



LUNDS
UNIVERSITET
Socialhögskolan

STÖDET OCH SKOLAN

En kvantitativ studie, ur ett föräldraperspektiv, om stödinsatser, nöjdhet och gymnasiebehörighet hos elever med autism.

Kristina Johansson & Jessika Olin

Kandidatuppsats SOPB63
Aktuell termin: VT2023
Handledare: Malin Nilsson

Abstract

Authors: Kristina Johansson & Jessika Olin

Title: THE SUPPORT AND THE SCHOOL. A quantitative study, from a parental perspective, on support efforts, satisfaction, and secondary school eligibility in students with autism.

Supervisor: Malin Nilsson

Assessor: Staffan Blomberg

Abstract: The purpose of this study is to see what kind of support in school is linked to secondary school eligibility in primary compulsory school and parent satisfaction. The questions this study aims to answer were: (1) What type of support were reported by parents? (2) What connection can be found between type of support and secondary school eligibility? (3) What connection can be found between type of support and parental satisfaction? To collect data, we choose to distribute a questionnaire in four different Facebook groups whose members were parents of children with neuropsychiatric disorders or individuals with neuropsychiatric disorders. Due to the ethical considerations we choose to distribute the questionnaire to parents and not children/individuals with autism. From the collected data (n = 16) we analyzed the results by comparing different types of support provided by the school from a grade and parental satisfaction perspective.

One significant connection found was that parents whose children attended a special teaching group specifically for children with autism were more satisfied with school support overall, one explanation for this is that special teaching groups allow for less students per teacher. And therefore, a more individualized support. This conclusion is supported by previous research about school support. The results showed that special seating in the classroom had a high likelihood to be connected to secondary school eligibility, however it cannot be concluded that special seating is the only factor that affects grades. Furthermore, a lack of knowledge and understanding among the students' main teachers was reported as a factor in failure and displeasure. This study could not exclude that other factors' impacted the connection between type of support, parental satisfaction and secondary school eligibility.

Keywords: autism, school, support, grades, neuropsychiatric disorder, NPD, secondary level education, secondary school eligibility, grundskola, betyg, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, neuropsykiatriska diagnoser, gymnasiebehörighet, NPF.

Innehållsförteckning

1. Problemformulering	4
1.1 Syfte och frågeställningar	5
1.2 Bakgrund.....	6
1.2.1 Autism	6
2. Litteraturoversikt	7
2.1 Informationssökning	7
2.2 Autism och betyg	7
2.3. Svårigheter i skolan i relation till autism	8
2.4 Relationen till läraren	9
2.5. Stöd och anpassningar	10
3. Teoretisk utgångspunkt	11
3.1 Didaktik	11
3.2 Hypoteser	14
4. Metod	14
4.1 Urval	15
4.2 Datainsamling	16
4.2.1 Insamlingsmetod	16
4.2.2 Enkätutformning	17
4.3 Bearbetning och analys	19
4.3.1 Bearbetning av data.....	19
4.3.2 Analys av bearbetade data	20
4.4 Validitet och tillförlitlighet	21
4.5 Studiens utveckling	23
4.6 Etiska överväganden	23
4.7 Arbetsfördelning	25
5. Resultat	26
5.1 Stödinsats och gymnasiebehörighet	26
5.2 Stödinsats och nöjdhet	29
5.3 Lärarkompetens och föräldransvar	30
6. Diskussion	31
6.1 Stödinsatsens betydelse för gymnasiebehörighet	32
6.2 Stödinsatsens betydelse för föräldrars nöjdhet.....	33
6.3 Lärare – elevassistent – specialpedagog.....	34
6.4 Särskild undervisningsgrupp	36
7. Slutdiskussion	37
Referenslista.....	39
Bilagor	42
Bilaga 1 - Facebookgrupper	42
Bilaga 2 - Enkät	43

1. Problemformulering

Alla barn oavsett etnicitet, kön, funktionsnedsättning eller socioekonomiska förutsättningar ska ha tillgång till en likvärdig utbildning. Det säger FN:s globala mål, Agenda 2030, om en god utbildning för alla. I Sveriges Regeringsform (SFS 2011:109) 2 kap. 18 § har alla som omfattas av skolplikt enligt Skollagen (SFS 2010:800) rätt till en kostnadsfri grundläggande utbildning i allmän skola. Enligt Skollagen 3 kap. 2 § ska samtliga elever "[...]ges den ledning och stimulans som behövs i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt[...]". Vidare säger paragrafen att elever som till följd av funktionsnedsättning har svårt att uppfylla betygskriterier ska ges stöd för att motverka funktionsnedsättningens konsekvenser. Trots detta, är det nästan hälften av alla elever med autism som går ut grundskolan med ofullständiga betyg.

I Skolinspektionens årsrapport från 2022 framkommer det att ungefär hälften av de granskade skolorna brister på olika områden (Skolinspektionen, 2022a). Vanligast var att det brast i stöd och anpassningar till eleverna. Lärare uppgav att det inte fanns möjligheter att ge det stöd som eleven hade behov av. I alla årskurser fanns elever som hade underkända betyg. Trots en medvetenhet om att elever inte nådde kunskapsmålen skedde inga utredningar gällande elevens behov eller så fick eleven inte de stöd som en utredning visade behov av. Elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är bland de barn som ofta behöver extra anpassningar i skolan. Utifrån Skolinspektionens rapport kan vi dra slutsatsen att de elever med behov av stöd och anpassningar är de som löper störst risk att inte nå kunskapsmålen.

I Anderssons (2020) studie framkom att det endast var 53,6 % av eleverna med autism, i den reguljära skolan, som fick godkända betyg i kärnämnen (matematik, svenska och engelska). Stark et. al. (2021) visar i sin studie att endast 57,33 % av elever med autism gick ut från den reguljära grundskolan med gymnasiebehörighet, för elever utan diagnoser hade 86,34 % gymnasiebehörighet när de gick ut grundskolan. Nadeau et. al. (2020) menar på att en tidig identifiering av styrkor och svagheter, samt implementering av stöd är nödvändigt för att elever med autism ska nå upp till kunskapsmålen. Lärare upplever att det finns en avsaknad av konkret planering för hur stöd ska erbjudas i skolan samt avsaknad av kunskap och koordinering med stödinsatser utanför skolan (Bölte et. al. 2021). Elever berättar att i stället för att få det stöd som är menat för att klara de "ordinarie" uppgifterna, får de i stället förenklade uppgifter (Klapp, Jönsson 2020).

Varje år sammanställer Skolverket (2022) statistik över slutbetyg och behörighet till gymnasiestudier, våren 2022 var 85 % av eleverna behöriga till gymnasiestudier. Skolverket för dock ingen separat statistik för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Autism Sverige (2022) har genomfört en egen enkätundersökning angående betyg och stöd till elever med autism. Den visar att 37 % av elever med autism klarar kunskapsmålen i matematik, engelska och svenska. Om vi ser på tidigare forskning om betyg och att elever inte får de stödinsatser som de är i behov av, kan slutsatsen dras att elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar i lägre grad går vidare till gymnasieutbildning.

Inom alla områden för socialt arbete kan man komma i kontakt med personer med en rad olika funktionsnedsättningar. Att veta hur olika stödinsatser påverkar elever med funktionsnedsättningar blir viktigt för skolkuratorer, men även för personal som jobbar med barn inom andra professioner, då skolan är en stor del av barns vardag. Därför vill vi bidra med ökad kunskap om vilka stödinsatser som faktiskt har betydelse för elever med autism.

Didaktiken har valts som teoretisk utgångspunkt då den behandlar relationen mellan elev, lärare och innehåll samt att grundtanken är att alla elever kan lära sig. Tanken är därmed att elever ska ha tillgång till stöd och anpassningar för att klara skolan. Därmed anses didaktiken vara en bra grund för undersökningar gällande stöd och anpassningar till elever med autism.

För att undersöka stöd och anpassningar i skolan har en kvantitativ ansats valts då syftet med studien är att jämföra olika stödinsatser. Enkäter har publicerats i fyra olika Facebookgrupper för att samla in data. Facebookgrupperna som valts för insamling riktar sig till föräldrar och närstående till personer med en neuropsykiatrisk diagnos samt individer med neuropsykiatriska diagnoser.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att undersöka hur stöd och anpassningar i grundskolan ser ut till barn med en autismdiagnos. Studien undersöker vilket stöd elever med autism får av skolan och vilket samband som finns mellan stödinsats och gymnasiebehörighet. Vidare fokuserar studien på att se hur nöjda föräldrar uppger sig vara med stödet som deras barn fått under grundskolan.

1. Vilka stödinsatser rapporterar föräldrar att deras barn med autism har fått under högstadiet?

2. Vilket samband finns mellan stödinsats och gymnasiebehörighet?
3. Vilka samband finns mellan stödinsats och föräldrars rapporterade nöjdhet?

1.2 Bakgrund

1.2.1 Autism

Enligt International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11) kännetecknas autism som ” [...] bestående brister i förmågan att initiera och upprätthålla ömsesidig social interaktion [...] ” (World Health Organisation, 2023). Detta i kombination med begränsade, repetitiva och oflexibla beteendemönster, intressen eller aktiviteter som är atypiska för individens ålder och sociokulturell kontext. Uppkomsten av autism börjar under utvecklingsperioden, vanligast i tidig barndom, men symtomen kan bli fullt uppenbara senare i livet när de sociala kraven överstiger individens kapacitet. Svårigheterna kan orsaka problem i områden som familj, socialt, utbildning, yrkesmässigt eller andra viktiga funktionsområden. Svårigheterna är ett genomgripande inslag i individens funktionssätt men kan variera beroende på sammanhang. I kombination med autism kan det förekomma intellektuella eller språkliga funktionsnedsättningar.

Svårigheter som individer med autism kan uppleva är att uppfatta helheten i olika situationer samt svårigheter med planering, tidsuppfattning, koncentration och initiativtagande (Herlofson 2014, s. 40ff). Vid arbetsuppgifter läggs fokus oftast på detaljer då det finns svårigheter att se helheten. Det kan även förekomma över/underkänslighet för ljud, ljus, fysisk beröring och temperatur. För att motverka de negativa konsekvenserna av autism krävs att man anpassar kraven i skola, fritid och arbete till en lämplig nivå för individen. Att försöka tolka andras avsikter, förstå vad som förväntas eller sortera sinnesintryck kan kräva mycket energi från individen. Personer med autism är ofta lättstressade och reagerar ofta med rädsla i ostrukturerade/oförutsägbara situationer.

Som följd av de svårigheter som kommer mer en autismdiagnos ställer skolans verksamhet stora krav på elever med autism (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Tydlighet, förberedelse och struktur kan vara avgörande för att skolan ska fungera. Tydliggörande pedagogik kan vara viktig för att skapa fungerande undervisning. Tydliggörande pedagogik handlar om att göra skolan förutsägbar, vad ska vi göra? Hur ska vi göra? När ska det göras? Studiero och en lugn miljö är viktigt eftersom barn med autism kan ha stora koncentrationssvårigheter. Skolan är ofta väldigt energikrävande för barn med autism. De

insatser elever kan ta del av i skolan kan bestå av särskilt schema, anpassade instruktioner, anpassade läromedel i olika former samt specialpedagogiska insatser (Skolverket, 2023a).

Andra insatser som kan vara aktuella är elevassistent, lärarassistent eller individuell studieplan.

2. Litteraturöversikt

2.1 Informationssökning

För att ta fram tidigare forskning gjordes sökningar via LUBsearch. Sökningar gjordes med följande sökord: skola, autism, intellektuell funktionsnedsättning, neuropsykiatrisk funktionsvariation, aspergers syndrom, funktionsnedsättning, utvecklingsstörning, NPF, school, swed*, autism spectrum disorder, ASD, autism spectrum condition, ASC. Sökningar gjordes även via Skolverket och Skolinspektionen för att ta fram officiell statistik.

2.2 Autism och betyg

Enligt statistik från Skolverket (2022, s. 18) var 85 % av eleverna behöriga till gymnasieutbildning våren 2022. Tidigare forskning visar dock att elever med autism har svårare att uppnå gymnasiebehörighet. Andersson (2020, s. 4362) redovisar att endast 53,6 % av barn i grundskolan med en autismdiagnos fick godkända betyg i matematik, engelska och svenska, respektive 39,5 % i särskolan. Enligt Stark et.al. (2021, s. 1040) har 86,34 % av elever utan autism gymnasiebehörighet vid 16 års ålder. För elever med autism har endast 57,33 % gymnasiebehörighet vid 16 års ålder. Vidare har endast 52,39 % av eleverna med autism i kombination med ADHD gymnasiebehörighet vid 16 års ålder. Enligt statistik från Autism Sverige (2022) var det endast 39 % av de som svarade på deras skolenkät som hade godkända betyg i matematik, engelska och svenska i årskurs 7–9. I statistik från Skolverket ingår även elever med autism. Om man urskiljer elever med autism så visar tidigare forskning att det är en lägre andel elever med autism som går ut grundskolan med godkända betyg jämfört med alla elever.

Elever med autism har även högre frånvaro än elever utan diagnoser, vilket bidrar till att de har svårare att uppnå kunskapsmålen (Andersson, 2020, s. 4361). I den reguljära skolan var 51,3 % av det totala antalet frånvarodagar frånvaro utan sjukdom, respektive 16,2 % i särskolan. Föräldrar uppgav att de största orsakerna till frånvaro var bristande kompetens om

autism hos lärare; bristande anpassning i skolmiljön; bristande stöd i lärandesituationer samt bristande stöd i sociala sammanhang. I en annan studie berättar eleverna att de upplevde att läraren inte hade förståelse för deras situation vilket skapade en konfliktfylld relation mellan elev och lärare (Åhslund, 2021, s. 2672ff). En elev beskrev att kraven och stressen i skolan ledde till att hon behövde stanna hemma, men att läraren sedan hade svårigheter att ge den hjälp hon behövde för att komma ikapp. Vidare menar elever att ha vänner runt omkring sig underlättade för dem att hantera skolans krav. Flickor hade mer kortvarig frånvaro än pojkar, men ingen skillnad kunde hittas vid långvarig frånvaro (Andersson, 2020, s. 4361).

2.3 Svårigheter i skolan i relation till autism

Barn med autism har ofta andra svårigheter eller diagnoser i kombination med sin autism, exempelvis talsvårigheter eller dyslexi (Beckman, Janson & von Kobyletzki, 2016, s. 669). En förklaring till problematik i skolan kan vara att det finns svaga strukturer i skolan vilka försvårar för barn med diagnoser. Stephenson (2021, s. 6, 14) fann i sin studie att en återkommande faktor som hindrar integrering i skola är karakteristiska drag som kommer med en autismdiagnos, såsom svårigheter med sociala interaktioner och kommunikation. Hindren för integration lades på elevernas svårigheter och inte på skolans struktur. Även om Stephenson studie utgår från en australiensk skolkontext fann de att hinder för integrering handlar om karakteristiska drag för autism vilket inte skiljer sig från de karakteristiska drag som svenska barn med autism uppvisar. Åhslund (2021, s. 2674ff) fann att elever med autism lär sig bättre i mindre kontexter (mindre klasser). En stor del av lärarna själva uppger att de är dåligt förberedda för att undervisa elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Bölte et.al. 2021, s. 11ff). Lärarna upplever en avsaknad av en konkret planering för undervisningen. Lärare som arbetar närmast eleverna säger att det finns en avsaknad av kunskaper och färdigheter när det kommer till neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Samtidigt som det saknas anpassningar till eleverna. Det finns ett glapp mellan ambitionen om inkluderat lärande och den hjälp som ges till elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Det största glappet återfinns i avsaknaden av mentorssystem samt samarbete och information från instanser utanför skolan.

Barn med autism (i kombination med ADHD) upplevde att de inte blev lyssnade på av skolan (Beckman, Janson & von Kobyletzki, 2016, s. 670). Om det finns lärare som känner eleverna och är medvetna om vilka svårigheter och styrkor de har, så har eleven större möjligheter att lyckas (Åhslund, 2021, s. 2675ff). Då det inte finns lärare som känner till elevernas

förutsättningar riskeras det att sättas för mycket press på eleven vilket kan leda till misslyckanden. Det är även av stor vikt att lärare lyssnar på eleverna, det är eleverna som känner sig själva bäst och kan förmedla vilket stöd de behöver, men även för att visa respekt för eleverna och ge dem makt över sina egna liv.

I Anderssons (2020, s. 4363) studie var föräldrars överskridande uppfattning att elever trivdes på skolan. Eleverna i särskolan uppgav dock i större utsträckning att de trivdes än de eleverna i den reguljära skolan. Misslyckanden i skolan leder ofta till att den egna självbilden och självförtroendet skadas (Åhslund, 2021, s. 2674). Elever skapade försvarsmekanismer som följd av den negativa självbilden, speciellt pojkar. Eleverna associerade misslyckanden i skolan med att de inte var smarta nog och att de inte kunde göra saker. En negativ självbild fanns hos både pojkar och flickor men det fanns skillnader i hur pojkar och flickor hanterade den negativa självbilden. Flickor var arga på skolan för att den svikit dem och de inte hade fått den hjälp de behövt. Pojkar å andra sidan la ansvaret på sig själv, de ansåg att det var deras ansvar att få skolan att fungera och lärarna hade gett de stöd de kunde men deras egen bristande motivation var problemet. I en artikel från Storbritannien fann de att den mentala hälsan påverkar inlärning i skolan, närvaro i skolan och det sociala samspelet överlag i skolan (Hastings et.al., 2021).

2.4 Relation till läraren

Många elever beskriver att de hade en bra början i skolan med lärare som förstod dem och deras behov, men att när de blev äldre och fick nya lärare började problemen (Åhslund, 2021, s. 2672f). De nya lärarna förstod inte vad eleverna behövde. Elever med neuropsykiatriska diagnoser har ofta svårigheter med att anpassa sig till de regler och normer som kommer med skolan. Läraren blir då en viktig del i att kompensera för de svårigheter som eleven upplever. Elevernas relation till lärarna var av stor vikt för att få skolan att fungera (Åhslund, 2021, s. 2672f; Beckman, Janson & von Kobyletzki, 2016, s. 670).

I en litteraturanlys av övergång mellan lågstadiet och mellanstadiet kunde fyra teman urskiljas som var viktiga för att skapa en fungerande övergång (Stack, Symonds, Kinsella, 2021, s. 6ff). Ett av de återkommande teman var relationen mellan elev och lärare. Elever upplevde en osäkerhet om hur deras nya lärare kommer att vara, samt att det blev många lärare i stället för en lärare vilket skapade stress hos eleverna. Samtidigt var det många elever som tyckte om de nya lärarna och nämnde att de var väldigt behjälpliga, både akademiskt och

emotionellt. Andra teman som framkom var känslor och förväntningar av vad som skulle komma. Många elever upplevde ångest på grund av skolbytet. Tredje temat handlade om barriärer och hjälp vid skolbyte. En faktor för lyckat skolbyte var att besöka den nya skolan vid fler tillfällen innan. Barriärer vid skolbyte var att det blev en ny miljö med nya förväntningar på dem. Det fjärde temat som framkom var att det fanns svårigheter att finna en generell modell för byte till ny skola för barn med autism då barnen hade så individuella behov. Det ansågs finnas behov av individuella planeringar.

2.5 Stöd och anpassningar

Nadeau et.al (2020, s. 370ff) presenterar tre nivåer för stöd och interventioner. Första nivån är de *universella interventionerna* vilket syftar på de interventioner som läraren gör regelbundet i klassrummet. Dessa interventioner riktar sig till alla elever utan att ta hänsyn till individen. Klassrumsregler och pedagogiska läroplaner är två exempel på sådana interventioner. Nästa nivå är de *individuella interventionerna*. Det är interventioner som är till för de elever som har svårigheter i skolan och där de universella interventionerna inte räcker till. Interventionerna är individuella och riktar sig specifikt mot de svagheter som eleven har. Den tredje nivån är när de individuella interventionerna inte räcker till, de så kallade *specialiserade interventionerna*. Även dessa är individbaserade men är mer intensiva, strukturerade och systematiska än de individuella interventionerna. I sin studie fann Klapp & Jönsson (2021, s. 1066ff) att lärare gav förenklade uppgifter till elever som var i behov av extra stöd eller anpassningar. Eleverna i studien upplevde att i stället för att ge det stöd som eleven var i behov av för att klara den ”vanliga” uppgiften, gav lärarna eleverna förenklade uppgifter som de kunde klara själva. Genom att ge förenklade uppgifter så lärde sig eleverna inte samma sak som övriga i klassen. Detta skapade en ojämsliddhet i skolan där inte alla fick samma undervisning.

De vanligaste stöden som Andersson (2020, s. 4362) presenterar i sin studie var följande: anpassad pedagogik i klassrummet av läraren (54,4 %), stöd av specialpedagog (42,8 %), anpassat läromedel (38,7 %) samt resursperson/elevassistent (37,6 %). Det var vanligare att pojkar fick stödinsatser än flickor, oavsett vilken stödinsats. Det var samtidigt en större andel pojkar som ”förbättrades” än flickor. Nadeau et.al. (2020, s. 374f) menar att en tidig identifiering av styrkor och svagheter var nödvändigt för att förebygga att flera svårigheter uppkommer i framtiden. En interventionsplan bör vara individanpassad och frångå diagnosen. I stället bör den byggas på elevens styrkor samt skyddsfaktorer och inte endast fokusera på elevens svagheter. En huvudfaktor till att ta fram fungerande interventionsplaner är att det

finns ett fungerande samarbete mellan skolan och familjen, där det förekommer regelbunden kommunikation mellan parterna. I en studie om hinder och främjande faktorer för inkludering i reguljära skolan från Australien fann de att de vanligaste främjande faktorerna var lärarna (Stephenson et.al. 2021, s. 8ff). Mer specifikt syftade det främjande stödet som lärare gav på: visuellt stöd, rutiner och strukturer, belöningssystem, tydlig undervisning och anpassningar av läroplanen eller uppgifter. Föräldrar var mer benägna att identifiera barriärer som var skol- och lärarrelaterade såsom brist på förståelse från skolsystemet, dålig lärarattityd/relationer, brist på respons från skolan på föräldrars idéer, dålig beteende hantering och avsaknad av program för att stötta sociala interaktioner och relationer med klasskamrater.

3. Teoretisk utgångspunkt

Studien har varit intresserad av att undersöka vilka faktorer i högstadiet som påverkar om elever i grundskolan går ut med gymnasiebehörighet. Inom didaktiken har man en helhetssyn i samspelet mellan innehåll - lärare - elev där, beroende av utgångspunkt, kan undersöka olika delar av skolan och lärandet. Denna teori kan därmed användas i studien för att utforska vilka resurser och verktyg som funnits tillgängliga i lärandet för elever med diagnostiserad autism.

3.1 Didaktik

Didaktiken hade sin början redan hos Sokrates, det sokratiska samtalet (Sjöström, Tyson 2022, s. 28) ” [...] handlar om lärande och undervisning i relation till kunskapstraditioner och kunskapspraktiker, normer, bedömningssystem och institutionell inramning, lärresurser och handlingsutrymme.” (nationalencyklopedin, u.å.). Johan Amos Comenius (1592–1670) anses vara didaktikens fader och definierade didaktik som *undervisningskonst* (Sjöström, Tyson 2022, s. 28ff). Comenius beskrev undervisning som mötet mellan innehåll och metod. Begreppet didaktik spred sig till de länder som hade nära samverkan med tyskspråkiga kulturer, främst de nordiska länderna samt Ryssland. Inom de andra språkfamiljer som italienska, engelska och franska har begreppet didaktik fått en något annan innebörd där begreppet didaktik har en moralisk innebörd och riktar sig till hur man betar sig som en lärare.

Comenius (1999, s. 110ff) menar att alla kan lära sig under rätt förutsättningar för att ta till sig de kunskaper som lärs ut. Han menar att elever jobbar utifrån olika förutsättningar och behöver olika stor mängd motivation, hjälp och stöd för att ta till sig kunskaperna.

Det didaktiska kunskapsområdet utgörs av vetenskap, filosofi och konst (kreativitet och hantverksskicklighet) (Sjöström, Tyson, 2022, s. 25). Det kan även kopplas till det grekiska *paideia*, att finna en balans mellan intellektuella, konstnärliga och moraliska egenskaper. Vidare kopplas didaktik och *paideia* ihop med bildningsbegreppet. Bildning kan enkelt benämnas som: någon som besitter breda kunskaper och stor beläsenhet (Sjöström, Tyson, 2022, s. 59).

Didaktik kan delas upp i allmän didaktik och ämnesdidaktik (nationalencyklopedin, u.å). Allmän didaktik bygger på allmänna eller övergripande frågor, exempelvis vilken roll digitala medier spelar för lärande. Ämnesdidaktik kopplas samman med kunskapstraditioner inom olika discipliner och skolämnen mot temaområden; mot skolform; eller mot lärande organisationer. Det går att se grundläggande skillnader mellan olika discipliner.

Den *didaktiska grundstrukturen* betyder att ge eleverna en grund att stå på för att kunna förstå samhället och fördjupa sitt lärande via de kunskaper som lärs ut i skolan (Oettingen, 2018, s. 74f). *Den elementära bildningen* inom didaktiken innebär att eleverna lär sig läsa, skriva, räkna, kunna berätta och förklara, kreativitet och lek. De elementära kunskaperna kan sedan användas för att lära sig mer om omvärlden. Genom att lära sig att och göra detta i skolkontext lär sig eleverna nya saker och att omvärdera sin omvärld. Genom *kunskapsbildning* i en given ordning kan eleverna lära sig historia, samhälle, musik och kemi genom att använda sig av de elementära kunskaperna. Det är i förskolan och grundskolan som den elementära bildningen påbörjas för att sedan inkludera kunskapsbildning. Det är först i gymnasiet den *vetenskapliga bildningen* kommer att påbörjas där de inhämtade kunskaperna förankras i vetenskap.

Det finns grundläggande frågor som kopplas till didaktiken (Sjöström, Tyson, 2022, s. 33f). De grundläggande frågorna är: vem? varför? vad? och hur? Vidare finns frågorna om: var? när? med hjälp av vad? och sekvens? Utifrån den humanistiska bildningsorienterade didaktiska synen måste man börja med de övergripande varför- och vad-frågorna, för att sedan gå vidare till hur-frågor (hur man praktiskt ska gå till väga).

En grundläggande tanke inom didaktiken är den didaktiska triangeln (Sjöström, Tyson, 2022, s. 32). De tre beståndsdelarna i triangeln är innehåll – lärare – elev. Läraren ska behärska innehållet på ett sätt som är lämpligt för utbildningsnivån. Huvuduppgiften för läraren är att stödja relationen mellan innehåll och elev. Relationen mellan lärare och elevens förhållande

till innehåll kallas den didaktiska relationen. Undervisning är kommunikativ och sker inom sociala relationer. Det är eleven som undersöker innehållet och läraren ska göra innehållet begripligt för eleven. Den didaktiska triangeln kan även placeras i olika kontexter. En sådan utvidgad triangel kan vara att först placera den i en skolkontext, sedan samhällskontext och sist i en global kontext. Utvidgningen av triangeln är för att visa hur lärarens didaktiska val är inramade av bland annat utbildningsmål och övergripande kulturella, sociopolitiska och globala kontexter.

Wahlström (2019, s. 68) berättar om det *didaktiska spelet* där lärandet tar sin plats och bygger på den didaktiska triangelns tre delar. Spelet går ut på att läraren ska se till att eleverna vinner genom att lära sig nya kunskaper samt förstå materialet och på så sätt vinna, bara så kan läraren själv vinna spelet. Oettingen (2018, s. 104ff) beskriver Pranges variation av Herbarts undervisningsteori i de fyra delarna: första delen är lärarens utgångspunkt utifrån vilket kunnande eleverna besitter, förutsättningar i lärande, kulturella bakgrunder samt hur klassen i stort fungerar. Den andra delen introducerar den nya kunskapen till eleverna, som börjar med något väldigt lätt till att bli allt svårare, vilket bildar en *didaktisk spiral*. För att klara av detta behöver läraren *didaktiska medier* för att göra materialet försåtligt. Den tredje delen fokuserar på att se till att den inhämtade kunskapen förankras vilket kan bestå av att koppla samman den nya kunskapen med tidigare kunskaper eller övningar. Den sista delen ska koppla samman kunskapen till verkligheten utanför skolan och hur det kan användas i framtiden av eleverna.

De didaktiska huvudfrågeställningarna fokuserar främst på undervisningen medan de sekundära frågorna fokuserar på eleverna (Sjöström, Tyson, 2022, s. 33f). De frågor som ställs är vem eleven är, ålder, bakgrund och färdigheter etcetera. Det bygger vidare på var och när undervisningen sker och i vilken kontext, för att sedan rikta in sig på vilka hjälpmedel, redskap och stöd som kan användas. Vidare används didaktiska modeller som en brygga mellan det teoretiska och det praktiska, detta då didaktiken kopplar ihop många olika teorier (Sjöström, Tyson, 2022, s. 273ff). Inom den teoretiska delen förekommer teorier om utveckling, uppfostran, pedagogik för att bara nämna ett fåtal till skillnad från den praktiska delen där undervisningen står i fokus, med lärarens kunnande, skicklighet och upplägg. Det är emellan dessa två som planeringen av lektionerna förekommer. Läraren ska utgå från vad som ska läras ut, vilka förkunskaper och individuella förutsättningar eleverna besitter och vilka redskap, riktlinjer samt hjälp och stöd behövs i undervisningen.

3.2 Hypoteser

Comenius (1592–1670) hade redan på 1600-talet teoretiserat att alla elever kan lära sig men att de lär sig under olika förutsättningar. Andra forskare har sedan byggt vidare på den didaktiska teorin, dock förblir grundtanken att alla ska lära sig oavsett vilka förutsättningar man har och att lärarens viktigaste roll är att anpassa undervisningen så att alla kan lyckas. Utifrån didaktiken kan antagande göras om att det finns ett samband mellan olika stödinsatser och gymnasiebehörighet. Samt att det finns ett samband mellan stödinsats och nöjdhet, då elever som får den hjälp de behöver för att gå ut med gymnasiebehörighet borde ha nöjdare föräldrar.

H₀: Det finns inget samband mellan stödinsats och gymnasiebehörighet.

H₀: Det finns inget samband mellan stödinsats och grad av nöjdhet hos föräldrar.

Utifrån våra teorier har följande mothypoteser formulerats:

1. Det finns samband mellan stödinsats och gymnasiebehörighet.
2. Det finns ett samband mellan stödinsats och grad av nöjdhet hos föräldrar.

Riktad hypotes: elevassistent är den stödinsats som har flest nöjda föräldrar samt den stödinsats som leder till att flest elever går ut grundskolan med gymnasiebehörighet.

4. Metod

Val av forskningsdesign hade sin utgångspunkt i att finna skillnader i relation till autism och skola, därmed har en kvantitativ ansats valts. Mätning medför att små skillnader kan beskrivas, skillnader som annars kan vara svåra att uppfatta (Bryman 2018, s. 203). Genom sambandsanalyser kan mer exakta skattningar göras gällande samband mellan olika begrepp. I denna studie var utgångspunkten sambandet mellan stödinsatser och gymnasiebehörighet samt samband mellan stödinsats och nöjdhet hos föräldrar. Studien är en tvärsnittsstudie då det inte finns möjlighet att samla in data under längre tid/flera gånger för att se utveckling över tid (Bryman, 87f). Studien har utgått från en deduktiv ansats, hypoteser har formats utifrån den didaktiska teorin som testas i analysen (Bryman, 47ff).

Då syftet var att finna skillnader mellan olika begrepp/faktorer förelåg enkätundersökning som det mest logiska valet. Valet att fokusera på föräldrar i stället för barn/individer med autism var ett resultat av etiska ställningstaganden gällande att kontakta barn eller individer med funktionsnedsättningar (se avsnitt 4.6).

Valet att göra en kvalitativ undersökning med intervjuer diskuterades. Genom intervjuer kan förståelse av olika fenomen studeras. Dock har tanken med studien varit att jämföra stödinsatser mot varandra. Att genomföra olika upplevelser mellan intervjupersoner hade inte resulterat i att se hur sambanden ser ut i populationen. Strukturerade intervjuer ansågs inte optimalt då studien behövde nå ut till många individer under en kort tid. Det gör att enkäter via sociala medier var effektivast för att nå så många individer som möjligt, dock fick studien inte den respons som vi hoppats på och har därmed ett lågt antal föräldrar som besvarat enkäten.

4.1 Urval

Studiens fokus har varit att undersöka erfarenheter av det stöd som barn med autismdiagnoser fick i skolan. Studien har valt att fokusera på individer som har gått ut grundskolan då syftet är att se hur många som gick ut med gymnasiebehörighet. Eftersom grundskolan är obligatorisk borde alla elever ha tillgång till det stöd de har behov av för att klara skolan. Att fokus lades på gymnasiebehörighet och inte godkända betyg handlar om att det är en förväntning i samhället att alla ska gå vidare till gymnasieskolan, samt att samhället är uppbyggt så att de som inte har en gymnasieutbildning har stora svårigheter att få anställning i framtiden. Barn samt individer med olika typer av neuropsykiatriska diagnoser tillhör känsliga grupper och då studiens undersökningsområde riktar in sig på en grupp individer som faller under båda kategorierna riktar sig studien till vårdnadshavare (Eldén 2020, s. 78ff). För att samla in data till analysen valdes att rikta sig till föräldrar/vårdnadshavare. Eftersom det inte finns något register med föräldrar till barn med autism eller register över barn med autism gjordes ett bekvämlighetsurval genom Facebook (se avsnitt 4.2.1). Genom användning av Facebook är förhoppningen att få respondenter från olika delar av Sverige med en bred variation av bakgrunder. För att försöka generera en bred variation av respondenter så har Facebookgrupper valts utifrån att det är ett stort antal medlemmar.

Eftersom studien har fått tillämpa ett bekvämlighetsurval kan det inte garanteras att de individer som väljer att besvara enkäten är representativa för populationen (Denscombe, 2018, s. 71). Genom användning av Facebook kommer individer själva att aktivt välja om de vill besvara enkäten, detta skapar en självselektionsprocess (Denscombe, 2018, s. 46). De som väljer att svara är troligen individer som är aktiva i de olika grupperna på Facebook samt de som är engagerade i skolrelaterade frågor. På grund av att det genereras många enkäter i samhället så finns det även många individer som tröttnar på att svara på enkäter.

4.2 Datainsamling

4.2.1 Insamlingsmetod

Som nämnts i avsnitt 3.1 så har insamling av data gjorts via enkäter publicerade på Facebook. För att skapa enkäten och samla in data användes serverprogrammet Sunet Survey. Programmet uppfyllde studiens behov vid utformningen av enkäten samt uppfyller kriterier för *General Data Protection Regulation* (GDPR). Innan publicering bör en pilotundersökning genomföras för att testa enkätens användbarhet (Eliasson, 2022, s. 40ff). Dock har det inte funnits möjlighet att göra en pilotundersökning på grund av att undersökningen hade ett bekvämlighetsurval och det inte kunde garanteras att de som svarat på pilotundersökningen inte också svarar på den slutgiltiga enkäten. I stället valdes att skicka in 10 fiktiva svar för att testa användbarheten av enkäten för kommande analys.

Efter test av enkäten publicerades enkäten i fyra olika Facebookgrupper (se tabell 4.1). Valet av grupper baserades på gruppens inriktning, grupperna riktar sig till föräldrar och anhöriga till barn med neuropsykiatriska diagnoser samt till personer som har en neuropsykiatrisk diagnos. Valet av grupper baserades även på antal medlemmar då förhoppning om att fler medlemmar i gruppen skulle innebära fler inskickade svar eftersom svarsfrekvensen på enkäter är relativt låg (Denscombe, 2018, s. 55; Fekjær, 2016, s. 18ff). Då det inte inkom många svar söktes det efter nya grupper under tiden som enkäten var öppen. Det totala antalet medlemmar för alla Facebookgrupper var cirka 188 000 personer (se bilaga 1). Dock nekades publicering i flera grupper, vilket betydde att antal medlemmar i grupper där enkäten publicerats var cirka 52 000. Diskussion fördes om andra ställen där enkäten hade kunnat publiceras eller delas ut. Med det tidsperspektiv som förelåg så var det inget alternativ som ansågs rimligt, i ett tidigare stadie hade andra insamlingsmetoder kunnat användas. Alternativa arenor var andra sociala medieplattformar samt att sätta upp lappar med QR-koder i väntrum på barn- och ungdomspsykiatrimottagningar eller barn- och ungdomshabiliteringens mottagningar.

Enkäten publicerades den 19 april och stängdes den 28 april. Innan publicering av enkät i de olika Facebookgrupperna skickades förfrågningar om att publicera enkäten i grupperna till respektive gruppadministratör. Vidare tillät vi att medlemmar i grupperna delade enkäten i andra grupper för att få en bra spridning och respons. Valet att tillåta delning av enkäten medför att det inte finns en medvetenhet om var exakt enkäten har publicerats eller vem som har svarat på den. Dock eftersom enkäten är publicerad på Facebook så finns det inget sätt att

säkerställa vem som har svarat på den oavsett om respondenter svarar via gruppen vi publicerat den eller den grupp där enkäten är delad.

För att skapa framgångsrika frågeformulär behöver man beakta hur stor svarsbördan är (Denscombe, 2018, s. 245ff, 249ff). Långa frågeformulär innebär ofta en belastning för respondenterna som kan medföra att man får in svar som är ofullständiga eller felaktiga på grund av att respondenten tröttnar på att svara och bara väljer ett alternativ för att de ska gå snabbt oavsett om svaret är ”sant”. För att motverka trötthet och hålla motivationen uppe så bör enkäten inte vara längre än nödvändigt. För att hålla motivationen uppe har det inte varit fler frågor än nödvändigt i vår enkät, samt tar enkäten ungefär 10 minuter att besvara, vilket inte är för tidskrävande.

NAMN	ANTAL MEDLEMMAR*
Autism Skåne	3 787
FUB – grupp för samtal och tips	10 407
#rörinteminkeps#skola	847
Lågaffektivt bemötande NPF**	37 015

Tabell 4.1: Facebookgrupper där enkäten publicerades
*Antal medlemmar i gruppen 2023-05-03 ** Delat av gruppadministratör i gruppen

4.2.2 Enkätutformning

Enkäten som användes för datainsamling består av två kategoriserande frågor för att utesluta respondenter som inte tillhörde studiens målgrupp (se bilaga 2). Fråga 1 efterfrågade om respondentens barn hade en fastställd autismdiagnos. Fråga 2 efterfrågade om respondentens barn hade gått på särskola. Frågorna fanns för att utesluta respondenter vars barn inte hade en fastställd autismdiagnos och barn som hade gått i grundsärskolan. Sedan kom två frågor för att kategorisera respondenterna i grupper efter skolform (privat eller offentlig grundskola) samt efter de respondenter vars barn gick ut grundskolan med gymnasiebehörighet och de respondenter vars barn inte gjorde det. Sedan kom en fråga om vilket stöd som respondenternas barn fick under grundskolan. Vidare kom 13 attitydfrågor (påståenden) där respondenterna skulle ta ställning till påståendena om hur nöjda de var med skolan. Avslutningsvis kom en fråga om hur nöjda respondenterna var överlag med det stöd som

deras barn fått under grundskolan. Sist kom en fråga där respondenterna hade möjlighet att skriva egna kommentarer om det var något annat av relevans som frågorna inte fångade upp. Frågan om skolform kommer inte att användas i den slutgiltiga analysen, samt frågan om nöjdhet överlag. Frågan om nöjdhet överlag används som en kontrollfråga för att se om någon aspekt av skolan saknades i attitydfrågorna. Ett lågt indexvärde på attitydfrågorna men ett högt värde överlag hade visat att det finns aspekter i skolan som föräldrar är nöjda med, men som har missats att behandlas i attitydfrågorna.

Det är lämpligt att använda sig av redan färdiga och tidigare testade enkäter. Dock fanns ingen färdig enkät som passade studiens syfte. Inspiration togs av frågor från skolenkäten (Skolinspektionen 2022b) som skrevs om till påståenden och användes för att skapa de 13 attitydfrågorna. Vid enkätundersökningar bör det finnas information om enkäten i början – vem är utgivaren, syftet med enkäten samt information om att svaren är konfidentiella och hur data kommer att användas (Denscombe, 2018, s. 248f). Denna studies enkät bestod av en förstasida med information om syfte och hur data kommer att användas samt att svaren är anonyma. På förstasidan fanns även information om att enkäten var frivillig och att respondenter hade rätt att dra sig ur. För att komma vidare till enkäten fick respondenter klicka i en samtyckes-knapp vilket gjorde att respondenter gjorde ett aktivt val att samtycka.

För att kunna analysera svaret behövs en fråga per variabel (Eliasson, 2022, s.33f). Generellt sett ju kortare enkäter är, ju större svarsfrekvens får man (Hjelm, Lindgren, Nilsson, 2014, s. 178f). För att försöka öka svarsfrekvensen gallrades frågor, som inte var nödvändiga för analysen, bort. Vid enkätutformning är det även bra att ha en röd tråd genom enkäten och börja med faktafrågor för att sedan komma in på mer känsliga attitydfrågor (Hjelm, Lindgren, Nilsson, 2014, s. 178f; Eliasson, 2022, s. 40). Utformning av enkäten gjordes i åtanke att det skulle finna en röd tråd med sin början i kategoriserande frågor och sist attitydfrågorna, attitydfrågorna var sorterade efter (frågans) innehåll. Vid utformning av enkäten valdes att använda ett vardagligt språk med tydliga och korta frågor för att anpassa enkäten efter en målgrupp med flera olika bakgrunder samt att frågorna var tydligt formulerade så att respondenter svarade på rätt sak (Hjelm, Lindgren, Nilsson, 2014, s. 175ff; Eliasson, 2022, s. 37f).

För att mäta attityder är det lämpligt att använda svarsalternativen instämmer helt, instämmer delvis, instämmer inte, instämmer inte alls (Hjelm, Lindgren, Nilsson, 2014, s. 172ff). För attitydfrågorna valdes även att inte ha svarsalternativ som ”vet ej” och ”vill inte svara”, då

frågorna inte ansågs vara av sådan känslig karaktär samt att vid uteslutande av ”vet ej”/”vill inte svara” så garanterades ett svar som kunde analyseras. I slutet av enkäten fanns en öppen ”fråga” där respondenter fritt kunde skriva saker som de tyckte var viktigt. Frågan om stödinsatser gav möjligheten att skriva ett eget svar. Nackdelen med öppna frågor är att svaren måste kodas innan en analys kan göras, dock ansågs detta görbart med endast de två frågorna (Eliasson 2022, s.33f, 38).

4.3 Bearbetning och analys

För att göra analysen en har programmet IBM SPSS statistics 29 använts. Från Sunet Survey exporterades datamaterialet till SPSS.

4.3.1 Bearbetning av data

Första steget i bearbetningen var att plocka bort respondenter som inte tillhörde målgruppen. Det gjordes genom att välja ut/ta bort de respondenter vars barn inte hade en fastställd autismdiagnos eller vars barn hade gått i grundsärskolan. Totalt kom det in 17 svar, varav ett blev borttaget då respondenten inte mötte kriterier för studien. Det lämnade det totala antalet respondenter till 16.

Enkäten bestod av totalt 8 frågor – fråga 6 var uppdelad i 13 påståenden (se bilaga 2). Fråga 5 tillät textsvar. Fråga 8 var för att möjliggöra att respondenter själva skulle berätta om det var något utöver det som frågats om.

Fråga 1 till 5 hade nominalvariabler, svarsalternativen kunde inte rangordnas utan tilldelades bara en sifferkod i SPSS för att åtskilja svarsalternativen (Eliasson, 2022, s. 34f; Denscombe, 2018, s. 347f). Fråga 6 och 7 hade svarsalternativ som kunde rangordnas, en så kallad ordinalvariabel, dock säger sifferkoderna inget om hur stort avstånd det är mellan varje alternativ.

Index skapades utifrån attitydfrågorna (fråga 6) för att ta fram ett värde på ”nöjdhet” hos respektive förälder. I attitydfrågorna fanns svarsalternativen: instämmer helt (4 poäng), instämmer till stor del (3 poäng), instämmer delvis (2 poäng), instämmer lite (1 poäng) och instämmer inte alls (0 poäng). Varje svarsalternativ gav ett visst antal poäng för att mäta nöjdhet. Totalt var det 13 attitydfrågor, vilket gav en variationsvidd mellan 0 och 52 poäng.

Respondenter med 0 poäng var inte alls nöjda och respondenter med 52 poäng var väldigt nöjda. Den nya indexvariabeln låg till grund för analysen.

4.3.2 Analys av bearbetade data

För att få en överblick av de olika grupperna gjordes en univariat analys genom att skapa en frekvenstabell för att se hur många respondenter som tillhörde varje grupp. Först delades respondenterna upp i två grupper för att se hur många respondenter vars barn gick ut grundskolan med gymnasiebehörighet respektive utan. Samt skapades frekvenstabeller för att se hur många respondenter som rapporterat att de hade respektive stödinsats, utifrån fråga 5 (se bilaga 2; tabell 5.1).

Andra steget i analysen var att göra en bivariat analys för att se vilket samband som finns mellan stödinsats och gymnasiebehörighet (se tabell 5.2). Genom korstabeller togs det fram hur många elever som rapporterat ha varje stödinsats för att sedan dela upp stödinsatsgrupperna i två nya grupper efter de som gick ut grundskolan med gymnasiebehörighet och de som inte gick ut grundskolan gymnasiebehörighet. Statistiskt signifikanstest (Pearson's Chi-Square) utfördes för varje stödinsats. Det är önskvärt att ha större mängd data att arbeta med, dock är det inte alltid möjligt. Vid signifikanstest bör man beakta 30 respondenter som lägsta gräns (Denscombe, 2018, s. 350). Statistisk signifikans bara kan testa signifikansen vid sannolikhetsurval (Bryman, 2018, s. 423). I denna studie används bekvämlighetsurval vilket betyder att det inte är möjligt att se om vårt urval motsvarar populationen (se avsnitt 4.1). Signifikanstest utförs i denna studie men med medvetenheten om att resultaten inte speglar hela populationen och endast kan se tecken på olika trender i populationen till följd av den begränsade mängden data.

Vidare utfördes ytterligare en bivariat analys för att ta fram nöjdhet hos föräldrar som rapporterade de olika stödinsatserna (se tabell 5.3). Den oberoende variabeln (stödinsatser) används för att beskriva den beroende variabeln (nöjdhet) för att se om det finns ett samband mellan stödinsats och grad av nöjdhet (Denscombe, 2018, s. 367). För att möjliggöra en jämförelse mellan de olika stödinsatserna så valdes att ta fram medelvärde för de respondenter som rapporterat att deras barn hade stödinsatsen och jämföras med medelvärde för de respondenter som inte rapporterade att deras barn hade stödinsatsen. Signifikanstest (t-test) gjordes mellan de olika grupperna för varje stödinsats. T-test har flera fördelar vid småskaliga forskningsprojekt, först fungerar testet även vid en mindre andel respondenter (under 30

individer) samt att grupperna som jämförs inte behöver vara lika stora (Denscombe 2017, s. 372). T-test använder medelvärde för två grupper samt standardavvikelsen för att se om skillnaderna är en tillfällighet. Independent Samples T Test genomfördes då det var två olika grupper som jämförs mot varandra.

Sista steget i analysen var att tematisera de textsvar som inkommit. Totalt inkom 11 textsvar. Svaren tematiserades för att se om det fanns teman som förekom flera gånger. Det fanns något tema som förekom hos flera respondenter, dock eftersom det var ett begränsat antal svar och en öppen fråga utan någon ledning så var svaren väldigt blandade.

Cronbach's Alpha genomfördes för indexfrågorna, se avsnitt 4.4 om validitet.

4.4 Validitet och tillförlitlighet

Validitet avser om frågorna kan mäta det som studien undersöker (intern validitet), om vi kan säkerställa att svaren inte är felaktiga och att det inte finns inmatningsfel samt hur resultatet kan generaliseras och hur det stämmer överens med tidigare forskning (extern validitet) (Bryman, 2018, s. 209f; Denscombe, 2018, s. 386ff). Vid sammanställning av attitydfrågor (index) utgick det från redan använda frågor i skolenkäten, en standardiserad enkät som skickas ut varje år till elever och vårdnadshavare (Skolinspektionen, 2022b). Frågorna omformulerades till påstående, dock eftersom frågorna behandlade samma område ansågs de mäta skolnöjdhet. Det har kommit in enstaka kommentarer att vissa frågor inte specificerar om de avser hela grundskolan (årskurs 1 till 9) eller endast högstadiet (årskurs 7 till 9). Det har lett till att olika respondenter tolkar frågorna olika, vilket sänker den interna validiteten. Även om det inte går att säkerställa att svaren som skickats in är sanna, får det antas att de är det. Samtidigt så stämmer resultatet i denna studie relativt bra överens med liknande studier om föräldrars nöjdhet och gymnasiebehörighet, vilket höjer den externa validiteten.

För att säkerställa reliabiliteten (stabiliteten) i denna studie hade insamling behövts göras en gång till (Bryman, 2018, s. 207ff). Dock finns den möjligheten inte under denna studie. Eftersom den externa validiteten är relativt hög, med att andra studier fått liknande resultat, kan det antas att en ny omgång datainsamling skulle generera ett liknande resultat trots ett bekvämlighetsurval. Det som sänker tillförlitligheten av studiens resultat är en låg svarsfrekvens. Även om något signifikant värde har hittats så är det inte möjligt att generalisera det på hela populationen. Generaliseringsmöjligheter försvinner eftersom det är ett bekvämlighetsurval och resultatet av ett sådant urval inte kan generaliseras.

För att testa den interna reliabiliteten för indexfrågorna har ett Cronbach's Alpha test genomförts i IBM SPSS statistics 29. För att ha en hög intern reliabilitet på indexfrågorna bör Cronbach's Alpha vara högre än 0,8, dock anses 0,7 vara en accepterad nivå (Bryman, 2018, s. 209). Resultatet av Cronbach's Alpha för indexfrågorna visade en hög intern validitet (se tabell 3.2). Därmed kunde det antas att det inte förekom en systematisk snedvridning (Denscombe, 2018, s. 386ff).

	INDEXFRÅGOR	CRONBACH'S ALPHA*
1	Jag känner mig nöjd med att lärarna lyssnade och tog sig till det jag och mitt barn rekommenderade för att underlätta i skolan.	0,986
2	Jag känner mig nöjd med att lärarna lyssnade och tog sig till det speciallärare/specialpedagog/elevassistent rekommenderade för att underlätta skolan.	0,986
3	Jag känner mig nöjd med lärarens anpassning i undervisningen efter mitt barns styrkor och svagheter.	0,986
4	Jag känner mig nöjd med den hjälp som mitt barn fick för att klara skolarbetet.	0,987
5	Jag känner mig nöjd med de utmaningar som mitt barn fick för att kunna utvecklas.	0,987
6	Jag känner mig nöjd med den studiero som fanns i skolan.	0,987
7	Jag känner mig nöjd med hur läraren motiverade mitt barn att bli intresserade av skolarbetet.	0,987
8	Jag känner mig nöjd med hur lärarna skapade självförtroende hos mitt barn	0,986
9	Jag känner mig nöjd med den information och framförhållning jag och mitt barn fick i förhållande till vad som kommer att hända i undervisningen.	0,986
10	Jag känner mig nöjd med information och framförhållning jag och mitt barn fick angående det som avviker från rutinerna.	0,986
11	Jag känner mig nöjd med den information som jag och mitt barn fick om läxor/hemarbete.	0,987
12	Jag känner mig nöjd med den information som jag och mitt barn fick om vad som förväntas för att uppnå godkända betyg.	0,987
13	Jag känner mig nöjd med den information som jag fick angående mitt barns kunskapsmässiga utveckling.	0,986

Tabell 4.2: Chronbach's Alpha test av indexfrågor. *Chronbach's Alpha if item detected.

4.5 Studiens utveckling

I studiens början fanns tanken att göra jämförelser av stöd och betyg mellan den reguljära grundskolan och grundsärskolan. Efter vidare efterforskning så blev det klargjort att betyg i särskolan endast finns vid efterfrågan av antingen eleven själv eller dennes vårdnadshavare (Skolverket, 2023b). För grundsärskolan finns inte heller ett betyg för underkänt, motsvarande F i den reguljära skolan. I fråga om gymnasiebehörighet ställdes frågan om särskola då elever i särskola inte ansöker till gymnasiet på samma sätt som i reguljära skolan (Skolverket, 2023c). Antagning till gymnasiesärskolan görs till hemkommunen som sedan baserar ansökan på behov och inte betyg. Detta försvårade frågan om att jämföra särskolan och reguljära skolan vilket medförde att studien ändrade riktning. I frågan om olika jämförelser diskuterades även möjligheten att jämföra individer med endast en autismdiagnos och de som hade andra neuropsykiatriska diagnoser i samband med autism. Dock uteslöts även detta efter diskussion då det fanns behov av att begränsa storleken på studien.

I stället kom frågan om det finns skillnader mellan privata/fristående och offentliga/kommunala skolor fram. Med utgångspunkt i att göra en jämförelse mellan skolformer (privat mot kommunal) så utformades ett syfte med frågeställningar samt enkäten utformades med detta syfte i åtanke. Därav finns frågan om skolformer med i enkäten även om den inte är med i analysen. Efter insamling av data och början på analys av jämförelse av skolformer så blev det tydligt att en jämförelse av stödinsatser var bättre utifrån insamlat material. Under diskussion så togs beslutet att ta bort jämförelsen mellan olika skolformer och i stället fokusera på jämförelse mellan olika stödinsatser, vilket är var den slutgiltiga studien är.

Tidigt i studiens utveckling kom den didaktiska teorin in men även på det kognitiva perspektivet. Dock efter diskussion och fördjupning i teorierna så blev de tydligare att det kognitiva perspektivet låg på fel nivå för studiens syfte. Det kognitiva perspektivet hade fungerat bra i en studie på samma område men där relationen mellan lärare och elev står i fokus.

4.6 Etiska överväganden

Enligt lagen om etikprövning av forskning som avser människor ska det ske en prövning och godkännande av etikprövningsmyndigheten innan forskning får bedrivas (SFS 2003:460). Dock i enighet med 2 § 2 stycket görs undantag för forskning som bedrivs som del av

högskoleutbildning på grundnivå. I enighet med lagen har denna studie inte genomgått någon etikprövning, dock har studien diskuterats och godkänts av handledare för att beakta de etiska ställningstaganden som förekommer under studiens gång.

Genom medverkan i forskningsstudier ska deltagare inte lida skada (Bryman, 2018, s. 172ff; Denscombe, 2018, s. 439ff). Det innebär att deltagare inte ska lida fysisk eller psykisk skada som resultat av medverkan i studien. Psykiska skador kan omfatta inkräkning på privatlivet. I denna studie har det tagits ställning till hur insamling och resultat kan påverka deltagare. Studien anses inte medföra någon skada för deltagare eller deras anhöriga. Deltagare eller deras anhöriga löper ingen risk för fysisk skada och enkätfrågorna är inte av den personliga inkräktande natur som hade kunnat leda till psykisk stress eller skada. Attitydfrågor som förekommer i enkäten är inte inkräktande även om deltagaren ska ta ställning till olika påståenden. Påståenden handlar om erfarenhet av skola för deltagarens barn och kan inte anses så personliga att de skulle leda till skada för deltagarna eller deras anhöriga.

I enighet med *General Data Protection Regulation* (GDPR) så ska personuppgifter inte lagras i register (Eldén 2020, s. 40; Denscombe, 2018, s. 449f). Personuppgifter omfattar uppgifter som direkt kan identifiera en individ, så som personnummer, födelsedatum, familj eller nationalitet (Eldén 2020, s. 40). Enkäten i denna studie efterfrågar inga identifierbara parametrar, dock finns möjligheten att lämna egna kommentarer vilket kan innebära identifierbar information. Vid insamling av data användes Sunet Survey – ett enkätprogram som ger möjlighet att anonymisera respondenter, samt uppfyller programmet GDPR. Via enkätprogrammet skapades ett samtyckesformulär där respondenter ombeds ge samtycke att den information de skickar in genom enkäten får användas i denna studie. I samtyckesformuläret beskrevs studiens syfte och hur uppgifterna kommer att användas. Vidare informerades respondenter om att svaren kommer att vara anonyma och att insamlad datamaterial kommer att raderas efter färdigställande av denna studie. Respondenter informerades om att ett givet samtycke inte var slutgiltigt utan de kunde dra tillbaka samtycke genom att avsluta enkäten utan att skicka in den. För att ge full insyn i studien kommer den färdigställda studien att publiceras i de Facebookgrupper som enkäten publicerades. Deltagare informeras även om att insamlad data kommer att raderas efter publicering.

Vid val av respondenter behöver man fråga sig: vem är lämplig? (Eldén 2020, s. 78ff). Genom att riktas sig till barn behövs fler etiska ställningstaganden tas i beaktning. Vid forskning som inkluderar individer som tillhör sårbara grupper bör en etikprövning alltid göras. Att inkludera

sårbara grupper anses inte vara lämpligt vid studier utförda av studenter. De individer som denna studie syftar till att ta fram en förståelse om är individer med en funktionsnedsättning, vilket ofta klassificeras som en sårbar grupp. Vidare kan man anta att en del respondenter inte än har fyllt 18, vilket gör dem minderåriga och vårdnadshavares samtycke hade behövts. Både individer med funktionsnedsättningar och barn anses vara sårbara grupper och därav inte lämpliga att inkludera i studien. För att få fram den information som studiens analys grundar sig på valdes därför att rikta sig till föräldrar/vårdnadshavare till barn med en autismdiagnos.

Ett etiskt övervägande som behövs tas hänsyn till är var det är etiskt försvarbart att publicera enkäter. Många sidor/grupper via sociala medier är offentliga – vilket innebär att alla kan se inlägg och vara medlemmar i grupperna. Samtidigt finns grupper som är privata och ofta riktar sig till individer med gemensamma intressen. Vid publicering av enkät söktes efter grupper som riktade sig till föräldrar till barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Majoriteten av dessa grupper är privata. För att inte göra intrång i en grupp där det ofta kan förekomma känsliga diskussioner valdes att vid medlemsbegäran (för inträde i gruppen) tydligt beskriva syftet med att skicka en medlemsförfrågan. Några grupper nekade tillträde till gruppen. De grupper som godkände tillträdet skickades ett meddelande till gruppadministratörer för uttryckligt samtycke att publicera enkäten i gruppen. Även i de offentliga grupperna skickades meddelanden till gruppadministratörer för samtycke att publicera enkäten. Detta för att inte göra intrång i ett forum som riktar sig till specifika individer där Facebookgrupperna är en form av ”safe space” för dem. Efter publicering av färdigställd studie i grupperna kommer författare inte att fortsätta vara medlemmar i grupperna.

4.7 Arbetsfördelning

Under arbetets gång har författarna fört en gemensam diskussion om studiens utveckling och hur studien skulle bedrivas. Gemensamt har diskussionen förts om den grundläggande tanken bakom studien och hur problemområdet skulle studeras. Framtagning av metod, teori, resultat och diskussion har skett gemensamt. Fördjupning i teori har gjorts av Olin. Litteraturoversikt, analys och bearbetning i IBM SPSS 29 har gjorts av Johansson. Enkäten har sammanställts gemensamt, publicering och kontakter via Facebook gjordes av Johansson. Uppsatsen har lästs och korrigerats gemensamt under tidens gång.

5. Resultat

Det totala antalet respondenter i analysen är 16. 10 (62,5 %) respondenter hade barn som gått ut grundskolan med gymnasiebehörighet och 6 (37,5 %) respondenter hade barn som gått ut grundskolan utan gymnasiebehörighet. Alla respondenter rapporterade att deras barn fått någon form av stödinsats. På grund av det låga antalet respondenter så anses att värden $p < 0,1$ vara statistiskt intressanta.

5.1 Stödinsats och gymnasiebehörighet

I tabell 5.1 redogörs för hur många respondenter rapporterade att deras barn hade en specifik stödinsats. 5 respondenter angav att de hade stödinsatser utöver de alternativ enkäten presenterade. 1 respondent specificerade inte vilken stödinsats som deras barn hade fått. 1 respondent svarade att hen fått arbeta hemifrån, 1 att de hade en åtgärdsplan från årskurs 7 som inte var reviderad efter upprättande. 2 respondenter rapporterade att deras barn gick i en särskild undervisningsgrupp – en klass/grupp för elever med neuropsykiatriska diagnoser med mindre antal elever och fler pedagoger. Respondenten som fick jobba hemifrån anses inte vara ett stöd som skolan erbjuder/implementerat, därav kommer det inte att presenteras som en egen stödinsats i tabellerna 5.1, 5.2 och 5.3. Respondenten som inte specificerade vilket annat stöd som hans barn fått i skolan kommer inte att presenteras som en egen stödinsats då man inte kan veta vilken insats det avser och kan inte uttala sig om stödinsatsen eller dess betydelse.

I tabell 5.2 presenteras hur sambandet mellan gymnasiebehörighet och stödinsats ser ut. I kolumnen med ”antal elever” presenteras hur många respondenter som rapporterade att de hade det specifika stödet. De respondenter som rapporterade att de hade stödinsatsen delas upp efter gymnasiebehörighet och inte gymnasiebehörighet. Vidare presenteras om det finns en signifikant skillnad mellan stödinsats och gymnasiebehörighet.

STÖDINSATS	ELEVER MED INSATSEN	ELEVER UTAN INSATSEN
Elevassistent	5 (31,25)	11 (68,75)
Lärarassistent	3 (18,75)	13 (81,25)
Specialpedagog	7 (43,75)	9 (56,25)
Individuell studieplan	10 (62,5)	6 (37,5)
Anpassat schema (ex. bilder)	3 (18,75)	13 (81,25)
Stöd med att planera och strukturera	3 (18,75)	13 (81,25)
Anpassade läromedel (ex. digitala läroböcker)	1 (6,25)	15 (93,75)
Anteckningsstöd	1 (6,25)	15 (93,75)
Särskild placering i klassrummet	4 (25,0)	12 (75,0)
Eget/enskilt rum	6 (37,5)	10 (62,5)
Förlängd skrivtid	3 (18,75)	13 (81,25)
Annat - åtgärdsplan	1 (6,25)	15 (93,75)
Annat – särskild undervisningsgrupp	2 (12,50)	14 (87,50)

Tabell 5.1: Antal elever som hade olika stödinsatserna under sin skoltid. Andel inom parentes. N = 16

Utifrån tabell 5.2 kan utläsas att ”särskild placering i klassrummet” är den insats som har störst signifikans ($p = ,074$). Efter ”särskild placering i klassrummet” kom ”lärarassistent” och ”elevassistent” med $p = ,247$ respektive $p = ,330$. Endast ”särskild placering i klassrummet” hade ett signifikansvärde under 0,1. Det betyder att särskild placering i klassrummet är 92,6 % statistiskt säkerställt. En respondent uppgav att hans barn hade en åtgärdsplan. Åtgärdsplan hade ett signifikansvärde på $p = ,182$ (81,8 % säkerställt). Denne respondent uppgav samtidigt att hans barn inte hade gått ut grundskolan med gymnasiebehörighet. Även om det inte är ett starkt samband så är de det näst starkaste sambandet.

STÖDINSATS	ANTAL ELEVER	MED BEHÖRIGHET	UTAN BEHÖRIGHET	Signifikans ¹
Elevassistent	5	4 (80,0)	1 (20,0)	$\chi^2(1,N=16) = 0,95, p = ,330$
har inte elevassistent	11	6 (54,54)	5 (45,45)	
Lärarassistent	3	1 (33,33)	2 (66,67)	$\chi^2(1,N=16) = 1,34, p = ,247$
har inte lärarassistent	13	9 (69,23)	4 (30,77)	
Specialpedagog	7	5 (71,43)	2 (28,57)	$\chi^2(1,N=16) = 0,432, p = ,515$
har inte specialpedagog	9	5 (55,56)	4 (44,44)	
Individuell studieplan	10	7 (70,0)	3 (30,0)	$\chi^2(1,N=16) = 0,64, p = ,424$
har inte individuell studieplan	6	3 (50,0)	3 (50,0)	
Anpassat schema	3	2 (66,67)	1 (33,33)	$\chi^2(1,N=16) = 0,027, p = ,869$
har inte anpassat schema	13	8 (61,54)	5 (38,46)	
Stöd med att planera och strukturera	3	2 (66,67)	1 (33,33)	$\chi^2(1,N=16) = 0,027, p = ,869$
har inte stöd med att planera och strukturera	13	8 (61,54)	5 (38,46)	
Anpassade läromedel (ex. digitala läroböcker)	1	1 (100,0)	0	$\chi^2(1,N=16) = 0,64, p = ,424$
har inte anpassade läromedel	15	9 (60,0)	6 (40,0)	
Anteckningsstöd	1	1 (100,0)	0	$\chi^2(1,N=16) = 0,64, p = ,424$
har inte anteckningsstöd	15	9 (60,0)	6 (40,0)	
Särskild placering i klassrummet	4	1 (25,0)	3 (75,0)	$\chi^2(1,N=16) = 3,2, p = ,074$
har inte särskild placering i klassrummet	12	9 (75,0)	3 (25,0)	
Eget/enskilt rum	6	3 (50,0)	3 (50,0)	$\chi^2(1,N=16) = 0,64, p = ,424$
har inte eget/enskilt rum	10	7 (70,0)	3 (30,0)	
Förlängd skrivtid	3	2 (66,67)	1 (33,33)	$\chi^2(1,N=16) = 0,027, p = ,869$
har inte förlängd skrivtid	13	8 (61,54)	5 (38,46)	
Annat - åtgärdsplan	1	0	1 (100,0)	$\chi^2(1,N=16) = 1,778, p = ,182$
har inte åtgärdsplan	15	10 (66,67)	5 (33,33)	
Annat – särskild undervisningsgrupp	2	2 (100,0)	0	$\chi^2(1,N=16) = 1,371, p = ,242$
gick inte i särskild undervisningsgrupp	14	8 (57,14)	6 (42,86)	

Tabell 4.2: Antal elever med stödinsatsen uppdelat för de som går ut grundskolan med gymnasiebehörighet respektive de som inte gör det. Andel inom parentes. N = 16.

¹ Pearson Chi² test. $\chi^2(\text{degrees of freedom}, N = \text{sample size}) = \text{chi-square value}, p = p\text{-value}$

Från studiens datamaterial kan utläsas att ”särskild placering i klassrummet” är den insats som har störst signifikans ($p = ,074$). Efter ”särskild placering i klassrummet kom ”lärarassistent” och ”elevassistent” med $p = ,247$ respektive $p = ,330$. Endast ”särskild placering i klassrummet” hade ett signifikansvärde under 0,1. Det betyder att särskild placering i klassrummet är 92,6 % statistiskt säkerställt.

En respondent uppgav att hans barn hade en åtgärdsplan. Åtgärdsplan hade ett signifikansvärde på $p = ,182$ (81,8 % säkerställt). Denne respondent uppgav samtidigt att hans barn inte hade gått ut grundskolan med gymnasiebehörighet. Även om det inte är ett starkt samband så är de det näst starkaste sambandet. Dock visar sambandet att åtgärdsplan inte leder till gymnasiebehörighet.

5.2 Stödinsats och nöjdhet

Medelvärde av nöjdhetsindexet för hela gruppen är 18,75. I tabell 5.3 presenterar graden av nöjdhet hos föräldrarna mellan de olika stödinsatserna. Medelvärde av nöjdhetsindexet presenteras för de respondenter som hade insatsen jämfört med de som inte hade insatsen.

I tabell 5.3 så kan utläsas att det finns ett starkt statistiskt samband mellan nöjdhet hos föräldrar och särskild undervisningsgrupp ($p = <,001$). De föräldrar vars barn gick i särskild undervisningsgrupp var betydligt mer nöjda med det stöd som deras barn fick i skolan än de föräldrar vars barn gick i vanlig klass. Ett samband inom 90 % intervallet kan även hittas för anpassade läromedel ($p = ,099$).

STÖDINSATS	DE SOM HADE INSATSEN	DE SOM INTE HADE INSATSEN	Signifikans ²
Elevassistent	23,0 (5)	16,81 (11)	t(14)= 0,594, p = ,528
Lärarassistent	14,67 (3)	19,69 (13)	t(14)= -0,376, p = ,733
Specialpedagog	19,86 (7)	17,89 (9)	t(14)= 0,204, p = ,842
Individuell studieplan	21,10 (10)	14,83 (6)	t(14)= 0,601, p = ,563
Anpassat schema (ex. bilder)	26,33 (3)	17,0 (13)	t(14)= 0,617, p = ,588
Stöd med att planera och strukturera	17,33 (3)	19,08 (13)	t(14)= -0,105, p = ,925
Anpassade läromedel (ex. digitala läroböcker)	49,0 (1)	16,73 (15)	t(14)= 1,769, p = ,099
Anteckningsstöd	30,0 (1)	18,0 (15)	t(14)= 0,603, p = ,556
Särskild placering i klassrummet	14,0 (4)	20,33 (12)	t(14)= -0,494, p = ,646
Eget/enskilt rum	18,17 (6)	19,10 (10)	t(14)= -0,096, p = ,925
Förlängd skrivtid	16,67 (3)	19,23 (13)	t(14)= -0,187, p = ,865
Annat – åtgärdsplan	0 (1)	20,0 (15)	t(14)= -1,028, p = ,321
Annat – särskild undervisningsgrupp	50,50 (2)	14,21 (14)	t(14)= 8,344, p = <,001

Tabell 5.3: Medelvärde av nöjdhetsindex fördelat mellan stödinsatser samt fördelat mellan de som hade insatsen och de som inte hade den. Antal inom parentes. N = 16.

5.3 Lärarkompetens och föräldraansvar

Utifrån de textsvar som inkom i samband med enkäterna så var det mest förekommande att föräldrar ansåg att lärare/mentorer saknade kunskap och förståelse för de svårigheter som kommer med en autismdiagnos, dock att specialpedagoger och elevassistenter var viktiga för barnets utveckling och den fungerande skolan. Ett andra tema som kom fram var att elever inte fick de stödinsatser som de var i behov av och att det inte fanns något intresse från skolan att hjälpa eleverna. Några respondenter nämnde att tiden på låg- och mellanstadiet inte fungerade men att tiden på högstadiet blev bättre. Åsikter om särskola varierade, en

² Independent Samples T Test. t(*degrees of freedom*) = t statistic, p = p-value

respondent beskriver särskolan som ”förvaring” samtidigt som en annan respondent önskar att deras barn haft möjlighet att gå på särskolan. Två respondenter tar även upp att det låg ett enormt ansvar på föräldrarna när sakerna inte fungerade, föräldrar behövde ta ansvar för att få skolan att fungera. Vidare berättade de två respondenter vars barn gått i särskild undervisningsgrupp att de var nöjda med att deras barn fått gå där och att gruppen bidrog till att deras barn lyckades.

6. Diskussion

För att återkoppla till inledningen så var syftet med studien att se vilka stödinsatser respondenternas barn fått samt om det går att finna samband mellan stödinsats och gymnasiebehörighet samt se om det finns ett samband mellan stödinsats och föräldrars rapporterade grad av nöjdhet gällande skolan. Studien riktade sig till att försöka finna ett samband mellan de olika variablerna nöjdhet, gymnasiebehörighet och stödinsats. Comenius (1592–1670) hade redan på 1600-talet teoretiserat att alla elever kan lära sig men att de lär sig under olika förutsättningar. Andra forskare har sedan byggt vidare på den didaktiska teorin, dock förblir grundtanken att alla ska lära sig oavsett vilka förutsättningar man har och att lärarnas viktigaste roll är att anpassa undervisningen så att alla ska lyckas.

Som tidigare nämnts så anses statistiskt signifikanta samband över 90 % vara intressanta på grund av det låga antalet respondenter. Dock tas det i beaktning att även om värden är statistiskt signifikanta så kan det inte garanteras att det inte finns andra variabler som påverkar sambandet. Därav kan ett orsakssamband inte garanteras utifrån de resultat som denna studie producerat.

Utifrån resultatet kan utläsas att individuell studieplan var den vanligaste stödinsatsen som rapporterats (n = 10). Näst vanligast var specialpedagog (n = 7). Att flest elever har individuell studieplan kan förklaras av att det är en form av kartläggning av vilket behov elever har. En kartläggning är grunden för att se vilka insatser det finns behov av. Individuell studieplan kan även vara enklare att genomföra än exempelvis implementering av elevassistent. Med elevassistent behövs en extra personal anställas för att möta behovet. Näst vanligast var att elever hade stöd av specialpedagog. Specialpedagog kan stödja elever på ett sätt som lärare inte kan eftersom specialpedagoger har utbildning inom specialpedagogiska metoder. En specialpedagog är även ett stöd för lärare i att utforma pedagogiska lektioner och anpassning av uppgifter till eleven. Detta gör att läraren kan få de verktyg hen behöver för att

bemöta de elever med särskilda behov kopplade till sin roll som lärare. Specialpedagog är även mindre kostsamt för skolor genom att det oftast endast finns en specialpedagog till en hel skola än elevassistent, där det behövs en per elev.

Nadeau et.al. (2020) presenterade att stöd i skolan bör vara individanpassat. Individuell studieplan som kartläggning kan tolkas som att stöd utreds och anpassas efter varje individs behov. Utifrån individanpassat stöd kan elevassistent ses som det mest individanpassade stödet. Elevassistent kan anpassas till eleven mer än specialpedagog då specialpedagogen även behöver anpassa sig till övriga elever som är i behov av stöd. Av studiens respondenter hade 31,25 % elever stöd av elevassistenter. Elevassistent är det mest omfattande stödet utifrån att eleven har en personal med sig hela dagen som endast är till för att hjälpa den eleven. Frågan är då om de övriga eleverna i denna studie inte har behov av elevassistent eller om eleverna inte har fått det stöd de är i behov av? I denna studie kan den frågan inte besvaras, dock kan vi se att av de som hade elevassistent var det 20 % som gick ut grundskolan utan gymnasiebehörighet. Av de elever som inte hade elevassistent var det 45,45 % som gick ut grundskolan utan gymnasiebehörighet. Det visar tecken på att en större andel elever utan elevassistent gick ut grundskolan utan gymnasiebehörighet.

6.1 Stödinsatsens betydelse för gymnasiebehörighet

Av de föräldrar som svarade på vår enkät var det 62,5 % av barnen som gick ut grundskolan med gymnasiebehörighet. I Stark et.al. (2021) så var det 57,33 % av elever med autism som hade gymnasiebehörighet vid 16 års ålder. Från det insamlade datamaterialet kunde endast en signifikant skillnad hittas för samband mellan stödinsats och gymnasiebehörighet (inom ett 90 % signifikansintervall). Utifrån resultatet kunde utläsas att stödinsatsen ”särskild placering i klassrummet” hade en signifikans på 92,6 %. En särskild placering i klassrummet kan bero på att eleven inte kan sitta var som helst till följd av störande moment. Störande moment kan innebära att inte sitta bredvid vissa andra elever, inte sitta vid ett fönster eller att inte sitta vid luftkonditioneringen. Dock visade resultatet att 75 % av eleverna med en särskild placering i klassrummet går ut grundskolan utan gymnasiebehörighet. Samtidigt är 75 % av eleverna utan särskild placering i klassrummet behöriga till gymnasiet. I denna studie kan ett orsakssamband inte garanteras, det kan finnas flera olika faktorer som bidrar till gymnasiebehörighet. Det är osannolikt att endast särskild placering i klassrummet skulle vara den enda faktorn som påverkade om elever gick ut grundskolan med gymnasiebehörighet.

Vidare så studiens riktade hypotes att elevassistent skulle vara en viktig del i att gå ut grundskolan med gymnasiebehörighet. Resultatet visade att det inte finns något starkt samband mellan elevassistent och gymnasiebehörighet. Signifikanstest visade ett samband på 67,0 %. Det är inget starkt samband mellan elevassistent och gymnasiebehörighet. Lärarassistent, vilket är ett mindre individinriktat än elevassistent, har högre signifikans (75,3 %). Nadeau et.al. (2020) fann i sin studie att stöd och anpassningar bör vara individanpassat. Det gör att resultatet i denna studie är intressant: att lärarassistent skulle ha större betydelse för gymnasiebehörighet än elevassistent. Lärarassistent är mindre individinriktat, det alltså inte en insats riktad till en specifik elev.

En respondent nämnde att hen fått arbeta hemifrån. Eftersom ingen vidare information ges angående det så kan endast antaganden göras gällande situationen. Antagande kan göras att det kan ha rört sig om tiden under COVID-19 pandemin. Distansundervisning kan ha skapat stora svårigheter för elever med autism, då det individanpassade stödet inte alltid har möjlighet att implementeras i hemmiljö. Den struktur som skolan erbjuder vid fysiska lektioner finns inte i hemmiljön vid distansundervisning. Då pandemin inte var något som lärare kunde planera i förväg, så fanns det troligtvis inte någon handlingsplan på hur stöd skulle erbjudas elever.

Som slutsats så kan ett orsakssamband mellan stödinsats och gymnasiebehörighet inte finnas i denna studie. Det finns inte något stöd för att en specifik stödinsats skulle vara signifikant bättre för att nå gymnasiebehörighet.

6.2 Stödinsatsens betydelse för föräldrars nöjdhet

Resultatet från nöjdhetsindex visar att det finns ett samband inom 90 % intervallet: anpassade läromedel. Anpassade läromedel hade en sannolikhet på 90,1 % att föräldrar vars barn som hade anpassade läromedel skulle vara mer nöjda än föräldrar utan anpassade läromedel. Vidare fanns en statistisk signifikant skillnad mellan föräldrar vars barn gick i särskild undervisningsgrupp och de föräldrar vars barn inte gjorde det. För sambandet mellan nöjdhet och särskild undervisningsgrupp låg signifikansvärdet på över 99,9% ($p = <,001$). Det visar ett starkt samband mellan föräldrars nöjdhet och särskild undervisningsgrupp.

Medelvärde för nöjdhet hos föräldrar med anpassade läromedel var 49,0 respektive 16,73 hos föräldrar utan anpassade läromedel. Dock måste det noteras att medelvärde hos föräldrar som

hade anpassade läromedel endast baseras på en förälders sammanlagda nöjdhet. Den förälder som hade anpassade läromedel var även en av de två respondenter vars barn gick i särskild undervisningsgrupp. Resultatet visar att föräldrar vars barn gick i särskild undervisningsgrupp var betydligt mer nöjda än de resterande respondenterna. Det höga medelvärde för respondenten vars barn hade anpassade läromedel kan bero på att respondentens barn gått i särskild undervisningsgrupp. Det är troligt att den höga graden av medelvärde för respondenten vars barn hade anpassade läromedel beror på särskild undervisningsgrupp, eftersom de två respondenter som hade högst (individuellt) värde på indexet var de två respondenter vars barn gick i särskild undervisningsgrupp. För mer om särskild undervisningsgrupp se avsnitt 6.4.

Utifrån analysen framkom det att en respondents barn hade en åtgärdsplan upprättad i årskurs 7. Dock var åtgärdsplanen inte reviderad efter upprättandet. Med en åtgärdsplan utan uppföljning och revidering från årskurs 7 är det förståeligt att åtgärdsplanen inte ledde till gymnasiebehörighet eftersom åtgärdsplanen troligen hade behövts ändras när nya svårigheter uppstår för eleven, både inom klassrummet och läromaterialet. Att åtgärdsplanen hade behövts revideras stöttas av det faktum att respondenten vars barn hade en åtgärdsplan fick ett indexpoäng på 0 och därmed inte alls är nöjd med det stöd som hans barn fick. Åtgärdsplanen bör ha reviderats inför varje termin för att säkerställa att eleven får de stöd hen behöver för att möta kunskapsmålen för att få gymnasiebehörighet.

Vidare kunde inget signifikant samband finnas mellan föräldrars nöjdhet och stödsats.

6.3 Lärare – elevassistent – specialpedagog

Från de textsvar som inkom var det förekommande att lärare saknade kunskap och förståelse för de svårigheter som kommer med en autismdiagnos. Detta stämmer med resultat från tidigare forskning. Åhslund (2021) intervjuade elever som även de upplevde en bristande förståelse för deras situation vilket ledde till en konfliktfylld relation mellan lärare och elev. Både Andersson (2020) och Åhslund (2021) fann att elever med en bristande relation till läraren bidrog till hög frånvaro. Som följd av hög frånvaro skapade det problem för elever att komma ikapp resten av klassen när de kom tillbaka då lärare hade svårigheter att erbjuda rätt hjälp (Åhslund, 2021). Trots den låga svarsfrekvensen så styrks resultatet om lärarens bristande kunskap av tidigare forskning. De tecken som studien visar angående bristande förståelse och kunskap från lärare kan i sig själv inte generaliseras på hela populationen. Dock

kan det antas vara vanligt förekommande då bristande kunskap, kompetens och förståelse är gemensamma teman för tidigare forskning och att denna studie fått liknande resultat.

Den didaktiska triangeln samt det didaktiska spelet visar att de tre delarna i undervisning är lärare-elev-innehåll (Sjöström, Tyson, 2022, s. 32; Wahlström, 2019, s. 68). Lärarens huvuduppgift är att stödja relationen mellan innehåll och elev. Det betyder att läraren behöver behärska inte bara innehållet men tekniker för att lära ut innehållet till alla elever. Om lärare saknar kunskap om autism och de svårigheter som en autismdiagnos kan medföra, kan läraren inte besitta de pedagogiska tekniker som krävs för att lära ut innehållet till elever som har olika svårigheter. Vidare framkommer det av Sjöström och Tyson (2022, s. 128ff, 135) att de didaktiska modellerna generellt inte ger lärarna det stöd de behöver i planeringen riktad mot individuella elever. Modellernas främsta användning för lärare är antingen inriktade på en särskild ämnesdidaktik som inte fokuserar på eleven utan innehållet eller ett reflekterande och planerande verktyg utifrån syfte, mål och elevernas generella förkunskaper och förutsättningar.

Samtidigt som didaktiken anser att läraren ska stödja relationen mellan innehåll och elev så visar tidigare forskning på att lärare inte har den kunskap som behövs för att undervisa elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Bötle et.al 2021). Lärare upplever avsaknad av planering inför undervisningen samt att det inte finns något samarbete med insatser utanför skolan. I denna studies resultat framkom att föräldrar instämmer i att lärare saknar den kunskap som behövs för att undervisa deras barn. Både lärare och föräldrar håller med varandra om att det finns en avsaknad av kunskap och förberedelse i relation till att undervisa barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Det finns dock en ambition att öka lärares kunskap om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Wallin, 2020). Från och med den 1 januari 2021 finns nya examensmål inom lärarutbildningen som direkt riktar sig till att lärare som innebär ökad kunskapen om diagnoser samt hur de ska tillgodose elevers behov. Eftersom denna ändring inte är mer än 2 år gammal så är det i nuläget inte möjligt att utvärdera om ändringen kommer att ge något resultat.

Vidare kan det även ses i denna studie att det finns annan personal, utöver lärare/mentor, som är viktiga för eleven. Föräldrar uppger att det finns positiv erfarenhet av specialpedagoger och elevassistenter. Specialpedagoger och elevassistenter var viktiga för elevers utveckling och en fungerande skolgång. Det kan betyda att specialpedagoger och elevassistenter täcker upp för lärares bristande kunskap. Dock var det endast 31,25 % av eleverna i denna studie som hade

elevassistent och 43,75 % som hade tillgång till specialpedagog. Det betyder att inte ens hälften av respondenternas barn i denna studie hade tillgång till stödinsatser som har beskrivits som en viktig del av elevers utveckling. De föräldrar vars barn hade elevassistent var mer nöjda än de föräldrar vars barn inte hade elevassistent enligt nöjdhetsindex (23,0 respektive 16,81). För specialpedagog var skillnaden på nöjdhetsindex inte lika stor, 19,86 för de som hade stöd av en specialpedagog och 17,89 för de som inte hade stöd av en specialpedagog. Det fanns även ett starkare samband mellan gymnasiebehörighet och elevassistent än gymnasiebehörighet och specialpedagog (67,0 % respektive 48,5 %). En förklaring till detta är att elevassistent är en mer omfattande och individuell stödinsats. Elevassistent är ”bunden” till ett barn samtidigt som specialpedagog har flera barn på en skola som hen har ansvar för. Det gör att elevassistenten ger ett mer omfattande stöd – hen finns med barnet under hela skoldagen, vilket specialpedagogen inte gör.

6.4 Särskild undervisningsgrupp

Det starkaste statistiskt signifikanta värdet som kunde finnas i denna studie var mellan särskild undervisningsgrupp och föräldrars nöjdhet. Medelvärde för respondenter vars barn gick i särskild undervisningsgrupp var 50,50 respektive 14,21 för de respondenter vars barn inte gick i särskild undervisningsgrupp. Det var över 99,9 % säkerställt att det fanns ett samband mellan föräldrars nöjdhet och särskild undervisningsgrupp. En särskild undervisningsgrupp beskrevs av respondenterna som en mindre klass/grupp (färre elever) för elever med en autismdiagnos med fler pedagoger än en ”vanlig” klass. Åhslund (2021) fann att elever med autism lär sig bättre i mindre kontexter. Samtidigt var lärarens kunskap om diagnoser viktig för inläringen hos elever. Antagande kan göras om att pedagoger som arbetar i särskild undervisningsgrupp har mer kunskaper om neuropsykiatriska diagnoser och har därmed kunskaper om hur man lär ut innehållet till de elever som har autism (eller andra neuropsykiatriska diagnoser). Samtidigt kan ett samband mellan särskild undervisningsgrupp och gymnasiebehörighet inte säkerställas. Sambandet mellan särskild undervisningsgrupp och gymnasiebehörighet var endast säkerställt till 75,8 %.

Antagande kan göras att eftersom det inte är säkerställt att särskild undervisningsklass leder till gymnasiebehörighet så handlar föräldrars nöjdhet inte om att deras barn gick ut grundskolan med gymnasiebehörighet utan om stödinsatsen. Dock kan det inte garanteras att andra faktorer inte påverkar föräldrars nöjdhet och ett orsakssamband kan inte fastställas.

7. Avslutande diskussion

Syftet med studien var att se om det fanns ett samband mellan stödinsatser, föräldrars nöjdhet och gymnasiebehörighet. Utifrån den didaktiska teorin formulerades två hypoteser: det finns ett samband mellan gymnasiebehörighet och stödinsats och att det finns ett samband mellan stödinsats och föräldrars nöjdhet. Nollhypotesen, att det inte finns något samband, har inte kunnat motbevisas i denna studie.

Avslutningsvis vill vi säga att även om denna studie inte kan säga något om de faktiska förhållandena mellan stödinsatser, gymnasiebehörighet och nöjdhet hos föräldrar kan vi se tendenser på hur stödinsatser påverkar föräldrars rapporterade nöjdhet och gymnasiebehörighet. Dock hoppas vi att studien har kunnat ge inspiration till vidare forskning på området. Utifrån de resultat som studien kunnat presentera identifierades fyra områden som vidare forskning skulle kunna bygga vidare på i relation till skola, stödinsatser och autismsdiagnos.

Under studiens gång så kom frågan om stöd utanför klassrummet. Enligt ICD-11 har individer med en autismsdiagnos ofta svårigheter med social interaktion (World Health Organization, 2023). Samt i en artikel av Hastings et.al (2021) så påverkar den mentala hälsan inlärning och närvaro i skolan samt det sociala samspelet. Enligt Skollagen (SFS 2010:80) 2 kap. 25 § ska elever i grundskolan ha tillgång till elevhälsa. Elevhälsa ska omfatta medicinska, psykologiska, psykosociala och specialpedagogiska insatser. En vidare forskning om stöd till elever med autism hade varit gällande vilket stöd elever får utanför klassrummet men inom ramen för skolan ansvar. Tidigare forskning har funnit att elever med autism har högre frånvaro än elever utan autism, samt att misslyckanden ledet till en negativ självbild (Andersson, 2020; Åhslund, 2021). Detta är två aspekter som elevhälsan kan stötta upp med. I relation till elevhälsa kan samarbete mellan elevhälsa, lärare och familj även vara av intresse då samarbete är viktigt för fungerande interventionsplaner (Nadeau et.al. 2020).

Nadeau et.al. (2020) fann i sin studie att en tidig identifiering av styrkor och svagheter var nödvändigt för att förebygga framtida svårigheter. Med det i åtanke är det intressant att respondenter nämnde att skolan inte fungerade under de första åren (låg-/mellanstadiet). För att hjälpa elever klara skolan skulle en identifiering av styrkor/svagheter samt implementering av stödinsatser börjat redan under de första skolåren. Vidare forskning på området om interventioner och stödinsatser skulle kunna vara att kartlägga när under skolåren en

inventering av styrkor/svagheter äger rum och när stödinsatser implementeras för att se vilken betydelse tidig identifiering har för gymnasiebehörighet.

Vid omstrukturering av betygsskalan från MVG – IG till A – F höjdes kraven för att få de nya höga betygen (Haddad, 2016). Det betyder att det kräver mer ansträngning av elever att nå höga betyg. Det är då även värt att nämna att för att ha valmöjligheter till gymnasieansökan behövs ofta höga betyg. Elever med funktionsnedsättningar som är i behov av stödinsatser kommer att falla längre ner på betygsskalan utan rätt hjälp. Som föräldrar i studien säger så finns det inte alltid ett intresse från skolan att hjälpa elever med funktionsnedsättningar samt att det inte sätts in stödinsatser som eleven är i behov av. Som nämndes i inledningen så ska skolan, enligt skollagen (SFS 2010:800, 3 kap. 2 §), ge det stöd som behövs för att motverka konsekvenser av funktionsnedsättningen. En utvecklad forskning om stödinsatser till barn med funktionsnedsättningar är att de som följd av ökade krav även har fått fler eller mer riktade stöd för att nå de nya kunskapsmålen. Vidare så för Skolverket statistik över hur många elever som går ut grundskolan med gymnasiebehörighet, dock förs ingen separat statistik för elever med neuropsykiatriska diagnoser. Eftersom det görs jämförelser mellan bakgrund (hur länge elever bott i Sverige) kan det tänkas att statistik även skulle kunna föras över elever med diagnoser. Autism Sverige genomför en egen undersökning om betyg för elever med autism. Dock är det ingen officiell statistik från myndigheterna. För att kunna se utveckling över tid och hur ändringar inom skolan påverkar elever i behov av anpassningar hade separat statistik för elever med neuropsykiatriska diagnoser i den reguljära skolan behövts.

Referenslista

- Andersson, L. (2020). Schooling for Pupils with Autism Spectrum Disorder: Parents' Perspectives. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(12): 4356–4366. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>
- Autism Sverige (2022) Skolenkät 2022. <https://www.autism.se/om-oss/vad-vi-gor/enkater/skolenkater/skolenkat-2022/>
- Beckman, L.; Janson, S.; von Kobyletzki, L. (2016). Associations between neurodevelopmental disorders and factors related to school, health, and social interaction in schoolchildren: Results from a Swedish population-based survey. *Disability and Health Journal*. 9 (4): 663–672. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2016.05.002>
- Bryman, A. (2018) *Samhällsvetenskapliga metoder*. 3e uppl. Stockholm: Liber.
- Bölte, S.; Leifler, E.; Berggren, S.; Borg, A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian Journal of Child and Adolescent Psychiatry and Psychology*. 29(9): 9-15. [doi: 10.21307/sjcap-2021-002](https://doi.org/10.21307/sjcap-2021-002).
- Comenius, J. A. (1999) *Didactica Magna - Stora undervisningsläran*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2018) *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. 4 e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Eldén, S. (2020) *Forskningsetik. Vägval i samhällsvetenskapliga studier*. Lund: Studentlitteratur.
- Eliasson, A. (2022) *Kvantitativ metod från början*. 5 e uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Fekjær, S. B. (2016) *Att tolka och förstå statistik*. Malmö: Gleerups.
- Haddad, P. (2016) Skolverket: Ändra betygssystemet. *SVT*, 2 maj. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/skolverket-andra-betygssystemet>
- Hastings, S. E.; Hastings, R. P.; Swales, M. A.; Hughes, J. C. (2021). Emotional and behavioural problems of children with autism spectrum disorder attending mainstream schools. *International Journal of Developmental Disabilities*. 68(5). 633-640. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1869414>
- Herlofson, J. (2014) *Minipsykiatri*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hjelm, M., Lindgren, S., Nilsson, M. (2014) *Introduktion till samhällsvetenskaplig analys*. 2 a uppl. Malmö: Gleerups
- Klapp, A.; Jönsson, A. (2020). Scaffolding or simplifying: students' perception of support in Swedish compulsory school. *European Journal of Psychology of Education*. 26: 1055-1074. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00513-1>

Nadeau, M-F.; Massé, L.; Argumedes, M.; Verret, C. (2020). Education for students with neurodevelopmental disabilities - Resource and educational adjustments. *Handbook of Clinical Neurology*. 174: 369-378. <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-64148-9.00027-2>

Nationalencyklopedin (u.å). Didaktik.

<https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/l%C3%A5ng/didaktik> [2023-04-11]

Oettingen, A. (2018) *Allmän didaktik: mellan normativitet och evidens*. Lund: Studentlitteratur.

Skolinspektionen (2022a). *Årsrapport 2022. Erfarenheter från inspektion*. (Diarienummer: 2023:2142). <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/publikationer/regeringsrapporter/2023/arsrapport-2022/>

Skolinspektionen (2022b). *Skolenkäten 2022. Resultatredovisning för skolenkäten*. <https://www.skolinspektionen.se/beslut-rapporter-statistik/statistik/statistik-fran-skolenkaten/resultat-skolenkaten-2022/>

Skolverket (2022). *Slutbetyg i grundskolan - våren 2022*. (Diarienummer: 2022:1324). <https://www.skolverket.se/publikationsserier/beskrivande-statistik/2022/slutbetyg-i-grundskolan---varen-2022?id=10334>

Skolverket (2023c). *Antagning till gymnasiesärskolan*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/antagning-till-gymnasiesarskolan> [2023-05-11]

Skolverket (2023a). *Att göra extra anpassningar och ge särskilt stöd i grundskole- och gymnasieutbildning*. <https://www.skolverket.se/skolutveckling/inspiration-och-stod-i-arbetet/stod-i-arbetet/att-gora-extra-anpassningar-och-ge-sarskilt-stod-i-grundskole--och-gymnasieutbildning#h-Skillnadenmellanextraanpassningarochsarskiltstod> [2023-06-05]

Skolverket (2023b). *Sätta betyg i grundsärskolan*.

<https://www.skolverket.se/undervisning/gymnasiesarskolan/betyg-i-gymnasiesarskolan> [2023-05-11]

Specialpedagogiska skolmyndigheten (2023). *Autism i grundskolan*.

<https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/autismspektrum--tillstand-ast/autismspektrumtillstand-ast-i-grundskolan/> [2023-06-05]

Stack, K.; Symonds, J. E.; Kinsella, W. (2021). The perspective of students with Autism Spectrum Disorder on the transition from primary to secondary school: A systematic literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders*. Vol. 84.

<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2021.101782>

Stark, I.; Liao, P.; Magnusson, C.; Lundberg, M.; Rai, D.; Lager, A.; Nordström, S. I. (2021). Qualification for upper secondary education in individuals with autism without intellectual disability: Total population study, Stockholm, Sweden. *Autism*. 25(4): 1036-1046.

<https://doi.org/10.1177/1362361320975929>

Stephenson, J.; Browne, L.; Carter, M.; Clark, T.; Costley, D.; Martin, J.; Williams, K.; Bruck, S.; Davis, L.; Sweller, N. (2021). Facilitators and Barriers to Inclusion of Students With Autism Spectrum Disorder: Parent, Teacher, and Principal Perspectives. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*. 45(1), 1-17. <https://doi.org/10.1017/jsi.2020.12>

Sjöström, J.; Tyson, R. (2022) *Didaktik för lärande och bildning*. Stockholm: Liber

Wahlström, N. (2019) *Didaktik ett professionsbegrepp*. Malmö: Gleerups.

Wallin, F. (2020) NPF-krav på lärarutbildningen: Alla ska lära sig om adhd. *Skolvärlden*, 8 september. <https://skolvarlden.se/artiklar/npf-krav-pa-lararutbildningen-alla-ska-lara-sig-mer-om-adhd>

World Health Organisation (2023). International statistical classification of diseases and related health problems (11th ed.). <https://icd.who.int/> [2023-04-10]

Åhslund, I. (2021). How students with neuropsychiatric disabilities understand their absenteeism. *International Journal of Education and Teaching*. 8(4): 2665–2682.

Lagar

SFS 1974:152 *Regeringsform*. Justitiedepartementet

SFS 2003:460 *Lag om etikprövning av forskning som avser människor*.
Utbildningsdepartementet

SFS 2010:800 *Skollagen*. Utbildningsdepartementet.

Bilagor

Bilaga 1 – Facebookgrupper

Grupper där enkät blev publicerad

NAMN	ANTAL MEDLEMMAR*
Autism Skåne	3 787
FUB – grupp för samtal och tips	10 407
#rörinteminkeps#skola	847
Lågaffektivt bemötande NPF**	37 015

*Antal medlemmar 2023-05-03

** Delat i Facebookgruppen av gruppadministratör

Grupper där administratörer nekade publicering eller inte svarade på medlems/publicering-förfrågan

NAMN	ANTAL MEDLEMMAR*
Autismspektrum skola	6 370
Fantastiska föräldrar – vi som har tonåringar eller vuxna med NPF	5 680
Fantastiska föräldrar (till barn med NPF-problematik)	19 971
Föräldrar till barn med ADHD/NPF	32 919
Autism Sverige	~ 41 000
Föräldrar till barn med add, adhd och autism	9 145
Stödgrupp för föräldrar med barn som har autism och adhd	10 542
Föräldrar till barn med AHDH, npf, autism, aspergers, bipolaritet	10 972
Autistiskt perspektiv	7 244
Föräldra- och anhörigruppen till barn & unga med NPF	10 535

*Antal medlemmar 2023-05-03

Bilaga 2 – enkät

1. Har ditt barn blivit diagnostiserad med autism?

Ja Nej

2. Gick ditt barn i grundsärskolan?

Ja Nej

3. Gick ditt barn på en privat eller offentlig skola?

Privat Offentlig

4. Gick ditt barn ut grundskolan med gymnasiebehörighet

Ja Nej

5. Vilket/vilka stödinsatser hade ditt barn under högstadiet?

Elevassistent (bunden till ditt barn)

Lärarassistent (bunden till klassen)

Specialpedagog

Individuell studieplan

Anpassat schema (exempelvis bildschema)

Stöd med att planera och strukturera

Anpassade läromedel (exempelvis digitala eller lättlästa böcker)

Anteckningsstöd

Särskild placering i klassrummet

Eget/avskilt rum för att sitta själv

Förlängd skrivtid/inlämningstid

Annat _____

6. Kryssa endast i ett alternativ

Instämmer helt Instämmer till stor del Instämmer delvis Instämmer lite grann Instämmer inte alls

Jag känner mig nöjd med att lärarna lyssnade och tog sig till det jag och mitt barn rekommenderade för att underlätta i skolan.

Jag känner mig nöjd med att lärarna lyssnade och tog sig till det speciallärare/specialpedagog/elevassistent rekommenderade för att underlätta skolan.

Jag känner mig nöjd med lärarens anpassning i undervisningen efter mitt barns styrkor och svagheter.

Jag känner mig nöjd med den hjälp som mitt barn fick för att klara skolarbetet.

Jag känner mig nöjd med de utmaningar som mitt barn fick för att kunna utvecklas.

Jag känner mig nöjd med den studiero som fanns i skolan.

Jag känner mig nöjd med hur läraren motiverade mitt barn att bli intresserade av skolarbetet.

Jag känner mig nöjd med hur lärarna skapade självförtroende hos mitt barn

Jag känner mig nöjd med den information och framförhållning jag och mitt barn fick i förhållande till vad som kommer att hända i undervisningen.

Jag känner mig nöjd med information och framförhållning jag och mitt barn fick angående det som avviker från rutinerna.

Jag känner mig nöjd med den information som jag och mitt barn fick om läxor/hemarbete.

Jag känner mig nöjd med den information som jag och mitt barn fick om vad som förväntas för att uppnå godkända betyg.

Jag känner mig nöjd med den information som jag fick angående mitt barns kunskapsmässiga utveckling.

7. Hur nöjd är du överlag med det stöd som ditt barn fick i grundskolan?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

8. Finns det något annat som du känner är relevant, skriv gärna det nedan.
