

Anna Sjölund, Ann Lindgren,  
Cajsa Jahn och Malin Reuterswärd

# Kollegial handledning kring elever med autism och adhd



NATUR & KULTUR

Handledningen får kopieras och hör till boken  
*Autism och adhd i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*,  
Natur & Kultur, 2017.

[www.nok.se/autismochadhdiskolan](http://www.nok.se/autismochadhdiskolan)  
© Författarna och Natur & Kultur, 2017  
Formgivning: Maria Svedberg/Happy Book

FÖR ATT KUNNA anpassa skolan för elever med autism och adhd krävs *funktionskompetens*. Med det avser vi att man kan identifiera och förstå elevers nedsatta funktionsförmågor, kan analysera var kraven överstiger elevens funktionsförmåga och kan kompensera vid behov. Funktionskompetens innebär också att man kan identifiera och ta hjälp av elevens starka funktionsförmågor: styrkor, intressen och motivationsfaktorer. Det kan handla om att använda elevens specialintresse i undervisningen, till exempel att räkna »Pokémon-matte« eller att motivera med hjälp av det eleven uppskattar: »När du är klar med arbetsbladet kan du rita manga.« Det innebär att funktionskompetens också handlar om att se och förstå dessa elevers ojämna funktionsförmågor, med styrkor och svagheter. För att inte funktionsnedsättningen ska bli ett funktionshinder kan du ta hjälp av olika anpassningar, som tar bort hinder i lärmiljöer och lärsituationer för elever med autism och adhd.

Denna skrift om kollegial handledning hör till boken *Autism och adhd i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. Där beskriver vi mer utförligt hur du kan känna igen de nedsatta funktionsförmågor som finns hos dessa elever och vilka konsekvenser de kan få för eleverna under en skoldag. Vi beskriver också hur du kan identifiera och ta vara på styrkor hos eleverna. Läs gärna boken om du vill veta mera om hur autism och adhd kan yttra sig i just skolmiljöer, vill använda dig av tydliggörande pedagogik eller leda ett förändringsarbete på din skola.

I projektet du kan läsa om härnäst har pedagoger lärt sig att använda olika anpassningsnycklar, som de sedan lärt ut till sina kollegor genom kollegial handledning.

## Danderydsmodellen

Läraryrket är ofta ensamt, stressigt och man har sällan tid för gemensam reflektion. Samtidigt riskerar många elever att inte nå sina måluppfyllelser eftersom skolan inte är tillräckligt tillgänglig. Sedan år 2016 bedriver vi ett tvåårigt projekt om kollegial handledning i grundskolorna i Danderyds kommun med medel från Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM. Projektet handlar om att skapa och testa en modell som erbjuder skolorna i kommunen kollegiala handledare med speciell kompetens inom det neuropsykiatriska området, med ett särskilt fokus på autism och adhd. Vår förhoppning är att denna modell, Danderydsmodellen, ska kunna hjälpa och inspirera andra kommuner att göra ett liknande arbete.

I projektet får lärare, kurator, förskollärare och fritidspedagog (totalt sex personer) fördjupad kunskap om autism och adhd. De får träna på att handleda olika arbetslag i den egna kommunen och i samband med träningshandledningen får handledarna diskutera sina egna handledningar under överinseende av en erfaren handledare inom det neuropsykiatriska området. Vi har märkt att handledningen blir som mest effektiv om den handlar om *ett* ärende, det vill säga en elev som arbetslaget undrar över hur man på bästa sätt kan stötta och hjälpa. Vi kallar därför arbetssättet för kollegial ärendehandledning.

## Kollegial ärendehandledning

För att kunna handleda andra behövs en gedigen erfarenhet i yrket. Handledaren behöver ha träffat många elever som uppfyller kriterierna för autism och adhd för att veta att dessa elever har ett annorlunda sätt att fungera, att vissa drag är gemensamma men att de individuella variationerna ofta är mycket stora. Men lång erfarenhet räcker inte. Vi kan inte förstå dessa elever enbart med ett slags vardagspsykologiskt tänkande, hur skickliga vi än är. Vi måste ha kunskap, inte bara om diagnoserna utan även om de konsekvenser funktionsnedsättningarna leder till i möten med lärmiljöer och lärsituationer. När omgivningen inte är anpassad uppstår funktionshinder. Här behöver vi kunna funktionskompensera. Vi måste också kunna identifiera elevernas styrkor och använda oss av dem under skoldagen.

För att bli en skicklig kollegial handledare måste vi alltså kunna förstå vad de olika nedsatta funktionsförmågorna som finns hos dessa elever kan innebära, vi behöver kunna identifiera dem och kunna anpassa för dem. Anpassningar behöver vi kunna göra både på generell och individuell nivå, först då är vi *funktionskompetenta*.

## Generella anpassningar

I projektet har vi delat upp våra lärprocesser i *lärmiljö* och *lärsituation*. Lärmiljön är den fysiska miljön som eleven rör sig i. Lärsituationen är allt övrigt stöd i en lärprocess, såsom hur du anpassar din kommunikation, ditt kroppsspråk och hur du arbetar med att fånga elevernas uppmärksamhet.

Att förstå behoven i lärmiljön är vad vi avser med basnivån, ett första steg till funktionskompetens. Detta dels för att mindre förkunskaper krävs, dels för att det är enklare att åstadkomma bland annat tack vare de checklistor vi har tagit fram (se »Checklistor och andra generella anpassningar« på [nok.se/autismochadhdiskolan](http://nok.se/autismochadhdiskolan)). Checklistorna behandlar vanliga problem som dessa elever kan möta både i klassrummet och i övriga miljöer på en skola. Med problem avser vi situationer där lärmiljöer ställer krav som ofta överstiger dessa elevers funktionsförmågor.

Vi rekommenderar att intresserade och kunniga lärare »rondar« tillsammans med en eller flera elever med autism och/eller adhd, det vill säga precis som i andra skyddsronder

som görs i skolan, checkar av klassrum och övriga utrymmen i skolan en eller två gånger per läsår. En perceptions- och kommunikationsrond innebär att systematiskt ta bort olika hinder som stör, allt ifrån störande ljud och lukter till översiktskartor för att lättare hitta till rätt klassrum. Då blir miljön mer tillgänglig för dessa elever.

Vi ser dessa ronder som en *generell anpassning* eftersom störande ljud inte bara angår en elev, utan många. Ronderna är alltså ett exempel på en generell anpassning, men det finns många fler. Universell design eller utformning, det vill säga att använda generella anpassningar som är särskilt bra för vissa men som underlättar och är bra för alla, är ett område som snabbt växer fram. Universell utformning i lärmiljöer lyftes genom ett regeringsdirektiv till Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) i maj 2017. Vi menar att perceptions- och kommunikationsronder är en viktig del i det systematiska kvalitetsarbetet för att optimera lärmiljön – inte bara för några, utan för alla. En annan viktig generell anpassning är hur man använder tavlan i klassrummet. Även det beskrivs i bilagan »Checklistor och andra generella anpassningar«, som kompletterar denna handledning. Dessa generella anpassningar av lärmiljön kan enkelt implementeras i skolan.

## Individuella anpassningar

Kollegial ärendehandledning är ett effektivt sätt att medvetandegöra arbetsgrupper om en enskild elevs fungerande och att hitta lösningar på problem som uppkommer i olika lärsituationer. Att förstå vilka funktionshinder en viss elev kan möta utifrån sina funktionsnedsättningar och kunna anpassa sitt sätt att undervisa är det andra steget till funktionskompetens. Det här steget kräver mer förkunskaper och är ofta ett arbete som spänner över längre tid. Det kräver att man som pedagog kan vara empatisk och förstå hur svårigheterna kan upplevas för en enskild elev. Det innebär också att man förstår betydelsen av på vilket sätt man själv bemöter eleven och sitt eget sätt att undervisa och förståelse för hur man kan behöva förändra detta.

I Danderydsmodellen ges möjligheter att formulera, kartlägga och analysera ett specifikt problem och hitta lösningar som passar den enskilde eleven. Samtidigt vill vi också påpeka att det trots goda anpassningar alltid kommer att finnas elever vars funktionsnedsättning gör att de behöver skolgång i mindre grupper.

## Handledning i Danderydsmodellen

Handledningen är en form av reflekterande samtal och bygger på ett sokratiskt förhållningssätt, det vill säga att handledaren och de handledda gemensamt genererar lämpliga anpassningar utifrån elevens funktionsnedsättningar. Handledningen bygger på tydliggörande pedagogik och ett lågaffektivt bemötande. Tydliggörande pedagogik är nödvändig för att skolan ska kunna upplevas som meningsfull, hanterbar och begriplig av elever med

autism och adhd. Dessa elever har ofta problem att reglera sina känslöstämningar och det är viktigt att vi som är pedagoger kan behålla vårt eget lugn, oavsett situation. För detta är lågaffektivt bemötande en väl underbyggd metod (Hejlskov Elvén, 2014).

Handledaren träffar vanligen arbetslaget fyra gånger, beroende på gruppens förkunskaper och ärendets komplexitet. Beroende på gruppens förutsättningar kan man behöva anpassa vissa delar i ordningen i exemplet nedan. Handledningen är uppbyggd i fyra steg: problemformulering, kartläggning, analys och val av anpassningar:

### STEG 1: PROBLEMFORMULERING

Det första steget handlar om att deltagarna i handledningen beskriver en situation eller en elev så fri från tolkning som det bara är möjligt. Saklighet, objektivitet och fakta utmärker en god problemformulering. Värdeladdade adjektiv undviks, arbetsgruppen fokuserar på vad eleven gör, hur, när och i vilka sammanhang.

### STEG 2: KARTLÄGGNING

Vid det andra steget *kartlägger* gruppen elevens funktionsförmågor genom att använda kartläggningmaterialet i *Skolkompassen* (Sjölund & Henrikson, 2015). Kartläggningmaterialet finns kostnadsfritt på [www.gothiafortbildning.se/72059788-product](http://www.gothiafortbildning.se/72059788-product).

### STEG 3: ANALYS

I det tredje steget *analyserar* gruppen gemensamt varför eleven agerar eller reagerar på ett visst sätt. Handledarna hjälper arbetsgruppen att få syn på och ringa in vilka styrkor och nedsatta funktionsförmågor som identifierats i kartläggningen. Vad orsakar att lärandesituationen och/eller lärandemiljön blir för svår? Här identifierar man tillsammans var elevens funktionsförmåga brister i förhållande till lärandesituationens krav. Vad fungerar bra? Vad kan man göra mer av? Vilka styrkor och intressen hos eleven bör man fånga upp och använda sig mer av?

### STEG 4: VAL AV ANPASSNINGAR

Ofta genererar steg tre en stor mängd uppslag till individuella anpassningar. För att stötta arbetsgruppen i att genomföra anpassningarna handlar det sista steget om att *sortera* och *prioritera*. Följande frågor avhandlas:

- Vilka anpassningar bör prioriteras och i vilka sammanhang?
- Vem ansvarar för att de genomförs?
- Vad planerar man att göra fortsättningsvis, hur följer vi upp?

Svaren på dessa frågor ger tydlighet i vem som ska ansvara för vad och i vilken ordning som anpassningarna ska genomföras.

Som en ytterligare hjälp får arbetsgruppen ett sammanfattande dokument efter avslutad

handledning. Detta kan användas av arbetsgruppen i den egna undervisningen, i kontakten med andra lärare, inom elevhälsan, i kontakten med hemmet eller vid överlämning till annan klass eller skola. Givetvis tas erforderlig hänsyn till tystnadsplikten.

### Tips till kollegiala handledare inför ett första möte med gruppen

Lämna en kort skriftlig presentation om syftet med handledningen till arbetsgruppen. Skicka gärna med kartläggningsbladen ur *Skolkompassen* på förhand (s. 28, 30, 32, 34, 36, 38, 40). Den kartläggning som görs med *Skolkompassen* i Danderydsmodellen kan du kostnadsfritt ladda ned på [www.gothiafortbildning.se/72059788-product](http://www.gothiafortbildning.se/72059788-product).

Dessa blad kan du ha som stöd när du hjälper gruppen att *analysera* i vilka sammanhang som situationens krav överstiger elevens funktionsförmåga. I boken *Skolkompassen* har du på varje motsvarande sida till kartläggningen (s. 29, 31, 33, 35, 37, 39, 41) exempel på lämpliga Anpassningar. Det kan vara en trygghet att ha dem med som minnesstöd.

### Första mötet med din grupp:

- Presentera dig och berätta om syftet med handledningen.
- Gör en presentationsrunda.
- Gå igenom praktiska förutsättningar (bestäm på förhand om ni t ex ska ha en kort bensträckare, påminn om att stänga av mobiltelefoner).
- Fråga vilken elev de vill ta upp i handledningen. När detta är bestämt – be dem berätta vilken eller vilka situationer som är svåra.
- Hjälp gruppen att sortera i ärendet genom att ställa frågor, till exempel:  
NÄR brukar det bli svårt för eleven att hantera situationer?  
VAR brukar det bli svårt?  
HUR visar det sig?  
VARFÖR tror de att det blir svårt för eleven?  
VAD HÄNDE till exempel innan eleven sprang ut ur klassrummet?

Här hjälper du gruppen att sortera och ni tar tillsammans de första stegen i att identifiera vilka krav som överstiger elevens förmåga i en viss situation. Här identifierar du vad som inte fungerar. Om det finns whiteboard, notera gärna på tavlan så att hela gruppen ser vad ni identifierat. Fråga sedan vad som fungerar för eleven, när det fungerar, med vem etc. Hjälp gruppen att identifiera elevens styrkor, intressen och motivationsfaktorer. Reflektera över hur de kan användas, när de kan användas, med vem de kan användas etc. Skriv även detta på tavlan.

Observera, om gruppen uttrycker sig värderande om eleven – exempelvis lat, manipulativ, uppfostrad – be dem istället att beskriva vad eleven gör, när, och i vilka situationer det brukar hända. När grupper får tid att reflektera tillsammans i handledning brukar de exempelvis upptäcka att en elev är »lat«, ofta beror på att eleven har svårt att komma igång med uppgifter.

Beroende på den kollegiala handledarens och handledningsgruppens förkunskaper och förutsättningar – såsom resurser och tid – kan handledningen behöva anpassas. För att visa hur det kan se ut, har vi i två olika exempel nedan beskrivit dels en enklare nivå, dels en mer avancerad nivå där också utbildningshandledning läggs till.

## Exempel på enklare ärende i kollegial handledning

Handledningen rör eleven Petra.

### STEG 1: PROBLEMFÖRMULERING

Den kollegiala handledaren lyssnar först aktivt medan gruppen beskriver ärendet. Efter en stunds lyssnande hjälper handledaren gruppen att konkretisera genom att ställa frågor om *när* problematiska situationer uppstår, *var* de uppstår och *hur* de visar sig. Det framkommer att:

Petra har svårt att vänta. Särskilt svårt har hon med situationen att vänta i matkön. Hon har då svårt att låta bli att »göra bus«, till exempel att nypa och putta andra i kön. De andra eleverna blir arga och undviker Petra.

### STEG 2: KARTLÄGGNING

I nästa steg hjälper den kollegiala handledaren gruppen att identifiera Petras ojämna funktionsförmågor med kartlägningsbladen i *Skolkompassen*. Det framkommer att Petra har svårt med impuls kontroll, föreställningsförmåga, kommunikation och informationsbearbetning. Gruppen får även identifiera Petras styrkor och fundera över vilka situationer som fungerar bra. Gruppen beskriver Petra som kreativ, nyfiken och musikalisk. Ämnena bild, musik och engelska fungerar riktigt bra.

### STEG 3: ANALYS

Den kollegiala handledaren hjälper sedan gruppen att få en överblick och göra en analys:

PROBLEM:

Att stå i matkö

För Petra är situationen att stå i matkö för svår, hon nyper och puttar andra i kön.

Handledaren tittar sedan tillsammans med gruppen på vilka krav situationen att stå i matkö ställer på Petras funktionsförmågor.

KRAV OCH TROLIGA NEDSÄTTA FUNKTIONSFÖRMÅGOR:

- Att stå i matkö och vänta, stå nära andra kompisar ställer stora krav på att man kan *hålla tillbaka impulser*.



- Att prata med kompisar medan man står och väntar i en matkö ställer stora krav på *ömsesidig social kommunikation*.
- Att kunna räkna ut vad andra tänker om det man själv gör ställer krav på att man kan *föreställa sig vad andra kan tänka och känna*.

Situationen har högre krav än vad Petras faktiska funktionsförmågor når upp till. Det kräver en funktionskompensation.

#### STEG 4: VAL AV ANPASSNINGAR

Med en enkel anpassning kan vi ta bort kravet: Petra behöver inte stå i matkön.

Eller med en mer avancerad anpassning kan vi bryta ned varje moment för sig. Vi hjälper Petra med ritprat eller sociala berättelser (se boken *Autism och adhd i skolan* för mer information) som förklarar vad andra kan tänka och känna när man nyper och puttar dem. Vi gör sociala manus som ger tips på vad man kan prata med andra om i matkön medan man väntar. Vi kan hjälpa Petra att träna på att ha något annat att syssla med medan hon står i kön. Här kan vi med fördel även ta vara på Petras styrkor och intressen. Kan sociala berättelser och sociala manus skrivas på engelska, som är motiverande för Petra? Eller en social berättelse i form av en sång eftersom Petra är musikalisk.

Handledaren hjälper sedan gruppen att prioritera vilka anpassningar som är bäst för Petra och vilka som är rimliga att genomföra:

- Vilka anpassningar bör prioriteras och i vilka sammanhang?
- Vem ansvarar för att de genomförs?
- Vad planerar man att göra fortsättningsvis? När görs uppföljningen?

Handledaren sammanfattar sedan ärendet och hjälper gruppen genom att skriftligt dokumentera vad de kommit fram till.

#### Exempel på mer avancerad kollegial ärendehandledning

Nedan har vi sammanfattat ett fingerat exempel för att tydliggöra hur processen i en mer avancerad handledning kan se ut med både individuella och generella anpassningar.

Läraren Sara kontaktar en kollegial ärendehandledare för att få stöd angående en problematisk situation kring eleven Ezra.

## STEG 1: PROBLEMFÖRMULERING

Läraren Sara menar att Ezra stör såväl de andra eleverna som hennes undervisning när han pratar rakt ut i klassrummet så fort hon ställer en fråga. Han räcker inte upp handen och bryr sig inte om att hans kompisar gör det. Ezra har högfungerande autism och går i en vanlig klass med 28 elever. Sara upplever att det inte spelar någon roll hur många gånger hon säger till honom att vara tyst, han fortsätter ändå att prata rakt ut i klassrummet. Hon har försökt med belöningssystem och att skälla och skicka ut honom ur klassrummet. Det har inte hjälpt, utan det har bara trappat upp situationen.

Konkret, objektiv problemformulering: När läraren ställer en fråga till alla elever, svarar Ezra rätt ut, utan att räcka upp handen. Något i lärandesituationen är för svårt för Ezra.

## STEG 2: KARTLÄGGNING

Något vi märkt inom projektet är att man i skolan ofta missar att fråga eleven själv, hur Ezra själv uppfattar situationen. För att Sara ska få ett tillfredsställande svar behöver hon använda tydliggörande pedagogik och tydliggörande samtal med sokratiska inslag. När man behärskar dessa tekniker kan det se ut som i exemplet nedan:

Sara: »Jag har märkt att när jag ställer frågor på lektionerna svarar du ofta utan att räcka upp handen först. Hur kommer det sig?«

Men eftersom »bara ord« inte är tillräckligt för Ezra behöver hon göra detta genom att ritprata, det vill säga att rita upp situationen på papper samtidigt som hon pratar med Ezra. Hon ritar och berättar hur hon står framme i klassrummet och pratar. Alla elever som sitter vid sina bänkar. Hon ritar en tankebubbla ovanför Ezras huvud och frågar honom vad det är han tänker när hon ställer frågor under en lektion. (Hon hade också kunnat använda samtalskortet ur Kat-kittet, påståendeformulär eller andra visuella verktyg som kompenserar för Ezras svårigheter att förklara sitt perspektiv.)

Ezra svarar: »När läraren ställer frågor ska man svara.«

Han har inte förstått a) *varför* man ska räcka upp handen innan man svarar, b) att han inte behöver svara på alla frågor läraren ställer, c) att elever »turas om« att svara på frågorna i en klass. Ezra kan alltså inte på egen hand räkna ut och förstå sina klasskompisars perspektiv, det vill säga att de också vill och behöver få svara på Saras frågor. Inte heller kan han räkna ut Saras perspektiv: »När jag ser att eleven räcker upp handen då jag ställt en fråga är det ett tecken på att eleven kan svaret. Som lärare behöver jag låta alla elever som räcker upp handen få svara på frågor – inte bara en elev. När jag ser att Ezra räcker upp handen, även om han inte får svara på just den frågan, så förstår jag ändå att han kan svaret.«

### STEG 3: ANALYS

När Sara kontaktar den kollegiala ärendehandledaren ser hon bara det som sker »ovanför ytan«, det vill säga Ezras beteende. Det som ligger dolt under ytan (hans svårigheter med perception, central koherens, theory of mind och exekutiva funktioner) är okänt för henne. Sara har inte kunskap om vad dessa funktionsförmågor är och vad de kan innebära för eleven. Om hon hade haft denna kunskap, hade hon troligen själv kunnat räkna ut att Ezra har svårt att uppfatta instruktioner och frågor i lärandesituationer av flera olika skäl. Här dyker vi ned under ytan:

1. Den annorlunda perceptionen kan göra det svårt att sortera bort bakgrundsljud. Av den anledningen kommer de frågor jag som lärare ställer rakt ut i klassrummet att hindras av andra ljud som Ezra inte kan sortera bort. Ljuden kommer att »krocka« med varandra i hans huvud. Situationen blir inte begriplig och hanterbar.

2. Ezras svaga centrala koherens innebär att han fungerar som »en enkanalig elev i en flerkanalig miljö«. Han uppfattar alltså bara delar av det som sker omkring honom och han får inte någon helhetsbild av det som sker. Det leder till svårigheter för Ezra att få en sammanhangsförståelse.

3. Ezras svårigheter inom theory of mind gör att han har svårt att »förstå andra inifrån och sig själv utifrån«. Han kan alltså inte förstå hur Sara och hans klasskamrater uppfattar honom när han pratar rakt ut i klassrummet.

4. Ezras svårigheter i exekutiva funktioner leder bland annat till att all muntlig information som läraren ger under lektionen inte ryms i hans »minneskopp«. Mycket muntlig information är lika med överbelastning. Ezra har med andra ord inte förmåga att kunna uppfatta all muntlig information som ges på lektionen.

Efter denna djupdykning blir det tydligt att kraven i lärandesituationen är högre än Ezras funktionsförmåga. Sara behöver hjälp att kunna räkna ut vilka anpassningar hon behöver göra. Hur kan hon ta det pedagogiska ansvaret för situationen?

### STEG 4: VAL AV ANPASSNINGAR

När man tillsammans med Ezra har tagit reda på hans perspektiv, kan man i nästa steg ritprata vad de andra eleverna kan tänka och vad Sara tänker. Sedan kan man sammanfatta resultatet till en social berättelse. Även om Ezra i den stund man ritpratar förstår, är det inte säkert att han kan komma ihåg och faktiskt tillämpa det i klassrummet senare. Därför kan man plasta in en lapp med de direktiva meningarna som han antingen kan få vid lektionens början eller kan bära med sig i form av ett bokmärke.

## Social berättelse

På lektioner är det vanligt att lärare ställer frågor i ämnet de undervisar om. Det gör de för att ta reda på om eleverna har förstått vad de undervisar om.

Jag, Ezra, vill få bra betyg. Jag vill visa att jag kan svaren på alla frågorna. Därför svarar jag snabbt och direkt på alla lärarens frågor. Jag tänker att det bör ge mig bra betyg att visa att jag kan alla svar.

Läraren Sara vill veta vad alla elever i klassen kan när hon ställer frågor på sina lektioner. Jag har 27 klasskompisar. Många av de andra i klassen räcker också upp handen och vill svara på lärarens frågor.

Jag, Ezra, har inte märkt att mina klasskompisar räcker upp handen. Jag svarar på alla frågor för att visa vad jag kan.

Mina klasskompisar tror att jag struntar i att de också vill svara på frågor, och att jag inte bryr mig om dem. De behöver också få visa vad de kan.

Min lärare Sara behöver undersöka vad alla elever kan svaren på, inte bara jag. Sara förstår att vi som räcker upp handen kan svara på hennes fråga. I en klass med 28 elever ser läraren till att man får turas om att svara på frågorna.

När läraren ställer en fråga ska jag räcka upp handen om jag vill svara. Jag behöver inte svara på alla frågor hon ställer. Om läraren säger mitt namn betyder det att jag ska svara på frågan. Säger läraren ett annat namn är det någon annans tur att svara på frågan.

Det är okej att visa att jag kan svaret bara genom att räcka upp handen. På så vis får också mina kompisar svara på frågor. Att jag räcker upp handen gör att läraren Sara förstår att jag kan svaret.

Nu har vi anpassat lärandesituationen för Ezra. Vi har gjort en individuell anpassning. Om vi också introducerar läraren Sara i hur hon kan göra en perceptions- och kommunikationsrond, så kan Sara bygga bort delar av det som är för svårt för Ezra och andra elever med hjälp av enkla generella anpassningar. I handledningen lär sig Sara att både använda basnivån – att anpassa lärmiljön genom generella anpassningar – men också att förstå och kunna använda individuella anpassningar i lärsituationen. Kom ihåg att följa upp och utvärdera anpassningarna.

## Handledning av pedagogisk karaktär

Handledning kan se väldigt olika ut beroende på i vilken kontext den förekommer. I handledning av pedagogisk karaktär kan vi förenklat säga att handledningen rymmer fyra olika hörn. *Metod*, som kopplar handledningen till olika metoder och arbetssätt. *Ärende* som kan ses som en underkategori till metod, där man diskuterar en enskild elev med återkoppling till metod. *Process*, där processer i arbetsgruppen hamnar i fokus, samt *utbildningshandledning* där lärande inslag förekommer. Utöver det finns även *handledning på handledning* (superhandledning) där en mer erfaren handledare handleder andra handledare.

I vår kollegiala ärendehandledning kan den som handleder under ett och samma handledningstillfälle ofta röra sig mellan de olika hörnen i handledningen, växla mellan metod, ärende, utbildningshandledning och processhandledning. I vår kontext ligger tyngdpunkten på metod/ärende, men det kan i vissa fall även förekomma inslag av utbildningshandledning.

Den pedagogiske teoretikern Lev S. Vygotskij talade redan i början av 1900-talet om vikten av den mer erfarna personen eller kollegan som ställer sig till förfogande som en sorts byggnadsställning som gör det möjligt för den mindre erfarna att kunna utföra något först med hjälp och sedan på egen hand (Andersson & Gerge, 2010).

Inom vårt projekt har syftet varit att bygga en lärande organisation genom kollegial handledning. Pedagoger med stor erfarenhet av att arbeta med elever med autism och adhd har fått lära sig handledningstekniker för att kunna handleda sina kollegor inom skolan i ärenden som rör dessa elever. De har också fått fördjupa sina kunskaper om elever med autism och adhd i utbildningshandledning och i handledning på handledning inom projektet. Genom detta kan de nu kollegialt handleda mindre erfarna kollegor. I kontexten arbetslag och lärande menar Jon Ohlsson, docent och universitetslektor vid den Pedagogiska institutionen vid Stockholms universitet att handledning är en inlärningsprocess för de yrkesverksamma genom att de enskilt och tillsammans utvecklar förståelse och strategier för praktiskt handlande i sin yrkesvardag (Ohlsson, 2004).

Enligt Ohlsson kan kunskap definieras av att man har en förståelse av hur saker hänger ihop, medan kompetens definieras av att man när man reflekterat och nått förståelse kan handla och utföra uppgifter. I handledning har reflektion ett stort utrymme. Det är inte ovanligt att grupper har en förväntan på att handledaren ska komma och ge dem alla svar. Lika lite som läraren själv skulle ge sina elever facit direkt, och kapa bort den viktiga reflektions- och lärandeprocess där kunskap övergår till kompetens, kan handledaren göra det. I handledning är reflektion en viktig process. Att ha en utomstående person som kommer till ett arbetslag och säger »gör såhär« kan däremot göras i form av konsultation, en rådgivande form som har ett annat syfte och en annan karaktär.

Som ett tankestöd i reflektionsprocesser utgör sokratiska frågor en viktig del i handledningen. Handledaren ska primärt inte ge svar, utan se till att den som handleds själv finner

svaren. Den process som sker i mellanrummet mellan handledarens tydliggörande sokratiska frågor och de handleddas förståelse av ärendet gör att de som handleds kan sätta in sina kunskaper i den aktuella kontexten. Ett passande ordspråk är: »Ge en man en fisk och han blir mätt för dagen. Lär honom att fiska och han blir mätt för resten av livet.«

## Ett relationellt perspektiv

Handledning i den kontext vi arbetat med kan här även kopplas till vad man inom specialpedagogiken kallar för det relationella perspektivet. Med det avses att man inte ser eleven som problembäraren, utan att det är de lärmiljöer och lärsituationer som eleven möter som behöver förändras när svårigheter uppstår. Detta synsätt hänger väl ihop med det miljörelaterade begreppet funktionshinder. Om en elev har funktionsnedsättning är det först när omgivningen inte kompenserar för de nedsatta funktionsförmågorna som ett funktionshinder uppstår. Här behöver handledaren kunna hjälpa gruppen att identifiera vilka funktionsförmågor som är nedsatta, och hur de i den aktuella situationen kan kompenseras för att väga upp glappet mellan krav och förmåga.

Lauvås & Handal (2015) poängterar att både deltagare och handledare ska ha en tredje parts intressen och behov som en gemensam referensram. I det här fallet är tredje part eleven. I vårt projekt har vi tidigt deklarerat att vi ser på eleven som subjekt, inte objekt. Vår strävan är att alltid se uppkomna situationer ur elevens perspektiv och att »gå i elevens skor«. Vi har gemensamt reflekterat över hur olika svåra situationer kan upplevas utan funktionskompensation. Många reflektionsövningar kring detta hittar du i vår bok, där det finns många berättelser med elevers perspektiv på skoldagen. De kan vara ett bra underlag i den kollegiala handledningen för att skapa förståelse och insikt i hur eleven uppfattar och hanterar sin situation.

## Etiskt perspektiv och värdegrund

Ohlsson (2004) beskriver också att bemötandet av barnet, både i undervisningssituationen och i andra sammanhang, innebär att den vuxne ger uttryck för en ansvars- och värdegrundad rationalitet. Vi har utgått från metoder och arbetssätt som alla har en humanistisk människosyn. Med en humanistisk människosyn menar vi att alla människor har samma värde, samma rätt att påverka sin situation och samma rätt till hjälp och stöd. Den amerikanske psykologen Ross W. Greene (2016) har formulerat ett begrepp som enkelt kan beskriva grunden för en humanistisk människosyn, nämligen: »Barn som kan uppföra sig gör det.« Den humanistiska människosynen är också väl förenad med det relationella perspektivet i specialpedagogiken och i det miljörelaterade begreppet funktionshinder som vi beskrivit ovan.

Inom den humanistiska människosynen finns flera evidensbaserade och väl beprövade

metoder och arbetssätt vid autism och adhd. Här ryms tydliggörande pedagogik, som vi skrivit om i vår bok, lågaffektivt bemötande (*Beteendeproblem i skolan* av Hejlskov Elvén, 2014) och gemensam problemlösning (*collaborative and proactive solutions*, CPS). Här ryms också motiverande samtal (MI), som har flera tekniker som lämpar sig väl både i handledningen med kollegor och i mötet med elever. Inom Danderydsmodellen har vi huvudsakligen lutat oss mot tydliggörande pedagogik och lågaffektivt bemötande men även haft inslag av CPS och MI. Det kartläggningmaterial som vi använt i handledningen lutar sig mot samma värdegrund.

## Funktionskompetens

Deltagarna i Danderydsmodellen har fått utbildning och träning för att klara av att handleda på såväl grundläggande som avancerad nivå och de kan använda sig av både generella och individuella anpassningar beroende på elevens förutsättningar och behov. De kan också identifiera och använda elevens styrkor för att maximera undervisningssituationen. De har lärt sig att ställa sokratiska frågor för att hjälpa lärarna att komma på hur de kan göra mer av det som fungerar genom att »multiplicera det lösningsfokuserade perspektivet«. Det vill säga att systematiskt bygga på det som eleven är bra på och intresserad av, och på så vis skapa en god grund för lärandet. Våra kollegiala handledare har också insett hur viktigt det är att fråga eleven själv, som vi nämnde förut. När något inte fungerat har handledarna hjälpt arbetsgruppen att få syn på och ringa in de nedsatta funktionsförmågor som orsakar att lärandesituationen och/eller lärandemiljön blir för svår för eleven och att identifiera var elevens funktionsförmåga brister i förhållande till skolans krav. I nästa steg har våra handledare hjälpt gruppen att komma på vilka anpassningar som kan väga upp och kompensera för elevens funktionsnedsättning. De har blivit funktionskompetenta.

Vi tror att vår modell kan hjälpa fler. Utvärderingar från vårt projekt visar redan nu goda resultat. Modellen med kollegial handledning tror vi kan vara ett viktigt steg till en förstärkt elevhälsa genom att fler skapar liknande modeller. Elevhälsan börjar redan i klassrummet. Genom att utbilda kollegiala handledare som kan vara en länk mellan elevhälsan och pedagogerna kan skolor på ett enkelt och kostnadseffektivt sätt koppla ihop det systematiska kvalitetsarbetet med tillgänglighetsfrågor. När vi låser upp hindren i skolan, inkluderar vi elever med autism och adhd.

Tack till Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) som har finansierat vårt projekt.

Juni 2017

*Anna Sjölund, Ann Lindgren, Cajsa Jahn och Malin Reuterswärd*

## VILL DU VETA MER?

[www.danderydsmodellen.se](http://www.danderydsmodellen.se)

[www.spsm.se](http://www.spsm.se)

[www.nok.se/autismochadhdiskolan](http://www.nok.se/autismochadhdiskolan)

## Referenser

- Andersson, A. & Gerge, A. (2010). *Med empatin bevarad: varför handledning är nödvändig*. Vaxholm: Insidan.
- Greene, R.W. (2016). *Explosiva barn: ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. 3:e utg. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2015). *Handledning och praktisk yrkesteori*. 3:e utg. Lund: Studentlitteratur.
- Ohlsson, J. (red.) (2004). *Arbetslag och lärande: lärares organiserande av samarbete i organisationspedagogisk belysning*. Lund: Studentlitteratur.
- Sjölund, A. & Henrikson, L.W. (2015). *Skolkompassen: ett pedagogiskt kartläggningsmaterial för dig som möter elever som har svårt att navigera i skolan*. Stockholm: Gothia fortbildning.
- Sjölund, A., Jahn, C., Lindgren, A. & Reuterswärd, M. (2017). *Autism och adhd i skolan: handbok i tydliggörande pedagogik*. Stockholm: Natur & Kultur.