

”Så fort jag hamnar i skolan blir jag så sömnig”

Röster om skolan från elever med Aspergers syndrom

ABSTRAKT

Linnéuniversitetet

Institutionen för pedagogik, psykologi och idrottsvetenskap

Pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, Rapport 15 hp

Titel	”Så fort jag hamnar i skolan blir jag så sömnig” Röster om skolan från elever med Aspergers syndrom
Författare	Elisabeth Ahlsvik, Brittmari Lidén
Handledare	Gunilla Hörberg
Datum	April 2010
Antal sidor	45
Nyckelord	Aspergers syndrom, grundskolans senare år, elevperspektiv, inkludering, pedagogiskt stöd

Syftet med vår studie har varit att undersöka hur elever med Asperger syndrom (AS), som går inkluderade i klasser i grundskolans senare år, upplever sin skolgång.

Elva elever, både flickor och pojkar, intervjuades. Eleverna vi intervjuade hade en varierande bakgrund, vissa hade gått i vanlig klass med visst stöd, några hade varit placerade i särskilda undervisningsgrupper. Vi valde att arbeta efter en fenomenografisk ansats eftersom vårt mål var att ta del av ungdomarnas egna upplevelser och undersöka variationerna bland dem.

Elevernas uppfattningar om sin skolgång varierade men de hade alla en positiv inställning till sin nuvarande form som inkluderade elever i grundskolans ordinarie klasser, trots att de upplevde vissa svårigheter. De kände att de hade stöd i att ha fler kamrater med AS i skolan som de kunde välja att umgås med på raster och lunch.

INNEHÅLL

1	INLEDNING	3
2	BAKGRUND	4
2.1	Aspergers syndrom.....	4
2.1.1	Theory of Mind.....	5
2.1.2	Central koherens	6
2.1.3	Exekutiva funktioner.....	7
2.1.4	Sinnesintryck	7
2.2	Våra styrdokument.....	8
2.2.1	Skollagen.....	8
2.2.2	Grundskoleförordningen	9
2.2.3	Läroplan	9
2.2.4	Salamanca deklARATIONEN	9
2.3	Teoretisk utgångspunkt.....	10
2.3.1	Vygotskijs pedagogiska teori	10
2.3.2	Sociokulturellt perspektiv	11
2.4	Hur Aspergers syndrom kan påverka elever.....	11
2.4.1	Svårigheter elever med Aspergers syndrom kan möta i skolan	12
2.4.2	Pedagogiskt arbete för att ge stöd till elever med AS.....	15
3	PROBLEM	18
4	METOD	19
4.1	Fenomenografisk ansats	19
4.2	Intervjuer.....	20
4.2.1	Intervjuguide	21
4.2.2	Urval	21
4.2.3	Pilotstudie.....	22
4.2.4	Genomförande	22
4.2.5	Etiska överväganden.....	23
4.2.6	Reliabilitet och validitet.....	24
4.3	Databearbetning	25
5	RESULTAT	26
5.1	Svårigheter eleverna upplever	26
5.1.1	Lärarens lektionsplanering	26
5.1.2	Avsaknad av läroböcker.....	27
5.1.3	Avsaknad av bilder	27
5.1.4	Textmassan.....	27
5.1.5	Möblering i klassrummet	27
5.1.6	Ljudnivån i klassrummet.....	27
5.1.7	Rörelse i klassrummet.....	28
5.1.8	Dagsformen	28
5.1.9	Koncentrationssvårigheter	28
5.1.10	Långsam arbetstakt	29
5.1.11	Lyssna och anteckna	29
5.1.12	Be om hjälp	29
5.1.13	Turtagning	30
5.1.14	Grupparbeten	30

5.1.15	Prov	30
5.1.16	Läxläsning	31
5.1.17	Raster	31
5.1.18	Cafeterian	32
5.1.19	Skollunch.....	32
5.1.20	Kontakt med skolkamrater	32
5.1.21	Bristfälligt bemötande.....	33
5.2	Pedagogiskt stöd skolan ger	33
5.2.1	Pedagogisk resurs	34
5.2.2	Tydliggörande schema	34
5.2.3	Egen arbetsplats på lektioner.....	35
5.2.4	Anpassat material	36
5.2.5	Prov.....	36
5.2.6	Egna arbetsplatsen på raster	36
5.2.7	Uppehållsrum	37
5.2.8	Matsalen	37
5.2.9	Egen matsedel/alternativ maträtt	37
5.3	Förbättringsförslag från elever	38
5.3.1	Bestämda platser.....	38
5.3.2	Bestämda gruppsammansättningar	38
5.3.3	Handouts/inspelning	38
5.3.4	Livskunskap	39
6	DISKUSSION.....	40
6.1	Metoddiskussion	40
6.2	Resultatdiskussion	41
6.2.1	Förslag på fortsatt forskning	44
	REFERENSLISTA	46
	BILAGOR	

1 INLEDNING

*Likheter är grunden för gemenskap
olikheter är grunden för utveckling*

*Endast genom att se våra olikheter
förstå dem och acceptera dem
kan vi upptäcka våra likheter*

(Joseph Giordano)

Under många år har vi arbetat i verksamheter där barn med olika diagnoser funnits. Då vi ser att inkluderingsstanken för dessa barn förstärks i våra styrdokument vill vi ta tillfället i akt att undersöka vad elever själva tycker om detta. Aspergers syndrom är en funktionsnedsättning som medför begränsningar i sociala sammanhang. Dessa begränsningar blir oftast tydligare under tonårstiden än de varit tidigare (Ehlers & Gillberg, 2004).

Ungdomarna vi träffar är i de yngre tonåren, de befinner sig i en period i livet då det ofta händer mycket i kroppen. En av dem sa en dag till oss ”Äntligen har jag sluppit ur mitt fångelse!” Den här eleven kom från en liten särskild undervisningsgrupp och upplevde sin nuvarande situation som inkluderad i en vanlig grundskoleklass, enbart positivt, då han kände stark gemenskap i sin klass. Elevens kommentar gav oss inspiration att välja elevperspektivet för att belysa hur elever med Aspergers syndrom upplever sin skolsituation.

I den här rapporten vill vi undersöka hur skolan kan skapa en så bra miljö som möjligt för elever med Asperger syndrom (vidare i rapporten förkortat AS) som nått upp till grundskolans senare år. Kunskapen om funktionsnedsättningen har ökat mycket under senare år. Därmed har förståelse vuxit fram för hur man genom anpassning i miljön kan minska funktionsnedsättningens svårigheter och skapa förutsättningar för utveckling (Wing, 1998).

Ungdomarna vi valt att intervjua är inkluderade i vanliga klasser i grundskolans senare år. Skolan har försökt se till dessa elevers behov och ett antal pedagoger arbetar med att ge eleverna med AS det extra stöd som de behöver. Skolan har kommunintag för elever med AS. I åtta av skolans tolv klasser finns tre till fyra elever med Aspergers syndrom inkluderade.

2 BAKGRUND

Aspergers syndrom är en relativt ny diagnos men personer med den problematiken har troligen alltid funnits (Wing, 1998). Asperger syndrom är ett av flera tillstånd som ryms inom området autism (Gillberg & Peeters, 2003). Tillståndet autism som begrepp började användas i början av förra seklet när man vid en särskild typ av schizofreni såg att personerna hade en form av avskärmning från omgivningen. Som vid de flesta nya diagnoser har innebörden skiftat men Leo Kanner började på 1940-talet använda symptomen vid autism som det görs än idag. Kunskapen om autism ökar och nya begrepp kommer. Historien lever kvar länge och gamla kunskaper också. Till exempel kallades autism länge barnschizofreni eller barnpsykos (Dahlgren, 2007).

Samtidigt som Kanner rapporterade om autism under 1940-talet, beskrev en annan forskare, Hans Asperger, märkliga symptom hos barn han undersökt. Han beskrev liknande symptom som Kanner, t.ex. hur barnen han studerat inte tycktes vara kapabla att skapa normala känslomässiga relationer till andra människor. Aspergers forskning blev inte uppmärksammas då, men under början av 1980-talet började en annan forskare, Lorna Wing, att studera Aspergers dokumentation. Wing myntade då begreppet Aspergers syndrom (Frith, 2000).

2.1 Aspergers syndrom

Det finns olika grader av autism. För att lättare visa graden av svårighet inom autismområdet har det gjorts en skala, ett autismspektrum. Autismspektrum är ett samlingsbegrepp där flera olika diagnoser ingår, däribland Asperger syndrom. Ofta föredrar man att använda detta samlingsnamn för att understryka att autism kan yttra sig på många olika sätt och svårighetsgrad hos olika personer. På skalan ligger flera diagnoser med klassisk autism längst ut och AS närmare mitten på spekrumet. Wing (1981) anser att det inte finns någon exakt gräns mellan autism och AS. Hon beskriver autismspektra som ett träd där stammen är autism och en av grenarna är AS. Det dessa grenar har gemensamt, menar Wing, är svårigheter inom tre områden – ”Wings triad” (Ehlers & Gillberg, 2004).



Figur 1. Wings triad

När samma kombination av svårigheter visar sig hos flera personer kan man tala om ett syndrom. Det krävs att ett antal symptom alltid uppträder samtidigt och att det är symptom som man kan identifiera (Gillberg & Peeters, 2003). Personer som har fått diagnosen Asperger syndrom beskrivs bäst med att de har ett annorlunda sätt att tänka och uppfatta omvärlden (Attwood, 2009). Det är en medfödd funktionsnedsättning i hjärnan som påverkar hur man tolkar och förstår intryck och den information som strömmar mot oss (Dahlgren, 2007). Frith (2000) anser att det primära när det gäller att förklara svårigheterna som personer inom autismspektra möter kan beskrivas så här:

Oförmåga att foga samman informationer för att nå fram till sammanhängande och meningsfulla idéer. Det finns en störning i den autistiska individens predisposition för att göra världen meningsfull (Frith, 2000, s. 210)

Enligt Frith (2000) är denna oförmåga den primära svårigheten, övriga svårigheter är sekundära.

Dahlgren (2007) beskriver hur forskningen de senaste åren fokuserat på hur personer med AS och autism hanterar alla olika intryck från omvärlden. Intrycken sorteras och bearbetas i hjärnan, sedan används de för att vi ska förstå sammanhanget vi befinner oss i. ”Kognition handlar om kunskapsprocessen och omfattar tänkande, lärande, minne och fantasi” (Attwood, 2000, s.132).

Kognitiva störningar kan beskrivas utifrån tre olika teorier:

- Theory of Mind
- Central koherens
- Exekutiva funktioner

Dessa tre kategorier dominerar dagens forskning som rör kognitiva störningar, störningar som ofta förekommer hos personer med AS. Numera kopplas ofta begreppen i Wings triad ihop med dessa begrepp då forskningen anser att funktionshindret måste belysas på flera plan. Triaden visar symptomen och teorierna om de kognitiva svårigheterna strävar efter förklaringar till dessa symptom (Frith, 2000). Dahlgren (2007) anser emellertid att det fortfarande finns beteenden hos personer med AS som inte kan förklaras utifrån dessa teorier.

2.1.1 Theory of Mind

Theory of mind, förkortat ToM, beskriver förmågan att förstå att det är skillnad mellan hur man själv tänker och känner och hur andra människor gör det. Man föreställer sig hur andra upplever och uppfattar omvärlden. Personer med AS har ofta en svag ToM. Det är också med hjälp av ToM som vi förstår skämt, ironi och metaforer. Saknas den förståelsen kan det skapa utanförskap i sociala kontakter (Attwood, 2009). Dahlgren (2004) skriver även han om svårigheten för personer med AS att förstå att man kan ha olika tankar och känslor trots att man befinner sig i samma situation. Har man svag ToM blir människor svåra att förstå och det blir svårt att veta vad andra behöver få för information för att de ska förstå vad som menas eller känns. Vid stark ToM ser man helheten och söker efter bakomliggande orsaker

till beteenden. Theory of mind har vi alla i olika grad, från svag till stark, så att vi kan förstå våra och andras tankar och behov. Frith (2000) beskriver ToM som en förmåga att ”mentalisera” det vill säga kunna skapa en inre bild eller föreställning om andras tänkande. De flesta gör detta automatiskt redan från tidig ålder och mentaliseringen gör det lättare att förstå information vi får.

Gillberg och Peeters (2003) och Wing (1998) beskriver också svårigheterna personer med AS har att förstå andra. Ett speciellt utmärkande drag är svårigheten att leva sig in i hur andra människor känner och tänker. De anser att människor inom autismspektra aldrig, eller möjligen med stora svårigheter, kan förstå symboler, se flera, olika betydelser av ord och bilder och fantisera. De använder i detta sammanhang begreppet ”hyperrealist” (Gillberg & Peeters, 2003). Dahlgren (2004) beskriver ToM i två huvudsakliga punkter:

- Förmågan att förstå att man själv och andra människor har olika tankar och känslor som styr vårt beteende
- Förmågan att förstå att tankar och känslor kan skilja sig åt mellan personer trots att man är på samma plats vid samma tillfälle

I sin studie påpekar Dahlgren (2007) att ett fåtal forskare anser att en bristande ToM inte drabbar alla med AS utan endast de svåraste fallen. Bristande ToM är inte enbart en störning hos personer inom autismspektrum, personer med andra funktionsnedsättningar, till exempel döva, personer med CP eller schizofreni, kan ha en bristande ToM, menar Dahlgren.

2.1.2 Central koherens

Frith (2000) anser att det hos en person med ett normalt kognitivt system finns en inbyggd vilja att skapa ett sammanhang, en koherens. Trots mängder av stimuli prioriterar de flesta meningsförståelse, fokuserar inte på detaljer utan vill se ett sammanhang. Hos personer inom autismspektra som har en svag förmåga att skapa koherens, spaltas händelser på varandra som isolerade företeelser utan att ses i en kontext.

Personer med Asperger syndrom är ofta bra på att se detaljer eller delar, men har svårt att sätta ihop dessa delar till en sammanhängande (koherent) helhet. Har en person svårigheter med att sätta ihop delarna blir omvärlden osammanhängande och därmed svår att förstå. En person med AS ser flera hundra träd, en annan person ser samma träd och sätter i tanken ihop dem till en skog. Personen med AS sätter inte ihop träden till en skog, utan ser delarna var för sig (Frith, 2000; Dahlgren, 2004).

Denna annorlunda informationsbearbetning kan beskrivas i två punkter enligt Dahlgren (2007):

- tolkning av information sker utifrån att alla detaljer är precis lika viktiga
- motstånd mot förändringar

Med stigande ålder förväntas eleverna i skolan kunna söka allt mer kunskap själva,

samtidigt ökar också kraven på att kunna dra egna slutsatser. Kunskaper som eleverna lärt in utantill räcker inte längre utan det krävs att de har en förståelse för, och kunna använda det de lärt sig (Gillberg & Peeters, 2003).

Personer med AS har ofta svårigheter att förstå att samma ord kan ha olika betydelse beroende på sammanhanget. Uppmaningar som "Kan du stänga dörren?" uppfattas som om man frågar om personen har förmågan att stänga dörren, inte som uppmaningen till att stänga dörren nu (Dahlgren, 2004).

2.1.3 Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner innefattar förmågan att planera, sätta igång, fullfölja och eventuellt ändra tänkta planer. Dessa funktioner används också när en person ställs inför nya problem eller svårigheter som ska lösas (Dahlgren, 2004). Har individen brister i de exekutiva funktionerna finns svårigheter att omsätta sina kunskaper i nya situationer. Det kan även vara svårt att hejda en impuls trots att vetskapen finns att, till exempel, inte slåss. Svårigheter inom detta område innebär också att förmågan att anpassa sig till olika situationer och svårigheter att förändra sitt beteende till nya situationer inte finns (Frith, 2000).

De exekutiva funktioner vi enligt Gillberg (1999) använder mest är:

- förmågan att planera
- förmågan att hejda sina handlingar
- förmågan att anpassa sig
- förmågan till uppmärksamhet

Ju högre upp man kommer i sin utbildning desto mer ökar kraven på eleven att själv kunna planera, genomföra och avsluta sitt arbete. Gillberg (1999) menar att elever med AS behöver särskilda instruktioner för att sätta igång med sina uppgifter. Gillbergs forskning visar också att eleverna presterar sämre under tidspress. Därför är det viktigt att pedagoger är införstådda med elevernas behov av ökad tidsåtgång och tydliga tidsramar.

2.1.4 Sinnesintryck

Dahlgren (2007) anser att det finns lite forskning om minne hos personer med AS. Dessa personer har svårt att utnyttja sina upplevda erfarenheter i nya, liknande, situationer. Dahlgren skriver också att minnet inte verkar vara organiserat så att man kan få tillgång till det snabbt och lätt. Det har framkommit att personer med AS använder fakta- och språkminnet, det semantiska minnet, för saker som vanligtvis lagras i mer automatiserade minnen. Detta gör att det tar längre tid att plocka fram saker därifrån eftersom man måste göra det på ett medvetet sätt, det går inte automatiskt. Wing (1998) anser det troligt att det finns en oförmåga att koppla ihop gamla minnen med nya händelser för att förstå nuet och för att kunna planera framåt. Hon menar att personer med AS har svårt att lära sig av sina misstag och dra nytta av sina erfarenheter.

Gunilla Gerland (2001), som själv har diagnosen AS, berättar om när hon ska borsta tänderna, hur hon, trots att det är något hon gör varje dag, måste tänka på att hon ska föra tandborsten fram och tillbaka över tänderna, något som sker per automatik hos de flesta. Att behöva tänka, plocka fram kunskapen ur minnet för att sedan genomföra handlingen, tar mycket energi från henne.

För personer med AS kan mat vara ett problem. Vissa accepterar endast ett fåtal rätter, det kan bero på matens färg, konsistens eller lukt (Ehlers & Gillberg, 2004). En sallad med blandade grönsaker kan upplevas omöjligt att svälja beroende på kontrasten i konsistens. Detta trots att ingredienserna var för sig accepteras av personen (Attwood, 2008). Wing (1998) menar också att ätproblem är vanligt. Vissa väljer mat som de inte behöver tugga så länge, andra vill bara äta råa knapriga grönsaker. Jackson (2005) beskriver i sin självbiografi hur komplicerad matsituationen kan vara, det handlar om smaken, upplägget, konsistensen, ytan på maten och så förstås lukten av maten. En viktig aspekt Wing (1998) lyfter fram är att personer med AS kan vara utan mat väldigt länge, att de inte känner hunger.

Gerland (2001) beskriver i sin självbiografi flera svårigheter förknippade med våra sinnen. Hon beskriver hur hon känner smärta i huden när dropparna från duschen träffar den och hur hon som barn upplevde en outhärdlig smärta i hårbotten varje gång håret skulle kammats. Även avsaknad av smärta beskrivs i boken. Hon skriver om andra situationer där annorlunda sinnesförmågor skapar problem, till exempel val av kläder beroende på temperatur. Wing (1998) menar att ett kännetecken vid autism är annorlunda smärtförmågor. Under en period kan personen vara likgiltig för smärta, för att under en annan period uppleva stor smärta vid minsta beröring.

2.2 Våra styrdokument

Både i skollagen och i grundskoleförordningen står beskrivet hur alla barn och ungdomar skall ha tillgång till utbildning. De skall få en likvärdig utbildning oavsett skolform. Vidare beskrivs hur skolan skall ge eleven färdigheter som främjar deras utveckling till ansvarskännande människor och medlemmar i vårt samhälle. Vi har studerat styrdokument för att se vilka riktlinjer vi som arbetar i skolan ska följa när det gäller elever i behov av särskilt stöd. Dokument vi studerat förutom skollagen, grundskoleförordningen och läroplanen är Salamancadeklarationen.

2.2.1 Skollagen

Skollagen ger kommunerna riktlinjer för hur skolornas arbete ska bedrivas. Där påtalas skolplikten men också rätten till likvärdig utbildning för alla oavsett var man bor i landet eller om man är i behov av särskilda stödåtgärder.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen ska hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (SFS 1985:1100 kap.1, 2§).

2.2.2 Grundskoleförordningen

I grundskoleförordningen kapitel 5, 5§ kan vi läsa:

Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör (SFS1997:599).

Vidare i det femte kapitlet:

En elev skall ges stödundervisning, om det kan befaras att eleven inte kommer att nå de mål som minst skall ha uppnåtts vid slutet av det femte och det nionde skolåret eller om eleven av andra skäl behöver särskilt stöd (SFS 1997:599 kap.5, 4§).

För en elev med Aspergers syndrom kan vissa av skolan mål vara svåra att nå. I Grundskoleförordningen finns undantagsbestämmelser för elever med funktionsnedsättning. Dessa undantag ger läraren möjlighet att bortse från enstaka mål. Elevens funktionshinder måste vara varaktigt och vara ett direkt hinder för eleven att nå ett visst mål eller kriterium. Den här bestämmelsen gäller både vid ämnesprov och vid betygssättning (SFS 1997:599 kap.7, 8§).

2.2.3 Läroplan

I vår läroplan Lpo 94, uttrycks bestämt skolans skyldighet att ge alla elever en likvärdig undervisning. I kapitel 1 som handlar om skolans värdegrund och uppdrag står att undervisningen ”*skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov*” (Lpo 94 kap 1). I samma kapitel står vidare att

Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lpo 94 1 kap 2 §).

I läroplanen, Lpo 94, står också att skolans uppdrag är att

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till sin språkliga förmåga (Lpo 94 kap 1).

2.2.4 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen är en deklARATION som bygger på FN:s Allmänna förklaring om de mänskliga rättigheterna. Den antogs redan 1994 av många länder, däribland Sverige.

I Salamancadeklarationens punkt 6 kan vi läsa:

Att vara en del av samhället och att medverka i det är något väsentligt för människans värdighet och för hennes tillgodogörande och utövande av de mänskliga rättigheterna (Utbildningsdepartementet, 2006, s.18)

Längre fram i samma punkt påpekas att integrering är det effektivaste sättet att få barn att känna solidaritet mellan barn med behov av särskilt stöd och deras klasskamrater. Salamancadeklarationen lyfter fram att integrering är ett bra sätt att motverka diskriminering

Erfarenheten i många länder visar att integreringen av barn och ungdomar med behov av särskilt stöd i undervisningen bäst uppnås inom reguljära skolor som betjänar alla barn i ett lokalsamhälle. Det är i detta sammanhang som elever med behov av särskilt stöd kan uppnå de bästa inlärningsresultaten och delaktighet i samhället (Utbildningsdepartementet, 2006 s 18).

2.3 Teoretisk utgångspunkt

Vi valde att följa det sociokulturella perspektivet som teoretisk ram för vår studie. Det sociokulturella perspektivet har sitt ursprung i Vygotskijs tankar om hur människan utvecklas tillsammans med andra. Interaktion och samspel är en förutsättning för lärande (Säljö, 2000). Vi ser i våra styrdokument att kommunikation och samspel lyfts fram, områden som ofta är ett stort problem för personer med AS. Eleverna i vår studie går inkluderade i en skolas ordinarie klasser där det krävs interaktion och samspel med andra. Leder Vygotskijs pedagogiska teori till utveckling och lärande även för elever med AS? Den frågan, och styrdokumentens inriktning på utveckling av elevens förmåga till kommunikation, fick oss att välja detta som teoretisk utgångspunkt för vår studie.

2.3.1 Vygotskijs pedagogiska teori

Enligt Vygotskijs teori (Vygotskij, 2001) är det den omgivande miljön som styr hur individens tänkande utvecklas. Därför anser Vygotskij att utvecklingen är av social karaktär, att den är beroende av individens omgivning och den verklighet individen lever i. Inlärningen sker när vi tolkar våra upplevelser av vår verklighet i samspel med varandra. Vygotskij anser att människan själv skapar redskap för att kunna konstruera och tolka en föreställningsvärld.

Enligt Vygotskij har alltid två funktioner relation till varandra, de kan aldrig ses som enskilda skeenden. När det gäller tanke och språk anser han att de är väldigt nära varandra men inte identiska. Vårt tänkande uttrycker vi i tal och vi kommunicerar genom språket. Det finns en stark koppling mellan tanke och ord. Egidius (1999) beskriver hur Vygotskij ansåg att det är genom att förena språket och kulturen med sig själv, i aktiviteter tillsammans med andra, som barn går från en utvecklingszon och vidare till nästa. En elev utvecklas när den går från att klara av att göra uppgifter tillsammans med andra elever, till att senare klara uppgiften ensam. Det som Vygotskij menar vara den närmaste utvecklingszonen, den proximala zonen, är skillnaden mellan det som individen kan göra tillsammans med andra och det som individen klarar att utföra själv. Utvecklingspotentialen kan anas när eleven diskuterar om sin uppgift men det är först i interaktionen mellan elever eller mellan lärare – elev som den införlivas som ny kunskap (Vygotskij, 2001). Enligt Egidius (1999) är en viktig pedagogisk konsekvens av Vygotskijs teori att läraren, i form av handledare, är mycket viktig för elevers lärande. För pedagogen är det viktigt att

först lyssna på eleven och försöka avgöra i vilken utvecklingszon eleven befinner sig så att pedagogen sedan kan ge lämpliga uppgifter och handleda eleven vidare till nästa utvecklingszon. Eftersom Vygotskij i sin teori lägger tonvikten på samspel, på delaktighet i ett kollektiv och på individens självständighet anser Egidius (1999) den pedagogiken passar bra i vår tid.

2.3.2 Sociokulturellt perspektiv

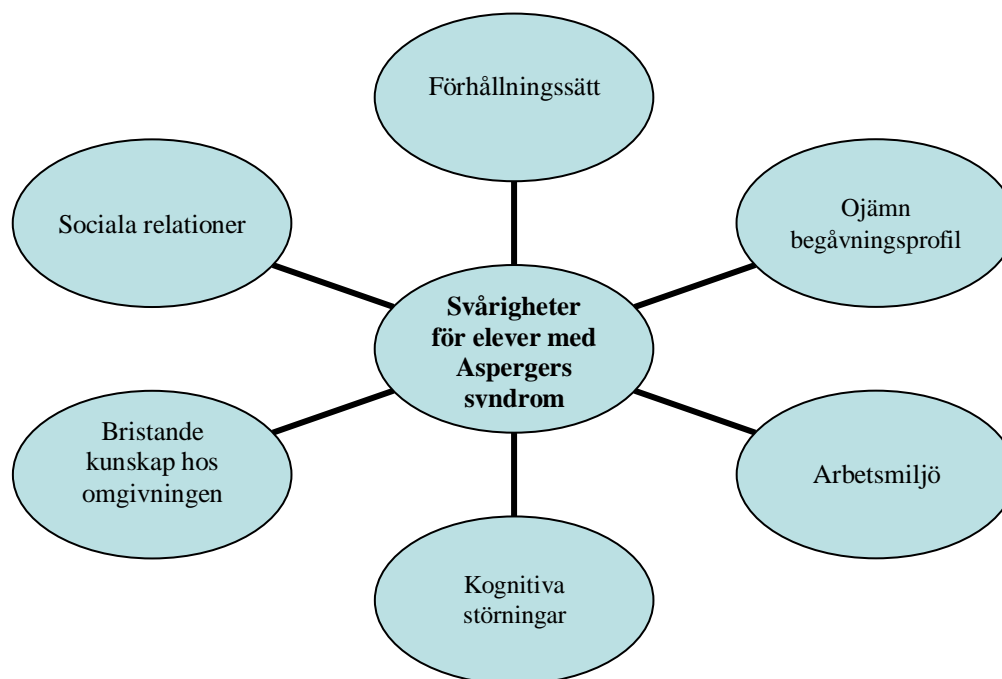
I det sociokulturella perspektivet betonas miljön och stor vikt läggs vid språket som inlärningsfaktor (Vygotskij, 2001). Kommunikation och språkanvändning är centrala begrepp för ett sociokulturellt perspektiv enligt Säljö (2000). Genom kommunikation blir individen delaktig och utvecklar nya färdigheter. I det sociokulturella lärandet, lär sig eleven genom att göra, det leder till en användbar kunskap, en kunskap som är kopplad till det sammanhang eleven lever i. I det sociokulturella perspektivet sker inläring bäst när de nya kunskaperna ligger inom elevens utvecklingszon. Nya kunskaper växer sedan fram utifrån det som eleven redan känner till. Därför är elevens förståelse en viktig faktor för ny kunskapsinhämtning. Säljö påpekar dock att elever med samma förkunskaper ändå kan ha mycket olika förutsättningar när de ska lära något nytt (Säljö, 2000).

2.4 Hur Aspergers syndrom kan påverka elever

Det har gjorts en del undersökningar när det gäller elever med AS och vad skolan behöver tänka på för att dessa elever ska få en så god skolgång som möjligt. Däremot har få studier gjorts där man vänt sig direkt till personer med AS. Istället har forskningen inriktats mot omgivningens syn på dessa elever t.ex. pedagoger och föräldrar (Hellberg, 2007). Larsson Abbad (2007) konstaterar att dessutom är det få studier gjorda i Sverige och studier som är genomförda i länder med andra skolsystem går inte att direkt överföra till vårt svenska system.

De undersökningar vi läst har gjorts på elever i särskilda undervisningsgrupper. Det har varit svårt att hitta studier gjorda på elever som är inkluderade i ordinarie klasser i grundskolans senare år. Vi har dels sökt efter undersökningar som visar vilka svårigheter elever med AS möter i skolan och dels undersökningar som visar hur skolan kan arbeta för att ge dessa elever ett bra stöd.

2.4.1 Svårigheter elever med Aspergers syndrom kan möta i skolan



Figur 2. Svårigheter i skolan för elever med AS.

I skolans värld är det speciella kunskaper, ämneskunskaper, som eleverna bedöms efter. Attwood (2000) anser att det finns en risk att människors intellektuella kapacitet bedöms enbart genom hans/hennes faktakunskaper och hur stort ordförrådet är. Det här kan innebära att ungdomar med neuropsykiatriska funktionshinder kan bli missbedömda, eftersom det många gånger är just dessa områden som är ungdomarnas starka sidor. Frith (2000) försöker i sin studie söka förklaringar till autistiska barns ojämna begåvningsprofil. Hon anser att bristen på central koherens kan vara en förklaring till dessa barns förmåga att lära sig saker utantill. Har man inte förmågan att ta hänsyn till sammanhanget presterar man ofta bra på test som innebär kopiering, till exempel kopiering av blockmönster. I skolarbetet innebär detta att elever med AS ofta lyckas med uppgifter som innebär ren kopiering, t.ex. glosor. När man inte har förmågan att se sammanhang, vilket ofta krävs i skolan, kan det få följderna att en elev som är högpresterande på ett moment kan misslyckas helt på ett annat.

Personer med AS är enligt Gillberg (1999) oftast normal- eller högbegåvade men även Gillberg påpekar att de ofta har en mycket ojämna begåvningsprofil. Denna ojämna begåvningsprofil kan leda till svårigheter för både personal och elever eftersom en elev, som är högpresterande inom ett område, kan vara helt oförstående inom ett annat område. Gillberg påpekar att personer inom autismspektrum kan ha specialtalanger inom vissa områden t.ex. ha ett fotografiskt minne, vara mycket musikaliska, ha utvecklat en extraordinär förmåga att teckna, måla bilder och lägga pussel. Enligt Gillberg (1999) är det ungefär hälften av barnen som utvecklar sådana "specialtalanger". Attwood (2000) menar att det därför är mycket viktigt att visa

vilka som är elevens starka och svaga sidor så att både lärare och elev blir medvetna om vilket stöd som verkligen behövs för eleven för att få en så fungerande skolgång som möjligt. Kunskaper genom kopiering fungerar oftast bra men sociala relationer och social kunskap är områden som dessa ungdomar sällan bemästrar och som kan skapa stora problem för dem (a.a.).

Hägnesten (2007) beskriver hur klassrummens utformning, möblering och storlek speglar hur man ser på elever i en viss ålder. Att kunna ta hänsyn till varandra när man sitter tätt tillsammans i ett klassrum, salsbyte och schemaförändring är något som kan hända under en skoldag och som vi förutsätter att eleverna klarar av när de nått de senare åren i grundskolan. Hennes undersökning visar att klassrummen som används för särskilda undervisningsgrupper är byggda för att kunna anpassas efter de olika elevernas behov. Hon menar att elever i ordinarie klasser inte har samma möjligheter till anpassning av den fysiska miljön (a.a.). Samma åsikt har Jakobsson (2002) som menar att klassrummen i grundskolan är utformade efter en tänkt pedagogisk verksamhet, utan elever med särskilda behov, och ger inte möjlighet till anpassning. Hon säger också att de anpassade lokalerna som fanns låg avskilda, antingen i en egen avdelning eller i en egen byggnad. I de avskilda lokalerna fanns stora möjligheter till anpassning. I Hägnestens (2007) undersökning, där hon studerat den rumsliga miljön, konstaterar hon att de särskilda undervisningsgruppernas rum ofta har större ytor och är möblerat för att eleven ska få arbeta avskilt på ett sätt som upplevs som en bättre studiemiljö för eleverna. Hon anser det önskvärt att skolans ordinarie klassrum utformas på liknande sätt.

För elever som är lätta att distrahera kan undervisning i vanlig klass medföra problem. Wormnæs (Asmervik, S. Ogden, T. Rygvold. A.(red), 2001) anser att eleverna utsätts för många irrelevanta stimuli i klassrummet och får därmed svårighet att följa undervisningen. Ogden (Asmervik, S. Ogden, T. Rygvold. A.(red), 2001) tar upp samma problem men anser att eleverna även distraheras av sina egna tankar och impulser. Dessa distraktioner kan medföra motorisk oro och rastlöshet.

Personer med svårigheter inom autismspektrum har problem att ta till sig verbal kommunikation. Trots detta pratar man oftast med dessa personer på ett alltför verbalt sätt. Det kan uppfattas som om personerna förstår vad man säger och att de enbart är envisa och inte vill följa instruktioner, när de istället inte alls har förstått innebörden i den talade instruktionen. En funktionsnedsättning i hjärnan kan vara orsaken till svårigheter med språket och central koherens som finns vid AS och kan vara orsaken till aggressionsutbrott hos dessa personer (Gillberg & Peeters, 2003).

Oftast arbetar dessa elever noggrant och ibland omständligt med uppgifterna. Gillberg (1999) anser därför att de behöver längre tid på sig än andra. I skolan kan eleven med AS få svårt att genomföra vissa uppgifter för att de fastnar i detaljer, menar Attwood (2009). Eleven har inga svårigheter att lära sig fakta men har svårt att sammanfatta och se helheten i olika skeenden. En annan svårighet kan vara att tvingas att avsluta en uppgift trots att den inte är färdig. Att lämna till exempel en matematikuppgift ofärdig kan skapa otrygghet för elever som har behov av struktur. I skolan skapar det en svårighet för både elev och lärare, då båda har sitt schema att följa (Hejlskov Jørgensen, 2009). Gillberg (1999) anser att den störda

tidsuppfattningen personer med AS kan ha, ofta förbises av omgivningen. Att förstå betydelsen av tid, som att en timma består av 60 minuter, är inte detsamma som att ha en intuitiv känsla av tid. För att få en fungerande vardag är tid en viktig aspekt (Gillberg & Peeters, 2003).

Jakobssons studie (2002) visar att oftast ligger de särskilda undervisningsgruppernas lokaler avskilt från övriga skolan. Jakobsson menar att en konsekvens av detta blir att elevernas kontakter med skolans övriga elever begränsas. Hellberg (2007) har i sin studie sett att eleverna som ingår i en klass med enbart elever med AS, mycket sällan träffade övriga elever på skolan. De höll sig för sig själva även om de ibland läste kurser tillsammans med andra elever. Diskussionen om segregering återkommer i Groths (2007) studie. Han anser att segregering kan påverka elevens självbild negativt men menar att man måste se orsaken till avskiljandet. Om anledningen till avskiljandet är negativ, att eleven flyttas för att någon annan ska få det bättre, påverkas eleven negativt. Flyttas däremot eleven för att förbättra sin egen situation kan man se det som ett positivt avskiljande och därmed positiv påverkan på elevens självbild. Gillberg och Peeters (2003) anser att inkludering för elever med AS bör användas med elevens bästa i fokus. För vissa elever kan undervisning i grupp vara alltför svårt. För en lyckad inkludering krävs stor anpassning och kännedom om elevens individuella behov.

Elever med AS som berättar om sin skolgång har, enligt Hellberg (2007) genomgående en känsla av att inte passa in. Upplevelsen att inte passa in gällde både gentemot klasskamraterna och i skolarbetet och har påverkat skolarbetet. I studien berättar eleverna om utsatthet och mobbning under sin skoltid. De upplever även att lärarna inte uppmärksammade deras svårigheter. För personer i elevernas omgivning är medvetenhet om funktionshindret viktigt och hur svårigheterna påverkar olika individer. Ett varningstecken som tyder på för hög stress och belastning är när färdigheter som man tidigare haft plötsligt försvinner. Att se detta och anpassa kraven och den individuella planeringen efter detta är pedagogens ansvar (Hejlskov Jørgensen, 2009).

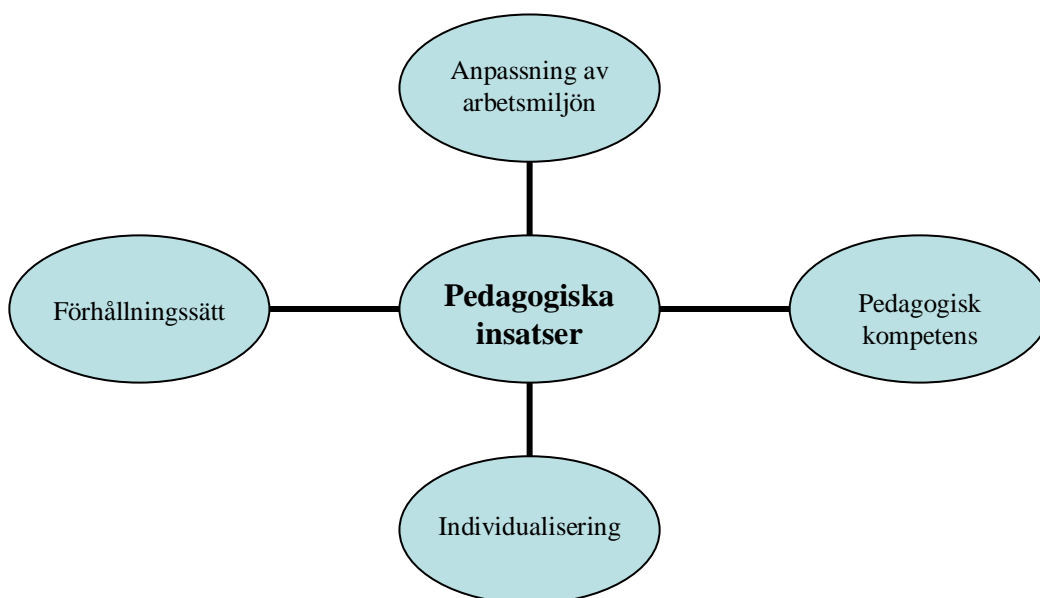
Under tonårstiden blir många personer med AS mer uppmärksamma på sina svårigheter anser Ehlers och Gillberg (2004). Det är ofta i tonåren som personen med AS upplever sin begränsade förmåga till interaktion med jämnåriga som en stor svårighet. Både Gerland (2001) och Jackson (2002) skriver i sina självbiografier att de upplevde stora svårigheter i kontakten med jämnåriga och kände ett utanförskap under sin uppväxt. Båda upplevde de tidiga tonåren som den svåraste tiden. Som vuxna har de hittat strategier som underlättar i relationer med andra. Larsson Abbad (2007) belyser att elevernas svårigheter med social interaktion är en aspekt på samhälleligt utanförskap. Bristande förmåga att sätta sig in i hur andra tänker, det vill säga bristande ToM, att inte kunna anpassa sitt eget handlande därefter medför därför svårigheter i umgänget med andra. I samma undersökning diskuterar Larsson Abbad (2007) att vissa deltagare i studien uppger att utanförskapet är självvalt. De vill inte anpassa sig efter andras normer utan leva på sitt eget sätt.

Hjørne och Säljö (2008) har undersökt vilket förhållningssätt skolan har till elever i behov av särskilt stöd. En del av deras arbete belyser elevhälsoteamens arbete och

dokumentation. I dokumentationen diskuteras elevernas brister, inte skolans. När olika insatser görs är det för att eleven ska anpassas till den vanliga klassen, d.v.s. normaliseras. Groth (2007) och Hjärne och Säljö (2008) anser att diagnosen bör betraktas som en generell information om elevens funktionsnedsättning, den talar inte om vad eleven behöver. Om läraren ser diagnosen som en exakt beskrivning på en speciell elevs förmågor och svårigheter finns risk att det begränsar elevens lärande. Groth (2007) menar att lärarna i hans undersökning inte såg till varje elevs individuella behov och att det hindrade eleverna i deras utveckling. Hjärne och Säljö (2008) menar att en diagnos kan få konsekvenser för barnets framtid eftersom risk finns att både barn och omgivning tolkar barnets handlande utifrån diagnosen.

Ett resultat som Groth (2007) lyfter i sin undersökning är hur lärarnas syn på elevernas olika funktionsnedsättningar påverkar deras undervisning. Enligt Groths tolkning tyder mycket på att lärarna kan ha en handikappsyn som missgynnar eleverna. Har läraren en negativ förväntning på elevens prestation riskerar den att omedvetet överförs till eleven. Har läraren däremot en positiv förväntning kan det gynna elevens utveckling och vidare lärande. Även Hjärne och Säljö (2008) konstaterar att om eleven diagnostiseras kan omgivningens förväntningar förändras negativt. När omgivningen blir medveten om vad funktionsnedsättningen kan föra med sig, är det stor risk att förväntningarna på eleven sänks. När förväntningarna sänks kan det enligt Groth (2007) medföra att nivån på elevens uppgifter blir för låg och, eller, att hjälpen blir för omfattande.

2.4.2 Pedagogiskt arbete för att ge stöd till elever med AS.



Figur 3. Möjliga pedagogiska insatser.

I en rapport från Utbildningsdepartementet (Ds 2001:19) framkom olika förhållningssätt som främjar ökad måloppfyllelse i skolan, främst för elever i behov av särskilt stöd. Studien bygger på hur olika kommuner ger dessa elever stöd. Det framkom att många ur den här gruppen elever var mycket ensamma, utan fungerande kamratrelationer. I rapporten står följande:

Skolans ansvar är stort när det gäller att upptäcka och åtgärda detta. Det har visat sig att kommunikationen mellan elever och lärare är avgörande och att de vuxna tar eleverna på allvar. Det handlar också om vad vuxna på skolan ser och vill se och hur deras kunskap och kompetens används för att hantera konflikter, förebygga mobbning och annan kränkande behandling. Gruppen anser att det är skolans ansvar att bygga upp varje elevs självaktning och trygghet (Ds 2001:19, s. 18).

Rapporten visade att skolorna måste fokusera på elevernas lärandemiljö för att ge den enskilda eleven det stöd han/hon behöver. Skolan bör visa respekt för elevers olikheter och ge varje elev chans till en utvecklande och stimulerande skolgång (Ds 2001:19).

De forskarna vi valt ut har studerat olika lösningar på elevers lärandemiljö. Hellbergs (2007) studie bygger på samtal med elever som går på ett gymnasieprogram anpassat för elever med Aspergers syndrom. Eleverna i hennes studie såg enbart fördelar med att gå på ett anpassat program och beskriver att det var en vändpunkt i deras utveckling. De upplevde både ökade kunskaper och ökad självkänsla. Hellberg anser att ett anpassat program ger ökad möjlighet till individualisering. Hon såg i sin studie att en avgränsad och lugn miljö gav eleverna ökad möjlighet att lyckas med sina studier.

En framgångsaspekt för elevernas utveckling var, enligt Hellberg (2007) lärarnas positiva inställning till dem. Lärarna fokuserade på elevernas möjligheter och inte deras svårigheter. De insåg att eleverna behövde stöttning i skolfrågor men också stöd i andra frågor som eleverna ansåg som angelägna (Hellberg, 2007). Jakobsson (2002) diskuterar i sin studie olika förhållningssätt hos pedagogerna i arbetet med elever som behöver särskilt stöd. Om pedagogen enbart fokuserar på elevens resultat för att eleven ska bli klar och hinna med samma uppgifter som övriga elever, finns ett kompensatoriskt perspektiv. Jakobsson ställer sig tveksam till om detta leder till lärande för eleven. Om pedagogen i stället väljer ut uppgifter där elev och pedagog tillsammans för ett resonemang för att komma fram till svaret, blir eleven mer aktiv d.v.s. får ett deltagarperspektiv. Hon menar att de här två förhållningssätten kan ses som skillnaden mellan hjälp och stöd. När man ger hjälp har man inriktning mot resultat, ger man stöd är det lärandeprocessen som står i fokus (a.a.).

Utbildningsdepartementets (Ds 2001:19) utredning visar att den specialpedagogiska kompetensen är viktig och att den ska bedrivas i samarbete med den övriga pedagogiska verksamheten i skolorna. Utredningen visade också att redan verksamma lärare bör få möjlighet till kompetensutbildning inom specialpedagogik. I samma rapport betonar expertgruppen att varje arbetslag bör ha tillgång till specialpedagogisk kompetens då detta är en förutsättning för ett arbetssätt där man utgår från det individuella behovet hos varje elev. Med en sådan utgångspunkt har de

flesta elever, även de i behov av särskilt stöd, möjlighet att få stanna kvar inom ramen för skolans gemensamma lärandemiljö.

Det är betydelsefullt att personal får kontinuerlig kompetensutveckling. Gillberg och Peeters (2003) belyser även de, vikten av pedagogisk kompetens. För att förebygga skolrelaterade problem hos elever med AS bör den kompetensen finnas hos pedagogerna innan problem uppstår. Samma uppfattning om vikten av hög kompetens hos pedagogerna har Hellberg (2007) men i sin undersökning uppmärksammade hon att pedagogerna i särskilda undervisningsgrupper, generellt sett, hade lägre kompetens jämfört med pedagoger i ordinarie klasser. Hon anser det anmärkningsvärt att elever som behöver mest stöd undervisas av personal som i vissa fall till och med saknar utbildning. Även Ogden (2005) resonerar om detta och har kommit fram till att vissa resultat pekar på att elever i mindre grupper visar ett sämre studieresultat. Det visar sig också att undervisningen ges av oerfarna lärare eller av lärare som inte gärna vill undervisa dessa svaga eller ointresserade elever. Konsekvenserna av det visar att läraren inte planerar lika mycket och inte ger eleverna uppgifter som stimulerar individens lärande. Groth (2007) ifrågasätter om dessa elevers utbildning som ges i särskilda undervisningsgrupper eller anpassade program, är likvärdig med elever som gått i skolans ordinarie klasser.

Lundgren (2006) ifrågasätter varför elever kategoriseras och bedöms och dessutom korrigeras, efter vad som anses normalt. Hennes resultat visar att fortfarande läggs problemet på individen i stället för att reflektioner över skolans pedagogiska arbete görs. Även Hägnesten (2007) beskriver hur elevers svårigheter i skolarbetet tas upp som ett misslyckande för eleven, trots att det egentligen är skolan som misslyckats när det gäller att möta elevens behov. Hon menar att misslyckandet kan ligga i skolans pedagogiska arbete, att inlärningsproblem hos eleven kan vara resultatet av dålig undervisning. Samma studie belyser faran med kategoriseringar utifrån elevernas svårigheter. När elever kategoriseras på detta sätt tas inte hänsyn till övriga påverkansfaktorer, som till exempel lärarens förhållningssätt och pedagogiska metoder. Även kamrater och den omgivande miljön påverkar individen, enligt Hägnesten.

Frågan om elevers kunskapsutveckling gynnas av inkludering lyfter Hägnesten (2007) i sin studie. Hennes resultat visar att eleverna trivs bättre i vanlig klass men hon kunde inte utläsa om elevernas kunskapsutveckling gynnats. Hon anser att skolan utgår från att alla individer är jämbördiga ur inlärningspunkt och när det inte stämmer är lösningen ofta att eleven lyfts från den ordinarie undervisningen till en särskild undervisningsgrupp. Om vi vill undvika avskiljande, anser Hägnesten att skolan bör utgå från att alla är olika och har olika behov.

3 PROBLEM

Vårt övergripande fokus på arbetet är att belysa hur elever med AS i grundskolans senare år själva ser på sin lärandemiljö. Hur kan vi som arbetar i skolan agera för att på bästa sätt stötta eleverna med AS och ge dem en god chans att klara sin skolgång. För att avgränsa området har vi valt att fokusera på grundskolans senare år. Genom avgränsningar i våra frågeställningar riktar vi fokus på att hitta elevernas syn på problem och svårigheter i skolmiljön och hur skolan kan arbeta för att förbättra lärandemiljön.

Vårt syfte är att spegla elevers syn på möjligheter och problem i lärandemiljön för elever med AS.

Frågeställningar:

- Vad är det under grundskolans senare år som skapar svårigheter för elever med AS?
- Vad gör skolan för att ge elever med AS bättre förutsättningar att klara skolarbetet?
- Vad anser elever med AS att skolan kan förbättra?

4 METOD

Vårt syfte är att undersöka elevers syn på en god lärandemiljö för elever med AS i grundskolans senare år ur ett elevperspektiv. För att kunna belysa detta ur ett elevperspektiv kommer vi genomföra intervjuer med elever och elevernas tankar kommer vara det som styr vårt arbete framåt. Därefter bearbetas, tolkas och analyseras intervjuerna.

Både Bryman (2001) och Holme och Krohn Solvang (1997) beskriver hur kvalitativt inriktade forskare har en induktiv syn på förhållandet mellan teori och praktik. En induktiv syn innebär att forskaren utgår från empirin och utifrån detta söker hitta nya teorier. Vidare anser dessa forskare att tyngdpunkten i kvalitativ forskning bygger på en förståelse av den sociala verkligheten. Det är en undersökning som är processinriktad, bygger på ord och deltagarnas upplevelse av olika fenomen som sedan tolkas av forskaren. Som kvalitativ forskare eftersträvas en nära relation till de personer som ska studeras, man ”vill se världen med deras ögon” (Bryman 2001, s 264).

Vi har valt en fenomenografisk ansats eftersom vi i vårt arbete vill spegla elevernas egna tankar och upplevelser, vi vill försöka beskriva elevernas åsikter om skolans lärandemiljö.

4.1 Fenomenografisk ansats

Kvale (1997) menar att om man vill försöka förstå hur människor uppfattar sin egen verklighet kan man ha ett fenomenografiskt utgångssätt. Med detta utgångssätt försöker forskaren se olika fenomen så som tankar, upplevelser, förväntningar på någon specifik företeelse ur människors egna perspektiv. Fenomenografien är en ansats som arbetats fram inom pedagogiken och den vill beskriva hur personen upplever sin egen verklighet. Egidius (1999) konstaterar att man studerar uppfattningarna precis som de är, utan att det finns något rätt eller fel. Även Larsson (1986) beskriver hur fenomenografien lägger fokus på att beskriva hur människor upplever något, inte hur det egentligen är.

Den fenomenografiska ansatsen betraktas som lämplig för studier som behandlar forskningsfrågor inom lärande och frågor om lärandemiljöer (Marton & Booth 2000). Marton och Booth beskriver fenomenografien som ett sätt att uppleva någonting och att se variationer i sätten att uppleva fenomen. Fenomenografins syfte är att lyfta fram individens förståelse av ett problem. Samma fenomen uppfattas olika av olika individer, vilket beror på deras omvärld och skilda erfarenheter (Marton & Booth, 2000).

En fenomenografisk forskningsansats ger forskaren möjlighet att undersöka en persons inre värld, att försöka förstå även det som vid en yttre undersökning inte syns (Kvale, 1997). Vid en fenomenografisk studie är intervjuer ett bra metodiskt

verktyg, enligt Egidius (1999). Eftersom vi i vår studie vill ta reda på elevers uppfattningar av sin lärandemiljö anser vi att ansatsen passar vårt syfte.

4.2 Intervjuer

Eftersom vi vill få kännedom om vad elever med AS i grundskolans senare år tycker kännetecknar en god lärandemiljö kommer vi att genomföra kvalitativa intervjuer. Kvale (1997) anser att frågorna ska vara enkla att förstå och skrivna med ett vardagligt språk. Vidare skriver Kvale att kvalitativa intervjuer kan beskrivas som ett sätt att få grepp om en individs livsvärld, hur en människa skapar och lever sitt liv. Enligt Lanz (1993) är en kvalitativ, öppen intervju en bra metod för att öka förståelsen av olika fenomen sett ur individens perspektiv. Intervjuaren ställer en fråga och följer sedan upp den med följdfrågor för att öka förståelsen för det som den intervjuade tagit upp.

Den kvalitativa forskningsstudien kan enligt Kvale (1997) genomföras i sju olika stadier. Tematisering, planering, intervju, utskrift, analys, verifiering och rapport (se kap 4.2.4). Han menar att det är intervjun som är själva forskningsverktyget och beskriver sedan hur intervjuaren bör arbeta för att få ut så mycket som möjligt av intervjuerna. Några av kriterierna han anser en god intervjuare bör uppfylla är att vara kunnig, tydlig, vänlig, strukturerad, öppen och tolkande

En kvalitativ intervju kan variera mycket, alltifrån en helt ostrukturerad intervju där man endast har ett antal teman som respondenten fritt får prata om, till en helt strukturerad intervju med slutna frågor. Vid formen vi valt för våra intervjuer, den semistrukturerade intervjun använder sig forskaren av en intervjuguide och svaranden har stor frihet att formulera svaren själv. Man kan även ställa frågor som inte står i intervjuguiden men som anknyter till något den intervjuade har svarat. Frågorna behöver inte heller ställas i den ordning de står i intervjuguiden (Bryman, 2001).

Vi kommer följa en semistrukturerad intervjuguide (se bilaga 1). Att inte i förväg kunna förbereda exakta frågor skapar enligt Kvale (1997) stora möjligheter att införskaffa ny kunskap om intervjuaren använder sin intuition och ställer följdfrågor som ger ökad insikt om respondentens åsikter och tankar. Med en semistrukturerad intervjuguide har vi möjlighet att ställa följdfrågor och följa upp respondentens tankar. I och med att man följer respondentens tankar blir det en stor variation mellan intervjuerna (Bryman, 2001). Kvale (1997) menar att ibland kan en intervju med öppna frågor innebära svårigheter för respondenten. Därför kan ledande frågor användas när respondenten har svårigheter att svara på öppna frågor. Ledande frågor kan även användas för att bekräfta intervjuarens tolkningar av svaren.

Patel och Davidsson (2003) påpekar att både intervjuaren och intervjupersonen i en kvalitativ intervju är medskapare i ett samtal. För att intervjuaren ska lyckas krävs att han/hon kan bygga upp ett meningsfullt och sammanhängande resonemang

4.2.1 Intervjuguide

Bryman (2001) beskriver en intervjuguide som ett bra redskap vid en kvalitativ intervju. Han menar att det kan vara som en kort minneslista över vilka områden som ska täckas in. Det viktigaste är att frågorna ska göra det möjligt för forskaren att få information om hur den intervjuade upplever sin värld. Han betonar också att det är viktigt med flexibilitet. Bryman har en lista på grundläggande råd vid utformningen av en intervjuguide där han tar upp ordning av tema, begripligt språk, ej göra frågorna för specifika osv. Vi hoppas att genom flexibilitet och öppenhet i intervjuerna ska skapa ett positivt klimat som gör eleverna avspända och öppna för våra frågor. Enligt Kvale (1997) kan det skapas goda möjligheter till ny kunskap om man inte har så många i förväg uppgjorda och bestämda regler för intervjuerna. Bryman (2001) betonar att det är bra om man som intervjuare är bekant med den miljö som den intervjuade vistas i, han anser att det underlättar förståelsen av det respondenten berättar.

Vår intervjuguide innehöll olika typer av frågor och som Lanz (1993) rekommenderar började vi med bakgrundsfrågor. Lanz anser att det är positivt att börja med det närliggande och det kan bestå av faktafrågor om den kontext respondenten befinner sig i. Den typen av frågor är ofta enkla att svara på och kan få den intervjuade att slappna av och ett positivt klimat uppstår.

Vidare anser Lanz (1993) att det är viktigt att man som intervjuare försöker ställa frågorna i en följd som är naturlig ur respondentens perspektiv. Hon anser också att det är lämpligt att avsluta intervjun med frågor som är neutrala men ändå ligger den intervjuade nära. Man bör också sammanfatta innehållet i intervjun för att förvissa sig om att man som intervjuare förstått det som respondenten uttryckt på rätt sätt och ge den intervjuade en chans att tillägga eller förklara något.

4.2.2 Urval

I undersökningen gjorde vi ett bekvämlighetsurval när vi valde respondenter till vår undersökning. Bryman (2001) beskriver ett bekvämlighetsurval som ett val där forskaren helt enkelt använder sig av människor som finns i forskarens närhet, som är kända av forskaren. Med den sortens urval menar Bryman att det kan bli svårt att generalisera resultaten, det kan vara så att personerna helt enkelt inte är representativa för den undersökning som genomförs. I vissa fall kan ändå bekvämlighetsurvalet vara acceptabelt eftersom det kan ge en mängd intressanta data, som trots att de inte är generaliserbara, ger forskaren en chans till inblick i just den personens tankar om ett specifikt fenomen.

Vårt syfte är att undersöka hur elever med AS i grundskolans senare år ser på sin lärandemiljö i skolan. Eftersom vi känner till, och tidigare har besökt, en skola som har kommunintag för elever med AS anser vi att vi har många representativa respondenter där.

Eleverna i studien går inkluderade i skolans ordinarie klasser men de har tillgång till en extra lärarresurs, till en egen arbetsplats i avskild miljö och de har även tillgång till ett eget uppehållsrum särskilt för eleverna med AS. Av skolans ca 300 elever

finns det drygt tjugo elever med diagnosen AS som är inkluderade i åtta av skolans tolv klasser. Det kan gå två till fyra elever med AS i varje klass. Till den klassen knyts sedan en pedagog som, i varierande grad, har kunskap om funktionshindret och specialpedagogiska insatser. Undervisningen sker i möjligaste mån tillsammans med klassen av ämneslärare vilka har erfarenhet av tydliggörande och strukturerad pedagogik. Den extra resurspedagogen följer eleven under hela skoldagen, d.v.s. även under raster, lunch och i omklädningsrummet om det finns behov. Möjlighet att anpassa individuellt finns alltid.

Vi har valt att intervjua elva ungdomar som vi träffat på skolan. Elever med AS kan ibland ha svårt för muntlig kommunikation och de kan också ha problem med att acceptera nya ansikten i skolan, vi tror därför att det kan vara en fördel att de har träffat oss tidigare. I vår pilotstudie (se 4.2.3), där vi intervjuade två elever, fick vi känslan av att eleven som träffat oss tidigare, hade lättare att berätta om sina upplevelser för oss jämfört med eleven som inte träffat oss förut.

När det gäller antalet intervjuer skriver Kvale (1997) att det beror på undersökningens syfte hur stort antal intervjuer man bör genomföra. Gör forskaren för få intervjuer är det svårt att hitta skillnader eller likheter men gör man för många intervjuer kan problemet istället uppstå när man ska göra ingående tolkningar av svaren. Kvale skriver vidare att om man vill undersöka hur någon upplever sin livsvärld kan det räcka med en intervju. Eftersom vi vill undersöka skolans lärandemiljö vill vi intervjua ett antal elever, både pojkar och flickor, för att få några olika tankar och åsikter och se om vi kan hitta några mönster i svaren. Även om vi inte hittar mönster kommer vi få inblickar i just deras tankar och det är det som är vårt syfte.

4.2.3 Pilotstudie

När vi formulerat vår intervjuguide genomförde vi en pilotstudie, som flera av våra metodikböcker (Bryman, 2001; Kvale, 1997) anser vara värdefullt, där vi intervjuade två elever. En elev som vi träffat vid tidigare besök på skolan och en som inte träffat oss tidigare. Eleven som träffat oss tidigare upplevdes mer bekväm under samtalet. Under pilotstudien antecknade vi elevernas tankar under intervjuens gång och blev då medvetna om hur svårt det var att anteckna och samtidigt försöka notera kroppsspråk, tvekan osv. Vi använde oss av strukturerade frågor och insåg att eleverna hade mycket svårt att självmant berätta hur de kände och tyckte. Det krävdes fler följdfrågor än vi först räknat med.

4.2.4 Genomförande

I vår undersökning valde vi att följa de sju stegen som Kvale (1997) anser var en bra metod vid en kvalitativ undersökning. Det första steget var tematisering, vi diskuterade vad vi ville undersöka, vilket som skulle bli vårt syfte med studien och våra frågeställningar och avgränsningar. Efter detta följde en mer detaljerad planering av vår undersökning, vilka respondenter vi skulle välja, hur och var intervjuerna skulle genomföras. Sedan utformades vår intervjuguide. Som vi tidigare beskrivit valde vi den semistrukturerade formen av intervju. Innan vår intervjustudie startade skickade vi ut ett informationsblad till elever (se bilaga 2) och målsmän (se

bilaga 3) för att få deras godkännande för intervjun. Vi beskrev där vårt syfte med intervjun, hur intervjuerna ska gå till, hur lång tid de beräknas ta och att de när som helst kunde avbryta intervjun. Vi bad målsman och elev att skriftligt medge eller avböja deltagande i vår undersökning.

Intervjuerna genomfördes i en lokal som var känd för eleverna, i elevernas arbetsrum. I vår pilotstudie blev vi medvetna om svårigheten att hinna med att skriva ned elevernas svar samtidigt som vi skulle försöka fånga upp elevens funderingar. Det var inte heller lätt att få med olika signaler som eleverna sände ut som t.ex. suckar eller skratt. Vi valde därför att banda intervjuerna trots att det kan skapa viss osäkerhet hos de intervjuade (Bryman, 2001). Även elevernas kroppsspråk gav information som förstärkte deras ord. Omedelbart efter intervjuerna antecknade vi sådant vi noterat som inte kunde uppfattas på det inspelade materialet. För att inte eleven skulle känna sig i underläge medverkade endast en av oss vid varje intervjutillfälle.

Lanz (1993) påpekar hur viktigt det är att intervjuaren ger en noggrann beskrivning av ramarna för intervjun. Att respondenten får reda på hur resultaten ska användas, vad som händer med materialet sedan, om han/hon får ta del av resultaten osv. Vi informerade våra respondenter både muntligt och skriftligt, trots det blev en elev förskräckt när eleven fick se bandspelaren ” - Jag vägrar prata nu” var elevens enda kommentar. Vi fick snabbt plocka bort bandspelaren och då accepterade eleven genast att medverka igen.

Vi startade transkriberingen dagen efter själva intervjun. En fullständig utskrift gjordes och på så sätt fick vi fram ett omfattande material. Detta material användes vid vår analys, vi läste igenom texten flera gånger, identifierade olika kategorier som vi sedan sorterade materialet efter. Eftersom vi har en fenomenografisk ansats och vårt syfte är att beskriva hur eleverna upplever sin egen skolgång kategoriserade vi materialet utifrån deras upplevelser. I Larssons (1986) beskrivning av fenomenografi, läggs ansatsens fokus på att beskriva hur människor upplever något, inte hur det egentligen är.

Intervjuerna, som var vårt undersökningsinstrument, anser vi gav oss en inblick i hur eleverna upplevde sin skolgång. Vi upplevde intervjusituationen som positiv och tror att eleverna gav oss sin uppriktiga mening om både det positiva och negativa om sin skolgång.

Det sista steget i Kvaless (1997) tematisering är rapportering och vi redovisar vår undersökning i löpande text och citat i denna rapport.

4.2.5 Etiska överväganden

Vetenskapsrådet (2002) har gett ut en skrift med forskningsetiska principer som vi noga har följt. Där finns fyra huvudkrav att följa, informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. I förfrågan som vi skickade till elever och föräldrar informerade vi om syftet med rapporten och vilken deras roll var i undersökningen. De informerades om att alla uppgifter kommer att användas anonymt, inga namn på elever, skola eller ort kommer finnas med i studien.

Vidare informerades de om att det var frivilligt att medverka och att de kunde avbryta sin medverkan när som helst under arbetets gång om de så kände. När vi sedan träffades vid intervjutillfället fick eleverna, återigen, en kort presentation om varför vi ville tala med dem och vad vårt arbete hade för syfte.

Konfidentialitetskravet som innebär att uppgifter om personer som deltagit i något forskningsprojekt ska känna sig trygga med att uppgifterna inte hamnar i fel händer (Bryman, 2001). Med konfidentialitet menar vi att deltagarna inte ska kunna identifieras i vår rapport oavsett om det handlar om etiskt känsliga uppgifter eller inte och vi hoppas att vi i vår rapport kan skydda våra deltagares anonymitet. Vi hade dock vissa betänkligheter eftersom skolan vi intervjuat eleverna i arbetar på ett särskilt sätt med AS-elever men vi anser dock att det inte går att härleda svaren till någon särskild elev och därmed är informanterna skyddade.

Samtyckeskravet som vi också tog hänsyn till innebär att man som forskare måste få samtycke, godkännande från deltagaren innan man börjar sin undersökning. Är deltagarna, som de är i vårt fall, under 15 år måste även målsmans samtycke finnas (Vetenskapsrådet, 2002). Nyttjandekravet som innebär att det insamlade materialet inte får användas till något annat ändamål än det vi uppgett anser vi att vi följt. Under arbetets gång förvaras materialet i ett inlåst skåp. När vårt arbete är slutfört kommer de inspelade och transkriberade intervjuerna att förstöras.

Även Bryman (2001) beskriver dessa etiska regler och betonar vikten av dem. Han skriver hur de etiska reglerna kan ge forskaren vägledning men att de samtidigt ger forskaren ett stort handlingsutrymme och att man som forskare måste fatta egna ställningstaganden. Då bör man tänka på att det är de undersökta rättigheter som ska stå i fokus. Både innan, under och efter vårt arbetes gång har vi ofta diskuterat de etiska riktlinjerna och vi anser att vi följt dem.

4.2.6 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet, som innebär en studies tillförlitlighet och validitet, som visar att forskaren undersökt det man säger sig undersöka är två begrepp som är väsentliga i en undersökning. Kvale (1997) påpekar hur viktigt det är att forskaren har studiens reliabilitet och validitet som en röd tråd genom hela processen.

Under intervjuerna är forskarens roll ett viktigt instrument (Kvale 1997). Vi var medvetna om det och försökte vara lyhörda för vad eleven verkligen sade, vi lyssnade noggrant och gav eleverna tid att formulera sina tankar. En viktig del av intervjuerna var att följa tankar eleverna tog upp och ställa följdfrågor när vi ville att de skulle utveckla sina tankar. Efter detta transkriberade vi intervjuerna ordagrant. Eftersom inte båda var delaktiga vid varje intervju, transkriberade vi intervjuerna tillsammans och kunde under tiden delge varandra det som inte framgick av inspelningen. I ett försök att öka vår förståelse lyssnade vi på och diskuterade intervjuerna flera gånger.

En studies validitet handlar om att man verkligen undersöker det man sagt sig undersöka. (Bryman, 2001). För att få en god struktur och validitet på vår studie

följde vi Kvaales (1997) sju steg. Genom ständig återkoppling till vårt syfte under analysens gång anser vi att vi undersökt det som var vårt syfte.

4.3 Databearbetning

När intervjuerna var genomförda transkriberades de. När man transkriberar en intervju bearbetas materialet från en form till en annan, från det talade ordet till en skriven text. Lanz (1993) beskriver hur intervjuaren genom reflektion bortser från det oväsentliga av det som blivit beskrivet, och istället gör kopplingen mellan det uppfattade fenomenet och upplevelsen av detta. Analysens syfte är att ge en djupare förståelse av fenomenet.

Tolkning av en intervju (såväl som själva intervjuandet) kräver att intervjuaren har någon kännedom om det undersökta fenomenet. (Lanz, 1997 s. 76).

Vi har läst detta i flera av våra metodikböcker och anser att vi har kunskaper om vårt undersökningsområde. Vi inser också att vi inte kan göra varken intervjuerna eller analysen helt förutsättningslöst. Vi har en förförståelse med oss och den påverkar oss.

Marton och Booth (2000) menar att forskaren redan från början av underökningen hade en relativt klar bild av målet och redan under insamlandet av data påbörjas en analys. De anser att allteftersom analysen pågår, växer en ny struktur och nya perspektiv fram. Forskaren försöker se det gemensamma i variationen i fenomenen. Marton och Booth (a.a.) jämför det med bitar i ett flerdimensionellt pussel.

Den fenomenografiska analysen sker i fyra steg där det första steget är att forskaren bekantar sig med data och skapar sig ett helhetsintryck av respondentens upplevelser. Det gör man genom att läsa intervjuerna flera gånger. Steg två blir att uppmärksamma skillnader och likheter i respondenternas upplevelser. Steg tre innebär att forskaren försöker kategorisera uppfattningarna. Man kan behöva läsa och sortera mycket systematiskt för att uppmärksamma kategorier. Kategorierna kan med fördel exemplifieras med citat. Det fjärde och sista steget innebär att forskaren studerar den underliggande strukturen i kategorisystemet, att en analys görs av hur uppfattningarna relaterar till varandra (Patel & Davidsson, 2003).

Efter genomförda intervjuer satte vi oss ned och studerade våra intervjuer. Vi insåg att det Marton och Booth (2000) sagt om att man kan jämföra svaren med ett pussel var riktigt. Vi valde att klippa ut olika intervjusvar som vi ansåg relevanta utifrån vårt syfte. Därefter sorterade vi dem efter de olika kategorier vi identifierat vid våra genomläsningar av intervjuerna. Det blev då väldigt tydligt för oss att eleverna hade många varierande uppfattningar om samma fenomen. I nästa kapitel kommer vi att redovisa fenomenen och variationerna inom varje fenomen vi funnit.

5 RESULTAT

Syftet med vår rapport är att spegla elevers syn på en god lärandemiljö för elever med Asperger syndrom i år 7 – 9. Vi vill identifiera problem eleverna tar upp, samt undersöka hur skolan arbetar för att motverka problemen. Vi presenterar även elevernas förslag på förbättringar i skolan.

Eleverna i studien har en varierande skolhistoria bakom sig. De kommer från olika skolor och har haft varierande stöd under tidigare skolår. Stödet har varierat från undervisning enbart i liten grupp tillsammans med elever med liknande diagnos, medan andra har haft elevassistent på heltid och gått i vanlig klass. Ytterligare någon har klarat skolans tidigare år utan extra resurs.

5.1 Svårigheter eleverna upplever

Vid analysen av intervjuerna framkom att eleverna mötte ett flertal svårigheter under sin skoldag. Utifrån elevernas beskrivningar har vi identifierat följande kategorier.

5.1.1 Lärarens lektionsplanering

Eleverna tyckte det var svårt att koncentrera sig på lärarens instruktioner om de inte visste vad som var planerat senare på lektionen. Lärarna informerar ofta muntligt vid lektionens start hur den är tänkt att genomföras. Eleverna ansåg att det inte räckte att läraren muntligt informerade om lektionens innehåll. Svårigheter uppstod när läraren inte var tydlig och skrev på tavlan hur han/hon planerat lektionen.

De ska skriva, man kan ju inte gå tillbaka och kolla nåt när dom bara pratar.

Ibland ändrade läraren planeringen under lektionens gång. Om inte läraren samtidigt ändrade den skriftliga instruktionen hade eleverna svårt att acceptera ändringen. Om eleven får en uppgift under lektionen som eleven inte är förberedd på skapade det oro.

... vill inte läsa högt för jag var inte beredd...

Svårigheter uppstod då läraren inte använder whiteboarden, eller använder den på ett sätt som uppfattas som rörigt av eleverna. Om mängden information på tavlan blir stor eller ostrukturerad anser eleverna att det blir svårt att hålla isär informationen.

Läraren får heller inte sudda ut anteckningar på tavlan för snabbt för då är det elever som anser att de inte hinner med att skriva av.

Jag hinner, typ aldrig, ALDRIG med att anteckna! Inga anteckningar...!

5.1.2 Avsaknad av läroböcker

När det inte fanns en lärobok att följa utan uppgifter och fakta gavs muntligt eller delades ut på lösblad eller arbetshäften upplevde eleverna svårigheter att hitta struktur för arbetet. De tyckte det var svårt att hålla ordning på lösa papper och upplevde det svårt att veta vilket papper som hörde till de olika ämnena.

... hittar aldrig rätt papper. Allt blir en enda röra! Ibland har jag slängt nåt jag behöver ...

5.1.3 Avsaknad av bilder

Eleverna saknade bilder i undervisningen. De upplevde svårigheter att komma ihåg fakta när de inte hade en bild att referera till.

Lektioner utan bilder är svårt ... ibland när man bara läser så glömmar man!

Avsaknaden av bilder beskrev eleverna som svårt både när det gäller arbetsmaterial och vid lärarens muntliga genomgångar.

5.1.4 Textmassan

Svårigheten med läroböckernas utformning togs upp av eleverna. De menade att bara genom att se texten de förväntades läsa tappade de motivationen och fokuserade istället på problemen de skulle få med läsningen.

... tid tar det men det beror på hur texten är ... om det är en sån där lång text så måste man ju ha koll på allting. Då är det ganska jobbigt!

5.1.5 Möblering i klassrummet

Under en skoldag byter eleverna klassrum flera gånger. Under grundskolans senare år är det inte självklart att eleverna har bestämda platser i klassrummet. Att inte veta var man ska sitta innan man går in i klassrummet upplevs otryggt av eleverna.

När bänkarna inte stod där de brukade stå i klassrummet var också det ett störningsmoment för många. Bänkarna skulle helst inte stå för nära varandra, en elev uttryckte tydligt hur obehagligt han tyckte det var när bänkarna stod för tätt och han upplevde att han inte fick plats.

Varenda gång man kommer in på SO-lektionen så sitter bänkarna görtätt. Det går inte att komma in! Jag får inte plats!

5.1.6 Ljudnivån i klassrummet

Eleverna upplevde ljudnivån i klassrummet som ett störningsmoment. En elev föredrog total tystnad i klassrummet medan lite småprat var acceptabelt för en annan.

De andra borde kunna prata, men inte skrika ut i klassen som en del gör. Jag blir störd av de andra. Det tycker jag är jobbigast.

Jag blir störd av högljudda elever. Dom skulle hålla käften. Det förekommer inte!

5.1.7 Rörelse i klassrummet

Klasskamrater som inte sitter still i klassrummet upplevdes som ett störande moment. Det gjorde inte något om det var många i klassrummet bara alla satt still. Att det var för mycket rörelse i rummet var en återkommande åsikt. En svårighet för eleverna var att fokusera på sitt eget arbete när det är många andra intryck runt omkring.

Inte mycket arbetsro! ... för det känns som om alla går runt omkring lite grann, och sen när jag kollar omkring är det så många överallt och ... ja, inte så skönt.

5.1.8 Dagsformen

När elever pratade om sin egen arbetsinsats under lektionerna ansåg de att de gjorde sitt bästa. Eleverna var emellertid osäkra på sin egen arbetsinsats.

Jag är inte säker på om jag nånsin har gjort mitt bästa. Kanske har jag gjort det ... men då har det varit så få tider att jag har glömt bort det ... eller så var det så tråkigt!

Något som återkom flera gånger var hur tröttsamt de upplevde en arbetsdag i skolan vara.

Så fort ja kommer till skolan kan jag bara tänka på att jag ska göra arbete hela tiden och inte kunna ha tid för ... inte kunna ... ha kul! Så fort jag hamnar i skolan så blir jag så sömnig...

Det stod också klart att det lika ofta var elevens egen dagsform så väl som lärarens upplägg på lektionen som var av stor betydelse för hur eleven upplever lektionen. Elever beskrev att de inte orkade vara aktiva trots att de egentligen ville. Andra visste att de borde vara aktiva men de ville inte arbeta.

Det beror på vilken dag det är om jag känner mig stressad eller ej. En del dagar när jag känner mig stressad då går det inte bra. En del dagar är dåliga dagar.

... ibland när jag ska skriva vill jag inte skriva.

5.1.9 Koncentrationssvårigheter

Att lyssna på en lång muntlig genomgång gör att flera elever tappar koncentrationen. Om läraren använder ett svårt språk utan förklaringar ökar problemet.

Han är en juste lärare men han brukar prata lite för mycket. Det kan bli jobbiga genomgångar! Ibland gör ju vissa genomgångar som man inte förstår ... Åhh, vad ska man göra då, liksom?

Att vara aktiv och engagerad under en lektion som eleven upplever som meningslös eller ointressant är svårt. De säger att de vill men kan inte förmå sig att fokusera på uppgiften trots att de vet att de borde.

Tja, ibland när jag hamnar på lektionerna tycker jag dom är väldigt tråkiga så då ... tyvärr ... så faller jag i en fjärdedels sömn!

5.1.10 Långsam arbetstakt

Eleverna uttryckte frustration över sitt långsamma arbetstempo. De kände att de alltid låg efter med arbetet. Olika svårigheter låg till grund för detta. En elev hade svårigheter att skriva i samma takt som övriga elever.

Jag hinner, typ aldrig, ALDRIG med att anteckna! Inga anteckningar...!

För en annan elev var svårigheten den långsamma lästakten.

Nu när vi alla har samma bok att läsa hinner inte jag med alla sidor vi ska läsa...

Ännu en svårighet eleverna lyfte fram var lärarens sätt att prata utan att reflektera över om eleverna hann med eller ej. De tyckte inte att läraren tog hänsyn till att de behövde extra tid.

Lärarna pratar och pratar fort, de fattar inte att jag tänker långsamt.

5.1.11 Lyssna och anteckna

Flera av eleverna upplevde problem när de förväntades anteckna under lärarens genomgångar. Det beskrevs som stressande och störde koncentrationen och hindrade dem från att lyssna.

När jag ska skriva av då kopplar jag bort att lyssna, bara skriver och kommer inte ihåg nånting. Jag gör det inte med flit ...

Växlingen mellan de olika momenten som kan ingå under en lektion till exempel att först lyssna, sedan växla arbetssätt till att skriva, upplevdes problematiskt. Det kan också vara elevens egna tankar som skapar problem när de ska lyssna på läraren.

Det är så att ibland har jag svårt att lyssna också för jag tänker så mycket på annat ... sånt jag inte vill prata om nu.

5.1.12 Be om hjälp

Eleverna upplevde att det var svårt att be om hjälp i klassrummet. Att räcka upp handen och få lärarens uppmärksamhet upplevdes som problematiskt.

Jag kan inte ropa för då stör jag de andra ... om jag räcker upp handen ser inte läraren!

Vissa av eleverna antydde att de ibland fick för mycket hjälp med uppgifterna.

Ibland hjälpte hon mej tillräckligt mycket så jag kunde nästan (gäspar) lista ut svaren själv.

Att få hjälp fast man inte bett om det upplevdes också som en svårighet.

Jag vill inte att någon tittar på det jag gör, jag vill vara ifred ... jag vill egentligen bara vara ifred och så säger jag till när jag behöver hjälp.

5.1.13 Turtagning

Eleverna uttryckte också sin frustration över att de inte alltid fick svara när läraren ställde en fråga, trots att de räckte upp handen.

Till exempel när man försöker så ... räcker någon annan upp handen och ... då får man ju inte chansen.

När lärarna gick runt i klassrummet för att hjälpa eleverna under lektionens gång kunde problem med att vänta på sin tur uppstå.

Ibland räcker jag upp handen och då går hon åt ett annat håll, det motsatta.

5.1.14 Grupparbeten

När eleverna pratade om grupparbeten upplevdes detta vara ett svårt arbetssätt, dels för att de inte visste riktigt hur det skulle gå till, dels för att de tyckte att vissa inte gjorde jobbet ordentligt eller kanske inte utförde arbetet som de själva skulle gjort.

Ibland gör inte vissa, typ vill inte göra det dom ska och sen måste man hjälpa dom.

Elever uttryckte oro för att vara tvingade att samarbeta med personer de ansåg att de inte kände. De ansåg också att det var svårt att arbeta tillsammans om gruppen var för stor. Några elever upplevde att deras åsikter och arbete inte togs på allvar av gruppens övriga medlemmar.

Dom lyssnar aldrig på vad jag säger... det är ingen idé att jag gör nåt!

5.1.15 Prov

Att vid en bestämd tidpunkt under en begränsad tid och ibland inte på sin vanliga plats i klassrummet, skriva ett prov, upplevdes som stressande.

Det beror på vilken dag det är om jag känner mej stressad eller ej. En del dagar går det inte bara.

Det framkom av elevernas berättelser att de kände att de borde göra provet i klassrummet men samtidigt var de medvetna om att det medförde begränsningar för dem. Även provens utformning kunde vara ett problem. Om det inte fanns direkta frågor utan frågor av berättarkaraktär upplevdes det svårare att genomföra.

5.1.16 Läxläsning

Läxor är ett moment som tillhör skolans vardag och som upplevs som svårt av de intervjuade eleverna. Av eleverna framgick att de hade svårt med skolarbete hemma. Det var svårt att komma igång, att veta vad läraren förväntade sig när uppgiften, till exempel, löd: ”Läs på Franska revolutionen till torsdag.” På grund av oklarheterna för hemarbetet avstod vissa elever från att göra uppgiften.

Läsa på ... vad vill dom att man ska göra ...

Vissa elever sade att de inte kunde göra läxorna själva utan behövde stöd från förälder eller annan person.

Ööhh, ja det är så svårt. Jag vill ha uppmärksamhet hemma men jag får ingen hjälp av mamma som jag vill. Om jag behöver hjälp ... då kanske hon lagar mat ... då lyssnar hon inte på mej och då blir det inget gjort!

Eleverna pratade om hur trötta de var efter en skoldag och att det upplevdes omöjligt att uppbringa energi till läxläsning. Ett dilemma uppstod då eftersom de visste att de borde göra läxan.

Jag vet att jag har läxor ... men det blir liksom inte av...

5.1.17 Raster

I grundskolornas senare år är det vanligt att eleverna byter klassrum mellan de olika lektionerna. För att förflytta sig till de olika lektionssalarna måste eleverna stundtals vistas i skolans korridorer. Det är en situation som kan upplevas stressande och ibland skrämmande för eleverna.

Näee! Ja, typ, men inte så där asradd! ... Man får vara beredd liksom ... man får vara lite beredd om någon vill busa! Vill de ... om de kommer på en så får man vara lite beredd. Men jag är inte annars rädd för rasterna, precis! Jag går ju bara därifrån! Jag orkar inte se det här galenskapet!

Korta femminuters raster innebar, enligt eleverna, inte någon vila utan enbart stress. Stressen mellan lektioner, salsbyte och nytt material som ska hämtas i skåp eller på den egna arbetsplatsen innebär inte rast. Återigen påpekade elever att de inte kan skynda sig och de efterfrågade mer förståelse från skolans personal för denna svårighet.

Idag har vi nästan bara fem minuters raster ... Det är lite jobbigt när det är lektion, på lektion, på lektion och man inte hinner och så. Hela tiden.

Känslan av att bli utsatta för kommentarer av andra elever på skolan gör att de hellre stannar kvar på sin arbetsplats den tid som inte är schemalagd. Många gånger uppfattar eleverna med AS samtal och kommentarer som pågår i korridorerna vara riktade mot dem. De har svårt för att sortera intrycken och vad som kan vara riktat till vem.

Jag är i min egen lilla värld och försöker hålla mig undan ... Jag är inte rädd men jag försöker hålla mig undan kommentarer ... ja, kommentarer om mig.

Eleverna upplevde att personalen inte respekterade deras raster utan använde ibland rasterna till information eller ibland som läxtid.

... förra gången när vi hade tio minuters rast så kom hon in efter fem! Och sen så började hon prata om läxan men jag tänkte att vi kanske bara behövde lite mer rast för att kunna orka nästa lektion!

5.1.18 Cafeterian

Likt de flesta skolor för elever i de senare skolåren har denna skola en cafeteria där många elever tillbringar rasterna. Eleverna i undersökningen säger att de inte vistas där om man inte ska handla något. Ingen sa direkt att de inte vågade gå dit men deras tonläge och kroppsspråk visade att de kände olust för cafeterian. De upplevde att det är för mycket människor, ljud och rörelse i den lokalen.

Ibland kan jag tycka att det är obehagligt att gå dit, för det är så många människor där. Man är rädd för att dom ska stirra ... förresten tror jag att dom ljuger för en!

5.1.19 Skollunch

Elever lyfte fram den rumsliga miljön i matsalen som ett problem. Hög ljudnivå, mycket rörelse, osäkerhet om var man ska sitta skapade oro. Elever kan uppleva så starkt obehag i matsalen att de inte klarar av att vistas där.

Näe, dit går jag inte... aldrig

Ibland fanns flera rätter att välja på till lunchen, det kunde skapa problem för eleverna att välja. Ett annat problem var att avgöra hur stor portion de skulle orka äta upp. Flera elever har svårigheter att äta all sorts mat. De uttryckte ett starkt obehag över rätter som var "hopblandade" till exempel grytor och gratänger.

Utan mat blir jag jättehungrig och kan inte tänka på något annat än hur hungrig jag är!

Ett annat problem som kunde uppstå vid lunchen var om matsedeln förändrades utan att eleverna fått information om detta. En sådan förändring kunde spolia en elevs hela dag.

Jag måste veta matsedeln! Om det är nåt jag inte gillar har jag med mej matlåda. Därför är matsedeln viktig för mej så jag vet när jag ska ha matlåda med mej. Vissa rätter tål jag bara inte!

5.1.20 Kontakt med skolkamrater

Eleverna uttryckte olika svårigheter i kontakten med sina skolkamrater. Svårigheten att läsa av och förstå underförstådda meningar kunde skapa problem i relationen med andra och konflikter uppstod.

Jag tål inte när dom pratar med mej så där ... Jag tål det bara inte! Jag vägrar lyssna mer på dom!

Elevernas osäkerhet inför andra elever i klassen märktes när de berättade om sina lektioner. De berättade att de aldrig frågade kamraten som de satt bredvid om hjälp när de fick problem med uppgiften de arbetade med.

Nähä du, jag skulle aldrig fråga en kompis! De flesta är nog tysta ...

Det kom fram att de saknade kamrater, samtidigt uttryckte eleverna en osäkerhet över att umgås med andra ungdomar på skolan, som inte har AS.

... ibland hälsar jag på dom andra i klassen men det är det enda jag kan göra.

En elev gav en motsatt uppfattning.

Javisst det är alltid roligt med kompisar! Jag är inte med XXX så mycket, jag är mer med normala. Jag tycker att det är roligare då. Jag tycker inte nån med Asperger är rolig precis.

Elever som önskade kamrater sa i nästa stund att det inte var roligt att behöva anpassa sig till någon annan. Samtidigt beskrivs tydligt behovet av att få vara ensam.

Jag är en ensamvarg och vill sitta själv. Jag blir irriterad när folk inte förstår det, de tjarar och tjarar. Jag ÄLSKAR och vara SJÄLV! Om någon kunde fatta det!

5.1.21 Bristfälligt bemötande

Om eleverna inte blev bemötta med förståelse för sin funktionsnedsättning av lärare, upplevde de frustration och besvikelse.

På förra skolan förstod de sig inte på mej alls. ... Jag fattade inte, de förklarade gång på gång men jag fattade inte.

Eleverna ansåg att de ibland blev respektlöst bemötta av andra elever på skolan.

Jag blir så bitter på de andra eleverna, de andra som inte respekterar mej och så säger de dumma saker som retar mej ... det gör de ... jag blir så bitter ...

5.2 Pedagogiskt stöd skolan ger

En av våra frågeställningar i studien är att undersöka vad skolan kan göra för att underlätta skolgången för elever med AS. Flera av eleverna ansåg först att skolan inte gav dem något direkt stöd men under intervjuernas gång framkom flera åtgärder skolan utformat. Följande kategorier utkristalliserades.

5.2.1 Pedagogisk resurs

Skolan erbjuder eleverna extrastöd i form av en pedagog som har en helhetsbild av elevens skoldag, som hjälper eleven att strukturera och förtydliga sin dag, vilket eleverna uppskattar.

*Ja, faktiskt ett bra tillfälle när jag arbetar på min plats! Höra på XXX tips!
Och så får jag lugn och ro och då hjälper hon mej.*

Eleverna uppskattade att få stöd och tydliggörande av uppgifterna. Pedagogen kan ge eleven en repetition av ämneslärarens genomgång. Pedagogen kan också förtydliga innehållet och förklara svåra ord.

Några av eleverna talade om stödet de får på nuvarande skola och hjälpen de fått tidigare. De upplevde sig mer förstådda av lärarna nu. De beskrev hur viktigt det var för dem att läraren har kunskap om deras annorlunda sätt att tänka och uttrycka sig så de slapp förklara sig om och om igen.

Här finns mera olika sorters hjälp för att jag ska lära in ... Här förklarar de så jag fattar. Här förstår lärarna sig på mig.

Det framkom att eleverna själva var medvetna om sina svårigheter, till exempel att komma igång med en uppgift. Att ha en person som förstod problemet och pushade på upplevde de som positivt.

Jag får ju hjälp när jag är på XXX med mattetal och sånt. Läraren kan förklara en gång till. Det är bra.

Att skolans pedagoger har kunskap om och tar hänsyn till funktionsnedsättningen ansåg eleverna vara viktigt, att inte alltid behöva förklara sig upplevdes som en lättnad för många.

I kommunikationen mellan elever kunde konflikter uppstå. Eleverna berättade att de behövde hjälp att hantera dessa.

XXX hjälper mej ibland när folk inte förstår... dom lyssnar aldrig på mej men XXX pratar med dom.

5.2.2 Tydliggörande schema

Under samtalets gång berättade eleverna om sina scheman. De följde schemat för klassen men hade olika behov av tydliggörande av schemat. För att skapa ordning på dagen kunde ett tydligt schema underlätta för eleverna. Vi fick se flera av dem och de såg olika ut beroende på vad eleven behövde. Det kunde vara ett förstorat schema för varje dag, där det utöver ämnet stod vad man har för arbetsuppgifter på de olika lektionerna, var man skulle arbeta och vilken lärare som undervisade.

Det är större, man kan se bättre! Bättre än ett veckoschema.

För vissa elever hade schemats ämnen olika färger. Eleverna förklarade att de hade ämnesmappar med motsvarande färger. Det kunde också vara ett schema där ovidkommande information var borttagen. De flesta elever föredrog dagsscheman framför veckoscheman. Det var pedagogen med särskilt elevansvar som gjorde olika scheman till eleven.

Jag får ju ett av XXX varje dag, ett stort. Det är bra! Schemat är ju det man måste göra, lektioner och sånt.

5.2.3 Egen arbetsplats på lektioner

För eleverna med AS erbjuder skolan en egen arbetsplats i ett mindre rum tillsammans med tre – fyra andra elever som har liknande behov eller diagnos. En pedagog med kunskaper om funktionsnedsättningen har ett övergripande ansvar för de här eleverna. Eleverna har olika behov av sin arbetsplats men även för dem som inte har så stort behov av den för tillfället verkar det vara en trygghet att veta att den finns tillgänglig.

Jag är med mycket i klassen men behöver min plats ibland, särskilt när killarna retas eller när jag vill det.

Jag använder inte min plats så mycket men det kan vara bra att ha som en reservgrej!

Att platsen varit viktig vid starten på den nya skolan framkom av flera elever.

Den är bra men jag använde den mer förra läsåret eftersom allt var nytt då, när jag gick i sjuan.

Eleverna uppskattade möjligheten att kunna sitta i lugn och ro och arbeta. Många upplevde att de på detta sätt fick möjlighet till effektiva arbetspass utan avbrott av olika störningar eller så kan eleven, tvärtom, se det som en liten extra paus.

Läraren ser mer i klassen. Sitter jag själv och jobbar kan man slappa lite mer! (skrattar)

Eleverna upplevde det inte som konstigt eller utpekande att gå ifrån det ordinarie klassrummet för att arbeta enskilt, utan såg det som en förmån att få gå ifrån vid behov.

Här nere är det lite lugnare. Det är bra att jobba i vårt lilla rum här är ju lugnt och lättare att jobba, och så slipper jag gå till skåpet!

Denna elev ansåg det vara en fördel att kunna ha sitt material samlat vid sin arbetsplats, eleven fick både lugn och ro och slapp gå i korridoren för att komma till sitt skåp.

5.2.4 Anpassat material

En anpassning eleverna erbjuds är att lyssna till en inspelad text av läroböckerna.

Jag tycker det är bättre när folk berättar, typ ljudböcker. Då fattar man ju mer, bättre.

Någon elev som tyckte det var svårt att skriva för hand hade en laptop som användes när det behövdes.

I flera ämnen erbjuder skolan en förtydligad version av läroboken, en baskurs.

Ibland får jag lättare böcker med mindre text i och mer bilder då är det lättare.

För andra elever var det tvärt om, de behövde en större utmaning och de upplevde att de fick detta.

Matte är det jag är bäst på. Jag får extra svåra uppgifter ibland men ibland hinner jag inte räkna alla uppgifter men då sätter XXX prickar framför vissa uppgifter och så behöver jag bara räkna dom.

5.2.5 Prov

I skolan redovisar eleverna sina kunskaper och färdigheter på olika sätt. Flera elever upplevde provsituationen som stressande men de beskrev att skolan på olika sätt försöker minska stressen och underlätta för dem.

Om det är ett svårt ämne sitter jag på min arbetsplats och gör provet annars gör jag det i klassrummet.

Att få utökad tid att skriva provet på, att få frågorna upplästa muntligt, att få svara muntligt var flera sätt skolan kunde underlätta provsituationen, enligt eleverna. Men ibland klarar inte eleven att genomföra proven det tillfället, trots anpassningar.

En del dagar går det inte bara. Då får jag göra provet en annan dag.

5.2.6 Egna arbetsplatsen på raster

Den egna arbetsplatsen användes inte bara under lektionerna utan flera elever sa att de föredrog att vara där även på rasterna.

*Jag tycker den är viktig för jag kan vara liksom själv där! I mitt egna lilla bås!
(skratt) Där trivs jag!*

Den egna arbetsplatsen kan även vara en plats för återhämtning mellan lektioner. Vetskapen att den finns kan räcka för att eleverna ska klara att vara i stor klass på lektionerna.

... det kan vara bra att ha den platsen som reservgrej!

5.2.7 Uppehållsrum

Eleverna har tillgång till ett eget uppehållsrum, centralt i skolan, i direkt anslutning till verksamhetens arbetsplatser. Uppfattningen om detta rum varierar från att vara ett ställe man tillbringar alla raster på till att vara ett rum man inte besöker alls. Eleverna vill vara i uppehållsrummet för att träffa kamrater och göra saker tillsammans med dem, till exempel spela spel och prata med varandra. Några vill vara i uppehållsrummet men inte delta i gemensamma aktiviteter utan föredrar att, som vi tolkar det, delta på avstånd.

Det är lugnt (paus) man kan träffa andra ...

Det är bra. För man kan vara där! Jag har mer kompisar i vårt uppehållsrum.

Eleverna uttrycker en längtan efter kamrater men vill samtidigt vara på ett ställe där de slipper vanligt tonårsspråk med alla dess undermeningar, där inga krav ställs på dem att aktivt delta. Några elever har kamrater i stora klassen och vill tillbringa rasten med dem medan andra alternerar mellan att sitta kvar vid sin arbetsplats och att gå till uppehållsrummet.

Jag trivs bäst där för det finns ingen som säger saker, ingen som går förbi och säger något.

5.2.8 Matsalen

Några av pedagogerna åtar tillsammans med eleverna varje dag. Det upplevdes positivt av eleverna. De behövde aldrig sitta ensamma i matsalen om de inte själva valde det. Någon sa att bara vetskapen om att pedagogerna fanns i matsalen kändes trygg.

Jag skippar hellre maten än att sitta själv där! ... Aldrig ensam där...

För eleven som inte klarade av matsalsmiljön har skolan ordnat matplats i anslutning till elevens arbetsplats. En av pedagogerna hämtar mat och äter tillsammans med eleven.

Matsalen går inte ...

5.2.9 Egen matsedel/alternativ maträtt

För att hjälpa eleverna med svårigheter att äta olika sorts mat har de skrivit sin egen matlista med mat de tycker om att äta. Personalen i skolmatsalen är informerad om svårigheterna och eleverna verkar nöjda med det.

Egen matlista med saker som jag tycker om. Det som jag äter mest är med på listan.

En elev avgjorde på plats i matsalen om det som serverades var något eleven kunde acceptera att äta just den dagen. Om inte, erbjöds alternativ av personalen i matsalen.

Äh, jag äter inte mycket av den, får annan. Ibland så blir det något gott, som pannkakor och potatisbullar och om jag har tur, kanske, har hänt, så kan jag få

härlig broccoli! Jag gillar broccoli! Särskilt de gånger den har varit kall och jag kunde bita på den (paus) och känna det lövliknande på dem!

Eleverna som får specialkost får säga till personalen om den när de kommer till matsalen eller själva gå och hämta den i skolköket.

5.3 Förbättringsförslag från elever

Under studiens gång har det framkommit flera förslag från eleverna som de anser kan förhöja kvaliteten på deras utbildning.

5.3.1 Bestämda platser

Önskemål om bestämda platser i alla klassrum framfördes av flera elever. Det var viktigt att alla satt på bestämda platser inte bara eleverna med AS.

Då behöver man ju inte rusa in för att få en plats, det känns mycket tryggare att gå in.

5.3.2 Bestämda gruppsammansättningar

Ett annat förslag var att man vid grupparbeten skulle få arbeta med samma elever varje gång. Eleven som föreslog detta motiverade det med att det kräver mycket energi att lära känna nya människor gång på gång.

Det är så jobbigt med nya människor man inte känner. Jag skulle vilja ha samma grupper hela tiden så man vet hur dom är!

5.3.3 Handouts/inspelning

Under många lektioner i skolan håller läraren en föreläsning där eleverna förväntas föra anteckningar. För att undvika stressen det innebar föreslogs att de elever som hade behov av detta skulle få handouts i förväg.

Genomgångar på tavlan, där tycker jag att jag borde få ett papper om vad läraren skriver så jag slipper tänka på att anteckna för då lyssnar jag ju inte. Om jag får det, då lyssnar jag ju på läraren istället för att tänka på vad jag ska skriva.

En annan lösning av samma svårighet var att man skulle kunna spela in vad läraren sade så eleven kunde lyssna på det senare. Som en extra bonus kunde man lyssna så många gånger som det behövdes.

... eller så kunde man spela in så man kan lyssna när man vill sen!

5.3.4 Livskunskap

Eleverna hade också uppfattningar om vad man borde få lära sig i skolan. Ett förslag var att få undervisning om hur man klarar sig som vuxen och hitta strategier som underlättar för framtiden.

*... att klara sej (paus) när man blir vuxen (paus) så man inte verkar så här
puckad!*

6 DISKUSSION

När vi tänker på vårt syfte med den här studien inser vi att det inte finns ett givet svar på vad som kännetecknar en god lärandemiljö för elever med Asperger syndrom. Det finns inte en anpassning eller metod som passar alla. Som pedagog är det viktigt att vara medveten om att diagnoser ger generell information om funktionsnedsättningen men den säger inte vad varje enskild individ behöver.

Det har varit lärorikt att ta del av elevernas upplevelser av sin skolgång. Skolan är till för att stärka eleverna i sin utveckling därför är deras tankar värdefulla. Eleverna i vår studie ville vara i skolan tillsammans med andra men på sina villkor.

6.1 Metoddiskussion

Vårt val av metod med fenomenografisk ansats kändes naturligt eftersom det var elevernas egna upplevelser vi sökte. Men att intervjua elever med AS kan innebära problem eftersom svårighet med kommunikation är en del av deras funktionsnedsättning. Vår förförståelse och kännedom om elevernas funktionsnedsättning var viktig vid intervjuerna. Vi var medvetna om att eleverna behövde lång tid för att formulera sitt svar och vi gav dem den tiden. Vi försökte också vara lyhörda och formulera om frågan om vi såg att eleven inte förstod frågan.

Vi tror att Lanz (1993) rekommendationer med inledande frågor i syfte att få eleven avspänd, var bra. Vi märkte att eleverna kopplade av när de fick berätta om sådant som var givet, till exempel sin ålder. Då vände de sig också vid bandspelaren och den ovana situationen. Vissa elever hade svårt med frågorna vi ställde, då krävdes följdfrågor för att få eleverna att berätta mer utförligt om sina upplevelser. Det innebär en viss risk för ledande frågor men vi försökte att vara lyhörda och lyssna för att eleverna skulle uppmuntras att berätta sin egen känsla.

Under analysens gång diskuterade vi om det varit en fördel om vi båda deltagit vid intervjuerna. Vi valde att endast en av oss deltog vid varje intervju för att eleven inte skulle känna sig i underläge. Hade båda varit med vid varje intervjutillfälle kanske vi hade hittat fler trådar att spinna vidare på. Eftersom vi valde den här typen av intervju, där följdfrågor är en viktig del, så var det viktigt att vi lyssnade och följde upp det eleverna talade om. Bryman (2001) betonar flexibilitet och öppenhet vid en kvalitativ undersökning. Allteftersom intervjuerna pågick märkte vi att analysprocessen redan startat i våra huvuden. Marton och Booth (2000) jämför denna process med att lägga pussel. När de här tankarna kom upplevde vi det som en stor fördel att vara två som skulle lägga pusslet. Att utbyta tankar och funderingar med någon som var lika insatt i arbetet, tror vi gjorde att arbetet blev mer genomlyst.

6.2 Resultatdiskussion

Flera av eleverna i undersökningsgruppen har tidigare haft sin skolgång i mindre undervisningsgrupper men har under det senaste läsåret gått inkluderade i vanlig klass. Eleverna upplever inkluderingen till stor del som positiv men trots stödinsatser från skolan uppstår ibland problem, både inlärningsmässigt och socialt. Att få stöd och en anpassad skolgång innebär inte att funktionsnedsättningen försvinner men däremot kan svårigheterna minska när eleverna får insikt om och stöd i att hantera dem.

Eftersom det har varit svårt att hitta forskning om elever med AS inkluderade i grundskolan funderar vi på hur vanligt det är. Att hitta undersökningar om elever i särskilda undervisningsgrupper har däremot varit enklare. Trots att våra styrdokument talar om vikten av att undervisning sker inom den klass eller grupp som eleven tillhör verkar det fortfarande vanligt att skolor särskiljer elever. Varje skolas uppdrag är att ge eleven en utmaning i skolarbetet och att skapa trygghet för eleven. Vi tror att särskiljandet i många fall beror på att skolan, i all välmening, vill skydda eleven. Att enbart vara i en "liten grupp" skyddar eleven på ett sätt men samtidigt finns risk att det ger eleven en negativ självbild. Eleverna i Hellbergs (2007) studie hade en skolgång bakom sig som varit fylld av misslyckanden. De var positiva till sin nuvarande skolgång på ett anpassat gymnasieprogram, de upplevde en vändpunkt till det positiva i sin utveckling när de kom till den mindre gruppen i ett program anpassat för elever med AS. Hellberg själv såg vissa fördelar med en lugn miljö med lärare som valt att arbeta med dessa elever.

I vår studie ansåg däremot eleverna att möjligheten de fått att gå inkluderade i en ordinarie klass har gett dem bättre förutsättningar att klara skolan. De upplevde en ökad självkänsla samtidigt som de blev medvetna om sitt annorlunda sätt att tänka och vara. Att bli medveten om detta behöver inte vara negativt utan kan tvärtom hjälpa eleven i sin utveckling. Vi upplever att eleverna genom att bli medvetna kunde arbeta med strategier som underlättar för dem, inte bara i skolan, utan även i livet utanför skolan. Hägnestens (2007) studie visade också att eleverna trivdes bättre i vanlig klass men hon var tveksam till om det var positivt för elevernas kunskapsutveckling. Trots att hon är tveksam till kunskapsutvecklingen anser hon att kontakten med fler jämnåriga som förebilder och draghjälp i skolarbetet gynnar de inkluderade eleverna.

Tyvärr uppmärksammade Hellberg (2007) också att pedagoger som arbetar i särskilda undervisningsgrupper generellt sett hade lägre kompetens jämfört med pedagogerna i ordinarie klasser. I tidigare forskning vi tagit del av (Ogden, 2005; Gillberg & Peeters, 2003; Ds2001:19) uttrycker forskarna oron över bristande kompetens hos pedagoger. En anledning till att eleverna i vår studie var positiva till skolan var att de kände sig förstådda av sina lärare. De kände hur lärarnas förståelse för deras svårigheter underlättade för dem. De hade tidigare mött lärare som saknade den kompetensen. Mycket tid och energi gick förlorad då de om och om igen fick förklara svårigheterna för pedagogen. Trots förklaringar lyckades de inte alltid få pedagogerna att förstå vilket stöd de behövde. Eftersom skolan i studien varje år tar emot nya elever med AS har personalen som helhet fått stor erfarenhet av elever med

dessa svårigheter och utvecklat ett förhållningssätt som visar acceptans för olikheter. Gillberg och Peeters (2003) talar om kännedom och förhållningssätt som förutsättning för en lyckad inkludering.

Flera forskare (Ogden, 2005; Gillberg & Peeters, 2003; Hellberg, 2007) anser att ökad kompetens hos pedagoger även skulle ge större möjlighet att anpassa lärandemiljön för elever istället för att försöka anpassa eleverna till skolan eller som ofta sker, särskilja elever. Groth (2007) menar att det kan vara positivt med avskildhet om eleven själv väljer detta. Det här framgick tydligt när eleverna i vår studie talade om sin egen arbetsplats. De såg det som en förmån att vid behov få möjlighet att arbeta avskilt. Om eleven däremot avskiljs från klassen för att ge bättre förutsättningar för någon annan, lärare eller elev, kan det, enligt Groth (2007) påverka eleven negativt.

När Groth (2007) anser att kunskaperna som eleverna i särskilda undervisningsgrupper får, inte är likvärdig med övriga elevers frågor vi oss om det beror på att lärarna som undervisat eleverna haft lägre kompetens, har eleverna gått en ”minikurs” eller har de fått för mycket hjälp? En elev i vår undersökning sa att han ibland fick för mycket hjälp, så mycket att han tappade motivationen. Han ansåg att läraren gav så mycket ledtrådar att det inte längre var en utmaning att lösa uppgiften. Här ser vi hur viktigt det är att läraren har förståelse för elevens olika svårigheter, att man har tålmod och ger eleven tid att fundera. Troligen vill läraren hjälpa men trots välmening blir det fel. Lärarens förmåga att se elevens individuella förutsättningar viktig, att kunna bedöma elevens dagsform och ställa kraven utifrån den.

Eleverna talade om provsituationer och då framkom att de helst vill göra provet tillsammans med de andra i klassen trots pressen de upplevde där. Det kan dels bero på att eleverna är osäkra på om provet bedöms likvärdigt när de genomfört det enskilt, dels på att de vill vara som alla andra. Att bli bedömd och göra prov som övriga i klassen upplevdes, av eleverna, som viktigt och stärker självkänslan. För de elever som inte klarar det här upplevs ännu ett misslyckande. Det finns olika möjligheter för skolan att underlätta för en elev och det är pedagogens uppgift att få eleven att acceptera att kraven kan vara olika för olika elever. I styrdokumentet finns undantagsbestämmelser för elever med varaktig funktionsnedsättning (SFS 1997:599 kap.7, 8§), som har svårt att nå enstaka mål. Undantagen gäller både vid betygssättning och vid ämnesprov. För pedagogerna i skolan är det en avvägning av vilka krav som kan ställas på eleven i olika situationer. Ibland kan det räcka att eleven får längre tid att göra t.ex. prov. Eleverna vi intervjuade pratade mycket om sin dagsform men även om sin stora trötthet och om sina svårigheter att sätta ord på känslan. De hade svårt att förklara varför de inte kunde göra provet just den dagen. Det är en stor utmaning för pedagogen att ”läsa av” eleven och anpassa kraven efter elevens dagsform. Av pedagogen krävs inte enbart ämneskompetens utan förmågan till förståelse för varje elev och till elevens funktionsnedsättning, är oerhört viktig. Den förmågan, tror vi, kan man inte enbart läsa sig till utan det krävs en särskild lyhördhet och ett genuint intresse för att motivera och stötta eleverna i deras utveckling.

I forskningen har vi sett att personer med AS har nedsatt förmåga till socialt samspel (ex. Gillberg, 1999; Attwood, 2000). Den nedsatta förmågan innebär inte att viljan till socialt samspel inte finns men den bristande förmågan att läsa av andra människor komplicerar detta. Med stöd och vägledning kan en kamratrelation byggas upp men den sker oftast på eleven med AS:s villkor. För alla individer är det, enligt Vygotskij (2001), i gemenskap med andra utveckling sker. Eleverna i vår studie talar om hur viktigt de anser det vara att få en inblick i och se hur ”vanliga” tonåringar är. De vill kunna välja att antingen göra saker på sitt speciella sätt eller att imitera och göra som de flesta andra. Flera av eleverna visade medvetenhet om sina svårigheter i kamratrelationer när de påtalade vikten av vägledning i socialt samspel. Eleverna hade vid flera tillfällen hamnat i situationer när konflikter uppstått som de inte kunde lösa utan hjälp. De ansåg att pedagogerna till viss del kunde hjälpa till genom att förklara, både för eleven med AS och den andra eleven. Enligt Vygotskij (2001) är lärarens roll som handledare lika viktig i sociala relationer som i kunskapsinläring. Han anser att lärare bör lägga upp aktiviteterna så att lärarens insats ska minska medan elevens insats ska öka. Målet för handledaren bör vara att arbeta bort sin egen roll. Vi såg tecken på detta i vår studie när eleverna berättade att de kände att de utvecklats och var mer självständiga, att de behövde mindre stöd, att de utnyttjade den enskilda arbetsplatsen mindre ofta nu än för bara ett år sedan.

Hos våra respondenter såg vi en önskan efter gemenskap men även avskildhet. En elev uttryckte viljan att umgås med andra och då sökte man sig till uppehållsrummet men i den samvaron uppstod ofta konflikter som eleverna behövde stöd för att reda upp. Längre fram i intervjun kunde samma elev påtala sin önskan om avskildhet. Vi funderar på det som Jacobsson (2002) och Larsson Abbad (2007) ställde sig frågande till i sina studier om önskan efter avskildhet beror på tidigare misslyckanden eller om det är en äkta känsla. Vi tror att eleverna vi pratade med uttryckte en äkta känsla, de har behov både av samvaro och av ensamhet. Ibland upplever vi att vi i skolan är så angelägna om att ingen ska hamna utanför och därför blir oroliga när någon är ensam. Att en elev vill vara ensam ibland behöver inte betyda något negativt om eleven väljer det själv. Det är viktigt att vara lyhörd för elevernas behov och inte lägga in egna värderingar. En person med AS kan se gemenskap med andra på ett annorlunda sätt. De kan uppleva gemenskap även om det utåt sett ser ut att finnas ett visst avstånd.

Eleverna behöver, och vill, ha hjälp att förstå och hantera olika sidor av socialt samspel. Vi tror att eleverna behöver en medveten träning och ges strategier för att utveckla sina sociala färdigheter. Trots att skolan eleverna tillhör har gjort många insatser för eleverna så är insatserna mer inriktade på kunskapsundervisning än på livskunskap. Eftersom skollagen säger att utbildningen ska främja elevernas *”harmoniska utveckling till ansvarskännande, människor och samhällsmedlemmar ”* (SFS1985:1100, Kap 1, 2§) borde livskunskap få mer utrymme i skolan.

Vår studie visar att skolan har genomfört anpassningar för att underlätta för eleverna med AS men fortfarande finns mer skolan kan göra. Vi instämmer helt i Friths (2000) tanke om att det primära målet för arbetet med eleverna med AS är att försöka ge dem en tillvaro som känns meningsfull och stödja dem så de får en sammanhängande tillvaro. För att nå det målet krävs att skolorna gör individuella anpassningar för varje elev.

Vid intervjutillfällena upplevde vi, till en början, att eleverna gav en enbart positiv bild av sin skolgång. Det kan dels bero på att elever och föräldrar gjort ett medvetet val till just den här skolan där extra resurser finns och där pedagogerna har erfarenhet av funktionsnedsättningen, det kan även bero på vilka upplevelser de har av sin tidigare skolgång. Under intervjuernas gång framkom dock vilka svårigheter de brottas med dagligen. Enligt eleverna har problemen i skolan ökat med stigande ålder, eller uppflyttning i de högre stadierna.

Eleverna återkom till hur viktigt det är att vara tillsammans med ”vanliga” elever men de framhöll samtidigt gemenskapen de kände med övriga elever med Aspergers syndrom i skolan. Trots att de sa att de kände sig accepterade av klasskamraterna talade de om ”vi och dem”. Vi, var eleverna med AS och de, var övriga elever. Det anser vi vara ett tecken på att eleverna ännu inte känner sig helt inkluderade. De påpekade hur viktigt det var att omgivningen, både lärare och kamrater förstod deras annorlunda sätt att vara och tänka. De vill vara som alla andra men klarar inte det utan stöttning och anpassning från omgivningen. Eleverna får ständig social träning i umgänget med andra, vuxna och elever. Tillgången till en pedagog, en social coach, som både ger eleven strategier och feedback men också agerar språkrör för eleven och ställer krav på anpassningar från skolans sida, stärker elevens utveckling. Vi tror att det stärker elevernas självbild när de får lyckas och känna att de klarar av en social gemenskap men det måste ske på deras villkor.

När vi analyserar vårt material blir det tydligt att balansen mellan trygghet och utmaning är viktig för elever med AS. Vygotskijs (2001) tankar om den proximala utvecklingszonen, att lägga kraven på en nivå precis över den nivå man redan har befäst, passar även elever med AS. Att först kunna göra uppgiften tillsammans med andra, för att sedan klara den själv, leder till utveckling. Den stora utmaningen för pedagogerna är att hitta den nivån där eleverna får möjlighet att lyckas, det får inte vara för enkelt eller ges för mycket hjälp, men det får heller inte vara på en nivå som är för avancerad för eleven. Både Frith (2000) och Gillberg (1999) beskriver den ojämna begåvningsprofilen som personer med AS ofta har. Som pedagog är det viktigt att ha kännedom om varje elevs starka och svaga sidor för att ge varje elev en uppgift som passar. För elever med AS är det extra viktigt att de känner sig trygga i skolan. En trygghet kan vara att skoldagen är förutsägbar med tydliga ramar för lektion och fri tid. En annan trygghetsaspekt kan vara personalens kännedom om hur funktionsnedsättningen påverkar deras sätt att tänka, tala och vara.

Inkludering av elever med AS har förmodligen en positiv påverkan på alla elever i skolan. Genom mötet mellan eleverna där de blir medvetna om varandras olikheter skapas en viss förståelse för varandra. I det sociokulturella perspektivet lyfts interaktion och samspel fram som en förutsättning för lärande och utveckling. (Säljö, 2000). Giordano, som vi citerade i inledningen, skrev att det är genom att se våra olikheter, förstå dem och acceptera dem som vi kan upptäcka våra likheter. I dessa möten sker utveckling.

6.2.1 Förslag på fortsatt forskning

På våra respondenter skola uttryckte flera lärare att den tydliga pedagogiken som eleverna med AS behöver även gynnar andra elever i klassen. En lärare har

konstaterat att fler i klassen når målen för godkänt betyg sedan hon gjort anpassningar i undervisningen. Läraren använder uttrycket "*Den tydliga pedagogiken är som diabetesmat – lite krångligare men är bra för alla.*" Det vore intressant att undersöka om detta stämmer.

Groth (2007) antydde i sin studie att elever som går i små undervisningsgrupper eller på ett anpassat program får en utbildning som i mångas ögon inte anses likvärdig som utbildningen en elev i ordinarie skolan får. Även detta känns angeläget att undersöka eftersom kompetensen hos pedagogerna ifrågasattes i flera av studierna vi tagit del av.

REFERENSLISTA

- Asmervik, S. Ogden, T. Rygvold. A.(red) (2001) *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur
- Attwood, T. (2000) *Om Aspergers syndrom*. Vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar. Stockholm: Natur och kultur
- Attwood, T. (2007) *Den kompletta guden till Asperger syndrom*. Stockholm; Cura Bokförlag AB
- Bryman, A. (2001) *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB
- Dahlgren, S-O (2004) *Annorlunda tänkande och informationsbearbetning vid autism*. Autismforum. Hämtad 2010-01-27 från http://www.autismforum.se/gn/export/download/af_pdf_vad_ar_autism/Annorlunda_tankande_vid_autism.pdf
- Dahlgren, S-O. (2007) *varför stanna bussen när jag inte ska gå av? – att förstå autism, Aspergers syndrom och DAMP*. Stockholm, Liber AB.
- Egidius, H (1999) *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Natur och kultur.
- Ehlers, S. Gillberg, C. (2004) *Aspergers syndrom – en översikt*. Riksföreningen Autism.
- Frith, Uta. (2000) *Autism – gåtans förklaring*. Stockholm: Liber utbildning
- Gerland, G. (2001) *En riktig människa*. Stockholm: Cura Bokförlag AB
- Gillberg, C. (1999) *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur
- Gillberg, C. & Peeters, T. (2003) *Autism Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura bokförlag
- Groth, D. (2007) *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Institutionen för utbildningsvetenskap 2007:02. Luleå: Luleå tekniska universitet
- Hartman, S. (2003) *Skrivhandledning för examensarbeten och rapporter*. Falun: Natur och kultur
- Hejlskov Jørgensen, B. (2009) *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur

- Hellberg, K. (2007) *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. Linköping studies in Education and Psychology No 117. Umeå: Print och media
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008) *Att platsa i en skola för alla*. Stockholm: Nordstedts Akademiska förlag.
- Holme, Magne, I & Krohn Solvang, B (1997) *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- Hägnesten, T (2007) *Diagnos i skolan – pedagogiska insatser*. Individ, omvärld och lärande/Forskning nr 41. Stockholm: Lärarhögskolan
- Jackson, L. (2005) *Miffon, nördar och Asperger syndrom*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB
- Jakobsson, I-L. (2002) *Diagnos i skolan En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg studies in Educational Sciences185. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis
- Kvale, S. (1997) *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur
- Lantz, A. (1993) *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson, S. (1986) *Kvalitativ analys – exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur
- Larsson Abbad, G. (2007) *"Aspergern, det är jag" En intervjustudie om att leva med Aspergers syndrom*. Linköping Studies in Arts and Sciences No. 395. Linköping: Unitryck
- Lundgren, M. (2006) *Från barn till elev i riskzon*. Acta Wexionensia No 98/2006. Göteborg, Intellecta Docusys
- Marton, F. & Booth, S. (2000) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Ogden, T. (2005) *Specialpedagogik – Att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur
- Patel, R & Davidsson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur
- SFS 1985:1100 *Skollagen* Stockholm Hämtad 2010-02-01 från <http://www.notisum.se/rnp/SIs/lag/19851100.htm>
- SFS 1997:599 *Grundskoleförordningen* Stockholm Hämtad 2010-02-01 från <http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>
- Skolverket (2009) *Skolan och Asperger syndrom* rapport nr 334: Stockholm

- Säljö, R (2000) *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Bokförlaget Prisma
- Utbildningsdepartementet. (2001) Ds 2001:19 *Elevens framgång – skolans ansvar* Stockholm: Skolverket. Hämtad 2009-12-17 från <http://www.regeringen.se/content/1/c4/27/94/4b66dbec.pdf>
- Utbildningsdepartementet. (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna, Lpo 94*. Stockholm: Skolverket och Fritzes
- Utbildningsdepartementet. (2006) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca +10*. Svenska Unescorådets skriftserie nr.2
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet
- Vygotskij, L. (2001) *Tänkande och språk*. Göteborg: Daidalos
- Wing, L. (1981) *Asperger's syndrome: a clinical account*. Psychological Medicine, 11, 115- 129. Hämtad 2009-12-06 från <http://www.mugsy.org/wing2.htm>
- Wing, L. (1998) *Autismspektrum. Handbok för föräldrar och professionella*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB

Intervjuguide till elever med AS

Hur gammal är du?

Vilken årskurs går du i?

Hur länge har du gått på den här skolan?

Vad tycker du är viktigt i skolan?

Hur tycker du att det fungerar för dig i skolan? Vad? Hur? Varför?

Vad går bra för dig? Berätta!

Vad är det som gör ett ämne lätt eller svårt?

Hur är ett bra klassrum?

Blir du störd av något på lektionerna?

Får du någon särskild hjälp?

Vad innebär en bra lektion för dig?

Hur ska en bra lärare vara, tycker du?

Vad gör du på rasterna?

Vad skulle du vilja göra på rasterna?

Är det något mer du vill säga om din skolgång?

XXXXXXXX 2009-10-04

Brev till elev

Förfrågan om deltagande i en intervjustudie.

Hej!

Vi heter Elisabeth Ahlsvik och Brittmari Lidén och läser specialpedagogik vid Högskolan i Kalmar.

Under hösten och våren 09/10 ska vi skriva en rapport i vår utbildning. För att kunna genomföra det arbetet planerar vi att intervjua ett antal elever och vi undrar om vi kan få intervjua dig.

Om det okej för dig intervjuar vi dig på din skola. Vi vill helst spela in intervjun på band så vi inte missar något viktigt du säger. När vårt arbete är klart kommer vi att förstöra bandet. Att just du intervjuats kommer *inte* att synas i vår uppsats eftersom varken personers eller skolans namn skrivs i arbetet.

Det är frivilligt att intervjuas och det är du själv som avgör om du vill vara med eller inte. Intervjun, som kommer bli ungefär som ett samtal, tar högst en timme. Om du väljer att medverka kan du när som helst avbryta intervjun.

Vi har valt att skriva ett arbete om elever med Aspergers syndrom och vi vill veta hur du tycker att skolan fungerar för dig. Vad fungerar bra i skolan? Vi vill också veta om du får något extra stöd från skolan.

Vi hoppas på din medverkan

Elisabeth och Brittmari

XXXXXXXX 2009-10-04

Brev till målsman

Förfrågan om deltagande i en intervjustudie rörande ditt barns uppfattning om sin skolgång.

Hej

Vi heter Elisabeth Ahlsvik och Brittmaria Lidén och vi läser specialpedagogik vid Högskolan i Kalmar. Under hösten och våren 09/10 ska vi skriva en rapport inom ämnet. Vi undrar om vi kan få möjlighet att intervjua Ert barn. Om ni samtycker kommer intervjuerna ske i skolan och de kommer spelas in på band.

När vårt arbete är klart kommer banden raderas. Informationen vi får kommer behandlas konfidentiellt, vilket innebär att man inte kan känna igen vem som intervjuats. Vi skulle uppskatta om vi får ta del av Ert barns erfarenheter och upplevelser.

Vi har valt att skriva vår uppsats om elever med Aspergers syndrom och det vi särskilt vill belysa är elevernas syn på skolan. Vi vill höra elevernas uppfattning om vad som fungerat bra och vilka situationer som fungerat för dem, vilket stöd de fått osv.

Vi behöver Ert godkännande för att intervjua Ert barn.

Har ni några frågor kan ni maila eller ringa oss:

Elisabeth: xxxxxxxxxxx

Brittmari: xxxxxxxxxxx

Vi hoppas på Ert barns medverkan

Elisabeth och Brittmaria

Ja, jag/ vi tillåter att vårt barn intervjuas.

Nej, jag/vi vill inte att vårt barn intervjuas.

Målsmans

namnteckning: _____

Barnets

namn: _____