ju haft en elev nu i år till exempel som har väldigt svårt med finmotoriken och ganska svårt att förstå liksom mina talade eller skrivna eller ritade instruktioner. Jag har liksom testat både att berätta att nu ska jag göra en diagonal linje, visa att nu ska du göra en diagonal linje. [...] Men där har jag upptäckt att eleven fungerar mycket bättre när det är en YouTube-video istället. (Mika, 2024)

Samtliga lärare anpassar även undervisningen genom gruppnivå där lärarna beskriver hur de strukturerar grupparbeten och anpassar undervisningsmetoderna för att möta alla elevers olika behov. Under observationerna noterades det hur lärarna använde sig av en-till-en samtal för

att förstå och stötta eleverna, exempelvis när Kim ledsagade en elev till ett avskilt rum för att skapa en mer fokuserad arbetsmiljö. Lärarnas varierade undervisningsmetoder indikerar på en flexibel undervisningspraxis som tar hänsyn till elevers individuella förutsättningar, där undervisningsmetoderna anpassas efter eleverna. Navigeringen utifrån elevers särskilda behov är ett exempel på hur lärarna arbetar med pedagogisk takt. Lärarna identifierar faktorer som påverkar, eller kan påverka, relationerna och navigerar sedan genom en direkt relation med eleverna eller genom att implementera anpassningar i större undervisningssammanhang.

5.1.3 Kollegial resonans och samarbete som stöd

Kollegialt samarbete kan utgöra en central del av hur lärare hanterar undervisningen utifrån elevernas behov, där kollegor kan hjälpa bildläraren att möta behoven genom olika metoder som främjar lärarens navigering och därmed stärker relationerna mellan elev, lärare och ämnesinnehåll. Lärarna beskriver att de upplever olika former av stöd, där stödinsatser sker i förebyggande syfte eller vid krishantering. Mika uttrycker att samarbete ofta sker vid krissituationer, medan det förebyggande stödinsatser brister:

Alltid vid kris. Aldrig förebyggande. (Mika, 2024)

Även om friheten i att arbeta själv uppskattas av Mika, så uttryckte hen samtidigt att stöd från kollegor och specialpedagoger är avgörande för effektiv hantering av komplexa situationer. I navigering av en komplex situation där läraren är i behov av stöd, kan den ensamma hanteringen ha en potentiell negativ inverkan på elevens relation med både ämnesinnehållet och läraren. Ett exempel på hur elevens relation till ämnesinnehållet kan påverkas negativt är en situation som Robin beskriver, där bristande kommunikation med kollegor resulterade i att en elev, som länge inte har deltagit på bildlektionen, dök upp till bildlektionen men gick innan lektionens start:

Hon kom in, såg att det satt någon annan. Då gick hon igen. [...] Ni som jobbar i studion hade ju kunnat säga till mig. [...] men ibland hinner man ju inte prata med varandra. (Robin, 2024)

Vidare berättar både Robin och Mika att de inte har ett särskilt samarbete med kollegor eller specialpedagoger i klassrummet. Samtidigt uttrycker de en medvetenhet om vikten av att

samarbeta, där information om elevers tillstånd kan användas i förebyggande syfte så att läraren kan beakta elevers tillstånd när de navigerar undervisningen. Robin berättar om hur samarbetet kan påverka hans agerande i direkt relation till eleven:

Om jag inte vet vem som har koncentrationssvårigheter till exempel så kan jag ju vara superklumpig och anta att någon sitter och störr sig. Och så säger jag till på ett sätt som jag inte hade gjort om jag är väl medveten om att den här elevens batteri är slut för länge sedan. (Robin, 2024)

Kim beskriver hur samarbete med specialpedagoger har underlättat undervisningen genom att stödja elevernas sociala interaktioner:

Så det är fantastiskt. Våldigt bra samarbete mellan oss pedagoger och resurspersonal och socialpedagoger också. (Kim, 2024)

Samarbetet mellan ämneslärare och resurspersonal möjliggör en mer flexibel och anpassad undervisning, där ämnesläraren har en stark relation till ämnet. Genom Mikas relation till ämnesinnehållet kan elevens relation till ämnet stärkas när läraren bygger en trygg och tillitsfull relation mellan triangelns tre punkter, där lärandet kan ske effektivt. Specialpedagoger kan identifiera och minimera elevers utmaningar som, utan anpassningar som skapar rätt förutsättningar, potentiellt kan ha en negativ inverkan på relationen mellan elev och ämnesinnehåll. Utöver arbetet med förebyggande stödinsatser berättar Kim även hur arbetslaget hanterar krissituationer där det finns ett tydligt syfte att främja elevernas lärande och utveckling:

Jag skulle säga att vårt arbetslag generellt är väldigt bra på att hantera situationen när det händer. Vi sitter ju alla här uppe i samma arbetslag på samma kontor i princip. Så att om det är någonting om en elev så kan man ju alltid hitta den elevens mentor väldigt snabbt och prata med dem. [...] Vi är också bra på att följa upp det på klassuppföljningsmöte [...] när då skolkurator och sköterska är med också. (Kim, 2024)

Även Sasha upplever att de är bra på att hantera situationer i stunden där hen kan hojta på sina kollegor om det skulle uppstå problem, hen säger även att kollegorna är väldigt tajta och

menar att kommunikationen fungerar bra. Vidare beskrev Sasha främst samarbete med ämneslärare, som hemkunskap, där de har ett ämnesöverskridande arbete. Det framkom ingen specifik information om samarbete med specialpedagoger eller andra stödinsatser som kunde relatera till kollegialt samarbete för elevers särskilda behov.

5.1.4 Strategiska insatser för ökat elevengagemang

Bildlärarna har utvecklat olika strategier för att bevara och öka elevernas motivation och engagemang genom att balansera en tydlig struktur med utrymme för elevers egna idéer. En återkommande strategi är att anpassa undervisningen där elevernas intressen och specialintressen kan implementeras i syfte för att främja elevernas relation till ämnesinnehållet. Robin berättar att hen använder sig av en "trattmetod" där uppgifterna har tydliga ramar samt flexibel där eleverna kan utforska egna uttryck:

Alltså uppgiften ska vara så smal så att det inte går att misslyckas med den. Det ska finnas så tydliga ramar. [...] Men sen så ska uppgiften samtidigt inte ha något tak. Så att de som vill göra någonting eget eller vill välja själv och så vidare, de ska kunna göra det. (Robin, 2024)

Balansen mellan struktur och frihet kan skapa en trygg och självsäker känsla hos eleverna, vilket Kim berättar att hen insåg när hen arbetade med en uppgift så strikta ramar att elevernas motivation minskade. Idag använder Kim en liknande strategi som Robin, där uppgifter innehåller flexibilitet som tillåter eleverna att engagera sig i uppgifter som de känner starkt för, vilket i sin tur upplevs öka elevernas engagemang och motivation:

Om de då vill göra sitt porträtt av ett lejon som är deras favoritdjur, som de älskar, och kan allting om [...] Bara man liksom håller motivationen uppe och det blir någonting producerat. [...] Om man kan ge eleverna lite kreativt spelrum så blir det bättre. (Kim, 2024)

Under observationen av Kims lektion framgick hur samspelet mellan läraren, eleverna och ämnesinnehållet skapade en dynamisk lärandemiljö genom korta och koncisa samtal, som inte direkt berörde uppgiften men relaterade till elevernas specialintressen. Samtalen bidrog till att skapa en trygg och tillitsfull relation mellan läraren och eleverna, samtidigt som

läraren stärker elevernas specialintressen som eleverna konnoterar till ämnesinnehållet, vilket i sin tur främjar elevernas engagemang för arbetet. Observationen av Kim visar en förmåga att intuitivt navigera samtal som indirekt främjar elevers lärande och utveckling.

Samtliga lärare talar om positiva aspekter av implementeringen av elevernas specialintressen. Sasha berättar om att elevers känsla för uppgiften är viktigt för engagemanget.

Jag är väldigt noga med att eleverna ska tycka att det är intressant att utföra uppgiften. Till exempel om man ska göra en parafra, tänk på att göra någonting som du känner när du tittar på den. [...] För känner du inte det, då kommer du inte jobba med den på det bästa sätt.(Sasha, 2024)

Samtidigt upplever lärare även utmaningar med att hantera de-motivering av elevers specialintressen. Mika och Kim har haft elever där relationen med ämnesinnehållet är stark, men att relationen endast består av ett och samma uttryck där eleven har svårigheter med att utforska ämnesinnehållet. Mika berättar om en elev som använde samma uttryck i alla uppgifter:

Det är deras största svårigheter att förändra någonting. Och är teckning och bild att göra en Miró-gubbe. Ja då är det ju det. Det är ju en regel. Det är en lag. Då kan jag inte göra någonting annat. För då är det inte bild. Att möta det, det blir ju otroligt svårt. (Mika, 2024)

Mika anser att elevens meningsfulla relation formas genom det specifika uttryckssättet, vilket skapar en trygg och tillitsfull relation till ämnesinnehållet. Trots en god lärar- och elevrelation är situationen komplex, eftersom lärarens försök att uppmuntra eleven att utforska flera uttryckssätt kan riskera att göra elevens relation till ämnesinnehållet meningslös och leda till att engagemanget minskar.

En annan utmaning är elever med nedsatt abstraktionsförmåga. Robin berättar hur hen hade svårt att förstå att vissa elever saknar fantasi, men insåg senare att det är viktigt att acceptera faktumet för att som lärare kunna främja elevers lärande och utveckling i undervisningen:

Okej, då behöver jag inte harva med det. Ja men då kan jag, ofta kan man ju anpassa uppgiften så att man inte behöver föreställa sig. [...] Jag kanske ändå inte ska bedöma din idé utan det är något annat i uppgiften som jag ska bedöma. (Robin, 2024)

Att vara flexibel och anpassa uppgifter efter elevernas behov och intressen för ökat engagemang är en återkommande strategi bland lärarna. Lärarna beaktar elev- och ämnesrelationen och använder olika strategier där navigeringen sker i direkt relation till eleven. Genom att strukturera uppgifterna på olika sätt skapar de utrymme för elevernas personliga relation till ämnesinnehållet, vilket ökar deras engagemang.

5.1.5 Icke-verbal kommunikation och det subtila kroppsspråket

Kroppsspråket utgör en viktig del i kommunikationen som påverkar hur läraren förmedlar ämnesinnehållet till eleverna och hur eleverna reagerar samt interagerar med både läraren och det som lärs ut. Alla deltagare anser sig reflektera över kroppsspråk i klassrummet och undviker ett stängt eller avvikande kroppsuttryck. Sasha reflekterar över sitt kroppsspråk men uttrycker osäkerhet om hens rörelser i klassrummet har någon betydelse:

Om jag rör mig på ett eller annat sätt, det vet jag inte riktigt om det skulle göra någonting. (Sasha, 2024)

Lärorens rörelser i klassrummet kan påverka dynamiken mellan elev, lärare och ämnesinnehåll genom att signalera närvaro, engagemang och struktur, även när kroppsspråket inte uttrycks i direkt relation med eleven. Under observationen av Sasha noterades att hen vände ryggen till eleverna medan hen skrev upp instruktioner på tavlan, där instruktionerna utgick från elevernas svar på Sashas öppna frågor om arbetsområdet. Vidare uttrycker Sasha en medvetenhet kring sitt kroppsspråk när hen berättar att hen emellanåt kan lägga en hand på en axel, vilket även observerades under Sashas lektion där hen kunde lägga en hand på en arm, axel eller ryggen. Den fysiska beröringen visar lärorens närvaro och tillgängliga stöd i relationen med eleven, som kan skapa en trygghet hos eleverna där lärandet kan främjas. Sasha berättar om sin intuitiva bedömning när jag frågar om den fysiska kontakten i samband med elever med avvikande sinnesintryck:

Då stoppar jag. Definitivt. [...] Nej då rör jag ju inte dem överhuvudtaget. Det finns inte. Så att, nej det känner man direkt. (Sasha, 2024)

Mikas kroppsspråk skiljer sig från resterande deltagare då hen har ett auktoritärt kroppsspråk, vilket Mika använder medvetet i syfte för att uttrycka tydlighet. Mika berättar att hen kontinuerligt reflekterar över sitt kroppsspråk:

Omedvetet påverkande där jag reflekterar. [...] När jag har fel signaler, min signalsystem sänder ut fel signaler, då är de griniga och bråkiga och argumenterar. [...] Det behöver inte alltid ha med mig att göra, men det är då man reflekterar. (Mika, 2024)

Även Kim reflekterar proaktivt över sina kroppsrörelser:

Jag funderar ganska mycket på hur jag rör mig i klassrummet. Dels då för att jag har elever som kanske inte tycker om att man går bakom till exempel. Men jag tänker också att mitt kroppsspråk är väldigt viktigt. Jag brukar försöka ha ett ganska öppet kroppsspråk. (Kim, 2024)

Alla fyra deltagare använder händerna aktivt under observationerna i syfte för att stärka deras verbala instruktioner och uttryck. Trots att varje deltagare hade egna unika uttryck fanns det flera gemensamma uttryck i deras kroppsspråk som bidrog till en positiv lärmiljö. Samtliga lärare använde sig av en lugn och kontrollerad hållning, där de kunde luta på bord och stolar. Tendensen att aktivt söka ögonkontakt var återkommande för Kim och Robin, där Kim även använde "mm" ljud för att bekräfta elevens verbala kommunikation i relation till ämnesinnehållet. Det noterades även att deltagarna använde sig av skratt och leenden, vilket i relationen mellan elever och lärare bidrar till att skapa en avslappnad och positiv miljö där elevers relation till ämnesinnehållet främjas. Vidare var kroppshållningen hos flertalet av deltagarna öppen och inbjudande.

5.2 Hantering av bedömningsdilemman

I avsnittet presenteras resultaten från studien med fokus på fyra kategorier som har framkommit genom analysen av materialet. Varje kategori presenterar ett huvudtema som

speglar de centrala aspekterna av hur lärarna hanterar bedömningsdilemman som kan uppstå i samband med elever med autism. Dessa teman inkluderar lärarnas anpassning av feedback för att möta elevernas individuella behov, tillämpningen av undantagsbestämmelsen i enlighet med skollagen, metoder för att dokumentera elevernas arbeten samt externa faktorer som påverkan på undervisningen. Genom ramverket pedagogisk takt och den pedagogiska triangeln som analytiskt verktyg presenteras en nyanserad föreställning av de utmaningar och strategier som lärarna använder för att ge en meningsfull och rättvis bedömning för arbetet av elever med autism.

5.2.1 Aktsam bedömning med fokus på elevers unika förutsättningar

Bedömning för elever med autism kan kräva särskild hänsyn och anpassning för att bedömningen ska vara rättvis och meningsfull. Bildlärarna rapporterar att de ofta anpassar sina bedömningsmetoder individuellt för att möta de specifika behoven hos varje elev. Samtliga lärare lyfter användningen av formativ bedömning genom kontinuerliga didaktiska samtal och återkoppling under arbetets gång, där lärarna ställer frågor som ger utrymme för elevens reflektioner med fokus på deras reflektion till ämnesinnehållet som möjliggör för lärarna att identifiera elevers utveckling. Samtliga lärare använder sig av muntliga reflektioner framför skriftliga, eftersom det direkta engagemanget mellan läraren, elev och ämnesinnehåll upplevs vara mer meningsfull. Den direkta muntliga reflektionen stärker både elevens relation till ämnesinnehållet samt lärarens relation till eleven och ämnet, vilket ligger till grund för bedömning. Robin berättar arbetet med formativ bedömning:

I mötet med eleven sker ju bedömning av vilken typ av frågor eleven ställer. Hur svarar eleven på de här frågorna som jag ställer för att ta reda på vad eleven egentligen kan och inte. (Robin, 2024)

I observationen noterades det att Kim intuitivt navigerar i relationen mellan elever och ämnesinnehåll i syfte att främja elevernas ämnesutveckling genom att ställa reflektiva didaktiska och tydliga frågor. Trots att samtliga lärare använder sig av formativ bedömning, använder de även summativ bedömning som kan bestå av skriftliga arbeten. Kim anser att det är viktigt att tillgängliggöra olika kommunikativa uttryck såsom skrift, för att ge eleverna möjlighet att uttrycka sina ämneskunskaper:

Man kan inte bara helt plocka bort det för eleverna. För det blir att göra dem en otjänst också. (Kim 2024)

I arbetet med formativ bedömning uttrycker Sasha en utmaning i kommunikationen med eleverna, särskilt när hen försöker förmedla ämnesinnehållet och eleverna inte utvecklar sitt arbete baserat på Sashas feedback:

Att man då talar om att ja, men gör dem, om du gör dem sneda så blir det ju rätt. Men om man då inte bryr sig om att ändra, nej, då har man ju inte lyssnat på min formativa bedömning. Att jag talar om för dem att det är bättre att göra så här. (Sasha, 2024)

Sasha främjar elevers lärande och utveckling genom att aktivt gå runt och ge feedback, vilket hen även gjorde under observationen. Utmaningen ligger i att säkerställa att eleven förstår och uppfattar feedbacken som meningsfull i relation till ämnesinnehållet.

Även Mika berättar om utmaningen av att använda diverse bedömningsmetoder, särskilt i samband för elever med autism där Mika upplever att anpassningar kan vara komplexa:

Den är svår. Autism är ju väldigt väldigt olika. Den är mer olika än något annat. De individerna kan vara väldigt väldigt olika. Så det handlar igen om en individuell anpassning och lära känna elevens person och var problematiken ligger. Det är inte alltid jag lyckas. (Mika, 2024)

Både Robin och Mika nämner hur elever som har ett öga för detaljer kan upplevas intressanta då de kan se saker i verk som de själva inte noterat. Samtidigt har Mika hamnat i en situation där en elev inte har nått ett godkänt betyg på grund av att eleven är detaljstyrd.

Föräldrarna går igång och så har man en jätte komplicerad tvist om vad eleven ska ha för att kunna få ett betyg. Och då slutar det ofta med att man anpassar bort de svårigheterna och man är så trött med alla möten och alla kontakter så ja, jag begår tjänstefel och sätter ett E. (Mika, 2024)

För att hantera dessa utmaningar betonar Mika vikten av djup kunskap om bildämnet, ämnets bedömningskriterier och autism. Mikas medvetenhet om dessa faktorer korrelerar med pedagogisk takt, där relationen mellan läraren och ämnesinnehållet samt elevens särskilda utmaningar är en central del för hur läraren kan navigera i undervisningen som syftar till att främja elevers lärande och utveckling.

5.2.2 Undantagsbestämmelsen i praktiken

Lärarna uttrycker delade erfarenheter av undantagsbestämmelsen, även kallad pysparagrafen, som kan användas för att undanta vissa delar av kursplanens krav för elever med bestående svårigheter. Implementeringen innebär att elevens svårigheter beaktas i relation med ämnesinnehållet, där elevens kunskap om ämnesinnehållet inte kommer till uttryck på grund av bestående svårigheter. Kim berättar att bestämmelsen oftast används för att undanta teoretiska och analytiska förmågor samt reflekterar över de konsekvenser som implementeringen kan ha för elevers vidare utbildning:

Det är ju också om man gör det i ettan, då får man liksom ta bort hela det sen resten av de andra kurserna också där det bara blir mer och mer teori. (Kim, 2024)

Kim, Robin och Mika har erfarenhet av att använda pysparagrafen, men upplever inte definitionen eller appliceringen av den särskilt enkel. Utmaningen som Robin möter är kännedomen om elevens svårigheter är någonting bestående:

Jag tycker att det finns ju elever som inte kan ta det steget av olika anledningar. Det är ju kanske inte tillräckligt för att kunna använda undantagsbestämmelsen. För det tänker jag inte är ett bestående. Det kanske blir bestående för dig om du aldrig kommer våga utvecklas. Men jag får ju utgå ifrån att du under ditt liv kanske kommer att våga. (Robin, 2024)

Mika uttrycker liknande reflektioner kring avgörandet om en elevs svårigheter är bestående:

Alltså det heter ju så att eleven i fråga inte ska kunna bli bättre i det. Och hur i hela fridens namn ska jag kunna veta det? (Mika, 2024)

Vidare berättar Mika om en specifik situation med en elev som har en icke-verbal inlärningsstörning, där det stod klart för Mika att svårigheterna är kvarstående och kunde motivera implementeringen av undantagsbestämmelsen. Elevens vårdnadshavare var inte medvetna om elevens inlärningsstörning, vilket kan försvåra lärarnas förståelse och arbete, då de måste identifiera om elevens svårigheter är bestående för att kunna sätta ett rättfärdigt betyg. Att förstå elevens kvarstående svårigheter är viktigt i relationen med eleven och ämnesinnehållet, men även mellan läraren och eleven. Elevens vårdnadshavare var inte medvetna om elevens inlärningsstörning vilket innebär att läraren själv måste identifiera de bestående svårigheterna, i syfte att eleven har ett rättfärdigt betyg. Idag har Mika konstruerat uppgifter för årskurs 4 och 5, bland annat i öga-hand koordination, där Mika snabbt kan identifiera om svårigheter beror på en hjärnskada. Vid betygssättning ser både Mika och Robin på elevens övergripande utveckling inom särskilda områden om undantagsbestämmelsen kan implementeras.

Samtliga lärare uttrycker att det finns en otydlighet av undantagsbestämmelsen, exempelvis på mängden kunskapskrav som kan undantas och implementeringens villkor. Sasha, som inte har använt undantagsbestämmelsen, förlitar sig på sin rektor om en elev inte når kunskapskraven av eventuella bestående svårigheter:

Jag stöttar mig på min rektor. För att han har koll på det. [...] Jag tar den när det kommer i så fall. (Sasha, 2024)

Robin reflekterar över möjligheten att få en tydligare förståelse av undantagsbestämmelsen genom att kontakta Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM), där Robin berättar om kollegors positiva erfarenhet av att få stöd och vägledning i liknande situationer. Mika däremot, som har varit i kontakt med SPSM i syfte för att få en tydligare förståelse av undantagsbestämmelsen, upplevde brist på vägledning:

De är ju för fan värdelösa, ursäkta mitt språk. Alltså det är så luddigt. [...] Jag har aldrig känt mig så förvirrad i hela mitt liv som jag blev där. (Mika, 2024)

Kim upplever ett stöd i implementeringen av undantagsbestämmelsen genom samarbete med specialpedagoger på skolan. Där Kim, med sin ämneskunskap, tillsammans med

specialpedagogernas arbete med att identifiera och stödja elever med särskilda behov, kan beakta elevens relation med ämnesinnehållet och därigenom vägleda användningen av undantagsbestämmelsen.

5.2.3 Dokumentation och stödjande feedback

Genom att dokumentera elevernas framsteg och reflektioner kan lärarna bättre förstå hur eleven har arbetat och vilka strategier som fungerar bäst för respektive elev. Samtliga lärare använder sig av en kombination av summativ och formativ bedömning för att få en holistisk bild av elevens kunskap, färdighet och utvecklingsprocess. Kim använder sig av produktbedömning, portfoliobedömning och muntliga reflektioner, vilket är betydelsefullt för bedömningsunderlaget:

Det spelar också in ganska mycket vad eleverna säger till mig under lektionstid. Alltid åt det positiva hållet ska sägas. För att många elever har ju inte bara då autism eller ADHD utan kanske dyslexi eller en språkstörning. Och då kan det vara väldigt utmanande att uttrycka sig i skrift. (Kim, 2024)

Lärare berättar om skapandet av kunskapsmatriser, där de påverkar relationen mellan eleverna och ämnesinnehållet genom att utgå från elevernas tidigare erfarenheter och kunskaper från undervisningen i klassrummet. Robin och Mika skapar egna flexibla bedömningsmatriser för att tydligt kommunicera arbetets mål till eleverna, där lärarens fokus på eleverna och ämnet kan bilda en meningsfull relation:

Jag har inget bedömningssystem som ser likadant ut för alla olika uppgifter. [...] Istället för att använda då betygskriterierna så försöker jag göra någon slags matris som utgår från vad det är vi har övat här. (Robin, 2024)

Mika har skapat en egen matris som hen använder under arbetets gång där de olika kunskapskriterierna har varierande vikt utifrån arbetsområdets centrala innehåll. Matrisen har underlättat Mikas bedömningsarbete då den används i mitten och i slutet av ett arbetsområde där elevernas process dokumenteras för att minimera risken att elever faller mellan stolarna:

Då har jag ju betygskriterier knutna till respektive uppgift från första början. Så från de delarna så kan ju en elev ändå visa på andra betygskriterier, kunskaper. Och då tänker jag att det är min skyldighet som lärare att se hela bilden och processen. (Mika, 2024)

Genom att Mika öppet samtalar om matrisens syfte och användning under lektionen anser Mika att det kan minska elevernas oro kring bedömning. Mikas transparens av bedömningsarbetet synliggör lärarens fokus på, och reflektioner kring, relationen mellan eleven och ämnesinnehållet.

Robin berättar att hen pratar lite om bedömning inför en uppgift och istället fokuserar på att redogöra vad eleverna ska sträva efter. Robin noterar även att elever med autism ofta visar mindre intresse för bedömning:

Jag skulle nog vilja säga att många av de elever inom autismspektrat som jag har haft har varit tämligen ointresserade av bedömning. [...] Min upplevelse är nog att jag inte har haft många elever med autism som har frågat frågor om bedömning. (Robin, 2024)

I Sashas, Mikas och Robins lektionsupplägg noterades att det inte fanns avsedda tillfällen där eleverna dokumenterar sitt arbete i skrift, istället fokuserar lärarna på interaktionen mellan läraren, eleverna och ämnesinnehållet under lektionen. Lärare dokumenterar även arbeten digitalt via Google Classroom för att komplettera den analoga inlämningen, för en säker dokumentation av elevernas process och arbeten.

5.2.4 Påverkan och hantering av externa faktorer och resurser

Samtliga lärare beskriver hur undervisningen kan ha direkt påverkan av externa faktorer. Externa faktorer kan påverka relationerna mellan läraren, eleverna och ämnesinnehållet där exempelvis schemalagningen av raster påverkar elevernas deltagande:

Har de bråkat under en rast så kan det vara hajkon-tajkon på lektionen, då kanske du inte får gjort någonting. (Mika, 2024)

Samtliga lärare berättar om schemaläggningens inverkan på undervisningen samt uttrycker ett behov av mer tid och resurser för att effektivt hantera de utmaningar som uppstår i undervisningen, särskilt i samband för elever med autism. Kim berättar om situationer där elevernas lärande påverkats negativt på grund av korta raster och avståndet mellan undervisningslokalerna som eleverna behöver förflytta sig mellan:

Det blev stressnivån som var rätt hög och jag upplevde att det var lite detsamma för eleverna. För de kan ju inte alltid heller reglera den processen.
(Kim, 2024)

Vidare berättar Kim att hen har behövt stressa elever som har svårt med att avsluta med sitt arbete på lektionen, vilket i sin tur påverkar relationen mellan lärare och elev eftersom läraren måste avbryta den trygga relationen som eleven har till bildämnet.

Rektorn på Sashas skola har beslutat att lärarna ska skriva upp instruktioner på tavlan inför varje lektion samt att elevernas mobiltelefoner samlas in på morgonen och därmed är oåtkomliga hela skoldagen. Sasha upplever att mobilinsamlingen har en positiv effekt på elevernas relation till ämnesinnehållet:

Det är en stor skillnad med att man slipper det här med att de tar foton på varandra, lägger upp på Snapchat, att de snapchattar hela tiden. De kan inte vara dumma mot varandra under skoldagen. (Sasha, 2024)

Samtliga lärare uttrycker behovet av mer tid och resurser för att hantera utmaningar i undervisningen för elever med autism. Kim lyfter behovet av ytterligare resurspersonal för att kunna stödja elevernas individuella behov bättre, medan Sasha och Kim understryker att mindre elevgrupper ger mer utrymme för att stödja elevernas individuella behov:

Jag känner att när det är helklass känner jag att jag inte är tillräcklig. (Sasha, 2024)

Bristen på tid påverkar även lärarnas administrativa arbete. Robin är mån om tiden då hen vill ägna tid åt elevernas undervisning och utveckling, men den tillgängliga tiden påverkas av schemaläggning av andra skolaktiviteter. Detta leder till att vissa klasser får mindre tid än

andra, vilket påverkar elevernas förhållande till ämnesinnehållet och därmed även bedömningsunderlaget. I tidsbristen finns det även eventuella krav på elevdokumentation, där Robin berättar att hen är villig att använda civil olydnad om obligatorisk dokumentation av kunskapsmatriser införs:

Vad gör man då? Om det blir ska. Nej, jag kommer inte göra det. Jag kommer inte använda min tid till att sitta och kryssa i så länge ingen kan förklara för mig vad som är vinsten med det för eleverna. (Robin, 2024)

Den administrativa bördan påverkar även Mika, då hen får flera mail i veckan från vårdnadshavare angående samma elev, samt krismöten, lärarmöten och föräldramöten:

Det är otroligt frustrerande, otroligt tungt, otroligt irriterande och man blir upprörd på elevens vägnar. (Mika, 2024)

Mikas frustration fokuserar starkt på elevernas relation till ämnesinnehållet, där relationen påverkas negativt då Mika måste prioritera tiden åt de externa faktorerna, istället för att ägna tid åt att metoder som främjar elevernas lärande och relation till bildämnet. Vid frågan om hur Mika hanterar de dilemman som framkommer på grund av brist på tid svara hen följande:

Jag har uttryckt alltihopa. Men just nu så står jag stadigt än så länge, men jag vacklar just nu. Kan jag säga. Jag pallar inte mer. (Mika, 2024)

Lärarna nämner även en brist på stöd från Skolverket för att anpassa undervisningen för elever med autism, där Sasha och Kim önskar få specifika bedömningsmetoder som kan underlätta för elevers förståelse av en uppgift, som visuellt stöd:

Det finns väl en lucka där, kan jag känna. Där man får fylla med sina kollegor och deras erfarenhet istället. (Kim, 2024)

För att fylla luckan använder Kim, samt de andra observerade lärarna, sig av elevexempel under lektionen för att stärka elevernas förståelse för ämnesinnehållet och undervisningens mål. Trots att lärarna använder befintliga bilder som stöd för eleverna, önskar Sasha att

skolverket tillhandahåller bilder med tillhörande reflektioner så att hen känner ett stadigare underlag i sitt arbete:

Mer utav bilder och verk som andra har gjort. Att man kan få en liten uppfattning om hur de tänker. För det är bara hur jag tänker. (Sasha, 2024)

Däremot upplever Mika ingen brist på stöd från Skolverket. Mika menar att en nationell myndighet inte kan erbjuda tillräckligt stöd i ett arbetet med att möta elevers olika behov, vilket hen har kommit till insikt genom kontakten med en barnpsykolog specialiserad inom autism, som betonar den stora variationen inom autism:

Skolverket besitter inte den kunskapen. Det är expertiskunskap. (Mika, 2024)

Lärarnas berättelser visar att externa faktorer påverkar lärarnas möjligheter att anpassa undervisningen, särskilt för elever med autism i en flexibel undervisningspraxis. Trots utmaningarna strävar lärarna efter att skapa en trygg och tillitsfull relation till eleverna, och elevernas relation till ämnesinnehållet vilket tydliggörs i lärarnas berättelser där fokuset är på elevers olika behov och ämnesinnehållet.

6. Diskussion

I följande kapitel kommer resultaten från studien att diskuteras i förhållande till tidigare forskning och det teoretiska ramverket pedagogisk takt. Diskussionen inleds med en *Resultatdiskussion* som lyfter fram studiens viktigaste resultat. Därefter behandlas *Betydelsen av kunskap och medvetenhet i undervisningen för elever med autism*, som behandlar vikten av lärares kunskap och medvetenhet för att effektivt möta individuella behov. Vidare diskuteras *Att förstå sensoriska utmaningar för anpassning* och förståelsens påverkan i arbetet med anpassningar. Betydelsen av samarbetet mellan lärare och specialpedagoger tas upp i avsnittet *Samarbete och stöd*. Efter det följer ett avsnitt som berör *Särskilt stöd och rättvis betygsättning i bildundervisningen*, där undantagsbestämmelsen diskuteras. Avslutningsvis diskuteras studiens *Pedagogiska implikationer* och potentialen för *Vidare forskning* för att ytterligare fördjupa förståelsen och utvecklingen av undervisningspraktiken.

6.1 Resultatdiskussion

I avsnittet nedan redovisas studiens viktigaste resultat. Redovisningen utgör tre teman som, baserat på resultaten och med ramverket pedagogisk takt, framstår som centrala aspekter att beakta för bildlärare i arbetet med elever med autism.

6.1.1 Fördjupad kunskap om autism

Studien visar att lärarnas förståelse för autism är en viktig förutsättning för att anpassa undervisningen så att elevernas individuella behov möts. Studien visar att bildlärarna som anpassar undervisningen i mindre utsträckning tenderar att uttrycka en begränsad eller ytlig förståelse för autism, där brist på kunskap kan hindra relationen mellan eleven, läraren och ämnesinnehållet att utvecklas. Bildlärare som uttrycker mindre engagemang i att anpassa undervisningen för elever med autism kan indikera en bristande kunskap om autism. Vidare anger resultatet att bildlärarna inte ser autism som en enhetlig funktionsnedsättning genom att beskriva och reflektera utifrån att varje elev med autism är unik och kan vara i behov av specifika anpassningar. En deltagare uttrycker att elever med autism “skiljer sig mer som individer än vad vi normala gör” och anser att en som lärare måste “lära känna personen, individen, och förstå autismspektrat” för att kunna anpassa undervisningen efter elevens olika förutsättningar och behov (Mika, 2024). Lärarens fördjupade kunskap om autism möjliggör

individuella anpassningar och skapar en dynamisk och flexibel undervisning som kan stödja varje elevs lärande och utveckling.

6.1.2 Anpassningar genom takt

Resultaten pekar på att bildlärarna använder pedagogisk takt för att skapa en trygg och förutsägbar lärandemiljö för eleverna. Lärarnas förmåga att anpassa undervisningen korrelerar till lärarnas empati och förståelse för elevers särskilda behov. För att anpassa undervisningen efter elevers individuella behov krävs det inte endast att läraren ser de individuella behoven, utan också förstår vikten av elevers särskilda behov som bottnar i empati och djupare förståelse för elevens utmaningar. Bildlärarna som samtalar med elever i syfte för att förstå deras svårigheter beskriver ett större engagemang i att anpassa undervisningen utifrån elevers varierande förutsättningar. En lärare beskriver hur de hjälper elever att vänja sig av med att använda handskar när handskarna initialt implementerats för att möta elevens sensoriska behov. Detta visar att läraren inte bara ser elevens individuella behov, utan förstår elevens specifika utmaningar och som genom sin förståelse för eleven kan identifiera när en tidigare anpassning inte längre är nödvändig för att eleven ska kunna delta i undervisningen. I kontrast uttrycker en annan lärare en brist på reflektioner kring sitt eget kroppsspråk och beröring påverkar elevernas lärandemiljö, vilket kan indikera en brist på förståelse av elevernas eventuella utmaningar. Samtidigt kan en hand på axeln symbolisera lärarens stöd. Lärarens intuitiva känslighet och förståelse av den specifika undervisningssituationen är viktig då förståelsen påverkar undervisningen genom att läraren anpassar kommunikationen och innehållet för att möta elevernas olika förutsättningar.

6.1.3 Vikten av ämnesdidaktisk kompetens

Lärarnas ämneskompetens omfattar kunskaper om material, verktyg och teknikers olika prestanda, som genom didaktiska metoder kan justeras och användas för att anpassa uppgifter eller förmedla ämnesinnehållet till eleven. Resultaten visar att lärarnas ämnesdidaktiska kompetens är avgörande för att kunna skapa meningsfull undervisning för alla elever. En återkommande strategi är att skapa flexibla uppgifter parallellt med tydlig struktur där eleverna kan implementera sina specialintressen i sitt skapande. "Om man kan ge eleverna lite kreativt spelrum så blir det bättre" (Kim, 2024). Kombinationen av ämneskunskaper och förståelse av elevernas individuella behov används av bildlärarna genom att strukturera undervisningen och skapa en förutsägbarhet för eleverna, med utrymme för eleven att

utveckla relationen med ämnesinnehållet. En lärare skapar en förståelse av elevernas förutsättningar genom sin ämnesdidaktiska kompetens, där hen genom uppgifter som kräver djup ämneskunskap kan identifiera elevernas eventuella bestående svårigheter. Som tidigare nämnt kräver individuella anpassningar en förståelse för förutsättningar, där ämnesdidaktisk kompetens är centralt för lärarens profession genom att skapa en strukturerad men även flexibel undervisningspraxis där läraren kan anpassa innehållet på individnivå.

6.2 Betydelsen av kunskap och medvetenhet i undervisningen för elever med autism

Lärares förmågan att tillämpa effektiva anpassningar för elever med autism har ett samband med lärares kunskap om autism (Esqueda Villegas et al., 2022; Gómez-Marí et al., 2022; Han & Cumming, 2022). Resultatet från undersökningen visar hur lärare anpassar sin undervisning för att eftersträva struktur, samtidigt som de försöker vara flexibla i sin undervisning för att möta situationer som är oförutsägbara. För att strukturera undervisningen använder lärarna sig av skriftliga instruktioner på klassrumstavlan vilket korrelerar med Gómez-Marí et al. (2022), som betonar att en strukturerad undervisning gynnar elevernas lärande och sociala inkludering. Att använda sig av visuellt stöd, som att skriva på tavlan, är den vanligaste förekommande anpassningsmetoden som lärare använder sig av (Paisley et al., 2023). Kim och Mika visade sig vara tydligt medvetna om elevers varierande visuella inverkan där de båda aktivt strävar efter förutsägbarhet i sin undervisning. Även Robin och Sasha beskriver användningen av olika undervisningsmetoder i syfte för att eftersträva en strukturerad undervisning, men visade sig inte vara lika medvetna om betydelsen av att erhålla en strukturerad och förutsägbar undervisningsmiljö för de elever som är känsliga för diverse sinnesintryck. Robin och Sashas passiva välmening i att använda effektiva undervisningsmetoder, utan att explicit implementera dem för elever med autism, visar sig vara förekommande hos lärare (Paisley et al., 2023). Den bristfälliga reflektionen står i kontrast till en flexibel och förstående inställning, vilket utifrån Gómez-Marí et al. (2022) kan grunda sig i bristande kunskap om autism. Resultatet visar att för att upprätthålla förmågan att främja undervisningen genom intuitiv anpassning krävs det en självmedvetenhet samt en medvetenhet om elevers individuella behov.

6.3 Att förstå sensoriska utmaningar för anpassning

Studiens resultat visar att bildlärarna skapar flexibla uppgifter för en inkluderande miljö genom att tillgängliggöra elevernas möjlighet att implementera egna intressen i undervisningen, som likställs med undervisningsmetoden Universal Design for Learning (UDL) som förespråkas av Alter-Muri (2017) och Brown et al. (2023). Exempelvis Robins utformning av uppgifter som är adaptiva med hänsyn till elevernas preferenser, samtidigt som instruktionerna kan individanpassas för de elever som är i behov av direkta instruktioner. Genom att Robin ger eleverna ett urval av materialet som kan användas i arbetet behöver läraren inte överväga aspekter kring materialets taktila intryck, vilket Alter-Muri (2017) menar att lärare kan behöva göra för att underlätta elevernas taktila intryck. I kursplanen för bild i Lgr22 (2022) står det att eleven ska använda sig av olika material, vilket innebär att eleven kommer att utsättas för olika texturer genom sin utbildning i bildämnet. Resultatet visar att lärarna är medvetna om elevers sensoriska utmaningar för material och ofta försöker komma underfund med vad som faktiskt hindrar eleven, vilket påvisar att lärarna är lyhörda.

Både Mika och en lärare i studien av Jones et al. (2020) uppger att sensoriska utmaningar av bildundervisningen, som att få målarfärg på kroppen, kan framkalla intensiva reaktioner hos elever med autism. Detta betonar vikten av att förstå och anpassa undervisningen efter elevernas sensoriska svårigheter, särskilt då sensoriska upplevelser kan vara avgörande för hur eleverna deltar och engagerar sig i sitt arbete. Att sensoriska upplevelser är en avgörande faktor korresponderar med Robins berättelse, där en elev inte deltog på grund av elevens särskilda behov. Alter-Mari (2017) betonar att proaktivt överväga sensoriska aspekter i syfte för att minimera sensoriskt obehag hos eleverna, något som Kim gör i sin undervisning för elever på ett förstärkt program där det finns en variation av sensoriska utmaningar. Kim har bedömt när elever kan hantera materialet med bara händer istället med handskar, vilket går i enlighet med Lgr22 (2022) då bildundervisningen ska erbjuda elever att utveckla sitt bildskapande arbete. Studiens resultat och tidigare forskning (Jones et al., 2020) visar hur elever kan agera uttrycksfullt när de ska arbeta med ett visst material. Detta styrker att Kims ackommodation inte endast kräver att läraren ser elevens svårigheter, utan kräver timing och förståelse av individens förmåga genom att förstå relationen mellan eleven och ämnesinnehållet. Genom att sträva efter att förstå elevernas hinder breddas lärarnas insikt för hur undervisningen kan upplevas, samtidigt som de kan ge det stöd som eleverna behöver, vilket korrelerat till Bolourian et al. (2021) resultat som betonar på vikten av relationsbygge

för att effektivt anpassa undervisningen till elevernas behov. Att bygga relationer anknyter till till pedagogisk takt och förutsätter en förståelse för elevers individuella behov, vilket tidigare forskning (Alter-Muri, 2017; Brown et al., 2023; Gómez-Marí et al., 2022; Han & Cumming, 2022; Jones et al., 2020) betonar som en viktig aspekt av att anpassa undervisningen för att främja lärandet för elever med autism.

6.4 Samarbete och stöd

En framgångsrik strategi för att anpassa undervisningen efter elevernas individuella behov är att främja samarbetet med specialpedagoger och vårdnadshavare (Esqueda Villegas et al., 2022), som bekantas av bildlärarna i studien. Resultatet visar att Kim och Mika är insiktsfulla av att det är de som besitter ämneskunskaperna medan specialpedagogerna är de som besitter kunskap om särskilda hinder i samband med elevers lärande och utveckling. Fastän lärarnas gemensamma insikt beskriver lärarna varierade motgångar i hur bildundervisningen för elever med autism faktiskt fungerar, vilket utifrån Brown et al. (2023) kan bero på att Mika har brist på stöd av resurspersonal medan Kim har tillgång till rätt stöd från specialpedagoger. Resultatet, i motsvarighet med tidigare forskning (Esqueda Villegas et al., 2022; Gómez-Marí et al., 2022; Paisley et al., 2023), visar att lärare upplever brist på stöd för att kunna ge en optimal individanpassad undervisning. Kim, som upplever att samarbetet med resurspersonal fungerar nära och bra, ser trots ett fungerande samarbete ett ytterligare behov av resurspersonal. Robin däremot betonar vikten av samarbete med resurspersonal genom att förklara att hans respons på elevens agerande kan variera beroende på elevens bakomliggande orsaker, även om elevens agerande uttrycks densamma. Robins resonemang kopplas direkt till pedagogisk takt som fokuserar lärarens förmåga att intuitivt anpassa situationen utifrån elevens behov. Samtidigt kan resonemanget vara problematiskt; om läraren inte informeras om elevens bakomliggande orsaker till beteende på grund av bristande samarbete, kan läraren riskera en felbedömning av elevens faktiska behov. Felbedömningen kan i sin tur försämra elevens relation till ämnet eftersom eleven inte känner sig förstådd, och därmed påverka lärandet negativt. Trots att Robin företer brist på stöd visar hen en positiv inställning till att inkludera elever med autism i undervisningen, vilket skiljer sig från vad Gómez-Marí et al. (2022) studie visar, där brist på stöd ofta associeras till negativa inställningar.

Bildlärarna uttrycks ha en positiv inställning till elever med autism i undervisningen, trots att de påpekar brist på stöd. Lärare och vårdnadshavare anser att det är viktigt att lärare har

kunskap om, och är medvetna om, hur autism kan komma i uttryck för att stödja elevers individuella behov (Jones et al., 2020), vilket resultatet tyder på att de flesta bildlärare besitter. Lärare upplever även att ett samarbete med vårdnadshavare är betydelsefullt för att förstå elevers behov (Esqueda Villegas et al., 2022). Mika beskriver dock negativa erfarenheter av sådan kontakt eftersom det kan vara tidskrävande och ibland även obetydlig när vårdnadshavarna inte är medvetna om elevens befintliga svårigheter. Bristen på tid och stöd, som Gómez-Marí et al., (2022) anser leda till stress och frustration hos lärarna, har resulterat i att Mika begår tjänstefel genom att sätta ett godkänt betyg för en elev som egentligen inte uppnår kunskapskriteriet. Med anledning av tidsbrist har Mika skapat en konkret matris, där dokumentation sker successivt, i ett försök att åtgärda eventuella brister i verksamheten och säkerställa ett fortsatt arbete som främjar elevers lärande och utveckling.

6.5 Särskilt stöd och rättvis betygssättning i bildundervisningen

Utifrån Lgr22 (2022) är varierad materialanvändning en central aspekt i bildundervisningen, vilket resultatet konstaterar innefattar taktila färdigheter som kan vara en utmaning för elever med autism. Som tidigare nämnt så använder lärarna sig av olika strategier som fungerar, bland annat UDL metoden som Alter-Muri (2017) rekommenderar för bildlärare. Trots implementering av anpassningar och särskilt stöd finns det elever som har bestående svårigheter på grund av funktionsnedsättningar. För att eleven fortfarande ska kunna nå ett rättfärdigt betyg har Skollagen (SFS 2022:146) infört en lagstadgad stödåtgärd, som innebär att lärare kan bortse enstaka delar vid betygssättning när elevens bristfälliga kunskap grundar sig i en funktionsnedsättning. Resultatet visar att lärare upplever svårigheter vid tillämpningen och att det finns en varierad användning av- och ett behov av undantagsbestämmelsen. Kim och Mika, som uttrycker att samarbete med specialpedagoger är viktigt, kan i bemärkelsen av undantagsbestämmelsen ta stöd av specialpedagoger som besitter specialkunskap om autism. Robin och Sasha visar bristande kunskap om Skollagen (SFS 2022:146) där Sasha även bekänner bristen och skulle stödja sig på sin chef om bestämmelsen skulle vara aktiv vid bedömning. Det är dock viktigt att notera att tillämpningen av undantagsbestämmelsen inte kräver ett godkännande av rektor eller annan skolpersonal (Skollagen, SFS 2022:146) Lärarna i studien uttrycker en osäkerhet kring identifieringen av vilka svårigheter som är bestående, vilket innebär att samarbeten med

specialpedagoger kan vara av stor vikt då specialpedagogerna har kunskap som kan förenkla identifieringen. Samtidigt är det viktigt att fastställa att det är ämneslärare som i sin profession har kunskap om ämnets kriterier och bär det primära ansvaret för betygssättning.

6.6 Pedagogiska implikationer

Bildundervisningen mångfacetterade arbetsområden bär med sig sensoriska, taktila och kognitiva intryck vilket kan vara utmanande för elever med autism. Lärares undervisning varierar där resultatet belyser olika aspekter som har en inverkan på lärarnas undervisningsmetoder. Aspekterna är många och kräver balanserade undervisningsmetoder som kombinerar struktur och flexibilitet där syftet är att sträva efter en undervisning som främjar alla elever oavsett svårigheter. Samarbete med resurspersonal bekänns ha en stor betydelse för bildlärares förståelse för utmaningar som elever med autism kan ha i undervisningen, samtidigt som lärarna inte har tid för att etablera samarbete trots identifiering av saknat stöd. Skollagens stödåtgärd är ett lämpligt verktyg så att en elevs utmaningar kan förbises vid betygssättning, men den praktiska användningen av den förblir tvetydig. Genom ämneslärarutbildning besitter lärarna kunskap av att bedöma subjektiva uttryck, vilket i sig kan upplevas svårt, samtidigt som bildlärare ställs inför ytterligare utmaningar när undervisningen består av en miljö som innefattar en mängd sensoriska uttryck. För att läraren ska kunna agera i enighet med pedagogisk takt behöver läraren kunna identifiera de väsentliga delarna i den pedagogiska triangeln, med en förståelse för elevens individuella utmaningar. För att förstå elevens individuella utmaningar, som resultatet visar, krävs det kunskap om autism och hur autism kan utspela sig. Om lärare inte har kunskap om autism och hur dess utmaningar kan se ut och grunda sig i, riskerar de att missförstå eleven och vilket stöd som behöver implementeras vilket kan leda till otillräckligt stöd och därmed försvåra elevens möjlighet att nå sin fulla potential.

6.7 Vidare forskning

För vidare forskning vore det möjligt att undersöka hur utbildning och skolverksamheten kan fördjupa lärares förståelse och hantering av elevens sensoriska utmaningar, särskilt i estetiska ämnen som bild där det förekommer en variation av sensoriska aspekter. Vidare kan forskning av elevernas egna upplevelser vara värdefull. Eventuellt djupare forskning hur

elevernas egna röster kan integreras i lärarnas anpassning för undervisningen, så att den inte endast blir inkluderande, utan även upplevs som meningsfull enligt eleverna själva.

Referenslista

Alvehus, J. (2019). *Skriva uppsats med kvalitativ metod: en handbok*. (2 uppl.). Liber.

Alter-Muri, S. B. (2017). Art Education and Art Therapy Strategies for Autism Spectrum Disorder Students. *Art Education*, 70(5), 20-25.
<https://doi.org/10.1080/00043125.2017.1335536>

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 uppl.). American Psychiatric Association Publishing.

Bolourian, Y., Losh, A., Hamsho, N., Eisenhower, A., Blacher, J. (2021). General Education Teachers' Perceptions of Autism, Inclusive Practices, and Relationship Building Strategies. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52, 3977-3990.
<https://doi.org/10.1007/s10803-021-05266-4>

Braun, V., Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research In Psychology*. 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Brown, L.S., Draper, E. A., Judith, J.A. (2023). Inside Inclusive Elementary Music Classrooms: Teachers and Their Students With Autism Spectrum Disorder. *Update: Applications of Research in Music Education*, 41(3), 48-56.
<https://doi.org/10.1177/87551233221096858>

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna* (4 uppl.). Studentlitteratur.

Esqueda Villegas, F., van der Steen, S., Minnaert, A. (2022). Interactions Between Teachers and Students with Autism Spectrum Disorder in Mainstream Secondary Education: Fundamental, yet Under-Researched. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 11, 442–457. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00346-2>

- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743-756.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Friesen, N., Osguthorpe, R. (2017). Tact and the pedagogical triangle: The authenticity of teachers in relation. *Teaching and Teacher Education*, 70, 255-264.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.023>
- Gillberg, C., Fernell, E., Råstam, M. (2015). *Barn- och ungdomspsykiatri*. Natur & Kultur.
- Gómez-Mari, I., Sanz-Cervera, P., Tárraga-Mínguez, R. (2022). Teachers' Attitudes toward Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Education Sciences*, 12(2), 138.
<https://doi.org/10.3390/educsci12020138>
- Han, C., Cumming, T. M. (2022). Teachers' Beliefs About the Provision of Education for Students with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00350-6>
- Henricsson, O. (2022). Förkroppsligad pedagogisk takt vid lärares spontana berättande. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 27(1), 108-126. <https://doi.org/10.15626/pfs27.01.06>
- Högsta domstolen. (2024). Mål nr T 3151-23. Hämtad 2024-08-09 från <https://www.domstol.se/nyheter/2024/06/diskriminering-nar-skolelev-inte-fick-tillrackligt-stod/>
- Jones, E. K., Hanley, M., Riby, D. M. (2020). *Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders*. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 72, 101515.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101515>
- Ljungblad, A-L., Rinne, I. (2020). Pedagogisk takt synliggör komplexiteten i läraryrkets relationella dimension. *Nordisk tidsskrift för pedagogikk og kritikk*, 6, 158-173.
<https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1883>

- Ljungblad, A-L. (2020). Pedagogical Tactfulness: A Fundament in Inclusive Mathematics Education. *Educare*, (4), 60-87. <https://doi.org/10.24834/educare.2020.4.3>
- Ljungblad, A-L. (2022). Key Indicator Taxonomy of Relational Teaching. *Journal of Education for Teaching*, 49(5), 785-797.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2151343>
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2022*. (2022). Skolverket.
- Neufeld, J., Hederos Eriksson, L., Hammarsten, R., Lundin Remnélius, K., Tillmann, J., Isaksson, J., Bölte, S. (2021). The impact of atypical sensory processing on adaptive functioning within and beyond autism: The role of familial factors. *Autism*, 25(8), 2341-2355. <https://doi.org/10.1177/13623613211019852>
- Paisley, C. A., Eldred, S. W., Cawley, A., Tomeny, T. S. (2023). Teacher-Reported Classroom Strategies and Techniques for Students With Autism Spectrum Disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(3), 158-167.
<https://doi.org/10.1177/10883576221125485>
- Psykologiguiden. (u.å-a). Neurotyp. I *Psykologilexikon*. Natur & Kultur. Hämtad 2024, 26 augusti från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=neurotypisk>
- Psykologiguiden. (u.å-b). Perception. I *Psykologilexikon*. Natur & Kultur. Hämtad 2024, 14 april från <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=perception>
- SFS 2022:146. *Skollag*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/
- Sjölund, A., Lindgren, A., Jahn, C., Reuterswärd, M. (2017). *Autism och ADHD i skolan: Handbok i tydliggörande pedagogik*. Natur & Kultur.
- Skolverket. (2024a). *Extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Skolverket.

Skolverket. (2024b). *Tidiga och samordnade insatser för barn och unga – TSI*. Skolverket.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. [Elektronisk resurs]. (Reviderad utgåva).
Vetenskapsrådet.

Wallgren, P., Skytte, A., Lundin, F. (2021, 1 april). ”Skolan misshandlar elever med autism – alla blir förlorare”. *Vi Lärare*. Hämtad 2024-08-09 från
<https://www.vilarare.se/specialpedagogik/sarskilt-stod/skolan-misshandlar-elever-med-autism/>

Wallin, F. (2019, 26 maj). Skolverket om pys-kritiken: ”Svåra bedömningsfrågor”. *Vi Lärare*. Hämtad 2024-08-12 från
<https://www.vilarare.se/nyheter/intervju/skolverket-om-pys-kritiken-svara-bedomningsfragor/>

Zappella, M. (2023). Autism: A Diagnostic Dilemma. *Neuroscience and Behavioral Physiology*, 53(1), 34-39. <https://doi.org/10.1007/s11055-023-01388-7>

Zierer, K., Seel, N. M. (2012). General Didactics and Instructional Design: eyes like twins A transatlantic dialogue about similarities and differences, about the past and the future of two sciences of learning and teaching. *SpringerPlus*, 1(15), 2-22.
<https://doi.org/10.1186/2193-1801-1-15>

Bilagor

Bilaga A

Kännetecken relaterade till autism

Det är individuellt hur autism visar sig hos olika individer och kan inkludera många olika variationer i hur dessa egenskaper uttrycks. Nedan listas tecken och egenskaper hos personer med autism. Listan utgår från diagnoskriterierna A och B för autism, tagna från *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (5 upplagan) av American Psychiatric Association (2013).

- Kriterium A: Brister i förmågan till kommunikation och social interaktion
 - Brister i social-emotionell reciprocitet
 - Brister i icke-verbal kommunikation för social interaktion
 - Brister i att utveckla, upprätthålla och förstå relationer

- Kriterium B: Begränsade, repetitiva beteendemönster, intressen eller aktiviteter:
 - Stereotypa eller repetitiva motoriska rörelser, stereotyp eller repetitivt tal
 - Insisterande på likhet, oflexibel fixering vid rutiner
 - Starkt begränsade, fixerade intressen
 - Hyper- eller hyporeaktiv vid sensorisk stimulering, eller säreget intresse för sensoriska aspekter.

Kriterium A och B fokuserar på de centrala sociala och beteendegenskaper. Kriterierna C, D och E har inte inkluderats då syftet med texten är att kort beskriva tecken och egenskaper, snarare än att presentera en fullständig lista för diagnostisk bedömning.

Bilaga B

Samtyckesblankett framsida



LÄRANDE OCH SAMHÄLLE
INSTITUTION

Datum:

På lärarutbildningen vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie, utifrån en fråga som kommit att engagera studenterna under utbildningens gång. Till studien samlas ofta material in vid skolor, i form av t.ex. intervjuer och observationer. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng, och utförs under totalt 10 veckor. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i [DiVA](#), Digitala Vetenskapliga Arkivet. Det är Malmö universitets plattform för registrering och visning av publikationer som produceras av universitetets forskare, lärare och studenter.

Samtycke till medverkan i studentprojekt

Jag heter Réka och är student på lärarutbildningen på Malmö universitet. Jag har bild som förstaämne och är nu inne på min åttonde termin vilket innebär att det är dags för mig att skriva mitt examensarbete.

Mitt arbete kommer att handla om bildlärares upplevelser av sin egen undervisning med elever som har autism och eventuella dilemman som kan framkomma i samband med bedömning av elever med autism. Studien riktar sin in på bildlärare som undervisar i årskurs 7-9. Empirin jag kommer att samla in består av intervjuer och observation med och av bildlärare.

Intervjun kommer att spelas in med en diktafon som lånas av MAU, vars innehåll kommer att överföras till tillåten lagringsplattform. Det kommer aldrig att användas privata mobiltelefoner eller digitala enheter för inspelning. Observationen kommer att antecknas skriftligt på mobiltelefon och anteckningarna kommer endast att användas i examensarbetet. De personuppgifter som kan komma att nämnas under inspelningen är namn samt skola, men innehållet kommer att bli anonymiserat i examensarbetet och ska inte kunna kopplas till enskilda skolor eller lärare.

Projektet utgår från Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, https://www.vr.se/download/18.68c009f71769c7698a41df/1610103120390/Forskningsetiska_principer_VR_2002.pdf

- Medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Bilaga C

Samtyckesblankett baksida



Samtycke

Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.¹

Namn:

Förtydligande:

Dagens datum:

¹ De forskningsetiska principerna kan du läsa mer om i Vetenskapsrådets skrift *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning* (2002), som du kan finna här: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>