

Kunskap och bemötande: Nyckel till en framgångsrik undervisning för elever med IF och NPF

Kamilla Klefbeck, Högskolan Kristianstad

Den här artikeln syftar till att dela kunskap och strategier med dig som är lärare, elevassistent eller annan personal som medverkar i undervisningen för elever med intellektuell funktionsnedsättning (IF), och IF i kombination med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (NPF). Det är lärarnas ansvar att planera, genomföra och bedöma undervisningen, men för att optimera elevernas möjlighet till utveckling och lärande är varje person som arbetar nära eleven viktig. I den här artikeln kommer vi tillsammans att utforska varför specifika tillvägagångssätt kan vara avgörande och samtidigt erbjuda en förklaringsmodell kring hur IF och samtidig NPF kan påverka elevernas förutsättningar för lärande.

I slutet av artikeln kommer du att få ta del av ett fiktivt exempel. Genom detta exempel uppmanas du reflektera över hur de strategier som presenteras, tillsammans med din befintliga kunskap, kan användas för att navigera genom de dilemman som kan uppstå i undervisningen. Denna artikel vill ge dig verktyg för att, tillsammans med dina kollegor, skapa en framgångsrik och inkluderande undervisning för alla elever.

Bakgrund

I den ständigt föränderliga skolvärlden står vi inför en utmaning - att undervisa elever med varierande behov och funktionsnedsättningar på ett inkluderande sätt. Enligt Skollagen kap 1:4 § (SFS:2010) ska samtliga skolformer inklusive de anpassade skolformerna främja alla barns och elevers utveckling och lärande och ge förutsättningar för en livslång lust att lära. Skollagen formulerar också att hänsyn ska tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barns och elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS:2010). Detta synsätt knyter an till en bredare definition av inkludering, såsom diskuterat av Ainscow m.fl. (2006). Inom utbildning innebär inkludering att skapa en miljö där olikheter erkänns och värderas, och där varje elev ges möjlighet att delta och utvecklas så långt som möjligt. Målet med inkludering sträcker sig bortom att enbart uppfylla lagliga krav och syftar i stället till att minska skillnader i förutsättningar för att tillgodogöra sig utbildningen.

Ainscow m.fl. (2006) betonar att genom inkludering strävar vi inte bara efter att undervisa alla elever, oavsett deras behov, utan även att främja en gemenskap och kultur

där mångfald ses som en tillgång. Att stäva efter inkludering, kan därmed likställas med att arbeta för att varje individ ges möjlighet att utvecklas. Detta synsätt går utöver enbart undervisning och att skapa en inkluderande miljö innefattar därmed även sociala värden där perspektiv från varje individ tas tillvara (Ainscow m.fl., 2006).

Allt fler forskningsstudier (Subban m.fl., 2022; Wray m.fl., 2022; Yada m.fl., 2022) försöker förstå de utmaningar som lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen står inför. I studierna försöker forskarna identifiera hur inkluderande undervisning kan bli så framgångsrik som möjligt för elever med funktionsnedsättningar. Men för att avgöra på vilket sätt forskarnas påståenden om faktorer för inkludering relaterar till den undervisningspraktik där vi befinner oss, behöver vi först ta reda på vad de olika forskarna egentligen menar med inkludering.

- Enligt Subban m.fl. (2022) innebär inkludering att skapa en undervisningsmiljö där alla elever har möjlighet att delta och dra nytta av utbildningen, samtidigt som lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen behöver värdesätta mångfald och med tillförsikt anpassa undervisningen utifrån varje elev.
- Enligt Wray m.fl. (2022) är inkludering att beakta som en grundläggande idé. Forskarna lyfter fram att inkluderande undervisning förutsätter att läraren har specifika färdigheter, såsom förmåga att samarbeta med kollegor, och att differentiera undervisningen utifrån formativa bedömningar (Wray m.fl., 2022). I sammanhanget är formativ bedömning att likna vid en pågående utvärdering av elevernas lärande medan undervisningen pågår. Differentierad undervisning är en pedagogisk strategi där lärare anpassar sin undervisning utifrån elevers behov, färdigheter och intressen.
- När Yada m.fl. (2022) analyserar tidigare forskning kring inkludering framkommer ett samband mellan lärarnas ”self efficacy”, det vill säga deras tro på den egna förmågan att hantera utmaningar, och deras förutsättningar att skapa en inkluderande utbildning.

Utifrån begreppsdefinitionerna ovan kan man tänka sig att det finnas en bred enighet om att specifika färdigheter och en samtidig tro på den egna förmågan kan vara nycklar för en framgångsrik undervisning. Om läraren tror att undervisning kommer att lyckas, är sannolikheten större för att den gör det (Subban m.fl., 2022; Wray m.fl., 2022; Yada m.fl., 2022).

Resultatet från forskningsöversikten (Subban m.fl., 2022) kan vara av särskilt intresse för undervisning i de anpassade skolformerna då den inrymmer ett elevperspektiv. I översikten framgår att såväl relationen lärare-elev och elevassistent-elev som elev-elev har en central betydelse för att få till en framgångsrik inkludering. Samtliga

personalkategorier kring elevgruppen behöver därmed sträva efter att skapa en miljö där alla elever känner sig välkomna och accepterade.

Andra viktiga faktorer till framgång som framkom genom Subban m.fl:s (2022) forskningsöversikt var flexibilitet och anpassning av verksamheten. Att vara flexibel innebär i sammanhanget att vid behov kunna förändra sitt förhållningssätt som personal. Vidare lyfter forskningsöversikten fram att lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen behöver arbeta aktivt för att acceptera och inkludera elever med olika inlärningsbehov, samt aktivt arbeta för att eliminera stigmatisering (det vill säga att en person ses ned på utifrån egenskaper, etnicitet eller social status). Exempel på hur detta kan göras är att anpassa undervisningsmaterial, samt att aktivt arbeta med stämningen i klassrummet, så att alla elever känner sig välkomna och respekterade.

Subban m.fl. (2022) framhåller särskilt hur elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen utgör möjligheter, men ibland också hinder för inkludering. Forskningsöversikten visar att läraren, som ansvarar för undervisningen behöver vara lyhörd för elevens behov, så att insatserna från elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen, inte är statiska, utan anpassas på ett flexibelt sätt. Elevassistenter i anpassade skolformer är många gånger de som arbetar allra närmast eleverna. Deras insatser är ibland synliga, som när de i precis i rätt ögonblick griper in och förhindrar ett förestående utbrott, eller överräcker en kommunikationskarta, vilket ger eleven förutsättningar att uttrycka sin åsikt. Många gånger kan blotta närvaron av en elevassistent få eleven att orka och vilja delta. När det gäller elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen är det viktigt att utbildning om olika inlärningsbehov når fram även till dem. Annars finns det risk för att elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen i vilja att göra nytta och stötta eleverna, hjälper till för mycket. Detta exemplifierar Subban m.fl. (2022) genom ett elevcitat från Woodfield och Ashbys studie,

[Elevassistenter] roll i klassrummet är på många sätt avgörande för en framgångsrik inkludering, men för att lyckas behöver elevassistenterna klara av att befinna sig i bakgrunden, viket kan innebära en ömtålig balans [mellan att vara bredd att ingripa, och att inte vara i vägen] ... (Subban m.fl., 2022, s. 9, författarens översättning, och förklarande tillägg inom hakparentes).

Genom att involvera och engagera all skolpersonal, även skolledare, skolsköterskor och skolkuratorer, kan en helhetssyn på inkludering främjas. Detta kan omfatta workshops, gemensam planering, såväl som andra forum för kontinuerlig kommunikation, allt för att säkerställa att alla i skolgemenskapen är delaktiga i en positiv och inkluderande miljö för elever med olika behov.

Mellanmänsklig kompetens i möte med elever med NPF

Elever med IF och samtidig NPF står inför särskilda utmaningar som kräver extra omsorg och uppmärksamhet av lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen för att skapa förutsättningar för välmående, såväl som för kunskapsutveckling och lärande. Moljord (2021) betonar att för att möta de specifika inlärningsbehoven hos elever med IF behöver ständiga anpassningar och justeringar utifrån elevens individuella planering genomföras. Planeringen bör utgå från elevens förkunskaper och kapacitet inom områdena, kognition, kommunikation, fysiska faktorer, omsorg, sensomotoriska färdigheter, kreativitet och självbestämmande. Moljord lyfter fram att lärare behöver en omfattande uppsättning färdigheter för att möjliggöra en högkvalitativ och inkluderande utbildning och understryker vikten av att anpassa undervisningen för att möta inlärningsbehoven hos elever med IF. När man diskuterar undervisning i olika skolformer är det avgörande att ställa frågan ”för vem anpassningarna görs (Moljord, 2021)?”. Liknande aspekter lyfter Leifler (2023) fram, och betonar att förståelse, empati och tro på alla barns förmåga att lära sig är centrala. Leifler lägger tonvikten på behovet av kontinuerlig fortbildning för att rusta lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen att effektivt möta klassrumsdiversitet. Målet är att säkerställa rättvisa, delaktighet och respekt för mångfald inom ramen för inkluderande utbildning (Leifler, 2023).

Kunskap om specifika funktionsnedsättningar avgörande för lärares förutsättningar att utveckla elevers lärande

Holmqvist (2022) poängterar att för att de professionella som arbetar med barn och ungdomar med NPF ska kunna ge dem förutsättningar att nå sin fulla potential, behöver lärare, elevassistenter och annan personal i som medverkar i undervisningen förstå på vilket sätt olika funktionsnedsättningar kan påverka elevernas förutsättningar och behov. Holmqvist framhäver att detta innebär att personalen behöver skaffa sig kunskap om de specifika funktionsnedsättningar som de kan möta i klassrummet. Denna kunskap underlättar inte bara för läraren när det kommer till att utforma undervisningen, utan kunskap om specifika förutsättningar vid NPF ger även en djupare förståelse för varför elever inte kan följa vissa instruktioner, eller varför en elev avbryter pågående aktiviteter eller får ett utbrott. Genom kunskap ökas personalens möjlighet att anpassa undervisningen. Exempelvis på anpassningar utifrån NPF kunskap kan vara att personalen inför stressreducerande åtgärder, vilka kan minska stimuli och elevens upplevelse av ouppnåeliga krav. Holmqvist (2022) poängterar även att kunskap om individuella neurologiska förutsättningar hos eleven, gör det lättare för personalen att förstå hur dessa kan påverka kognition, beteende och emotionellt välmående hos eleven, varmed läraren, elevassistenten, eller annan personal som medverkar i undervisningen ges förutsättningar att förstå varje elevs sätt att interagera med omgivningen.

NPF

NPF, eller neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, är en term som omfattar flera olika diagnoser, där ADHD och autism är de mest kända. Diagnoserna ADHD och autism, som ingår i NPF, är definierade och klassificerade enligt internationella diagnostiska standarder som DSM-5 och ICD-11. Det är vanligt att det förekommer likheter och överlappningar mellan olika NPF-diagnoser samt mellan relaterade tillstånd som språkstörningar, dyslexi, dyskalkyli och IF. Vad de har gemensamt är att de alla påverkar hur hjärnan fungerar (Doernberg & Hollander, 2016). Läs gärna mer i artikeln: Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar/svårigheter En introduktion.

IF

Intellektuell funktionsnedsättning (IF) är en diagnostisk term, som enligt American Psychiatric Association, APA (2022) innebär att vissa kriterier ska uppnås. För att en person ska kunna sägas ha IF ska dennes intelligenskvot (IQ) vara lägre än 70, där siffran som står invid IQ är den kvot som anger intellektuell förmåga. Diagnosen fastställs genom en kombination av klinisk bedömning och användning av standardiserade tester som mäter intelligens. Personen ska också ha bristande adaptiva färdigheter, vilket innebär att denne upplever svårigheter med de vardagliga färdigheter som krävs för självständighet, såsom klädval, personlig hygien och användning av till exempel kollektivtrafik. Dessa svårigheter ska ha funnits sedan barndomen (APA, 2022).

IF och autism

Elever med autism kan ha svårt med att prata och umgås med andra människor. De kan också uppleva saker på ett annorlunda sätt, agera repetitivt, eller ha vissa intressen som de ägnar all sin uppmärksamhet (APA, 2022). Det annorlunda sätt på vilket personer med autism tänker och fungerar påverkar deras förmåga att planera, strukturera och hantera sina liv, vilket kan medföra att eleverna får svårt när de ska lösa uppgifter som inte är anpassade. Samtidigt är det viktigt att beakta att personer med autism är en väldigt heterogen grupp och variationen inom gruppen är stor och att vissa svårigheter är kontextbundna (Doernberg & Hollander, 2016). Enligt Holmqvist (2022) kan det även vara svårt för elever med autism att anpassa sig till de regler och normer som gäller i skola, eller förskola då eleven har svårt att sortera och förklara sina egna tankar och upplevelser på ett sätt som omgivningen kan förstå. En annan aspekt som kan ställa till med besvär för elever med autism kan vara alla de ljud och rörelse som förekommer i klassrummets vardagliga miljö, då ansamlingen av intryck kan bli för mycket för elevens sinnen (Holmqvist, 2022).

Det finns väldigt lite forskning om vilka strategier för undervisning och bemötande som kan fungera i mötet med elever som har en kombination av IF och NPF (Petersson-Bloom & Holmqvist, 2022; Klefbeck, 2021a; Tanet m.fl., 2020). Härmed kan det vara svårt för lärare, elevassistent, eller annan personal som medverkar i undervisning att veta vilka strategier för undervisning och bemötande som ska användas för elever med en kombination av IF och autism. Tanet m.fl. (2020) menar att det finns flera orsaker till den sparsamma mängden forskning. För det första kan det vara problematiskt att inkludera deltagare med IF och autism i forskning eftersom de kan ha komplexa behov och utmaningar. Detta gör det svårt att rekrytera dem till forskningsprojekt. För det andra, forskning som involverar denna elevgrupp kräver extra resurser, inklusive specialutbildade lärare och assistenter (Tanet m.fl., 2020). Men en del forskning finns, och den bör naturligtvis beaktas. Exempelvis har Ho m.fl. (2020) undersökt vad som utmärker elever som har både autism och intellektuell funktionsnedsättning. Forskarna har undersökt detta genom att använda två undersökningsgrupper av elever i sjätte klass, där den ena elevgruppen hade intellektuell funktionsnedsättning (IF), medan den andra gruppen hade IF och samtidig autism. Studiens huvudsyfte var att bedöma de två elevgruppernas förmåga att känna igen och reagera på känslomässiga uttryck. Resultaten visade att båda grupperna var lika bra på att känna igen känslor. Men när det kom till att reagera på mer komplicerade känslor hade eleverna med samtidig IF och autism större svårigheter jämfört med de elever som endast hade IF. För att komma till rätta med elevernas svårigheter, prövade forskarna att implementera insatser med specialdesignade videofilmer. Genom att se, återge känslor, och diskutera de situationer som återgavs i sekvenser av de animerade videofilmerna, fick eleverna möjlighet att lära sig mer om känslor. Viktigare än så var att eleverna lärde sig hur de skulle reagera på eller till och med lösa de svårigheter som filmsekvenserna relaterade till. Exempelvis fick en elev som brukade känna sig orolig medan denne väntade på bussen lära sig att sjunga en sång, läsa en historia eller räkna de människor som passerade medan han väntade. Ho m.fl. (2020) beskrev att arbetet med videosekvenserna och de efterföljande övningarna hjälpte till att lindra elevernas upplevelser av frustration, oro och sorg.

Ho m.fl. (2020) beskrev att elever med IF och samtidig autism kan behöva mer tid och uppmuntran för att utveckla sina emotionella färdigheter. Lärare spelar en nyckelroll i att erbjuda detta stöd och skapa en stödjande och inkluderande skolmiljö. Studien rekommenderar lärare att hjälpa eleverna elever med en kombination av autism och IF att hantera känslor av oro, och frustration med stöd av videounderstödda berättelser. Exempelvis kan lärarna, som i exemplet ovan, i historierna väva in konkreta händelser från elevernas eget liv för att göra det lättare för eleverna att relatera till, och engageras i det som berättas. Vidare föreslår forskarna att läraren i arbetet med film kombinerar detta med tankekartor, sociala berättelser, och rollspel för att ge eleverna möjlighet att finna alternativa lösningar eller reaktioner på de känslomässiga problem som presenterades. Sammanfattningsvis belyser Ho m.fl. (2020) att professionella som möter

elever med samtidig IF och autism står inför specifika utmaningar när det gäller att förstå och hantera de känslor som uppstår hos eleverna som en följd av kognitiva och kommunikativa begränsningar. Men trots att merparten av eleverna med en kombination av IF och NPF har svårigheter inom abstraktion och generalisering, behöver läraren tänka på att variera metoder och grad av utmaning i övningarna utifrån graden svårigheter och beroenden på den enskilda elevernas dagsform. Exempelvis kan en elev med lindrig IF och autism vid en stressad situation behöva ett konkret bildschema för att förstå vad som ska hända, trots att samma elev vid andra tillfällen klarar sin vardag med stöd av enstaka tydliggörande bilder, eller påminnelser i mobiltelefon.

IF och ADHD

Forskarna Ahuja m.fl. (2013) har undersökt om det finns särskilda hänsyn att ta, eller aspekter att förstå hos barn som har IF och samtidig ADHD. I studien jämfördes en grupp med barn som enbart hade IF, med en grupp barn vilka hade IF och samtidig ADHD. Det som framkom var en ökad förekomst av beteendeproblem hos barn med ADHD och samtidig IF jämfört med de barn som endast hade IF.

Ett tankvärt fynd var att de barn som enbart hade IF presenterade högre på intelligenstag, i jämförelse med barnen som hade en kombination av IF och ADHD. Det som var anmärkningsvärt var att forskarna anade att det lägre resultatet inte behövde bero på att barnen verkligen hade en lägre intelligensnivå, utan att det jämförelsevis lägre resultatet lika väl kunde bero på att barnens svårigheter med uppmärksamhet och uthållighet vid testsituationen (Ahuja m.fl., 2013).

Vad gäller vuxna med samtidig IF och ADHD har Malfa m.fl. (2007) studerat förekomsten av ADHD hos vuxna med intellektuell funktionsnedsättning. Forskning visar att ADHD förekommer oftare hos personer med IF i jämförelse med hos personer utan IF (Malfa m.fl., 2007). Det är dock viktigt att notera att symtom och beteendena som associeras med ADHD kan överlappa med andra tillstånd som är vanliga hos individer med IF. Liknande resultat har Xenitidis m.fl. (2010) kommit fram till, deras forskning visar att bland gruppen med IF och samtidig ADHD kan symtomen, som koncentrationssvårigheter, eller en begränsad uthållighet vara mer omfattande (både under barndomen och vuxenlivet) i jämfört med personer som enbart har ADHD.

Utifrån resultaten (Ahuja m.fl., 2015; Malfa m.fl., 2007; Xenitidis m.fl., 2010) kan vissa slutsatser dras. Eftersom det konstateras att vuxna med ADHD och IF ofta har både mer omfattande och ovanligare symtom, kan en än mer individualiserad och anpassad pedagogisk strategi utformad för varje individ vara av största vikt för att insatserna som görs ska göra skillnad i individens delaktighet och välmående. Därför kan en pedagogik som integrerar olika strategier, inklusive anpassningar baserade på individuella styrkor och svagheter, vara avgörande. Ett tvärvetenskapligt och individanpassat

tillvägagångssätt kan vara lämplig, där personalen beaktar aspekter av både pedagogik och kunskap om mellanmänniskt bemötande.

Utifrån de aspekter som Holmqvist (2022) skriver fram om NPF och lärande behöver lärare i sin planering förutom undervisningsmaterial, lektionsinnehåll och aktiviteter som kan gynna elevernas lärande även beakta vilka strategier som bör användas för att kompensera de svårigheter som kan uppstå i lärmiljön. Exempel på strategier är fysiska hjälpmedel som bildschema, eller timstock (hjälpmedel som med hjälp av ljussymboler som släcks visualiserar den tid som återstår), rumsliga anpassningar, så som att erbjuda en avskalad, eller ljuddämpad miljö, men också anpassningar av de professionellas bemötande, så som exempelvis ”time delay”, det vill säga en medveten strategi att vänta ut eleven och ge denne tillräckligt med tid för att svara.

Betydelsen av att svara an på elevens kommunikativa signaler

Inom ramen för utbildning av elever med IF och samtidig NPF förekommer ofta utmaningar relaterade till elevens kommunikativa svårigheter. Vid exempelvis autism tillkommer svårigheter inom såväl verbal som icke-verbal kommunikation samt svårigheter inom socialt samspel. De språkliga svårigheterna kan innebära att eleven har ett begränsat ordförråd, svårigheter att uttrycka sina tankar och känslor, samt problem med att tolka andras kroppsspråk och ansiktsuttryck. Svårigheten att uttrycka behov, önskningar och känslor kan leda till frustration och ångest, vilket i sin tur kan resultera i problemskapande beteenden, som ilska eller självskadande beteende.

För att ge elever med kommunikativa svårigheter möjlighet att lyckas i utbildningen behöver läraren inte bara hitta rätt kompletterande kommunikativa hjälpmedel eller alternativa kommunikationssätt, utan all personal som medverkar i undervisningen behöver också beakta sin förmåga att svara an på elevens kommunikativa signaler.

Forskare har undersökt hur lärare och annan personal reagerar på de kommunikativa försök som barn och unga med autism (Keen m.fl., 2006), respektive med barn och unga med en kombination av olika funktionsnedsättningar (Alwell & Cobbs, 2009) gör. En av studierna (Keen m.fl., 2006) genomfördes i två steg, där lärarna i ett första steg fick identifiera beteenden som de ansåg vara kommunikativa. Resultaten visade att lärarna kunde tolka många av elevernas uttryck och beteenden som kommunikation. Därefter genomfördes observationer i elevernas klassrum för att se hur lärarna reagerade på dessa prelingvistiska (det vill säga förspråkliga) beteenden. Analysen visade att lärarna ofta lät bli att svara på elevernas förspråkliga beteenden, trots att de tidigare identifierat dessa som kommunikativa uttryck. När personal ignorerar eller inte adekvat svarar på prelingvistiska beteenden, kan detta hindra elevernas kommunikativa utveckling. Om elever upplever att deras kommunikationsförsök ignoreras, kan de bli frustrerade, vilket kan leda till problemskapande beteenden, vilket felaktigt kan tolkas som brist på

disciplin eller samarbetsvillighet, i stället för uttryck för frustration över att inte bli förstådd.

Här kan man tänka sig att lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen behöver ge varandra stöd i att uppmärksamma förspråkliga signaler hos eleverna, och svara an på dessa som om de vore kommunikativa uttryck. Forskarna (Keen m.fl., 2006) lyfter fram att vårdnadshavare kan ha nycklar till barnets kommunikation, varmed lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen behöver samarbeta med dem i utformningen av den pedagogiska planeringen kring elevens kommunikativa utveckling.

Ett sätt att teoretiskt förstå de utmaningar som personalen står inför är att tolka dem utifrån möjligheter och hinder i det mellanmänniska mötet mellan personal och elev. Aspelin (2020) lyfter fram att förbindelsen mellan läraren och eleven uppstår i interaktion där lärare och elev kommunicerar verbalt, såväl som icke-verbalt. Genom att läraren anpassar sin kommunikationsstil och svarsberedskap utifrån kunskap om elevens förutsättningar för kommunikation kan ögonblick av ömsesidig förståelse och samförstånd uppstå. Detta kan ge eleven en upplevelse av att erkännas som en unik person. Denna ömsesidiga kommunikation definierar Aspelin (2020) med referens till Buber som att ett möte mellan ”jag-du”. I en forskningsöversikt om inslag av självreflektion i lärarutbildning (Klefbeck, 2023) betonas betydelsen av att inte bara inkludera reflekterande övningar i lärarutbildningen utan också noga överväger på vilket sätt detta innehåll presenteras. En strategi för att utveckla blivande lärares självreflektion, är att uppmana dem att skilja mellan att bara beskriva händelser och att verkligen reflektera över dem (Klefbeck, 2023). Detta kan stärka blivande lärares förmåga att hantera sin osäkerhet i interaktionen med elever med autism.

En väg att komma dit är att som personal reflektera över det egna agerandet och undervisningens upplägg. I ett exempel från forskning om lektionsutveckling för elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism (Klefbeck, 2021b), upptäckte lärarna genom observation och efterföljande reflektion, att en elevs ovilja att delta i en morgonsamling troligtvis berodde på att lektionens upplägg inte gett eleven förutsättningar att uppfatta händelser i tid och rum. Efter att lärarna började använda en enkel ram i papp över den schemabild som representerade nu, blev detta urskiljbart för eleven. Den enkla justeringen i det gemensamma bildschemat gjorde stor skillnad för elevens delaktighet.

Genom att använda självreflektion kan lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen öka sin medvetenhet om de specifika behov och utmaningar som elever med NPF står inför. Reflektionen kan med fördel även vara gemensam och kollegial

Indirekta, och direkta strategier

Exemplet ovan, om ramen i schemat, kommer från Klefbeck's avhandling från 2022, som fokuserar på professionell utveckling för lärare som arbetar med elever med samtidig IF och autism. Klefbeck's avhandling inleddes med en sammanställning av tidigare forskning. Denna sammanställning rörde undervisningsstrategier som syftar till att främja kommunikationsutvecklingen hos elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism. Studierna som ingick i sammanställningen använde olika metoder och involverade olika deltagargrupper. Bland deltagarna fanns elever med olika funktionsnedsättningar, deras lärare, elevassistenter och andra personalgrupper som medverkar i undervisningen. Sammantaget spände forskningen över olika utbildningskontexter, på boende för unga vuxna, så väl som i verksamhet för barn i förskoleåldern.

Vissa av studierna som inkluderades i forskningsöversikten använde lågteknologiska verktyg, som kommunikationsböcker och visuella ledtrådar (bilder), andra använde högteknologiska talande hjälpmedel, ytterligare andra fokuserade på anpassningar i undervisningsmiljö. Analys av användandet av metoderna visade att lärares, elevassistenters och annan personals engagemang och vilja att fullfölja övningarna på det sätt som de var planerade, spelade en avgörande roll för elevernas kommunikativa utveckling (Klefbeck, 2022).

Att gemensamt planera och revidera lektioner utifrån gemensamma iakttagelser

Den övergripande slutsatsen i den i avhandlingen inkluderade forskningsöversikten (Klefbeck, 2021a), var att det egentligen inte gick att dra några enkla slutsatser kring vilka undervisningsstrategier som var mer lämpliga än andra för att öka de kommunikativa färdigheterna hos barn och unga med IF och samtidig autism. Men analysen av de studier som ingick i forskningsöversikten visade att väl definierade insatser, där lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen håller fast vid strategierna som används har effekt på elevernas kommunikativa utveckling. Men trots att personalens sätt att agera kunde ses som en avgörande faktor, var det ingen av studierna som bjöd in lärare, elevassistenter eller annan personal som medverkar i undervisningen som medforskare.

Utifrån slutsatserna om personalens avgörande roll, kom återstoden av avhandling (Klefbeck, 2022) att fokusera på insatser där forskaren samarbetade med lärare verksamma i de anpassade skolformerna. De professionsutvecklade insatserna hade formen av lesson studies (Munthe m.fl., 2016). "Lesson studies" är en pedagogisk metod som fokuserar på professionell utveckling genom samarbete och gemensam reflektion bland lärare. Metoden involverar vanligtvis fyra huvudmoment: gemensam planering,

genomförande, observation och reflektion samt justering av lektionen eller lektionsaktiviteterna. Baserat på reflektionen justerar lärarna och forskaren gemensamt undervisningen för att möta elevernas behov bättre (Munthe m.fl., 2016).

Genom att delta i lesson study-cykler gavs lärarna tillsammans med varandra, och med stöd av forskaren möjlighet att söka nya strategier för att utveckla undervisningen för elever med komplexa behov, inklusive NPF och autism (Klefbeck, 2022).

Ett fiktivt exempel

Genom nedanstående exempel kan du reflektera över hur olika strategier kan användas för att navigera genom de dilemman som kan uppstå i undervisningen. Gör gärna detta tillsammans med kollegor. Vi tar stöd av exemplet Eva, en speciallärare i södra Sverige.

Eva är 42 år gammal och arbetar som speciallärare i en anpassad grundskola. Hon undervisar en elevgrupp på sju elever, i årskurserna 7–9, med varierande förutsättningar för lärande. En utmaning för Eva är Kim, en elev med både IF och autism. Eva upplever undervisningen av Kim som utmanande, då denne ofta reagerar på sätt som Eva inte kunnat förutsäga. Ibland behöver Eva avbryta, eller backa strax efter att ett moment introducerats, vid andra tillfällen kan Eva behöva öka takten, på grund av Kims starka visuella förmåga, och dennes kapacitet inom avgränsade områden, som inom ämnet engelska.

Eva överväger att låta Kim följa grundskolans läroplan i engelska, men stöter på hinder. En del av svårigheten ligger i innehållet i Lgr22, där Eva ännu inte har integrerat undervisning enligt kravet att elever ska 'utveckla förståelse för olika livsvillkor samt kulturella och sociala förhållanden i områden och sammanhang där engelska används' (Lgr22, s. 27). De konkreta hinder som Eva ser är att Kim kan reagera kraftfullt på oförutsägbara händelser, eller plötsliga ljud- och ljusintryck. Fysiskt deltagandet i nya miljöer, eller i sammanhang med andra elever blir därmed en utmaning. När Eva överväger hur hon ska agera i situationer som utmanar hämtar hon inspiration från forskning inom det specialpedagogiska fältet, men också från sina egna och kollegors tidigare praktiska erfarenheter inom skolmiljön.

Vi kommer nu använda exemplet Eva och Kim för att konkretisera några aspekter från denna artikel, aspekter som kan vara till stöd för lärare, elevassistenter och annan personal som medverkar i undervisningen, att ta till när en utmanande situation i undervisningen uppstår.

- **Hänsyn till individuella neurologiska förutsättningar:** För att förbereda en elev, som liksom Kim har svårt att hantera händelser som är svåra att styra, eller förutse, kan du som lärare, elevassistent, eller annan personal som medverkar i undervisningen använda dig av rön från tidigare forskning kring anpassning av

kommunikation och bemötande utifrån kunskap om NPF (Holmqvist, 2022; Keen m.fl., 2006; Moljord, 2021). Detta kan innebära att använda visuellt stöd, såsom bilder eller scheman för att visa eleven vad denne kan förvänta sig (Holmqvist, 2022; Klefbeck, 2021b).

- **Kommunikationsstöd:** För elever, som liksom Kim kan ta till sig tydliggörande bildstöd, där en sekvens av bilder med förklarande text förklarar konsekvenser av egna och andras handlingar, kan dessa illustrerade berättelser blir ett effektivt verktyg för kommunikation (Ho m.fl.; Klefbeck, 2021a). Trots att Kim har ett verbalt språk, kan detta tryta i ett trängt läge, och här kan en samtalskarta vara till stöd. Eva bör se till att Kim har detta verktyg tillgängligt under lektionen.
- **Placering:** Eva kan också överväga placeringen av Kim under lektionen och här är tidigare forskning om hur elever med en kombination av autismspektrumstörning och intellektuell funktionsnedsättning värt att beakta, då autism i kombination med IF ofta kan medföra att personen reagerar känslöstyr (Ho m.fl., 2020). Eva bör välja en plats som är placerad så långt ifrån eventuella störande ljudkällor som möjligt. Anpassning utifrån kunskap om specifika svårigheter är något som tidigare studier pekat på (Holmqvist, 2022).
- **Bemötande:** Ett sätt att förstå de utmaningar som sker i undervisningen är att rikta blicken mot mötet mellan lärare och elev (Aspelin, 2020). Ett sätt för att det ska bli möjligt, kan vara genom självreflektion (Klefbeck, 2023). Kanske är det inte läraren själv som har den starkaste relationen till Kim. Det kan mycket väl vara så att den som Kim känner störst förtroende för är en elevassistent. Om möjligt kan Eva överväga att ha en elevassistent eller annan personal som medverkar i undervisningen tillgänglig för Kim under lektionen. Betydelsen av elevassistenter eller annan personal med beredskap att svara an på elevernas kommunikativa signaler är något som tidigare forskning har lyft fram (Subban m.fl, 2022; Keen m.fl., 2006; Klefbeck, 2021a).
- **Gemensam planering och utvärdering:** Inom ramen för lesson study (Munthe m.fl., 2016) kan Eva och hennes kollegor samarbeta för att planera och genomföra lektioner som är individuellt anpassade för elever som Kim, vilket är av betydelse, då Kim har rätt till en utbildning som optimerar dennes förutsättningar för lärande (Lgra22, 2022). Genom kontinuerlig utvärdering och justering av lektionsplaneringarna kan de anpassade strategierna förbättras över tiden, vilket i sin tur skapar en mer inkluderande undervisningsmiljö för Kim och andra elever med liknande behov (Klefbeck, 2022).
- **Anpassning av undervisningsmaterial:** För att ytterligare stödja elever som Kim kan Eva använda anpassat undervisningsmaterial och tydliggörande hjälpmedel. Individuellt anpassat begreppsstöd, såsom tydliga definitioner och exempel, kan hjälpa till att klargöra och förankra nya begrepp (Moljord, 2021; Wray m.fl., 2022). Att

använda en pedagogisk film som kompletterande resurs kan stärka sammanhangsförståelsen genom visuella och auditiva element (Ho m.fl. 2020). Dessutom kan användningen av tankekartor eller liknande verktyg vara till nytta för att visualisera och strukturera information på ett sätt som underlättar för elever som har svårt att organisera och komma ihåg nytt lärandeinnehåll

Slutord När vi talar om kunskap om bemötande syftar vi på en djupare nivå av medvetenhet och kompetens när det gäller att arbeta med elever som har olika behov och förutsättningar. Det handlar om att vara medveten om de specifika utmaningar som elever med IF och NPF kan möta och att vara beredd på att anpassa undervisningsmetoder och strategier utifrån dessa behov. Denna anpassningsförmåga knyter direkt an till det inkluderande synsättet diskuterat av Ainscow m.fl. (2006), där målet är att skapa en miljö där olikheter erkänns och värderas. Genom ett väl anpassat bemötande och skräddarsydda pedagogiska strategier kan vi som lärare, elevassistenter eller personer som medverkar i undervisningen göra skillnad i elevernas liv. Vi kan ge eleverna förutsättningar att känna sig accepterade, och att lyckas i skolan, vilket överensstämmer med det övergripande målet att minska skillnader mellan olika elevers förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (Ainscow m.fl., 2006). Vilket också stämmer överens med Skollagens skrivningar om att ge förutsättningar för en livslång lust att lära och uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800).

Kom ihåg att kunskap om bemötande inte bara gynnar eleverna med IF och NPF, utan hela skolkollegiet. När vi skapar en miljö som är stödjande för elever med NPF, skapar vi samtidigt en miljö som främjar alla elever. Vi behöver kontinuerligt utveckla och anpassa praktiken för att stärka undervisningen och möjligheten till aktivt deltagande för eleverna.

Referenser

- Ahuja, A., Martin, J., Langley, K., & Thapar, A. (2013). Intellectual disability in children with attention deficit hyperactivity disorder. *The Journal of pediatrics*, 163(3), 890-895.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. & Farrell, P. (2006). Improving schools, developing inclusion. Routledge <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- Alwell, M., & Cobb, B. (2009). Social and communicative interventions and transition outcomes for youth with disabilities: A systematic review. *Career Development for Exceptional Individuals*, 32(2), 94–107. <https://doi.org/10.1177/0885728809336657>

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Publishing.

<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425787>

Aspelin, J. (2020). Teaching as a way of bonding: a contribution to the relational theory of teaching. *Educational philosophy and theory*, 53(6), 588-596.

<https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1798758>

Doernberg, E., & Hollander, E. (2016). Neurodevelopmental Disorders (ASD and ADHD): DSM-5, ICD-10, and ICD-11. *CNS Spectrums*, 21(4), 295-299.

<https://doi.org/10.1017/S1092852916000262>

Ho, FC, Lam, C.Sc. & Lo, Sk. (2020) Differences Between Students With Comorbid Intellectual Disability and Autism Spectrum Disorder and Those With Intellectual Disability Alone in the Recognition of and Reaction to Emotions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04630-0>

Holmqvist, M. (2022). Children with Autism Spectrum Conditions: Social Norms and Expectations in Swedish Preschools. In *Special Education in the Early Years: Perspectives on Policy and Practice in the Nordic Countries* (pp. 31-42). Springer International Publishing.

Keen, D., Sigafoos, J., & Woodyatt, G. (2005). Teacher responses to the communicative attempts of children with autism. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 17, 19-33. <https://doi.org/10.1007/s10882-005-2198-5>

Klefbeck, K. (2021a). Educational approaches to improve communication skills of learners with autism spectrum disorder and comorbid intellectual disability: An integrative systematic review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/00313831.2021.1983862>

Klefbeck, K. (2021b). Lesson study as a way of improving school-day navigation for pupils with severe intellectual disability and autism. *International Journal for Lesson & Learning Studies*, 10(4), 348-361. <https://doi.org/10.1108/IJLLS-03-2021-0024>

Klefbeck, K. (2022) Att få tillträde till lärprocesser: professionell utveckling för lärare som undervisar elever med intellektuell funktionsnedsättning och autism i grundsärskolan. PhD diss., Malmö Universitet

Klefbeck, K. (2023). Navigating Self-Reflection for Aspiring Special Education Teachers: A Scoping Review on Inclusive Educational Practices and Their Insights for Autism Education. *Education Sciences*, 13(12), 1182. <https://doi.org/10.3390/educsci13121182>

Leifler, E. K. (2023). Towards Equity and Inclusion Excellence Using Diverse Interventions. I Koreeda, K., Tsuge, M., Ikuta, S., Minchin Dalton, E. & Plantin Ewe, L. (eds.), *Building Inclusive Education in K-12 Classrooms and Higher Education: Theories and Principles*. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7370-2.ch004>

La Malfa, G., Lassi, S., Bertelli, M., Pallanti, S., & Albertini, G. (2008). Detecting attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) in adults with intellectual disability: The use of Conners' Adult ADHD Rating Scales (CAARS). *Research in developmental disabilities*, 29(2), 158-164. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2007.02.002>

Moljord, G. (2021). Aiming for (what) capabilities? An inquiry into school policy for pupils with intellectual disabilities. *Scandinavian journal of educational research*, 65(6), 1141-1155. <https://doi.org/10.1080/00313831.2020.1833243>

Munthe, E., Helgevold, N. & Bjuland, R. (2016). Lesson study: Kollegial professionsutveckling. Natur & Kultur

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

SFS 2010:800. Skollag. Utbildningsdepartementet.

Skolverket. (2022). *Läroplan för anpassade grundskolan (Lgra22)* <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2023/laroplan-for-anpassade-grundskolan---lgra22>

Skolverket. (2022) *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr-22)* <https://www.skolverket.se/publikationsserier/styrdokument/2022/laroplan-for-grundskolan-forskoleklassen-och-fritidshemmet---lgr22> Subban, P., Woodcock, S., Sharma, U., & May, F. (2022). Student experiences of inclusive education in secondary schools: A systematic review of the literature. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103853. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103853>

Tanet, A., Hubert-Barthelemy, A., Clément, M. N., Soumille, F., Crespin, G. C., Pellerin, H., ... & Saint-Georges, C. (2020). Developmental and sequenced one-to-one educational intervention (DS1-EI) for autism spectrum disorder and intellectual disability: a two-year interim report of a randomized single-blind multicenter controlled trial. *BCM Pediatrics*, 20, 1-16. <https://doi.org/10.1186/s12887-020-02156-z>

Wray, E., Sharma, U. & Subban, P. (2022) Factors influencing teacher self-efficacy for inclusive education: A systematic literature review, *Teaching and Teacher Education*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103800>

Xenitidis, K., Paliokosta, E., Rose, E., Maltezos, S., & Bramham, J. (2010). ADHD symptom presentation and trajectory in adults with borderline and mild intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 54(7), 668-677.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2010.01270.x>

Yada, A., Leskinen, M., Savolainen, H. Schwab, S. (2022) Meta-analysis of the relationship between teachers' self-efficacy and attitudes toward inclusive education, *Teaching and Teacher Education*, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103521>