



# Skolgården som exkluderande miljö

– En studie om skolgårdens utformning utifrån identifierade behov hos barn med autism

---

*The Schoolyard as an Exclusionary Environment – A Study on the Design of the Schoolyard Based on Identified Needs of Children with Autism.*

Gabriella Jones & Vera Skans Mächs

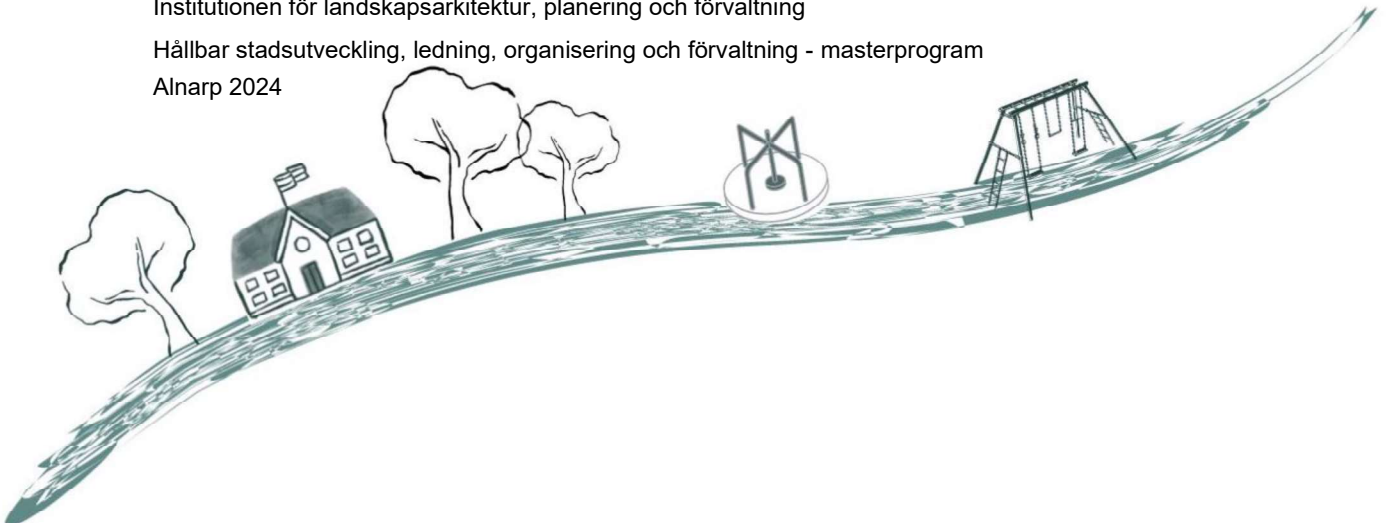
Självständigt arbete • 30 hp

Sveriges lantbruksuniversitet, SLU

Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning

Hållbar stadsutveckling, ledning, organisering och förvaltning - masterprogram

Alnarp 2024





# Skolgården som exkluderande miljö – En studie om skolgårdens utformning utifrån identifierade behov hos barn med autism

*The Schoolyard as an Exclusionary Environment – A Study on the Design of the Schoolyard Based on Identified needs of Children with Autism.*

Gabriella Jones & Vera Skans Mächs

**Handledare:** Lisa Norfall, Sveriges lantbruksuniversitet, landskapsarkitektur, planering och förvaltning  
**Examinator:** Märit Jansson, Sveriges lantbruksuniversitet, landskapsarkitektur, planering och förvaltning  
**Bitr. examinator:** Linnéa Fridell, Sveriges lantbruksuniversitet, landskapsarkitektur, planering och förvaltning

**Omfattning:** 30 hp  
**Nivå och fördjupning:** A2E  
**Kurstitel:** Independent Project in Landscape Architecture  
**Kurskod:** EX0859  
**Program:** Hållbar stadsutveckling, ledning, organisering och förvaltning - masterprogram  
**Kursansvarig inst.:** Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning  
**Utgivningsort:** Alnarp  
**Utgivningsår:** 2024  
**Omslagsbild:** Gabriella Jones & Vera Skans Mächs

**Nyckelord:** Autism, Skolgård, Autismvänlig design, Inkludering, Tillgänglighet.

**Sveriges lantbruksuniversitet**

Fakulteten för landskapsarkitektur, trädgårds- och växtproduktionsvetenskap  
Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning

## Publicering och arkivering

Godkända självständiga arbeten (examensarbeten) vid SLU publiceras elektroniskt. Som student äger du upphovsrätten till ditt arbete och behöver godkänna publiceringen. Om du kryssar i **JA**, så kommer fulltexten (pdf-filen) och metadata bli synliga och sökbara på internet. Om du kryssar i **NEJ**, kommer endast metadata och sammanfattning bli synliga och sökbara. Fulltexten kommer dock i samband med att dokumentet laddas upp arkiveras digitalt.

Om ni är fler än en person som skrivit arbetet så gäller krysset för alla författare, ni behöver alltså vara överens. Läs om SLU:s publiceringsavtal här: <https://www.slu.se/site/bibliotek/publicera-och-analysera/registrera-och-publicera/avtal-for-publicering/>.

JA, jag/vi ger härmed min/vår tillåtelse till att föreliggande arbete publiceras enligt SLU:s avtal om överlåtelse av rätt att publicera verk.

NEJ, jag/vi ger inte min/vår tillåtelse att publicera fulltexten av föreliggande arbete. Arbetet laddas dock upp för arkivering och metadata och sammanfattning blir synliga och sökbara.

# Förord

Först och främst vill vi rikta ett stort tack till våra intervjupersoner som ställt upp och delat med sig av sina erfarenheter och bemött oss med värme och entusiasm. Ert intresse, glöd och engagemang har varit ovärderligt för denna uppsats.

Vi vill även rikta ett tack till vår handledare, Lisa Norfall. Din insiktsfullhet, uppmuntran och vägledning har gett oss styrka och tydlighet genom processens gång. Tack för noggranna genomläsningar och peppande ord när vi behövt det som mest!



Alnarp, maj 2024

## ABSTRACT

Autism is the fastest growing neurodevelopmental disorder worldwide, making autism friendly design an important factor in planning and designing inclusive spaces. The schoolyard plays a crucial role in children's development, providing opportunities for play, social interaction, learning, and contact with nature. However, there is limited research about the interaction between the physical school environment and children with autism. Thereby, it is crucial to understand how to design inclusive and accessible schoolyards.

This study aims to investigate how the schoolyard design meets the needs of children with autism and in which ways schoolyards today fail to meet these needs. This is done through interviews with educators specialized on autism and examining literature on autism friendly design. This thesis identifies the following main needs in literature: zoning, acoustics, escape spaces, safety, use of images, predictability, transition zones and vegetation. The main needs identified from the interviews include: zoning, demarcation, legibility, independence, acoustics, shelter from weather, safety, escape spaces and variation. Furthermore, it identifies deficiencies in current schoolyard designs as loud noises, unvaried environment, open spaces, and few calm and quiet places. Additionally, it advocates for enhanced participation and communication in design processes to bolster accessibility and inclusion. Emphasizing the significance of inclusion, the study seeks to raise awareness of children with autism and their needs, offering valuable insights for planning and designing schoolyards.

# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1.	Introduktion.....	9
	1.2 Syfte och frågeställningar .....	10
2.	Teoretiskt ramverk .....	12
	2.1 Social rättvisa.....	13
	2.2 Den sociala funktionsvariationsmodellen .....	13
	2.3 Tillgänglighet .....	14
	2.4 Kunskapsöverföring och stuprör.....	15
	2.4.1 Brukarinflytande .....	16
3.	Metod.....	19
	3.1 Arbetsprocessen.....	20
	3.2 Litteraturstudie .....	20
	3.3 Intervjuer .....	22
	3.4 Metodreflektion .....	26
	3.5 Studiens begränsningar .....	28
4.	Litteraturgenomgång .....	30
	4.1 Autism.....	31
	4.1.1 Hyper- och hyposensitivitet .....	31
	4.1.2 Behov enligt litteratur .....	32
	4.2 Skolgården .....	36
	4.3 Styrning av kommunala och fristående skolor.....	37
	4.3.1 Skillnader mellan kommunala skolor och fristående skolor .....	39
5.	Resultat .....	42
	5.1 Intervjuer med pedagogerna.....	43
	5.1.1 Intervju med Sara.....	43
	5.1.2 Intervju med Anna .....	48
	5.1.3 Intervju med Mona, Karin och Siv.....	52
	5.1.4 Kompletterande intervju med Eva .....	56
	5.2 Sammanställning av behov enligt intervjuer .....	57
	5.3 Jämförelse mellan litteratur och intervjuer.....	64
6.	Diskussion .....	70
7.	Slutsats.....	81
8.	Referenser.....	85
9.	Bilagor .....	93

# Begreppslista

## *Funktionsvariation*

- Begreppet belyser att alla människor fungerar på olika sätt. Att ha en funktionsvariation innebär att ens fysiska, psykiska eller kognitiva funktion avviker från normen. Funktionsvariation kan innebära funktionsnedsättning, men behöver inte göra det.

## *Funktionshinder*

- När design eller utformning av miljön utgör ett hinder för en persons funktion. Till exempel att nyttja eller ta sig till en plats. Dessa hinder kan ofta byggas bort.

## *Planering*

- Ett samlingsbegrepp för de beslut, processer och det administrativa arbetet bakom utformningen av olika platser. Innefattar även förvaltning och den vidare utvecklingen av en plats.

## *Hållbar utveckling*

- Hållbar utveckling brukar definieras såsom det presenterades av Gro Harlem Brundtland i FN:s kommission för miljö och utveckling år 1987: "Att försäkra sig om att utvecklingen tillgodoser dagens behov utan att äventyra kommande generationers möjligheter att tillgodose sina behov." (World commission on environment and development 1988, s. 22). Begreppet innefattar tre dimensioner: den ekologiska, den ekonomiska och den sociala.

## *Social hållbarhet*

- Den här uppsatsen fokuserar främst på den sociala hållbarhetsaspekten. I den sociala hållbarhetsdimensionen är människan i centrum, och fokuset är att skapa ett samhälle som lägger grunden för personer att kunna leva ett gott liv och få sina behov uppfyllda. Social hållbarhet handlar om jämlikhet, jämställdhet, makt och rättvisa.

## *Autismvänlig utformning*

- En utformning av den fysiska miljön som tar hänsyn till de behov som personer med autism har.

*(Alla illustrationer och bilder i denna uppsats är skapade av uppsatsförfattarna.)*



# 1. Introduktion

Autism är den snabbast växande neuropsykiatriska funktionsnedsättningen (NPF) i världen (Li et al., 2019). Autism är en utvecklingsrelaterad funktionsvariation som påverkar hur en person uppfattar omvärlden och hur den samspelar och kommunicerar med andra människor och den omkringliggande miljön. Personer med autism är ofta över- eller underkänsliga för sinnesintryck och denna intryckskänslighet är en stor och viktig orsak till stress i vardagen (Autism Sverige, u.å.a). Antalet personer som får diagnosen autism har under de senaste åren ökat (Taylor et al., 2020; Zander, u.å.). Eftersom allt fler får diagnosen är det viktigt att öka förståelsen för hur inkluderande miljöer kan utformas (Harris et al., 2022).

Den byggda miljöns utformning och design är en faktor som påverkar livskvaliteten hos personer med autism (Tola et al., 2021). Det kan antas att denna grupp inte får tillräckligt med utrymme inom design och utformning, vilket är problematiskt eftersom personer med autism är mer känsliga för den omgivande fysiska miljön än genomsnittet (Gaines et al., 2016). Behoven av att anpassa utemiljöer för barn med autism är därför extra viktiga eftersom dessa barn generellt sätt inte har samma möjlighet att nyttja utomhusmiljön i jämförelse med barn utan autism (Pouya et al., 2024). Forskning visar att utomhusvistelse har särskilt god påverkan på barn med autism då det bidrar till att utveckla barnens sensomotoriska, sociala och emotionella färdigheter (Li et al., 2019). Publicerad forskning om miljöer lämpade för personer med autism tenderar att fokusera på inomhusmiljön, se exempelvis Gomes et al. (2004), Mostafa (2014) och Almaz och Mohamed (2024).

Skolgården är en viktig del av vardagsmiljön för barn och unga i Sverige (SCB, 2022). De erfarenheter som barnen får i denna miljö kommer att prägla och utgöra deras referensram livet ut (Ljungmark, 2021). Detta förstärks ytterligare av skolplikten som gör det obligatoriskt för alla grundskolebarn i Sverige att gå i skolan (SFS 2010:800; Skolverket, 2000). Skolgården blir således per automatik en plats där barn behöver vistas dagligen. Sedan 2020 har barnkonventionen varit lag i Sverige, vilket ställer högre krav på skolgårdens utformning och kräver utökad kunskap när det kommer till att tillgodose barns behov i planeringen (Ljungmark, 2021). För att alla barn ska kunna nyttja skolgården på lika villkor krävs en genomtänkt gestaltning

(Jansson, et al., 2021). Idag finns det dock, enligt Wågø et al. (2005), bristande tvärvetenskaplig kunskap om hur interaktionen ser ut mellan skolans fysiska miljö och skolelever.

“En skola för alla” är grundprincipen och målet för det svenska skolsystemet (Skolverket, 2000; SFS 2010:800). Det handlar om att skapa goda utom- och inomhusmiljöer som ger elever en god grund att stå på (Skolverket, 2000). Det saknas dock kunskap om hur detta mål ska realiseras och hur denna kunskap omsätts till konkreta lösningar för de som planerar, bygger och driver skolor (Wågø et al., 2005). För personer med nedsatt rörelse- och orienteringsförmåga finns det övergripande krav på tillgänglighet och användbarhet i plan- och byggförordningen (SFS 2011:338). Även om tillgänglighetskraven menas att riktas mot en bred grupp av personer med funktionsvariationer verkar förståelsen av begreppet stanna vid fysisk framkomlighet (Ryhl, 2016). Bristande förståelse för vad tillgänglighet innebär kan leda till otillräckliga eller frånvarande lösningar (Iwarsson & Ståhl, 2003). Sensoriska aspekter i omgivningen är betydande för tillgängligheten för personer med autism eftersom de ofta är känsliga för sinnesintryck (Bogdashina & Casanova, 2016; Gaines et al., 2016). Sensoriska faktorer, såsom akustik och ljus, relateras dock sällan till begreppet tillgänglighet (Ryhl, 2016). Det finns således en bristande kunskap om hur tillgängliga och inkluderande platser för barn med autism kan skapas (Li et al., 2019). Detta tyder på vikten av att vidare undersöka relationen mellan den fysiska utformningen och personer med autism (Tola, et al., 2021).

## 1.2 Syfte och frågeställningar

Studien syftar till att kartlägga vilka behov som barn med autism har i skolgårdsmiljön och synliggöra eventuella brister med nuvarande utformning av skolgården. Vidare kommer studien undersöka hur lärdomarna från detta arbete kan bidra till skapandet av inkluderande och tillgängliga skolgårdar för barn med autism. För att uppfylla studiens syfte kommer följande frågeställningar besvaras:

1. På vilket sätt kan behov som barn med autism har i skolgårdsmiljö förstås utifrån forskning om autismvänlig utformning?

2. Vilka aspekter lyfter pedagoger, med inriktning mot autism, som viktiga vid utformningen av skolgården?
3. Vilka brister uppvisar skolgården utifrån de behov som barn med autism har?
4. På vilket sätt kan lärdomarna från denna uppsats användas i utformning och utveckling av skolgårdar?

Arbetets målsättning är att rikta ljus mot en grupp vars perspektiv och behov inte får tillräckligt med utrymme inom dagens planering och utformning av platser. Resultaten och insikterna av studien förväntas vara ett värdefullt bidrag till att öka kunskapen om hur mer inkluderande skolgårdar kan skapas. Studien önskar bidra till diskussion och uppmärksamma barn med autism i utformningsprocessen. Målet är att skapa bättre förutsättningar i avsikt att öka tillgängligheten, inkluderingen och bidra till en förbättrad vardag för barn med autism.



## 2. TEORETISKT RAMVERK

---

I detta kapitel redogörs för de teorier som ligger till grund för studien och bidrar med viktiga perspektiv i arbetet för att uppfylla studiens syfte. Kapitlet inleds med de mer övergripande teorierna: *social rättvisa*, *den sociala funktionsvariationsmodellen* och *tillgänglighet*. Dessa teorier utgör arbetets värdegrund. Teorierna följs sedan av ett avsnitt om *kunskapsöverföring*, *stuprör* och *brukarinflytande* som ger perspektiv på betydelsen av samverkan och kunskapsutbyte.

## 2.1 Social rättvisa

Social rättvisa är en underkategori av den bredare termen rättvisa (Miller, 1976). Social rättvisa grundas i frihet, respekt, rättvisa och lika möjligheter, och innebär att alla människor ska ha samma rätt och möjlighet att nyttja samhällets resurser (Jaeger, 2015). Oavsett faktorer som till exempel klasstillhörighet, etnicitet, kön eller funktionsvariation, ska alla kunna delta på lika villkor (Miller, 1999). Social rättvisa beskrivs som distributionen av fördelar och bördor i samhället och relaterar bland annat till fördelningen av välfärdsresurser (Miller, 1976). Social rättvisa belyser strukturella ojämlikheter mellan olika människor och grupper och uppmärksammar behovet av proaktiva och strukturella lösningar för att motverka ojämlikhet (Campbell, 2013). Genom att se på skolgården utifrån social rättvisa kan ojämlika strukturer uppmärksammas, till exempel strukturer som förhindrar barn med autism från att använda skolgården på samma sätt som andra elever. När brister i skolgårdsmiljön synliggörs, finns det möjligheter för åtgärder som kan motverka exkludering och en orättvis utformning.

## 2.2 Den sociala funktionsvariationsmodellen

Miller (1976) hävdar att social rättvisa kan delas upp i tre kriterier: rättigheter, förtjänster och behov. Kriteriet *rättigheter* garanterar individens säkerhet och frihet. Kriteriet *förtjänst* erkänner värdet av individens handlingar och kvaliteter. Det sista kriteriet *behov* förser individen med nödvändiga förutsättningar (Miller, 1976). I en skolgårdskontext skulle Millers tre kriterier kunna tolkas som att alla barn har rätt att ta del av miljön och att alla barns behov ska synliggöras och skapas förutsättningar för.

Den sociala modellen beskriver funktionshinder som ett fenomen skapat i situationer där samhället och dess utformning utgör begränsningar för en person (Oliver, 2013;1996). Funktionshinder är således en konsekvens av ett samhälle som inte anpassats för alla människor (Tøssebro, 2009). I detta arbete kan funktionshinder ses som en konsekvens av bristfällig gestaltning och planering i utformningen av skolgården

Den sociala modellen placerar problemet hos samhället snarare än hos individen (Oliver, 1996). En elev med autism kan därför inte stå till svars för om skolgården utformats på ett sätt som hindrar eleven från att nyttja skolgården. Den sociala modellen skapades aldrig med syfte att lösa alla de motgångar som människor med olika funktionsvariationer möter (Tregasis,

2010), utan för att belysa problematiken bakom att inte planera för alla människor. Modellen var ett nytt bidrag till funktionshinderspolitiken och presenterade en ny sida av problemet (Oliver, 1996). Samhällets utformning skapar hinder och personer med autism kan bli offer för dessa hinder. Modellen har som avsikt att rikta ljus mot problemet och uppmana till diskussion (Tregasis, 2010). Den sociala modellen uppmärksammar hur planerings- och gestaltungsbeslut skapar problem och lyfter den fysiska miljöns förmåga att exkludera och hindra människor med funktionsvariationer att bruka platser.

Barnes (1991) beskriver hur den sociala modellen gör åtskillnad mellan begreppen *funktionsnedsättning* och *funktionshinder*. Funktionsnedsättning beskrivs som en funktionell begränsning hos en individ orsakat av fysisk, sensorisk eller mental funktionsvariation. Funktionshinder beskrivs vara den bristande möjligheten att ta del av samhället i samma mån som andra.

Genom att se på skolgården utifrån den sociala funktionsvariationsmodellen skapas en bild av att problemen som barn med autism möts av i skolgårdsmiljön beror på att miljön inte är anpassad efter dem. Sättet som skolgården är utformad idag kan skapa hinder för barn med autism och förhindra dem från att använda den fullt ut. Genom detta perspektiv belyses vikten av att anpassa utformningen till ett sätt så att den blir tillgänglig för alla barn.

## 2.3 Tillgänglighet

Enligt svenska akademins ordbok beskrivs begreppet *tillgänglighet* som något man (utan större svårighet) kan nå, ha tillgång till, förfoga över eller besöka (SAOB, 2004). Mer detaljerat syftar tillgänglighet till hur samhället är utformat i relation till människan. Det inbegriper hur människor rör sig inom platser och hur de tar sig runt i samhället (MFD, 2022). Tillgänglighet är ett flerdimensionellt begrepp som ofta definieras med hjälp av objektiva indikatorer (Friman & Olsson, 2023). Med detta menas att en plats bedöms utifrån hur objektivt tillgänglig den är. På grund av begreppets tolkningsutrymme riskerar dock vissa avgörande värden att förbises (Friman & Olsson, 2023; Ryhl, 2016). Människor med mentala funktionsvariationer är därför svårare att objektivt identifiera (Gaines et al., 2016; Li et al., 2019). Detta kan tolkas som att personer med mentala funktionsvariationer, till exempel autism, exkluderas i diskussionen om tillgänglighet då deras behov inte

objektivt kan ses. Detta innebär också att åtgärder kan utebli på grund av bristande förståelse för både begreppet tillgänglighet och de behov som barn med autism har. Skapandet av en bekväm och tillgänglig miljö kan främja inkludering och förbättra välbefinnandet hos personer med autism (Almaz & Mohamed, 2024).

## 2.4 Kunskapsöverföring och stuprör

För att utforma inkluderande skolgårdar är kommunikation och kunskapsöverföring inom och mellan organisationer som planerar, utformar och förvaltar samt de som använder skolgården viktigt. Larsson (2014) menar att de kommunikativa förhållandena inom en organisation har stor betydelse för dess praktiska och strukturella funktion. De kommunikativa förhållandena inom en organisation kallas för *intern kommunikation* och handlar om hur kunskaps- och informationsspridning sker (Larsson, 2014), till exempel mellan olika förvaltningar i en kommun. Hur informationen och kunskapen överförs mellan tjänstemän och förvaltningar kan ta flera riktningar och vara både enkel- och dubbelriktad inom organisationer (Dahlkwist, 2004). Det vanligaste är att information och beslut går från en högre till en lägre nivå i organisationen (Larsson, 2014). När kommunikation är enkelriktad beskriver Dahlkwist (2004) att det finns risk för missförstånd och problem. Vidare beskriver han att detta beror på att information och kunskap enbart sker åt ett håll utan chans till återkoppling. Detta skapar problem då lärdomar och kunskap från andra personer, avdelningar eller organisationer inte når sändaren. Skolinspektionen (2015) framhåller att en välfungerande kommunikation är viktig genom hela styrkedjan, på alla nivåer samt att kunskapsöverföring bör transporteras både uppåt och nedåt i organisationen. Larsson (2014) menar att en fungerande intern kommunikation gynnar hela verksamheten men att den också kan vara grunden till problem om den inte fungerar.

En kommunikations- och kunskapsöverföring som endast är centrerad inom en organisations gränser kan ses som ett stuprör. Stuprör benämns vanligen i sammanhang där det inom en organisation finns bristande kommunikation och samarbete över verksamhetens förvaltningsgränser. Att arbeta i stuprör har framför allt negativa effekter, då det förhindrar samarbete samt informations- och kunskapsutbyte avdelningar emellan. Detta begränsar lärande, vilket i sin tur förhindrar organisationen från att vara hållbar, livskraftig och prestera bra (de Waal, et al. 2019).

Ofta sker det offentliga och kommunala arbetet kring frågor om social hållbarhet i stuprör, där personer som arbetar med sociala frågor arbetar separat från de som arbetar med den fysiska miljön. Detta skapar problem, då två avdelningar arbetar parallellt och påverkar varandra utan att kommunicera. När beslut tas för den fysiska miljön utan att inkludera den sociala aspekten, liksom beslut tas rörande sociala frågor utan att inkludera den fysiska miljön, hamnar den sociala hållbarheten i ett gränssnitt mellan två ämnesområden (Regeringskansliet, 2021). Ett samarbete mellan avdelningar hade kunnat skapa ett värdefullt kunskapsutbyte som haft god effekt på planeringen. Regeringskansliet (2021) beskriver att det även finns problem med att satsningar på den sociala hållbarheten inom fysisk planering drivs i projektform. När projekt drivs enskilt inom enskilda förvaltningar finns det risk för bristande samordning mellan förvaltningar inom och mellan olika nivåer. Avsaknaden i samordning skapar risk för att sociala frågor drivs i särprocesser och på så vis inte påverkar kärnuppdraget. Ytterligare problem går att återfinna i att sakkunniga inom social hållbarhet ofta arbetar på en strategisk nivå men inte har lika stort inflytande i vidare, efterföljande planering eller genomförande (Regeringskansliet, 2021). Social hållbarhet får därmed inte den prioritering som krävs för att få effekt och genomslag i hela arbetet. För att uppnå bättre genomslag behöver förvaltningar arbeta tillsammans mot gemensamt uppsatta mål (Regeringskansliet, 2021) och inte på varsitt håll i stuprör.

Planering i stuprör kan utgöra ett hinder i planeringen av inkluderande skolgårdar, då denna typ av planering särskiljer sociala frågor från planeringen av den fysiska miljön, och förhindrar lärande och kunskapsspridande över olika organisationsgränser. Ett beslut som rör den fysiska miljön behandlas således separat från beslut som rör sociala frågor, eftersom de ses som två olika ansvarsområden som är uppdelade på två avdelningar. Planeringen och utformningen av den fysiska miljön skapar sociala effekter och när dessa frågor är separerade från varandra skapas problem.

#### 2.4.1 Brukarinflytande

Utöver intern kommunikation beskriver Larsson (2014) *extern kommunikation* och kunskapsöverföring som viktig. Extern kommunikation innebär en verksamhets kommunikation med sin omgivning (Larsson, 2014), till exempel mellan de som skapar en tjänst och de som brukar tjänsten. Samarbete kring



utmaningar och problem, där flera aktörer bjuds in att delta, kan bidra till utbyten av kunskap, kompetens och idéer, vilket i sin tur bidrar till ett lärande för alla parter. Det kan också öka förståelsen för problem och utmaningar samt möjliggöra för fler kreativa lösningar (Roberts, 2000).

En typ av extern kommunikation är att ge medborgare eller brukare inflytande i planeringsprocessen. Boverket beskriver inflytande som viktigt i utveckling av den fysiska miljön, och lyfter bland annat fram inflytande som engagemangskapande, intresseväckande och stärkande av demokratin (2022b). Att vara delaktig i gestaltningen av skolmiljön har positiv effekt på elevers välbefinnande och ökar deras tillit till samhället (Boverket, 2021b). Barnen besitter dessutom stor kunskap om miljön som de vanligen vistas i, och har en god förståelse för varför vissa platser fungerar bättre eller sämre för dem. Med hjälp av ett bra stöd från vuxna kan barnens behov, tankar, erfarenheter och perspektiv förmedlas, vilket kan bidra till bättre utformade miljöer (Boverket, 2021). Genom att involvera brukare i planeringen kan en bättre förståelse fås för platsen och hur den används (Boverket, 2022b). I byggnationen och förvaltningen av skolmiljön är det viktigt att beställaren har vetskap om vad pedagoger och elever behöver för att verksamheten ska fungera och kunna bedrivas (Boverket, 2021b). Eftersom barn ofta har ett annat perspektiv än vuxna är involvering av barn viktigt i miljöer som de använder, då det skapar möjligheter att hitta träffsäkra åtgärder (Boverket, 2023b). Barn och vuxna har ofta även olika tidsperspektiv kring planering, där barnen ofta har en mer kortsiktig tidshorisont och fokuserar på den egna vardagen, medan vuxna i barnens närhet, exempelvis personal, har ett mer långsiktigt perspektiv och ansvar för konsekvenserna (Stenhammar et al., 2011). Elever och pedagogers olika perspektiv kan därför anses vara relevanta i planering och utveckling av skolgårdsmiljöer.

Det är viktigt med deltagande och inflytande utifrån de konventioner och lagar som finns. Exempelvis beskriver FN:s konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning att det är viktigt med samråd och att aktiv involvering av personer med funktionsvariation sker i frågor som berör gruppen (refererad i Boverket, 2022b). Barn med funktionsvariationer kan på grund av speciella behov och i vissa fall kommunikationssvårigheter behöva extra stöd för att uttrycka sina behov. En vuxen kan i dessa fall vara en brygga som ser till deras behov och stödjer barnen i att komma till tals (Stenhammar et al. 2011). Även barnkonventionen uttrycker barnens rätt att uttrycka sin mening i frågor som rör barnet, och att hänsyn ska tas till barnets åsikter (UNICEF Sverige, u.å.). Det är därför viktigt att barnens åsikter beaktas i

planeringen, byggandet och förvaltningen av skolmiljön (Boverket, 2021b). I förvaltningen av platser som berör barn och unga lyfter Boverket (2023b) fram vikten av ett nära arbete, till exempel genom att förvaltaren bör vara fysiskt närvarande på platsen för att träffa och samtala med barnen. En kontinuerlig kontakt och informationsutbyte med barn är värdefullt (Boverket, 2023b).



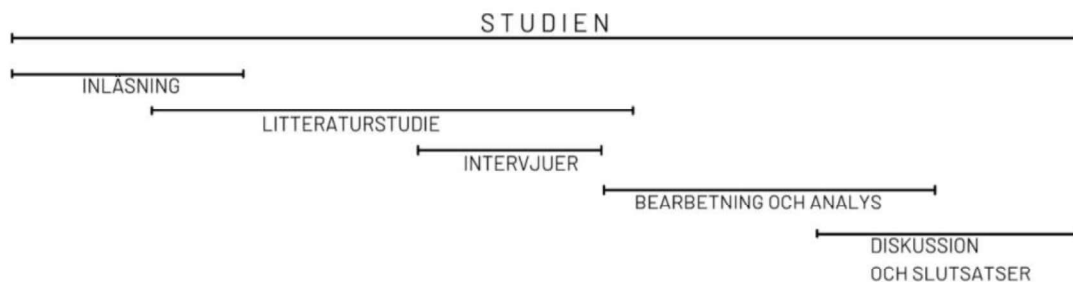
### 3. METOD

---

I det här kapitlet kommer metoden för arbetet redogöras för. Kapitlet inleds med en beskrivning av arbetsprocessen, för att sedan redogöra för vilka metoder som använts, hur undersökningen genomförts och hur materialet bearbetats. Kapitlet avslutas med en metodreflektion som innehåller etiska överväganden, urval, reliabilitet och validitet samt en avslutande reflektion om studiens begränsningar.

### 3.1 Arbetsprocessen

Studien baseras på kvalitativ forskningsmetod där litteraturstudie och intervjuer genomförts för att besvara frågeställningarna. I methodschemat nedan (figur 1) beskrivs arbetsprocessen. Arbetet inleddes med en genomläsning av litteratur med avsikt att skapa en större förståelse om autismspektrumet och skolgården som plats. Litteraturstudien påbörjades i början av arbetet, och låg till grund för den intervjuguide som skapades. Intervjuerna genomfördes, varpå materialet från både intervjuerna och litteraturen tolkades, bearbetades och analyserades. Teman och mönster ur båda materialen kunde urskiljas, och likheter och skillnader mellan dem framträdde. Analysen av materialet ledde vidare till att diskussion kunde skrivas, och slutligen kunde slutsatserna av uppsatsen dras. Under alla delar av arbetsprocessen pågick en tät dialog mellan uppsatsens författare för att säkerställa en gemensam syn och samstämmighet kring studiens resultat och slutsatser.



Figur 1. Schema över arbetsprocessen.

### 3.2 Litteraturstudie

#### Metodval

Litteraturstudier är vanligt inom kvalitativ forskning. Att analysera och samla in material från sekundärkällor möjliggör tillgång till data av hög kvalitet på ett tidseffektivt sätt. Om ett arbete inte använder sekundärkällor behöver forskaren samla in material själv, vilket kan vara resurskrävande. Genom att komplettera egeninsamlad data med material från sekundärkällor kan mer tid frisättas till analys och bearbetning (Bryman, 2011). Valet av litteraturstudie som metod har således varit både tids- och resursbesparande för detta arbete.

### *Genomförande och bearbetning*

Analysen av litteraturen är baserad på Robert Yins (2013) fem steg för en god analys: *sammanställning, demontering, remontering, tolkning och slutsats*. I den första fasen *sammanställning*, sker insamling av data. Artiklar valdes noga ut baserat på de förbestämda avgränsningarna. Några exempel på sådana avgränsningar var att materialet ska behandla personer med autism och deras samspel med den omkringliggande miljön. För att hitta relevanta artiklar användes systematiska sökord såsom *autism* och *autismspektrum* i kombination med ord som *design, arkitektur, miljö* och *skola*, samt deras engelska motsvarigheter. När relevanta artiklar påfanns ledde dessa vidare till andra artiklar. Valet av litteratur är således baserat på ett snöbollsurval, det vill säga att en källa leder vidare till en annan källa (Bryman, 2011). Vid insamlingen av materialet var artiklar skrivna under de senaste åren av störst intresse för att säkerställa uppsatsens relevans och aktualitet. För att effektivisera sökandet letade uppsatsskrivarna efter relevanta artiklar på varsin dator. När en artikel eller text som sågs som relevant påfanns, diskuterades och godkändes denna tillsammans. Detta var extra viktigt då det fanns begränsad tillgång till material som behandlade den specifika målgruppen och den valda miljön. Under insamling av material fick således material som behandlade personer med autism i spridda åldrar och miljöer användas. Av denna anledning behövde materialet studeras nära och godkännas av båda uppsatsförfattarna för att den skulle anses som relevant och användas för denna studie.

*Demontering- och remonteringsfasen* handlar om att bryta ner och omorganisera den insamlade datan (Yin, 2013). I denna fas studerades allt insamlat material för att sedan brytas ned i olika teman och delar. För att kunna bryta ner materialet till olika teman kodades litteraturen och sorterades in under olika rubriker, till exempel under *behov* och *utmaningar*. Detta gjordes som ett första steg för att enklare omstrukturera texten. Temana diskuterades mellan uppsatsens författare för att nå en gemensam syn och samförstånd kring temats innebörd. Under denna fas användes *memo* genomgående. Memo innebär att forskaren använder sig av anteckningar och noteringar i syfte att påminna om idéer som uppkommit under arbetets gång (Bryman, 2011). Användandet av noteringar underlättade arbetet under senare faser eftersom de memon som tidigare skapats kunde utgöra en grund för diskussionen. Temaanalysen gjordes enligt Braun & Clarkes (2006) checklista som beskrivs mer ingående under rubriken *bearbetning* för intervjumaterialet. För att undvika onödiga upprepningar hänvisas läsaren till detta avsnitt.

Under *tolkningsfasen* lästes och diskuterades det insamlade materialet och med hjälp av nedskrivna memon kunde tidigare resonemang återupptas. Genom en omläsning av materialet gavs också möjlighet att upptäcka nya intressanta idéer och tolkningar som tidigare inte kunnat ses på grund av begränsad kunskap i arbetets tidiga skede. Tolkningsfasen av litteraturstudien påbörjades innan intervjuguiden färdigställdes och låg till grund för många av de intervjufrågor som inkluderades i denna. När materialet och temana från litteraturstudien jämfördes med de teman som uppkom i intervjuerna, framträdde intressanta samband och skillnader som var av intresse för undersökningen. Teorier tolkades tillsammans med den empiriska datan och ledde arbetet in mot den femte och sista fasen, *slutsatsen*. Efter tolkning av den empiriska datan tillsammans med utvalda teorier kunde arbetets frågeställningar besvaras.

### 3.3 Intervjuer

#### *Metodval*

Intervjuer lämpar sig för att undersöka komplexa frågor och få insikt i personers åsikter och erfarenheter samt för att kunna gå på djupet och samla in detaljerad information (Denscombe, 2018). Genom intervjuer med nyckelpersoner kan forskaren få tillgång till unik information och insikter som intervjupersonen besitter på grund av sin position (Denscombe, 2018). I den här studien var detta av särskild vikt då pedagogers kunskaper och erfarenheter ansågs vara av stort värde. Det var också viktigt att undersöka vissa områden på skolgården mer djupgående och i detalj, för att se hur de fungerar för barn med autism. Utifrån dessa syften lämpade sig intervjuer bäst för undersökningen.

#### *Urval*

Urvalet av intervjupersoner baserades på två kriterier: att personen har relevant utbildning om autism samt att personen ska ha lång (minst fem år) erfarenhet av att arbeta med barn med autism i skolmiljö. Dessa kriterier skapades för att garantera att respondenterna skulle ha god kunskap om diagnosen och hur elever med autism upplevs fungera i skolgårdsmiljö, samt kunna ge generella svar baserat på erfarenhet. En av intervjupersonerna uppfyllde inte det första kriteriet, men hennes 18 år långa erfarenhet bedömdes kunna överväga avsaknaden av utbildning. Det gjordes därmed ett

strategiskt urval, där respondenterna valdes utifrån deras möjlighet att kunna bidra till att besvara studiens frågeställning (Bell et al., 2022).

Urvalet av skolor och intervjupersoner baserades på personliga kontakter. Dessa kontakter kunde förmedla vidare kontakt med relevanta intervjupersoner på olika skolor. Detta kan beskrivas som ett typ av snöbollsurval enligt Bryman (2016). De intervjupersoner som valdes har olika yrkesroller, till exempel verksamhetsansvarig, biträdande rektor, specialpedagog och speciallärare. De olika yrkesrollerna befinner sig på olika nivåer inom skolorganisationen och har olika arbetsuppgifter. Vissa har mer förståelse för det organisatoriska, medan andra arbetar närmare eleverna och har mer detaljerad förståelse för hur de fungerar i skolgårdsmiljön. Variationen i urvalet av intervjupersoner kunde därför bidra med fler infallsvinklar och erfarenheter, vilket möjliggjorde för arbetet att kunna få ett bredare och mer omfattande perspektiv.

Skolorna som undersöktes baserades dels på valet av intervjupersoner och dels utifrån ett uppfyllande av vissa krav, till exempel att det skulle vara en F-9 skola. För att skapa en bredd i undersökningen, kunna se likheter och skillnader samt skapa en viss generaliserbarhet, valdes ett varierat urval där skolor med olika typer av ägarform (kommunal och fristående), olika inriktning (anpassad och icke-anpassad), olika storlekar och som ligger i olika kontext (stad, förort och landsbygd) ingick. Urvalet kan gynna arbetets validitet och reliabilitet.

### *Genomförande*

Totalt genomfördes fyra intervjuer, varav tre genomfördes på plats och en på den digitala kommunikationsplattformen Teams. Intervjuerna som genomfördes var semistrukturerade och följdes, i alla fall utom Teamsintervjun, av ett samtal och rundvandring på skolgården tillsammans med pedagogen. De semistrukturerade intervjuerna genomfördes inomhus i en lugn miljö och utgick från en i förväg iordningställd intervjuguide (se bilaga 1). Intervjuguiden var indelad i frågor som behandlade skolgården på ett generellt plan, där respondenten ombads tala utifrån erfarenheter även från tidigare arbetsplatser, samt frågor som var inriktade specifikt mot skolgården på respondentens nuvarande arbetsplats. Frågorna var både öppna och slutna för att fånga såväl detaljer som mer övergripande aspekter. Intervjuguiden skickades ut till respondenterna via mejl en vecka innan intervjun för att de skulle kunna förbereda sig och fundera kring frågorna. Tillsammans med intervjuguiden skickades även information om uppsatsens

syfte, hur intervjun skulle gå till, hur materialet skulle användas och lagras samt en förfrågan om att spela in intervjun.

Den semistrukturerade intervjun utgick från den färdigställda intervjuguiden och respondenten fick möjlighet att utveckla sina svar samt lyfta tankar och idéer. Under intervjun användes kartmaterial som verktyg för att identifiera områden på skolgården som fungerade bättre eller sämre. Detta gällde inte för intervjun som genomfördes via Teams, då inget kartmaterial användes och ingen efterföljande rundvandring gjordes (se avsnitt 5.1.4 för motivering).

Efter den semistrukturerade intervjun gjordes en rundvandring tillsammans med respondenten ute på skolgården med avsikt att djupgående kunna diskutera de platser som under intervjun framstod som intressanta. De platser som intervjupersonerna pekade ut på kartan besöktes och diskuterades vidare. Rundvandringen syftade även till att fånga upp eventuella aspekter som missats under intervjun inomhus. Under rundvandringen fördes ett lättsammare samtal, där frågorna till stor del byggde på informationen som inhämtats från intervjun inomhus. Spontant uppkomna frågor och följdfrågor uppkom även under rundvandringen. Tabellen nedan beskriver studiens respondenter, samt var, när och under hur lång tid som intervjuerna pågick.

*Tabell 1. Tabell över respondenter, deras utbildning och erfarenhet, samt datum, plats och längd för intervjuerna.*

<i>Respondent</i>	<i>Utbildning och erfarenhet</i>	<i>Datum</i>	<i>Plats för intervjun</i>	<i>Längd på intervjun</i>
Intervjuperson 1: "Sara", specialpedagog, Västra Götalandsregionen	Utbildad specialpedagog, 7 års erfarenhet av att arbeta med barn med autism	2024-03-05	På skolan	52 minuter
Intervjuperson 2: "Anna", speciallärare, Stockholmsregionen	Utbildad grundskollärare, 18 års erfarenhet av att arbeta med barn med autism	2024-03-08	På skolan	60 minuter
Intervjuperson 3: "Mona", specialpedagog, Stockholmsregionen	Utbildad specialpedagog, 17 års erfarenhet av att arbeta med barn med autism	2024-03-07	På skolan	44 minuter
Intervjuperson 4: "Karin" och Intervjuperson 5:	"Karin": Utbildad förskollärare med specialpedagogisk kompetens med inriktning mot	2024-03-07	På skolan	57 minuter



"Siv", biträdande rektor respektive handledare	autism. 16 års erfarenhet av att arbeta med barn med autism. "Siv": Utbildad fritidspedagog med specialpedagogisk kompetens. 26 års erfarenhet av att arbeta med barn med autism			
Intervjuperson 6: "Eva", verksamhetsansvarig, Mellansverige	Utbildad specialpedagog med 27 års erfarenhet av att arbeta med barn med autism.	2024-03-06	Teams	48 minuter

### *Bearbetning*

Ett av de vanligaste angreppssätten när det kommer till kvalitativ data är att göra en tematisk analys (Bryman, 2016), vilket även användes i detta arbete för bearbetning av både litteraturstudien och intervjumaterialet. I bearbetningen av det insamlade materialet gjordes analysen enligt Braun & Clarkes (2006) checklista. Denna metod utgörs av sex steg, varav det sista steget består av att skriva rapporten. Nedan kommer de fem första stegen att brytas ned med en beskrivning av hur det gjordes i relation till intervjumaterialet. Det första steget handlar om att bekanta sig med materialet, vilket i huvudsak skedde under transkriberingen av intervjuerna. Här lästes materialet flera gånger av båda författarna. I detta steg väcktes tankar och idéer som markerades och skrevs ned inför nästa steg. Det andra steget går ut på att ta fram initiala koder. Koderna togs fram genom diskussion av de olika element som sågs som extra intressanta och meningsfulla för studien. Varje intervju diskuterades var för sig och lämnades med en uppsättning av koder. Det tredje steget handlar om att hitta teman. Här grupperades de olika koderna baserat på vad de handlade om. Koderna analyserades i förhållande till varandra och resulterade i olika teman och underteman. Villkoren för att ett tema skulle bli ett tema var dels att det behövde symbolisera ett behov eller en brist i miljön och dels att det behövde nämnas av fler än en intervjuperson. För att ett tema i sin tur skulle bli ett huvudtema behövde temat ha nämnts av minst tre intervjupersoner. För att ett tema skulle bli ett undertema krävdes det att temat dels nämnts av två respondenter och dels att temat skulle ha en koppling till något av huvudtemana. Det fjärde steget handlar om att se över identifierade teman och revidera dem vid behov. I detta steg kontrollerades och jämfördes temana en sista gång med den transkriberade texten, för att undvika misstolkningar. I det femte steget namnges och identifieras temana. I detta steg bytte vissa

teman namn flera gånger för att få en exakt och tydlig innebörd som överensstämmer med transkriberingen.

Tabell 2. Tabell över analysprocessen

Dataextrakt	Kodning	Undertema	Huvudtema
<p>“...den är väldigt fiffig för att det finns också så att man kan stänga till där. En sak att tänka på är att det ska kunna vara tydligt vart skolgården slutar och tydligt vilka zoner det är. Gärna också med något typ av staket eller vad vi kan kalla det för så man inte behöver hålla på och tjata hela tiden och vara på barnen. [...]”(Eva)</p>	<p>Att ha staket som gör att det går att stänga till är bra.</p> <p>Det är viktigt att det är tydligt var skolgården slutar och var olika zoner är. För att visa på dessa gränser är staket bra.</p>	Staket	Avgränsningar

### 3.4 Metodreflektion

#### *Etiska överväganden*

För att garantera forskningens etiska korrekthet och på så vis säkerställa deltagarnas trygghet och arbetets trovärdighet, har de fyra etiska principerna som Bryman (2016) beskriver tagits i beaktning. Dessa är: huruvida deltagare kan ta skada, huruvida informerat samtycke finns, huruvida undersökningen kan vara integritetskränkande samt huruvida deltagarna blir förledda.

För att undvika att deltagare ska ta skada under och efter intervjun har vissa åtgärder genomförts. Det finns till exempel en risk för att intervjupersonen kan känna en ökad stress över att deras anonymitet skulle gå förlorad (Bryman, 2016) eller att deras arbete skulle påverkas och störas. För att motverka potentiell stress över att störa intervjupersonens arbete, fick intervjupersonen välja datum och tid för intervjun. Intervjun hölls på intervjupersonens arbetsplats som var en bekant och välkänd miljö för intervjupersonen. För att garantera respondenternas anonymitet, har deras namn i uppsatsen bytts ut till fingerade namn och skolorna de arbetar på namnges inte. Var skolan är belägen beskrivs endast på en regional nivå för

att behålla dess anonymitet. En karta och bilder över skolgården har inkluderats i arbetet och det finns risk för att en person som besökt skolan därför potentiellt skulle kunna känna igen och identifiera den. Skolans anonymitet går därför inte att säkerställa helt. Andra säkerhetsåtgärder har gjorts i hanteringen av material och data, till exempel har endast uppsatsförfattarna haft tillgång till ljudfilerna från intervjuerna och en överenskommelse med intervjupersonerna gjordes om att dessa ljudfiler ska raderas i samband med uppsatsens publicering.

Intervjupersonernas samtycke har säkerställts genom att redan i intervjuförfrågan informera om studiens syfte, mål och deltagarnas bidrag. Detta skapar även en försäkran om att intervjupersonerna inte förleds kring studiens innehåll och syfte, utan får en klar bild av deras bidrag och vad intervjun och studien kommer att handla om. Deltagarna har även meddelats att de när som helst har möjlighet att avbryta sin medverkan i studien. Samtycke till att spela in intervjun har skett skriftligt och sedan upprepats muntligt i samband med intervjun.

#### *Reliabilitet och validitet*

Reliabilitet och validitet kan enligt Bryman (2016) delas in och verka externt och internt. *Intern reliabilitet* handlar om hur väl två eller fler forskare kommer överens om hur det insamlade materialet kan tolkas (Bryman, 2016). Det insamlade materialet för denna uppsats har delats in lika mellan uppsatsförfattarna och de delar som skrivits enskilt har delats upp efter överenskommelse och korrekturlästs, diskuterats och justerats tillsammans. En god intern reliabilitet har således uppnåtts eftersom båda parter varit med i alla delar och tolkat materialet på lika sätt. Den *interna validiteten* handlar om att de observationer som gjorts ska överensstämma med de teoretiska idéer som författarna utvecklat. En hög grad av intern validitet visar sig genom att det finns en långvarig närvaro och delaktighet av forskarna i texten (Bryman, 2016). Den interna validiteten är relativt god i uppsatsen. För att uppnå en god intern validitet var det viktigt att överblicka problembeskrivningen innan skrivprocessen började. Därefter har en tydlig kommunikation förts under hela arbetets gång. *Extern reliabilitet* handlar om trovärdighet och hur väl arbetet går att replikera (Bryman, 2016). Trovärdigheten i arbetet kan anses vara hög, till stor del på grund av kombinationen av olika materialkällor och bearbetningen av dem. I tematiseringen har endast de delar som flera forskare eller intervjupersoner lyft inkluderats. På så vis är resultatet grundat i flertalet källor och har en hög reliabilitet. Enligt Bryman (2016) kan det vara

svårt att uppfylla en extern reliabilitet inom kvalitativ forskning. Uppsatsen handlar om olika sociala situationer och av denna anledning kan den externa reliabiliteten inte försäkras. Däremot kan det, på grund av de svårigheter som uppstod i att finna relevant litteratur inom ämnet, argumenteras för att den externa reliabiliteten är god på så sätt att en annan forskare antagligen skulle få ett likadant resultat eftersom chansen är hög att ett liknande urval av litteratur skulle göras. *Extern validitet* handlar om den utsträckning ett resultat kan generaliseras (Bryman, 2016). I en svensk skolgårdskontext kan den externa validiteten anses vara relativt hög. Efter intervjuer med oberoende källor på olika skolor i olika kontext, nådde studien ett mättat resultat. Det kan således argumenteras för att arbetet har en hög validitet eftersom resultatet grundas i flera källor som uttrycker ett liknande resultat. Oavsett plats, kontext eller styrning av skolorna, visar resultatet att det finns en enighet på vilka sätt skolgården brister och vilka behov som finns hos barn med autism. Extern validitet kan dock inte säkerställas när det kommer till intervjuer eftersom intervjupersoners upplevelser är byggda på platsspecifika situationer som inte kan generaliseras. För att öka validiteten och generaliserbarheten i denna studie har det gjorts en tematisering av de behov och brister som identifierats i intervjumaterialet och litteraturen, vilka även har granskats och jämförts. För att öka validiteten har även en respondentvalidering gjorts, där det sammanställda resultatet av respektive intervju skickades ut till intervjupersonerna för godkännande. Detta gjordes för att säkerställa att de tolkningar som gjorts överensstämmer med det som intervjupersonerna velat förmedla under intervjun.

### 3.5 Studiens begränsningar

Det kan diskuteras huruvida fem intervjuer är tillräckligt för att uppnå ett generaliserbart resultat. Under bearbetningen av resultatet upplevdes det dock finnas en mättnad i svaren från de fem intervjuerna. När en mättnad uppnås tyder det på att vidare datainsamling inte är nödvändig (Saunders et al., 2018). Det går även att diskutera huruvida arbetet hade fått ett bättre resultat om intervjuerna gjordes med elever inom autismspektrumet snarare än med pedagoger. Intervjuer med elever hade förmodligen resulterat i en djupare förståelse för de enskilda behov som barn med autism har, men hade också inneburit desto fler intervjuer. Fördelen med att intervjua pedagoger är att de har möjlighet att se mönster, likheter och skillnader mellan barn som de ansvarat över. Pedagogerna kan ge en övergripande och bredare förståelse på ett tidseffektivt sätt. Detta arbete är en mindre studie bestående av fem

intervjuer. Av denna anledning bör även de slutsatser som dras i uppsatsen snarare ses som indikationer än fakta.

Att arbetet initialt hade en induktiv ansats kan ha påverkat arbetets resultat. När uppsatsen påbörjades fanns det en etablerad idé om att det skulle finnas brister i utformningen av skolgården och att det skulle finnas behov hos barn med autism som inte blir tillgodosedda på de studerade skolgårdarna. Av denna anledning finns det risk att det funnits en mållåsning vid att hitta dessa brister och att annan viktig information missats.

Det valda forskningsämnet är relativt outforskat vilket gör att det publicerade materialet om ämnet är begränsat. Litteraturen som använts har därför inte varit helt anpassad efter kontexten *skolgård* och det finns därmed risk att materialet inte är helt lämpligt eller anpassningsbart för denna miljö. Samtidigt tyder detta på att det behövs ytterligare forskning inom ämnet, vilket stärker studiens relevans. För att nyansera och komplettera den forskning som gick att tillgå intervjuades relevanta personer med specialkunskap om barn med autism i skolgårdsmiljö. Autism är ett spektrum och personer som har diagnosen har varierande symtom och funktionsnivå. I detta arbete har ingen avgränsning gjorts till en viss grad av autism och funktionsnivå. Detta kan vara problematiskt på så sätt att alla barn är olika och de behov eller brister som identifierats inte behöver överensstämma med alla barn som har diagnosen. Uppsatsen har utifrån teman från intervjuer och litteraturen försökt ge en generell bild över de behov som finns.

Det finns en risk med att blanda flera olika forskningsdiscipliner. Intervjupersonerna har kunskaper som grundar sig i psykologi och pedagogik medan uppsatsförfattarna och litteraturen har en bakgrund inom planering och landskapsarkitektur. Genom att blanda flera discipliner finns det risk för feltolkningar och missförstånd mellan de inblandade parterna. Skillnaden i respektive bakgrund märktes till exempel under intervjuerna då pedagogerna ofta såg på utomhusmiljön utifrån ett pedagogiskt perspektiv snarare än ur ett planerings- eller gestaltningsperspektiv. Att problem kan uppstå är dock inget som talar emot att forskning som behandlar båda perspektiv inte borde ske. Skillnader i respektive bakgrund tyder snarare på att ett samarbete är nödvändigt och att det finns saker att lära av varandra, framför allt när det kommer till skolgården som är en plats vars ansvar befinner sig mellan flera discipliner och organisationer.



## 4. LITTERATURGENOMGÅNG

---

Detta kapitlet syftar till att ge en djupare förståelse för ämnet. Litteraturgenomgången inleds med en beskrivning av diagnosen autism, vad hyper- och hyposensitivitet är och vilka behov som personer med autism har enligt litteratur. Därefter beskrivs skolgården utifrån vilken funktion den fyller samt vilka riktlinjer som finns gällande utformningen av den. Kapitlet avslutas med en beskrivning av hur skolan styrs och vilka skillnader som finns mellan kommunala och fristående skolor.

## 4.1 Autism

Autism är en komplex neurologisk utvecklingsrelaterad funktionsnedsättning som påverkar hur individen kommunicerar och relaterar till andra människor och sin omvärld (Lowe et al., 2014). Tidigare har det funnits många olika namn och diagnoser för autism men numera tillhör de alla autismspektrumet (Autism Sverige, u.å.a). Autism återfinns inom alla intellektuella nivåer och har varierande symtom (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023). Spektrumet inkluderar både personer som är icke-verbala och har stora kognitiva svårigheter och personer med högfungerande autism med intelligens över genomsnittet och goda språkfärdigheter (Sachs & Vincenta, 2011). Personer med autism har ofta andra funktionsvariationer också, såsom ADHD, dyslexi och intellektuell funktionsnedsättning. Av den totala befolkningen beräknas åtminstone en procent ha autism (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023).

Särskilda beteenden som barn med autism visar är problem med social interaktion, kommunikationssvårigheter och repetitiva eller begränsande beteenden som till exempel att vidhålla speciella rutiner och ritualer (Pouya et al., 2024). Autism bidrar ofta till att perceptionen, kognitionen och föreställningsförmågan hos individen påverkas. Personer med autism kan därför ha svårt att förstå sammanhang och har en begränsad förståelse för hur andra människor känner och tänker. Autism kan även försvåra hantering av sinnesintryck och begränsa förmågan att förutse kommande händelser (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2023).

### 4.1.1 Hyper- och hyposensitivitet

Enligt APAs (2013) psykiatriska diagnosmanual DSM-5 (refererad i Region Stockholm, u.å) är hyper- eller hypoaktivitet för sensorisk stimulering ett kriterium för autism. Svårigheter kopplat till hyper- och hyposensitivitet kan visa sig i oförmågan att förstå och organisera sensoriska intryck från omgivningen och kroppen (Pouya, et al., 2024). Hypersensitivitet, eller överkänslighet, för sensoriska intryck kan förklaras som en överutvecklad förmåga att höra, se, lukta, känna eller smaka (De Vries, 2021). Det kan även vara kopplat till motorik, balans, rörelse och till hur personen uppfattar sin kropp (Autism Sverige, u.å.b). Mängden sensoriska intryck och svårigheter med att filtrera intrycken kan skapa en överbelastning hos individen (Bogdashina & Casanova, 2016). Det är vanligt att personer med autism har svårt att använda mer än ett sinne i taget. När flera sinnen används samtidigt

finns risk för överbelastning av intryck (Gaines et al., 2016). Överkänslighet kan försämra välmåendet och möjligheten att fungera i samhället (De Vries, 2021). Den kan också skapa stor stress, oro och obehag för individen (Autism Sverige, u.å.c). Den höga känsligheten för intryck kan leda till att det blir svårt för barn med autism att filtrera den information som de utsätts för på offentliga platser (Sachs & Vincenta, 2011), vilket vidare kan göra att den byggda miljön upplevs som distraherande och skrämmande (Gaines et al., 2016). Externa intryck, till exempel brummandet från en gräsklippare, kan överväldiga och framkalla ångest hos personer med autism. Genom att noggrant planera utformning kan vanliga störningsmoment identifieras, tas bort eller minskas (Gaudion & McGinley, 2012).

Den höga känsligheten för sinnesintryck kan även ha positiv inverkan, till exempel genom att det känns avkopplande och behagligt att beröra specifika material eller lyssna på speciella ljud (Autism Sverige, u.å.c). Hyposensitivitet, ibland benämnt som underkänslighet, är även vanligt hos personer med autism. Det innebär att individen har en mindre, eller utebliven, reaktion på sensorisk stimuli än vad de flesta skulle ha (Williams et al., 2023). Underkänsligheten kan till exempel göra att personen inte känner smärta eller har svårt att förstå hur fysisk skada kan undvikas (Sachs & Vincenta, 2011). Hyposensitivitet kan leda till att individen söker sensoriska upplevelser genom att själv skapa dessa för att skapa välbehag eller för att stänga ute obehagliga sinnesintryck (Gaines et al., 2016). Vidare behöver en person med autism inte vara uteslutande över- eller underkänslig, utan det är vanligt att visa uttryck för båda (Williams et al., 2023).

#### 4.1.2 Behov enligt litteratur

Under insamling av forskningsmaterial var det svårt att finna relevant litteratur som berörde barn med autism i skolgårdsmiljö. Det visade sig finnas ett begränsat forskningsunderlag och under inhämtningen av litteratur har det därför inte varit möjligt att avgränsa arbetet till litteratur som berör barn med autism i skolgårdsmiljöer. Den litteratur som sågs som relevant och som har inkluderats berör personer med autism i alla åldrar i både inomhus och utomhusmiljöer. Litteratur som berör skolan har varit koncentrerad till skolmiljön inomhus ur ett pedagogiskt perspektiv. De artiklar som lyfter skolgårdsmiljön beskriver denna som ett redskap att nå pedagogiska målsättningar och argumenterar inte för hur skolgården i sig fungerar för eleverna. Detta arbete har i syfte att förstå vilka behov som finns hos barn med autism och hur den fysiska utformningen av skolgården påverkar dem. För att skapa denna förståelse har uppsatsförfattarna försökt finna teman



och mönster i den litteratur som inhämtats och gjort en tematisering av dessa. Med det sagt kan resultatet inte försäkras symbolisera de behov som barn med autism har i en skolgårdsmiljö. Resultatet från tematiseringen av litteraturen kan däremot ses som en indikation för vad personer med autism generellt kan behöva i olika miljöer. De tematiserade behoven presenteras utan specifik ordningsföljd.

### *Akustik*

Akustiken är den del av den sensoriska miljön som påverkar personer med autism mest (Mostafa, 2014). I synnerhet är mycket ljud och hög ljudvolym problematiskt (Gaines et al., 2016; Mostafa, 2014). Hyperakusi, även benämnt som hyperkänslighet för ljud, är det vanligaste sensoriska symptomet hos personer med autism och förekommer vid en majoritet av fallen (Gomes et al., 2004). Personer med autism är olika mycket känsliga för ljud vilket ställer krav på utomhusmiljön att både tillhandahålla lugna, tysta och aktiva platser (Gaines et al., 2016; Mostafa, 2014). Ljud behöver dock inte alltid vara förknippat med något negativt. Gaines et al. (2016) beskriver att ljud i en trygg och kontrollerande miljö snarare kan bidra till tillfredsställelse och upplevelser.

### *Zonindelning*

För att bemöta behov som finns kring rutiner och förutsägbarhet som personer med autism har, menar Mostafa (2014) att miljön bör delas in och organiseras logiskt utifrån användning och sensorisk kvalitet. Sektorerna bör ha tydliga funktioner som anpassas efter den sensoriska miljön (Mostafa, 2014). Även Scott (2009) tar upp att en logiskt ordnad rumsindelning som är lätt att förstå är viktigt för att bemöta de behov som elever med autism har i skolmiljö. Gaudion och McGinley (2012) beskriver att en utemiljö utformad för personer med autism bör vara dynamisk och erbjuda platser för lugn aktivitet, avslappning och rörelse. Rummen bör delas upp efter sensorisk stimuli och det bör finnas rum med både hög och låg stimulinivå (Mostafa, 2014).

### *Escape spaces*

Vid de tillfällen då platsen eller situationen leder till överstimulering kan escape spaces fungera som hjälpmedel (Almaz & Mohamed, 2024). Det är huvudsakligen viktigt för de personer som är hypersensitiva eller på annat sätt känsliga för stimuli (Mostafa, 2014). Det kan också vara viktiga platser att snabbt kunna ta sig till för återhämtning vid sociala sammanhang eller interaktion (Gadion & McGinley, 2012). Escape spaces hjälper personer med

autism att filtrera sensoriska intryck i en neutral miljö (Almaz & Mohamed, 2024). Ett escape space ska vara så sensoriskt neutralt som möjligt, men det ska finnas möjlighet att anpassa nivån av stimuli efter behov (Mostafa, 2014). Almaz & Mohamed (2024) lyfter att sittplatser och möbler som är designade för att stänga ute ljud och andra sinnen kan fungera bra som ett escape space på stressfyllda öppna ytor.

#### *Säkerhet*

Det är extra viktigt att miljön är utformad på ett säkert sätt för personer med autism, då dessa kan ha en annorlunda förståelse för omgivningen (Mostafa, 2014) och till högre grad vara omedvetna om faror än andra barn (Scott 2009). Personer med autism kan också ha svårt med perceptionen vilket gör det extra viktigt att miljön är utformad på ett säkert sätt (Almaz & Mohamed, 2024). Gaines et al. (2016) uttrycker att en åtgärd som kan öka säkerheten, tryggheten och möjliggöra för personer med autism att utforska ett utomhusområde på egen hand, kan vara att inhägna ett område med staket. Vidare bör inga giftiga växter användas och de material som används bör vara säkra och ytor tillgängliga (Gaines et al., 2016). Säkerhet uttrycks även som robusthet, tålighet och att inget giftigt material används (Gaudion & McGinley, 2014).

#### *Bildstöd*

Social interaktion kan vara besvärligt för barn med autism. Användning av olika bildstöd i form av pictogram, fotografier eller kartor kan enligt Gaines et al. (2016) vara ett bra sätt att kommunicera med personer med autism. Tydliga skyltar med både text och symboler bör finnas i anslutning till byggnader, ingångar och på allmänna platser (Almaz & Mohamed, 2024). Bildstöd kan vägleda och ge förslag på vad personen kan göra eller vad olika saker är avsedda för (Gaines et al., 2016). Bilderna bör vara tydliga och enkla att förstå (McAllister et al., 2022). Tydliga symboler kan också hjälpa till att öka orienterbarheten och förutse vad som händer i omgivningen (Almaz & Mohamed, 2024).

#### *Förutsägbarhet*

Att platsen är utformad på ett förutsägbart och strukturerat sätt är viktigt för personer med autism (Gaudion & McGinley, 2012). Den rumsliga strukturen bör vara läsbar och begriplig (Scott, 2009). Förutsägbarheten kan förstärkas genom ökad orienterbarhet, till exempel genom att sätta upp kartor. Orienteringskartor menar Gaines et al. (2016) kan vara ett hjälpmedel för att lokalisera sig på en plats och hjälpa personen att förutspå vad som kommer

att hända. Genom att platser är orienterbara och förutsägbara minskar stressen för att en oväntad händelse uppstår (Almaz & Mohamed, 2024). Förutsägbarheten kan också ökas genom att införa "säkra zoner" i området, det vill säga zoner eller element som återkommer med jämna mellanrum och skapar en känsla av trygghet hos personen och gör att den vågar utforska området vidare. Dessa element kan till exempel utgöras av bänkar (Gaines et al., 2016).

### *Övergångszoner*

Övergångszoner kan hjälpa till att skapa lugnare och mjukare övergångar mellan olika miljöer och bidra till minskad stress (Rieffe & Koutamanis, 2023). I passagen mellan zoner kan övergångszoner behövas för att hjälpa personen att förbereda sig, omkalibrera sina sinnen (Mostafa, 2014) och gradvis acklimatisera sig till den nya omgivningen (Gaudion & McGinley, 2012, McAllister et al. 2022). Det bör finnas flera indikatorer som visar att en ny zon börjar för att undvika plötsliga och abrupta förändringar (Gaudion & McGinley, 2012). En neutral plats med skugga och låg stimuli bör exempelvis därför finnas vid huvudingångar (Almaz & Mohamed, 2024).

### *Vegetation*

Det finns många tecken på naturens positiva effekter för fysisk och psykisk hälsa (Rieffe & Koutamanis, 2023). En utemiljö kan erbjuda många sinnesupplevelser när det kommer till hörsel, känsel, lukt och det visuella (Pouya, et al., 2024). Att befinna sig i naturliga miljöer har visat sig förbättra välbefinnande, produktivitet, stressreducering och den kognitiva funktionen för alla användare (Almaz & Mohamed, 2024; Chawka et al., 2014). I en rapport om autismvänlig arkitektur beskrivs grönskan som en plats för återhämtning med goda mentala effekter för barn med autism (Rieffe & Koutamanis, 2023). Således bör planerare och arkitekter integrera naturliga miljöer i sitt arbete för att skapa mer hälsosamma och hållbara utrymmen (Almaz & Mohamed, 2024). Förutom de positiva hälsoeffekterna som gröna miljöer ger människan kan grönskan uppmuntra till lärande och underlättar beteendehantering hos personer med autism (Gaines et al., 2016). Att befinna sig utomhus och i naturen bidrar till utveckling av barnets sensomotoriska, sociala och emotionella färdigheter (Li et al., 2019; Pouya et al., 2024).

## 4.2 Skolgården

Skolgården är en av de viktigaste utemiljöerna för barn där en stor del av deras vakna tid spenderas (Boverket, 2022a; Sveriges kommuner och regioner, 2015; Ljungmark, 2021). Skolgårdar tenderar att minska i storlek (Naturvårdsverket et al., u.å.; Boverket, 2022a) samtidigt som platser där barn och ungdomar har möjlighet att leka blir färre (Boverket, 2015; Sveriges kommuner och regioner, 2015). Detta begränsar antalet lektytor, rörelsemöjligheter och naturupplevelser för barn i vardagen. Särskilt stor påverkan riskerar detta att få för barn som redan har begränsad möjlighet att vistas i natur och grönområden (Naturvårdsverket et al., u.å.). För många barn är skolgården en av få utemiljöer de kan vistas på fritt. Barns utveckling påverkas starkt av den fysiska omgivningen och miljöns utformning kan, om den är utformad på ett bra sätt, bidra till främjad hälsa och lärande (Boverket, 2015). Att skapa goda utemiljöer för barn är därmed viktigt för att öka deras välmående, vari skolgården har en viktig roll. Skolgården bör erbjuda en utemiljö som understödjer barnens allsidiga utveckling, genom att innehålla platser för olika typer av aktiviteter där lek, sport, samtal, enskildhet och stilla aktiviteter ges plats (Boverket, 2015a). Det finns sex centrala kvaliteter på skolgården som identifierats som särskilt viktiga för att främja ett hälsosamt liv och utveckling för barn. Dessa är: socialt liv, fysisk aktivitet, fri lek, lärande, återhämtning samt naturkontakt och ekologiska värden (Jansson et al., 2021). Skolgården är en plats för lek, vilket är en viktig aktivitet i utvecklingen av barnets sociala kompetens, fysiska förmågor och självkänedom. Barns rätt till lek är också en del av barnkonventionens artikel 31 (UNICEF Sverige, u.å.).

Att vara utomhus på rasten är viktigt utifrån flera aspekter. Utomhusvistelse och att vara i naturen har positiva effekter för såväl fysisk aktivitet som psykisk hälsa (Naturvårdsverket et al., u.å.). Regelbunden utomhusvistelse gör människor i alla åldrar starkare och friskare, samtidigt som det bidrar till förbättrat välmående (Faskunger et al., 2018). Att ha tillgång till grönområden och natur kan förbättra kognitiva förmågor, öka självdisciplin och impuls kontroll samt förbättra mental hälsa, medan begränsad tillgång till natur kan försämra koncentrationsförmågan, leda till ökad ångest och förhöja risken för depression (University of Illinois College of Agricultural, Consumer and Environmental Sciences, 2011). Gröna miljöer tenderar att uppmuntra till öppnare och flexibla lek, vilket skapar möjligheter för barnen att tillgodose sina egna behov och underlättar för samspel mellan barn av olika åldrar, kön och funktionsvariationer (Boverket, 2015). Platser med grönska och vegetation är bra för att leka, upptäcka och umgås i och ofta är det dessa

gröna platser som är barnens favoritplatser (Sveriges kommuner och regioner, 2015). Forskning har även visat att direkt tillgång till naturen ger många fördelar för personer med autism, bland annat då naturen uppmuntrar lärande, underlättar beteendehantering och förbättrar välmåendet för dessa personer (Gaines et al., 2016).

Skolgården är inte bara en plats för rast utan fyller även en viktig funktion som lärandemiljö (Boverket, 2015). När utemiljön används i undervisningen får barnen möjlighet att koppla ihop teori med upplevelser. Undervisningen blir begripligare då det som studeras teoretiskt går att upptäcka i verkligheten utomhus. Utomhusmiljön stimulerar många sinnen och leder till förbättrade skolresultat (Sveriges kommuner och regioner, 2015). Forskning visar att i de fall skolgården innehåller olika typer av platser, ökar möjligheterna för att främja hälsa, fysisk aktivitet och tillmötesgå alla barns behov (Jansson et al., 2021; Boverket, 2021a).

Utöver att vara en viktig plats för barns utveckling, kan skolgårdar ha positiv påverkan på lokalsamhället och främja ekologisk hållbarhet. Till exempel kan den biologiska mångfalden och dagvattenhanteringen gynnas, samtidigt som det har positiva effekter på lokalklimatet (Jansson et al., 2021).

### 4.3 Styrning av kommunala och fristående skolor

Det finns juridiskt bundna förutsättningar, till exempel olika lagar och förordningar, för all planering och byggnation av skolor (Skolverket, 2023a). I synnerhet är det barnkonventionen, skollagen och plan- och bygglagen (PBL) som utgör den juridiska grunden för regleringar och krav på skolan och dess miljöer.

Barnkonventionen är ett rättsligt bindande internationellt avtal som innehåller bestämmelser om mänskliga rättigheter för barn (UNICEF Sverige, u.å). År 2020 blev barnkonventionen svensk lag och syftar till att säkerställa barnets bästa, till exempel när det gäller beslut om den fysiska utformningen av skolgården (Boverket, 2020). Skollagen är ett exempel på hur Sverige anpassat nationell lagstiftning efter konventionen (Skolverket, 2023b). Skollagen reglerar de rättigheter och skyldigheter barn, elever och vårdnadshavare har och ställer krav på verksamhetsansvariga (Skolverket, 2023c). Det finns ett allmänt krav på skolans ändamålsenliga lokaler och utrustning, samt att den fysiska skolmiljön ska vara anpassad efter

läroplanens mål (Boverket, 2020). PBL består av bestämmelser kring byggande och planläggande av mark och vatten. Lagens syfte är att främja en hållbar samhällsutveckling med en god livsmiljö och ett gott levnadsförhållande (SFS 2010:900).

Det är riksdagen och regeringen som bestämmer de riktlinjer som gäller för utbildningsverksamheten. Därefter är det de förtroendevalda i kommunen som bestämmer hur dessa riktlinjer ska omsättas i praktiken (Skolverket, 2023a). Riksdagens och kommunens politiker byts ut varje mandatperiod, vilket skapar olika förutsättningar för fristående och kommunala skolor. För att få en större förståelse för hur den kommunala verksamheten arbetar med skolfrågan följer en närmare beskrivning av dess styrning och ansvarsområde nedan.

Kommunen består av ett antal förvaltningar och avdelningar som arbetar med olika frågor på olika nivåer. Kommunfullmäktige väljs in vid kommunalval vart fjärde år och tillsätter en kommunstyrelse och ett antal nämnder som utför kommunens politiska arbete. Enligt kommunallag 3 kap. 4 § sker bestämmelser kring skolan i de utsedda utbildningsnämnderna (SFS 2017:725) och i dessa nämnder beslutas när och vad som ska prioriteras och genomföras för skolan (Skolverket, 2023a). Kommunen består även av ett antal förvaltningar bestående av tjänstepersoner som arbetar utanför politiken. I förvaltningarna genomförs de beslut och uppdrag som politikerna bestämt.

Vid byggnation av en ny skola har kommunen i uppdrag att upprätta en detaljplan enligt PBL:s riktlinjer. PBL ställer bland annat krav på att det vid byggnation av skolor ska finnas en tillräckligt stor yta som lämpar sig för utomhusvistelse och lek. Denna friyta ska finnas på eller i närheten av tomten (SFS 2010:900). Vidare definition av storlek eller lämplighet för ytan framgår inte. För att förtydliga lagstiftningen gällande planering och byggnation har Boverket tagit fram allmänna råd. De allmänna råden uttrycker vilka kvaliteter som ska utmärka utemiljön vid skolor, förskolor och fritidshem, samt friytans placering i förhållande till verksamheten (Boverket, 2023a). Till exempel beskriver de allmänna råden att storleken på friytan bör anpassas till användningen och verksamheten och att den ska fungera för lek, rekreation, pedagogik samt fysisk aktivitet. Ytan bör vara stor nog att innefatta variation i terräng och vegetation, utan att riskera större slitage. Den bör även ha god luft- och ljudkvalitet, samt bra förhållanden vad gäller sol och skugga (BFS 2015:1). De allmänna råd som Boverket tar fram är inte bindande, utan bör snarare betraktas som generella rekommendationer (Boverket, 2023a).

Boverket tar även fram vägledningar för utemiljöer vid skolor och förskolor. En vägledning kom 2015, med målsättningen att ytterligare tydliggöra betydelsen av friytan för barnen, samt för att vägleda hur dessa miljöer kan utformas, utvecklas och förvaltas på ett fördelaktigt sätt (Boverket, 2015). Vägledningen syftar till att förbättra barns förutsättningar att tillgå en välfungerande utemiljö, samt möjliggöra för lek och utveckling utomhus (Boverket, 2023a). Ytterligare en vägledning kom 2022, med inriktning på hur den fysiska miljön på förskolor och skolor kan gestaltas utifrån hållbar samhällsutveckling. Boverket (2021a) framhåller även att tillgänglighetsaspekter ska lyftas tidigt i gestaltungsprocessen och alltid vägas in under gestaltning av skolans utomhusmiljö. Boverkets vägledningar gäller för både kommunala och fristående skolor, men likt de allmänna råden är inte dessa heller juridiskt bindande.

#### 4.3.1 Skillnader mellan kommunala skolor och fristående skolor

Skolor kan ägas och styras på olika sätt. För kommunala skolor är kommunen ägare medan fristående skolor kan ägas av ett bolag, stiftelse eller en förening (Skolverket, u.å). Hur väl en skolverksamhet fungerar och hur stora medel en skola får kan variera beroende på vilken kommun som skolan tillhör, eftersom varje enskild kommun bestämmer hur hög skolpengen ska vara (Sveriges Kommuner och Regioner, 2023). Enligt skollagen kap. 38–39 § ska de ekonomiska resurserna fördelas på ett likvärdigt sätt oavsett om det är en fristående skola eller inte (SFS 2010:800). I kommunens ersättning ingår grundbeloppet och ibland en extra summa om eleven är i behov av särskilt stöd (Jarl & Pierre, 2018). I kommunala skolor är makten över fördelningen av resurser, ansvarstagande och kunskap utspridda över olika nivåer, vilket kan tänkas försvåra en samlad hantering av skolverksamheten. Det finns även en problematik kring att ekonomiska medel kan vara svårare att omfördela mellan skolans olika områden. Det är till exempel inte möjligt för skolan att överföra pengar från den renodlade skolverksamheten till fritidshemmen, eller andra områden med lägre prioritet som halkat efter resursmässigt (Skolverket, 2011). En fristående skolas styrning bygger generellt på samma principer som ett företag med en önskan om konkurrenskraftighet (Skolinspektionen, 2015).

Utmaningarna ser likadana ut för de flesta samhällsorganisationer, men för offentliga organisationer, såsom kommuner, kan problemen vara extra svårhanterliga. Många intressen ska förenas och ställas mot varandra vilket

kan leda till hinder i beslut och resursfördelning (Brorström, 2009). En rapport från Skolinspektionen (2015) visar att fristående skolor kan ha lättare att skapa tydlighet för mål, uppföljning och resultat, vilket kan knytas till kommunens mer komplexa roll som politiskt styrd och ansvarig för många andra uppgifter som konkurrerar med skolfrågorna. Detta skiljer sig från fristående aktörer som kan fokusera endast på skolfrågan. Kommunala skolor måste ta hänsyn till och anpassa sig efter den lokala politiska styrningen och dess bestämmelser i högre grad än fristående skolor som i stället har skolföretaget och deras ägarintressen att anpassa sig efter (Skolinspektionen, 2015). En annan skillnad mellan en kommunal och privat skola är att styrningen för fristående skolor ibland kan bygga på idealitet (Skolinspektionen, 2015). Kommunala och privata skolor har rätt att ha speciella inriktningar men det är vanligare att friskolor har ideologiska inriktningar eftersom de dessutom har rätt att vara konfessionella (Skolverket, u.å).



## SAMMANFATTNING

Litteraturgenomgången har gett en översikt om autism och de behov som personer med autism har, om skolgården som plats och dess funktion, samt om hur skolan och skolgården styrs. Genomgången visar att friskolor och kommunala skolor har samma grundläggande förutsättningar i form av regelverk och politisk styrning, men att det finns skillnader i organisationerna som påverkar skolverksamheten. Skolgården är en viktig plats för barns hälsa och utveckling. Skolgården kan antingen tillhöra en fristående eller en kommunal skola. Oavsett ägandeform finns det vägledningar och riktlinjer som Boverket satt upp i syfte att skapa inkluderande och tillgängliga skolgårdar. Dessa riktlinjer lyfter i huvudsak tillgänglighetsaspekter ur ett fysiskt perspektiv och är inte juridiskt bindande.

Litteraturgenomgången synliggör att det finns en begränsad mängd publicerat material om barn med autism och deras behov i en skolgårdsmiljö, samt en avsaknad av juridiskt bindande regler kring utformning av skolgården. Allt fler barn har diagnostiserats med autism de senaste åren (Pouya et al., 2024), vilket gör det viktigt att sprida en medvetenhet om gruppens behov bland arkitekter och planerare (Almaz & Mohamed, 2024). I litteraturstudien har en tematisering gjorts av de behov som forskning identifierat. Dessa är: akustik, zonindelning, escape spaces, säkerhet, bildstöd, förutsägbarhet, övergångszoner och vegetation.



## 5. RESULTAT

---

I det här avsnittet presenteras studiens resultat uppdelat i tre delar. I den första delen beskrivs intervjuerna som genomfördes tillsammans med kartmaterial över respektive skolgård. Den andra delen består av en tematiserad sammanställning av intervjuerna utifrån de behov som pedagogerna upplever att barn med autism har i skolgårdsmiljön. Den tredje delen är ett kombinerat resultat och jämförelse mellan de behov som identifierats i både litteraturen och intervjuerna. Påhittade namn används för att försäkra anonymiteten hos intervjupersonerna.

## 5.1 Intervjuer med pedagogerna

I denna del presenteras de fyra intervjuerna som genomfördes och ger en introduktion till intervjupersonerna, de olika skolgårdarna och de platsspecifika bristerna som återfinns där. Varje intervju är uppdelad och fokuserar på de fokusområdena som pedagogerna pekade ut som mer eller mindre fungerande. Områdena demonstrerar en brist eller behov med utformningen.

### 5.1.1 Intervju med Sara

Den första intervjun genomfördes på skolan där Sara arbetar. Sara hade förberett sig inför intervjun och hade med sig intervjuguiden med anteckningar och stödord. När intervjun inomhus var klar följdes den av en rundvandring på skolgården tillsammans med Sara.

Sara har arbetat som förskollärare i över 20 år men har sedan sju år tillbaka arbetat som specialpedagog i flexibilitetsgrupp, på barn- och ungdomshabilitering och på träningskola. Idag arbetar Sara som specialpedagog på en kommunal F-6 skola med cirka 200 elever. Skolan är belägen på landsbygden i Västra Götalandsregionen, med pendlingsavstånd till flera större städer.



Figur 2. Karta över den första skolan med fyra utmarkerade områden.

Sara ser rastsituationen som något utmanande. Hon anser att utomhusmiljön är bristfällig när det kommer till att möta behoven hos barn med autism, både där hon jobbar idag och där hon jobbat tidigare.

*”Jag kan inte se att vi tillgodogör något av deras behov eller kanske väldigt få isåfall. De flesta som har en utpräglad autism sitter ofta inomhus på sina raster och använder sig ofta av en mobiltelefon för att gå in i sina spel och hämta styrka och fylla på energi där i sin egen värld. Ute kan jag inte se idag att det finns någonstans, eller någon aktivitet där man kan hämta upp det man har förlorat under lektionen i koncentration.” Sara (2024-03-05)*

Skolgården som Sara arbetar på ser hon som problematisk utifrån flera faktorer. Det huvudsakliga behovet som skolgården missar är att tillhandahålla lugna platser eller platser där elever kan vara ifred. Bristen på lugna platser beror till största delen på att skolgården är högljudd och består av många öppna ytor. Sara beskriver asfalt som ett problematiskt materialval på grund av den effekt det har på ljudvolymen. I huvudsak skapar det problem när det är asfalterat runt om och mellan bebyggelse då ljudet studsar på och mellan väggarna. Ett sådant område finns på skolgården (Se figur 5, område 1). Sara beskriver denna plats som besvärlig för sina elever med autism. För att ta sig till andra delar av skolgården behöver eleverna ofta korsa eller passera detta område, vilket kan skapa stress.

*”Ljudvolymen är alltid mycket högre här då det är asfalt. Det låter högt med asfalt. Så dom här gångarna där man till exempel springer bort till fotbollsplanen, det gör att det ekar [...] Om man studsar en boll där idag då ekar det, ljudet slår ganska hårt i byggnaderna runt omkring och likadant med skrik och när man ropar.” Sara (2024-03-05)*

Sara beskriver att områden där det är mycket människor på samma gång kan vara stressiga, i synnerhet öppna ytor då det blir desto mer oförutsägbart vad som kommer hända och var det kommer hända. Sara beskriver att dessa platser kan upplevas som extra utsatta för barn med autism. Både på grund av exponeringen för mycket stimuli och genom att barnen befinner sig på helt öppna platser utan någonstans att ta vägen eller gömma sig. Ett ställe som Sara pekar ut som ett sådant problematiskt område är den öppna gräsytan med kullen (Se figur 5, område 2). Här är det ofta mycket aktivitet, många barn leker här och det är ofta hög ljudvolym. Sara berättar att kullen som finns på denna plats egentligen kan vara ganska rolig. De tre små husen som finns på

detta område är ett element som hade kunnat vara bra för lite mindre barn med autism men placeringen av dem skapar problem.

*“De ytor där många springer blir lätt skrämmande på grund av ljudvolymen. Det kan skapa ångest i stället [...] Denna kulle till exempel, den har en fin form men placerad på en plats som är för öppen. Det finns inget på denna plats som absorberar ljuden.” Sara (2024-03-05)*

Det finns flera platser och element på skolgården som Sara anser har potential till att kunna vara fungerande och bra för barn med autism. Placeringen och relationen till den omkringliggande miljön är dock avgörande för om platsen fungerar eller inte. Kullen och de tre små husen är sådana exempel. Ett annat område som Sara pekar ut som en av de bästa fungerande platserna på skolgården är ett lite avskilt område på framsidan av skolan (se Figur 1, område 3). På denna plats har Sara sett många av sina elever vara på rasterna, sittandes på kompisgungan eller i den lilla amfiteatern. Även om området är lite avskilt från den större, högljudda skolgården så anser Sara att denna plats inte är bra placerad. På grund av att området ligger precis utanför matsalen som har fönster från golv till tak blir platsen utsatt. Amfiteatern anser Sara vara ganska trevlig i sig, då den är lite nedsänkt och således lite skyddad, men den öppna placeringen utanför matsalen kan upplevas som utsatt.

*“Det här utrymmet, det är jättebra. Men placeringen av det är inte bra, här är matsalen och här är det fönster. Sitter de då och äter, då är ju de som leker eller använder sig av den här platsen väldigt i ögonen. Man ser precis varenda liten sak. Om man då har ett beteende som kanske inte alla andra har så tror jag inte det är så roligt.” Sara (2024-03-05)*

Även om viss utrustning och vissa platser kan vara fungerande och vara positivt stimulerande, är placeringen av dem helt avgörande för hur framgångsrika de är. Sara beskriver att många av hennes elever inte trivs på skolgården och därför ofta sitter inomhus eller går på en promenad, ofta till kyrkogården som är belägen på andra sidan vägen. Varför eleverna med autism väljer kyrkogården före skolgården beskriver Sara vara på grund av att det är en mer trivsamt miljö och att det finns ett lugn där, då det sällan är många människor eller mycket ljud. Hon beskriver att eleverna inte känner sig utsatta där på samma vis, samtidigt som det finns goda möjligheter att exempelvis spela spelet Pokemon Go. Ett ställe som Sara beskriver har samma lugn som kyrkogården är kommunens terapiträdgård som ligger

precis intill med ingång från skolgården (se Figur 1, område 4). I denna trädgård finns det två växthus, flera stigar runt trädgården med många olika växter och blommor. Sara anser att denna plats är trivsamt och passande för promenader. Det finns dock få aktiviteter för eleverna på denna plats vilket gör att platsen inte är rolig och motiverande för eleverna med autism att vistas på.

*”Denna plats är inte lika utsatt men då ska du också ta dig hit bort och då ska det också vara roligt och motiverande att gå dit. ‘Jag har autism, då kan jag gå och titta på blommor’, det är ju inte riktigt det som man vill, det måste ju finnas något som är roligt också.” Sara (2024-03-05)*

Sara önskar att skolans skolgård hade haft fler lugna platser med stimulerande saker att göra. En plats med bra placering men utan lekutrustning uppmuntrar inte till lek, medan en plats med dålig placering med rolig lekutrustning, inte kan användas. Sara lyfter dessa två aspekter som viktiga i planeringen av skolgården för barn med autism.



Figur 3. Område 1. Asfalterad yta.



Figur 4. Område 1. Asfalterad yta.



Figur 5. Område 2. Stor öppen gräsyta med kullen.



Figur 6. Område 2. Två av de tre små husen belägna intill kullen.



Figur 7. Område 3. Vinkel mot matsalen.



Figur 8. Område 3. Kompisgungan. Vinkel från matsalen.



Figur 9. Område 3. Amfiteater. Vinkel mot högstadiet.



Figur 10. Område 4. Ingång från skolan.



Figur 11. Område 4. Vägvisare.



Figur 12. Område 4. Stigar och ett av två växthus.

### 5.1.2 Intervju med Anna

Den andra intervjun genomfördes på Annas arbetsplats i ett mötesrum. När intervjun var klar genomfördes en rundvandring på skolgården tillsammans med Anna, där det fanns utrymme att ställa följdfrågor och närmare undersöka de områden som upplevdes som extra intressanta.

Anna är utbildad grundskollärare i svenska, samhällsorientering och engelska för årskurs 1–7. Sedan 18 år tillbaka har hon arbetat med barn med autism i mindre grupper. Idag arbetar hon som speciallärare för barn med autism med ganska stora behov, och som ofta har två eller tre ytterligare diagnoser. Elevgruppen består av fem elever och tre personal. På avdelningen går sammanlagt femton elever fördelade i tre grupper som motsvarar låg-, mellan-, och högstadiet. Anna arbetar i lågstadiegruppen. Avdelningen är en del av en större kommunal grundskola med ungefär 1100 elever i årskurserna F-9. Skolan ligger i stadsmiljö i Stockholmsregionen.



Figur 13. Karta över den andra skolan, med tre områden utmarkerade.

Anna beskriver att det är få av barnen i hennes klass som trivs på skolgården. De föredrar i stället att spendera rasten med promenader eller på lekplatser i den närliggande omgivningen, för att slippa interagera med de andra barnen.



*“För att det ingår i diagnosen att man inte vill ha för många barn runt omkring sig. Det är oförutsägbart, man vet inte vad som kommer att hända.” Anna (2024-03-08)*

Det som Anna tycker är bra med skolgården är att den är stor, vilket gör att det finns många platser att vara på, och möjlighet att hitta platser där det är färre elever. De största problemen med skolgården anser hon är att den är öppen och att en stor del av ytan är utformad för och används till bollspel, vilket är problematiskt för hennes elever då det skapar hög ljudvolym som är jobbig att befinna sig i och en oro kring att bli träffad av bollar. Fotbollsmatcherna är inte heller något som hennes elever kan delta i, vilket gör det till en exkluderande aktivitet. Vidare menar hon att ytterligare ett stort problem med skolgården är att det inte finns tillräckligt stor variation av aktiviteter.

*[...] det finns så lite att göra. Väldigt få alternativ om man inte tycker om bollar. Sen det finns ju mycket hopprep och sådant härinne, men det är också, för mina elever är det motoriskt svårt, det är ingen av dem som kan hoppa hopprep eller rocka rockring till exempel, eller gå på styltor.” Anna (2024-03-08)*

Hon pekar ut den stora asfalterade bollplanen på skolgården som ett område som fungerar sämre (se figur 16, område 1), liksom passagen som går mellan skolbyggnaden och taxiplatsen, där hennes elever måste röra sig dagligen. Att platsen fungerar sämre menar hon beror på bollspelandet och de problem det medför, till exempel den höga ljudvolymen och den oro som uppstår på grund av oförutsägbarheten. Detta gör även att de bänkar och bord omgärdade av träd och växtlighet som finns vid sidan av bollplanen, som Anna egentligen identifierar som en trevlig plats där hennes elever skulle kunna trivas, inte fungerar för dem.

*“Här skulle man ju kunna vara om det inte var för att det var en fotbollsmatch. Finns lite mysiga ställen här, det är ganska lummigt på sommaren.” Anna (2024-03-08)*

Några trappsteg ner finns en konstgräsplan, redskapsbodas, kompisgunga och en låg kulle (figur 16, område 2). Anna påpekar att placeringen av kompisgungan inte är så lämplig utifrån hennes elever på grund av närheten till bollplanen och den aktivitet som pågår där. Annars är kompisgungan ett uppskattat lekredskap, och har tidigare varit populär bland hennes elever.

Ett område på skolgården som fungerar bättre för Annas elever är området längst ner på skolgården, där det är lite färre barn (figur 16, område 3). Området är under sommaren täckt av gräs och det finns träd som ger skugga. Här finns till exempel stockar i en bana att balansera på, en bensinmack i trä med olika paneler och knappar, samt två gamla lekhus. Det finns även en längdhoppsbana och en löparbana. Flera av dessa element är populära att leka med bland Annas elever. Bensinstationen upplever Anna är rolig för eleverna då de får trycka och känna, och kan fantisera vidare i leken själva. Hon tror att fler liknande lekredskap hade varit ett positivt inslag på skolgården. Många av lekredskapen kan användas för lekar där det inte behöver vara andra barn inblandade.

*[...] att gå på de här stockarna, runt, runt, runt, det är en sån lek som många tycker om. Man behöver inte prata eller ha närkontakt, för det är också jobbigt." Anna (2024-03-08)*

Framför allt är det den lugna miljön, och att det inte är så många andra barn i det här området som gör att det fungerar bättre för Annas elever, men även att lekredskapen har en tydlig aktivitet kopplat till sig. Just tydligheten lyfter hon som något viktigt, att eleverna förstår vad de ska göra vid ett visst lekredskap. Anna lyfter till exempel fram att löparbanans utformning gör att eleverna förstår hur den ska användas.

*"Att man ska springa ikapp där det inte är några linjer är inget man kommer på själv, men här vet man att här ska man springa och då gör man det." Anna (2024-03-08)*

Anna menar att det är viktigt att det finns lugna platser på en skolgård som man kan dra sig undan till och vara för sig själv. Dessa platser ska helst vara lite undångömda. Hon ser även att det är fördelaktigt att ha tydliga avgränsningar mellan områden med olika aktiviteter.



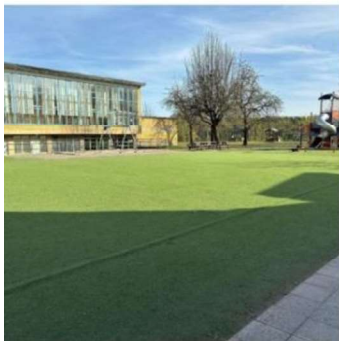
Figur 14. Område 1. Den öppna bollplanen.



Figur 15. Område 1. Passage mellan skolbyggnaden och taxiplatsen.



Figur 16. Område 1. Bord och bänkar längs skolbyggnaden.



Figur 17. Område 2. Konstgräsplan.



Figur 18. Område 2. Kulle.



Figur 19. Område 2. Kompisgunga.



Figur 20. Område 3. Balansbana med stockar.



Figur 21. Område 3. Bensinstation med paneler.



Figur 22. Område 3. Springbana.

### 5.1.3 Intervju med Mona, Karin och Siv

Denna intervju består av tre olika intervjupersoner. Den första intervjupersonen (Mona) är specialpedagog, den andra (Karin) biträdande rektor på skolan med specialpedagogisk kompetens med inriktning mot autism, och den tredje (Siv), handledare med specialpedagogisk kompetens. Intervjun delades upp i två delar, där första delen bestod av en intervju med Mona, vilket följdes av en rundvandring på skolgården med Karin och Siv. Materialet som presenteras nedan har i huvudsak sitt ursprung från intervjun med Mona om inget annat uppges.

Mona har arbetat inom skolväsendet i 29 år och blev år 2007 färdigutbildad specialpedagog. Under 12 års tid har Mona arbetat på den här skolan som speciallärare. Skolan har cirka 50 elever och är belägen i en förortsmiljö i Stockholmsregionen. Skolan är en fristående, anpassad grundskola för elever med IF (intellektuell funktionsnedsättning) och autism. Undervisning och övriga moment på Monas skola är individanpassade och följer ett schema baserat på individens behov, förutsättningar och dagsform. Detta gör att rastsituationen ser annorlunda ut i jämförelse med icke-anpassade skolor. Eftersom rasten är individanpassad möjliggör det att elever kan vistas på skolgården ensamma tillsammans med pedagog eller när endast ett fåtal andra barn är ute. Skolgården omgestaltades 2018 utefter de behov som barn med autism och IF sågs ha, och ser annorlunda ut i jämförelse med icke-anpassade skolor. Till exempel har skolgården tydliga stationer med aktiviteter och omgärdas av höga staket för att förhindra rymningar.



Figur 23. Karta över tredje skolan, med tre markerade områden.

Skolgården som Mona arbetar på är liten till ytan och uppdelad i två olika gårdar med ett staket emellan. Generellt sett anser Mona att skolgården fungerar väl för skolans elever men poängterar att det också är på grund av att de har andra förutsättningar och resurser i jämförelse med andra skolor. En förutsättning som Karin lyfter fram är att den fristående ägarformen gör att det finns större möjlighet att flytta resurser mellan olika budgetar om det finns ett behov för det. Ägarformen gör även att personalen kan ha större inflytande över utformningen än vad som kanske är möjligt på en kommunal skola.

Skolgårdens lekredskap är uppdelad i olika stationer för att skapa tydlighet. De fem stationerna är: gunga, studsatta, rutschkana, sinnestavlor och en slinga som sammanbinder dem. Flera tydliga stationer möjliggör också att eleverna kan spridas ut på skolgården. Tydlighet menar Mona är en av de viktigaste delarna i en skolgårdsmiljö. Med begreppet syftar hon till att platser och stationer har en tydlig konkret aktivitet kopplat till sig och består av ett handfast material. Förväntningar hos människor och platser blir således också tydliga vilket underlättar interaktion och användande.

*“Att de ska ha möjlighet till sinnesupplevelser, till avgränsning, att ha en liten egen vrå, att det ska finnas stationer, alla ska inte behöva klumpa*

*ihop sig på en liten yta, för det kan vara jobbigt. Det ska finnas alternativ, och jag upplever att det gör det.” Mona (2024-03-07)*

Eleverna som Mona arbetar med kan tycka att det sociala samspelet är besvärligt, framför allt när det finns en otydlighet kring vad som förväntas och ska göras. Hon upplever dock att det finns delar i utomhusmiljön som kan underlätta samspelet och interaktionen mellan eleverna. Kompisgunga är ett sådant exempel (se figur 26, område 1). Gungandet är dessutom något som eleverna på Monas skola tycker är roligt, lustfyllt och stimulerande.

*“Vi har en kompisgunga där flera elever kan gunga samtidigt, åtminstone två, och den inbjuder ju till att eleverna får öva på att samspela och interagera med varandra vilket många av våra elever har svårt för.” Mona (2024-03-07)*

En annan del av skolgården som är väldigt lustfylld för de elever med autism på Monas skola är rutschkanan (figur 26, område 2). Dels är platsen bra på grund av att det finns en tydlighet i vad som förväntas och vad som ska göras, dels på grund av att det är en rolig rörelseupplevelse. Mona berättar att de har utformat rutschkanan specifikt utefter denna grupp som ofta kan ha problem med motoriken och perceptionen. Detta har gjorts genom att stegar och trappor valts bort på grund av säkerhetsrisk, det upplevda obehaget för elever som inte är så säkra på sin balans, och för att öka tillgängligheten. Rutschkanan är i stället inbyggd i en kulle vilket ökar användbarheten. Karin och Siv lyfter fram att kullen i sig även fyller en ytterligare funktion som ett roligt inslag i utomhusmiljön då den erbjuder trygga klättringsmöjligheter och motorikträning.

*“Rutschkanan är också lustfylld. Det blir så tydligt, jag upplever att det är så tydligt vad de ska göra och vad som förväntas av det. Det finns någonting, du behöver inte tänka till själv, ‘vad ska jag göra nu, vad är det här tillför?’, utan just tydlighet och struktur är ju vad våra elever har behov av.” Mona (2024-03-07)*

Mona beskriver lite lugnare, avskilda platser som något värdefullt när det kommer till skolgårdsmiljön. Sinnesupplevelser kan komma ifrån rörelseupplevelser men även från andra sinnen. Att använda redskap som går att snurra, vrida och dra stimulerar känslan, medan olika färger och former kan stimulera synen. På Monas skolgård har en vägg med sinnestavlor utformats för att stimulera dessa sinnen och bemöta sensoriska behov hos

eleverna (se figur 26, område 3). Bland personalen fanns det olika uppfattning kring hur effektivt och bra sinnestavlorna fungerar. Mona lyfte att hon tillsammans med sina elever ofta använde dessa tavlor medan Karin och Siv inte ansåg att de var speciellt populära. Karin och Siv såg dock potential i att utöka antalet tavlor med en större variation av upplevelser.



Figur 24. Höga staket omgärdar skolgården och delar av skolgården i två delar.



Figur 25. Skolgården är indelad i stationer. Gungor och kompisgunga syns på bilden.



Figur 26. Område 1. Kompisgunga.



Figur 27. Område 2. Rutchkana.



Figur 28. Område 3. Sinnestavlor.



Figur 29. Område 3. Sinnestavlor.



Figur 30. Område 3. Sinnestavlor.

#### 5.1.4 Kompletterande intervju med Eva

Den fjärde intervjun genomfördes via Teams och ses som en kompletterande intervju på grund av intervjupersonens profession som verksamhetschef över flera skolor och därmed möjlighet att se en helhet och ge ett generellt perspektiv utifrån flera skolor. Materialet från intervjun har använts på ett likvärdigt sätt som de andra intervjuerna. Skillnaden är att denna intervju inte följdes upp av en rundvandring och inget kartmaterial togs fram. Evas intervju är värdefull då hon besitter en kunskap som gör det möjligt för henne att se mönster, fördelar och nackdelar mellan och inom de skolor som hon ansvarar för, vilket var av intresse för detta arbete snarare än att få inblick i en specifik skola. Av denna anledning togs inget kartmaterial fram för en specifik skola som i de andra intervjuerna.

Eva har lång erfarenhet av att arbeta med personer med autism, vilket hon gjort på olika sätt de senaste 27 åren. Hon har bland annat arbetat på kommunens autismenhet, arbetat på daglig verksamhet och som lärare och specialpedagog med inriktning på autism. Idag arbetar hon som verksamhetschef där hon ansvarar för fem skolor. Skolorna är belägna i Mellansverige.

Evas intervju utmärkte sig på så sätt att hon ofta betonade att barn med autism är olika, och att skolgårdsmiljön därför bör utformas på ett sätt som säkerställer att det finns en variation av platser och aktiviteter i syfte att bemöta de olika behov och intressen som barn med autism har. Till exempel behövs det erbjudas lugnare miljöer för återhämtning och platser för de barn som behöver tystnad. Samtidigt behövs det också erbjudas platser för mer aktiva lekar och aktiviteter för de barn som är i behov av det. Det behöver finnas platser för både de som är hyposensitiva och för de som är hypersensitiva, och en variation av aktiviteter då intressen kan förändras över tid.

*“Det måste ju kunna finnas möjlighet att kunna göra andra saker än att bara sitta under en korkek för det kommer ju inte hända liksom. Det måste finnas olika platser som kan möta olika behov.” Eva (2024-03-06)*

Eva lyfter också vikten av att dela in skolgården i olika zoner med tydliga avgränsningar emellan, gärna i form av staket. Hon anser att det är viktigt att det finns tydlighet, både kopplat till aktivitet och kring var olika aktiviteter slutar. Genom att ha avgränsningar mellan platser bidrar det inte bara till en visuell och psykologisk tydlighet utan bidrar också till en utökad



självständighet hos eleven då denna inte blir lika beroende av pedagogen. Självständigheten på skolgården kan också, enligt Eva, försämrats eller förbättras beroende av materialval och underlag. Det är viktigt att fundera över vilken elevkategori som man planerar för och riskerar att utesluta.

*“En sak att tänka på är att det ska kunna vara tydligt vart skolgården slutar och tydligt vilka zoner det är. Gärna också med något typ av staket eller vad vi kan kalla det för så man inte behöver hålla på och tjata hela tiden och vara på barnen hela tiden. [...] Det där bara skapar ju knas. Så det där underlättar ju liksom så att det blir en avslappnad och lågaffektiv miljö.” Eva (2024-03-06)*

Två stora problem som Eva lyfter fram med rasten och skolgården är att det ofta är många barn ute samtidigt och att det är ett av få tillfällen under dagen som är ouppstyrt. Hon tror att en skolgårdsmiljö som är anpassad och tydlig skulle kunna stötta elever med autism och bidra till att förhindra problem och konflikter och på så sätt förbättra deras rastsituation.

## 5.2 Sammanställning av behov enligt intervjuer

I denna del kommer en tematisering av de resultat som intervjuerna gav presenteras. Tematiseringen resulterade i nio nyckelord som motsvarar de behov som intervjupersonerna lyfter som allra viktigast i en utomhusmiljö. Behoven är: *zonindelning, avgränsningar, läsbarhet, självständighet, akustik, väderskydd, säkerhet, escape spaces och variation*. De tematiserade behoven presenteras utan specifik ordningsföljd.

### *Zonindelning*

Alla respondenter beskriver att det är viktigt med en zonindelad skolgård för att skapa en fungerande miljö som bemöter de behov som barn med autism har. Intervjupersonerna är överens om att zonindelning skapar en tydlighet på skolgården, och att det kan hjälpa till att skapa struktur. Mona lyfter att indelningen kan bidra till att sprida ut eleverna på skolgården, för att på så vis undvika trängsel. Eva och Anna belyser aspekten av att zonerna med fördel bör vara indelade efter aktivitet och stimuli, för att skapa både lugna platser och platser där mer aktivitet och rörelse tillåts. På så sätt kan förutsättningar skapas för en större variation av platser och aktiviteter, och barnen har möjlighet att röra sig mellan zonerna beroende på vad de behöver i stunden. Zonindelning kopplat till aktivitet kan också underlätta för elever med autism

genom att tydliggöra för eleverna vad de ska göra på platsen. Det kan även vara skönt för eleverna att ha ett begränsat område att vara på under en rast, lyfter Anna fram. Detta kan skapa struktur och göra rasten mer uppstyrd. Sara och Eva lyfter fram behovet av att skapa rum i rummen för att ytterligare tydliggöra aktivitetsindelning eller skapa lugnare platser för lugnare lekar eller återhämtning.

Eva påpekar att zonerna kan tydliggöras med exempelvis färgkoder, såsom att varje zon har en färg målad på marken och att rastvakter som rör sig inom respektive zon har samma färg på sina västar. Detta tror hon skulle förenkla kommunikationen och underlätta för eleverna, samtidigt som det minskar risken för stigmatisering då det är en lösning som fungerar likadant för alla.

Att dela in skolgården i zoner kan även vara ett sätt att motverka stora, öppna ytor, vilket alla pedagoger hävdar som mest problematiskt. Öppna ytor kan vara problematiska utifrån flera aspekter, bland annat pekar alla pedagoger på att det ofta är hög ljudnivå på de platserna, och de upplevs också ofta som utsatta, menar Sara och Mona. Flera av pedagogerna anser också att dessa platser blir ostrukturerade och otydliga, och gör det svårt för elever med autism att veta vad de ska göra där.

*“Det ska finnas avgränsade ytor, att kunna dra sig undan, ingen stor, öppen yta där det bara kan upplevas vara kaos, där det är otydlighet.”  
Mona (2024-03-07)*

Eva beskriver att en tydlig skolgårdsmiljö kan stötta eleverna och minska risken att konflikter och kränkningar uppstår. Genom att dela in en öppen yta i mindre delar blir skolgården mer tillgänglig för elever med autism. Flera av pedagogerna ser just indelning och avgränsningar som det viktigaste inslaget i skolgårdsmiljön för dessa elever.

#### *Avgränsningar*

Avgränsningar inom och runt skolgården är något som framkommer som viktigt i alla intervjuer. Staket är något som flera lyfter som en bra sorts avdelare. Mona menar att staket kan vara extra hjälpsamt för elever som har grav autism då staket är tydliga och får en att stanna upp. Hon beskriver att ett staket är konkret, tydligt och lättförstått. En sandlådekant är till exempel inte tydlig nog enligt Mona. Anna och Eva menar att olika materialval kan vara ett bra sätt att tydligt visa var en zon börjar och slutar. Vidare anser Eva att avgränsningar är bland de viktigaste elementen för att skapa en autismvänlig

skolgård. Hur avgränsningarna utformas är enligt Eva sekundärt, det viktigaste är att det finns. Hon beskriver att i de fall där budgeten inte räcker kan målade markeringar på marken kunna vara tillräckliga. Sara lyfter olika rumsavdelare som ett sätt att dela upp skolgården. Hon pratar om att använda sig av väggar med ljudabsorberande material. Sara menar att detta skulle möjliggöra för elever med autism att snabbt kunna ta sig från en överstimulerad miljö och befinna sig på en plats som inte är lika utsatt för sinnesintryck. Alla intervjupersoner är eniga om att det finns vissa prioriteringsområden där avgränsningar behövs mer än på andra ställen. Till exempel är alla intervjupersonerna eniga om att det behövs staket runt gungområdet då många elever med autism kan vara impulsiva och det således finns risk för att bli skadad av andra gungande elever. Anna beskriver att ett avgränsat område för bollspel hade minimerat ängsligheten hos många av hennes elever.

*“Det är problematiskt när det inte finns någon tydlig gräns. Jag tror det underlättar när man kan ha markeringar på backen, antingen kanske målat eller på annat sätt så man förstår att det är lite olika. Där är det asfalt, där är det sand, där är det gräs. Jag tror att det är väldigt bra att ha det så.” Eva (2024-03-06).*

Intervjupersonerna beskriver att avgränsningar kan användas dels som sätt att öka tydligheten, dels fungera som säkerhetsåtgärd. Avdelare och avgränsare skapar också en trivsammare miljö för någon med autism då de kan dela in eller stänga bort områden som känns svåra att vistas på och möjliggöra för fler och lugnare platser.

#### Läsbarhet

Tydlighet och konkretitet framgår av alla intervjuer vara mycket viktigt på skolgården för barn med autism. För att skapa tydlighet på skolgården är zonindelning och avgränsningar viktiga, men tydlighet kan också vara kopplat till element och lekredskap. Det handlar bland annat om att det ska vara lätt att förstå hur de olika elementen och lekredskapen ska användas och att det inte ska finnas någon osäkerhet kring vad eleven ska göra. Alla pedagoger lyfter fram gungor som ett populärt lekredskap, och framhåller att det delvis är tydligheten kring hur gungan ska användas som gör den rolig och lockande. Även rutschkana är ett exempel på ett sådant lekredskap.

*“Det behöver vara en skolgård som kan tillgodose gunga, hoppa studsmatta, jag skulle säga konkreta aktiviteter som det är tydligt vad*

*som förväntas vad du ska göra. Är det en gunga så vet jag att där gungar jag, är det en studs matta så vet jag att där hoppar jag studs matta.” Mona (2024-03-07)*

Ett lekredskaps konkretitet kan alltså bidra till att skapa tydlighet och struktur i skolgårdsmiljön för barn med autism. Även andra element som stenar och träd utgör konkreta inslag i miljön, och framhålls av flera pedagoger som positivt. Tydliga stigar, slingor eller banor kan vara hjälpsamma inslag för att visa var och hur man kan röra sig.

#### *Självständighet*

Självständighet är något som flera av intervjupersonerna beskriver kan försämrats eller förstärkas på grund av hur skolgården är utformad. Mona, Karin, Siv och Anna beskriver att motorik och perception är något som kan vara svårt för elever med autism. Av denna anledning beskriver de att stegar kan vara ett besvärligt element som minskar tillgängligheten för eleverna. Mona, Karin och Siv menar att användandet av sluttningar för att minimera direkta nivåskillnader är att föredra, både för självständigheten och för att det kan fungera som motorikträning. Anna, Mona och Eva lyfter staket som något som kan hjälpa till att öka självständigheten hos elever med autism. Om en plats är inhägnad beskriver Mona och Eva att det kan förstärka självständigheten då det finns en större möjlighet, beroende på intellektuell nivå, att kunna låta eleven leka ensam eller tillsammans med andra utan att pedagogen måste finnas intill. Det möjliggör för eleven att interagera med andra elever vilket är ett moment som flera barn med autism kan uppleva som svårt. Eva betonar värdet i att ha en miljö som underlättar för eleven att använda platsen på egen hand, således blir beroendet av pedagogen mindre och det möjliggör för andra relationer att ta plats.

*“Det är nästan alltid personal med på rasten som fungerar som någon typ av hjälp och det är ju någonting som verkligen är på gott och ont, för det blir ett sätt att skydda eleven från att det ska uppstå missförstånd. [...] Samtidigt är det av ondo för det blir kanske snarare en relation med än vuxen än med en jämnårig.” Eva (2024-03-06)*

#### *Akustik*

En hög ljudvolym är något som alla intervjupersoner påpekar är besvärligt för barn med autism. Den höga ljudvolymen beskrivs uppstå när många barn vistas på samma plats i kombination med skrik, bollspel, hårdgjord yta och den öppna skolgården. Sara beskriver att asfalterad yta tillsammans med

omkringliggande byggnader skapar höga och ekande ljud. Även Anna lyfter fram asfalt och hårdgjord yta som problematiskt utifrån ljudvolymen. Nästan hela skolgården som Anna arbetar på består av asfalt och majoriteten av eleverna på skolan spelar boll där. Både Sara och Anna anser att studsande bollar på asfalt utgör ett högljutt och stressande ljud. Att skolgårdar ofta är designade för att vara öppna medför att ljudet transporteras snabbt genom skolgården och det finns få ställen med låg ljudvolym.

*“Har man autism kan ljud vara svåra. Vi har elever som inte kan sitta jämte någon annan på grund av att någon skriver på ett papper. Det är som att ljudet ekar i huvudet på dem, de klarar inte av det och kan vara tvungna att lämna ett klassrum på grund av ett sådant, för oss, litet ljud.” Sara (2024-03-05)*

Sara ser stora behov av att använda sig av ljudabsorberande material. Dels genom att byta ut asfalten där det går och dels att sätta upp väggar för att blockera ljudet och skapa tystare delar. Hög ljudvolym ser Sara som den största bristen när det kommer till skolgårdsmiljön för barn med autism.

#### Väderskydd

Stark sol beskrivs kunna vara besvärligt för vissa barn med autism enligt Anna, Sara och Mona. Både på grund av det starka ljuset och på grund av värmen. Mona beskriver att de ofta under sommarhalvåret brukar sätta upp skynken och parasoller för att skapa extra skugga för eleverna. Anna beskriver att de på somrarna brukar sitta under några träd där det finns skugga och är lite svalare. På grund av att majoriteten av skolarealen på Annas skola består av asfalt medför detta att det blir väldigt varmt under sommaren. Värmen beskriver Anna som extra problematiskt för elever med autism och att de under sådana dagar måste hålla sig i skuggan.

*“Det är många som inte tycker om gassande sol eller ösregn. Men gassande sol och värme är ju jobbigt. Kanske mer nästan än kyla, för många. Just för solen är stark. Att det finns skugga tror jag är jättebra. Så man slipper vara där det är för ljusst.” Anna (2024-03-08)*

Sara berättar att regn är något som vissa elever kan ha problem med då de inte gillar att bli blöta eller ta på sig mycket kläder. De dagar det regnar stannar många av Saras elever inomhus. Hon ser därför ett behov av, som hon beskriver, ett uterum med tak. Det skulle möjliggöra för dessa elever att gå ut

även under regniga dagar. Ett sådant tak skulle också kunna användas som solskydd och som ett uteklassrum enligt Sara.

#### *Säkerhet*

Det är viktigt att skolgården är säker för alla elever som vistas på den. På den anpassade skolan som besöktes fanns det ett högt staket runt skolgården för att garantera säkerheten och tryggheten för eleverna, då flera av dem kunde agera impulsivt och var rymningsbenägna. På den anpassade skolgården var även lekutrustningen säkerhetsanpassad efter elevgruppen, bland annat var studsmattan nedsänkt i marken och rutschkanan integrerad i en kulle. Detta har gjorts för att minimera risken för att elever med nedsatt perception och motorik skadar sig i användandet av redskapen. Anna beskriver att på grund av barnens begränsade motoriska färdigheter kan klättring i lekredskap innebära säkerhetsrisker. Hon framhöll även att rutschkanor kan utgöra en risk då många elever krockar där. Kullen som finns på skolgården där hon arbetar är låg, cirka 1 meter hög, vilket hon upplevde som något positivt då den är uppskattad av eleverna och används mycket, men är tillräckligt låg för att eleverna inte ska skada sig.

Pedagogerna framhåller att det är viktigt att det finns staket runt de lekelement som är mer fartfyllda, för att förhindra att elever kommer för nära och skadas. Gungorna lyfts fram av Mona och Anna som riskmoment där elever kan skada sig om det inte finns staket eller tydliga avgränsningar som talar om för eleven att de måste stanna och att det händer något nytt på andra sidan.

*”Man måste också tänka på våra elevers kraftiga impulsivitet och snabbhet. [...] Även om vi har stora elever, större barn, ungdomar, så är de fortfarande ganska impulsiva och kan springa fram mot en gunga utan att hinna uppfatta att det är någon som gungar väldigt fort. [...] Vi pratar om det ibland att vi skulle behöva någon typ av avgränsning som tydliggör att här får du stanna upp.” Mona (2024-03-07)*

För att minimera säkerhetsrisker kan även materialval vara en aspekt. Eva beskriver att material med viss svikt i kan användas som underlag på vissa delar av skolgården, så att eleverna inte gör sig illa på samma sätt ifall de ramlar.

### *Escape spaces*

Behovet av lugna platser framkommer som något viktigt enligt alla intervjupersonerna. Escape spaces är något som alla intervjupersonerna såg som viktigt men också något som är bristfälligt på skolgårdar idag. Vikten av att det ska finnas escape spaces lyfter främst Eva och Sara. De anser att det måste finnas platser som eleven snabbt kan gå till om denne känner att det blir för mycket. Utöver escape spaces ser alla intervjupersoner betydelsen av lugna platser som ändå kan uppmuntra till lek. På Monas skola är det lugnare området med sinnestavlorna en sådan plats. Där får eleverna möjlighet till lugn och ro men samtidigt stimulera sina sinnen om de vill. Sara beskriver att hon hade önskat att de hade haft lugna områden på skolgården med exempelvis spel gjorda i handfast material. Dessa beskriver hon som tydliga och bra komplement i en lugn miljö samtidigt som aktiviteten är begränsad till ett fåtal deltagare, vilket hon ser som positivt.

*“De behöver en lite mer skyddad plats, dels från intryck i form av ljud men också från kompisar och människor som rör sig mycket.” Sara (2024-03-05)*

För ett hypersensitivt barn kan en plats med mycket aktivitet kännas skrämmande och överstimulerande. Eva och Sara beskriver att i sådana fall kan det behöva finnas platser där eleven kan känna sig delaktig men inte behöva vara mitt i myllret. Att få möjlighet att stå på håll och titta, där det är lite lugnare, kan vara tillräckligt för eleven att känna sig delaktig utan att det blir överväldigande.

### *Variation*

Intervjupersonerna belyser vikten av en variation i skolgårdsmiljön i syfte att bemöta olika behov och intressen. Det bör både finnas tillgång till lugna platser där aktiviteterna är lugna och det inte vistas så många människor, men också mer aktiva platser för rörelse och fartfylld lek. Detta för att bemöta både hyper- och hyposensitiva behov, samt för att ge möjlighet till interaktion eller att få vara själv.

*“Det ska finnas en variation. [...] Det måste också finnas någonstans för tillsammanslek. Men också någonstans där man verkligen kan få bara vara och dra sig undan” Eva (2024-03-06)*

Även variation i material och underlag är viktigt för att öka tillgängligheten. Eva lyfter ett exempel om att en gunga med sand under exkluderar

rullstolsburna elever att använda den. På samma sätt, menar hon, blir gungan otillgänglig för ett barn som inte tycker om att bli kladdig eller smutsig om skorna. Att vara känslig för att smutsa ner sig upplever Eva är vanligt bland personer med autism. Hon trycker därför på vikten av att det ska finnas en variation av underlag för att öka användbarheten och minimera risken att exkludera någon.

### 5.3 Jämförelse mellan litteratur och intervjuer

I föregående delar av resultatet har en genomgång gjorts av pedagogernas erfarenheter av barn med autism och deras behov i en skolgårdsmiljö. I denna del kommer resultatet och de teman som identifierades i litteraturgenomgången jämföras med resultatet och de teman som identifierats från intervjuerna. Syftet med jämförelsen är att undersöka vilka skillnader och likheter som finns mellan dem.

Ur litteraturdelen kan åtta huvudteman och fyra underteman utläsas. De huvudteman som identifierats presenteras tillsammans med respektive undertema inom parentes: *Akustik, zonindelning (variation), escape spaces, säkerhet (staket), bildstöd, förutsägbarhet (orienterbarhet, läsbarhet), övergångszoner* och *vegetation*. Ur intervjuerna kan nio huvudteman och fyra underteman utläsas. De huvudteman som identifierades presenteras tillsammans med respektive undertema inom parentes: *Zonindelning (tydlighet), akustik, escape spaces, säkerhet (staket), avgränsningar (tydlighet), läsbarhet (konkret), variation, självständighet* och *väderskydd*.

Ett stort fynd är att många av de behov som litteraturen framhåller som viktiga även framstod som viktiga hos pedagogerna. Dessa teman var zonindelning, akustik, escape spaces och säkerhet. Vidare finns det vissa teman som nämndes av båda källorna men med viss betydelseskillnad.

Ett av de teman som båda källorna lyfter som viktigt i en miljö för personer med autism är *zonindelning*. Pedagogerna lyfter zonindelning som en åtgärd som skapar tydlighet. De uttrycker ett problem med att skolgårdar ofta består av öppna ytor vilket skapar oklarheter för var olika aktiviteter slutar och inte, samt vad som förväntas av en elev när de rör sig på dessa ytor. Genom att zonindela skolgården får alla funktioner sin egen plats och skapar tydlighet och struktur, vilket förebygger obekväma situationer och stress. Litteraturen lyfter zonindelning som en faktor till skapandet av en varierad miljö. Varje zon



ska delas in baserat på dess användning och grad av stimuli. Zoner handlar inte i samma grad om att skapa tydlighet utan i huvudsak om att skapa en variation av platser på skolgården. Undertemat för zonindelning hos litteraturen blir således *variation* medan undertemat för zonindelning hos intervjupersonerna blir *tydlighet*.

En *variation* av platser och en varierad miljö är dock något som även intervjupersonerna lyfter som viktigt. Likt litteraturen lyfter pedagogerna att skolgården måste tillhandahålla en variation av olika platser med olika mängd stimuli inom dem. Betydelseskilnader mellan litteraturen och pedagogernas beskrivning av variation är att det, enligt litteraturen, ses som ett direkt resultat av en *zonindelning*. Under tematiseringen av litteraturstudien har därför variation kategoriserats som ett undertema till denna. Intervjupersonerna beskrev *variation* som något mer än bara ett resultat av en zonindelning. Pedagogerna ansåg att skolgården också bör erbjuda en variation inom zonerna. För att ge ett exempel beskrev de att skolgården inte endast ska delas upp efter stimuli och användning då detta likväl kan resultera i att zoner med låg stimuli och aktivering kan bli omotiverande att gå till. Enligt intervjupersonerna bör det även finnas lugna platser som också kan vara stimulerande. De uttrycker att en helt neutral plats kan vara bra i de fall eleverna behöver återhämta sig, men det måste också finnas platser för de elever som behöver en lugn omgivning men ändå vill bli stimulerade och kunna leka på rasten. Vidare lyfts en varierad utformning som viktigt för att skapa en trevlig och inkluderande miljö. Olika materialval och funktioner beskrivs som sådana variationer. Betydelseskilnaden mellan hur variation beskrivs i litteraturen och bland pedagogerna kan bero på de kontextuella skillnader som finns. Pedagogerna utgår från sin profession och en kontext där platsen, i detta fall skolgården, har ett tydligt syfte. Att variation även är ett behov inom zoner är således något som kan ses komplettera fynden från litteraturen.

*Escape spaces* är något som både intervjupersonerna och litteraturen lyfter som viktigt för personer med autism. *Escape spaces* i litteraturen handlar om att det ska finnas platser att dra sig tillbaka till vid överstimulering. Dessa platser ska hjälpa personer med autism att filtrera bort sinnesintryck och fungera som en plats för återhämtning. Ett *escape space* för intervjupersonerna beskrivs som nödvändigt. De beskriver dock att lugna platser i huvudsak bör prioriteras på skolgårdar, då detta i dagsläget är bristfälligt. Genom att i första hand skapa lugna platser möjliggör det för elever med autism att nyttja skolgården, vilket de i stor utsträckning inte kan

göra idag. Ett escape space skulle, enligt pedagogerna, kunna utgöras av exempelvis en stolpe några meter bort. Denna skulle kunna möjliggöra för eleven att vara delaktig men på ett bekvämt avstånd. Ett escape space behöver således inte vara ett rum eller en specifik plats att fly till, utan kan i en skolgårdsmiljö utgöras av ett föremål. Varför *escape space* för intervjupersonerna centrerades till behovet av lugna platser kan bero på att begreppet är svårbegripligt för en person som inte är bekant med det. Antalet lugna platser verkar också vara bristfälligt i skolgårdsmiljöer vilket kan antas vara en anledning till att fokus läggs vid att detta är ett behov. Även om intervjupersonerna i huvudsak pratade om behovet av lugna platser tolkades deras svar vara kopplade till ett behov av att undkomma överstimulerande miljöer, vilket är en del av litteraturens beskrivning av ett escape space. Av denna anledning benämns detta behov som escape space även för pedagogerna. En annan likhet mellan litteraturen och pedagogernas beskrivning av escape space var att rätt design av möbler kan skapa ett escape space.

Ett behov som uttrycks tydligt i litteraturen, men inte av intervjupersonerna, är vikten av *övergångszoner* för att skapa mjuka och långsamma övergångar för att personen ska hinna förbereda sig på den nya miljön. Behovet av mjuka och långsamma övergångar är inte något som intervjupersonerna identifierar som viktigt i skolgårdsmiljön. De beskriver istället vikten av tydliga *avgränsningar*, vilket kan utgöras av markeringar i marken, materialbyte i underlaget eller av staket. Avgränsningarna behöver inte utgöra en egen zon eller vara utbredda, utan syftar till att skapa *tydlighet* och visa var en zon börjar och slutar. Tydlighet har därför identifierats som ett undertema till avgränsningar då detta sågs som extra viktigt hos pedagogerna i en skolgårdsmiljö.

*Säkerhet* är en aspekt som framhålls som viktig av både intervjupersonerna och litteraturen. Båda lyfter staket som en säkerhetsåtgärd, främst genom att inhägna en plats för att minimera risken för rymningar. Intervjupersonerna framhäver också vikten av staket mellan olika zoner på skolgården i syfte att skapa avgränsningar och tydlighet, samt för att kunna skapa lugna områden och minimera risken att oförutsägbara situationer uppstår. *Staket* har därför identifierats som ett undertema hos både litteraturen och hos intervjupersonerna. Litteraturen beskriver i flera fall uteslutandet av giftiga material- och växtval som viktiga säkerhetsåtgärder, vilket inte nämns av pedagogerna. Att det inte nämns skulle kunna bero på att pedagogerna talar utifrån en skolgårdsmiljö, där det är en självklarhet att giftiga växter och

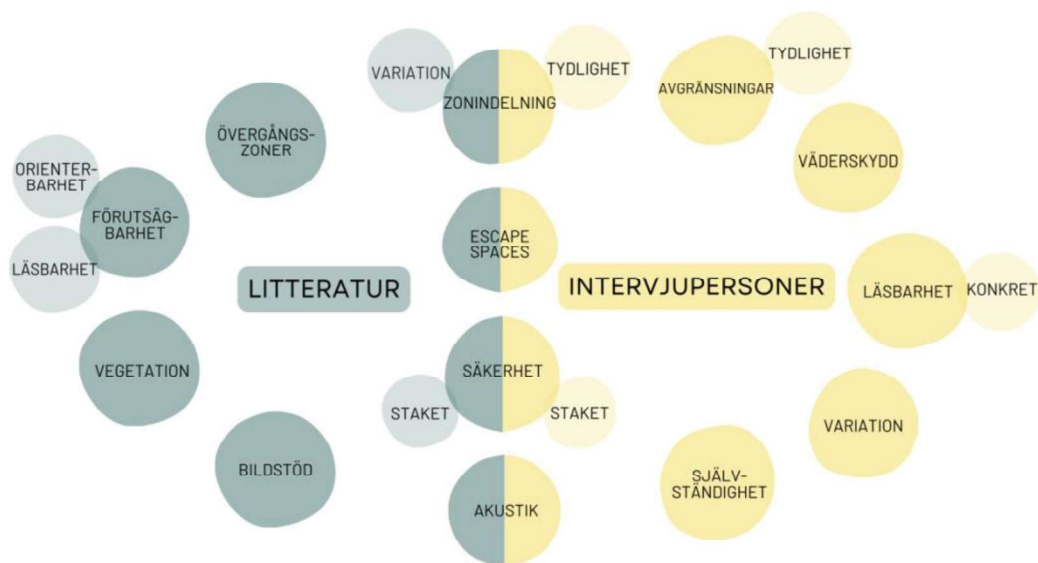
material inte ska finnas. Både litteratur och respondenter är överens om att miljön bör vara utformad för att kunna bemöta behov kopplade till annorlunda perception, men pedagogerna utvecklar detta vidare och förklarar att även lekredskap ska vara anpassade och inte för utmanande när det gäller perception, kognition och balans.

*Förutsägbarhet* handlar i litteraturen primärt om *orienterbarhet* och *läsbarhet*. Orienterbarhet handlar i detta fall om att en person ska förstå hur den ska navigera sig på en plats och läsbarhet handlar om att det ska finnas en överblickbar förståelse av platsen. Intervjupersonerna lyfter också *läsbarhet* men snarare kopplat till de fysiska element och föremål som finns på skolgården. De beskriver att det är viktigt att det är tydligt och läsbart vad som förväntas av en och vad ett lekredskap på skolgården ska användas till. Undertemat är därför *konkret* och är starkt kopplat till de föremål som finns på skolgården. Det är viktigt att dessa föremål är konkreta, handfasta och tydliga för att de ska vara läsbara. Själva skolgården är en välkänd miljö och uttrycks därför enligt pedagogerna redan vara läsbar och orienterbar i den bemärkelse som litteraturen argumenterar för är viktig. Av samma anledning menar pedagogerna att *bildstöd* inte behövs. Därmed behöver inte heller orienterbarheten stärkas med hjälp av exempelvis kartor, eller att lekredskapens funktioner beskrivs med hjälp av bildstöd. Detta skiljer sig mot litteraturen där bildstöd och kartor anses vara betydelsefulla för personer med autism. Bildstöd tas i stället upp av pedagogerna i andra sammanhang, som ett viktigt sätt att kommunicera i till exempel valsituationer. Det som pedagogerna menar orsakar oförutsägbarhet på skolgården är andra barn och de aktiviteter som sker runtomkring, snarare än den fysiska miljön eftersom den ser likadan ut varje dag.

Litteraturen och intervjupersonerna är eniga om att *akustik* och ljud har stor påverkan på barn med autism och att lugna och tysta platser bör finnas i miljön. Pedagogerna beskriver rastsituationen och lyfter materialval, öppna ytor, hög aktivitet samt ljudnivån som ett hinder för barnen att kunna vistas ute. Intervjuerna är tydligt inriktade mot skolgården och barn med autism som specifik målgrupp. Litteraturen och forskningen beskriver personer med autism i alla åldrar i både inomhusmiljöer och utomhusmiljöer. Den rumsliga kontexten spelar i detta fall inte någon roll utan båda källor uttrycker att akustik har en avgörande roll i den fysiska miljöns effekt på personer med autism.

Vegetation nämns endast av intervjupersonerna som betydelsefullt i pedagogiska sammanhang och användbart som väderskydd. I litteraturen lyfts grönska och vegetation fram desto mer, i kontexten att det kan vara fördelaktigt för personer med autism att vistas utomhus och i gröna miljöer. Till viss del kan detta också utläsas av respondenternas svar, då de uppmärksammar att elever med autism tycker om att gå till grönområden som ligger utanför skolgården på rasten, då detta ger dem lugn och avkoppling.

Väderskydd beskriver pedagogerna som något viktigt då barn med autism är extra känsliga för i huvudsak starkt ljus och värme. Detta lyfts inte som en lika viktig aspekt hos litteraturen. Likaså framhålls *självständighet* som något viktigt av respondenterna, vilket inte framkommer lika tydligt av litteraturen. Intervjupersonerna menar att skapandet av en tillgänglig och säker skolgård minskar elevernas beroende av pedagoger, vilket kan vara viktigt för både barnets utveckling och självständighet.



Figur 31. Illustration över tematiserade behov baserat på resultat från litteraturstudie och intervjuer. De stora cirklarna är huvudteman och de mindre i tonad färg är underteman. De blå motsvarar resultatet från litteraturen, de gula motsvarar resultatet från intervjun och de behov med delad färg motsvarar de behov som båda parter lyfte.

## SAMMANFATTNING

Det finns både likheter och skillnader mellan intervjupersonernas svar och vad litteraturen lyfter. Vid flera tillfällen har det kunnat härledas till att dessa beror på kontextuella skillnader. Under insamlingen av material till detta arbete har ingen forskning som berör skolgårdsmiljön i relation till barn med autism hittats. Av denna anledning har litteraturen som använts utgått från material som berör offentliga utomhusmiljöer eller skolmiljöer inomhus. Detta kan medföra att litteraturen inte på samma sätt kan svara på de kontextbundna utmaningar och behov som finns på skolgården. I jämförelse med intervjupersonerna, som är platsspecifika och ger detaljerad information kring de utmaningar och behov som finns kopplat till en skolgårdsmiljö, blir detta en skillnad som visar sig i hur de två parterna beskriver behoven och deras innebörd. Genom en jämförelse av de behov som tematiserats från litteratur och intervjuer kan en nyanserad bild av skolgården erhållas och en större förståelse skapas för vilka behov som barn med autism har i skolgårdsmiljöer.

De behov som visar sig som tydligast genom både litteratur och intervju är zonindelning, variation, akustik, escape spaces och säkerhet. Dessa kan antas vara viktiga behov i en autismvänlig miljö, oavsett kontext. Utifrån de intervjuer som genomfördes verkar andra delar, såsom avgränsningar, självständighet och läsbarhet också vara viktiga i en skolgårdskontext, medan andra behov som orienterbarhet, övergångszoner och bildstöd inte ansågs vara lika viktiga. Studien pekar på att dessa skillnader kan härledas till de kontextuella skillnaderna och på att litteraturen i huvudsak beskriver behov i miljöer som är mindre familjära än en skolgårdsmiljö.



## 6. DISKUSSION

---

I detta kapitel förs en diskussion om resultatets relevans och betydelse för arbetets syfte och frågeställningar. Vidare kommer förslag till vidare forskning presenteras.

### *Skapandet av en inkluderande skolgård*

Alla barn har rätt till en inkluderande och tillgänglig skolgård. De brister som detta arbete identifierat på skolgårdar pekar dock på att det finns strukturella ojämlikheter och att alla barn i dagsläget inte har samma möjlighet att nyttja skolgården och delta i de aktiviteter som pågår där. Alla barn har rätt till samhällets resurser, oavsett kön, ålder, etnicitet eller funktionsvariation. För att kunna skapa en jämlik, rättvis och inkluderande skolgård behöver de behov som barn med autism har identifieras och inkluderas i utformningen av skolgården. I detta arbete har flera behov hos dessa barn identifierats och brister upptäckts i hur skolgårdar är utformade idag. De fyra huvudsakliga bristerna på de skolgårdar som studerades var fåtalet lugna områden, den höga ljudvolymen, de öppna ytorna och mängden asfalterade ytor. Det har under arbetets gång varit svårt att finna litteratur som berör just skolgården. Detta talar för att det kan behövas mer forskning inom ämnet, där just skolgårdsmiljön undersöks utifrån barn med autism. Ytterligare en orsak till att utformningen av skolgården är bristfällig skulle kunna bero på att denna grupp till hög grad förbises i planeringen då deras behov inte synliggjorts och inkluderats. I skapandet av inkluderande skolgårdar är det viktigt att de behov och perspektiv som finns hos barnen når planerarna. Ur ett planerarperspektiv är det därför viktigt att aktivt arbeta med att inkludera marginaliserade grupper och föra in deras perspektiv i skapandet av platser och miljöer. Genom samtal, dialog och ökad kunskap om platsen och dess användargrupper synliggörs viktiga aspekter och perspektiv som kan bredda planerarnas möjligheter att skapa inkluderande miljöer. Det är viktigt att se till att alla invånare tas hänsyn till i planeringen eftersom alla ska ha lika rätt och samma möjlighet att nyttja samhällets resurser.

Social rättvisa är ett viktigt perspektiv när det kommer till planering av skolgårdar. För att utformning och förvaltning av skolgården ska inkludera alla barns behov behöver planeringen grundas i ett synsätt som stödjer alla människors lika värde. Om ett synsätt tillämpas där människor inte ses som jämlika och som lika mycket värda kommer detta synsätt spegla hur platser utformas och planeras. Detta riskerar i förlängningen att leda till platser som exkluderar olika brukargrupper och skapar hinder. Den sociala funktionshindersmodellen beskriver denna problematik och lyfter funktionshinder som ett problem som skapas när platser utformats utan hänsynstagande till människor med funktionsvariationer. På skolgården återfinns flera sådana faktorer som skapar hinder för barn med autism att nyttja skolgården. Några exempel är de öppna ytorna, lekutrustningens placeringar och den höga ljudvolymen.

### *Olika perspektiv på behov skapar förutsättningar*

De behov som identifierats som viktiga för barn med autism i både litteratur och intervjuer är zonindelning, variation, akustik, escape spaces och säkerhet. Litteraturen belyser vissa aspekter inom autismvänlig utformning som inte togs upp av pedagogerna, vilket var förutsägbarhet, läsbarhet, bildstöd, och vegetation. Andra behov som är viktiga i en skolgårdskontext, som pedagogerna beskrev, är avgränsningar, självständighet och läsbarhet. Litteraturen behandlar behov för både hyper- och hyposensitiva, medan intervjupersonerna i huvudsak framförde behov kring hypersensitivitet, exempelvis genom att beskriva behovet av lugna platser och en låg ljudvolym. Detta kan vara en aspekt i att behov hos barn med autism är rumsligt bundna och kontextberoende. Skolgården till skillnad från andra platser är designad för lek och på så vis blir det lätt en plats med hög ljudvolym och mycket stimuli. Detta kan tänkas vara anledningen till att intervjupersonerna i huvudsak lyfte behov relaterat till hypersensitiva, då de i högre grad påverkas negativt och exkluderas från skolgården. Studien tyder därmed på att skolgårdsmiljöns nuvarande utformning framför allt utgör ett problem för och exkluderar hypersensitiva elever. Detta ger ett exempel på hur ett behov specifikt kopplat till barn med autism har förbisetts i planering. Behovet är inte uppenbart eller objektivt läsbart och kan därför lätt missas. Detta ger ett nytt perspektiv på vad skolgården syftar till att ge användaren och visar på att skolgården även bör innehålla lugna rekreativa värden för att vara inkluderande för alla elever.

Resultatet från litteraturstudien skiljde sig på vissa punkter från resultatet som framkom av intervjuerna, vilket skulle kunna tänkas bero på att den litteratur som ingick i studien inte behandlade barn med autism i en skolgårdskontext, medan pedagogerna hade detta specifika fokus. En skillnad mellan resultaten kan också bero på att intervjupersonernas yrkesroll är inriktad mot pedagogik och psykologi, medan litteraturen har sitt fokus mot byggd miljö och fysisk utformning. På grund av litteraturens och pedagogernas skilda bakgrunder kan det tänkas att det fokuseras på olika behov och att behoven värderas olika. Pedagogerna beskriver till exempel självständighet som ett viktigt behov, vilket kan tänkas härledas till en pedagogisk målsättning om elevers personliga utveckling. Litteraturen framhåller behov av vegetation, vilket på ett tydligare sätt ingår i deras fält.



Att se på skolgårdens brister utifrån båda perspektiven kan därför bidra med olika och kompletterande insikter och belysa problemet ur olika infallsvinklar. Detta skapar möjlighet till fördjupad kunskap och till att finna nya lösningar och åtgärdsförslag. Genom att jämföra behoven som beskrivs i litteraturen med de behov som intervjupersonerna framhåller, kan en mer nyanserad bild av skolgården som plats, samt de behov som barn med autism har på platsen, framträda. Skolgården är en plats med speciella förutsättningar, då den till skillnad från andra, offentliga utomhusmiljöer är en känd och familjär miljö för barnen. Detta gör att flera av de behov som litteraturen belyser som viktiga i utomhusmiljön, såsom förutsägbarhet och orienterbarhet, kan tolkas redan finnas på skolgården. Intervjupersonernas perspektiv medför kunskap om att utmaningarna med skolgården inte bara grundar sig i den fysiska miljön utan framför allt uppstår på grund av den ostrukturerade rastsituationen och de andra barnen, som på olika sätt skapar problematiska förhållanden för barn med autism. Desto viktigare är det därför att utforma den fysiska miljön på ett sätt som stödjer de behov som barn med autism har, som till exempel avgränsningar och zonindelning, för att underlätta för dessa elever. En förändring av den fysiska miljön kan inte lösa alla de utmaningar som barn med autism möter i skolgårdsmiljön, däremot kan sättet skolgården utformas minimera risken för att problem skapas. Genom att integrera nya perspektiv i planeringen kan insikter skapas och mer inkluderande och tillgängliga miljöer formas.

Utifrån de identifierade behoven som finns hos barn med autism går det att se vissa brister i skolgårdens utformning som utgör hinder för dessa barn att använda skolgården. I intervjuerna framkom till exempel att vissa lekredskap som egentligen fungerar bra för barn med autism, inte kunde användas på grund av sin placering. Detta beskrevs till exempel genom att ett lekredskap som många av barnen med autism tyckte om var placerat i ett område med hög stimuli och således inte kunde användas under rasten. I utformandet av skolgården är det därför viktigt att ta den omkringliggande miljön i beaktning när olika områden på skolgården skapas. Placeringen av olika lekredskap kan få olika effekt hos barn med autism beroende på vilken miljö som angränsar till den. Vidare tyder detta på ett behov av ökad kunskap om miljöns effekter på barn med autism, inte bara om hur miljön påverkar barnen utan även om hur olika miljöer påverkar varandra och upplevelsen av dem. Ökad kunskap kan exempelvis fås genom ökad kunskapsspridning mellan planerare, förvaltare och brukare samt genom fortsatt forskning.

### *Vikten av kunskapsöverföring och problem med stuprörsorganisation*

Denna studie visar att det finns outnyttjad och värdefull kunskap hos pedagoger som inte verkar ha fått tillräckligt med utrymme inom forskning eller planering. En organisation består av olika nivåer med olika arbetsuppgifter som är centrerade till respektive nivå och avdelning. En nedåtgående kommunikationsriktning är vanligt, det vill säga att information rör sig top-down. Beslut och strategier skapas på organisationens högsta nivå och överlämnas sedan vidare till efterföljande nivåer och avdelningar. När samtal och kunskap endast rör sig inom enskilda avdelningar och förvaltningar, eller endast i en riktning kallas det för stuprörsorganisation. Det finns flera nackdelar med stuprörsorganisationer i relation till planeringen och utvecklandet av skolgården. Dels gör stuprören att det blir en skev fördelning mellan makt och kunskap då dessa blir fastlåsta inom respektive nivå och avdelning, dels sker begränsat kunskapsutbyte mellan de olika förvaltningarna, avdelningarna och organisatoriska nivåerna. Stuprör skulle delvis kunna vara en förklaring till de brister som skolgården uppvisar. Detta kan visa sig genom att olika avdelningar besitter olika kompetens, där en avdelning arbetar med den fysiska utformningen och en annan avdelning med sociala frågor. När dessa avdelningar inte kommunicerar och utbyter kunskap med varandra missas viktiga perspektiv. När sociala frågor behandlas i särprocesser finns det risk att sociala perspektiv, som till exempel de behov som barn med autism har, förbises och separeras från planering och utformning. Detta resulterar i en skolgård vars utformning inte är anpassad för de behov som barn med autism har, och begränsar deras användande av den. En fungerande intern kommunikation inom organisationen kan därför ses skapa förutsättningar för en välplanerad skolgård. Lärdomar och kunskap behöver överföras mellan olika nivåer inom organisationen för att minimera risken att olika förvaltningar arbetar mot olika målsättningar. Skolgårdens utformningsprocess bör inte endast gå från beslut till byggnation, utan tydligt utvärderas och följas upp genom hela organisationen. En iordningställd skolgård bör alltså även efter utformandet följas upp med återkoppling om det som fungerar och inte fungerar för att generera lärdomar, insikter och förbättringsåtgärder. Utvärderingsarbetet är därför viktigt för att utformningen ska kunna förbättras och stödja de behov som olika brukargrupper har.

För att utformningen av skolgården ska vara inkluderande och möta elevernas behov krävs det även en god extern kommunikation i utformningen av den. Ett potentiellt problem som identifierats i planeringen av skolgården är att skolverksamheten och kommunen tillhör två olika organisationer som

opererar och arbetar jämsides men inte, utifrån vad detta arbete funnit, kommunicerar med varandra i tillräckligt hög grad. En otillräcklig kommunikation resulterar i att ett värdefullt kunskapsutbyte går förlorat. I arbetet med planering och utformning av skolgården hade ett gränsöverskridande samtal mellan de två organisationerna kunnat vara gynnsamt för att öka kunskapen om de pedagogiska och psykologiska behov som barnen har. En utökad kommunikation bör även inkludera perspektiv från elever och pedagoger för att ge en bättre insikt i hur skolgården används och fungerar som vardagsmiljö.

Pedagogerna tillhör skolverksamheten och har en stor platskänedom och kunskap om de elever som använder platsen och deras behov. Pedagogerna arbetar dagligen med eleverna och har därmed många observationstimmar av eleverna i skolgårdsmiljön. Genom sina observationer och erfarenheter med eleverna har pedagogerna unika perspektiv som kan vara viktiga att integrera i planerings- och utvecklingsprocessen i skapandet av inkluderande skolgårdar. Planerarna har mycket makt över utformningen av skolgården, men har begränsad plats- och brukarkänedom. Pedagogerna har liten makt över utformningen men stor plats- och brukarkänedom. Planerarna har också mycket kunskap om den fysiska miljön men mindre kunskap om de psykologiska och pedagogiska aspekterna. Pedagogerna har goda psykologiska och pedagogiska kunskaper men bristande kunskap om den fysiska miljön. Respektive yrkesroll och organisatorisk nivå kan inte inbegripa alla kunskapsaspekter. Däremot kan en förstärkt dialog mellan dem möjliggöra att kunskap kommer in i respektive organisation och organisationsnivå, vilket ökar den externa kommunikationen och kan bidra till en skolgård som är inkluderande och tillgänglig.

#### *Ökat deltagande skapar inkluderande skolgårdar*

Under intervjuerna indikerade de som arbetade på kommunala skolor att eleverna och pedagogerna inte hade något inflytande över utformningen av skolgården. Intervjupersonerna upplevde att de antingen inte blivit tillfrågade om att påverka skolgårdens utformning, eller att de blivit tillfrågade men att kommunen inte tagit tillvara på de åsikter som framförts och istället gjort på annat sätt. Pedagogerna upplevde detta som något dåligt och uttryckte att deras perspektiv hade varit värdefulla för att skapa en mer tillgänglig skolgård för elever med autism. Intervjuerna visade att pedagogerna hade tydliga exempel på hur skolgården skulle kunna designas för att bli mer autismvänlig. Några exempel som lyftes var färgkodade zoner, ljudabsorberande väggar och

kluriga spel i handfasta material. Detta tyder på att intervjupersonerna har intressanta insikter och konkreta förslag på hur skolgården skulle kunna omgestaltas.

Pedagogerna kan tänkas vara viktiga för att stötta eleverna i ett ökat deltagande och vara behjälpliga i att framföra elevers behov till beslutstagare och planeringsprocesser, samt skapa möjligheter och samtalsstrukturer för ökad delaktighet. För barn med autism kan specialpedagoger vara extra värdefulla eftersom de har förståelse för diagnosen och således kan förmedla och tolka vad olika behov grundas i. Det är viktigt att även barnens perspektiv kommer fram och eleverna bör, till den grad det är möjligt och utifrån sina förutsättningar, få möjlighet att uttrycka sina åsikter och bidra till utformningen. Eleverna kan bidra med andra viktiga perspektiv och en involvering av barn i beslutsprocesser som berör deras vardagsmiljö är dessutom lag enligt barnkonventionen. Den här studien indikerar att en mer utarbetad extern kommunikation bör ske för att tillvarata kunskapen som pedagogerna och eleverna har, för att på så sätt ge dem ett större inflytande över utformningen och planeringsprocessen. För att möjliggöra en utarbetad extern kommunikation hade kommunikationsvägar mellan skola och kommun kunnat utvecklas, till exempel genom att en person med insikt i både fysisk planering och skolverksamheten ansvarar för att kartlägga behov, samla in åsikter och sköta återkoppling till planeringsgruppen. En sådan person skulle kunna fungera som en kunskapsbrygga mellan kommun och skola och möjliggöra för en god utformning av skolgården. På den fristående anpassade skolan hade personalen och eleverna deltagit i utformningen och kommit med idéer för vad som skulle finnas och hur skolgården skulle vara utformad. Ett välfungerande samtal mellan de som brukar platsen och de som utformar den resulterade i det här fallet i en skolgård som personalen upplever som välfungerande och uppskattad av barnen. Det finns andra viktiga faktorer som lett till att denna skolgård fungerar för barn med autism, till exempel att den är anpassad för målgruppen. Arbetet vill dock poängteras att pedagogernas deltagande och engagemang för skolgårdens utformning i detta specifika fall var tydligt framträdande under intervjun. Intervjupersonerna var intresserade av att diskutera potentiella förändringar och gav förslag på vad de gjort och skulle förändra. Detta tyder på att det skulle kunna finnas ett intresse hos pedagoger att vara med i utvecklingen av skolgården. I detta specifika fall tillvaratogs intresset och engagemanget och har resulterat i en skolgård som är dynamisk och fungerande.

### *Organisationen kan ha betydelse*

Intervjun och besöket på den fristående skolan visar på att organisationen tycks ha stor betydelse för skolgårdens utformning. I just det fall som undersöktes i denna studie kunde den fristående skolan ses ha vissa fördelar, vilket sannolikt har flera förklaringar. Det är dock viktigt att understryka att denna studie undersökt för få skolor för att kunna dra generella slutsatser och följande diskussion bör därför läsas med detta i åtanke.

En fördel som den fristående skolan som detta arbete besökte hade var att det fanns en större frihet i att styra över fördelningen av skolans ekonomiska resurser och enklare kan flytta resurser mellan olika budgetar. De kunde därför omforma och förändra skolgården där de såg att ett behov fanns. De tillgängliga resurser som finns i en kommunal skola är i större utsträckning låsta i specifika budgetar, vilket innebär mindre frihet för skolan att vara flexibel kring utformning och var resurser ska läggas. Den bättre anpassade utformningen på den fristående skolan skulle också kunna härledas till olika aspekter kring kommunikation och organisation. En aspekt är att den fristående skolan planeras, utformas och drivs av en och samma organisation. En kommunal skola planeras och förvaltas av kommunen, i flera olika förvaltningar, och styrs av skolverksamheten som är en egen organisation med egna mål. Detta skulle kunna vara en anledning till att kommunikationen sker smidigare i den fristående skolan än i den kommunala, dels då kommunikationsledet är kortare, dels då den fristående skolan endast består av en organisation. Ett delat ansvar, för kommunala skolor och deras utemiljö, mellan kommunen och skolverksamheten kan också tänkas leda till att ansvarsfördelningen blir ojämn. Två organisationer som drivs av olika mål kan uppleva svårigheter i att samarbeta. Vems ansvar det är att se till att skolgården är inkluderande och tillgänglig för eleverna kan tänkas vara svår och leda till att ansvaret skjuts mellan de två organisationerna. En annan aspekt som kan påverka skolgårdens utformning är att den kommunala verksamheten har fler ansvarsområden utöver skolan och skolgården. Skolfrågan konkurrerar med andra intressefrågor i kommunen och riskerar därför att få mindre fokus än hos den fristående skolan där skolverksamheten utgör huvudfokuset. Kommunen har dessutom inte möjlighet att i lika hög grad styras av ideologi, utan måste ta hänsyn till kommunens alla invånare och intressen, vilket kan tänkas leda till intressekonflikter, spridda målbilder och en trögare styrning. I en mindre privat organisation kan en ideologisk inriktning möjliggöra för verksamheten att lättare enas och samlas kring samma värdegrund och målsättningar. Ett trögare styrsystem kan även orsakas av den större organisationen som kommunen ofta är. Ett beslut

måste, i en större organisation, genomgå fler instanser och avdelningar, än i en mindre organisation där kommunikationen kan gå genom färre personer och på så vis gå snabbare. Många av de nackdelar som jämförelsen belyser kan tänkas lösas genom bättre intern och extern kommunikation och kunskapsöverföring. Detta tyder på att skolverksamheter och de organisationer som arbetar med planering och utformning av skolgårdsmiljöer bör satsa på förbättrad kunskapsöverföring mellan och inom organisationer, för att skapa en inkluderande skolgård.

Det ska dock poängteras att endast en fristående skola besöktes och att denna var anpassad till målgruppen. Under utformningen av skolgården har ett hänsynstagande gjorts för barn med autism och om skolan inte hade drivits med denna specifika inriktning hade skolan troligtvis inte uppvisat en skolgård som var lika fungerande. Fristående skolor har inte samma kommunala samhällsansvar och har därför större möjlighet att drivas med olika inriktningar och målsättningar. Detta har i sin tur en betydelse för eleverna som går där. Av denna anledning kan inte erfarenheterna från den undersökta skolan antas gälla alla fristående skolor.

#### *Stöd och riktlinjer behövs*

Rätt kunskap och vägledning är viktigt i utformandet av en inkluderande och tillgänglig skolgård. Boverket publicerar riktlinjer och vägledningar för hur skolgården bör utformas. Boverket har inte publicerat några riktlinjer som direkt är inriktade mot barn med autism. Det går dock att återfinna några av de behov som detta arbete adresserat som viktigt för barn med autism i skolgårdsmiljön i publicerade allmänna råd och vägledningar, till exempel i *Gör plats för barn och unga!* (Boverket, 2015) och Boverkets allmänna råd (BFS 2015:1). Där beskrivs att skolgården bör bestå av olika miljöer med varierande form, terräng och ljudnivå, vilket även denna uppsats identifierat som viktigt för barn med autism. Majoriteten av de riktlinjer som finns publicerade i vägledningen behandlar dock framför allt fysisk tillgänglighet. Mental tillgänglighet och de behov som finns hos personer med psykiska funktionsvariationer riskerar därför att förbises och således exkluderas från fysiskt utformade miljöer. Vägledningarna och riktlinjerna syftar till att ge de verktyg som behövs för att utforma tillgängliga miljöer. För att skapa en inkluderande skolgård behöver dessa riktlinjer vara tydliga och även inbegripa de behov som barn med autism har. Arbetet belyser därför ett behov av att tydliggöra och bredda begreppet tillgänglighet i befintliga riktlinjer, så att de tydligt även inkluderar den mentala tillgängligheten.

### *En skolgård för alla*

Intervjupersonerna i denna uppsats har olika yrkesroller, befinner sig på olika geografiska platser och arbetar på skolor i olika kontext. Trots det, har de alla samma uppfattning av skolgården där de ser liknande behov för barn med autism och uttrycker samma brister med skolgårdens utformning. Detta var ett intressant fynd som visar på att det finns liknande behov och brister i skolgårdsmiljön i ett större geografiskt område.

Om skolgården utformas på ett sätt som gör den tillgänglig och användbar för alla barn kan en hållbar stadsutveckling främjas. Framför allt ur den sociala hållbarhetsdimensionen, då alla ges större möjlighet att delta på samma villkor. Studien visar även på att åtgärder för stärkandet av den sociala hållbarheten kan ge positiva effekter för ekologisk hållbarhet, exempelvis genom ett införande av fler och grönare miljöer. Genom att utforma skolgården för alla barn kan besparingar av både tid och extra kostnader undvikas. En skolgård som är anpassad för sina elever stödjer deras självständighet och minskar deras beroende av pedagoger. Detta kan generera i resursbesparingar för verksamheten samt en mindre arbetsbörda hos pedagogerna. Skapandet av en skolgård som bland annat möjliggör för lugna aktiviteter, har en varierad miljö och en varierande ljudvolym, gynnar inte bara barn med autism. En autismvänlig skolgård skapar en inkluderande skolgård som är bra för alla barn.

### *Vidare forskning*

Studien har undersökt vilka behov som barn med autism har i skolgårdsmiljö och under insamlingen av material till litteraturstudien var det svårt att hitta relevant litteratur som behandlade ämnet. Det finns forskning om autismvänlig design i utomhusmiljöer, men den är framför allt inriktad på allmänna platser. Det finns även forskning kring autismvänlig design i skolan, men med ett fokus på inomhusmiljöer. Detta pekar således på att det behövs mer forskning kring de behov som barn har i skolgårdsmiljön, vilket även uppmärksammats i litteraturen av Wågø et al (2005). Fortsatta studier på hur väl skolgården är anpassad för andra psykiska funktionsvariationer hade också varit intressant.

I denna studie har behov identifierats som kan ligga till grund för framtida utformning och planering av skolgården. Ett större fokus har därför legat i att undersöka hur utformningen ser ut idag och hur utformningen skulle kunna göras på ett annorlunda sätt för att öka tillgängligheten för barn med autism.

Många skolgårdar har designats för flera årtionden sedan och det hade varit intressant att studera skolgården ur en historisk kontext utifrån ett tillgänglighetsperspektiv. Det finns möjlighet att studera hur olika planeringsideal har påverkat utformningen av skolgården och hur begreppet tillgänglighet genom åren har behandlats och påverkat utformningen av skolgården.

Under insamlingen av intervjumaterialet upptäcktes det att det fanns många lekredskap som fungerade mer och mindre bra för barn med autism. Kompisgungan var ett exempel på något som alla intervjupersonerna framförde som något omtyckt av elever med autism. På grund av tidsbrist har det inte funnits möjlighet att djupare identifiera de olika redskapen och specifika elementen i detta arbete. Det finns därför potential för vidare forskning om hur olika redskap, element och lekutrustning påverkar och fungerar för barn med autism på skolgården.





## 7. SLUTSATS

---

Denna avslutande del inleds med uppsatsens syfte och kommer därefter att besvara arbetets frågeställningar och presentera de slutsatser som kan dras av studien.

Detta arbete har för avsikt att identifiera de behov som barn med autism har i skolgårdsmiljö, samt undersöka vilka begränsningar som finns med skolgårdens utformning. Resultatet från studien ämnar till att stärka nuvarande kunskapsläge, bidra till diskussion och förbättra förutsättningarna för att skapa mer tillgängliga och inkluderande skolgårdar för barn med autism.

*På vilket sätt kan skolgårdsmiljön förstås utifrån forskning om autismvänlig utformning? och Vilka aspekter lyfter pedagoger, med inriktning mot autism, som viktiga vid utformningen av skolgården?*

Arbetet har utifrån litteraturstudien identifierat åtta huvudsakliga aspekter för en autismvänlig utformning, vilka uttrycks i huvudteman som presenteras tillsammans med respektive undertema inom parentes: *Akustik, zonindelning (variation), escape spaces, säkerhet (staket), bildstöd, förutsägbarhet (orienterbarhet, läsbarhet), övergångszoner och vegetation*. På grund av begränsad befintlig litteratur om barn med autism i skolgårdsmiljön så har detta tematiserade resultat baserats på forskning som analyserar personer med autism i alla åldrar och i olika miljöer. Av denna anledning kan arbetet inte försäkra att detta resultat representerar de behov som just barn med autism har i en skolgårdsmiljö men indikerar behov som kan vara viktiga.

I intervjuerna identifierades nio centrala behov hos barn med autism i skolgårdsmiljö. Dessa presenteras i följande huvudteman tillsammans med respektive undertema inom parentes: *Zonindelning (tydlighet), akustik, escape spaces, säkerhet (staket), avgränsningar (tydlighet), läsbarhet (konkret), variation, självständighet och väderskydd*.

Genom att se på skolgården från olika perspektiv kan kunskap och olika infallsvinklar synliggöras. Behov som lyfts fram av litteraturen överensstämmer ganska väl med vad pedagogerna ansåg som viktigt i en skolgårdsmiljö. *Zonindelning, akustik, escape spaces* och *säkerhet* var några viktiga behov som det råder samstämmighet kring. Dessa kan därför antas vara extra viktiga då de förstärks av båda källorna. Det fanns dock även vissa betydelseskilnader i hur behoven beskrivs och i vilka behov som identifierades. Behov som till exempel bildstöd och övergångszoner beskrevs som viktiga i litteraturen, medan intervjupersonerna lyfte andra behov såsom avgränsningar och självständighet. Anledningen till att behoven skiljer sig kan

bero på skilda bakgrunder hos källorna som bidrar till olika perspektiv hos forskning och pedagoger. En annan anledning som kan tänkas ligga till grund för de skillnader i behov som identifierades kan bero på att det finns begränsad forskning om barn med autism i skolgårdsmiljön. Forskningen identifierar behov för olika miljöer och för personer med autism i alla åldrar medan pedagogerna fokuserar på endast skolgårdsmiljön och barn med autism. Kontextuella skillnader skulle därför kunna vara en anledning till att det finns skillnader i de identifierade behoven.

*Vilka brister uppvisar skolgården utifrån de behov som barn med autism har?*

Studien pekar på att skolgården i hög grad brister i att tillgodose de behov som barn med autism har. Skolgården beskrivs i många fall som en problematisk plats på grund av dess öppna utformning som saknar struktur och tydlighet. Det är vanligt att skolgården består av stora öppna ytor, som bidrar till hög ljudnivå, otydlighet och oförutsägbarhet. Dessa ytor är problematiska för barn med autism eftersom de är svåra att läsa av. På en öppen skolgård pågår många olika aktiviteter på samma gång, vilket försvårar sorteringen av intryck samt förståelsen för vad som förväntas av personen. Detta kan skapa stress hos barnet. Den öppna strukturen kan även skapa en känsla av utsatthet, och minska möjligheten för eleven att kunna gå undan vid överstimulering. Skolgården brister i att tillhandahålla en varierad miljö med olika hög stimulinivå och aktivitetsgrad på skolgården. För att bemöta denna brist föreslås zonindelning och avgränsningar. Tydligheten och förutsägbarheten kan även stöttas med konkreta objekt och lekutrustning med tydliga syften som kan bryta av öppna ytor och skapa struktur. Studien har även identifierat att det finns en stor brist på lugna och tystare platser. Det behövs en variation av lugna platser som erbjuder återhämtning och som uppmuntrar till lugn lek. Specifikt lyfts asfalterade ytor på skolgården som problematiska, bland annat genom att asfalten uppmuntrar till en viss typ av lek, har en tendens att skapa hög ljudvolym och hindrar dessutom gröna miljöer att ta form.

*På vilket sätt kan lärdomarna från denna uppsats användas i utformning och utveckling av skolgårdar?*

Uppsatsen tyder även på att det finns ett behov av en välfungerande intern kommunikation som går både vertikalt och horisontellt. Vid otillräcklig kommunikation inom organisationer kan stuprör bildas och problem skapas.

För att motverka stuprörstänk och öka kunskapsspridning i organisationer behöver löpande kunskapsöverföring och samtal ske mellan olika förvaltningar och organisationsnivåer. Uppsatsen belyser även behov av en extern kommunikation mellan den kommunala verksamheten och skolverksamheten då det kan underlätta arbetet med utformningen av skolgården. Ett inkluderande av pedagogers och elevers perspektiv kan leda till utökad kunskap om barnens behov och resultera i en utformning som blir mer tillgänglig och inkluderande för alla barn. Vidare påvisar uppsatsen att forskningsläget gällande autismvänlig utformning av skolgården är begränsat, och pekar på att det behövs mer forskning och utökad kunskap inom området. Studien belyser vikten av att den kunskap som pedagoger och elever besitter bör integreras i utformningsprocessen. En skolgård vars elevers behov uppmärksammas och tagits i beaktning under dess utformning, skapar en utemiljö som alla barn kan använda. Genom en ökad kunskapsöverföring mellan organisationer, förvaltningar och människor skapas goda förutsättningar att skapa en mer hållbar och tillgänglig skolgård.

## 8. Referenser

Almaz, A. F., & Mohamed, I. R. (2024). The role of architectural and interior design in creating an autism-friendly environment to promote sensory-mitigated design as one of the autistic needs. *International Journal*, 14(2), 239-255. <https://dx.doi.org/10.21608/ij.2024.340122>

Autism Sverige (u.å.a). *Autism*. <https://www.autism.se/om-autism/autism/> [2024-01-22]

Autism Sverige. (u.å.b). *Hur sinnesintryck kan påverka*. <https://www.autism.se/om-autism/autism/sinnesintryck/hur-sinnesintryck-kan-paverka/> [2024-01-29]

Autism Sverige (u.å.c). *Sinnesintryck*. <https://www.autism.se/om-autism/autism/sinnesintryck/> [2024-01-22]

Barnes, C. (1991). *Disabled People in Britain and Discrimination: a case for anti-discrimination legislation*. London: C. Hurst & Co. Publishers

Bell, E., Bryman, A., & Harley, B. (2022). *Business research methods* (6:e uppl.). Oxford University Press.

Bogdashina, O., & Casanova, M. (2016). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome: Different Sensory Experiences - Different Perceptual Worlds* (2:a uppl.). London: Jessica Kingsley Publishers.

Boverket. (2023a). *Vägledning om barns och ungas utemiljö*. <https://www.boverket.se/sv/samhallsplanering/stadsutveckling/barns-och-ungas-utemiljo/> [2024-01-19]

Boverket. (2023b). *Barns rättigheter i förvaltningsskedet*. <https://www.boverket.se/sv/PBL-kunskapsbanken/teman/barnkonventionen/samhallsbyggnadsprocessen/fo-rvaltningsskedet/> [2024-04-23]

Boverket. (2022a). *Skolgårdarnas ytor fortsätter att minska*. <https://www.boverket.se/sv/samhallsplanering/stadsutveckling/barns-och-ungas-utemiljo/nationell-kartlaggning-visar-att-skolgardarna-krymper/> [2024-01-19]

Boverket. (2022b). *Varför satsa på utökad medborgardialog?* <https://www.boverket.se/sv/PBL-kunskapsbanken/teman/medborgardialog/utokad/> [2024-04-23]

Boverket. (2021a). *Utemiljöns funktioner och struktur gestaltas utifrån verksamhetens behov.* <https://www.boverket.se/sv/samhallsplanering/arkitektur-och-gestaltad-livsmiljo/arbetssatt/skolors-miljo/byggnaden-och-utemiljon/utemiljons-struktur/> [2024-01-30]

Boverket. (2021b). *Barn och ungas delaktighet.* <https://www.boverket.se/sv/samhallsplanering/arkitektur-och-gestaltad-livsmiljo/arbetssatt/skolors-miljo/strategiska-vagval/barn-och-ungas-delaktighet/> [2024-04-24]

Boverket. (2020). *Barnkonventionen och gestaltning av barns och ungas utomhusmiljöer.* <https://www.boverket.se/sv/samhallsplanering/arkitektur-och-gestaltad-livsmiljo/arbetssatt/skolors-miljo/mal-lagar-regler/lagar/barnkonventionen/>

Boverket. (2015). *Gör plats för barn och unga! En vägledning för planering, utformning och förvaltning av skolans och förskolans utemiljö.* <https://www.boverket.se/globalassets/publikationer/dokument/2015/gor-plats-for-barn-och-unga-bokversion.pdf>

BFS 2015:1. *Boverkets allmänna råd om friyta för lek och utevistelse vid fritidshem, förskolor, skolor eller liknande verksamhet.* <https://rinfo.boverket.se/BFS2015-1/pdf/BFS2015-1.pdf>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3, 77-101. [doi.org/10.1191/1478088706qp063oa](https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa)

Brorström, B. (2009). *Styrning i offentlig förvaltning – teori, trender och tillämpningar.* (Vetenskap för profession, 2009:7). Högskolan i Borås. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:883799/FULLTEXT01.pdf>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Stockholm: Liber AB.

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5:e uppl.). Oxford University Press.

Campbell, B. (2021). Social Justice and Sociological Theory. *Society*, 58, 355-364. <https://doi.org/10.1007/s12115-021-00625-4>

Chawla, L., Keena, K., Pevec, I., & Stanley, E. Green schoolyards as havens from stress and resources for resilience in childhood and adolescence. *Health & Place*, 28, 1-13,

<https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2014.03.001>.

Dahlkwist, M. (2004). *Kommunikation*. Liber: Stockholm

Denscombe, M. (2018). *Forskningshandboken: För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.

De Vries, B. (2021). Autism and the Right to a Hypersensitivity-Friendly Workspace. *Public Health Ethics*, 14(3), 281-287.

<https://doi.org/10.1093/phe/phab021>

de Waal, A., Weaver, M., Day, T. & van der Heijden, B. (2019). Silo-Busting: Overcoming the Greatest Threat to Organizational Performance. *Sustainability*, 11(23):6860. <https://doi.org/10.3390/su11236860>

Faskunger, J., Szczepanski, A. & Åkerblom, P. (2018) *Klassrum med himlen som tak. En kunskapsöversikt om vad utomhusundervisning betyder för lärande i grundskolan*. Linköpings universitet, Sveriges lantbruksuniversitet och Tankesmedjan Movium.

<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1218908/FULLTEXT05.pdf>

Friman, M., & Olsson, L. E. (2023). Are we leaving some people behind? Travel autonomy, perceived accessibility, and well-being among people experiencing mental and physical difficulties. *Transportation Research. Part F, Traffic Psychology and Behaviour*, 98, 243-253.

<https://doi.org/10.1016/j.trf.2023.08.009>

Gaines, K., Bourne, A., Pearson, M., & Kleibrink, M. (2016). *Designing for autism spectrum disorders*. Routledge Taylor & Francis Group.

Gaudion, K.L., & McGinley, C. (2012). *Green Spaces - Outdoor Environments for Adults with Autism*. Helen Hamlyn Centre for Design, Royal College of Art

Gomes, E., Rotta, N. T., Pedroso, F. S., Sleifer, P., & Danesi, M. C. (2004). Auditory hypersensitivity in children and teenagers with autistic spectrum disorder. *Arquivos de Neuro-Psiquiatria*, 62(3B), 797-801.

<https://doi.org/S0004-282X2004000500011>

Harris, K., Rosinski, P., Wood-Nartker, J., & Hill Renirie, R. (2022). Developing Inclusive Playgrounds That Welcome All Children - Including Those with Autism. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*.

<https://doi.org/10.1007/s40489-022-00345-3>

Iwarsson, S. & Ståhl, A. (2003). Accessibility, usability and universal design-positioning and definition of concepts describing person-environment relationships. *Disability and Rehabilitation*, 25(2), 57-66. <https://doi.org/10.1080/dre.25.2.57.66>

Jaeger, P. T. (2015). Disability, human rights, and social justice: The ongoing struggle for online accessibility and equality. *First Monday*, 20(9). <https://doi.org/10.5210/fm.v20i9.6164>

Jansson, M., Schneider, J., Mårtensson, F., Kylin, M. & Fridell, L. (2021). *Rum för skolans utemiljö - fördjupad analys kring yta för förskolegård och skolgård*. (Landskapsarkitektur, trädgårds- och växtproduktionsvetenskap, rapport 2021:4). Sveriges lantbruksuniversitet, Institutionen för landskapsarkitektur, planering och förvaltning. [https://pub.epsilon.slu.se/23467/1/jansson\\_m\\_et\\_al\\_210428.pdf](https://pub.epsilon.slu.se/23467/1/jansson_m_et_al_210428.pdf)

Jarl, M., & Pierre, J. (2018). *Skolan som politisk organisation*. Malmö: Gleerup

Larsson, L. Å. (2014). *Tillämpad kommunikationsvetenskap* (4:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Li, D., Larsen, L., Yang, Y., Wang, L., Zhai, Y., & Sullivan, W. C. (2019). Exposure to nature for children with autism spectrum disorder: Benefits, caveats, and barriers. *Health & Place*, 55, 71-79. <https://doi.org/10.1016/j.healthplace.2018.11.005>

Ljungmark, L. (2021). *Barn Lek Plats Stad. Strategier för barnvänlig stadsplanering*. (Stad & Land, Nr 189). Tankesmedjan Movium vid SLU. [barn-plats-lek-stad.pdf](http://barn-plats-lek-stad.pdf) (slu.se)

Lowe, C., Gaudion, K., McGinley, C., Kew, A. (2014). Designing living environments with adults with autism. *Tizard Learning Disability Review*, 19(2), 63 - 72. <http://dx.doi.org/10.1108/TLDR-01-2013-0002>

McAllister, K., McBeth, A., Galway, N. (2022). Autism spectrum condition and the built environment. *Cities & Health*, 6(3), 1-15. <https://doi.org/10.1080/23748834.2022.2139210>

MFD. (2022). *Frågor om delaktighet och tillgänglighet*. <https://www.mfd.se/organisation/vanliga-fragor-och-svar/fragor-om-delaktighet-och-tillganglighet/> [2024-01-25]

Miller, D. (1999). *Principles of social justice*. Harvard University Press.

Miller, D. (1976). *Social Justice*. New York: Oxford University Press.



Mostafa, M. (2014). Architecture for Autism: Autism ASPECTSS™ in School Design. *Archnet-IJAR, The International Journal of Architectural Research*, 8 (1): 143-158. DOI: 10.26687/archnet-ijar.v8i1.314

Naturvårdsverket, Skogsstyrelsen, Folkhälsomyndigheten & Länsstyrelserna Skånes, Uppsalas och Västerbottens län. (u.å). *Tillgång till vardagsnära natur är bra för folkhälsan.*  
[https://www.naturvardsverket.se/4ac5d3/contentassets/27d6a2ce95514db8b1b0d9e72e9fdf34/textdokument\\_var dagsnara-natur.pdf](https://www.naturvardsverket.se/4ac5d3/contentassets/27d6a2ce95514db8b1b0d9e72e9fdf34/textdokument_var dagsnara-natur.pdf)

Oliver, M. (2013). The social model of disability: thirty years on. *Disability & Society*, 28(7), 1024-1026. <https://doi.org/10.1080/09687599.2013.818773>

Oliver, M. (1996) *Understanding disability. From theory to practice*. London: Red Globe Press.

Pouya, S., Bayindir, E., & Pouya, S. (2024). Sensory garden design proposal for children with autism spectrum disorder. *Support for Learning* 39(2). 44-57. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12466>

Regeringskansliet (2021). *Den hala tvålen. Verktyg och metoder för social hållbarhet i fysisk planering och stadsutveckling.* (Fi2021/01533). Finansdepartementet.  
<https://www.regeringen.se/contentassets/3d6ae840c00f4b159294c8e986b56a04/den-hala-tvalen--verktyg-och-metoder-for-social-hallbar-i-fysisk-planering.pdf>

Region Stockholm. (u.å). *Diagnoskriterier för autism.*  
<https://www.autismforum.se/om-autism/diagnoskriterier-0/diagnoskriterier-for-autism/> [2024-04-08]

Rieffe, C., & Koutamanis, A. (2023). Een autisme-vriendelijke school: architectuur als eerste stap. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 22(4), 29-39. <https://doi.org/10.36254/WTA.2023.4.03>

Roberts, N. C. (2000). Wicked Problems and Network Approaches to Resolution. *International Public Management Review* 1(1): 1-19.

Ryhl, C. (2016). Can You Hear Architecture: Inclusive Design and Acoustics in the Nordic Region. *Advances in Design for Inclusion*, 500, 191-200. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41962-6\\_17](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41962-6_17)

Sachs, N., & Vincenta, T. (2011). Outdoor environments for children with autism and special needs. *Implications*, 9(1), 1-7.

[https://www.researchgate.net/publication/280948490\\_Sachs\\_N\\_Vincenta\\_T\\_2011\\_April\\_Outdoor\\_environments\\_for\\_children\\_with\\_autism\\_and\\_special\\_needs\\_Implications\\_91\\_1-7](https://www.researchgate.net/publication/280948490_Sachs_N_Vincenta_T_2011_April_Outdoor_environments_for_children_with_autism_and_special_needs_Implications_91_1-7)

SAOB. (2004). Tillgänglig. [https://svenska.se/saob/?sok=tillg%C3%A4nglighet&pz=4#U\\_T1109\\_187076](https://svenska.se/saob/?sok=tillg%C3%A4nglighet&pz=4#U_T1109_187076) [2024-04-23]

Saunders, B., Sim, J., Kingstone, T., Baker, S., Waterfield, J., Bartlam, B., Burroughs, H., & Jinks, C. (2018). Saturation in qualitative research: exploring its conceptualization and operationalization. *Qual Quant*, 52(4), 1893-1907. <https://doi.org/10.1007/s11135-017-0574-8>

SCB. (2022). *Grundskolor och friytor, nationell kartläggning och uppföljning av grundskoleelevers tillgång till friytor 2018-2020*. [Grundskolor och friytor Nationell kartläggning och uppföljning av grundskoleelevers tillgång till friytor 2018-2020 \(boverket.se\)](https://www.scb.se/Grundskolor-och-friytor-Nationell-kartlaggning-och-uppfoljning-av-grundskoleelevers-tillgang-till-friytor-2018-2020)

Scott, I. (2009). Designing learning spaces for children on the autism spectrum. *Good Autism Practice (GAP)*, 10(1) 36-51. [https://www.researchgate.net/publication/233696730\\_Designing\\_learning\\_spaces\\_for\\_children\\_on\\_the\\_autism\\_spectrum](https://www.researchgate.net/publication/233696730_Designing_learning_spaces_for_children_on_the_autism_spectrum)

SFS 2010:800. *Skollag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/#K7](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/#K7)

SFS 2011:338. *Plan- och byggförordning*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/plan-och-byggforordning-2011338\\_sfs-2011-338/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/plan-och-byggforordning-2011338_sfs-2011-338/)

SFS 2010:900. *Plan- och bygglag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/plan-och-bygglag-2010900\\_sfs-2010-900/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/plan-och-bygglag-2010900_sfs-2010-900/)

SFS 2017:725. *Kommunallag*. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/kommunallag-2017725\\_sfs-2017-725/#K3](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/kommunallag-2017725_sfs-2017-725/#K3)

Skolinspektionen. (2015). *Huvudmannens styrning av grundskolan - ett uppdrag med eleven i fokus*. <https://www.skolinspektionen.se/globalassets/02-beslut-rapporter-stat/granskningsrapporter/tkg/2015/huvudmannens-styrning/slutrapport---huvudmannens-styrning-av-grundskolan.pdf>

Skolverket. (2023a). *Introduktion till skolans styrning, ansvar och mandat*. (Stödmaterial)

[https://www.skolverket.se/download/18.15c769f918afcf37a4e1cc/1697016588146/Deltagarmaterial-%20Introduktion%20till%20skolans%20styrning%20ansvar%20och%20mandat%20\\_version231004.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.15c769f918afcf37a4e1cc/1697016588146/Deltagarmaterial-%20Introduktion%20till%20skolans%20styrning%20ansvar%20och%20mandat%20_version231004.pdf)

Skolverket. (2023b). *Barnkonventionen i skolan*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/barnkonventionen> [2024-01-19]

Skolverket. (2023c). *Skollagen och förordningar*. <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/skollagen-och-forordningar>

Skolverket. (2011). *Kommunalt huvudmannaskap i praktiken: En kvalitativ studie*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a659a3b/1553964191455/pdf2744.pdf> [2024-04-10]

Skolverket. (2000). *En skola för alla - om det svenska skolsystemet*. <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a653cca/1553957052327/pdf725.pdf> [2024-01-24]

Skolverket. (u.å). *Kommunal eller fristående grundskola?*. <https://utbildningsguiden.skolverket.se/grundskolan/valja-grundskola/kommunal-eller-fristaende-grundskola> [2024-04-10]

Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2023). *Autism*. <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/autism/> [2024-01-22]

Stenhammar, A., Rinnan, T., & Nydahl, E. (2011). *Lyssna på oss! Bättre stöd när barn och ungdomar är delaktiga*. <http://funktionsratt.se/wp-content/uploads/2017/08/Lyssna-p%C3%A5-oss.pdf>

Sveriges kommuner och regioner. (2023). *Så mycket kostar skolan*. <https://skr.se/skr/skolakulturfritid/forskolagrundochgymnasieskolakomvux/vagledningsvarpavanligafragor/samycketkostarskolan.2785.html> [2024-04-10]

Sveriges kommuner och regioner. (2015). *Skolgården: Förvaltning och utveckling av förskole- och skolgårdar*. <https://skr.se/download/18.7c1c4ddb17e3d28cf9b5eee0/1642579415861/7585-258-4.pdf>

Taylor, M.J., Rosenqvist, M.A., Larsson, H., Gillberg, C., D'onofrio, B. M., Lichtenstein, P., & Lundström, S. (2020). Etiology of Autism Spectrum Disorders and Autistic Traits Over Time. *JAMA Psychiatry*, 77(9), 936-943. doi:10.1001/jamapsychiatry.2020.0680

Tregaskis, C. (2010). Social Model Theory: The story so far. *Disability & Society*, 17(4), 457–470. <https://doi.org/10.1080/09687590220140377>

Tola, G., Talu, V., Congiu, T., Bain, P., & Lindert, J. (2021). Built environment design and people with autism spectrum disorder (Asd): A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 1–14. <https://doi.org/10.3390/ijerph18063203>

Tøssebro, J. (2009). Introduction to the special issue: Understanding disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6(1), 3–7. <https://doi.org/10.1080/15017410409512635>

UNICEF Sverige. (u.å). *Barnkonventionen*. <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten> [2024-04-03]

University of Illinois College of Agricultural, Consumer and Environmental Sciences. (2011). Green environments essential for human health, research shows. *ScienceDaily*. [www.sciencedaily.com/releases/2011/04/110419151438.htm](http://www.sciencedaily.com/releases/2011/04/110419151438.htm) [2024-01-25]

Williams, Z. J., Schaaf, R., Ausderau, K. K., Baranek, G. T., Barrett, D. J., Cascio, C. J., Dumont, R. L., Eyoh, E. E., Failla, M. D., Feldman, J. I., Foss-Feig, J. H., Green, H. L., Green, S. A., He, J. L., Kaplan-Kahn, E. A., Keçeli-Kaysılı, B., MacLennan, K., Mailloux, Z., Marco, E. J., ... Woynaroski, T. G. (2023). Examining the latent structure and correlates of sensory reactivity in autism: a multi-site integrative data analysis by the autism sensory research consortium. *Molecular Autism*, 14(1), 31–31. <https://doi.org/10.1186/s13229-023-00563-4>

World commission on environment and development. (1988). *Vår gemensamma framtid*. Rapport från Världskommissionen för miljö och utveckling under ordförandeskap av Gro Harlem Brundtland. Stockholm: Prisma.

Wågø, S., Høyland, K., & Dale, S. (2005). Universell utforming av skolebygg, med Strindheim skole som studieobjekt. SINTEF Teknologi og samfunn. [https://www.sintef.no/globalassets/upload/universell-utforming-av-skolebygg\\_new.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/universell-utforming-av-skolebygg_new.pdf)

Yin, R. K. (2013). *Kvalitativ forskning; från start till mål*. (1:a uppl.). Lund: Studentlitteratur

Zander, E. (u.å.). *Det här är autism*. <https://www.autismforum.se/om-autism/det-har-ar-autism/> [2024-04-06]

## 9. Bilagor

### *Bilaga 1. Intervjuguide*

1. Berätta lite om dig själv! Vad har du för utbildning och erfarenhet av att arbeta med barn med autism?
2. Skulle du kunna beskriva hur en vanlig rast brukar se ut för de barn med autism som du arbetat med, både nu och under dina år som pedagog?
  - Hur kommer det sig? Varför tror du att denna/dessa personer behöver vara/sitta/leka där?
3. Vad skulle du säga är de största behoven hos barn med autism när det kommer till skolgårdsmiljön?
4. Tycker du att de skolgårdar som du arbetat på har varit utformade på ett sätt som bemöter de behov som barn med autism har?
  - Om inte, på vilket sätt? Om ja, på vilket sätt blir de tillgodosedda?

---

Från fokus på generell till fokus på er skolgård.

---

5. Hur tycker du att *er* skolgård bemöter de behov som barn med autism har? Till exempel, vad skulle du säga fungerar bra och mindre bra med utformningen av den fysiska miljön?

(Ta fram och presentera karta)

6. Skulle du kunna peka ut på denna karta vilka områden på skolgården som fungerar bra?
  - Finns det några platser eller element på skolgården som är extra bra? Eller som barnen med autism tycker extra mycket om?
  - Varför fungerar dessa platser bra?
  - Hur märks detta på barnet? (Hur reagerar barnet?)
7. Skulle du kunna peka ut på denna karta vilka områden på skolgården som fungerar dåligt?
  - Finns det några platser här som är extra problematiska?
  - Vad i den fysiska utformningen gör dessa platser extra problematiska?

- Hur märks detta på barnet? (Hur reagerar barnet?)
  - Finns det platser eller element på skolgården som barn med autism undviker?
8. Vad skulle du säga saknas i den fysiska miljön på skolgården som hade underlättat för barn med autism?

---

Mer fokus på utformning och detaljer.

---

9. Finns det platser på skolgården som är utformade på ett sätt som bemöter både hyper- och hyposensitivitet? Alltså, finns det platser för båda eller finns det fler platser för den ena än den andra? (Till exempel utifrån de olika sinnesintrycken: doft, syn, ljud, känsel, rörelse/balans?)
- Vilka fysiska inslag är det som finns på dessa platser som just bemöter behoven hos hyper- och hyposensitiva? (Vad för fysiska inslag är det som gör att dessa platser lämpar sig bättre?)
10. Finns det tillflyktsrum (escape space) eller smitvägar på skolgården? (En plats eller väg som barn kan fly till vid överstimulering)
11. Är skolgården uppdelad i zoner med olika mycket aktivitet och stimuli i?
12. Finns det fysiska hjälpmedel i form av till exempel pictogram, bilder eller kartor för att öka förutsägbarheten och orienterbarheten på skolgården?
13. Finns det specifika inslag i den fysiska utformningen som är triggande? Exempelvis vissa former, färger, underlag, topografi, material, växter eller andra saker som hör till gestaltningen?
14. Finns det delar av (den anpassade) utformningen inomhus som du tror även hade fungerat i utomhusmiljön?
15. Har specialpedagoger på den här skolan något inflytande över hur skolgården utformas?

- Tror du att ett större inflytande från till exempel specialpedagoger eller elever med autism under planerings- och gestaltungsfasen hade kunnat bidra till en mer inkluderande skolgård?
16. Utifrån de brister i utformningen som vi pratat om idag. Hur tror du att den här skolgården hade kunnat omgestaltas för att fungera bättre för barn med autism?
  17. Om du skulle få designa en skolgård, vad skulle du se som de allra viktigaste inslagen att ha med?
  18. Som avslutande fråga, finns det något som nu kommit upp under tiden vi haft intervjun? Kanske svar på en tidigare fråga eller något annat som du vill tillägga eller tror hade varit intressant för oss att veta?