



Marita Falkmer

Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd i grundskolan

Särtryck ur Skolverkets rapport 334 2009

**Skolan och Aspergers syndrom –
erfarenheter från skolpersonal och forskare**

2.1 Inledning

Den här sammanställningen är ett försök att kortfattat sammanfatta några strategier som kan göra skolan till en inkluderande miljö för elever med Aspergers syndrom (AS) eller andra autismspektrumtillstånd (AST). Det är troligen helt okontroversiellt att hävda att alla elever är unika individer och att detta i allra högsta grad gäller även elever som råkar ha det gemensamt att de har en diagnos inom autismspektrat. Det är kanske till och med nödvändigt att påpeka att den individuella skillnaden mellan elever med AST kan vara ännu större, och därmed viktigare att uppmärksamma, än för övriga elever. Det finns fortfarande alltför begränsad forskning kring effekten av en inkluderande skola och vilka strategier som leder till en inkluderande verksamhet för denna specifika elevgrupp.⁵⁵

2.2 Inkludering

Erfarenheter och forskning tyder på att en fysisk integrering inte automatiskt leder till att man blir en del av gruppen.⁵⁶ Personer som är fysiskt integrerade kan fortfarande vara socialt segregerade. Utgångspunkten är därför att begreppet inkludering tolkas som en strävan efter en verksamhet där målet är att alla ska omfattas redan från början. Ingen ska föras in i något som redan finns.⁵⁷

Det blir då tydligare att inkludering innebär en process där skolans organisation och arbetet i klassen anpassas till den variation hos elever som finns naturligt i skolans vardag. En följd av denna tolkning innebär också att det inte blir så meningsfullt att prata om individer som inkluderade. Det är viktigt att lyfta insikten om att inkludering inte endast gäller vissa individer.

Inkludering är ett begrepp som bör användas för att beskriva vad som händer i hela gruppen och mellan alla inblandade. Inkluderande undervisning innebär att skapa möjligheter för lärande och utveckling för hela gruppen och göra förändringar som främst ger de med störst behov möjlighet att utvecklas.

För lärande och utveckling krävs en generell kunskap om funktionsnedsättningar på en och en samverkan i arbetslag där specialpedagoger och andras fördjupade kunskaper kan ingå som en förstärkning av arbetslagets resurser.⁵⁸

Även om artikeln är fokuserad på klassrumsstrategier kan det inte nog understrykas att processen mot en inkluderande verksamhet är en angelägenhet för hela skolan.

Skolans övergripande arbete med attityder och acceptans av olikheter har avgörande betydelse för inkluderingsarbetet. Inkludering kan inte definieras som ett begrepp som enbart inbegriper möjligheter för alla elever att finnas i verksamheten.⁵⁹

Inkludering innebär också att möjlighet ges till att vara delaktig i verksamheten och att vara accepterad. I skolan ska inkludering dessutom innebära möjlighet att nå målen i läroplanen och kursplanerna.

⁵⁵ N Humphrey & Parkinson, 2006

⁵⁶ Tideman, 2004

⁵⁷ SOU, 2004

⁵⁸ Emanuelsson, 2004

⁵⁹ N Humphrey & Lewis, 2008

2.3 Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd är ett övergripande begrepp som innefattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, Andra autismliknande tillstånd eller Genomgripande störning i utvecklingen utan närmare specifikation (PDD NOS).⁶⁰

I utredningar och diagnostiseringssyfte används de specifika diagnosgruppernas benämningar. I litteratur och vardagstal används allt oftare s.k. paraplybegrepp som autismspektrum eller autismspektrumtillstånd.⁶¹

Spektrumbegreppet kan ses som ett sätt att tydliggöra att det finns stora individuella skillnader mellan individer med samma diagnos och att det kan vara svårt att dra exakta gränser mellan diagnoserna. Det finns mycket som är gemensamt för samtliga diagnoser och det brukar beskrivas som att AST alltid innebär nedsatta funktioner inom alla eller minst två av följande funktionsområden:

- Ömsesidig social interaktion
- Ömsesidig verbal och icke-verbal kommunikation
- Begränsad föreställningsförmåga och begränsad beteenderepertoar

I denna artikel ligger betoningen på strategier för elever med AST utan tilläggsfunktionshinder i form av intellektuella funktionsnedsättningar. Dock används genomgående begreppet AST för att inte begränsa innehållet till en specifik diagnosbenämning.

En viktig faktor för att skapa en inkluderande skolmiljö är att det finns en grundläggande förståelse för att eleven har en funktionsnedsättning hos lärare och skolledare.

Enligt Socialstyrelsens definitioner innebär funktionsnedsättning en nedsättning av fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga. För att de strategier som presenteras ska kunna kopplas till elevers förmågor och förutsättningar görs först en kortfattad beskrivning av vilka konsekvenser AST kan innebära. Det finns fyra områden som idag dominerar forskningen kring vilka kognitiva funktioner som är påverkade hos personer med AST.⁶²

De är:

- Svårigheter med Theory of Mind (ToM)
- Svag central koherens
- Bristande exekutiva funktioner
- Sinnesintryck

⁶⁰ APA, 1987; Gillberg, 1997

⁶¹ Autismforum, 2009

⁶² Frith, 1994

Theory of Mind

Forskningen kring ToM fokuserar i huvudsak på hur personer med AST förstår att och hur andra människor kan känna och tänka på andra sätt än de själva gör. Om man har svårigheter att använda sig av ToM kommer mycket av andra människors beteende att bli obegripligt och oförutsägbart.⁶³

I klassrummet innebär det att elever med AST inte uppfattar varför klasskamrater och/eller lärare gör på olika sätt i olika situationer. Det kan också innebära att personen inte förstår att, och hur, man måste anpassa sig till en grupp. En konsekvens av detta är ofta en nedsatt förmåga att tolka och följa sociala regler.

Svårigheter med ToM kan också påverka kommunikationen.⁶⁴

Elever med AST kan ha svårt att förstå när och varför man bör kommunicera. Elever med AST kan därför verka ointresserade av andra, vilket kan vara provocerande om man inte förstår att elevens beteende speglar elevens sätt att tänka och förstå.⁶⁵

Central koherens

Central koherens syftar på en kognitiv strategi för att söka och tolka information från sin omvärld.⁶⁶

En person kan sägas ha stark central koherens om övergripande mening prioriteras i informationsflödet. Den centrala koherensen kan också vara svag, vilket innebär att man fokuserar på detaljer och har svårt att förstå det övergripande sammanhanget ("man ser inte skogen för alla träd"). Personer med AST anses ofta ha en svag central koherens.⁶⁷

En svag central koherens kan det innebära att vardagen ofta upplevs som bestående av detaljerade händelser utan tydligt sammanhang. Svag central koherens påverkar också förmågan att kommunicera. Det kan innebära att även elever med god verbal förmåga kan ha svårigheter att använda språket socialt och praktiskt därför att kommunikation är så mycket mer än enskilda ords betydelse. I ett kommunikativt samspel är tolkningen beroende på det sociala sammanhanget och kommunikatörernas intentioner.

63 Baron-Cohen, 1995; Frith, 1994

64 Attwood, 2000

65 Attwood, 2000; Baron-Cohen, 1995; Schäfer, 1996

66 Frith, 1994

67 Frith, 1994, 1998; Happé, 1996

Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner är ett samlande namn på flera olika funktioner. De fungerar som samordnare av olika typer av information och ligger bakom allt målinriktat beteende.⁶⁸ De exekutiva funktionerna avgör också hur väl individen kan anpassa sitt beteende till de krav situationen ställer. De är också avgörande för hur väl man kan lösa flera uppgifter inom en begränsad tid och anpassa sina strategier för att kunna lösa uppgifter av olika karaktär. Exekutiva funktioner är dock inte lika avgörande i väl inövade situationer där man kan förlita sig på kända rutiner.⁶⁹

Elever med AST kan ha behov av att få konkret hjälp med att generalisera kunskaper och använda dem i nya situationer. De kan också ha svårt att utvärdera händelser, dra slutsatser utifrån dessa, värdera händelsen utifrån tidigare erfarenheter och anpassa sitt beteende till den situation som uppstått.⁷⁰

Brister i de exekutiva funktionerna gör också att elever med AST kan ha svårt att planera sitt arbete och sina aktiviteter, hejda sina impulser och kontrollera sin uppmärksamhet.⁷¹

Ett sätt att beskriva AST är att likna det vid en nedsatt förmåga att se och använda sammanhang som stöd för sin tolkning av tillvaron.⁷²

Det innebär ofta att det blir svårt att generalisera kunskaper, färdigheter och även regler mellan situationer som inte "på ytan" är lika varandra men som har samma mening eller är essentiellt är lika.

Sinnesintryck

AST är en funktionsnedsättning som påverkar sättet att tolka och förstå omvärlden. Detta visar sig ofta i att eleven har ett för omgivningen ovant och ibland svårtolkat beteende.⁷³

En orsak till ett svårtolkat beteendet kan också vara att annorlunda reaktioner på sinnesintryck är mycket vanliga hos personer med AST.⁷⁴

Man kan ha svårt för att uppfatta intryck men man kan också vara mycket känslig för vissa intryck och uppleva starkt obehag av dem.⁷⁵

Elever med AST har till exempel beskrivit att ljudet av blyertspenna mot papper, doften av kaffe från en lärare, lukten och/eller konsistensen av viss mat eller ljuset från klassrummets ljusrör upplevs som mycket obehagliga och ibland outhärdliga.⁷⁶

Många personer med AST uppger själva att denna över- eller underkänslighet vad gäller sinnesintryck är en av de aspekter med funktionsnedsättningen som är mest hindrande.⁷⁷

I miljöer med många sinnesintryck är det inte lätt att värja sig mot dem som orsakar obehag och det kan vara mycket stressande. Många elever med AST har också nedsatt motorisk förmåga.⁷⁸

Detta kan få konsekvenser för förmåga och uthållighet i olika skolsituationer som exempelvis idrott, måltider och att skriva för hand.

68 Attwood, 2000; Autismforum, 2006; Frith, 1998; Gillberg, 1996

69 Dahlgren, 2004

70 Attwood, 2000; Dahlgren, 2004

71 Attwood, 2000; Frith, 1994; Gillberg, 1996

72 Vermeulen, 2001

73 Attwood, 2000; Frith, 1994; Gillberg, 1997

74 Gillberg, 1999; Gillberg & Peeters, 1995

75 Bogdashina, 2003

76 Gunilla Gerland, 1999

77 Ericsson, 2007; Gunilla Gerland, 1999

78 Attwood, 2000

2.4 Individuell kartläggning

Enligt grundskoleförordningen ska elevers behov av särskilda stödåtgärder utredas. Utredningen syftar till att ge tillräckliga kunskaper om vad som orsakar elevens svårigheter för att kunna bedöma vilka åtgärder som skolan ska vidta. Elevens behov och stödåtgärderna ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram.

Konsekvenserna av AST varierar mycket från elev till elev. En kartläggning av elevens förmågor, behov av extra stöd och starka sidor är därför nödvändig för planerandet av en inkluderande skolmiljö. Att kartlägga den kognitiva utvecklingen och de aspekter som kan påverkas av AST är ofta inte något som lärare har redskap för. Föräldrarnas kunskaper liksom elevens och tidigare personals måste därför vara en del av denna kartläggning.⁷⁹

Många elever med AST har en ojämn utvecklingsprofil.⁸⁰

Det är en utmaning för skolpersonal att utveckla en förståelse för att en och samma elev kan ha mycket goda förmågor inom vissa områden och stora behov av stöd och hjälp inom andra.

Elever med AST har alltid nedsatta funktioner vad gäller kommunikation och socialt samspel. Det innebär att kraven inom dessa områden alltid måste anpassas. Konsekvenserna av AST finns inom samma områden hos pojkar och flickor men är ibland inte lika synliga hos flickorna. Det är inte ovanligt att flickor är mer tillbakadragna än pojkar. De kan vara de tysta eleverna som inte stör någon annan men har svårt att komma igång med skolarbete, som ofta är ensamma och visar en ovilja att gå till skolan (Larsen, 2008). Det är därför extra viktigt att uppmärksamma AST även hos flickor och kompensera med anpassade lärandestrategier och hjälpmedel (Kopp & Gillberg, 2003).

De strategier som berörs i denna artikel är generella och kan anpassas till både flickor och pojkar med AST.

79 I böckerna: Explosiva barn och Lost at School (Greene, 2008) presenterar författaren en checklista över kognitiva funktioner som är avgörande för olika skolsituationer. Listan kan användas för att kartlägga elevers kognitiva funktionsnivå och vilka kognitiva krav som situationer ställer på eleven. Boken Exekutiva svårigheter hos barn (Fleischer & Merland, 2008) kan också vara användbar i kartlägningsarbetet. Autism- och Aspergerförbundet har en hel del lättillgänglig litteratur, bland annat ett material (Autism/Aspergers syndrom vad betyder det?) som kan användas både av personal, föräldrar och eleven själv för att kartlägga och förstå elevens upplevelser, och behov (Faherty, 2002).

80 Attwood, 2000

2.5 Anpassningar av den fysiska undervisningsmiljön

Elever med AST kan, på grund av den perceptuella och kognitiva utvecklingen, behöva specifika anpassningar i undervisningsmiljön.⁸¹

På grund av de stora individuella skillnaderna är det svårt att säga vilka dessa bör vara. Det kan dock vara till hjälp att ställa sig frågan hur väl miljön är anpassad till såväl elevens sätt att tänka som till eleven sätt att uppfatta sinnesintryck.

Reagerar eleven starkt på vissa sinnesintryck? Att vissa intryck uppfattas mycket starkt och upplevs som påfrestande är inte något eleven helt enkelt kan välja bort. En sådan känslighet bör istället betraktas som en form av allergi och åtgärden blir då att försöka "allergisnera". En elev som måste lägga mycket energi för att bearbeta synintryck kan behöva ett klassrum med sparsmakad inredning vad gäller dekorationer och information. En keps eller hatt som avgränsar synfält, eller solglasögon som minskar ljusinsläpp kan hjälpa. En elev med överkänslig hörsel kan behöva hjälp att stänga ute ljudintryck som inte går att ta bort, till exempel med en I-pod eller andra ljudkällor som eleven kan kontrollera själv. Elever som är känsliga för lukt och smak kan behöva anpassad kost eller möjlighet att äta i en annan lokal än matsalen. Elever med känslighet för beröring kan behöva anpassningar i omklädningsrum där trängsel eller duschar kan vara mycket stressande situationer. Eleven kan också vara hjälpt av att placeringen i klassrummet är planerad så att andra elever inte passerar på för nära håll. Vissa elever med AST behöver stöd för att orientera sig i skolmiljön och kan behöva hjälp att hitta mellan lokaler och i klassrum. Markeringar, skyltar och uppmärkning av var material finns kan sättas upp så att det underlättar för alla elever och tillfälliga besökare. För vissa elever med AST underlättar det att ha fasta platser i klassrum, matsal och kanske också omklädningsrum.

2.6 Generellt om hjälpmedel och anpassningar

Skolans undervisningsstrategier bygger traditionellt på att lärande sker i ett kommunikativt och socialt sammanhang. Kunskaper och information förmedlas till stor del verbalt. Det sociala samspelet lärs ofta intuitivt i det vardagliga samspelet i och utanför klassrummet.⁸² Eftersom AST innebär nedsatt förmåga till kommunikation och socialt samspel blir skolan ofta en komplicerad miljö som försvårar lärande för elever med AST. Det är också komplicerat att undervisa elever med AST. Det ställer krav på lärare att reflektera över sina lärandestrategier och betrakta dem med "AST ögon".Handledning och stöd av någon med fördjupade kunskaper kring AST kan vara ett gott stöd i utvecklandet av inkluderande strategier.

En viktig faktor för att skapa inkluderande skolverksamheter är att, på samma självklara sätt som kring andra funktionsnedsättningar, reflektera över vilka hjälpmedel som är kompensande. I mötet med elever med AST måste hjälpmedelsbegreppet utvidgas till att gälla stöd för kognitiva funktionsnedsättningar som att förutsäga händelser, organisera material och handlingar, se sammanhang, socialt samspel och kommunikation.

⁸¹ Kognition är ett samlingsbegrepp för hur man tolkar och förstår sin omvärld.

⁸² Jordan, 2008

I en inkluderande verksamhet anpassas också aktiviteter och krav utifrån elevens förmågor. För lärare som undervisar i inkluderande verksamheter är den praktiska utmaningen att i alla undervisningssituationer utgå ifrån och planera för elevers olika behov. Även när det finns anpassningar, strategier och hjälpmedel som underlättar för eleven kompliceras arbetet ibland av att eleven inte vill särbehandlas eller få annat material än övriga klassen.⁸³

Om anpassningen används av hela klassen även om läraren har utgått ifrån en specifik elevs behov undviks att enskilda elever känner sig särskilda. Många av de hjälpmedel och strategier som underlättar för elever med AST kan fungera inkluderande och underlätta även för andra elever.⁸⁴

Det innebär att lärare inte alltid måste göra något extra för eleven med AST utan kan göra något på ett sätt som fungerar för alla elever.

Kanske måste en inkluderande verksamhet införa olikheter som standard i skolarbetet.⁸⁵ Om läraren redan från början planerar lektioner så att olika elever och elevgrupper arbetar med olika material, i olika grupperingar och kanske också med olika innehåll så blir variationen vardag. Att dela upp klassen så att några arbetar med ett kunskapsinnehåll som kräver mer lärarstöd och resten av klassen arbetar med något som kan göras mer självständigt är en möjlighet. Att medvetet arbeta med att dela upp klassen i större och mindre grupper samt att ge möjlighet för alla elever att ibland arbeta enskilt i ett grupprum eller en skyddad vrå av klassrummet gör det lättare för elever med AST att också välja att arbeta i mindre grupp eller enskilt.

Det finns visst forskningsstöd för att ett arbetssätt som fokuserar på elevsamarbete och samarbetsinriktat lärande understödjer utvecklingen av ett inkluderande arbetssätt i klassrum.⁸⁶

Arbetssättet kan i korthet beskrivas som att elever får arbeta tillsammans i små grupper med en väl definierad uppgift eller aktivitet. Att uppgiften är väl avgränsad och att även deltagarnas roller definieras kan vara extra viktigt för elever med AST. Gruppens sammansättning är troligen också avgörande och bör bestämmas av läraren. I arbetssätten ingår också att eleverna får återkoppling på sitt gemensamma resultat, på vinsten av att hjälpa varandra och inte i första hand på individuella prestationer.

Att i kartläggningen fokusera på starka sidor hos eleven ger läraren möjlighet att skapa utrymme för eleven med AST att få visa i klassrummet att han/hon är bra på något. Att planera in situationer då elevens starka sidor framhävs och då eleven får möjlighet att hjälpa andra är troligen en viktig aspekt i en socialt inkluderande miljö. Många elever med AST har specialintressen som kan tas med i undervisningen i olika situationer. Att få vara riktigt bra på något stärker ofta elevers sociala ställning i klassen.

Om det finns en resursperson i klassen är förutsättningar för ett inkluderande arbetssätt troligen att lärare och resursperson får möjligheter att fungera som ett team.

Resurspersonens roll är komplicerad och kan i värsta fall fungera exkluderande om denna blir en person som står mellan eleven med AST och övriga elever och klasslärare. I en studie där resurspersonal framhålls som en inkluderande faktor pekar man på teamarbetet som en av orsakerna⁸⁷

83 Ekman, 2005; N Humphrey & Lewis, 2008

84 Jordan, 2008

85 McLeskey, 2000

86 Education, 2005

87 Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003

Övriga inkluderande faktorer ansågs vara att resurspersonalen hade utbildning om elever i behov av stöd, att resurspersonen fanns som en resurs även för andra i klassen, att både lärare och resursperson arbetade med socialt lärande i klassen och att de hade ett nära samarbete med elevens föräldrar. Förutsättningarna för inkluderande arbete ökar om resursperson och klasslärare har möjlighet att planera tillsammans. Det innebär ofta att både läraren och resurspersonal behöver mer tid för att planera, både enskilt och tillsammans med andra som träffar eleven (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Tid behövs också till att skaffa sig nya kunskaper samt för att anpassa undervisningsmaterial och elevens hjälpmedel. Att klasslärare och resursperson får gemensam fortbildning eller handledning är troligen också en faktor som underlättar ett inkluderande arbetssätt (Robertson et al., 2003).

Att skapa sammanhang och förutsägbarhet

Att skapa förutsägbarhet i tillvaron är ofta mycket svårt för elever med AST.

Många kan vara hjälpta av visuella planeringar, scheman och instruktioner. Hjälpmedel måste alltid anpassas individuellt och det är därför inte meningsfullt att i detalj beskriva hur dessa ska se ut. Det finns dock erfarenheter i forskning och litteratur som ger användbara riktlinjer för utarbetandet av hjälpmedel.⁸⁸

Att använda ett schema över dagens aktiviteter är naturligt i skolans verksamhet. Ett standardschema är oftast väldigt övergripande och säger inte mycket om vad lektionen kommer att innehålla eller kräva av eleven. Många elever med AST behöver ett mer detaljerat schema med mer konkret information. Det vanliga schemat som skrivs ut terminsvis kommer troligen också att frångås relativt ofta. Ett mer uppdaterat schema kan alltså vara till större hjälp. På ett dagschema kan också information om var man ska vara och vad man ska ha med sig finnas. Vissa elever kan också behöva information om vem som ska undervisa och kanske också om man ska jobba i grupp/par med klasskamrater. Ett schema över dagen eller veckan som delas ut till alla elever kommer troligen att minska antalet frågor om vad som ska göras, när det ska ske och hur man ska göra.

Att ha en tydlig lektionsplanering med information om vilka uppgifter som ska göras, om de måste göras i någon speciell ordning och vad man kan göra om man hinner klart eller inte orkar mer är ett bra hjälpmedel för många elever med AST. Att få hjälp med att överblicka de förväntade antalet uppgifter för lektionen kan vara en stor hjälp. Många elever med AST kan känna sig överväldigade av att ha en hel lärobok framför sig med oändligt många uppgifter att lösa. Hjälpmedlet kan då vara att tydligt specificera vilka uppgifter som eleven förväntas göra just denna lektion. I denna planering kan en "plan B" finnas specificerad, dvs. något som hjälper eleven att förstå vad han/hon kan göra om orken tar slut, hjälpen inte kommer direkt eller situationen blir för svår.

Förändringar i ett annars återkommande schema kan behöva förberedas och förklaras på ett tydligt sätt. Övriga förändringar är sällan uppskattade av elever med AST och kan vara en källa till stress och oro. Muntliga instruktioner är för många elever med AST svåra att följa med i och att komma ihåg. Att få instruktionerna skriftligt innebär att de finns kvar och att man kan gå tillbaka till dem om minnet sviker. I många skolsituationer ges mycket information om vad man ska göra och hur uppgifter ska lösas i form av verbal kommunikation. Många elever, inte bara elever med AST, skulle vara hjälpta av att få informationen visuellt i många fler situationer. Idrottslektioner ställer ofta extra stora krav både på läraren och på eleven.

⁸⁸ Attwood, 2000; Simpson, de Boer-Ott, & Smith-Myles, 2003; Winter, 2008

En idrottslektion innebär inte sällan en svår perceptuell miljö i form av mycket ljud och andra intryck. Instruktionerna som ges i en stimmig miljö handlar inte bara om vad man fysiskt ska utföra utan också information om aktiviteternas uttalade och outtalade sociala regler. Många elever med AST skulle vara hjälpta av att få information om spelregler och aktiviteter i förväg. Läraren kan också behöva överväga att oftare erbjuda idrottsaktiviteter som inte kräver så mycket socialt samspel.

För att hjälpmedel ska användas krävs det att användaren ser nyttan med hjälpmedlet. Det ska alltså bli lättare och helst gå snabbare med ett hjälpmedel. Därför är det enkla ofta det effektiva. För barn och ungdomar är utseendet på hjälpmedlet också viktigt. Många skolor inför loggböcker och almanackor till alla elever vilket underlättar. Det finns en hel del tekniska hjälpmedel som kan vara till hjälp men, de är också ofta utrustning inte alla andra har. En vanlig enkel mobiltelefon kan vara ett utmärkt hjälpmedel om man får använda den som planeringsstöd.

Planera och organisera

Att hålla ordning på saker, planera vad som ska tas med till lektioner eller komma ihåg att ta böcker mellan skolan och hemmet kan vara svårt för elever med AST. Man kan behöva överväga olika former av stöd som underlättar för eleven. Att ha material som hör ihop samlade i mappar eller att ha skrivmaterial och andra tillbehör tillgängliga i olika klassrum kan vara en strategi. Det kan också underlätta att försöka skapa goda rutiner för alla elever där checklistor eller komihåglappar rutinmässigt används innan man går hem eller byter lokal. Läromedel kan ibland upplevas som röriga och oorganiserade. Ibland kan det underlätta att hjälpa eleven sålla i dessa. En märkpenna eller markeringar kring vad som är relevant, uppdelningar av textmassa och text och frågor i samma material kan underlätta. Särskilt yngre elever med AST kan vara hjälpta av att slippa byta fokus och rikta om uppmärksamheten mellan lärobok, arbetsbok och eventuellt skrivhäfte.

En tydlig planering där målen för arbetsområden eller teman är konkretiserade är ofta till hjälp för elever med AST. Att motivera elever med AST med långsiktiga och abstrakta mål kan vara svårt. Inlärningsmål kan behöva delas upp i små konkreta uppgifter där man tydligt ser att man uppnår mål efter mål. Att lyssna, förstå och samtidigt ta anteckningar kan också vara en överväldigande uppgift för elever med AST. Att få hjälp med "handouts", sammanfattande skriftligt material, eller stöd för anteckningar genom att läraren tydligt markerar vad som är den viktiga informationen kan också vara underlättande strategier.

Grupparbeten och projektarbeten är ofta svåra utmaningar för elever med AST. Många av dessa elever behöver hjälp att välja frågeställningar. Då många elever med AST har svårt med tidsuppfattning kan man också behöva hjälp att tidsplanera, strukturera och avgränsa arbeten.

För vissa elever med AST kan det vara viktigt att reflektera över om läxor är ett rimligt krav och hur dessa i så fall ska utformas. Många elever med AST anstränger sig oerhört hårt för att klara av sin skoldag och behöver då mycket tid för återhämtning. 89

Det kan vara bra att, om läxor ges, ta en stund och kontrollera om eleven förstått vad läxan går ut på och hur den ska göras.

Ämnen som innehåller mycket av fritt skapande och eller socialt samspel kan vara en stor utmaning för elever med AST. När det gäller slöjd, bild och andra konstnärliga ämnen kan elevens bristande föreställningsförmåga göra att eleven behöver hjälp med att hitta komma på vad han/hon vill göra. Konkreta förebilder, exempelsamlingar och mallar kan vara till hjälp. När det gäller skapande ämnen måste ofta särskild hänsyn tas till elevens motoriska förmåga och eventuella perceptuella känslighet.

I grundskolans högre klasser, där eleven ofta förväntas gå mellan klassrum, träffa många olika lärare och vistas i flera olika grupper blir kraven på att planera och organisera ställda på sin spets. En skola som organiserar undervisningen genom att ge eleverna ett hemklassrum skapar troligen större förutsättningar för inkludering. Eleven med AST kan behöva en koordinator, eller "coach" som hjälper till att orientera eleven genom skoldagen eller skolveckan. Eleven med AST kan behöva mer stöd att organisera sitt skolmaterial och att planera hemuppgifter och projekt. I en sådan skolmiljö kan eleven eventuellt vara hjälpt av en "ombudsman" som hjälper samtliga lärare att planera sina lektioner så att de skapar förutsättning för inkludering. Troligen behövs det gemensam planeringstid för all undervisande personal för att eleven ska få tillgång till de hjälpmedel och anpassningar som behövs i alla situationer. Elevens extra behov av att få hjälp med planering och organisering blir ofta tydlig om eleven med AST har oordning bland sina saker och inte har med sig material eller hunnit slutföra uppgifter. Det kan vara svårare se att bristande exekutiva funktioner också kan vara orsaken till att elever är passiva, har svårt att komma igång, svårt att gå från en uppgift till nästa eller blir sittande när ett problem uppstår.

Visuella och konkreta tänkare

Många elever med AST är visuella tänkare och många lärare litar mycket på verbala lärandestrategier. Att anpassa sitt språk är därför en viktig anpassning. Även mycket verbala elever med AST kan ha begränsningar i att tolka och göra sig inre föreställningar av det verbala budskapet. Ironi, bildligt språk och skämt kan skapa missförstånd. När andra elever kanske uppfattar vad läraren menar uppfattar eleven med AST ofta vad som faktiskt sägs. Ett inkluderande arbetssätt innebär att läraren måste reflektera över sin kommunikativa stil och ofta vara tydligare med att faktiskt säga vad som menas. Begrepp, liknelser och talesätt kan behöva förklaras på ett tydligt sätt. Att använda bilder är ofta också här en inkluderande strategi. En bild gör det tydligare vad det är som diskuteras och genom bilder kan olika betydelser av samma ord eller innebörden av olika begrepp illustreras. Klassrummets OH – apparat är många gånger ett underskattat hjälpmedel liksom att aktivt använda whiteboarden vid genomgångar. Att ha möjlighet att projicera bilder från datorn i klassrummet ger många förutsättningar för en mer visuell undervisning. Med olika smart-board lösningar kan lärarens anteckningar göras synliga direkt på datorskärmen, sparas och skrivas ut till de elever som behöver det stödet. Många läromedel och kursplaner innehåller tidigt aspekter av att reflektera kring abstrakta sammanhang och begrepp. Det kan vara oerhört svårt för många elever med AST. Frågor kan ibland behöva anpassas till att vara mer faktainriktade. Det konkreta tänkandet kan också innebära att eleven behöver hjälp med att göra val och att se vilka konsekvenser olika val medför. Många elever med AST är hjälpta av att få valalternativ presenterade visuellt. Man kan också behöva visuellt visa vad de olika

valen innebär i form av vilka konsekvenser de medför och vad det innebär att välja bort vissa alternativ. Det går inte att nog understryka vikten av att bli en visuell och konkret förmedlare av kunskap och information när man möter elever som är visuella och konkreta tänkare.

Regler och den osynliga läroplanen

Vilka regler som finns i skolan och hur man arbetar med att införliva dem i skolans vardag har betydelse både för elevers beteenden och akademiska prestationer.⁹⁰

Att i skolan ha få regler som är positivt formulerade och reglerar viktiga aspekter av samvaron i skolan är troligen en bättre förutsättning för en inkluderande skola än många och detaljerade regler. Problemet för elever med AST är att övergripande regler ofta är för abstrakta och svåra att förhålla sig till. Regler som ”visa respekt”, ”ta ansvar för sitt eget agerande” måste därför oftast brytas ned till konkreta exempel på vad detta innebär i olika skolsammanhang. Att reflektera över hur skolan agerar mot regelbrott och vilka konsekvenser dessa medför är också en viktig aspekt av inkluderande arbete. Många elever med AST bryter inte mot skolans regler för att de väljer att göra det.

Ofta beror regelbrott på att man inte förstår reglerna eller saknar förmåga att i situationen anpassa sitt beteende så som skolans regelverk föreskriver.⁹¹

Det innebär att strategier som ger eleven möjlighet att förstå och lära sig hantera situationen på ett annat sätt ofta är mer effektiva än konsekvenser i form av straff. Att ge en tillsägelse eller utdela straff är sällan till hjälp för elever med AST. Dessa elever behöver istället konkreta riktlinjer och skolpersonal som i så stor utsträckning som möjligt guidar eleven genom situationer genom att ge information om vad eleven kan eller bör göra. Många elever med AST har lätt att ta till sig konkreta regler men svårt att se att många regler också har sina undantag, beroende på sammanhanget. Många elever med AST har därför inte förmåga att intuitivt förstå och anpassa sig till uttalade regler. I alla verksamheter finns en ”dold läroplan” som vanligtvis uppfattas av de flesta.⁹²

Man pratar på olika sätt beroende på vem som är närvarande. Man berättar olika saker för olika personer. Man närmar sig andra elever på olika sätt. Vissa elever ska man kanske undvika och andra kan man få stöd av om man behöver hjälp. Vanligtvis uppfattar elever också att lärare har olika förväntningar på hur man ska redovisa uppgifter eller uppföra sig i klassrummet. Elever med AST kan behöva hjälp att se och förstå dessa uttalade regler och förväntningar. Det är en svår balansgång att avgöra hur och vilka av de uttalade reglerna som bör förklaras. Detta bör därför i stor utsträckning ske i samråd med föräldrar.

90 Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005

91 Green, 2003; Greene, 2008

92 Myles & Simpson, 2001

2.7 Socialt samspel och socialt lärande

Elever med AST har, som nämnts, nedsatt förmåga att förstå och delta i socialt samspel. Det finns mycket som tyder på att elever med AST i hög grad riskerar att utsättas för mobbing och social utstötning på grund av sitt sätt att samspela och kommunicera.⁹³

Den största utmaningen i att skapa en inkluderande skola ligger kanske därför i att skapa förutsättningar för delaktighet och social inkludering även för elever med AST. Lärare och skolpersonal kan underlätta för elever med AST genom att vara mycket tydliga både i sin verbala och ickeverbala kommunikation och ge eleven uttalade sociala ledtrådar. Att exempelvis börja med att tala om vem informationen är riktad till innan den ges är ett sätt. Att använda elevers namn innan man riktar kommunikationen till dem ett annat. Att uttala sina känslor och säga vad eleven förväntas göra istället för att tro att eleven med AST läser av kroppsspråket är också strategier som hjälper eleven med AST. Elever med AST behöver troligen också få tillgång till undervisning i sociala färdigheter. Det finns dock idag endast begränsad forskning kring vilka strategier som bäst underlättar social inkludering för dessa elever.

Några sociala lärandemål som i aktuell forskning lyfts fram är att få lära sig:⁹⁴

- Att använda och tolka icke verbal kommunikation som ansiktsuttryck, gester röstanvändning, avstånd till andra mm
- Samtalsfärdigheter: att initiera, upprätthålla och avsluta samtal
- Lekar och aktiviteter som jämnåriga gör
- Att tolka och förstå andras och egna känslouttryck
- Att ta andras och egna perspektiv (förstå andras och egna bakomliggande motiv till handlingar)
- Problemlösningstrategier
- Att kompromissa och förhandla
- Stresshantering och att hantera egna känslomässiga reaktioner

Det är viktigt att påpeka att undervisning av elever med AST kan hjälpa eleven att förstå och hantera vissa aspekter av socialt samspel,⁹⁵

men undervisning påverkar inte den grundläggande funktionsnedsättningen. Elever med AST kan, och kommer att utveckla sociala färdigheter men kommer samtidigt alltid att ha svårigheter med socialt samspel. Utvärdering av sociala interventioner visar att många elever med AST lär sig det de lärt sig. Det innebär att eleven ofta inte generaliserar sina kunskaper och strategier.⁹⁶

Socialt samspel kräver en stor förmåga till flexibelt tänkande och också förmågan att se att det är sammanhanget och inte detaljerna som styr vad som ses som ett anpassat beteende.

⁹³ de Monchy, Pijl, & Zandberg, 2004; G Gerland, 1996; Jackson, 2005

⁹⁴ Elder, Caterino, Chao, Shacknai, & de Simone, 2006

⁹⁵ I boken "Aspergers syndrom vad lärare behöver veta" finns litteraturtips kring material som kan vara till stöd för planering av sociala lärandemål (Winter, 2008).

⁹⁶ Elder et al., 2006.

Konkretisera sociala situationer

När man förklarar sociala situationer eller försöker lära eleven nya strategier för sociala situationer kan det underlätta att försöka att på ett visuellt och konkret sätt visa vilka fördelar och nackdelar eleven själv får av olika strategier. Att motivera eleven med AST att förändra sitt agerande utifrån emotionella eller allmänt hållna förklaringsgrunder är ofta svårt. Sociala berättelser och seriesamtal är visuella strategier för att förklara sociala samspel som kan vara till hjälp för elever med AST.⁹⁷

Att flickor med AST kan behöva hjälp med socialt samspel döljs ibland av deras förmåga att ta efter andras beteende.⁹⁸

Det är inte ovanligt att skolpersonal upplever att det sociala samspelet fungerar ganska bra i de lägre skolåren då eleven följer med klasskamrater på raster. När kamraterna inte finns närvarande kan eleven dock verka vilse och inte veta vad hon ska göra. Det kan vara viktigt att uppmärksamma dessa flickor som bygger sitt sociala liv på att "skugga" vissa kamrater. Om deras strategier för att hantera sociala situationer förblir oupptäckta så innebär det att mål för elevens sociala lärande inte prioriteras. Likaså kan det innebära att man inte prioriterar att medvetet planera och skapa förutsättningar för meningsfulla gemensamma aktiviteter för klassen.

Ju äldre eleverna blir desto mer abstrakt blir det sociala samspelet. Eleverna gör inte längre konkreta aktiviteter tillsammans utan man umgås. Det sociala samspelet baseras då mer på just abstrakt kommunikation. Det innebär ofta att elever med AST får större behov av stöd i det socialt samspel ju äldre de blir. Konsekvensen kan bli att, i motsats till vad man tror, planerade gemensamma aktiviteter i klassrummet blir ännu viktigare när eleverna är lite äldre.

Att veta men inte kunna

Det kan vara viktigt att som skolpersonal vara medveten om skillnaden mellan förmågan att logiskt resonera kring handlingar, känslor och intentioner i en lugn situation och förmågan att intuitivt agera i olika sammanhang. Det kan vara oerhört frustrerande att se en elev som tidigare fört ett klokt och logiskt resonemang om hur man borde agera i en situation, göra något helt annat när en liknande situation uppstår på riktigt. Många elever med AST har en mycket god förmåga att resonera kring logik och regler, men förmår inte alltid att tillämpa dessa kunskaper i en social värld där ingen situation är riktigt den andra lik. För att skapa förutsättningar för en socialt inkluderande miljö är därför insatser riktade mot en enskild elev otillräckliga. Ett aktivt arbete med att skapa en socialt accepterande miljö i klassen och i skolan som helhet är nödvändigt. Skolpersonalens bemötande av eleven påverkar det sociala klimatet. Acceptans av övriga klasskamrater för eleven med AST är beroende av att läraren fungerar som modell och har en positiv relation till eleven med AST.⁹⁹

⁹⁷ Hedevalg; Kelly, 2000; Lundkvist, 2003

⁹⁸ Kopp & Gillberg, 2003

⁹⁹ Schreibman & Andersson, 2001

Läraryrollen och klassrumsklimatet

Att som lärare och skolpersonal vara medveten om sin roll som modell kan innebära ett mer medvetet förhållningssätt som understryker elevens positiva sidor. Studier har visat att lärare tenderar att överskatta elevers sociala status i gruppen, vilket kan leda till att man inte agerar lika aktivt för att påverka det sociala klimatet som man kanske borde. ¹⁰⁰

Den viktigaste förutsättningen för ett inkluderande arbetssätt är troligen att som lärare stå för och aktivt arbeta för ett klassklimat där olikheter framhålls som något positivt. Att i ord och handling markera att verksamheten bedrivs utifrån ett rättvisebegrepp som innebär att man gör olika beroende på elevers olikheter är ett sätt. Att vara tydlig i att man hjälper alla elever på olika sätt och att alla elever (och vuxna) har olika behov av hjälp och olika starka sidor är ett annat. Sociala aktiviteter med målet att alla ska kunna vara delaktiga måste alltid planeras så att eleven med störst behov av stöd i det sociala samspelet har möjlighet att delta. Att planera för gemensamma aktiviteter som bygger på eleven med AST:s starka sidor eller är anpassade så att eleven vet vad och hur han/hon ska göra är ett sätt att medvetet bygga sociala relationer mellan elever. Att förbereda och förklara regler, hur man kan göra och syftet med aktiviteten i förväg underlättar för många elever med AST. Positivt socialt samspel uppstår mer sällan än man tror spontant. Att aktivt arbeta med att skapa arenor för gemensamma upplevelser och erfarenheter är därför en viktig inkluderande strategi.

Att informera

Strategier som har visat sig ha positiva effekter är att medvetet bygga upp kamratstöd. Detta kräver naturligtvis ett nära samarbete med eleven och elevens föräldrar. Självklart kan information endast ges med deras samtycke. Kamratstöd kan bland annat innebära att kamraterna får hjälp att förstå när, hur och varför klasskamraten behöver hjälp. ¹⁰¹

Information om funktionsnedsättningar i allmänhet och AST i synnerhet verkar också vara en faktor som kan påverka attityder och socialt samspel positivt. ¹⁰²

Informationen kan ge klasskamrater redskap för hur de kan kommunicera och samspela med elever med AST. Ibland kan, om eleven och föräldrarna tycker att det känns bra, information om en specifik elevs starka och svaga sidor, intressen, sätt att kommunicera och samspela leda till en ökad förståelse i klassen. Det är dock oerhört viktigt att informationen ges på ett nyanserat sätt och av en person som är trygg med att prata om ämnet. Troligen är det bra om någon person som utan att vara starkt emotionellt knuten till eleven men har kunskap om AST och känner eleven håller i informationen.

Att all personal på skolan har någon grundläggande kunskap om AST och hur man kan förhålla sig till elever med AST är också en viktig faktor för en inkluderande skolmiljö. Bemötande i korridorer, matsalar och rastutrymmen kan ha avgörande betydelse för elevens känsla av delaktighet i skolmiljön. Självklart ges information om enskilda elever endast med samtycke från föräldrar.

¹⁰⁰ de Monchy et al., 2004

¹⁰¹ N Humphrey & Lewis, 2008

¹⁰² N Humphrey, 2008; N Humphrey & Lewis, 2008; Stichter, Randolph, Gage, & Schmidt, 2007

Tillfälle till återhämtning

Elever med AST kan ofta uppleva att tiden utanför klassrummet är den mest ansträngande. Raster och fri tid i skolan innebär ofta att det ställs större krav på att kunna leka och förstå socialt samspel. Det innebär ofta att det är i dessa situationer eleven behöver mest stöd. För att få möjlighet till återhämtning kan rasten behöva organiseras så att den innebär vila för eleven. I samråd med eleven och föräldrar kan, om behov finns, särskilda rastaktiviteter planeras. Datorn är till exempel ofta en viktig källa för vila för elever med AST. I lägre klasser kan gemensamma aktiviteter också planeras in på raster. "Veckans lek" som introduceras och förklaras visuellt i klassrummet och sedan leks tillsammans med en vuxen är ett enkelt sätt att ge möjligheter för elever att leka tillsammans. I högre klasser kan gemensamt data/tv-spelande, videotittande eller hobbyaktiviteter skapa en arena för gemensamma upplevelser på rasterna. En medvetenhet om att rasten är ansträngande om än rolig kan också innebära att vissa lektioner, eller början på lektioner, behöva planeras så att de kräver mindre ansträngning av eleven.

Socialt samspelet värderas ofta högt i skolan liksom i samhället. Inkludering kan därför ibland tolkas som att alla ska vara med i alla sammanhang. Elever med AST vill självklart känna sig delaktiga i skolans vardag och accepterade av andra elever och vuxna. Det finns däremot stora individuella skillnader i hur mycket och i vilka socialt sammanhang elever med AST vill och orkar delta. Att ge förutsättningar för inkludering innebär därför också att respektera enskilda elevers val av att mer eller mindre ofta få vara på egen hand. Socialt samspel är alltid en ansträngande aktivitet för elever med AST och eleven kan därför efteråt behöva extra tid för återhämtning. ¹⁰³

Samtal och utvärderingar

Många elever med AST har svårt med reflekterande samtal. Öppna frågor som varför? Hur vill du ha det? Vad är svårt? Vad är roligt? kan vara svåra att svara på för elever med AST. Att ha visuellt stöd i samtal är ofta en strategi som underlättar för eleven att föra fram sina åsikter och upplevelser. I en inkluderande verksamhet kan sådana samtalsstrategier ge större möjlighet för elever att vara delaktiga i sin skolsituation. Enkla formulär där eleven får möjlighet att utvärdera aktiviteter utifrån olika angivna variabler (kul, lätt, svårt, skulle jag kunna tänka mig att göra oftare/mer sällan) ger ofta mer information om vad eleven tycker än ett vanligt samtal.

På samma sätt kan formulär användas för att få reda på vilka situationer eleven upplever som ansträngande, vad eleven tycker att han är bra på osv. Det är ofta en bra strategi att förbereda samtal med skriven information om vad samtalet ska handla om och att under samtalet föra anteckningar och sammanfatta vad man kommit fram till. ¹⁰⁴

Att föra samtal via datorn kan vara enklare för vissa elever med AST. Ett datasamtal reducerar den sociala aspekten av samtalet vilket kan underlätta. För vissa elever med AST kan det vara till stor hjälp att ha en samtalstid inplanerad på en fast tid varje vecka med en person som eleven har förtroende för. Om samtalet återkommer regelbundet blir det inte lika laddat som om det bara sker när något varit svårt.

¹⁰³ Tranquist, 2006

¹⁰⁴ Autism- och Aspergerförbundet har på sin hemsida gratis informationsmaterial och material som ger stöd för möten kring skolplanering (Autismforum & Autism/Empowermentrådet, 2007)

Elever med AST kan vara mycket känsliga för kommentarer som uppfattas som kritik. Om världen uppfattas som svart eller vit, rätt eller fel så kan även det som läraren tycker är mild kritik eller bara en kommentar om att man kan göra på annat sätt tolkas av eleven som att det eleven gjort är fel. Att hitta ett sätt att ge återkoppling till eleven på ett sätt som uppfattas som positivt är därför en viktig aspekt av den kartläggning som krävs. Ibland kan det vara bättre att lämna uppgiften som den är och återkomma med en ny uppgift där man på ett annat sätt kan informera om vad eleven förväntas göra, eller fokusera på det som eleven missuppfattade förra gången.

Förståelse

Elever med AST kommer troligen också att utmana lärarens föreställningar om logiska beteenden. Det eleven gör måste försöka förstås utifrån elevens unika sätt att tänka. I sin vardag ska lärare och personal kunna förhålla sig till elever inom autismspektrat som utmanar det välkända och begripliga i lärandesituationer och i socialt samspel. Lärare som undervisar elever inom autismspektrat kan sägas ha en yrkesroll motsvarande en tvärkulturell tolk. Läraren måste förstå och kunna översätta omvärldens förväntningar och tillvägagångssätt för eleven inom autismspektrat, samtidigt som man förstår och översätter elevens tolkningar och agerande för en ibland oförstående omvärld. ¹⁰⁵

Beteenden som upplevs som problematiska påverkar lärares attityder negativt. ¹⁰⁶

Det är därför extra viktigt att lärare har kunskap om vilka konsekvenser AST kan medföra, och kan bemöta eleverna utifrån denna kunskap. Utan kunskap om AST kan lärare och skolpersonal riskera att tro att eleven väljer att uppföra sig illa. ¹⁰⁷

Elever med AST uppför sig ofta på ett sätt som läraren inte känner igen eller förstår och riskerar därmed att mötas av många utskällningar och moraliska fördömanden. ¹⁰⁸

Att möta elever med AST kan vara utmanande och ställer än större krav på att läraren har stöd av en skolledning som har kunskap om AST och hur funktionsnedsättningen kan påverka skolsituationen. ¹⁰⁹

Många föräldrar upplever att de möts av bristande förståelse kring sitt barns funktionsnedsättningar. Samarbete och mellan skola och föräldrar är en nödvändig förutsättning för en inkluderande verksamhet. Samarbete underlättas av att skolpersonal möter föräldrar med intentionen att få hjälp att förstå den enskilda eleven. Empati är ett av de viktigaste arbetsredskapen för en inkluderande verksamhet. Ofta försvåras samarbete av att skolpersonal känner att de måste presentera lösningar på problem. ¹¹⁰

Om skolpersonal och föräldrar hjälps åt att identifiera problem som uppstår i skolan och tillsammans försöka förstå orsaken till problemen kan det vara lättare att komma fram till lösningar som båda är beredda att testa.

¹⁰⁵ Mesibov & Shea, 2000

¹⁰⁶ Borthwick-Duffy, 1996

¹⁰⁷ Green, 2003

¹⁰⁸ Jackson, 2005; Sigsgaard, 2003

¹⁰⁹ Harrower & Dunlap, 2001; Kauffman & Hallahan, 2005

¹¹⁰ Greene, 2008

Stress

Många elever med AST upplever skolan som en mycket stressande miljö. ¹¹¹

Skolmiljön ställer stora krav på de funktioner som är nedsatta vid AST. Ett sätt att tänka kring inkluderande strategier kan vara att reflektera utifrån ett stressperspektiv. En skolmiljö som innebär mindre negativ stress har också större förutsättningar att vara inkluderande.

Många elever med AST är beroende att omgivningen tar ansvar för att eliminera så många stressfaktorer som möjligt i hans eller hennes tillvaro. Många elever kan också behöva hjälp att lära sig känna igen sina stressbeteenden, bli medvetna om vilka situationer som stressar och hur dessa ska kunna hanteras. Att reflektera över stress blir därför i stort sett en sammanfattning över inkluderande strategier.

Vilka krav kan ställas på en inkluderande skolmiljö som också förebygger stress?

Att det finns en medvetenhet om att många elever med AST inte själva kan förmedla vad det är som skapar stress utan är beroende av att personer i omgivningen är observanta på både verbala och genom beteenden förmedlade stressreaktioner. Många av de beteenden som vi som personal upplever som problematiska kan vara symtom på stress. Genom att försöka ta reda på vilka stressfaktorer personen utsätts för kan det planeras för en förändring genom att villkoren för eleven förändras.

- Att det finns den kunskap som krävs för att förstå att elever med AST har en funktionsnedsättning som påverkar utvecklingen av socialt samspel och kommunikation. Detsamma gäller också förmågan till abstrakta mentala föreställningar som behövs för flexibilitet i tanke och handling som i sin tur är en förutsättning för att hantera förändringar.
- I skolan är det kanske inte aktiviteterna i skolsalen som är de mest stressande utan de som försiggår på rasten, i gymnastiksalen eller i matsalen. En viktig aspekt av kunskap är att förstå komplexiteten i det så kallat normala sättet att kommunicera och samspela och att därmed kunna förstå vilken oerhörd utmaning socialt samspel och kommunikation kan utgöra för en person med AST.
- Att stora ansträngningar görs för att ändra på den situation som orsakar stresstillståndet. En bra strategi är att vara steget före, det vill säga att försöka förutse vad som kommer att vara frustrerande för eleven och undanröja orsakerna innan han eller hon utsätts för dem.
- Att man försöker skapa balans i skoltillvaron för eleven med AST. Både positiv och negativ stress är en del av livet men den måste kompenseras med stunder och upplevelser utan stress. En elev med AST kan vara beroende av att någon annan skapar balansen och lär ut hur man på egen hand kan söka platser och/eller aktiviteter som ger ro och avkoppling.

¹¹¹ Connor, 2000; N Humphrey & Lewis, 2008; Winter, 2008

- Att personer i omgivningen kan se sin egen roll i elevens stress och också kan ändra på sig själva. I detta ligger att kunna ändra på sina förväntningar på eleven med AST och de krav som ställs på hans eller hennes förmågor samt att kunna ändra på och anpassa sitt eget sätt att kommunicera och samspela.
- Att tydlighet i fråga om förväntningar och regler finns. Osäkerhet över vilka regler som gäller, vilka förväntningar som finns och vad som är tillåtet att göra kan leda till att eleven försöker lösa situationen på ett sätt som får negativa konsekvenser för honom eller henne själv. Att tydligt förmedla vad som förväntas och vilka regler som finns kan vara ett sätt att minska stressen hos eleven med AST.
- Att det skapas möjligheter för den enskilda eleven att ha kul. Eleven med AST kanske inte upplever stunder av glädje på samma sätt som andra gör. Det kan innebära att medan kamraterna kan skratta åt vissa situationer skapar de ännu mer stress hos personen med AST genom att han eller hon måste anstränga sig för att förstå vad som är roligt.
- Att det finns ett väl fungerande samarbete mellan de olika miljöerna under elevens skoldag. För att förebygga stress är det nödvändigt att se på den i ett helhetsperspektiv.
- Att lärare har strategier för att ge information, lära och förklara på ett sätt som eleven med AST förstår och för att lära eleven strategier som han eller hon kan använda sig av i olika situationer.
- Att det ges förutsättningar för eleven att lära sig sätt att koppla av på. Den som är stressad kan ha svårt att koppla av – varva ned. Avkoppling kan handla om att få göra något utan att bli störd av andra, att få vara i fred, eller att få lära sig specifika avkopplingsstrategier.
- Att det ges förutsättningar för lära sig att hantera den fria tiden som ryms inom skoldagen. De flesta elever väljer aktiviteter som ger avkoppling under raster och fri tid. Personen med AST kan ibland ha udda intressen och det kan vara just dessa som han eller hon verkligen vill göra. Det kan också vara så att eleven inte fått lära sig andra möjliga rastaktiviteter och då kan detta vara ett viktigt lärandemål.
- Att det finns undervisning för elever med AST som behöver få lära sig förstå sig själv och andra och att lära sig färdigheter för samspel och kommunikation med kamrater. En aspekt i denna undervisning kan vara att lära sig uttrycka egna behov, önskemål och prioriteringar. Det är viktigt att få lära sig förmedla sina önskningar och behov till andra och att kunna förhandla och säga nej på ett sätt som andra förstår och lyssnar på.
- Att det finns möjlighet för eleven med AST att lära sig mer inom de områden som han eller hon är bra på. Att känna att man kan och att man kanske till och med är bäst är viktigt för självkänslan. Att ses som bra på något är också viktigt för den sociala acceptansen i klassen
- Att det ges möjlighet för eleven med AST att lära sig strategier för att hantera stress. Inläringen kan gå till enligt följande:
 - Att eleven lär sig en strategi i en icke stressande situation. Att lära sig att det finns alternativ kan vara en strategi. Att veta att det i en situation som ställer höga krav på t.ex. social förmåga kan finnas möjligheter att göra något annat kan reducera stress för elever med AST.

- eleven lär sig att förstå en verbal eller visuell ledtråd till när strategin kan användas.
- eleven ges möjlighet att lära sig att själv känna igen situationen och kunna använda sig av strategin. Ledtrådarna från omgivningen minskas stegvis.
- eleven får lära sig att förmedla till andra att strategin behöver användas.
- Inkluderande strategier innebär i grunden att de praktiska konsekvenserna av elevers funktionsnedsättning blir en naturlig del av skolans vardagsarbete. Det innebär dels att göra anpassningar i och av omgivningen, dels att skapa förutsättningar för lärande, förståelse, färdigheter och strategier för den enskilda personen med AST.

2.9 Referenser

APA. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Third, revised ed.). Washington D.C.

Attwood, T. (2000). *Om Aspergers syndrom. Vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar (Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals)* (S. Andersson, Trans.). Stockholm: Natur och kultur (Jessica Kingsley Publishers London).

Autismforum. (2006). Exekutiva funktioner. Retrieved 0901, 2006, from http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/annorlunda_tankande/exekutiva_funktioner/

Autismforum. (2009). Om termen autism. Retrieved 0506, 2009, from http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/autismspektrumet/index.html

Autismforum, & Autism/Empowerment-rådet, R. (2007). *STÖD I MÖTET – Till personal i skolan*. Retrieved 0302, 2009, from <http://www.autism.se/websites/autismse/filbank/Till%20personal%20i%20skolan.pdf>

Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: Cambridge press.

Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asberger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.

Borthwick-Duffy, S. A., Palmer, D. S., & Lane, K. L. (1996). One Size Doesn't Fit All: Full Inclusion and Individual Differences. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 311-329.

Connor, M. (2000). Asperger Syndrom (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students. *Educational Psychology in Practice*, 16(3).

Dahlgren, S. O. (2004). Annorlunda tänkande och informationsbearbetning vid autism. *Journal*, 52. Retrieved from www.autismforum.se

de Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3).

Education, E. A. f. D. i. S. N. (2005). Inkluderande undervisning och goda exempel, del I och II, from www.european-agency.org/publications/agency_publications/ereports/downloads/iecp2/iecp_secondary_sv.doc

Ekman, O. (Ed.). (2005). Jag är ändå jag Fyra killar om Aspergers syndrom. Stockholm: Cura.

Elder, L. M., Caterino, L. C., Chao, J., Shacknai, D., & de Simone, G. (2006). The Efficacy of social Skills Treatment for Children with Asperger Syndrome. *Education and Treatment of Children*, 29(4).

Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. In J. Tössebo (Ed.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Ericsson, M. (2007). 16x4 minuter med Madde. Retrieved 0407, 2009, from http://www.pedagogisktperspektiv.se/ppartiklar/16x4_minuter_med_Madde.pdf

European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). Huvudprinciper för inkluderande undervisning Underlag för beslutsfattare. Retrieved 20070412, from www.european-agency.org

Faherty, C. (2002). *Autism/Aspergers syndrom – vad betyder det?* Stockholm: Riksföreningen Autism.

Fleischer, A. V., & Merland, J. (2008). *Exekutiva svårigheter hos barn bedömning och praktiska åtgärder*. Lund: Studentlitteratur.

Frith, U. (1994). *Autism: Gåtans förklaring (Autism: Explaining the Enigma)*

(S. Andersson, Trans.). Stockholm: Liber Utbildning AB (Basil Blackwell Ltd Oxford).

Frith, U. (1998). *Autism och Aspergers syndrom*. Stockholm: Liber.

Gerland, G. (1996). *En riktig människa*. Stockholm: Cura.

Gerland, G. (1999). *Autism – ett funktionshinder*. Retrieved 070417, 2007, from <http://www.certec.1th.se/lectures/gunilla/text.html#symtom>

Gillberg, C. (1996). *Autism och autismspektrumstörningar*. Paper presented at the Autism 96, Göteborg.

Gillberg, C. (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom, normala, geniala, nördar?* Falun: Bokförlaget Cura.

Gillberg, C. (1999). *Autism och Autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna* Stockholm: Natur och Kultur.

Gillberg, C., & Peeters, T. (1995). *Autism medical and educational aspects*. Göteborg: University of Gothenburg.

Green, R. W. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura.

- Greene, R. W. (2008). *Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges Are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them* Scribner Book Company
- Happé, F. (1996). *Autism an introduction to psychological theory* (4 ed.). London: UCL press Ltd.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms, A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
- Hedevåg, K. *Trippelkommunikation*. Kungälv.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1).
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). Make me normal. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum; a critical perspective. *Journal of research in Special Educational Needs*, 6(2), 76-86.
- Jackson, L. (2005). *Miffon, Nördar och Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1).
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). The Illusion of Full Inclusion a Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. In B. Rimland (Ed.), *Inclusive Education: Right For Some*. Austin, Texas: pro.ed.
- Kelly, A. (2000). *SAM-TAL Träning av sociala och kommunikativa färdigheter*. Götene: Argument.
- Kopp, S., & Gillberg, C. (2003). *Flickor med neuropsykiatriska problem*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Larssen, M. (2008). *Är jag normal, mamma? Att se, förstå och möta en flicka med ADD*. Halmstad: Aduct AB.
- Lundkvist, G. (2003). *När tålamodsburken rinner över – om att ritprata: Specialpedagogiska skolmyndigheten*.
- McLeskey, J. (2000). *Inclusive schools in Action: making Differences Ordinary*. Alexandria VA: Association for supervision & Curriculum Development.
- Mesibov, G., & Shea, V. (2000). *Autismens kultur Från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Myles, B., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286.
- Nordahl, T, Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Att bemöta beteendeproblem bland barn och ungdomar - Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.

Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.

Schreibman, L., & Andersson, A. (2001). Focus on integration: The Future of the Behavioral Treatment of Autism. *Behavior Therapy*, 32, 619-632.

Schäfer, S. (1996). *Stjärnor, linser och äpplen. Att leva med autism*. Stockholm: Cura.

Sigsgaard, E. (2003). *Utskäld*. Stockholm: Liber.

Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of Learners With Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Top Lang Disorders*, 23(2), 116-133.

SOU. (2004). *För oss tillsammans Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri AB.

Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N., & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15(4), 219-232.

Tideman, M. (2004). Socialt eller isolerat integrerad? Om institutionsavveckling och integrering. In J. Tössebro (Ed.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.

Tranquist, H. (2006). En skola för alla? *Journal*, artikel 2. Retrieved from http://www.pedagogisktperspektiv.se/ppartiklar/en_skola_for_alla.pdf

Vermeulen, P. (2001). *Autistic Thinking – This is the title*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.

Winter, M. (2008). *Aspergers syndrom – vad lärare behöver veta*. Stockholm: Liber.