



HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD

Institutionen för beteendevetenskap

Examensarbete på Specialpedagogiska programmet, 15 hp
VT 2008

Autism och Asperger syndrom

två studier om pedagogers och
specialpedagogers kunskaper och erfarenheter

Författare:	Pauline Lindgren Sofia Olsson Daniel Simonsson
Handledare:	Lisbeth Ohlsson Ann-Elise Persson

ABSTRACT

Lindgren, P, Olsson, S & Simonsson, D. (2008) *Autism och Asperger syndrom – två studier om pedagogers och specialpedagogers kunskaper och erfarenheter (Autism and Asperger syndrome – two studies of teachers' and special educators' knowledge and experience)*. Högskolan, Kristianstad. Specialpedagogiska programmet.

Syftet med vårt arbete är att undersöka vilka kunskaper som specialpedagoger inom grundskola och grundsärskola har, samt hur pedagoger uppfattar sina kunskaper och erfarenheter när det gäller autism och Asperger syndrom. Vi vill också ta reda på vilka pedagogiska arbetssätt som specialpedagogerna använder för elever med dessa diagnoser.

Litteraturdelen i vårt arbete ger en översikt av tidigare forskning när det gäller definitionen av autism och Asperger syndrom samt orsakerna till diagnoserna. Vidare tar vi upp vilka pedagogiska arbetsmetoder som finns samt teorierna bakom definitionerna autism.

Med hjälp av semistrukturerade intervjuer har vi undersökt vilka kunskaper och erfarenheter som specialpedagoger inom särskolan och grundskolan har om autism och Asperger syndrom samt vilka arbetssätt som de använder sig av i mötet med dessa barn. Vi har även gjort en enkätundersökning för att studera vilka kunskaper och erfarenheter som pedagoger har för att arbeta med barn med autism och Asperger syndrom.

Sammanfattningsvis pekar resultaten av vår undersökning på att specialpedagoger i grundskolan har mer kunskap om elever med Asperger syndrom, medan specialpedagoger i särskolan har större kännedom om elever med autism. Vidare pekar resultaten på att specialpedagogerna inte använder någon speciell metod i arbetet med dessa barn, utan arbetssättet är individrelaterat. Vi fann att pedagogerna i vår enkätundersökning upplevde sina kunskaper och erfarenheter när det gäller autism och Asperger syndrom som små och att de hade låga möjligheter att ta emot elever med dessa diagnoser.

Nyckelord: Asperger syndrom
autism
pedagogiska arbetssätt
specialpedagogik
särskola

Lindgren, Pauline
Olsson, Sofia
Simonsson, Daniel

Handledare: Lisbeth Ohlsson
Ann-Elise Persson
Examinator: Christer Ohlin

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1	INLEDNING	7
	1.1 Bakgrund.....	7
	1.2 Syfte och problemformulering.....	7
	1.2.1 Hypotes.....	7
	1.3 Studiens avgränsning.....	7
	1.4 Studiens upplägg och sökvägar.....	7
2	LITTERATURGENOMGÅNG	9
	2.1 Definition av autism.....	9
	2.2 Definition av Asperger syndrom.....	10
	2.3 Orsaker och förekomst.....	10
	2.4 Styrdokument.....	12
	2.5 Särskola.....	13
	2.6 Pedagogiken och problematiken.....	14
	2.6.1 Autism.....	14
	2.6.2 Pedagogiska konsekvenser för barn med autism.....	17
	2.6.3 Asperger syndrom.....	18
	2.6.4 Pedagogiska konsekvenser för barn med Asperger syndrom.....	19
	2.7 Olika arbetsmetoder.....	21
	2.7.1 PECS.....	21
	2.7.2 Kognitiv beteendeterapi.....	22
	2.7.3 TEACCH-modellen.....	22
	2.7.4 Sociala berättelser och seriesamtal.....	23
	2.8 Specialpedagogens roll.....	24
	2.9 Sammanfattning av litteraturen.....	24
3	TEORI	25
	3.1 Autism enligt Kanner.....	25
	3.2 Autism enligt Asperger.....	25
	3.3 Likheter och skillnader mellan Kanner och Asperger.....	26
	3.4 Lorna Wings symtomtriad.....	27
	3.5 Från teorin till undersökningen.....	28
4	STUDIE 1	29
	4.1 Val av metod.....	29
	4.2 Urval.....	30
	4.3 Pilotstudie.....	31
	4.4 Genomförande.....	31
	4.5 Bearbetning.....	31
	4.6 Etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet.....	31
5	RESULTAT OCH ANALYS AV STUDIE 1	33
6	STUDIE 2	39
	6.1 Val av metod.....	39
	6.2 Urval.....	39
	6.3 Genomförande.....	40

6.4	Bearbetning	40
6.5	Etiska aspekter, reliabilitet och validitet	41
7	RESULTAT OCH ANALYS AV STUDIE 2	43
7.1	Kunskaper och erfarenheter av autism och Asperger syndrom	43
7.1.1	<i>Kunskaper</i>	43
7.1.2	<i>Erfarenheter</i>	43
7.1.3	<i>En jämförelse</i>	44
7.2	Möjlighet att ta emot elever med diagnos.....	45
7.3	Yrkesverksamma år och erfarenhet	46
7.4	Fortbildning	47
8	SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION	49
8.1	Sammanfattning	49
8.2	Diskussion.....	49
8.2.1	<i>Kännetecken för autism och Asperger syndrom</i>	49
8.2.2	<i>Pedagogers bedömningar av sina erfarenheter, kunskaper och förutsättningar</i>	52
8.2.3	<i>Pedagogiska arbetssätt och metoder</i>	54
8.3	Metodkritik	56
8.4	Tillämpning.....	57
8.5	Fortsatt forskning.....	58
	LITTERATURFÖRTECKNING	59
	BILAGOR	
1	Missivbrev	63
2	Diagnoskriterier för autistiskt syndrom enligt DSM-IV-TR	64
3	Diagnoskriterier för autism enligt ICD-1	65
4	Diagnoskriterier för Asperger syndrom enligt DSM-IV-TR (Mini-D-IV; 2002)	67
5	Diagnoskriterier för Aspergers syndrom enligt ICD-10	68
6	Diagnoskriterier för Aspergers syndrom enligt Gillberg och Gillberg	69
7	Intervjufrågor	70
8	Enkätfrågor.....	71
9	Resultat av studie 1	73

1 INLEDNING

1.1 Bakgrund

Enligt våra erfarenheter, som pedagoger inom grundskola och särskola, finns barn med autism inom särskolan, medan det är vanligare att barn med Asperger syndrom går i vanlig grundskola. Eftersom vi som pedagoger kommer i kontakt med elever, som har autism eller autismliknande tillstånd, är viktigt för oss att ha kunskap om de olika diagnoserna och på bästa sätt kunna hjälpa dessa elever i skolan. I Lpo 94 står det att "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov /.../ Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen" (Skolverket, 2007-10-27, c). I vårt examensarbete vill vi därför ta reda på vad autism och Asperger syndrom innebär samt vad pedagoger i grundskolan och särskolan vet om ämnet.

1.2 Syfte och problemformulering

Syftet med detta arbete är undersöka vilka kunskaper som specialpedagoger inom grundskola och grundsärskola besitter, samt hur pedagoger uppfattar sina kunskaper och erfarenheter när det gäller autism och Asperger syndrom. Vi vill också studera vilka pedagogiska arbetsätt som används för elever med dessa diagnoser i grundskoleåldern.

- Vad kännetecknar autism och Asperger syndrom?
- Hur bedömer pedagoger sina erfarenheter, kunskaper och förutsättningar för att kunna arbeta med elever med diagnoserna autism och Asperger syndrom?
- Vilka arbetsätt använder specialpedagoger i mötet med dessa elever?

I studie 1 kommer vi att redovisa tio intervjuer med specialpedagoger och i studie 2 redovisas 72 enkäter med pedagoger, för att uppnå vårt syfte och vår problemformulering.

1.2.1 Hypotes

Hypotesen för studie två är att klasslärare idag upplever sina kunskaper och erfarenheter som små och sina möjligheter att ta emot elever med någon av dessa diagnoser som låga.

1.3 Studiens avgränsning

Autismspektrumet är väldigt stort och innefattar många olika kriterier och diagnoser. Vi har valt att inrikta oss på autism enligt Kanner samt Asperger syndrom. På grund av den korta tid som vi har till förfogande så har vi inriktat oss på de specialpedagoger och lärare som arbetar i den obligatoriska särskolan samt grundskolan. Vi har begränsat antalet intervjuer till fem i vardera skolformen, det vill säga särskolan och grundskolan. Därför vet vi att resultatet inte kan ses som heltäckande, men trots det anser vi att arbetet ger en inblick i vad pedagoger har för kunskaper och förutsättningar att arbeta med barn med autism och Aspergers.

1.4 Studiens upplägg och sökvägar

I kapitel 2 sker litteraturgenomgången där vi börjar med att definiera begreppen autism och Asperger syndrom. Därefter beskriver vi olika orsaker till dessa diagnoser samt ger en kort historik till begreppens uppkomst. Vidare redogör vi för hur en inskrivning i särskolan går till. Efter detta tar vi upp vad styrdokumentet säger om autism och Asperger syndrom. Avslutningsvis framställs vilka pedagogiska arbetsätt som kan användas i undervisningen av barn med dessa diagnoser samt vilka konsekvenser arbetsätten får för barnen.

I kapitel 3 skriver vi om teorierna bakom autism och Asperger syndrom. I kapitel 4 tar vi upp arbetsgången i studie 1 med underrubrikerna val av metod, urval, genomförande, bearbetning samt etiska aspekter, trovärdighet samt tillförlitlighet. I kapitel 5 sammanfattas och analyseras sedan resultatet av studie 1. I kapitel 6 tar vi upp arbetsgången i studie 2 med underrubrikerna val av metod, urval, genomförande, bearbetning samt etiska aspekter, reliabilitet och validitet. Därefter redovisas resultatet och analysen av studie 2 i kapitel 7. I kapitel 8 sammanfattar vi arbetet och diskuterar resultatet samt metoden. Avslutningsvis kommer litteraturförteckning och bilagor.

Litteraturen har tillhandahållits främst genom högskolebibliotekets sökkatalog och olika databaser. Även tidigare examensarbeten vid Högskolan i Kristianstad och olika avhandlingar om autism har utnyttjats för att hitta litteraturreferenser. Sökorden som vi har använt oss av är autism, Asperger syndrom, pedagogik, utbildning, skola, undervisning och ordens engelska motsvarigheter. Vi har även använt oss av specialpedagogiska programmets kurslitteratur i framför allt metodgenomgången. Viss information om begreppen har dessutom inhämtats från Internet.

I vår undersökning har vi genomfört två separata studier. Denscombe (2000) menar att två undersökningsmetoder berikar varandra. I den ena har vi undersökt vilka kunskaper och erfarenheter specialpedagoger inom särskolan respektive grundskolan har om autism och Aspergers samt vilka arbetssätt som de använder i mötet med barn som har dessa diagnoser. Detta har vi gjort genom kvalitativa intervjuer (bilaga 7). I den andra studien har vi undersökt vilka kunskaper och erfarenheter som pedagoger (främst klasslärare) har för att kunna arbeta med de elever som har dessa diagnoser. Svaren på dessa frågor har vi fått genom enkäter (bilaga 8).

Eftersom vi är tre studenter som har gjort detta arbete tillsammans, så har vi delat upp avsnitten mellan oss, men alla har kompletterat de olika avsnitten utifrån det vi har funnit i den litteratur vi läst. Sofia har skrivit avsnittet om diagnoserna och diagnoskriterierna för autism och Asperger syndrom, medan Pauline företrädesvis har ansvarat för avsnitten "Orsaker och förekomst", "Särskola" samt "Styrdokument". Teoridelen har främst Pauline varit ansvarig för. Rubriken "Pedagogiken och problematiken" har främst Daniel ansvarat för och avsnittet "Olika arbetsmetoder" har framför allt Sofia och Pauline författat. Studie ett med tillhörande metoddel och resultatredovisning och analys har Sofia och Pauline genomfört. Båda har djupintervjuat fem deltagare var. Daniel har utfört studie två med tillhörande metoddel samt resultatredovisning. Diskussion och sammanfattning har vi gemensamt arbetat fram. Daniel har under arbetets gång stått för det tekniska kunnandet vad gäller databearbetning och layout.

2 LITTERATURGENOMGÅNG

Redan i början på 1800-talet beskrev den franske läkaren Jean-Marc-Gaspard Itard en pojkes beteende som autistiskt, då denne hade allmänna inlärningssvårigheter, ett bestämt sinne för ordning samt ogillade förändringar. 1809 skildrade engelsmannen John Haslam en pojke som i ettårsåldern fick mässling och därefter fick ett beteende som liknar autistiska barns. 1919 berättade den amerikanske psykologen Lightner Witmer om en pojke som hade autism. Pojken placerades i en specialskola, där han fick individuell undervisning. Genom denna sorts utbildning utvecklades hans teoretiska och praktiska färdigheter. De beskrivna författarna skildrade pojkarna som individer, utan att fundera på om detta beteende kanske kunde finnas hos andra barn. Det refereras sällan till dessa författare nu för tiden (Wing, 1998, a).

2.1 Definition av autism

Själva ordet autism kommer från grekiskans Autos som betyder ”själv”. Begreppet autism, som betyder självförsjunkhet, användes först av psykiatrikern Bleuler i början på 1900-talet, i samband med diskussioner kring schizofreni. Då beskrevs det som en sorts avskärmning eller självförsjunkhet vid schizofreni. Den betydelse som vi använder idag presenterades av Leo Kanner i början av 1940-talet (Gillberg, 1999).

Riksföreningen autism (2007) anger att autism är ett funktionshinder som beror på en medfödd eller tidigt uppnådd störning i hjärnfunktionen. De som har autism har problem med att tolka information, så att det blir ett sammanhang. Dessa personer har även svårigheter med att förstå sina medmänniskors situation. I Sverige används ofta termen autism eller autismsliknande tillstånd. Andra begrepp som används är bland annat autismspektrumstörningar, autismspektrumtillstånd eller autistiskt kontinuum (Autismforum, 2007).

Det finns flera olika författare som har försökt definiera eller beskriva begreppet autism. Nedan kommer vi att lyfta fram några av dessa författare i ett försök att ringa in begreppet.

Gillberg (1999) nämner tre kriterier som gäller för autism:

1. Det ska finnas en kraftig begränsning i förmågan till social interaktion.
2. Det ska finnas en kraftig begränsning i förmågan till ömsesidig kommunikation.
3. Beteendepertoaren och förmågan att fantisera är också starkt begränsad.

Gillberg skriver vidare att dessa tre kriterier stämmer väl överens med dem som den amerikanska diagnosförteckningen DSM-IV-TR anger (se bilaga 2) samt de som Lorna Wing använder sig av i den så kallade ”symtom-triaden”, som förklaras närmare i 2.4.4. Autismforum (2008, a) anger att DSM-IV-TR är en diagnosmanual, som beskriver olika kriterier, bland annat för autism och Aspergers. Manualen ska fungera som riktlinjer när man ska ställa en diagnos. Den ges ut av de amerikanska psykiatrikernas riksförbund (APA) och den första versionen publicerades 1952. Denna manual är den mest använda i Sverige. Socialstyrelsen (1997) har också diagnoskriterier som kallas ICD-10 (bilaga 3). Enligt Autismforum (2008, b) så bygger dessa kriterier på WHO:s internationella sjukdomsklassifikation. Denna manual beskriver diagnoser inom autismspektrumet på ett detaljerat sätt. Enda skillnaden mellan DSM-IV-TR och ICD-10 är olika namn för samma diagnos, annars är kriterierna i stort sett samma.

Frith (1998) beskriver autism som en medfödd störning i utvecklingen eller en tidigt förvärd hjärnskada som sedan följer barnet hela livet. ”Dess centrala kännetecken är försämrad

förmåga till socialisation och kommunikation samt bristande föreställningsförmåga.” (Frith, 1998, s.10).

Gerland (2000) menar att autism är ett funktionshinder som är nära förknippat med individens personlighet. Inom funktionshindret finns det flera olika svårighetsgrader.

Adler och Holmberg (2000) anser att autism beror på en specifik störning i hjärnan som orsakats av en genetisk skada, hjärnskada eller hjärnsjukdom. Autism har tre kännetecken som finns oavsett utvecklingsstadiet eller begåvningsnivån. Dessa är dålig socialiseringsförmåga samt brister i kommunikation och föreställning.

2.2 Definition av Asperger syndrom

Asperger syndrom, som kan förkortas AS, är en diagnos inom autismspektrumet som innebär en funktionsnedsättning. Denna medför att personen har svårigheter med att förstå och uppträda mot sin omgivning. Aspergers är en form av autism, men förekommer hos personer som har normal eller hög intelligens. Funktionsnedsättningen medför problem i den sociala interaktionen med andra samt att behovet av fasta rutiner är påtagligt stort (Riksföreningen Autism, 2007).

Gillberg (1999) menar att elever med diagnosen AS oftast har en god allmän begåvning. Problematiken kring dessa elever är främst den stora symtomvariationen. Symtomen kan sammanfattas som följer:

- Stora svårigheter i social interaktion.
- Mycket monomana intressen.
- Stereotypa och tvångsmässiga rörelser och/eller handlingar.
- Svårigheter med språk och kommunikation.
- Klumpig motorik

1989 arbetade Gillberg och Gillberg (Ehlers & Gillberg, 2004) fram olika kriterier på hur man kan diagnostisera ett barn som uppskattades ha Asperger syndrom (bilaga 6).

Det finns flera modeller som Asperger syndrom kan diagnostiseras efter. 1993 gav WHO ut den internationella diagnosklassifikationen ICD-10 som sedan Socialstyrelsen (1997) översatt till svenska (bilaga 5) och ett år senare kom DSM-IV-TR-manualen (bilaga 4) (Gillberg 1999, s. 182ff).

2.3 Orsaker och förekomst

På 1950- och 60-talen trodde man att autism orsakades av störningar i relationen mellan det autistiska barnet och dess föräldrar. Det sades att det var känslolösa överklassföräldrar som fick autistiska barn. Men den hypotesen är helt oriktig, för barn med autism förekommer i alla sociala klasser. Sociala omständigheter har stor betydelse för barnets anpassning till miljön, men det finns inga belägg för att den sociala miljön orsakar autism. Orsaken till autism och Aspergers är inte bristande kärlek eller försummelser av barnet (Gillberg & Nordin, 1994; Attwood, 2000).

Autism är ofta förenat med neurologiska symtom samt utvecklingsstörning (tre fjärdedelar av alla autistiska personer har någon form av utvecklingsstörning) och därför tror forskare att autism orsakas av en avvikelse i hjärnans utveckling, vilket resulterar i olika störningar i hjärnfunktionen. Detta leder till att de kognitiva funktionerna är nedsatta hos barn med au-

tism. Forskarna är däremot inte säkra på var i hjärnan som skadan finns. Avvikelserna i hjärnan kan uppkomma under olika tillfällen i ett barns liv. Dessa kan inträda före födseln, vid tidpunkten för födseln eller under de första levnadsåren. De störningar som uppstår före födseln kan bero på avvikelser på gen- och kromosomförändringar eller att mamman fått någon infektion under graviditeten, exempelvis röda hund. Vissa läkemedel, som mamman tar under havandeskapet kan orsaka autism, till exempel valproat (mot epilepsi) och thalidomid (neurosedyn). Dessa läkemedel påverkar nämligen fostrets nervsystem. Droger och alkohol kan också ha denna inverkan (Autismforum, 2007; Kristiansen, 2000).

Mödrar till barn med autism har större problem under förlossningen än genomsnittet. Förut trodde forskare att den svåra förlossningen kunde vara orsaken till autism, men nu menar man att det finns ett samband mellan påfrestande förlossningar och redan förekommande störningar hos barnet. Skador som uppkommer vid förlossningen kan bero på att barnet har fötts extremt mycket tidigare än beräknat. De kan då få en blödning i hjärnan på grund av den prematura födseln. En annan orsak till autism kan vara att svåra infektioner angriper hjärnan under de första levnadsåren, till exempel hjärninflammation (Wing, 1998, a; Kristiansen, 2000).

Autism kan vara ärftligt. Risken att syskon till autistiska barn drabbas är 2-6 procent, vilket medför en 10 gånger ökad risk. Ärftligheten kan vara dominant eller recessiv. Ett recessivt anlag innebär att den svaga genen viker sig för den starka. Om ärftligheten är recessiv så måste barnet få sjukdomsgenen från båda föräldrarna för att utveckla autism. Ett dominant anlag innebär att de aktuella generna har starkast inflytande. Om ärftligheten är dominant så är det tillräckligt att barnet bara får sjukdomsgenen från den ena föräldern för att barnet ska få autism. Tvillingstudier indikerar på att autistiska barn ärver en del anlag som är typiska för autism av sina föräldrar. Det finns en större överensstämmelse för enäggstvillingar när det gäller autism än tvåäggstvillingar. Men ett barn med autism kan vara enäggstvilling till ett barn utan autism. Forskare tror då att i dessa fall orsakas autismen av svårigheter under graviditeten eller vid förlossningen (Autismforum, 2007; Gillberg & Nordin, 1994; Kristiansen, 2000).

Under senare år har det diskuterats om autism kan orsakas av vaccinationer, då främst mot mässling, röda hund och påssjuka. En undersökning som gjordes i Danmark med alla barn födda 1991-1998 visade att lika många barn som inte vaccinerades fick autism som de som fick vaccinet. Senare studier har också visat att det inte finns något samband mellan denna vaccination och autism. Som en sammanfattning kan man säga att autism kan orsakas av störningar i hjärnfunktionen, skador under graviditet, förlossning eller tidig spädbarnstid samt att autism är ärftligt (Autismforum, 2007; Gillberg & Nordin, 1994).

De flickor som får diagnosen autism har oftare ett begåvningshandikapp än pojkar som blir diagnostiserade. Deras svårigheter uppskattas oftare ha andra orsaker än autism. Orsakerna till könsskillnaderna är okända och det finns tyvärr väldigt lite forskning om flickor och autism. Anledningen till att antalet pojkar med autism är fler finns det några teorier om, till exempel den polygenetiska tröskelmodellen. Denna innebär att flickor behöver en större genetisk belastning än pojkar för att utveckla autism. Samma teori används vid diagnosen ADHD. En annan teori är att pojkar är mer sårbara än flickor, när det gäller hjärnans funktioner. Pojkar utvecklas långsammare och har därmed svårare att kompensera en skada. Ytterligare en hypotes är att gener i X-kromosomen kan orsaka autism. Eftersom flickor har två X-kromosomer så tror forskare att de har större skydd än pojkar, som bara har en sådan kromosom. Pojkarna har med andra ord en skör X-kromosom. De pojkar som får diagnosen Aspergers är

cirka fyra gånger fler än de flickor som diagnostiseras (Wing, 1998, a; Autismforum, 2007; Gillberg & Nordin, 1994).

Attwood (2000) anser att pojkarna vanligen har större sociala svårigheter än flickorna och därför är lättare att upptäcka. Flickorna med Aspergers har oftare en högre social kompetens och kan lättare delta i sociala lekar tillsammans med andra. Detta kan göra att pojkar kan diagnostiseras i högre grad än flickor.

Antalet barn som har autism rör sig omkring 8-12 barn per 10 000. Cirka 20 barn till per 10 000 har autistiska drag av varierande grad (Gillberg & Nordin, 1994). Wing (1998, a) anger att 2-16 barn per 10 000 har autism. Hon skriver att de stora skillnaderna mellan siffrorna antagligen beror på vilken definition som används vid mätningarna. Enligt en egen undersökning som Wing och Gould gjorde på 1970-talet så kom de fram till en siffra på 22 per 10 000 barn. Wing poängterar att de allra flesta undersökningar som görs om autism handlar om barn eller ungdomar. Alltså kan det röra sig om fler fall om vuxna också räknas med.

Ehlers och Gillberg (2004) gjorde en undersökning i Göteborg 1993 och kom då fram till att 0,4-0,7 procent av barnen (7-16 år) uppvisade egenskaper som är typiska för Asperger syndrom, enligt författarna. Senare har det gjorts studier i både Norden och England som bekräftar detta. Forskning har även, enligt författarna, visat att det är fyra gånger vanligare hos pojkar än hos flickor. Wing (1998, a) hänvisar till en svensk studie som genomfördes 1991, där det framkom att cirka 36 barn i åldrarna 7-16 år hade Asperger syndrom. Om man räknar samman de båda diagnoserna så har alltså 58 barn av 10 000 autismspektrumstörningar, det vill säga nästan 6 per 1000 barn. Har antalet autistiska barn ökat de senaste åren? Wing kan inte svara på den frågan, men hon menar att definitionen på autism har blivit bredare samt att pedagoger och andra som arbetar med barn har blivit mer kunniga om autism och detta kan ha varit en bidragande faktor till att man anser att antalet fall har ökat.

2.4 Styrdokument

Skolverket skriver:

Alla barn mellan sju och sexton år i Sverige är skolpliktiga. Om föräldrarna önskar det kan barnen få börja skolan redan när de är sex år. Kommunerna är skyldiga att anordna plats för alla sexåringar i förskoleklassen. Till den obligatoriska skolan räknas grundskolan, sameskolan, specialskolan och särskolan. Undervisningen är obligatorisk och avgiftsfri. Vanligen har föräldrarna inte heller kostnader för exempelvis läromedel, skolmältider, hälsovård och skolskjuts (Skolverket, 2007-10-27, a).

I kursinformationssystemet för den obligatoriska särskolan kan man läsa följande:

Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda skall tas emot i särskolan. Grundläggande bestämmelser om obligatoriska särskolan återfinns i skollagen och särskoleförordningen. Den obligatoriska särskolan omfattar två parallella former, grundsärskolan och träningsskolan. Elever i obligatoriska särskolan har skolplikt i nio år. De har dock rätt till ett frivilligt tionde skolår för att bredda eller fördjupa sina kunskaper. Genom läroplanen anger regering och riksdag de grundläggande värden som skall präglade skolans verksamhet och de mål och riktlinjer som skall gälla för skolarbetet (Skolverket, 2007-10-27, b).

Elever som inte når målen i grundskolan på grund av sin utvecklingsstörning ska beredas plats i särskolan. Som tidigare angetts krävs det dock omfattande utredningar för att beslut om en särskoleplacering ska kunna tas. Både grundskolan och särskolan har nioårig skolplikt, men elever i särskolan kan välja att gå ett tionde år. Denna möjlighet finns inte i grundskolan.

I Skollagen 4 kap § 1 kan vi läsa nedanstående om grundskolan:

Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan. Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet (Utbildningsdepartementet, 2007-10-27).

I Skollagen 6 kap § 1 står det följande om särskolan:

Utbildningen i särskolan syftar till att ge utvecklingsstörda barn och ungdomar en till varje elevs förutsättningar anpassad utbildning som så långt det är möjligt motsvarar den som ges i grundskolan och gymnasieskolan (Utbildningsdepartementet, 2007-10-27).

I Skollagen (ibid) poängteras det att särskolans utbildning ska likna grundskolans i största möjliga mån, men samtidigt ska utbildningen i särskolan anpassas till varje individs förutsättningar. I grundskolan ska elever med svårigheter erbjudas särskilt stöd.

I Lpo 94 kan vi läsa att:

Hänsyn skall tas till elevernas förutsättningar och behov... Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Skolverket, 2007-10-27, c).

I både Skollagen och när det gäller kursplanerna för de olika skolformerna så skiljs grundskolan och särskolan åt, men läroplanen delas av de obligatoriska skolformerna samt förskoleklass och fritidshem. Särskolan och grundskolan hamnar alltså ibland under samma beteckning, men oftast skiljs de åt. Får då elever med diagnosen autism eller Asperger syndrom samma stöd om de går i grundskolan eller i särskolan? Utbildningen ska ju anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

2.5 Särskola

Både vårdnadshavare och representanter för kommunen, till exempel lärare, kan väcka frågan om särskoleplacering för ett barn. Om det finns tecken på att ett barn inte kommer att uppnå grundskolans kunskapsmål och att detta kan vara en följd av en utvecklingsstörning så ska kommunen genast tillsätta en utredning. Vårdnadshavarna bör hela tiden uppdateras om vilka utredningar som görs. En helhetsbedömning av barnet görs och denna ska utgå från barnets bästa, både på kort och på lång sikt (Skolverket, 2007-09-22).

En pedagogisk utredning ska klarlägga om barnet har förutsättningar för att nå grundskolans kunskapsmål. Denna utredning ska tydligt visa vilka pedagogiska insatser som har gjorts och att förmågan att uppnå målen är otillräcklig, för att inskrivning i särskolan ska vara aktuellt. Specialpedagoger innehar viktig kompetens för att kartlägga barnets svårigheter. En psykologisk granskning av barnet har som avsikt att klarlägga dennes kognitiva förmåga. Granskningen görs genom att barnet får genomgå ett begåvningsstest samt att psykologen beskriver och analyserar barnets utveckling fram till den aktuella tidpunkten. En medicinsk utredning utförs för att förklara de medicinska grunderna till barnets problem. I denna fastställs det om barnet har ett begåvningsmässigt funktionshinder som är orsakat av hjärnskada, som är framkallad av yttre våld eller fysisk sjukdom och autism eller autismliknande tillstånd. Ytterligare en utredning görs och det är en social analys för att komplettera de andra utredningarna. Utifrån dessa olika utredningar så tas ett beslut på om barnet ska tas emot i särskolan. Båda vårdtagarna måste underteckna beslutet för att en placering ska vara möjlig att genomföra (Skolverket, 2007-09-22).

2.6 Pedagogiken och problematiken

Autism och Asperger syndrom har många likheter, men det finns stora skillnader i barns utveckling mellan de två. En stor likhet är att båda grupperna har svårt att förstå att andra människor har känslor och tankar (Ministry of education, 2000). Den största skillnaden mellan elever med autism och Asperger syndrom är att barn med Aspergers inte har ”significant delays in early language development” (Ministry of education, 2000, s. 8). I samma bok står det att barn med Asperger syndrom inte har samma svårigheter i utvecklandet av nödvändiga färdigheter vid rätt ålder, som barn med autism har (ibid.).

Gillberg och Peeters (2003) skriver att barn med Asperger syndrom och barn med grav form av autism inte bör gå i samma klass. De har olika förmågor och måste bemötas därefter. De har behov av att undervisas på olika sätt och i olika miljöer. Därav kan det synas självklart att olika skolformer; grundskola eller särskola, ska beaktas när skolplacering sker. Men, enligt författarna, när ett beslut om bästa skolform för ett barn med autism tas kan inte diagnosen i sig vara ensam grund i beslutet. Detta är viktigt att komma ihåg då det oftast är den svage, det vill säga barnet med autism, som förväntas anpassa sig till systemet.

Vad är det då som vi måste tänka på i undervisningen av barn med dessa diagnoser? För läraren är det viktigt att tänka på att ett barn med autism kan behöva flera månader på sig för att lära sig en sak, medan ett annat autistiskt barn bara behöver några dagar för att lära sig samma sak. Vi måste hålla individperspektivet i minnet när vi arbetar med dessa barn (Din & McLaughlin, 2000).

2.6.1 Autism

Pedagogens kunskap om autism styr dennes uppfattning av eleven. Ju bättre utbildad pedagogen är inom autism, desto lättare är det att undvika missförstånd och istället skapa en positiv inlärningssituation för eleven (Holmqvist, 1995). De pedagoger som arbetar med autistiska barn kan göra sitt bästa i många år, men utan utbildning inom området kommer de inte att orka utan ge upp, enligt Gillberg och Peeters (2003). Författarna skriver att det inte finns några pedagogiska universalmetoder i arbetet med autism. Det är viktigt att ta hjälp av specialiserade autismteam och på så sätt öka möjligheten till individuell anpassning av undervisningen. Därmed minskar också risken för utbrändhet av lärarna. Det räcker inte med endast kunskap från böcker utan den praktiska erfarenheten från arbete med autistiska barn och samarbete med deras föräldrar är minst lika viktig, menar författarna. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) menar att det är ett svårt arbete att jobba med barn med autism och det kräver mycket av pedagogen. Därför måste denne ställa sig frågan hur mycket han/hon är beredd att satsa. Det är viktigt att vara medveten om vilka krav som ställs, för att den autistiske eleven ska få en så bra undervisning som möjligt. Författarna anser att personal som arbetar med elever med autism bör ges möjlighet till fortbildning och att de sen kan handleda de kollegor som har mindre kunskap om autism. Annars finns det risk för att elever med autism ständigt möter oerfarna lärare.

Peeters (1998) menar att det är viktigt att utgå från autismen när pedagogiken planeras, även om eleven har andra störningar, till exempel har begåvningshandikapp, är döva eller blinda. Han anser att pedagogen först måste ta itu med tolknings- och förståelsesvårigheterna, för elever med autism har ett kaotiskt liv. De andra problemen får lösas senare. Därför, tycker han, att även barn som har autism i kombination med andra funktionshinder bör placeras i en autismklass, eftersom dessa klasser fokuserar sig på autismen. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) har dock en uppfattning om att undervisningen, som utgår från de störningar som finns

i autismen, bara ger resultat på ett ytligt plan. De menar att utbildningen ska ha sin grund i den allmängiltiga kunskapen om barnet och dess utveckling. Endast då kan den pedagogiska kunskapen fördjupas och nya vägar hittas.

Ett av huvudproblemen för elever med autism är brister i kommunikationen. Därför är det viktigt att stimulera utvecklingen av kommunikationsförmågan. Detta bör genomsyra alla lektioner. För att kunna utveckla denna förmåga är det viktigt att lära eleven att tolka gester och kroppsspråk. Det kan man göra genom att eleven till exempel får imitera framför spegeln. De elever som inte har något tal, där kan pedagogen förstärka sitt eget tal med tecken, för att kommunikationen ska bli extra tydlig. Även användningen av konkreta föremål kan nyttjas i förstärkningen av talet, exempelvis så kan en sked betyda att det är dags att äta. Bilders betydelse för elever med autism ska inte underskattas. Dessa kan användas i åtskilliga pedagogiska sammanhang och situationer. Eftersom talet är så abstrakt för många elever med autism, så är bilder ett bra hjälpmedel för att öka förståelsen. Om eleven kan läsa och skriva, så är även skriftspråket bra att använda i kommunikationen, eftersom eleven kan ha svårigheter med att komma ihåg muntlig information, särskilt om denna sägs i flera led (Alin Åkerman & Liljeroth, 1999).

Alla som väljer att studera till ett yrke där de kan komma i kontakt med autistiska personer bör känna till så pass mycket om handikappet att de åtminstone kan misstänka eller screena eventuell autism och därmed kunna begära utredning och söka rätt stöd. Ett exempel, som Gillberg och Peeters (2003) tar upp, är att en vanlig missuppfattning om autistiska barn är att alternativa kommunikationsformer hindrar talutvecklingen och att visuella hjälpmedel är något man ska vänta med. Här menar författarna att många som arbetar med autistiska barn saknar förståelse för de fakta som finns. Det är många som har autism och därmed är det stor sannolikhet att pedagoger kommer att komma i kontakt med elever med autism.

Det vi måste tänka på när det gäller visuella hjälpmedel är att dessa inte automatiskt löser alla kommunikationssvårigheter. I motsats, till vad som annars är lätt att tro, kan bilder vara mycket abstrakta för autistiska personer, oavsett ålder. En bild på en bil är ingen bil, utan bara en bild. Bilen finns på gatan och går att sitta i. Det är dock dokumenterat att autistiska personer lär sig genom visuell input. Det vi måste göra är att ”finna kompensande strategier i omsorgssystemet som tar hänsyn till den begränsande abstraktionsförmågan hos människor med autism” (Gillberg & Peeters, 2003, s. 73). Ett sätt att göra detta på är att sänka abstraktionsnivån genom att till exempel ge en instruktion fragmenterat i en serie av moment. Gillberg och Peeters ger även ett exempel på detta som syftar till instruktionen ”borsta tänderna”.

1. Jag tar en tandborste, en tandkrämstub och ett glas.
2. Jag blöter tandborsten.
3. Jag trycker ut tandkrämen på den.
4. Jag gnuggar tänderna från vänster till höger.
5. Jag gnuggar tänderna uppifrån och ner.
6. Jag sköljer munnen.
7. Jag ställer undan tandborsten.

(2003, s. 78)

Författarna förtydligar och menar att denna fragmentering fortfarande kan vara svår att förstå då den inte talar om hur mycket vatten som ska användas, hur mycket tandkräm som barnet ska ha och så vidare.

Gillberg och Peeters (2003) pratar om fem axlar som omfattar undervisning och pedagogiska tankesätt när det gäller arbetet med autistiska barn:

Första axeln

Den första lärande- och pedagogikaxeln består av en solid teoretisk kunskap om autism. /.../ Denna teoretiska grund innefattar såväl diagnostiska som definitionsmissiga aspekter. /.../ De avvikande sociala särdragen gör att undervisning och pedagogik i grupp för elever med autism möjligen är en för svår utgångspunkt. /.../ Människor med autism som hamnar i gruppsituationer där kraven är för högt ställda riskerar att svara med beteendeproblem. Därför bör man närma sig begreppet "integration" med försiktighet. Det är inte ett självändamål, utan ett slutmål för en framgångsrik skolning och utbildning."

Andra axeln

Den andra axeln består av övning i patientbedömning som en grund för ett individualiserat pedagogiskt program. /.../ Lärare måste därför ha en mycket mer detaljerad insikt i varje enskild del av utvecklingen. /.../ Ett annat argument för nödvändigheten av en grundlig undersökning är den bristande generaliseringsförmågan hos barn med autism.

Tredje axeln

Den tredje axeln består av anpassning av miljön till handikappet.

Fjärde axeln

Den fjärde axeln har med funktionalitet att göra. Vi behöver inte bara en utgångspunkt för lärande- och undervisningsprocessen, genom användning av tydliga undersökningsdata- vi behöver också veta i vilken riktning vi vill röra oss. /.../ Vi måste utrusta dem för en så lycklig och oberoende vuxentillvaro som möjligt genom att fokusera på de färdigheter de mest kommer att behöva. /.../ Vi måste dock vara selektiva i detta hänseende, eftersom människor med autism endast kommer att få de funktionella färdigheter som de uttryckligen lärt sig.

Femte axeln

Den femte axeln handlar om "hur"; hur skolningen och utbildningen ska anpassas till autism. /.../ Varje individuell elev måste stödjas på olika sätt. (Gillberg & Peeters, 2003, s. 84 - 87)

Gillberg och Peeters (2003) menar att autistiska barn inte har förståelse om att andra människor har tankar som är en del av deras handlingar. Barn med autism behöver en tydlig och förutsägbar omgivning. Holmqvist (1995) skriver att "Specialpedagogik som strukturerar och bygger upp en begränsad omvärld kring barnen kan öka förmågan att se samband" (s. 218). Individualiseringen är extra viktig för dessa barn. I kursplanen för grundsärskolan så står det att "Kunskaper inom det samhällsorienterande området ger möjligheter att se omvärlden i relation till sig själv och förstå hur människan formar sin värld och även formas av den... Syftet är att stimulera till reflektioner över hur andra människor tänker och handlar..." (Skolverket, 2007-12-09, a).

I en studie från USA (Newman, 2007) framkom det att barn med autism, som går i vanlig skola, är betydligt mindre aktivt deltagande än de övriga barnen. Samtidigt visade det sig att en majoritet av eleverna med autism, i den vanliga skolan, arbetade utifrån samma läroplan, med samma hjälpmedel och läromedel. Flera av eleverna fick hjälp av specialpedagog i en mindre grupp. Här fick de en mer individuell hjälp.

Oavsett vilken utgångspunkt man tar i arbetet med autistiska barn så är det viktigt att komma ihåg att de metoder som har visat sig fungera bäst är de metoder där den autistiskes närstående har kunnat medverka i uppläggningsen av undervisningen (Holmqvist, 1995). I de länder där stödet för autistiska personer är som störst, har föräldrarna också haft större chanser att påverka (Gillberg & Peeters, 2003).

2.6.2 Pedagogiska konsekvenser för barn med autism

I de flesta hem finns ett matrum där vi äter, ett sovrum där vi sover och ett badrum där vi tvättar oss. Det finns alltså ett särskilt rum för var och en av dessa aktiviteter. I ett klassrum finns inte denna självklarhet och det kan ställa till med bekymmer för autistiska barn. Därför måste man skapa olika zoner i klassrummet som symboliserar olika aktiviteter, till exempel en arbetshörna, en lekhörna och en mathörna. Att äta, arbeta och leka vid samma bord blir för kaotiskt för dessa elever. I många autistiska klasser äter nämligen barnen i klassrummet, för där är det lugnt och tryggt. I vanliga matsalar kan det vara för mycket oväsen samt att det troligen är mer rörigt med alla barn som ska äta samtidigt. Det gäller alltså att anpassa klassrummet efter barnens behov (Peeters, 1998).

Många autistiska barn har problem med tidsuppfattningen. Det är ett alltför abstrakt begrepp för dem. Därför är det viktigt med scheman. Vissa klasser har numera tidlösa lektioner, men dessa passar inte autistiska barn, som behöver mer struktur. Det gäller att ha tydliga slutpunkter för olika aktiviteter. Peeters (1998) ger som förslag att man kan använda en timer. När den ringer är det dags att gå och äta eller tid att byta arbetsuppgift. Då blir det mer konkret för de autistiska barnen. Författaren gav som exempel på en pojke att denne ville äta så fort han kände lukten av mat och fick han inte mat på studs så fick han ett utbrott. Pojken hade inte förståelsen att maten inte var färdig ännu. Men med en timer så hade han vetat att när den ringer så är det matdags.

Ska autistiska barn inkluderas i grundskolan? Det har förts många diskussioner om inkludering de senaste åren. Frågan är vad som är bäst för barnen. Peeters (1998) menar att det inte är lätt att få till stånd en vettig integrering av autistiska elever i den vanliga grundskolan. Han anser att man måste utgå från elevens förutsättningar för att kunna erbjuda den bästa integrerade miljön och det kan man inte i dagens samhälle. Eftersom elever med autism har en liten social inblick, så tycker han att det är bättre att låta dessa elever vistas i en skyddad miljö, där de får en skolgång som bättre motsvarar deras förmåga och förutsättningar. Sen tycker han att integrering kan vara ett tänkbart slutmål, men inte något som absolut måste genomföras. Även Alin Åkerman och Liljeroth (1999) är inne på samma spår. De menar att elever med autism oftast inte har behov av det sociala samspelet med andra. Detta argument måste finnas med när det ska väljas vilken skolform som är mest lämplig för den autistiske eleven. Om eleven är så svag att denne behöver specialkompetent personal så bör en specialklass väljas. Författarna anser att det är av vikt att utgå ifrån den enskilda eleven och anpassa skolformen efter dennes förutsättningar. Det är dessutom viktigt att föräldrarna är delaktiga i valet av skolform.

Skolans undervisning bygger på läroplaner och kursplaner. Det krävs dessutom att pedagoger har kunskaper om autism och dess konsekvenser för att undervisningen för dessa elever ska bli så gynnsam som möjligt. Om eleven går i särskola så är det denna skolforms kursplaner som ska följas, men det är inget som säger att man inte kan använda en mix av både grundskolans och grundsärskolans kursplaner om eleven är lite starkare i något ämne. Samma sak är om eleven går i grundskolan. Då kan särskolans kursplaner tillämpas om eleven är svag inom något område. Utgångspunkten är alltså eleven och dess utveckling, inte vilken skolform som denne tillhör. Det är med andra ord viktigt att den ansvarige pedagogen stödjer eleven att utveckla dennes förmågor och färdigheter (Alin Åkerman & Liljeroth, 1999).

Elever med autism har problem med sina sociala förmågor. De förstår inte meningen med relationer och socialt samspel. Därför kan det vara svårt för dem att förstå till exempel regler

och normer, såsom att det är viktigt att ha ett bra bordsskick eller att ens handlingar kan skada andra. Tillsammans med hemmet så har skolan ett stort ansvar att lära elever med autism att förstå sociala funktioner (Alin Åkerman & Liljeroth, 1999). För elever som tillhör träningskolan så finns det en del i kursplanen som heter "vardagsaktiviteter". "Ämnesområdet vardagsaktiviteter innefattar grundläggande färdigheter, vardagsmiljö och omvärldskunskap. Grundläggande färdigheter omfattar dagliga aktiviteter i samband med mat, hygien och klädsel" (Skolverket, 2007-12-09, b). Detta innebär att skolan har ett ansvar att lära eleverna hur de ska tvätta sig och använda ett bra bordsskick, men även att hur det går till att åka buss samt hur de hittar i närsamhället. Många autistiska elever klarar inte av detta utan hjälp. Det kan vara svårt att veta i vilken ordning de ska ta på sig kläderna. Därför behöver de ett detaljerat program, som tydligt visar hur de ska göra i olika situationer (Alin Åkerman & Liljeroth, 1999). I grundskolans kursplan står det däremot inte något om att skolan ska lära ut grundläggande färdigheter, när det gäller till exempel mat och hygien, vilket kan skapa problem för autistiska barn som är inskrivna i grundskolan. Då är det extra viktigt att kunna mixa de båda skolformernas kursplaner.

Struktur används i all pedagogik, men är extra påtaglig i undervisningen av elever med autism. Detta beror på att de pedagogiska konsekvenserna blir så tydliga om strukturen är dålig. Att ha en bra struktur innebär att undervisningen är klargjord, förenklad samt organiserad. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) menar att alla som arbetar med barn med autism poängterar vikten av struktur. Eftersom dessa elever upplever sin tillvaro som kaotisk så behöver de en välfungerande struktur för att känna sig trygga. Annars finns det risk för att den autistiske eleven blir okoncentrerad, orolig samt aggressiv. Graden av struktur beror på elevens erfarenheter eller kunskaper om det som denne arbetar med. Om det är ett nytt område så krävs en tydligare struktur än om det rör sig om ett välkänt ämne. När eleven har klarat av en specifik uppgift så måste strukturen förändras, för att eleven ska komma vidare i sin utveckling.

2.6.3 Asperger syndrom

Många av de strategier som används i det pedagogiska arbetet med autistiska barn går även att tillämpa på barn med Asperger syndrom. Men det är viktigt att komma ihåg att det finns skillnader och att varje individ har sina specifika förutsättningar (Ministry of education, 2000).

Enligt Attwood (2000) är en stor andel barn med Asperger syndrom mycket duktiga på att läsa, skriva och räkna. Jones (2002) skriver att många elever med Asperger syndrom läser tydligt, men saknar förståelsen för det som lästs. Jones menar att läraren behöver undersöka hur stor läsförståelsen är.

Attwood (2000) menar att vid problemlösning så händer det ofta att elever med Asperger syndrom använder sig av okontroversiella strategier och angriper problemet från oväntat håll. Pedagogen måste vara beredd på att försöka förstå och bemöta dessa strategier istället för att förkasta dem och försöka förklara nya strategier. Om läraren inte bemöter elevens tankesätt på ett positivt sätt finns det en stor risk för att eleven känner sig misslyckad och kritiserad. Rädsla för att misslyckas känner många barn, men en del barn med Asperger syndrom tenderar att visa en så stor rädsla att de inte vågar prova på någon ny aktivitet om det finns minsta chans att misslyckas. Barn med Aspergers ställer dessutom ofta höga krav på sig själva och vill prestera mer än vad som förväntas av omgivningen. Attwood skriver också att elever med Asperger syndrom många gånger inte känner sig som medlemmar av en grupp utan vill helst arbeta individuellt i och med den rädsla som finns för att göra fel. Även Gillberg (1998, b) tar upp problemet med grupparbete och menar att många barn med Asperger syndrom inte kan

arbeta i grupp. Vid andra tillfällen går grupparbetet bra, men ofta har eleven med Asperger syndrom gjort hela arbetet själv, för att det inte ska bli några fel. Thimon (1998) menar att elever med Aspergers inte vill delta i gruppaktiviteter. ”De är själva inte intresserade av att umgås med människor på det sättet” (s. 45) skriver hon.

Attwood (2000) rekommenderar att be barnet att upprepa det som sagts om läraren misstänker instruktionen varit otydlig. Han skriver ”Dessa personer har alltså lättare att förstå andra om de bara behöver koncentrera sig på en enda röst, om den som talar gör en kort paus mellan varje förklaring eller fråga och om de samtidigt kan läsa informationen” (Attwood, 2000, s. 101). En elev med Asperger syndrom kan reagera negativt mot ljud av olika slag och då kan det vara bra om eleven har en lugn hörna, som den kan gå till för att få lugn och ro att arbeta. Det är av vikt att eleven inte störs utan får vara ifred (Östman, 2001). Om det är många som pratar kan ett barn med Asperger syndrom ha svårt för att fokusera på en enda persons röst.

Attwood (2000) menar att människor med Asperger syndrom tenderar att tolka det som sägs mycket bokstavligt och har mycket svårt för att förstå antydningar eller dolda budskap. Detta är något som lärare måste vara mycket medvetna om och fundera på om förklaringarna varit tydliga eller om de kan misstolkas. Detsamma gäller skönlitterära texter, som många gånger innehåller mångtydighet och fiktion. Författaren menar att denna mångtydighet i texter kan vara en orsak till att många elever med Asperger syndrom skaffar sig specialintressen och väljer att läsa faktatexter. I dessa texter beskrivs det konkreta i vår värld, utan någon inblandning av fantasi.

Vidare säger Attwood (2000) att barn med Asperger syndrom läser och lär sig allt de kan komma över kring ett specifikt ämne de gillar. Barnet kan ha mycket stor nytta av sitt specialintresse, men många gånger hämmar det den sociala kontakten. Författaren menar att det är viktigt att begränsa tiden och tillgången på material, som handlar om det specifika ämnet. Även Gillberg (1998, b) menar att dessa specialintressen kan ställa till med problem. Han skriver att barnet kan uppfattas som töntigt av sina jämnåriga klasskamrater och specialintresset lämnar litet utrymme till något annat, till exempel sociala kontakter. Samtidigt kan läraren integrera ämnet för barnets specialintresse i övriga ämnen, för att eleven på det sättet ska kunna tillämpa sig andra viktiga områden. Attwood är inne på samma linje när han skriver att ”Den strategi man kan använda sig av i detta fall är att försöka införliva specialintresset i aktiviteter som barnet uppfattar som tråkiga och som därför inte är motiverande” (2000, s. 113).

2.6.4 Pedagogiska konsekvenser för barn med Asperger syndrom

Eftersom andra barn blir osäkra på hur de ska bemöta ett barn med Asperger syndrom är det viktigt att läraren fungerar som förebild. Men även elever med Aspergers har svårt att klara det sociala bemötandet från andra barn. Den sociala utvecklingen kan hjälpas genom att läraren låter barnet observera andra barn och se hur de gör, under förutsättning att de barn som observeras sköter sig (Attwood, 2000). Gillberg (1998, b) menar att dessa barn många gånger har lättare för att få vänner bland yngre barn och att jämnåriga ofta ställer högre krav på elevens beteende vid samarbete. Thimon (1998) är inne på samma linje när hon skriver att barn med Asperger syndrom uppfattas som udda och lite knepiga. Jones (2002) skriver att barn med Aspergers behöver lära sig värdet av vänskap så att de kan fatta välgrundade beslut om att leka, arbeta själva eller att göra det tillsammans med andra. Thimon (1998) menar att elever med Asperger syndrom kanske inte förstår samspelet, men kan imitera andras beteende. På så sätt kan de smälta in i en grupp. Vidare påpekar författaren att dessa elever har stora brister i den sociala interaktionen och inte förstår det sociala samspelet mellan männi-

skor. Därför kan dessa elever uppfattas som egocentrerade.

De elever som är högfungerande och går i vanlig grundskola kan råka ut för mobbning, då särskilt under rasterna. Alin Åkerman och Liljeröth (1999) refererar till en person, som har diagnosen Asperger, och han menar att alla barn med autism borde gå i specialskolor, för om de går i en vanlig skola så utsätts de för ett stort lidande. Östman (2001) skriver att elever med Asperger har svårt att anpassa sig till gruppen, vilket kan leda till mobbning. Han menar att det är viktigt att alla skolor har en fungerande handlingsplan för hur mobbning ska förebyggas och förhindras. Inte bara personalen ska ha vetskap om denna, utan även alla eleverna på skolan.

Behovet av struktur i vardagen är stort hos barn med Asperger syndrom. Enligt Attwood (2000) har barn med Aspergers det svårast på rasterna, då det saknas den givna strukturen som kan finnas i ett klassrum. Det är oftast här som barnen behöver mest stöd och hjälp. Enligt Gillberg (1998, b) har vissa barn med Asperger syndrom svårt för att acceptera de krav som ställs. I dessa lägen börjar eleven att argumentera sin sak och kommer ständigt med nya argument. Gillbergs lösning är att den vuxne i detta läge måste dra en tydlig gräns och säga att kravet inte är förhandlingsbart. Thimon (1998) anser att dessa elever vill ha struktur och ordning men har svårt att själva skapa detta.

Barn med Asperger syndrom måste handledas individuellt, men för att kunna hjälpa barnen måste läraren och resurspersonen ha kunskap om Asperger syndrom och känna till vilka stödprogram som finns (Attwood, 2000). Den individuella handledningen måste utgå ifrån elevens starka sidor och inte bara, som förr, vilka svaga sidor som behövs utvecklas. En av de viktigaste tillgångarna som en elev med Asperger syndrom har, är den intellektuella begåvning som dessa barn ofta besitter, även om det ibland är inom ett mycket smalt begränsat specialområde (Gillberg, 1998, b).

Likt barn med autism, så har det, enligt Gillberg (1998, b), visat sig att barn med Asperger syndrom har eller har haft någon språkstörning eller försening. Många har också svårigheter att förstå metaforiskt språk, vilket kan resultera i att eleven svarar ”ja” på frågan ”kan du stänga dörren?”. Barn med Asperger syndrom har många gånger även svårt att föra ett samtal och svara på öppna frågor.

När en elev med Asperger syndrom har tillägnat sig någon ny färdighet så måste läraren och föräldrarna få information om detta, så att den nya färdigheten kan tillämpas i olika situationer. Annars är det stor risk att det som tränats in enbart kommer att användas i exakt samma situation som vid inlärningsstillfället (Attwood, 2000). Många elever med Aspergers har generaliseringsbekymmer. De kan till exempel lära sig fakta och färdigheter utantill, men de vet inte hur kunskapen ska användas i praktiken (Thimon, 1998). Jones (2002) lyfter fram vikten av samarbetet med föräldrarna och menar att föräldrarna har mycket att informera samtidigt som eleven måste öva sina färdigheter både i hemmet och i skolan.

Ska då elever med Asperger syndrom inkluderas i den vanliga skolan? Jones (2002) menar att det inte finns några klara bevis på vilken skolform som passar bäst. Författaren skriver att denna fråga bäst besvaras utifrån varje individs förutsättningar och behov, med hjälp av föräldrar och inom området professionella personer.

2.7 Olika arbetsmetoder

Det finns många olika metoder när det gäller arbete med autistiska barn. Din och McLaughlin (2000) tar upp ett arbetssätt som kallas för Discrete-trial, i en undersökning av fyraåriga autistiska barn och deras inläring. Syftet var att barnen skulle lära sig grundläggande förutsättningar, såsom att utföra en enkel instruktion, säga ord och enkla meningar. Läraren, som deltog i undersökningen, började med att vända barnets ansikte mot sitt eget och pratade sedan med, som författarna skriver, skäligt hög röst. På så sätt fick barnet en instruktion. Metoden visade sig vara effektiv vid de autistiska barnens inläring, enligt författarna, men de framhäver dock att resultaten kan variera beroende på individen och svårigheten av det som ska läras ut. I undersökningen visade det sig också att vad som var svårt att lära sig varierade mycket beroende på vilket barn som undervisades. Din och McLaughlins undersökning riktade sig mot yngre barn, men enligt Gillberg och Peeters (2003) finns det en återkommande likhet mellan olika åldrar och att barn med autism har ett stort behov av struktur i sin undervisning och vardag.

2.7.1 PECS

PECS står för Picture Exchange Communication System och utarbetades 1985 av talterapeut Lori Frost och psykolog Andrew Bondy i USA. Metoden lär barn och vuxna med autism att kommunicera på ett socialt sätt. Den grundar sig dessutom på den autistiske personens initiativtagande. PECS kräver inte svåra och dyra material eller speciell utbildning, utan utformades med tanke på lärare och familjer. Efter att ha fått handledning av en sakkunnig så kan alla använda metoden i vardagliga sammanhang och som en naturlig del i interaktionen mellan den autistiske och dess omgivning. Syftet med PECS är att lära ut kommunikationsfärdigheter. Trots att metoden inte lär ut talfärdigheter, så har undersökningar visat på en gynnsam talutveckling. Även oacceptabelt beteende har minskat i omfattning när kommunikationen har förbättrats. Metoden fungerar särskilt bra om man även använder ett beteendeanalytiskt arbetssätt. PECS-metoden innehåller sju faser och dessa ska bearbetas i tur och ordning (Förbundet Utvecklingsstörning, 2007; Pyramid Educational Consultants, 2007).

Fas 1: Den första fasen lär eleven att initiera kommunikation redan från början genom att denne ska kunna byta till sig en bild på ett önskvärt föremål. Målet är att eleven självständigt ska kunna välja en bild.

Fas 2: I denna fas lägger man till spontanitet. Här ska eleven på egen hand ta en bild och ge den till den vuxne för att få saken som eleven vill ha.

Fas 3: I den tredje fasen ska eleven lära sig skilja mellan olika bilder och välja den bild som motsvarar det önskade föremålet. Under dessa tre inledande faser så är det förbjudet för läraren att ge muntliga instruktioner.

Fas 4: Den här fasen lär eleven att använda meningsstrukturer i form av "Jag vill ha...", som finns som en bildsymbol. Som en fortsättning på meningen så väljer eleven den bild som symboliserar den sak som denne vill ha och ger den till läraren. Läraren säger därefter elevens mening med ord.

Fas 5: I den femte fasen lär eleven sig att svara på frågan "Vad vill du ha?" I de fyra tidigare faserna så har kommunikationen startat med bilderna, men nu börjar läraren denna med en verbal fråga och därefter använda bilderna.

Utveckla ordförrådet: Denna sista fas har inget ordningsnummer och där är målet att utöka elevens ordförråd. Färger, former och storlekar som beskriver huvudordet ska infogas i elevens begrepps-förråd (Förbundet Utvecklingsstörning, 2007; Pyramid Educational Consultants, 2007).

2.7.2 Kognitiv beteendeterapi

Kognitiv beteendeterapi (KBT) växte fram på 1950-talet och utgår från forskning inom socialpsykologi, kognitionspsykologi samt inlärningspsykologi. Tyngdpunkten ligger på interaktionen mellan individen och dess omvärld. Det är individens egna fysiska reaktioner samt tolkningar och uppfattningar om olika händelser som ska förändras inom KBT. Terapin startar alltid med en beteendeanalys av interaktionen mellan individen och dess omgivning. Syftet med denna analys är att redogöra för orsakerna till problemen. Behandlingen kan förekomma både individuellt och i grupp, till exempel med en hel familj. Arbetssättet är strukturerat och inriktat sig mer på individens nutid än dåtid. Samverkan mellan terapeuten och individen framhålls som väsentlig. Metoderna förändras i takt med att forskare kommer fram till nya upptäckter (Beteendeterapeutiska Föreningen, 2007).

Enligt flera undersökningar så har KBT visat sig vara en bra behandlingsmetod för barn med autism. Terapeuten utforskar i den inledande analysen hur barnets beteende påverkar både barnet och dess omgivning. När analysen är klar så planeras det hur behandlingen ska gå till. Syftet med behandlingen är inte bara att få bort det oönskade beteendet utan också få barnet att utveckla bestående förmågor. Resultatet blir bäst om hela familjen är delaktig i behandlingen (Beteendeterapeutiska Föreningen, 2007).

2.7.3 TEACCH-modellen

TEACCH-modellen eller -programmet som det oftast kallas kommer ursprungligen från universitetet i North Carolina, USA där det utvecklats av bland andra Dr Eric Schopler, Dr Robert Reichler och Dr Gary B Mesibov (Thimon, 1998).

”TEACCH står för Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children, dvs habilitering och undervisning av barn med autism och autismliknade kommunikationshandikapp.” (Mesibov, 1993, s. 3). Mesibov (1993) förklarar vidare att programmet ger stöd åt personer med autism och deras familjer och hela North Carolina omfattas av programmet. Enligt författaren utvecklades TEACCH-programmet under 60-talet av Eric Schopler, som arbetade på universitetet och blev TEACCH-metodens grundare. Målet med TEACCH-programmet är att personer med autism och deras familjer ska få de insatser de behöver genom hela livet. Det startar med diagnostisering, utredning, stöd och föräldrautbildning. Därefter följer skolinsatser och hjälp med sysselsättning och boende som vuxna. Samarbetet med föräldrarna är en viktig del i programmet även när det gäller skolan.

När det gäller skolundervisningen har struktur alltid varit kärnan i TEACCH-programmet. I programmet fokuseras det på flera områden, som samtliga är delar i helhetsstrukturen, nämligen fysisk organisation, schan, individuella arbetssystem, visuell struktur, rutiner samt undervisningsmetoder (Mesibov, 1995). Mycket kortfattat sammanfattas dessa nedan:

- Fysisk organisation. Arbetsmiljön, den fysiska utformningen av klassrummet och andra lokaler är mycket viktig för elever med autism. Miljön bör planeras noggrant utifrån elevens behov och vara tydlig och konkret. Eleverna distraheras ofta lätt av syn- och hörselinslag och många behöver tydliga avgränsningar i rummen.
- Schan. Dessa tydliggör för eleverna vad de ska göra under dagen och i vilken ordning alla aktiviteter ska ske. Inom TEACCH används två schan parallellt nämligen klassschemat och det individuella schan. De olika schan kan vara i färger, bilder, text eller med föremål allt efter elevens förmåga. Dagen bör planeras med en bra balans mellan roliga och mindre roliga aktiviteter för att den ska bli meningsfull och samtidigt lustfull.

- Individuella arbetssystem. Inom varje arbetsområde ska det finnas ett arbetssystem som visar vad som skall göras och hur. Arbetssystemet hjälper eleven att vara systematisk och förstå vad som förväntas. Det ger kortfattat svar på vilket arbete som ska göras, hur mycket, när det är färdigt och vad som sedan ska hända. Även här används färger, bilder, text eller siffror för att göra arbetssystemet tydligt.
- Visuell struktur. Den information som ges bör vara visuell för att underlätta för dessa elever. Bilder, mönster, tecken, mallar och skyltar används för att göra allt mer tydligt, konkret och lättare att ta till sig.
- Rutiner. Rutiner är en form av struktur som är viktig för elever med autism och Asperger syndrom. Rutiner hjälper dem att förstå hur uppgifter ska utföras och hjälper samtidigt dem att organisera sig. "Först-arbete-sedan-lek" är en grundläggande rutin som dessa elever behöver lära sig. Även "uppifrån-och-ner" samt "vänster-till-höger" är exempel på rutiner som hjälper dem både hemma och i skolan.
- Undervisningsmetoder. Planering och strukturering är mycket viktigt i undervisningssituationen. Det gäller att ge tydliga anvisningar, använda sig av korta och enkla meningar vid instruering samt att gärna använda sig av gester och stödord. Belöning eller förstärkning är också viktiga delar i undervisningen. Dessa elever är ofta svårmotiverade och behöver något som sporrar till att fortsätta. Sedan är det upp till läraren att finna vad eleverna blir motiverade av.

Mesibov (1995) skriver att strukturerad undervisning är en strategi för barn med autism som utvecklats under en lång period och framgångsrikt använts. "Om elever med autism skall utveckla sina möjligheter att leva och fungera i samhället så måste strukturerad undervisning vara en integrerad del av deras skolverksamhet" (1995, s. 9).

Thimon (1998) skriver att TEACCH-programmet passar bra att använda till autistiska barn men också till barn med Asperger syndrom. Det är ett stort och omfattande program som kräver både tid och ekonomiska resurser, men många delar kan användas i den vanliga undervisningen, menar författaren.

2.7.4 Sociala berättelser och seriesamtal

Sociala berättelser är ett verktyg som hjälper eleven att förstå händelseförlopp och lära sig att agera mer passande i olika situationer. Tillsammans med eleven ritas ett händelseförlopp upp och sedan diskuteras detta igenom tillsammans med eleven. Om eleven är läskunnig så kan text också användas eller gärna en kombination av text och bild. På detta sätt får eleven en visuell upplevelse av händelsen och möjlighet lära in olika beteendemönster. Även seriesamtal kan användas, vilket är en enklare variant på de sociala berättelserna (Axeheim, 1999).

Seriesamtal är en pedagogisk metod, som kan användas i arbetet med elever som har problem med den verbala kommunikationen samt som behöver använda fler sätt än talet för att förstå. Barn med till exempel autism eller Aspergers tolkar oftast ett samtal bokstavligt, vilket kan leda till att situationer missförstås, speciellt om den verbala kommunikationen är kopplat till olika gester och mimik. Seriesamtal kan då användas för att förklara abstrakta situationer, till exempel hur man tar kontakt med andra, samt att hantera förändringar, vilket dessa barn oftast har svårigheter med. Metoden kan också användas för att hantera känslor och öka barnets självständighet (Andersson, 2000).

Andersson (2000) skriver att ett biobesök kan visualiseras med pennan genom att pedagogen ritar upp en serie på till exempel sex bilder, där den första bilden visar att eleven åker buss. Nästa bild symboliserar en biograf. På bild nummer tre så köper eleven en biobiljett. I bild fyra kan man utläsa att människor ser på film. På bild fem åker eleven buss igen. Serien avslutas med att barnet går in genom dörren till sitt hem. Med hjälp av dessa bilder ska pedagogen samtala med eleven om den sociala situationen, för att få denne att förstå mönster, orsak och verkan samt att ge eleven redskap till bättre social kompetens. Seriesamtal kan användas på barn från treårsåldern och uppåt.

2.8 Specialpedagogens roll

I SOU 1999:63 står det skrivet om specialpedagogens tilltänkta roll. I utredningen tar författarna upp de tre nivåer specialpedagogens yrkesuppgift ska utföras på, nämligen individnivå, grupp-nivå och organisatorisk nivå. Men författarna tar även upp att specialpedagogen ska vara en kompetent pedagog med ansvar för rådgivning, stöd och utveckling av åtgärdsprogram. Allt detta för att skolan ska kunna inkludera alla elever. Asmervik (2001) tar också upp detta och skriver att specialpedagogen ska kunna arbeta både i klass och kritiskt granska skolans organisation. Enligt författaren ska specialpedagogiken både ingå i alla pedagogiska utbildningar och finnas som en speciell kompetens. Persson (2008) skriver att specialpedagogik ingår i den nya lärarutbildningen. Däremot ska specialpedagogen, i samarbete med rektorn, arbeta för att verksamheten är till för alla elever. Persson skriver vidare ”Hur specialpedagogens kompetens bäst skall användas beror på den aktuella verksamhetens behov, vilket ställer höga krav på flexibilitet. En viktig uppgift är att vara en kvalificerad samtalspartner och rådgivare, inte enbart för verksamhetens personal utan också för föräldrar. Men specialpedagogen skall också kunna arbeta nära arbetslaget eller enskilda lärare.” (Persson, 2008, s. 111f). För att specialpedagogen ska kunna utföra dessa uppgifter behöver denne få rektorns mandat och inte upplevas som obekvämt, enligt författaren.

I SOU står det:

Det kommer även framgent att finnas elever i mycket komplicerade inläringssituationer där orsakssambanden oftast är så komplexa att eleverna är i behov av särskilt stöd i den reguljära undervisningen. I utformandet av sådant stöd har specialpedagogen oftast en central roll i samverkan med andra institutioner för att tillvarata nödvändig kunskap med relevans för det pedagogiska arbetet. (1999:63, s. 194).

2.9 Sammanfattning av litteraturen

Alla pedagoger, som jobbar med barn, kommer sannolikt att möta individer med någon av dessa diagnoser, därför behöver pedagoger kunskaper inom områdena. Litteraturen har visat att begreppet autism är brett och innebär en funktionsnedsättning. Asperger syndrom är en form av autism med skillnaden att dessa personer har en god allmän begåvning. Kännetecknen för dessa diagnoser är begränsning i den sociala interaktionen, störningar i kommunikationen och nedsatt fantasiförmåga. Det finns olika pedagogiska metoder för att möta dessa barn, men det är viktigt att utgå ifrån varje enskild elevs förutsättningar och behov, vilket också poängteras i styrdokumentet. Struktur, rutiner och tydlighet är viktiga ledstjärnor i arbetet med dessa elever.

Specialpedagogen har uppgifter på flera olika plan. Denne är spindeln i nätet, det vill säga länken mellan arbetslaget och rektorn. Det gäller för specialpedagogen att hitta en balans i sin yrkesroll, för att kunna utföra de olika arbetsuppgifterna och på så sätt skapa bästa möjliga förutsättningar för elever med autism och Asperger syndrom.

3 TEORI

Autismspektrumet är stort och innefattar många olika kriterier. I vårt arbete har vi valt att avgränsa oss till Kanners och Aspergers benämningar av autism för att kunna ge en definition av dessa diagnoser innebär och ge en beskrivning av karaktäristiska kännetecken, vilket är en viktig del i vårt syfte. De texter som de båda har publicerat är mestadels skrivna på tyska, vilket gjort att vi inte kunnat tillgodogöra oss deras egna texter. Härav har vi valt att använda oss av olika författare som refererar till dessa två. Det är också Kanner och Asperger som andra forskare refererar till. En senare forskare, som vi refererar till är Lorna Wing. Hon var den första som benämnde och utvecklade teorin om Asperger syndrom.

3.1 Autism enligt Kanner

Kristiansen (2000) och Wing (1998, a) refererar till en artikel som österrikaren Leo Kanner publicerade 1943, där han beskrev elva barn med allvarliga psykiska störningar. Denna artikel blev begynnelsepunkten för den vetenskapliga forskningen om autism. Kanner noterade att dessa barn hade vissa utmärkande egenskaper, exempelvis att de trivdes bäst med att vara själva. Närvaron av andra människor var de ointresserade av. De hade en hämmad eller förse- nad språklig utveckling. Språket användes inte som kommunikation, utan de upprepade mer mekaniskt vad andra sade. Dessa barn ogillade förändringar, då blev de oroliga och bekymrade. En annan egenskap som de hade gemensamt var att de hade ett oerhört bra minne, om än mekaniskt. De kunde till exempel lära sig en sida ur en ordbok utantill för att senare återge texten ordagrant. Enligt författarna menade Kanner att dessa barns största brist var oförmågan att utgöra en del av det sociala samspelet i sin omgivning. Han ansåg att detta tillstånd var medfött eller visade sig inom de första tre levnadsåren.

Enligt Kristiansen (2000) omnämnde Leo Kanner i sin artikel att föräldrarna till viss del kunde vara ansvariga för barnets autism, även om han menade att det autistiska barnet hade en medfödd, biologisk skada. Han ansåg att föräldrarna till autistiska barn var känslolika och därmed tvingade in sina barn i en autistisk ensamhet. Detta tillbakavisade han senare och menade att det inte fanns något direkt samband mellan känslolika föräldrar och barn med autism.

3.2 Autism enligt Asperger

Knappt ett år efter att Kanner offentliggjort sin artikel om autism så lade österrikaren Hans Asperger fram sin doktorsavhandling. Enligt Kristiansen (2000), Wing (1998, a) och Attwood (2000) så beskrev Asperger i sin avhandling fyra psykiskt störda barn som påminde om de barn Kanner hade skrivit om året innan. Asperger åsyftade att de fyra barnen led av vad vi idag kallar antisocial personlighetsstörning. Med detta menade han att barnen inte tog hänsyn till andra människors känslor. Asperger beskrev några karakteristiska drag som dessa barn hade och det var bland annat att de hade störningar i sina sociala relationer. De hade en bristande förmåga att umgås i sociala situationer. De såg sällan sina medmänniskor i ögonen. När de talade med någon så fäste de blicken bredvid samtalspartnern. Asperger (1998) menar att den sociala störningen är så allvarlig att den dominerar hela barnets liv, vilket gör det svårt för det att anpassa sig till omgivningen. Han ansåg vidare att barnet ändå kunde finna sin roll i samhället, om det fick rätt stöd och hjälp. Liksom Kanner kom Asperger fram till att barnens språkliga utveckling var störd. Barnen hade en klumpig och stereotyp motorik. Rörelserna var stela och okoordinerade. Lekarna som de lekte var oftast monotona och kunde pågå i flera timmar. Ytterligare en egenskap som Asperger fann gemensam för dessa fyra barn var att de hade isolerade särintressen. De samlade på alla möjliga och omöjliga saker eller vara helt fa-

scinerade av till exempel tågtidtabeller. Tyvärr kom Aspergers tankar huvudsakligen att non-chaleras både i Europa och i USA under de följande 30 åren.

Ehlers och Gillberg (2004), Attwood (2000) samt Gillberg (1998, a) refererar till den engelska psykiatrikern Lorna Wings publicerade artikel från 1981, där hon beskrev Aspergers arbete om barn med denna form av autism. I artikeln skildrade hon även egna fall som hon hade stött på. Trots att dessa barn hade stora likheter med autistiska barn, så ville hon särskilja denna grupp. För att göra det så rekommenderade Wing att barn med denna problematik skulle få diagnosen Asperger syndrom istället för autism. Hon menade att syndromet ingick i ett ”spektrum av autistiska störningar”. Lorna Wing var alltså den första som använde begreppet Asperger syndrom, enligt Attwood (2000).

3.3 Likheter och skillnader mellan Kanner och Asperger

Kristiansen (2000) och Wing (1998, b) menar att det finns många likheter mellan Kanners och Aspergers beskrivningar. Båda framhäver till exempel de sociala svårigheterna, den störda språkliga utvecklingen samt det mekaniska minnet. Det som skilde dem åt var att Asperger menade att barnen lärde sig bäst om de fick utvecklas fritt och spontant, medan Kanner tyckte att de skulle lära sig kunskaper utantill så att de kunde utnyttja sitt oerhörda mekaniska minne. En annan egenskap som skiljde barnen åt var att Aspergers barn upplevdes klumpiga. De hade brister i både sin grov- och finmotorik. Kanner kunde, enligt Kristiansen (2000), dock bara upptäcka att ett av hans elva barn hade motoriska svårigheter. Han underströk dessutom att barnens finmotorik var väl utvecklad.

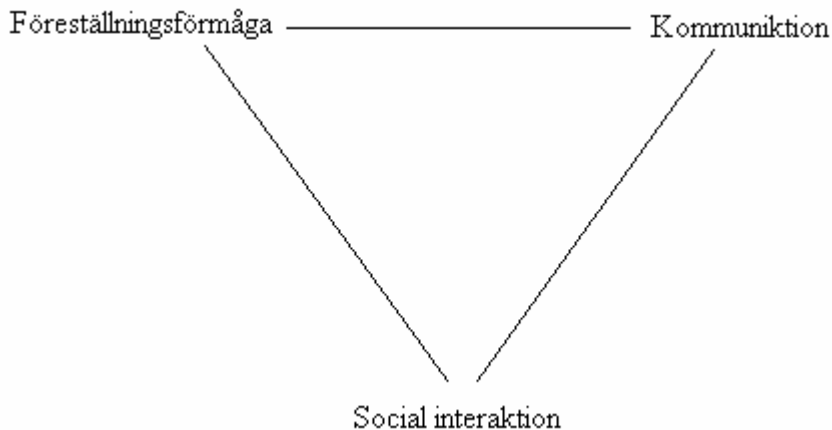
Judith Gould och Lorna Wing undersökte på 1970-talet en grupp barn under 15 år, som hade någon form av inlärningssvårigheter, fysiskt funktionshinder eller beteendestörning. De fann att en del av de här barnen hade den form av autism som Kanner beskrev, medan andra motsvarade inte Kanners kriterier fullt ut. Andra matchade Aspergers kännetecken. Det som de kom fram till i denna studie var att Kanners autism och Asperger syndrom bara är en del av ett stort spektrum av avvikelser som inverkar på det sociala samspelet och kommunikationen med andra människor. De menade också att dessa avvikelser kan existera på alla begåvningsnivåer samt att vissa av dessa barn har andra kroppsliga tillstånd eller utvecklingsstörningar (Wing, 1998, a).

Enligt en undersökning som Gillberg (1998, a) gjorde i slutet av 1980-talet, där han kartlade 23 barn med Asperger syndrom, så kom han fram till att autism (som Kanner beskrev det) och Aspergers överlappar varandra när det gäller flera symtom, t.ex. den sociala förmågan. I stort sett alla barn som har störningar inom det autistiska spektrumet saknar förmågan att förstå att andra människor har tankar och känslor. Ett annat symtom som stämmer in på både Aspergers och autism är språkstörningar, framför allt när det gäller språkförståelsen. Däremot anser Gillberg att barn med Aspergers har en bättre uttrycksförmåga än barn med autism. En tredje likhet är de stereotypa rörelserna. Autistiska barn, särskilt de som även är utvecklingsstörda, använder sig ofta av handviftningar och/eller gungar med kroppen. Barn med Aspergers kan också ha dessa beteenden i barndomen, men de lär sig i högre grad att dölja dessa när de blir vuxna. Ett fjärde huvuddrag som är detsamma hos båda diagnoserna är deras särintressen, även om det sker i mindre omfattning hos autistiska barn. Antagligen är det tack vare sin normala intelligens som barn med Aspergers kan inhämta så stora kunskaper om ett speciellt intresse. De har också en tendens att oftare vilja tvinga på andra sina intressen än barn med autism. En egenskap som skiljer diagnoserna åt är de motoriska färdigheterna. Barn med autism uppvisar relativt sett bra motorik, medan barn med Aspergers upplevs ha bristande moto-

rik samt använda en stel och klumpig gång.

3.4 Lorna Wings symtomtriad

Kristiansen (2000) refererar till en stor undersökning som Lorna Wing och Judith Gold gjorde på 1970-talet, där de undersökte vilka funktionsstörningar som uppträder vid autism. De kom fram till att autism inte innebar att ett antal egenskaper hos barnen bara råkade uppträda på samma gång, utan att dessa drag grupperade sig på ett speciellt sätt så att de bildade ett syndrom. Dessa egenskaper innebar avvikelser i den sociala interaktionen, i kommunikationen samt i föreställningsförmågan. Avvikelserna utgör hörnen i Wings symtomtriad.



Figur 1: Wings triad (Kristiansen, 2000, s. 17)

Enligt Peeters (1998) delade Wing också upp de autistiska barnen i tre olika grupper; "avskärmade", "passiva" och "aktiva men udda". De "avskärmade" barnen var oftast likgiltiga i de flesta situationer. De hade i stort sett inget behov av sociala kontakter och ögonkontakten var dålig. Upprepande stereotypa beteenden kunde också existera samt att raseriutbrott var vanliga. De "passiva" barnen hade oftast ett normalt beteende om de hade en daglig rutin som de kunde följa. Dessa barn härmade andra barns lekar, men hade själva ingen uppfinningsrikedom eller fantasi när det gällde lek. Sociala kontakter hade de inte mycket glädje av, men avvisade sällan dessa. De "aktiva men udda" barnen hade ofta sociala beteendestörningar, då de kunde ställa upprepande frågor om socialt oacceptabla ämnen. Dessa barn lekte ofta samma lekar om och om igen. Dessa lekar kunde senare ersättas med specialintressen, som t.ex. att lära sig tåg- och busstidtabeller utantill. Dessa grupper är dock inte konstanta. Barn kan flytta sig mellan dessa grupper eller ha egenskaper som passar in på mer än en grupp.

3.5 Från teorin till undersökningen

Syftet med vårt arbete är undersöka vilka kunskaper som specialpedagoger inom grundskola och grundsärskola besitter, samt hur pedagoger uppfattar sina kunskaper och erfarenheter när det gäller autism och Asperger syndrom. Vi har också valt att studera vilka pedagogiska arbetsätt som används för elever med dessa diagnoser i grundskoleåldern. För att undersöka detta och prova om det som framkommit i litteraturen går att koppla till verkligheten, kommer vi att redovisa två studier. Studie 1 innehåller semistrukturerade intervjuer med tio specialpedagoger och studie 2 innehåller enkätsvar från 72 klasslärare.

4 STUDIE 1

4.1 Val av metod

May (2001) menar att intervjuer ger en bra kännedom om personers erfarenheter, känslor och upplevelser. Intervjuarna måste också vara medvetna om metodens för- och nackdelar. Även Denscombe (2000) menar att intervjuer är den lämpligaste metoden om forskaren vill ha data som är baserad på erfarenheter och känslor. Vårt syfte var att vi ville få fram vilka kunskaper som specialpedagoger inom grundskola och grundsärskola besitter inom autism och Asperger syndrom samt vilka pedagogiska arbetssätt, som de använder. Därför tyckte vi att det var mest motiverat att använda oss av intervjuer.

Trost (2005) anser att man med kvalitativa intervjuer lättare fångar upp innehållet vad det gäller tankar, upplevelser, metoder och erfarenheter hos den intervjuade. Anledningen att vi valde intervjuer istället för enkäter var bland annat att vi ville ha möjlighet att ställa följdfrågor. Vi tror inte en kvantitativ undersökning kunde ha gett oss samma möjlighet att få detaljerad information om just det som är relevant för uppsatsen. Denscombe (2000) skriver att kvalitativ forskning oftare används i mindre studier medan kvantitativa studier är mer användbara i större forskningsarbeten.

För att intervjupersonen ska kunna ge så sanningsenliga svar som möjligt måste denne känna sig trygg i intervjusituationen. Samma gäller även intervjuaren. Rossman och Rallis (2003) belyser vikten av att känna sig trygg i intervjusituationen. De menar att det är viktigt att vara sig själv och inte försöka förstå sig till något man inte är.

Bell (2006) menar att en nackdel med intervjuer är att dessa tar ganska lång tid att genomföra, vilket leder till att forskaren inte hinner med att utföra så många. En annan nackdel är att det finns en risk för att intervjuresultaten blir skeva, för det är ju levande människor som intervjuas, inte maskiner. Forskaren kan med andra ord påverka intervjupersonen på ett negativt sätt. Om man dessutom, som i vårt fall, är två intervjuare så kan skevheten bli ännu större. Det är viktigt att vara medveten om detta problem, för att minska denna skevhet. Denscombe (2000) menar att forskarens identitet påverkar den data som lämnas, särskilt när det gäller känsliga eller personliga frågor. Enligt Bell (2006) är målet att intervjuarna ska vara hundra procentigt objektiva.

Vi valde att använda semistrukturerade intervjuer. Enligt May (2001) är dessa intervjuer en mellanvariant av strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Frågorna (bilaga 7) som användes var specificerade, men vi hade ändå möjlighet att få intervjupersonerna att fördjupa svaren när det fanns behov för det. Strukturerade intervjuer medger inte den möjligheten. Enligt Trost (2005) ger enkla och raka frågor innehållsrika och öppna svar och det var det vi var ute efter. Denscombe (2000) skriver att vid semistrukturerade intervjuer har intervjuaren en färdig lista med frågor som ska besvaras. Intervjuaren har dock möjlighet att vara flexibel när det gäller ordningsföljden vid intervjun och ge de den intervjuade stora möjlighet att utveckla sina idéer och tankar. Rossman och Rallis (2003) menar att en bra intervjuare kan ställa uppföljningsfrågor som tar intervjun till ett djupare plan. Bell (2006) anser att en fördel med intervjuer är att det är en flexibel metod. Dessutom kan en bra intervjuare ställa följdfrågor och följa upp idéer, vilket inte går att göra när det gäller enkäter.

Den mest förekommande varianten av semistrukturerade intervjuer är den personliga intervjun, vilket kan beskrivas som ett möte mellan intervjuaren och deltagaren. Denscombe

(2000) menar att anledningen till att personliga intervjuer används flitigt är att dessa är ganska lätta att organisera. Det gäller att hitta en tid och plats som passar både forskare och intervju-person. En annan fördel är att uppgifterna från intervjun endast kommer från en källa, till skillnad från gruppintervjuer, där det gäller att sortera ut vem som sade vad. Vi tyckte därför att den personliga intervjun var att föredra i vår undersökning.

Efter diskussioner och noga överväganden valde vi båda att inte använda bandspelare utan att föra noggranna anteckningar under intervjun och direkt i anslutning till denna. Det finns både för- och nackdelar med bandinspelningar. Trost (2005) skriver att fördelarna är att det är lättare att fokusera på frågorna och svaren utan att behöva anteckna allt som sägs. Författaren menar att de största nackdelarna är att den intervjuade kan känna sig spänd och hämmad under intervjun och att det tar lång tid att lyssna igenom banden och sedan bearbeta materialet. Thomsson (2002) anger att vissa intervjupersoner upplever att det är störande eller olustigt att bandspelare används vid intervjuerna. Den intervjuade kan till exempel känna större krav att formulera sig rätt, för deras röster och åsikter finns nu sparade, men att det oftast inte blir ett stort problem när intervjun väl är igång. Även Denscombe (2000) påpekar att det kan vara störande med bandspelaren och vissa kan känna sig hotade av den. Oavsett om bandspelare används eller inte så anser Trost (2005) att det är viktigt att intervjuaren, direkt efter avslutad intervju, tar sig tid att anteckna det som upplevts. Rossman och Rallis (2003) menar att allt som vi ser och hör måste noteras för att användas vid analysen av den insamlade data vi fått.

4.2 Urval

Vi valde att intervjua fem specialpedagoger inom grundskolan och fem specialpedagoger inom grundsärskolan. Trost (2005) skriver att ett litet antal väl utförda intervjuer är mer värda än ett stort antal mindre väl utförda. Både Thomsson (2002) och Kvale (1997) skriver att forskaren ska välja det antal personer, som gör att denne får tillräckligt med information, för studiens syfte. Thomsson (2002) menar att det är lätt att man intervjuar för många deltagare, så det är bra om intervjuaren bestämmer ett ungefärligt antal redan från början. Författaren tycker vidare att ju snävare frågeställning forskaren har desto färre intervjuer behövs. Vi ansåg därför att det skulle vara ett rimligt antal med tio intervjuer för denna undersökning. Antalet intervjuer kan dock utökas efterhand om vi tycker det skulle behövas.

Denscombe (2000) skriver att det är otänkbart att forskare väljer ut intervjudeltagare slumpmässigt. Han menar att eftersom intervjumetoden genomförs med färre deltagare än vid enkätundersökningar så är sannolikheten större att dessa handplockas för att de till exempel har särskilda kunskaper om ämnet. Denscombe poängterar vidare att det inte finns några regler angående urvalet, utan allt är beroende på undersökningens syfte. Om syftet är att kunna generalisera resultatet så gäller det att intervjua ett representativt urval. Är dock avsikten att gå på djupet angående en specifik situation, som i vårt fall, så är det viktigt att medvetet välja intervjudeltagare. Vi valde ut våra tio deltagare utifrån att de var specialpedagoger och att de antogs ha kunskaper och erfarenheter om elever med autism samt Aspergers. Det visade sig inte vara så lätt att finna lämpliga intervjupersoner inom grundskolan. Vi använde oss av den så kallade ”snöbollseffekten” och fick på så sätt tag på nya intervjupersoner. ”Snöbollseffekten” innebär att någon person, i vårt fall en specialpedagog, som kontaktats lämnar tips på någon annan som den anser lämplig och så vidare (Trost, 2005).

4.3 Pilotstudie

Vi genomförde en provintervju för att få en uppfattning om frågorna var tillräckligt tydliga. Två av frågorna formulerades om, eftersom testpersonen hade synpunkter på utformningen av dessa. Lantz (2007) skriver att det finns flera fördelar med att genomföra en eller flera provintervjuer. Det ses som en möjlighet att granska intervjuens upplägg och innehåll. Författaren menar att intervjupersonen ska uppmuntras att ge kritik.

4.4 Genomförande

Intervjuerna med specialpedagogerna, som vi benämnde A-J, genomfördes med ett undantag på deras respektive arbetsplatser eftersom den enskilde intervjuaren trodde att det skulle vara tryggast för deltagarna. De hade dock möjlighet att välja en annan intervjuplats, men nio av tio samtyckte till en intervju på sin egen arbetsplats. En specialpedagog intervjuades hemma hos sig eftersom det var under ett skollov och då var det mer praktiskt så. Deltagarna kontaktades i förväg per telefon eller via e-post, då tid för intervjun bestämdes. De upplystes också då att intervjun skulle ta mellan 30 och 60 minuter. Ett missivbrev (bilaga 1) skickades ut till deltagarna före intervjun med antingen e-post eller brevledes. Frågorna däremot fick deltagarna inte ta del av förrän vid intervjutillfällena. Intervjuerna genomfördes på ostörda platser, till exempel tomma klassrum, specialpedagogens arbetsrum eller konferensrum. Denscombe (2000) framhåller vikten av att intervjuplatsen är tämligen tyst samt att det är nödvändigt med avskildhet. Endast vid ett tillfälle blev en av intervjuerna avbruten, men det upplevdes inte som något större problem.

4.5 Bearbetning

Eftersom intervjudeltagarna kan uppleva bandspelare som störande och hämmande, så fördes det endast noggranna fältanteckningar under samtalet, vilka renskrevs omedelbart efter varje intervju medan de då fortfarande var färska i minnet. Då kunde intervjuaren också göra tillägg, förtydligande samt sammanfatta och sortera in svaren under de olika frågeställningarna.

Vi valde att studera varje fråga var för sig för att få en bättre överblick över materialet. Varje fråga sammanfattades sedan och analyserades för att tydliggöra resultatet. Rossman och Rallis (2003) förespråkar en så kallad "ongoing analys" (s. 272). De menar att en fortlöpande analys underlättar den slutliga analysen, vilket vi tog fasta på. Vi använde oss utav en kvalitativ analys. En kvalitativ analys är mer en sammanfattning av det data som insamlats under intervjun, skriver Lantz (2007). Den kvalitativa analysen är beskrivande, men syftar också till att göra kopplingar mellan helheten, gemensamma drag och sammanhang. Våra intervjusvar är alltså en sammanfattning av de svar som specialpedagogerna gav och vi har då gjort en så kallad meningskoncentrering. Kvale (1997) menar att detta är ett bra sätt att förkorta långa uttalanden och samtidigt lyfta fram det mest väsentliga i det. För att inte missa viktig information och lättare göra jämförelser så valde vi sedan att sammanfatta varje enskilt svar under respektive frågeställning. Dessa intervjusvar finns att läsa i bilaga 9 medan en sammanfattning och analys av varje fråga redovisas i kapitel 5.

4.6 Etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet

Inför vår undersökning läste vi *Forskningsetiska principer* (Vetenskapsrådet 2002). Vi var noga med att följa de fyra huvudkraven som är informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet. Detta innebär att forskaren ska informera intervjupersonen om att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Forskaren ska även upplysa om intervjuens syfte samt att ingen obehörig kommer att få ta del av intervjuvaren. I missivbrevet informere-

rade vi om syftet med undersökningen och att deltagarnas svar skulle behandlas enligt de forskningsetiska principerna. Närvänen (1999) menar att det är viktigt att alla respondenter är medvetna om samtyckeskrauet, för att förebygga tänkbara problem i framtiden när det gäller rapportskrivningen. Vidare skriver författaren att intervjupersoner, som upplever att de har fått tillräckligt med information om syftet med rapporten, oftast inte har några invändningar när texten ska publiceras.

Tillförlitlighet handlar om hur trovärdig undersökningsmetoden är. Enligt Trost (2005) ska det insamlade materialet redovisas på ett seriöst och relevant sätt för den aktuella problemställningen. Med bara tio genomförda intervjuer så är vi medvetna om att resultatet inte på något sätt kan räknas som heltäckande, när det gäller alla specialpedagogers kunskaper om autism och Asperger syndrom. Trots det så anser vi ändå att det går att dra slutsatser om vilka kunskaper som specialpedagogerna besitter samt vilka arbetssätt de använder i mötet med elever som har dessa diagnoser. Specialpedagogerna som vi intervjuade är dessutom handplockade och har erfarenhet av barn med autism och Aspergers, vilket gör att deras intervju-svar har hög trovärdighet (Denscombe, 2000).

Det finns en nackdel med personliga intervjuer och det är att intervjuaren kan ha svårigheter med att vara objektiv under samtalet. Intervjusvaren är beroende av den kontext som de ges i, vilket kan inverka negativt på tillförlitligheten (Denscombe, 2000). Även Bell (2006) tar upp denna risk, när hon menar att intervjuaren omedvetet kan påverka intervjupersonen på grund av den mänskliga faktorn. Hon menar att människan är mänsklig och inte en maskin.

5 RESULTAT OCH ANALYS STUDIE 1

I detta kapitel redovisas intervjufrågorna var för sig. Vi har valt att skriva en sammanfattning och analys till varje fråga där det viktigaste har lyfts fram och analyserats. Såväl meningskoncentrering som citat har då använts. Till fråga 1 och 2 har vi dessutom använt oss utav tabeller för att göra resultatet mer lättöverskådligt. I bilaga 9 finns en mer omfattande sammanfattning av samtliga respondenters svar att ta del av.

Fråga 1: Vad har du för grundutbildning och vidareutbildning?

Intervjuperson	Grundutbildning	Vidareutbildning
A	Lågstadielärare	Specialpedagog
B	Förskollärare	Specialpedagog
C	Mellanstadielärare	Speciallärare, 10 poäng specialpedagogik, 20 poäng specialpedagogik mot utvecklingsstörning
D	1-7- lärare Sv/SO/Sv2	Specialpedagog på magisternivå
E	Förskollärare	Specialpedagog, Montessori-lärare, specialpedagogik mot utvecklingsstörning
F	1-7-lärare Ma/NO	Specialpedagog
G	Fritidspedagog	Specialpedagog
H	Lågstadielärare	Specialpedagog
I	Mellanstadielärare	Speciallärare, specialpedagog, specialiserat sig inom neuropsykiatriska funktionshinder
J	Lågstadielärare	Speciallärare, specialpedagog

Sammanfattning och analys av fråga 1

De grundutbildningar som dominerar är de som är inriktade mot elever i de tidigare skolåren. Sju av tio är lågstadie-, mellanstadie- eller 1-7-lärare. Endast en specialpedagog har fritidspedagogutbildning och två har förskollärareutbildning i botten. Det verkar vara så att det fortfarande är fler "lärare" som väljer att vidareutbilda sig till specialpedagoger än övriga pedagogutbildningar åtminstone bland dem som arbetar idag. Kanske är det så att de oftare arbetar med den direkta undervisningen av elever och ser det specialpedagogiska behovet som finns. Alla utom en i studien har vidareutbildat sig till specialpedagog. Denna är speciallärare, men med 30 poäng i specialpedagogik.

Fråga 2: Hur länge har du arbetat som pedagog/specialpedagog? Hur länge har du arbetat på särskola?

Intervjuperson	Antal år som pedagog	Antal år som speciallärare/specialpedagog	Antal år inom särskolan
A	11	7	17
B	20	1,5	1,5
C	7	18	5
D	6	0,5	2,5
E	30	5	5
F	10	3	-
G	6,5	4,5	-
H	15	5,5	-
I	9	11/15	-
J	10	15/8	-

Sammanfattning och analys av fråga 2

Majoriteten har varit specialpedagoger i mindre än tio år. Endast tre intervjupersoner har arbetat som speciallärare/specialpedagog i mer än 15 år vilket kan tyckas lite. Inom särskolan väljer man i många kommuner att endast anställa utbildade specialpedagoger. Detta kan kanske vara en anledning till att de som anställs där inte hunnit få så lång erfarenhet efter specialpedagogutbildningen. Å andra sidan har ju inte specialpedagogutbildningen funnits i så många år heller och speciallärarna har främst arbetat inom grundskolan tidigare. I grundskolan har samtliga arbetat som pedagoger i minst 10 år. Av dem har två intervjupersoner mycket lång erfarenhet inom grundskolan både som lärare, speciallärare och specialpedagog.

Fråga 3: Anser du att du har tillräckliga kunskaper om barn med diagnoserna autism och Asperger syndrom?

Sammanfattning och analys av fråga 3

Det är endast tre specialpedagoger i intervjustudien som anser att de inte har tillräckliga kunskaper om autism och Asperger syndrom. Dessa arbetar alla på grundskolan. Tre av dem som jobbar på grundskolan bedömer sig ha mer kunskap om Aspergers än autism. Det beror troligtvis på att pedagoger i grundskolan inte så ofta möter eller arbetar med autistiska barn. Specialpedagog H menar att det tillkommer ständigt ny forskning inom detta område och att det därför alltid finns något nytt att lära sig. Även intervjuperson J är inne på samma linje när denne menar att det finns så oerhört mycket att lära sig.

Specialpedagogerna inom särskolan anser dock att de har tillfredsställande kunskaper när det gäller autism, men inte Aspergers och det beror förmodligen på det motsatta. De flesta inom särskolan menar att de känner att de har baskunskaper inom området, men att det finns mer att lära. Specialpedagog E tycker att man aldrig kan få för mycket kunskap om autism.

I stort sett alla specialpedagogerna uttrycker att de inte är fullärda på något sätt. Några påpekar att elever med dessa diagnoser inbördes är mycket olika varandra och att det finns mycket att lära. Tre av specialpedagogerna nämner att forskningen inom området går framåt och att det kommer nya rön hela tiden. Många verkar känna sig kunniga nog att klara av just

de elever de har för tillfället men att det ständigt behövs ny kunskap och fortbildning inom området. Vi kan anta att eftersom skillnaderna eleverna emellan är så stora så måste pedagogerna ständigt tänka om och utmana sig själva för att gå vidare. Därför anser vi att det borde vara omöjligt att var fullärd inom ämnet.

**Fråga 4: Har du fått någon fortbildning inom området autism/Aspergers?
I så fall vilken?**

Sammanfattning och analys av fråga 4

Ingen av intervjupersonerna som arbetar på särskolan har fått någon fortbildning genom arbetsgivaren. De föreläsningar som de har varit på och den litteratur som de har läst har varit på eget initiativ. Specialpedagog B säger att denne har skaffat sig kunskap genom att själv läsa litteratur på området.

Av samtliga intervjupersoner så uttalar endast en att arbetsgivaren satsar en hel del resurser inom detta område. Intervjuperson F säger att det köps in mycket litteratur och att enheten har varit på både studiebesök och föreläsningar. Vi tycker att detta är anmärkningsvärt med tanke på att vi upplever att allt fler elever diagnostiseras med autism och Aspergers idag. Speciellt inom särskolan så borde antalet fortbildningstillfällena vara fler, eftersom personalen där arbetar med elever med särskilda behov. Men arbetsgivaren tycker kanske att det finns andra fortbildningsområden som är viktigare.

Tre specialpedagoger inom grundskolan upplever att de har fått mycket fortbildning. De andra två anser att de har fått lite fortbildning, men att denna inte är tillräcklig. Två intervjupersoner uttrycker att det är ekonomin som bestämmer hur mycket fortbildning som erbjuds. Specialpedagog H menar att arbetsgivarens ekonomi styr mycket i skolan och att fortbildning inte är prioriterat i besparingstider. Vi tror också att ekonomin spelar en stor roll. Om pengarna saknas så kvittar det hur stor ambitionen är, för då måste rektorerna prioritera. De kan ju inte trolla med knäna. Tyvärr är det eleverna som blir lidande, anser vi. Vi tycker dock att det är bra att specialpedagogerna själva tar initiativ till fortbildning och litteraturinköp, när det gäller autism och Aspergers, vilket pekar på att de är engagerade och vill lära sig mer om dessa diagnoser. Detta bör gynna elevernas utveckling.

Fråga 5: Vad är din uppfattning om och erfarenhet av barn med autism?

Sammanfattning och analys av fråga 5

Tre specialpedagoger inom grundskolan menar att elever med autism oftast blir placerade på särskolan och därför har de inte så stor erfarenhet av dessa elever. Specialpedagog H menar att det är ytterst sällan som pedagogerna inom grundskolan möter en elev med autism, för dessa barn hamnar oftast på särskolan på grund av att de har begåvningshandikapp. Ytterligare en intervjuperson i grundskolan anser sig ha begränsade kunskaper om autism, trots att denne arbetar med en autistisk elev i nuläget. Endast en specialpedagog inom grundskolan uppfattas ha goda kunskaper när det gäller autism. Vi upplever också att de flesta elever med autism placeras på särskolan, vilket kan förklara bristen på erfarenhet av dessa elever för specialpedagoger som arbetar i grundskolan. Det kan ju även vara så att dessa barn diagnostiseras tidigt i sin barndom och därför börjar i särskolan redan i första klass, eftersom de oftast även har någon form av utvecklingsstörning. Det kan ange orsaken till varför de flesta av specialpedagogerna i vår undersökning som arbetar i grundskolan inte har stött på så många autistiska elever. Samtliga intervjupersoner som arbetar på särskolan har däremot

erfarenhet av barn med autism.

Specialpedagog E tar upp Lorna Wings symtomtriad som en definition på vad autism innebär. Av samtliga intervjupersoner tar fyra upp vikten av struktur och tydlighet för elever med autism. Speciallärare C poängterar tydligheten och att vara konkret i arbetet med dessa barn. Tre respondenter påpekar att alla elever med autism är olika och att skillnaderna mellan individerna är stora. Specialpedagog D menar att alla elever med autism utvecklas olika och att miljön har stor påverkan. Flera intervjupersoner lyfter fram specifika svårigheter hos barn med autism, som till exempel kommunikationssvårigheter och problem med det sociala samspelet. Däremot är det bara specialpedagog I som nämner att eleverna oftast har språkstörningar. I stort sett alla specialpedagogerna tar upp olika grundläggande kriterier när det gäller definitionen av autism. Vi tycker att det tyder på att kunskaperna om ämnet hos intervjupersonerna är goda. Detta gör att förutsättningarna, för att eleverna ska få den hjälp som de behöver, är bra.

Vi tror att hur väl insatta specialpedagogerna är i ämnet beror inte bara på i vilken skolform som de arbetar inom utan också på när de genomförde sin specialpedagogutbildning och hur mycket fortbildning de har genomgått. De som nyligen avslutat sin vidareutbildning har nog kunskaperna om till exempel Lorna Wings triad färskare än de som studerade för flera år sen. Sen beror det troligen också på hur väl uppdaterade de är när det gäller den senaste forskningen.

Fråga 6: Vad är din uppfattning om och erfarenhet av elever med Asperger syndrom?

Sammanfattning och analys av fråga 6

Tre av intervjupersonerna inom särskolan anser sig ha liten erfarenhet av elever med Asperger syndrom. Intervjuperson A har inte arbetat med någon elev som har Aspergers och respondent B har inte träffat så många barn med denna diagnos.

Specialpedagogerna i grundskolan har däremot större erfarenhet och mer kunskap om Aspergers. Intervjuperson J har arbetat med ett flertal elever med denna diagnos. Vi tror att här är det motsatt orsak än när det gäller autism, det vill säga att anledningen till att de flesta som arbetar inom särskolan har liten erfarenhet av elever med Aspergers är att dessa barn främst blir placerade på grundskolan. De allra flesta med Aspergers har ingen utvecklingsstörning och därför går de i grundskolan. Av samtliga intervjupersoner så uppger hälften att elever med Aspergers är normalbegåvade eller har högre intelligens. Specialpedagog I menar att elever med Asperger syndrom har vad vi kallar normal intelligens eller mer.

Sex av specialpedagogerna anger att dessa elever har svårigheter i den sociala interaktionen samt kommunikationen. Specialpedagog H menar att elever med Aspergers har svårt att fungera socialt i en vanlig klass, för dessa elever ses som annorlunda. Intervjuperson G säger att barn med Aspergers inte är intresserade av sociala kontakter. Ytterligare gemensamma drag som intervjupersonerna nämner hos elever med Aspergers är deras specialintressen, behov av struktur samt ljud- och ljuskänslighet. Här skiljer sig inte kriterierna nämnvärt ifrån dem som de uppgav kännetecknade autism. Specialpedagogerna poängterar även här problemen i kommunikationen samt svårigheterna i det sociala samspelet med andra. Orsaken till detta kan vara att Aspergers ingår i autismspektrumet och därför kan vara svår att särskilja från diagnosen autism. Speciallärare C menar att det enda som skiljer Asperger syndrom från autism är att det finns nivåskillnader i intelligensen.

Specialpedagog J påpekar att samtliga elever med Asperger syndrom som denne har mött har varit pojkar. Vi tycker att det är lite anmärkningsvärt att det bara är en som har nämnt könsskillnaderna, med tanke på att andelen pojkar med Aspergers är större än andelen flickor. De som inte tog upp detta ansåg kanske inte att det var relevant att ange eller att vi som intervjuade inte frågade efter just detta.

Endast intervjuperson I nämner motoriska svårigheter som ett kännetecken för Aspergers. Om vi hade frågat idrottslärare eller klasslärare istället för specialpedagoger, så hade kanske fler nämnt de motoriska svårigheterna. Troligtvis ser de eleverna mer i rörelse än vad specialpedagogerna gör. Dessutom är nog eleverna med Asperger syndrom ganska duktiga på att dölja sin bristande motorik, tror vi.

Fråga 7: Hur arbetar du med dessa elever? Vilka pedagogiska metoder och arbetsätt föredrar du?

Sammanfattning och analys av fråga 7

Flertalet specialpedagoger uppger att det är viktigt att arbetssättet utgår från den enskilda elevens behov i och med att skillnaderna mellan elever med dessa diagnoser är stora. Specialpedagog A menar att det är viktigt att utgå från eleven, för alla är så olika. Åtta av intervjupersonerna menar att rutiner och struktur är väsentliga delar i undervisningen. Det är viktigt med en röd tråd i undervisningen och en fast struktur, poängterar specialpedagog B, för att eleverna ska känna sig trygga. Rutiner är viktiga för att eleven ska veta vad som väntas och förväntas. Specialpedagog I menar att det ska vara förutsägbart. Eleverna bör veta vad som ska hända, när, hur, med vem och hur länge. Detta kan med fördel visas med hjälp av olika typer av scheman, som också mer än hälften av deltagarna tar upp. Specialpedagog E anser att barnens scheman måste vara strukturerad, så att det vet hur dagen ser ut, för ostrukturerad tid kan bli kaosartad. Hur specialpedagogerna utformar elevernas scheman är olika men ofta används tydliga färger, bilder eller symboler för att underlätta. Samtliga specialpedagoger i grundskolan nämner just olika typer av scheman. Vi tror det kan bero på att elever med Asperger syndrom behöver mer hjälp och stöd med strukturen än vad övriga elever behöver i grundskolan. Därför blir det kanske extra tydligt för dessa specialpedagoger. I särskolan är det nog vanligare med denna typ av arbetssätt redan från början och ses därför som en naturlig del i undervisningen.

Både när det gäller kommunikation och rutiner så tar flera specialpedagoger upp betydelsen av tydlighet. De flesta elever är beroende av tydlig kommunikation och då blir även språkval och tonfall viktigt. Även visuellt stöd i form av bilder och tecken anses som viktigt liksom hjälpmedel av olika slag. Specialpedagog E säger att denne har börjat använda mer tecken och mindre ord i kommunikationen med elever med autism, vilket anses fungera bra. Visuellt stöd påpekas konstigt nog mest av specialpedagogerna i grundskolan, men även detta kan bero på att dessa kanske oftare är naturliga inslag inom särskolan.

Fyra av de intervjuade uttalar att de inte använder någon speciell pedagogisk metod. Däremot verkar flertalet själva ha "tillverkat" en metod eller ett arbetsätt som fungerar just för dem. Specialpedagog G menar att denne inte använder någon modell till punkt och pricka, men att vissa moment i undervisningen kommer från olika metoder. Det viktigaste är anpassa arbetssättet till elevens behov, fortsätter G. Några metoder nämns dock och det är TEACCH, PECS och kognitiv beteendeterapi. Det är dock bara specialpedagog D som för tillfället

arbetar aktivt med någon av dessa metoder. Denne menar att PECS och kognitiv beteendeterapi är krävande metoder för pedagogerna, men att de är väldigt givande för barnens utveckling. En del metoder har till viss del inspirerat specialpedagogerna i sitt arbete. Vi tror att de stora skillnaderna inom diagnoserna gör att det är svårt att hitta en metod som passar alla utan anpassning måste ändå ske. För att en metod, som till exempel TEACCH, ska kunna användas fullt ut tror vi att det krävs en stor organisation och mycket resurser som kanske inte alltid finns i den svenska skolan idag.

När det gäller föräldrasamarbete så är det speciellt tre specialpedagoger som lyfter fram detta. Samarbetet med föräldrar ser dessa som oerhört viktigt och specialpedagog J säger att föräldrarna är ju experter på sina barn och att dessa och pedagogerna behöver hjälpas åt för att få bästa resultat. Intervjuperson H förklarar att om samarbetet med föräldrarna fungerar så är mer än halva slaget vunnet. Specialpedagog G är dock av en något annan åsikt och menar att samarbetet inte behöver vara mer utbrett än annars. Föräldrarna kan vara ganska trötta efter den intensiva period som ofta föreligger en diagnos och verkar då gärna vilja ha en mer lagom kontakt. Detta tankesätt tror vi främst gäller för dem som får en diagnos under sin skoltid och inte de som har levt med den under en längre tid. Endast två specialpedagoger nämner vikten av att ha ett bra samarbete mellan pedagogerna. Det tycker vi är förvånande men kan eventuellt bero på att frågans formulering kanske mest uppfattas ur ett individperspektiv. Specialpedagog B nämner att barnhabiliteringen är en bra samarbetspartner. Det är nog bara pedagoger på särskolan som kommer i kontakt med habiliteringen, för vår uppfattning är att elever på grundskolan inte brukar vara inskrivna där.

Vidare så förespråkar flera specialpedagoger någon form av social träning. Exempelvis nämns ADL-träning, sociala berättelser och seriesamtal. Seriesamtal används av flera specialpedagoger i grundskolan och då för att träna olika sociala situationer. Eleverna kan på ett enkelt sätt bearbeta olika händelser, menar specialpedagog G. De kan lära sig samspel, regler och dolda budskap, något som de flesta elever med Aspergers har problem att förstå. Avslutningsvis så tar några upp hjälpmedel av olika slag, exempelvis dator och bandspelare. Det var speciellt specialpedagogerna inom grundskolan som betonade vikten av dessa. Datorn används som stöd i undervisningen och det finns många lämpliga program att välja mellan. Specialpedagog F använder datorn i undervisningen med dessa barn till att söka information, skriva arbeten och färdighetsträna olika moment, till exempel i engelska. Vi tror att just datorn blir allt viktigare i skolan, speciellt för elever i behov av särskilt stöd. Nu när i stort sett alla elever har tillgång till en dator i hemmet eller på annan plats gäller det att utnyttja den vägen också, anser vi.

6 STUDIE 2

6.1 Val av metod

För att få ett större underlag av klasslärares uppfattningar så valde vi att även göra en enkätundersökning (bilaga 8). Vi diskuterade länge om vi bara skulle använda oss av intervjuer och gå djupare in på några klasslärares uppfattningar kring vårt valda område. Bell (2006) påpekar vikten av att tänka efter vilken metod som passar bäst till den valda frågeställningen. Vår tanke var att klasslärarna skulle berätta mer om hur de arbetat med elever som har diagnosen autism eller Asperger syndrom, men vi kom sedan fram till att de specialpedagoger som intervjuades svarade utförligt om vilka arbetsmetoder de använder. Vi valde då att göra en annan inriktning till klasslärarna, där de istället fick bedöma sina egna kunskaper inom områdena.

Valet av en enkätundersökning var inte självklar i och med att svaren i en enkätundersökning oftast är begränsade till de alternativ som finns i enkäten. Därmed kommer svaren aldrig att utvecklas eller tankar att utmanas, menar May (2001). Svenning (1997) skriver att kvantitativa och kvalitativa undersökningar visar på olika aspekter av verkligheten och därför kan det vara bra att låta dem komplettera varandra. Den kvantitativa undersökningen bryter ner verkligheten i variabler och förändringar visar sig analytiskt genom samspel mellan variablerna. Kvale (1997) skriver att intervjuundersökning och enkätundersökning är båda verktyg. Vilket verktyg som ska användas beror helt på vilka forskningsfrågor som ställs. Svenning (1997) menar också att vissa frågor fungerar bättre som enkätfrågor än som intervjufrågor. Det är sådana frågor som kan kräva mer eftertanke eller att respondenten tittar igenom gamla papper, med mera. Denscombe (2000) menar att enkätundersökningar är att föredra om informationen som söks är ganska kortfattad och okontroversiell samt när det är möjligt att organisera utskick och bearbetning av enkäterna. Detta ansåg vi skulle fungera i vår undersökning. Bell (2006) menar att syftet med en enkätundersökning är att skaffa information, som sen kan analyseras och jämföras. Genom analysen ska forskaren försöka hitta mönster i svaren.

En nackdel med enkäter är att det är svårt för forskaren att kontrollera sanningshalten i svaren, speciellt om det handlar om postenkäter. En annan nackdel med enkätundersökningar är att dessa tenderar att få ett stort svarsbortfall, vilket kan ge ett skevt resultat. Fördelar med enkäter är att de är lätta att administrera samt att deltagarna har möjlighet att vara anonyma (Denscombe, 2000; Bell, 2006).

6.2 Urval

Trost (2007) skiljer på slumpmässiga och icke-slumpmässiga urval. Inom respektive urvalsmetod finns flera undermetoder. I vår undersökning använde vi oss till viss del av båda metoderna. Vi tog kontakt med sex pedagoger på olika skolor och rektorsområden i olika kommuner och frågade om de ville dela ut våra enkäter till sina kollegor. Dessa pedagoger var kända för oss och därför var vi säkra på att kunna få ut våra enkäter. Trost (2007) benämner denna metod för ett bekvämlighetsurval. På så sätt kunde vi dela ut enkäterna i sammanlagt fem olika kommuner i södra Sverige. När enkäterna kommit ut till de olika rektorsområdena, fylldes de i av de klasslärare som ville ställa upp på enkätundersökningen. Vår urvalsmetod kan också beskrivas som ett klusterurval. Vid denna metod väljer forskaren strategiskt ut de områden där undersökningen ska genomföras. Sedan delas enkäterna ut till alla inom undersökningsgruppen i de olika områdena (Trost, 2007). Körner och Wahlgren (2005) beskriver stratifieringsurvalet där forskaren delar in urvalsgruppen i olika grupper beroende på storlek, i vårt fall rektorsområdets storlek. På så sätt blir fördelningen i urvalsgruppen så lik verkligheten som möjlig. Detta var viktigt för oss för att kunna få med klasslärare från olika skolor av olika storlek. Vi valde de sex

pedagogerna utifrån tre huvudprinciper. De skulle komma från olika kommuner i södra Sverige, skolorna skulle vara av olika storlekar och pedagogerna i fråga skulle troligen ta på sig uppgiften att dela ut enkäterna till sina kollegor. Enkätundersökningens storlek blev därmed fastsatt till det antal klasslärare, som arbetar på respektive skola. De sex pedagogerna berättade hur många enkäter de kunde dela ut på sina skolor. Antalet utlämnade enkäter blev 110.

Av de 72 svar vi fick in har antalet yrkesverksamma år varierat från 1 år till 40 år. En av de respondenterna uppgav inte antalet yrkesverksamma år.

6.3 Genomförande

Vi valde att göra en enkät med ordinalvariabler för att klasslärarna skulle kunna bedöma sina kunskaper och erfarenheter. Svartalernativ 1 i vår enkät motsvarar inga kunskaper eller erfarenheter av det berörda ämnet, medan svartalernativ 5 motsvarar stora kunskaper eller erfarenheter. Rangordningen mellan dessa svartalernativ är inte statisk och vi har inte heller några givna punkter som måste uppfyllas för att ett visst svartalernativ ska få väljas. Edling och Hedström (2003) skriver att ordinalvariablens skala har en rangordning där 2 är större än 1, men att vi inte vet om skillnaderna mellan de olika variablerna är lika stora, som vid intervallskalan. Anledningen till att vi valde just ordinalvariabler är att vi på så sätt kunde låta klasslärarna själva göra bedömningar utifrån sina uppfattningar om sina kunskaper och erfarenheter. Trost (2007) menar att ordinalskalor eller rangordningsskalor är de vanligaste att inom beteende- och samhällsvetenskaperna.

För att testa om de frågor vi skrivit fungerade, skickade vi ut åtta pilotenkäter till klasslärare. Vi bad samtidigt klasslärarna att kommentera frågornas tydlighet. Utifrån svaren vi fick omarbetade vi enkäten och testade den igen. Svenning (1997) menar att forskaren inte kan veta om en enkät fungerar innan den har blivit testad. Därför är det viktigt att förtesta enkäten innan den används till den riktiga undersökningen.

Enkäterna delades ut i början av december 2007 och sedan hade klasslärarna, på de olika skolorna, tre veckor på sig att fylla i dem. Enkäterna samlades upp av de sex pedagogerna och lämnades över till oss. Svartfrekvensen varierade från skola till skola. Så fort enkätsvaren började komma tillbaka slogs dessa in i programmet SPSS.

6.4 Bearbetning

Av de 110 enkäter som lämnades ut besvarades 72 stycken. Trost (2007) påpekar att en bortfallsanalys är viktig att göra. Han skriver att det sedan 1970-talet anses att en svartfrekvens på 50 till 75 procent är ett godtagbart antal att få tillbaka. Enligt författaren görs en bortfallsanalys enklast genom att jämföra det insamlade materialet med populationen. I vår undersökning har vi en svartfrekvens på 65 procent. Ett bortfall vi hade var att på två skolor så lämnades fler enkäter ut än vad det fanns klasslärare på skolorna.

Resultatet redovisas med hjälp av tabeller. Denscombe (2000) skriver att tabeller är flexibla och kan användas med de flesta typer av numeriska data. Vi valde tabeller för att de på ett enkelt sätt visar resultatet. Det finns dock vissa falluckor, Denscombe (2000) menar att enkelheten är viktig i tabeller för att göra dem tydliga. Innehåller de för mycket data uppfattas de som förvirrande. Vi valde att redovisa tabellerna med hjälp av både procenttal och svartalernativ.

För att texterna i tabellerna inte ska ta upp för många rader kortas några av svartalernativen i enkäterna ner. Svartalernativet ”mina erfarenheter av arbete med barn med autism” kortas ner

till ”mina erfarenheter av barn med autism”.

6.5 Etiska aspekter, reliabilitet och validitet

Som vi nämnt under rubriken 4.5 *Etiska aspekter, trovärdighet och tillförlitlighet*, så läste vi *Forskningsetiska principer* (Vetenskapsrådet 2002) inför vår studie. Vi följde de fyra huvudkraven, informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet, vilket innebär att forskaren ska informera att deltagandet är frivilligt och kan avbrytas när som helst. Forskaren ska även upplysa om undersökningens syfte samt att ingen obehörig kommer att få ta del av enkätsvaren. I missivbrevet informerade vi om syftet med undersökningen och att deltagarnas svar skulle behandlas enligt de forskningsetiska principerna.

Reliabilitet är ett mått på om ett tillvägagångssätt vid en undersökning ger samma resultat vid olika tillfällen, enligt Bell (2006). Svenning (1997) skriver att två undersökningar med samma syfte ska ge samma resultat om ingenting förändrats i populationen. I vår undersökning är frågorna utformade så att klasslärarna själva gör sina bedömningar utifrån sitt dagsläge. Det betyder att resultatet av undersökningen teoretiskt kan variera beroende på exempelvis hur mycket fortbildning som klasslärarna får inom området. Om samtliga skolor i Sverige satsar på mycket fortbildning inom autism och Asperger syndrom skulle resultatet av en ny undersökning, se annorlunda ut. Sannolikheten för att detta skulle ske, är väldigt liten och därför kommer resultatet att inte att variera mer än att det håller sig inom felmarginalen. Trost (2007) använder begreppet kongruens, det vill säga likhet mellan frågorna, och skriver att detta är viktigt för enkätundersökningar och reliabiliteten. Författaren menar också att enkla och lättlästa frågor gör att dessa blir enkla att förstå och därmed ökar också reliabiliteten. Om frågorna går att missförstå minskar reliabiliteten och även validiteten. Bell (2006) skriver att låg reliabilitet innebär låg validitet, men hög reliabilitet innebär inte hög validitet.

Undersökningens validitet, eller giltighet, är viktig för hela arbetet. Körner och Wahlgren (2005) skriver att validiteten är ett mått på hur väl enkäten mäter det som ska undersökas. Kan validiteten ifrågasättas, så kan hela undersökningen ifrågasättas. Denscombe (2000) skriver att validiteten kan öka om olika insamlingsmetoder används. Att se på undersökningen från olika perspektiv blir lättare om olika insamlingsmetoder används. Svenning (1997) talar om inre och yttre validitet. Författaren skriver att ”Den inre validiteten handlar mer konkret om att vi ställer våra frågor till rätt grupper av människor, /.../ att vi tar med ett tillräckligt antal indikatorer för att täcka in en fråga /.../” (Svenning, 1997, s. 63). Med den yttre validiteten menas arbetet som helhet och om möjligheterna att generalisera utifrån studien, från urvalet till populationen. I vår undersökning ville vi hålla antalet frågor nere så att så många som möjligt skulle svara, men samtidigt behövde vi tillräckligt många frågor inom varje kategori, för att kunna få fram validitet i undersökningen. Från våra testenkäter kunde vi se att antalet frågor inom varje kategori, autism och Asperger syndrom, var tillräckliga för att vi skulle få fram ett tydligt resultat.

Svenning (2007) menar att både begreppet reliabilitet och begreppet validitet har flera olika förklaringar och att de därmed kan uppfattas som oklara.

7 RESULTAT STUDIE 2

I vår studie ville vi ta reda på hur lärare bedömer sina kunskaper och erfarenheter inom autism och Asperger syndrom. Vår hypotes är att klasslärare idag upplever sina kunskaper och erfarenheter som små och sina möjligheter att ta emot elever med någon av dessa diagnoser som låga. Av de 110 enkäter som vi skickade ut fick vi tillbaka 72 stycken svar.

7.1 Kunskaper och erfarenheter av autism och Asperger syndrom

7.1.1 Kunskaper

Den bedömning som lärarna, i undersökningen, gör av sina kunskaper om autism visar att de flesta anser sig besitta kunskaper. Den största andelen lärare har svarat att de har kunskaper men att de är låga. När lärarna bedömer sina kunskaper inom Asperger syndrom är resultatet fördelat på ungefär samma sätt som vid autism. Vi ser att en stor andel lärare anser att de har kunskap inom området Asperger syndrom, även om de är små (*se tabell 7.1*). I kommentarerna, som lärarna gett, framkommer det att kunskaperna kommit i samband med att de haft någon elev med diagnosen autism. En lärare förtydligar och skriver "Först när man arbetar m. barn m. dessa problem /.../ kan man sätta sig in i vad de innebär och blir då mer mottaglig för utbildning /...?". Andra vanliga kommentarer är att de har gått på någon föreläsning eller att de känner någon med denna diagnos.

	Andel svar inom de olika svarskategorierna				
	1	2	3	4	5
Kunskaper om Autism	22,2 %	41,7 %	19,4 %	16,7 %	-
Kunskaper om Aspergers	25 %	41,7 %	20,8 %	12,5 %	-

7.1.2 Erfarenheter

När lärarna bedömer sina erfarenheter av arbete med autistiska barn och barn med Asperger syndrom ser siffrorna lite annorlunda ut. Här ser vi att andelen, som svarat att de inte har någon erfarenhet av arbete med dessa barn, är högre än andelen, som anser sig kunskap inom områdena. Om vi slår ihop siffrorna för samtliga som anser sig ha erfarenhet i någon grad, så ser vi att en majoritet av lärarna har erfarenhet av arbete med barn med någon av dessa diagnoser.

	Andel svar inom de olika svarskategorierna				
	1	2	3	4	5
Erfarenhet av barn med autism	43 %	29,2 %	9,7 %	15,3 %	2,8 %
Erfarenhet av barn med Aspergers	41,7 %	22,2 %	23,6 %	11,1 %	1,4 %

Dock måste noteras att den största andelen, som svarat att de har erfarenhet av autistiska barn, har svarat att deras erfarenhet är liten eller svarsalternativ två. Detta skiljer sig från klasslärares svar inom Asperger syndrom. Inom detta område har de flesta, som svarat att de har erfarenheter, valt svarsalternativ tre. Skillnaden mellan svarsalternativ två och tre inom Asperger syndrom är väldigt liten.

7.1.3 En jämförelse

Tabellerna nedan visar fördelningen av svaren mellan de olika nivåerna mellan erfarenhet och kunskap. Vi ser till exempel att 15 lärare har svarat att de inte har någon erfarenhet av eller kunskap om autism. En intressant iakttagelse är att två lärare har svarat att de har stor erfarenhet av barn med autism, men att deras kunskaper inte bedöms vara lika stora som deras erfarenheter.

Tabell 7.3 Kunskaper om autism i förhållande till erfarenhet av barn med autism

		Erfarenhet av autism				
		1	2	3	4	5
Kunskaper om autism	1	15	-	1	-	-
	2	14	14	2	-	-
	3	2	6	2	4	-
	4	-	1	2	7	2
	5	-	-	-	-	-

Även om den största enskilda svarsposten i dessa båda tabeller, är att lärarna har varken kunskap eller erfarenhet, så har de flesta svarat att de har både kunskap och erfarenhet i varierande grad.

Tabell 7.4 Kunskaper om Aspergers i förhållande till erfarenhet av barn med Aspergers

		Erfarenhet av Asperger syndrom				
		1	2	3	4	5
Kunskaper om Asperger Syndrom	1	17	-	1	-	-
	2	13	12	5	-	-
	3	-	4	8	3	-
	4	-	-	3	5	1
	5	-	-	-	-	-

Tabellen över Asperger syndrom följer samma mönster som tabellen över autism. Den största enskilda posten visar att lärarna inte har erfarenhet av eller kunskap om Asperger syndrom.

Analys

Bedömningarna av kunskaper och erfarenheter inom de båda diagnoserna är mycket lika. Svaren har fördelat sig på ungefär samma sätt förutom på svarsalternativ tre inom erfarenheter. Vid detta svarsalternativ framgår det att en betydligt större andel lärare menar att de har erfarenhet av Asperger syndrom än av autism. Sätter vi dessa frågor i relation till varandra ser vi dock att de vanligaste svaren är att lärarna anser sig ha kunskap om och erfarenhet av barn med autism och Asperger syndrom, även om dessa är små i de flesta fallen. Många klasslärare har alltså mött elever med dessa diagnoser antingen i yrkesrollen eller privat.

7.2 Möjlighet att ta emot elever med diagnos.

Tittar vi på hur lärarna bedömer sina möjligheter att kunna ta emot elever med autism i dagsläget, ser vi att det stora flertalet inte anser sig kunna ta emot dessa elever (*se tabell 7.5*). Bland kommentarerna går det att läsa att mycket av undervisningen vänder sig till hela gruppen och därför är det svårt att möta elever, med denna diagnos, i klassen. En annan kommentar är att andelen som behöver extra stöd, i klassen idag, är stor och att ta emot fler elever med behov av extra stöd är därmed svårt.

	Andel svar inom de olika svarskategorierna				
	1	2	3	4	5
Kan ta emot barn med Autism	50 %	17,6 %	14,7 %	8,8 %	8,8 %
Kan ta emot barn med Aspergers	47,1 %	19,1 %	16,2 %	10,3 %	7,4 %

Andelen lärare som anser sig kunna ta emot elever med Aspergers är aningen större än det antal som anser sig kunna ta emot elever med autism. Skillnaderna är dock små. Av tabellen framgår det att mer än hälften av lärarna tycker att de kan ta emot elever med diagnosen Asperger syndrom (svarsalternativ 2 till 5). Motsvarande siffra för autism är lite lägre.

På frågorna om respondenterna anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna ta emot elever med dessa båda diagnoser, skiljer sig svaren lite från lärarnas bedömningar om att kunna ta emot elever med autism och Asperger syndrom.

	Andel svar inom de olika svarskategorierna				
	1	2	3	4	5
Tillräckliga kunskaper för att ta emot elev med autism	50 %	17,6 %	14,7 %	8,8 %	8,8 %
Tillräckliga kunskaper för att ta emot elev med Asperger syndrom	47,1 %	19,1 %	16,2 %	10,3 %	7,4 %

Om vi däremot tittar på hur klasslärarna bedömer förutsättningarna för att ta emot barn med diagnoserna autism och Asperger syndrom, på sina arbetsplatser, så är siffrorna något mer optimistiska än vid de egna förutsättningarna.

	Andel svar inom de olika svarskategorierna				
	1	2	3	4	5
Förutsättningarna på arbetsplatsen för autism	37,1 %	25,7 %	15,7 %	12,9 %	8,6 %
Förutsättningarna på arbetsplatsen för Asperger syndrom	35,2 %	23,9 %	19,7 %	15,5 %	5,6 %

Analys

Lärarnas svar indikerar att de ser sina kunskaper som tillräckliga för att ta emot elever med autism. Samma tendens går att utläsa i svaren på Asperger syndrom. I båda fallen har mer än hälften svarat att de i varierande grad anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna ta emot elever med någon av de båda diagnoserna. Dock har nästan hälften svarat att de inte har tillräckliga kunskaper. Jämför vi resultaten i tabell 7.5 och 7.6 framkommer det att det är en större andel som anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna ta emot elever med någon av diagnoserna, än den andel som anser sig kunna ta emot dessa elever i sitt klassrum. En orsak till detta kan vara att de ser till den nuvarande klassen och antalet elever som är i behov av särskilt stöd redan är stort,

som en klasslärare har svarat.

Jämför vi detta med svaren på frågorna om lärarnas kunskaper om diagnoserna (se tabell 7.1) så ser vi att det är fler lärare som anser sig ha kunskap inom områdena, än som anser sig ha tillräckliga kunskaper för att kunna ta emot dessa elever i klassrummet. Anledningen till detta kan vara att många klasslärare har lite kunskaper om de båda diagnoserna, men att dessa kunskaper inte är tillräckliga för att aktivt arbeta med dessa elever.

När det gäller arbetsplatsernas förutsättningar så anser klasslärarna att det inom respektive skola finns nödvändiga förutsättningar för att kunna ta emot elever med någon av diagnoserna. Det är betydligt färre klasslärare som svarat att skolorna inte kan ta emot dessa elever än antalet lärare som anser att de inte kan ta emot eleverna i sina egna klassrum. Det finns alltså ett förtroende till kollegiet på skolan. En tänkbar förklaring är att det finns tillit till respektive skolas specialpedagoger.

7.3 Yrkesverksamma år och erfarenhet

En fråga som vi ställt oss är om antalet år i yrket påverkar erfarenheten av diagnosen autism eller Asperger syndrom. Fördelningen av antal år är för liten för att kunna få en bra siffra på detta, men i tabell 7.8 och 7.9 ser vi att svaren tenderar att ligga inom det låga området, även bland de lärare som arbetat i mer än tio år.

Tabell 7.8 Yrkesverksamma år i förhållande till erfarenhet av autism

År i yrk.	Antal	1	2	3	4	5
1-5	17	9	1	3	3	1
6-10	16	7	8	-	-	1
11-15	9	5	3	1	-	-
16-20	8	3	2	1	2	-
21-25	7	2	2	-	3	-
26-30	5	1	2	-	2	-
31-35	5	2	2	-	1	-
36-40	4	2	-	2	-	-

Tabell 7.9 Yrkesverksamma år i förhållande till erfarenhet av Aspergers

År i yrk.	Antal	1	2	3	4	5
1-5	17	8	3	4	1	1
6-10	16	9	3	3	1	-
11-15	9	3	2	4	-	-
16-20	8	3	2	1	2	-
21-25	7	1	2	2	2	-
26-30	5	2	2	-	1	-
31-35	5	2	1	1	1	-
36-40	4	2	1	1	-	-

Analys

I jämförelsen mellan antal år som klasslärare och erfarenheten av autism respektive Asperger syndrom går det inte att påvisa några otvivelaktiga samband mellan dessa. Det vi kan se är att bedömningarna i de flesta fallen är att lärarna inte har några, eller har lite, erfarenheter inom dessa båda områden. För att kunna få fram tydligare siffror på detta hade det behövt fler svar från klasslärare med lång arbetslivserfarenhet. Samtidigt kan orsaken till att årsfördelningen blev så här, vara att generationsskiftet i skolan har tagit fart och därmed har flera klasslärare inte varit yrkesverksamma i mer än tio år.

7.4 Fortbildning

På frågorna om hur mycket fortbildning som lärarna har fått inom de båda områdena, framkommer det att de flesta inte fått detta av sina nuvarande eller tidigare arbetsgivare. På frågan om lärarna fått någon fortbildning om autism är det två lärare som inte svarat och på frågan om de fått någon fortbildning om Asperger Syndrom är det en lärare som inte svarat.

	Andel svar inom de olika svarskategorierna				
	1	2	3	4	5
Fått fortbildning inom Autism	61,4 %	22,9 %	11,4 %	4,3 %	-
Fått fortbildning inom Aspergers	54,9 %	19,7 %	22,5 %	2,8 %	-

Det är en stor majoritet som inte har fått någon fortbildning inom något av områdena autism eller Asperger syndrom. Men om vi istället tittar på hur många lärare som har skaffat sig kunskap inom de två områdena så framkommer det att väldigt många lärare har skaffat sig kunskaper på egen hand.

	Andel svar	
	Nej	Ja
Själv skaffat kunskap om Autism	32 %	68 %
Själv skaffat kunskap om Aspergers	40 %	60 %

Lärarna har kommenterat att de bland annat läst litteratur på eget initiativ, läst artiklar, sett program på tv och sökt information på Internet. Andra skriver även att de läst specialutbildningar på högskola eller universitet. En gemensam nämnare är att svaren handlar om eget intresse och nyfikenhet. Några av lärarna har svarat att de har skaffat sig kunskap på grund av släktingar eller bekanta med någon av diagnoserna autism eller Asperger syndrom.

Analys

En stor majoritet av lärarna har inte fått någon fortbildning inom områdena, genom sin nuvarande eller tidigare arbetsplats. Däremot finns det ett intresse för områdena och många har skaffat sig kunskaper på egen hand.

8 SAMMANFATTNING OCH DISKUSSION

8.1 Sammanfattning

Syftet med vår studie var att undersöka vilka kunskaper och erfarenheter som finns inom grundskola och grundsärskola när det gäller autism och Asperger syndrom. Vi ville också ta reda på vilka arbetssätt som används och vad som kännetecknar elever med dessa diagnoser. Vi valde att använda oss av semistrukturerade intervjuer samt enkäter. I studie ett intervjuade vi tio specialpedagoger om deras kunskaper och erfarenheter samt frågade vilka arbetssätt som de använder för elever med autism och Aspergers. I studie två var vår hypotes att klasslärare idag upplever sina kunskaper och erfarenheter som små och sina möjligheter att ta emot elever med någon av dessa diagnoser som låga. Detta undersökte vi med hjälp av enkäter. Sammanlagt svarade 72 klasslärare på frågorna. Detta vägde vi mot det som framkommit i den litteratur som vi läst.

Det vi har kommit fram till är att specialpedagoger på grundskolan har större kunskaper om Aspergers än om autism. Detta kan förklaras med att de flesta elever med diagnosen autism placeras på grundsärskola. Det motsatta gäller för specialpedagoger på grundsärskolan, det vill säga de har större kunskaper om autism än om Asperger syndrom. Bland klasslärarna svarade mindre än hälften att de inte har någon erfarenhet av vare sig elever med autism eller Aspergers. De karaktäristiska dragen som vi fann i den inlästa litteraturen är främst kommunikationsproblem och svårigheter i det sociala samspelet. Detta gäller för båda diagnoserna, vilket också bekräftades i intervjusvaren. I diagnosmanualerna skiljer man på kriterier mellan autism och Asperger syndrom. Denna skillnad fann vi dock inte i vår intervjustudie. Inte heller i enkätstudien framträder några större skillnader mellan de båda diagnoserna, då både erfarenheten och kunskapen inom de båda områdena var låg. När det gäller arbetssätt så har vi inte kunnat påvisa någon metod som är att föredra. Gemensamt för alla specialpedagoger är att de utgår ifrån elevernas förutsättningar. Ett flertal specialpedagoger nämner vikten av struktur och tydlighet för dessa elever i undervisningen.

8.2 Diskussion

Utifrån vårt syfte har vi delat upp resultatdiskussionen i tre underrubriker, för att tydliggöra våra frågeställningar.

8.2.1 Kännetecknen för autism och Asperger syndrom

På 1940-talet uppmärksammades autism för första gången. Detta gjordes av två österrikare vid namn Leo Kanner och Hans Asperger. Oberoende av varandra så genomförde de undersökningar av barn med psykiska störningar. Båda kom fram till att dessa barn hade sociala svårigheter, en störd språklig utveckling samt ett mekaniskt minne. Det som skiljde barnen åt var att Asperger tyckte att de barn som han undersökte hade både en klumpig grov- och finmotorik, medan Kanner inte ansåg hans barn hade dessa brister. Han menade tvärtom att de hade en väl utvecklad finmotorik (Kristiansen, 2000). Sedan dess har det utarbetats flera olika kriterier när det gäller autism och Aspergers.

Både WHO (bilaga 3) och de amerikanska psykiatriernas riksförbund, APA, (bilaga 2) klassificerar autism och Asperger syndrom i olika diagnoskriterier. Båda manualerna inriktar sig på brister i den sociala interaktionen med andra, att de kommunikativa färdigheterna är avvikande samt att den autistiske individen har repetitiva och stereotypa beteendemönster. Enligt Autismforum (2008, b) är kriterierna i stort sett likadana. De är bara formulerade på olika sätt.

Även de intervjuade specialpedagogerna beskriver att barn med autism har kommunikationsproblem samt att de upplever att eleverna har svårigheter i det sociala samspelet med andra. Just dessa två svårigheter fanns med redan i Kanners och Aspergers undersökningar, så sammanfattningsvis anser vi att detta kan ses som ett karaktäristiskt drag hos barn med autism. En annan likhet är att de har svårt att förstå att andra människor har känslor och tankar (Ministry of Education, 2000). Attwood (2000) menar att elever med Asperger syndrom har svårt att klara det sociala bemötandet och enligt Thimon (1998) har dessa elever stora brister i den sociala interaktionen och inte förstår det sociala samspelet mellan människor. I vår intervjustudie nämner sex av tio specialpedagoger just svårigheten i den sociala interaktionen som en stor del i problematiken. Vidare förespråkar ett flertal av specialpedagogerna någon form av social träning till exempel ADL, sociala berättelser och seriesamtal.

Det var inte förrän Lorna Wing publicerade en artikel i början på 1980-talet som Asperger syndrom skiljdes från Kanners autism. Tidigare var Kanners teorier rådande och Asperger kom lite i skymundan (Ehlers & Gillberg, 2004; Attwood, 2000; Gillberg, 1998, a). Även när det gäller Aspergers så finns det olika diagnoskriterier från både WHO (Socialstyrelsen, 1997), se bilaga 5, och APA (Gillberg 1999, s. 182ff), se bilaga 4. Sen har de svenska forskarna Gillberg och Gillberg (Ehlers & Gillberg 2004) utarbetat olika kriterier för Aspergers (bilaga 6). I alla tre manualerna finns det kriterier på att barn med Aspergers har avvikelser i den sociala interaktionen samt att de har repetitiva och stereotypa mönster i sitt beteende. Detta är alltså samma kriterier som för autism. Det som sen skiljer sig mellan de två diagnoserna är att autistiska barn har en försenad talutveckling eller inte har något tal alls. När det gäller Aspergers så finns det ingen allmän försening av den språkliga eller kognitiva utvecklingen, enligt WHO och APA. Vi har kommit fram till att det är den stora skillnaden mellan autism och Aspergers. Men om vi sen ser till Gillberg och Gillbergs (Ehlers & Gillberg 2004) kriterier, så menar de att barn med Aspergers har en sen talutveckling och en bristande språkförståelse. Vi tycker att det är anmärkningsvärt att skillnaden är så stor mellan kriterierna när det gäller språket. Anledningen till detta vet vi inget om, men antagligen har Gillberg och Gillberg fått fram detta resultat i sina undersökningar och att kännetecknet ”sen talutveckling” därför finns med bland deras kriterier. En annan skillnad mellan de båda diagnoserna är att motorisk klumpighet är vanligt förekommande bland barn med Aspergers. Enligt Kristiansen (2000) kom även Hans Asperger fram till detta resultat. Medan Gillberg och Gillberg (Ehlers & Gillberg 2004) har med motorisk klumpighet som ett kriterium, så menar WHO att klumpigheten inte är ett nödvändigt diagnostiskt kännetecken.

Även när det gäller Aspergers uppger specialpedagogerna i vår undersökning att det finns brister i den sociala interaktionen samt att eleverna har kommunikationsproblem. Precis som WHO och APA är specialpedagogerna inne på att barn med Aspergers inte har några brister i den kognitiva utvecklingen, då de menar att dessa barn har normal eller högre intelligens än genomsnittseleven. En av specialpedagogerna går så långt att denne menar att det enda som skiljer barn med autism från barn med Aspergers är intelligensnivån. Tre av intervjupersonerna tar upp att barn med Aspergers kan ha specialintressen, vilket även finns med som kriterium i de tre manualerna. Endast en av specialpedagogerna framhåller de motoriska svårigheterna.

Slutsatserna vi kan dra av de olika diagnoskriterierna är att när det gäller autism, så är skillnaden mellan WHO och APA inte så stor. Det är i stort sett bara formuleringarna som är annorlunda. Enligt vår undersökning så skiljer sig inte heller specialpedagogernas kunskaper, varken från varandra eller från dessa kriterier, utan de är ganska samstämmiga. Däremot är skillnaderna större när det gäller Aspergers. Där avviker Gillberg och Gillbergs (Ehlers & Gillberg 2004)

kriterier från dem som WHO och APA ger ut, när det handlar om den språkliga förmågan. Vi tycker vidare att specialpedagogerna inte skiljer på kunskaperna om autism respektive Aspergers, utan att de använder ungefär samma kännetecken för de båda diagnoserna. Gissningsvis kan detta bero på att Asperger syndrom är en del av det stora autismspektrumet och att diagnoserna därför påminner om varandra.

Enligt Skolverket (2007-09-22) så har föräldrar till ett utvecklingsstört barn möjlighet att välja särskolan som skolform. Olika utredningar måste dock göras, till exempel en pedagogisk, som visar att eleven inte har förutsättningar att uppnå grundskolans kunskapsmål. Kristiansen (2000) skriver att diagnosen autism ofta är förenat med en utvecklingsstörning, för ungefär tre fjärdedelar av personer med autism har någon form av utvecklingsstörning. Dessa borde då, enligt vår mening, vara placerade på särskolan. Detta har vi i viss mån fått bekräftat i vår undersökning, för tre av de fem specialpedagogerna som arbetar på grundskolan menar att autistiska barn oftast blir placerade på särskolan. På grund av detta så hade de själva inte så stor erfarenhet av autism. Samtliga specialpedagoger på särskolan hade dock erfarenhet av barn med autism, vilket ytterligare bekräftar påståendet om att de flesta autistiska barn går på särskolan. Om vi dock jämför med pedagogerna i studie 2 så är det i stort sett ingen skillnad mellan deras erfarenheter av autistiska barn och barn med Aspergers. Detta kan ju bero på att över 40 procent av pedagogerna inte anser sig ha några erfarenheter alls av dessa barn. En gissning är att många av dessa barn placeras i liten grupp eller på särskolan, vilket gör att endast få klasslärare träffar på elever med autism eller Asperger syndrom.

Gillberg (1999) menar att barn med Asperger syndrom oftast är normalbegåvade. Eftersom dessa barn i allmänhet inte har någon utvecklingsstörning, så borde barn med Aspergers placeras på grundskolan. Detta bekräftas också till viss del i vår undersökning, då tre av de fem specialpedagogerna på särskolan endast har liten erfarenhet av elever med Aspergers och till viss del i enkätundersökningen, där procentuellt fler klasslärare svarade att de har erfarenhet av barn med Aspergers än av barn med autism.

Gillberg och Peeters (2003) menar att elever med grav autism och barn med Aspergers inte bör gå i samma klass, för de har så olika förmågor och därför måste bemötas efter dessa. De menar att de två olika skolformerna grundskola och särskola ska tas i noga beaktning när det gäller skolplacering. Peeters (1998) går ett steg längre när han skriver att elever med autism inte kan integreras i grundskolan på ett vettigt sätt, utan att dessa elever bör vistas i en mer skyddad miljö. Han menar att det bästa är om autistiska barn placeras i en autismklass, för där kommer autismen i första hand. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) menar att många elever med autism inte har behov av det sociala samspelet med andra och att skolformen måste anpassas efter den enskilda individen. De anser vidare att det går bra att eleven följer både grundskolans och särskolans kursplaner, beroende på vilka starka och svaga sidor denne har. De förespråkar alltså inte bara en skolform, utan en mix av de båda.

De slutsatser som vi kan dra av vår undersökning är att de flesta elever med autism placeras på särskolan, medan barn med Aspergers i större del finns i grundskolan. Detta kan bero på att barn med autism i större utsträckning har någon form av utvecklingsstörning än barn med Aspergers. Även forskare, som till exempel Gillberg och Peeters (2003), är inne på att det är bäst för barnen med denna uppdelning när det gäller skolform.

8.2.2 Pedagogers bedömningar av sina erfarenheter, kunskaper och förutsättningar

Enligt Gillberg och Nordin (1994) är antalet barn som har autism omkring 8-12 barn per 10 000. Detta motsvarar cirka 0,1 procent av alla barn. Wing (1998, a) uppger något mer spridda siffror och menar att 2-16 barn per 10 000 har autism. Procentsatsen kan tyckas liten, men satt i ett förhållande till antalet barn i Sverige är det många barn som har någon form av autism. Gillberg och Peeters (2003) menar att alla pedagoger kommer någon gång att möta dessa barn i sin undervisning just på grund av antalet barn med någon form av autism. Sätter vi detta i relation till vad pedagogerna har svarat i enkäterna, så framgår det att 43 procent inte har någon erfarenhet av autism. Detta är en hög siffra, men det innebär också att resterande del, 57 procent, har erfarenhet av autism i varierande grad.

I Ehlers och Gillbergs (2004) undersökning under 1993, framkom det att 0,4-0,7 procent av barnen i åldrarna 7-16 år uppvisade egenskaper som är typiska för Asperger syndrom. Även detta är, sett till hela populationen, ett stort antal barn i Sverige. Precis som Gillberg och Peeters (2003) säger om autism, så är det en stor sannolikhet att lärare kommer att möta dessa barn i skolan. I vår undersökning framkom det att ungefär samma andel lärare hade erfarenhet av elever med Asperger syndrom, som av autism. Av de svar vi fick in framgår det att 41,7 procent av lärarna inte har någon form av erfarenhet av elever med Asperger syndrom. Vilket återigen innebär att andelen lärare som, i varierande grad, har erfarenhet av elever med denna diagnos är mer än hälften.

När nu andelen lärare, som har erfarenhet av barn med någon av dessa diagnoser, är så stor, så borde kunskapen också vara stor. Gillberg och Peeters (2003) menar att alla som väljer att studera till ett yrke där de kan komma i kontakt med autistiska personer bör känna till så pass mycket om handikappet att de åtminstone kan misstänka eller screena eventuell autism och därmed kunna begära utredning och söka rätt stöd. Vad de menar med "så pass mycket" är inte givet, men av lärarnas bedömningar av sina kunskaper går det att utläsa att 75 procent och där över, anser sig ha kunskaper inom dessa båda områden. Med lite kunskap inom områdena, är det möjligt att fatta misstankar och begära utredning. Första instans att vända sig till är skolans specialpedagoger. Bland specialpedagogerna på grundskolenivå, som intervjuades, anser sig tre att de inte har tillräckliga kunskaper inom autism eller Asperger syndrom. Tre av de fem intervjuade anser sig dock ha mer kunskap om Aspergers än om autism. I intervjuvarna från specialpedagogerna har vikten av att ha ett individuellt perspektiv på barnen lyfts fram, oavsett deras diagnoser. Skillnaden individerna emellan ställer krav på en stor kunskapsbank inom områdena. Här framgår även att det händer mycket inom forskningen och att det är svårt att hålla sig ajour med alla nya rön. En skillnad mellan specialpedagogerna inom grundskolan och särskolan är att specialpedagogerna inom särskolan anser sig ha tillfredsställande kunskaper när det gäller autism, men inte Aspergers. Medan specialpedagogerna inom grundskolan har svarat det motsatta. Det kan tänkas att specialpedagogerna och klasslärarna har olika syn på hur mycket kunskap som behövs för att kunna anse sig ha tillräckliga kunskaper.

En intressant iakttagelse är att det är en större andel som själva anser sig själva ha tillräckliga kunskaper inom områdena för att kunna ta emot dessa elever, än den andel som anser att de verkligen kan ta emot dessa elever i sitt klassrum. Kunskapen finns där, men inte den praktiska möjligheten. I enkätundersökningen framgår det dock att en klar majoritet (svarsalternativ 2 till 5) anser att det finns förutsättningar på arbetsplatsen för att ta emot elever med autism eller Asperger syndrom.

Enligt Holmqvist (1995) så är det lättare att skapa en positiv inlärningssituation för barn med autism, om pedagogerna har fått utbildning inom området. Gillberg och Peeters (2003) menar att utbildning krävs för att pedagogerna ska orka arbeta med dessa elever under längre tid. De menar också att pedagogerna måste ta hjälp av specialister för att kunna individualisera undervisningen. Både erfarenhet av och teoretisk kunskap om autism är viktiga för att resultatet av arbetet ska bli så bra som möjligt. Enligt Ministry of education (2000) gäller mycket av det pedagogiska tänkandet kring autism även för Asperger syndrom.

I vår enkätundersökning framkom att mer än hälften av klasslärarna har allt från liten till stor erfarenhet (svarsalternativ 2 till 5 i enkäten) av både autism och Asperger syndrom. Samtidigt kan vi se att en stor majoritet av dessa lärare inte har fått någon fortbildning inom respektive område. Så många som 61,4 procent av lärarna svarade att de inte har fått någon fortbildning inom autism och 54,9 procent svarade att de inte har fått någon fortbildning inom Asperger syndrom. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) påpekar att personalen som arbetar med dessa elever behöver fortbildning så att de kan anpassa undervisningen på bästa sätt. Av de intervjuade specialpedagogerna svarade alla inom särskolan att de inte har fått någon fortbildning genom arbetsgivaren. De menade att den egna fortbildningen har skett på eget initiativ. Samma bild får vi i enkätundersökningen, där 68 procent respektive 60 procent av lärarna svarat att de själva skaffat kunskaper inom områdena autism och Asperger syndrom. En skillnad mellan våra två undersökningar är dock att tre av specialpedagogerna inom grundskolan anser att de har fått mycket fortbildning inom områdena. De andra två säger att de har fått fortbildning, men inte tillräckligt mycket. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) skriver att de lärare som har fått fortbildning sedan kan handleda de kollegor som har mindre kunskap och på så sätt minska risken för att eleverna ska möta pedagoger utan kunskaper inom de båda områdena. Av de intervjuade specialpedagogerna i vår undersökning, är det endast en person som tagit upp behovet av handledning, vilket kan förklaras med att vår fråga uppfattades ur ett individperspektiv. Specialpedagogen menar att pedagogerna på skolan bör träffas regelbundet och diskutera arbetssätt och bemötande så att alla på arbetsplatsen har gemensamma strategier för arbetet med eleverna.

I enkätundersökningen framgick det, som tidigare nämnt, att de flesta av klasslärarna anser sig ha både kunskap om och erfarenhet av autism och Asperger syndrom. Vi måste dock lyfta fram att både erfarenheterna och kunskaperna bedömdes som låga. Det vanligaste svaret som gavs var svarsalternativ två, om vi ser till den andel som valt svarsalternativ två till fem. Detta stämmer bra in på vår hypotes om att både kunskapen om och erfarenheten av autism och Aspergers är låg.

Kunskapen behöver inte enbart komma från kurser och föreläsningar. Både Gillberg och Peeters (2003) och Holmqvist (1995) tar upp vikten av samarbetet med föräldrarna och deras kunskaper om barnet. Alin Åkerman & Liljeroth (1999) menar att hem och skola tillsammans har ansvar för att lära elever med autism att förstå sociala funktioner. Detsamma gäller elever med Asperger syndrom. Attwood (2000) beskriver hur viktigt det är att hem och skola informerar varandra om de framsteg som sker, så att dessa kan tränas i olika miljöer. Även denna information bidrar till ökad kunskap om barnen och ger nya förutsättningar för att möta andra barn med autism eller Asperger syndrom. Samarbetet med föräldrarna nämns flera gånger i intervjuerna och synen är att föräldrarna är experter på sina barn. Därmed är införlivandet av deras kunskaper om barnen och ett gott samarbete mellan hem och skola mycket viktigt för det fortsatta arbetet.

8.2.3 Pedagogiska arbetssätt och metoder

Alin Åkerman och Liljeroth (1999) menar att det är viktigt med struktur i undervisningen av elever med autism. De anser att de pedagogiska konsekvenserna blir påtagliga vid en dålig struktur. Även barn med Aspergers behöver struktur för att känna sig trygga, poängterar Attwood (2000). Författaren menar att barn med Aspergers har det svårast på rasterna, eftersom strukturen då saknas. Vikten av struktur hittar vi även belägg för i vår undersökning. Åtta av de tio specialpedagogerna tycker att det är viktigt med struktur och rutiner. Flera framhåller vikten av att eleverna har ett konkret schema att följa, vilket också är ett tecken på struktur. De menar att det är viktigt att eleverna vet vad som komma skall under dagen. Majoriteten av specialpedagogerna uppger dock att det är väsentligt att utgå ifrån den enskilde elevens behov och förutsättningar, men att de allra flesta barn med autism och Aspergers behöver struktur för undervisningen ska bli så gynnsam som möjlig. Både forskare och verksamma pedagoger är alltså överens om att struktur och tydlighet är viktiga delar i den pedagogiska undervisningen av elever med autism och Asperger syndrom.

I vår intervjustudie tar specialpedagogerna, förutom vikten av struktur och tydlighet, också upp problemet med att många elever med Aspergers lätt störs av ljud- och ljusintryck. Detta försvårar koncentrationen för dessa elever i den vanliga klassrumsmiljön. Östman (2001) skriver att elever med Asperger syndrom kan reagera negativt mot ljud av olika slag och då är det bra om eleven kan ha en egen, lugn hörna att få arbeta i. När det gäller den fysiska miljön tror vi att det finns en hel del som pedagogerna kan göra för att underlätta för dessa elever och det tror vi är viktigt att tänka på. Vi behöver väl alla en god arbetsmiljö för att kunna koncentrera oss och göra vårt bästa. Det gäller bara att kunskapen om vilka behov dessa elever har når ut till alla som arbetar med dem.

I vår intervjustudie lyfts även kommunikationssvårigheter fram av specialpedagogerna. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) skriver att ett av huvudproblemen för elever med autism är just brister i kommunikationen. Det är därför viktigt att utveckla kommunikationsförmågan. Elever med Asperger syndrom har också dessa svårigheter och författarna påpekar vikten av att vara tydlig i kommunikationen med dem. Dessa elever tolkar ofta det som sägs bokstavligt och har svårt med dolda budskap eller antydningar. En av specialpedagogerna i studien poängterar vikten av att tänka sig för när det gäller ordval och tonläge för att slippa förvirring och bråk.

Alin Åkerman och Liljeroth (1999) skriver att elever med autism också har svårt med sina sociala förmågor. Det kan till exempel vara svårt att förstå regler och normer. Författarna menar att skolan tillsammans med hemmet har ett stort ansvar att lära dessa elever förstå sociala funktioner. I intervjustudien tar tre av specialpedagogerna upp vikten av ett gott samarbete med föräldrarna. Vi tror att detta samarbete är en stor och viktig del i arbetet kring eleven. Två specialpedagoger nämner också behovet av samarbete i arbetslaget, för att diskutera arbetssätt. En intervjuperson framhäver även vikten av handledning. I SOU 1999:63 så står det att en av specialpedagogens huvuduppgifter är att handleda. Även Persson (2008) nämner detta och menar att specialpedagogen ska vara en kvalificerad samtalspartner till såväl arbetslag som föräldrar.

Redan Hans Asperger själv (Kristiansen 2000) noterade att elever med autism hade isolerade sårintressen. Ett av barnen som han undersökte var till exempel helt fascinerad av tågtidtabeller, som han hade lärt sig utantill. Attwood (2000) menar att barn med Aspergers kan ha stor nytta av sitt specialintresse, men att detta kan hämma det sociala samspelet med andra, för barnet blir så

uppslukat av ämnet. Författaren tycker då att tillgången och tiden till att ägna sig åt intresset bör begränsas. Även Gillberg (1998, b) är inne på att specialintressen kan hindra utvecklingen av sociala kontakter. Dock menar både Attwood (2000) och Gillberg (1998, b) att specialintresset kan integreras i aktiviteter som eleven inte tycker är så motiverande för att denne ska få kunskaper inom viktiga områden. Även i vår undersökning så tar ett par av specialpedagogerna upp elevernas specialintressen. En specialpedagog nämner att hon har två elever som är fascinerade av fladdrande flaggor respektive flickors hästsvansar. Ingen av specialpedagogerna framhäver dock att pedagoger kan använda sig av dessa specialintressen i undervisningen av elever med autism eller Aspergers. De konstaterar bara att specialintressen är vanligt när det gäller barn med dessa diagnoser.

Några arbetsmetoder som TEACCH, PECS och kognitiv beteendeterapi (KBT) nämns också i intervjustudien. Gemensamt för de flesta av dessa arbetssätt är att de inriktar sig på kommunikation, eftersom det är en grundläggande brist när det gäller dessa barn. Ett arbetssätt är TEACCH, vilket inriktar sig på att förbättra barnets kommunikationsfärdigheter (Mesibov, 1993). Thimon (1998) menar att TEACCH kan användas på barn med autism samt barn med Asperger syndrom.

En annan metod är PECS, som utarbetades av en talterapeut och en psykolog i USA på 1980-talet (Förbundet Utvecklingsstörning, 2007; Pyramid Educational Consultants, 2007). Denna metod inriktar sig på att både barn och vuxna med autism ska lära sig att kommunicera på ett socialt sätt. Ytterligare en metod som nämns är kognitiv beteendeterapi. Denna metod har visat sig vara ett bra arbetssätt för barn med autism. Syftet med denna metod är förbättra samspillet mellan individen och dess omgivning (Beteendeterapeutiska Föreningen, 2007).

Specialpedagogerna tar mestadels inspiration från dessa namngivna metoder men endast en arbetar aktivt med någon av metoderna. Utifrån detta kan vi anta att det inte finns någon specifik metod som passar alla elever utan pedagogerna tar det som passar dem och deras elever och utarbetar sitt eget arbetssätt utifrån detta. Här får vi stöd av Gillberg och Peeters (2003) som skriver att det inte finns några pedagogiska universalmetoder i arbetet med autism. Detta gäller både de som arbetar på grundskolan och på särskolan. Det kan vara så att de intervjuade använder delar av olika metoder. De allra flesta uppger att det viktigaste är att utgå från individens behov och förutsättningar. Åtta av specialpedagogerna poängterar att det är viktigt med struktur och rutiner för dessa barn. Det anmärkningsvärda är, tycker vi, att ingen av specialpedagogerna på särskolan förespråkar ett arbetssätt som fokuserar på elevernas kommunikationssvårigheter med omgivningen. Vi menar att inriktningen på kommunikation borde vara det centrala i undervisningen med dessa barn, eftersom det är oftast här som svårigheterna finns. Specialpedagogerna på grundskolan tar däremot upp social träning i form av till exempel ADL-träning, sociala berättelser och seriesamtal. Med hjälp av sociala berättelser och/eller seriesamtal kan pedagogen och eleven bearbeta olika händelser och hjälpa eleven att förstå andras reaktioner. Axeheim (1999) menar att eleven på detta sätt får en visuell upplevelse och möjlighet att lära in olika beteendemönster. Utifrån studie 1 och litteraturen vi läst tror vi att det är viktigt att pedagogerna aktivt och målmedvetet arbetar med elevernas sociala utveckling för att förbereda dem inför vuxenlivet på bästa sätt.

I arbetet kring elever med autism och Aspergers betonar några specialpedagoger vikten av att använda anpassade hjälpmedel till exempel dator och bandspelare men också visuellt stöd i form av bilder och tecken. Alin Åkerman och Liljeroth (1999) menar att bilders betydelse inte ska underskattas och att dessa kan användas i åtskilliga pedagogiska situationer och samman-

hang. Om eleverna kan läsa är ett enkelt skriftspråk också bra att använda i kommunikationen. Gillberg och Peeters (2003) påpekar dock att visuella hjälpmetoder inte automatiskt löser alla kommunikationssvårigheter. Vi tror det är viktigt att utgå från varje individs förutsättningar och utifrån det välja metoder och göra den anpassning som krävs. Här får vi stöd av Din och Mc Laughlin (2000) som skriver att vi måste hålla individperspektivet i minnet när vi arbetar med dessa elever.

Våra slutsatser av vår undersökning är att det är få specialpedagoger, både när det gäller grundskolan och särskolan, som använder sig av renodlade metoder i undervisningen med autistiska barn och barn med Aspergers. Vad detta beror på kan vi inte svara på. En gissning är att metoderna kostar för mycket, både i tid och i pengar. En annan kan vara att specialpedagogerna använder en mix av olika metoder, allt för att arbetssättet ska passa den enskilda individen.

8.3 Metodkritik

Vårt val av litteratursökning gjorde att det var lätt att hitta relevant litteratur, men en stor del av litteraturen har skrivits av samma författare. För att få en bredd i litteraturdelen sökte vi därför efter flera olika författare. Det vi upptäckte var att det fanns få nya avhandlingar och artiklar inom ämnena. Flera av dem som fanns handlade om levnadssituationen och hur personer med diagnoserna autism och Asperger syndrom har fått det som vuxna. Mycket lite handlade om pedagogiken och barn med diagnoserna i skolåldern. Därav har vi inte tagit med dessa avhandlingar. Däremot har vi använt oss av nyare artiklar och övrig litteratur av lämplig karaktär.

Vi valde att använda oss av både av semistrukturerade intervjuer och av enkäter. Anledningen till att vi valde två olika metoder är att de, som Denscombe (2000) skriver, berikar varandra. På så sätt fick vi både ett djup och en bredd i vår undersökning. Svenning (1997) menar att dessa två undersökningar visar verkligheten ur olika aspekter och därmed kompletterar metoderna varandra mycket väl. Eftersom vi ville ha utförligare svar ifrån specialpedagogerna och ha möjlighet att ställa följdfrågor så ansåg vi att semistrukturerade intervjuer var mest lämpliga, medan vi valde att göra en enkätundersökning bland pedagogerna för att kunna få ett större underlag. På så sätt fick vi en bredare bild av deras uppfattning av sina kunskaper och erfarenheter. Bell (2006) tar upp vikten av att välja den metod som bäst passar till frågeställningen. Vår uppfattning är att vårt val av dessa metoder gett oss information som behövts för att besvara våra frågeställningar.

Vårt val av att inte använda bandspelare vid intervjutillfällena kan tyckas minska tillförlitligheten, men vi anser att bandspelaren kan upplevas som ett störande moment och på så sätt hämma intervjudeltagaren. Vi vägde även in tidsaspekten och menar att transkriberingen av intervjuerna skulle ta för mycket tid ifrån bearbetningen av det insamlade materialet. Thomsson (2002) tar upp det störande momentet som bandspelaren utgör och menar att den intervjuade kan känna större krav på sig att säga rätt saker. Trost (2005) tycker dock att det är lättare att koncentrera sig på frågorna och svaren om intervjuaren inte behöver skriva ner allt som sägs. Vi är medvetna om att vi i vårt val kan ha missat information, men vi anser att detta inte har påverkat resultatet.

Vi anser att de tio intervjuerna som genomfördes gav oss tillräckligt med information för studiens syfte. Trost (2005) påpekar det är bättre med färre väl utförda intervjuer än motsatsen. Vi är dock medvetna om att underlaget är för litet för att kunna dra generella slutsatser, men vi tycker ändå att vi fick fram den informationen som vi sökte. Det visade sig inte vara så lätt att hitta lämpliga specialpedagoger att intervjua i grundskolan. Det anser vi är förvånande. Många speci-

alpedagoger verkar vara osäkra på sina kunskaper inom ämnet, vilket är märkligt med tanke på hur många elever som har diagnoserna autism och Asperger syndrom. I enkätundersökningen valde vi att ta kontakt med sex pedagoger för att få hjälp med distributionen. Detta val gjorde att vi fick ut enkäterna till skolor med olika storlek och upptagningsområde. Körner och Wahlgren (2005) kallar detta för stratifieringsurval och menar då att fördelningen i urvalsgruppen blir så lik verkligheten som möjligt. De sex pedagogerna var kända för oss, vilket kan verka som om vi har styrt urvalet. Vi anser att detta sätt inte har påverkat resultatet, då vi inte känner till resten av skolans pedagoger utan bara kontaktpersonerna. Genom denna urvalsmetod så fick vi en svarsfrekvens på 65 procent, vilket Trost (2007) tycker är godtagbart.

Vi gjorde både en provintervju och pilotenkäter för att få en uppfattning om frågornas duglighet. Efter dessa gjordes vissa justeringar för att frågorna skulle bli så tydliga som möjligt. Vi valde att genomföra intervjuerna enskilt, på grund av tidsbrist. Detta förfarande kan i viss mån ha inverkat på vilka följdfrågor som ställts. Vi anser dock att risken för påverkan av resultatet är liten, eftersom vi utgick från samma intervjufrågor.

Enligt Denscombe (2000) så kan valet av två insamlingsmetoder öka validiteten. Vi anser att metoderna som vi använde är trovärdiga, att svaren som framkom är tillförlitliga samt att undersökningen klargör syftet. Thomsson (2002) menar att detta är ett kriterium för att rapporten ska vara giltig.

8.4 Tillämpning

Genom våra undersökningar har vi sett att klasslärare har låga kunskaper och lite erfarenhet av barn med diagnoserna autism och Asperger syndrom. Vi upplever att specialpedagogerna har större kunskaper och mer erfarenhet än klasslärarna, vilket var väntat i och med att de jobbar mer aktivt med dessa elever. Av klasslärarna var det 68 procent respektive 60 procent som själva skaffat sig kunskap inom de båda områdena vilket tyder på att intresset finns. Specialpedagogerna själva menar att de vill lära sig mer inom områdena. Vi ser dock att specialpedagogerna inom grundsärskolan har större kunskaper och erfarenheter av barn med autism än av barn med Aspergers. Det motsatta gäller för specialpedagogerna inom grundskolan. Vi menar att kunskaper om diagnoserna autism och Aspergers bör finnas hos såväl specialpedagoger och klasslärare. Inom grundskolan är det sannolikt att vi möter dessa elever innan de blivit diagnostiserade. Därför är det av stor vikt att specialpedagoger inom framför allt grundskolan har goda kunskaper om autism och Aspergers.

De låga kunskaperna bland klasslärare kan leda till att specialpedagoger riskerar att få allt ansvar för dessa elever. Specialpedagogernas handledande funktion blir därmed viktig, så att eleverna kan mötas utifrån sina förutsättningar i klassrummet. Vi anser att en specialpedagog som arbetar utifrån organisations-, grupp- och individnivå har en betydelsefull roll för elever och pedagoger. I våra undersökningar har vi funnit att elever med dessa diagnoser behöver specifika arbetsmetoder och miljöer. Här tror vi att specialpedagogen kan göra en stor insats när det gäller att anpassa undervisningen.

Vår tanke är att detta arbete ska kunna hjälpa andra att få kunskap inom autism och Asperger syndrom och på så sätt tidigt kunna upptäcka de här svårigheterna. Arbetet sammanfattar även olika pedagogiska arbetssätt, som kan användas i arbetet med dessa elever.

8.5 Fortsatt forskning

Finns det några skillnader i kunskaper om autism och Aspergers mellan grundskolans och gymnasieskolans pedagoger samt specialpedagoger? Det är en intressant fråga då skillnaderna inom både de kognitiva och de sociala förmågorna oftast ökar med åldern.

Hur ser skolledarna på förutsättningarna att ta emot elever med autism eller Aspergers på sina skolor? Flera av pedagogerna ansåg att kunskaperna finns på skolorna, skiljer detta sig mot vad skolledarna tycker?

Är det någon skillnad på vilken hjälp dessa elever får beroende av vilken kommun eller stadsdel de bor i? Vi tycker att det vore av intresse att undersöka om den sociala eller etniska bakgrunden har någon betydelse för vilken hjälp eller placering dessa elever får.

LITTERATURFÖRTECKNING

- Adler, B. & Holmberg, H. (2000). *Neuropedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Alin Åkerman, B. & Liljeroth, I. (1999). *Autism – möjligheter och hinder i ett undervisningsperspektiv*. Lycksele: SIH Läromedel.
- Andersson, B. (2000). *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal*. Ängelholm: Tryckservice.
- Asperger, H. (1998). "Autistisk psykopati i barndomen" i Frith, U. (Red.) *Autism och Aspergers syndrom*. (s. 53-122). Stockholm: Liber AB.
- Asmervik, S. (2001). "Vad är specialpedagogik?" i Rygvold, A-L. (Red.) *Barn med behov av särskilt stöd*. (s. 7-13). Lund: Studentlitteratur.
- Attwood, T. (2000). *Om Aspergers syndrom – vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Autismforum (2007-09-23). *Autismspektrumet – om termen autism*. www.autismforum.se.
- Autismforum (2008-03-09, a). *Diagnosmanualen DSM-IV-TR*. www.autismforum.se.
- Autismforum (2008-03-09, b). *Diagnosmanualen ICD-10*. www.autismforum.se.
- Axeheim, K. (1999). *En annan veklighet – om barn med autism*. Täby: Sama Förlag AB.
- Bell, J. (2006). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Beteendeterapeutiska Föreningen (2007-12-08). *Kognitiv beteendeterapi*. www.kbt.nu.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Din, F. & McLaughlin, D. (2000-10-23). *Teach children with autism with the Discrete-Trial approach*. www.eric.ed.gov.
- Edling, C. & Hedström, P. (2003). *Kvantitativa metoder - Grundläggande analysmetoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Ehlers, S. & Gillberg, C. (2004). *Aspergers syndrom – en översikt*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Frith, U. (1998). "Asperger och hans syndrom" i Frith, U. (Red.) *Autism och Aspergers syndrom*. (s. 9-52). Stockholm: Liber AB.
- Förbundet Utvecklingsstörning (2007-12-08). *PECS-metoden*. <http://papunet.net/svenska>.

- Gerland, G. (2000). *Hur kan man förstå och behandla utagerande och självskadande beteende vid autism*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Gillberg, C. (1998, a). "Kliniska och neurobiologiska aspekter av Aspergers syndrom i sex familjestudier" i Frith, U. (Red.) *Autism och Aspergers syndrom*. (s. 158-187). Stockholm: Liber AB.
- Gillberg, C. (1998, b). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom normala, geniala, nördar?* Stockholm: Cura.
- Gillberg, C. (1999). *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gillberg, C. & Nordin, V. (1994). *Autism och autismliknande tillstånd – en översikt*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Gillberg, C. & Peeters, T. (2003). *Autism - medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura.
- Holmqvist, M. (1995). *Autism - uppfostran, undervisning och förståelse för personer med extremt atomistisk omvärldsuppfattning*. Lund: Lunds universitet.
- Jones, G. (2002). *Educational provision for children with Autism and Asperger syndrome*. London: David Fulton Publishers Ltd.
- Kristiansen, S. (2000). *Att förklara autism – myt och verklighet i autisms idéhistoria*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Körner, S. & Wahlgren, L. (2005). *Statistiska metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Lantz, A. (2007). *Intervjumethodik*. Lund: Studentlitteratur.
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mesibov, G. (1993). *TEACCH-modellen*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Mesibov, G. (1995). *Strukturerad undervisning*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Ministry of education (2000). *Teaching students with autism*. Victoria BC: Ministry of education.
- Newman, L. (2007-10-24). *Secondary school experiences of students with autism*. <http://ies.ed.gov/ncser>.
- Närvänen, A-L. (1999). *När kvalitativa studier blir text*. Lund: Studentlitteratur.

- Peeters, T. (1998). *Autism – från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Stockholm: Liber AB.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.
- Pyramid Educational Consultants (2007-12-08). *What is PECS?* www.pecs.com.
- Riksföreningen autism (2007-09-22). *Autism*. www.autism.se.
- Rossman, G B. & Rallis, S F. (2003). *Learning in the field: an introduction to qualitative research*. 2 uppl. Thousand Oaks, California: Sage.
- Socialstyrelsen (1997). *Klassifikation av sjukdomar och hälsoproblem, 1997. (Svensk version av ICD-10)*.
- Skolverket (2007-09-22). *Allmänna råd om rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. <http://www.skolverket.se/sb/d/155/a/1033>.
- Skolverket (2007-10-27, a). *Grundskola – kursinformationssystemet för skolan*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&skolform=11&infotyp=2&id=11>.
- Skolverket (2007-10-27, b). *Obligatorisk särskola – kursinformationssystemet för skolan*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0708&skolform=1311&infotyp=2&id=1311>.
- Skolverket (2007-10-27, c). *Lpo 94*. <http://www.skolverket.se/publikationer?id=1069>.
- Skolverket (2007-12-09, a). *Obligatorisk särskola – kursinformationssystemet för skolan – samhällsorienterande ämnen*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&skolform=1311&id=4041&extraId=1613>.
- Skolverket (2007-12-09, b). *Obligatorisk särskola – kursinformationssystemet för skolan – vardagsaktiviteter*. <http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0506&infotyp=23&skolform=1311&id=4052&extraId=1608>.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda: En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Svenning, C (1997). *Metodboken*. Eslöv: Lorentz förlag.
- Thimon, A-C. (1998). *Bråkiga ungar och snälla barn*. Stockholm: Johansson och Skyttmo Förlag AB
- Thomsson, H. (2002). *Reflexiva intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, J. (2007) *Enkätboken*. Lund: Studentlitteratur.

Utbildningsdepartementet (2007-10-27). *Svensk författningssamling – Skollag (1985:1100)*.
http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&dok_id=SFS1985:1100&rm=1985&bet=1985:1100.

Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Wing, L. (1998, a). *Autismspektrum – handbok för föräldrar och professionella*. Falun: Cura AB.

Wing, L. (1998, b). ”Släktskapet mellan Aspergers syndrom och Kanners autism” i Frith, U. (Red.) *Autism och Aspergers syndrom*. (s. 123-157). Stockholm: Liber AB.

Östman, H. (2001). *Hur skolan kan hjälpa elever med Aspergers syndrom*. Stockholm: Riksföreningen Autism.

Bilaga 1

MISSIVBREV

Hej

Vi är tre studeranden vid Specialpedagogiska programmet 1-60 poäng på Högskolan i Kristianstad och vi är tacksamma för din hjälp.

Under läsåret 07/08 genomför vi ett examensarbete där syftet är att undersöka vad lärare anser om sina kunskaper och förutsättningar för att kunna arbeta med elever med diagnoserna autism och Asperger syndrom. Vi vill också undersöka vilka kunskaper som specialpedagoger inom grundskola och grundsärskola besitter i autism och Asperger syndrom. Vi vill även studera vilka pedagogiska arbetsätt som används för elever med dessa diagnoser. För att få svar på detta genomför vi en enkätundersökning och korta, individuella intervjuer. Svaren kommer att behandlas enligt gällande forskningsetiska principer.

Uppgiften kommer att redovisas i form av ett examensarbete i maj 2008.

Tack för din medverkan

Pauline Lindgren
Sofia Olsson
Daniel Simonsson

Bilaga 2

Diagnoskriterier för autistiskt syndrom enligt DSM-IV-TR

A. Sammanlagt minst sex kriterier från (1), (2) och (3), varav minst två från (1), och ett från vardera (2) och (3):

(1) Kvalitativt nedsatt förmåga att interagera socialt, vilket tar sig minst två av följande uttryck:

- (a) påtagligt bristande förmåga att använda varierande icke-verbala uttryck såsom ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester som ett led i den sociala interaktionen
- (b) oförmåga att etablera kamratrelationer som är adekvata för utvecklingsnivån
- (c) brist på spontan vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra (t ex visar inte, tar inte med sig eller uppmärksammar inte andra på sådant som är av intresse)
- (d) brist på social eller emotionell ömsesidighet

(2) Kvalitativt nedsatt förmåga att kommunicera, vilket tar sig minst ett av följande uttryck:

- (a) försenad talutveckling eller talar inte alls (gör inga försök att kompensera för detta via andra kommunikationssätt, t ex gester eller pantomim)
- (b) hos personer med adekvat utvecklad talförmåga en påtagligt nedsatt förmåga att inleda eller upprätthålla samtal med andra
- (c) stereotyp tal med många upprepningar eller idiosynkratiskt språk
- (d) brist på varierad, spontan låtsaslek eller socialt imitativt lekbeteende som är adekvat för utvecklingsnivån

(3) Begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter vilket tar sig minst ett av följande uttryck:

- (a) omfattande fixering vid ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är abnorma i intensitet eller fokusering
- (b) oflexibel fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer
- (c) stereotypa och upprepade motoriska manér (t ex vifta eller vrida händerna eller fingrarna, komplicerade rörelser med hela kroppen)
- (d) enträgen fascination inför delar av saker

B. Försening eller abnorm funktion inom minst ett av följande områden med debut före tre års ålder: (1) social interaktion, (2) språk som syftar till social kommunikation, (3) symboliska lekar eller fantasilekar.

C. Störningen förklaras inte bättre med Retts syndrom eller desintegrativ störning hos barn.

(Riksföreningen autism, 2007)

Bilaga 3

Diagnoskriterier för autism enligt ICD-10

En genomgripande utvecklingsstörning som manifesterar sig före tre års ålder och karakteriseras av försämrad utveckling av socialt samspel, kommunikationsförmåga och av ett begränsat, stereotypiskt och repetitivt beteende. Härtill kommer en rad mindre specifika fenomen som fobier, sömn- och ätstörningar, raserianfall och självdestruktivt beteende.

Innefattar:

Autistisk störning

Infantil:

- autism

- psykos

Kanners syndrom

Utesluter:

Autistisk psykopati (F84.5)

Diagnostiska kriterier:

A. Avvikande eller bristande utveckling är tydlig före tre års ålder inom åtminstone ett av följande områden:

- (1) receptivt eller expressivt språk som används i social kommunikation;
- (2) utvecklingen av specifik (selektiv) social anknytning eller av ömsesidigt socialt samspel;
- (3) funktionell lek eller symbollek.

B. Sammanlagt måste åtminstone sex symtom från (1), (2) och (3) föreligga, med åtminstone två från (1) och åtminstone ett vardera från (2) och (3).

(1) Kvalitativa avvikelser i ömsesidigt socialt samspel tar sig åtminstone två av följande uttryck:

(a) oförmåga att adekvat använda blickkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester för att reglera det sociala samspelet;

(b) oförmåga att etablera kamratrelationer med jämnåriga (på ett åldersadekvat sätt och trots rikliga möjligheter därtill) som innefattar ett ömsesidigt utbyte av intressen, aktiviteter och känslor;

(c) bristande modulering av socio-emotionell ömsesidighet som visar sig genom nedsatt eller avvikande gensvar på andra människors känslor, eller bristande anpassning av beteendet till det sociala sammanhanget, eller en dålig integration av sociala, emotionella och kommunikativa beteenden;

(d) brist på spontan vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra människor (till

exempel visar inte för andra, lämnar inte fram eller pekar på sådant som är av intresse).

(2) Kvalitativ avvikelser i kommunikativ förmåga tar sig åtminstone ett av följande uttryck:

(a) försenad talutveckling eller total avsaknad av talat språk utan försök att kompensera för detta genom att använda andra sätt att kommunicera, t.ex. gester och pantomim (kommunikativt "joller" har ofta saknats);

(b) relativ oförmåga att inleda och upprätthålla samtal (i förhållande till den aktuella språkliga utvecklingsnivån), med ett ömsesidigt kommunikativt utbyte med den andra personen;

(c) stereotypt och repetitivt språkbruk eller idiosynkratisk användning av ord eller meningar;

(d) brist på varierade låtsaslekar eller (i lägre ålder) socialt härmande lek.

(3) Begränsade, repetitiva och stereotypa beteendemönster, intressen och aktiviteter tar sig åtminstone ett av följande uttryck:

(a) omfattande fixering vid ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är överdrivna eller onormala i intensitet och fokusering; eller ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är överdrivna i intensitet och snäva i sin natur men inte till innehåll eller fokusering;

(b) till synes tvångsmässig fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer;

(c) stereotypa och repetitiva motoriska manér som inbegriper endera att vifta eller vrida med händerna eller fingrarna, eller komplicerade rörelser med hela kroppen;

(d) fascination inför delar av föremål eller icke-funktionella delar av leksaker (såsom deras lukt, hur materialet de är gjorda av känns, eller ljudet eller vibrationer som de avger).

C. Den kliniska bilden går inte att hänföra till andra former av genomgripande utvecklingsstörningar; impressiv språkstörning (F80.2) med sekundära socio-emotionella problem; reaktiv störning i känslomässig bindning under barndomen (F94.1) eller distanslöshet hos barn (F94.2); psykisk utvecklingsstörning (F70–F72) med någon därmed förknippad känslomässig eller beteendemässig störning; schizofreni (F20.-) med ovanligt tidig debut; och Retts syndrom (F84.2).

(Riksföreningen autism, 2007)

Bilaga 4

Diagnoskriterier för Asperger syndrom enligt DSM-IV-TR (Mini-D-IV; 2002)

A. Kvalitativt nedsatt förmåga till social interaktion, vilket visar sig på minst två av följande sätt:

- påtagligt bristande förmåga att använda varierande ickeverbala beteenden såsom ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester som ett led i den sociala interaktionen
- oförmåga att etablera kamratrelationer som är adekvata för utvecklingsnivån
- brist på spontan vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra (t. ex. visar inte, tar inte med sig eller uppmärksammar inte andra på sådant som är av intresse)
- brist på social eller emotionell ömsesidighet

B. Begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter vilket tar sig minst ett av följande uttryck:

- infattande fixering vid ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är abnorma intensitet eller fokusering
- oflexibel fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer
- stereotypa och upprepade motoriska manér (t. ex. vifta eller vrida händerna eller fingrarna, komplicerade rörelser med hela kroppen)
- enträgen fascination inför delar av saker

C. Störningen orsakar kliniskt signifikant nedsättning av funktionsförmågan i arbete, socialt eller i andra viktiga avseenden.

D. Ingen kliniskt signifikant försening av den allmänna språkutvecklingen (t.ex. enstaka ord vid två års ålder, kommunikativa fraser vid tre års ålder).

E. Ingen kliniskt signifikant försening av den kognitiva utvecklingen eller i utvecklingen av åldersadekvata vardagliga färdigheter, adaptivt beteende (utöver social interaktion) och nyfikenhet i barndomen.

F. Kriterierna för någon annan specifik genomgripande autismspektrumstörning i utvecklingen eller för schizofreni är inte uppfyllda.

(Gillberg 1999, s. 182ff)

Bilaga 5

Diagnoskriterier för Aspergers syndrom enligt ICD-10

A: Ingen kliniskt signifikant allmän försening av språklig eller kognitiv utveckling. För diagnos krävs att enstaka ord skall ha uttalats vid två års ålder eller tidigare och att kommunikativa fraser har använts vid tre års ålder eller tidigare. Förmåga att klara sig själv, adaptivt beteende och nyfikenhet på omgivningen under de första tre åren skall ligga på en nivå som överensstämmer med normal intellektuell utveckling. Den motoriska utvecklingen kan emellertid vara något försenad och motorisk klumpighet är vanlig (dock inget nödvändigt diagnostiskt kriterium). Isolerade specialförmågor, ofta relaterade till onormala intressen och sysselsättningar, är vanliga, men krävs inte för diagnos.

B. Kvalitativa avvikelser i ömsesidig social interaktion (samma kriterier som för autism.).

C. Individen uppvisar ett ovanligt intensivt, avgränsat intresse för något område eller begränsade, repetitiva och stereotypa mönster i beteende, intressen och aktiviteter (samma kriterium som för autism; men det torde vara mindre vanligt att dessa innefattar motoriska manér eller att man sysselsätter sig med delar av objekt eller leksakernas icke-funktionella delar).

D. Störningen går inte att hänföra till andra varianter av genomgripande utvecklingsstörningar: schizofreni av simplexform (F20.6), schizotyp störning (F21), tvångssyndrom (F42.-), anankastisk personlighetsstörning (F60.5), reaktiv störning i känslomässig bindning under barndomen (F94.1) eller distanslöshet hos barn (F94.2).

(Socialstyrelsen, 1997)

Bilaga 6

1989 arbetade Gillberg och Gillberg fram olika kriterier på hur man kan diagnostisera ett barn som uppskattades ha Aspergers syndrom.

Diagnoskriterier för Aspergers syndrom enligt Gillberg och Gillberg

1. Stora svårigheter ifråga om ömsesidig social interaktion: (minst två av följande)
 - a) oförmåga till kontakt med jämnåriga
 - b) likgiltighet ifråga om kontakt med jämnåriga
 - c) oförmåga att uppfatta sociala umgängessignaler
 - d) socialt och emotionellt opassande beteende
2. Monomana, snäva intressen: (minst ett av följande)
 - a) som utesluter alla andra sysselsättningar
 - b) som stereotypt upprepas
 - c) med inlärd fakta utan djupare mening
3. Tvingande behov att införa rutiner och intressen: (minst ett av följande)
 - a) som påverkar den egna personens hela tillvaro
 - b) som påtvingas andra människor
4. Tal och språkproblem: (minst tre av följande)
 - a) sen talutveckling
 - b) ytligt sett perfekt expressivt språk
 - c) formellt pedantiskt språk
 - d) egendomlig röstmelodi; rösten entonig, gäll eller på annat sätt avvikande
 - e) bristande språkförståelse inklusive missförstånd ifråga om ordens bokstavliga/underförstådda innebörd
5. Problem ifråga om icke-verbal kommunikation: (minst ett av följande)
 - a) begränsad användning av gester
 - b) klumpigt, tafatt kroppsspråk
 - c) mimikfattigdom
 - d) avvikande ansiktsuttryck
 - e) egendomlig, stel blick
6. Motorisk klumpighet
dåligt resultat vid neurologisk undersökning

(Ehlers & Gillberg 2004, s. 24ff).

Bilaga 7

INTERVJUFRÅGOR TILL SPECIALPEDAGOGER I SÄRSKOLAN

1. Vad har du för grundutbildning och vidareutbildning?
- 2a. Hur länge har du arbetat som pedagog/specialpedagog?
- 2b. Hur länge har du arbetat på särskola?
3. Anser du att du har tillräckliga kunskaper om barn med diagnoserna autism och Asperger syndrom?
4. Har du fått någon fortbildning inom området autism/Aspergers? I så fall vilken?
5. Vad är din uppfattning om och erfarenhet av barn med autism?
6. Vad är din uppfattning om och erfarenhet av elever med Asperger syndrom?
7. Hur arbetar du med dessa elever? Vilka pedagogiska metoder och arbetssätt föredrar du?

INTERVJUFRÅGOR TILL SPECIALPEDAGOGER I GRUNDSKOLAN

1. Vad har du för grundutbildning och vidareutbildning?
2. Hur länge har du arbetat som pedagog/specialpedagog?
3. Anser du att du har tillräckliga kunskaper om barn med diagnoserna autism och Asperger syndrom?
4. Har du fått någon fortbildning inom området autism/Aspergers? I så fall vilken?
5. Vad är din uppfattning om och erfarenhet av barn med autism?
6. Vad är din uppfattning om och erfarenhet av elever med Asperger syndrom?
7. Hur arbetar du med dessa elever? Vilka pedagogiska metoder och arbetssätt föredrar du?

Bilaga 8

Vi är mycket tacksamma för att du tar dig tid att svara på vår enkät. Den riktar sig till klasslärare och tar inte lång tid att fylla i. I denna enkät är svarsalternativen graderade i en femgradig skala. Ringa in det alternativ som du anser passa bäst. Till varje fråga finns också möjlighet att skriftligen förtydliga ditt svar.

Vi tackar än en gång för din medverkan!

Hur många år har du arbetat som pedagog? _____ år

Hur mycket fortbildning har du fått, genom nuvarande eller tidigare arbetsplats, som berör området autism?

Ingen					Mycket
1	2	3	4	5	

Kommentarer:

Hur mycket fortbildning har du fått, genom nuvarande eller tidigare arbetsplats, som berör området Aspergers syndrom?

Ingen					Mycket
1	2	3	4	5	

Kommentarer:

Har du skaffat kunskap som berör området autism på annat sätt? Ja Nej

Om ja, hur? _____

Har du skaffat kunskap som berör området Aspergers Syndrom på annat sätt? Ja Nej

Om ja, hur? _____

Enligt min mening:

	inga			stora	
är mina erfarenheter av arbete med barn med autism	1	2	3	4	5
är mina erfarenheter av arbete med barn med Aspergers syndrom	1	2	3	4	5
är mina kunskaper inom autism	1	2	3	4	5
är mina kunskaper inom Aspergers syndrom	1	2	3	4	5

Kommentarer:

Enligt min mening:

	stämmer inte alls			stämmer helt	
är mina kunskaper, idag, tillräckligt goda för att ta emot en elev med diagnosen autism	1	2	3	4	5
är mina kunskaper, idag, tillräckligt goda för att ta emot en elev med diagnosen Aspergers syndrom	1	2	3	4	5
är förutsättningarna på min nuvarande arbetsplats tillräckligt goda för att ta emot en elev med diagnosen autism	1	2	3	4	5
är förutsättningarna på min nuvarande arbetsplats tillräckligt goda för att ta emot en elev med diagnosen Aspergers syndrom	1	2	3	4	5
kan jag ta emot en elev med diagnosen autism i min klass i dagsläget	1	2	3	4	5
kan jag ta emot en elev med diagnosen Aspergers syndrom i min klass i dagsläget	1	2	3	4	5

Kommentarer:

Bilaga 9

Fråga 1: Vad har du för grundutbildning och vidareutbildning?

- A) Intervjupersonens grundutbildning är lågstadielärare och senare utbildade hon sig till specialpedagog.
- B) Deltagarens grundutbildning är förskollärare och sen utbildade hon sig till specialpedagog.
- C) Intervjupersonen är mellanstadielärare från början och har sedan läst till speciallärare. Han har dessutom 10 poäng specialpedagogik samt 20 poäng specialpedagogik med inriktning mot utvecklingsstörning.
- D) Intervjudeltagaren är 1-7-lärare med Sv/SO/Sv2 som inriktning. Vidareutbildningen består av en specialpedagog, på magisternivå, det vill säga att hon har läst 80 poäng.
- E) Deltagaren är förskollärare i botten, men har även studerat till Montessori-lärare. Hon studerade sen till specialpedagog och har även läst några poäng specialpedagogik med inriktning mot utvecklingsstörning.
- F) Intervjudeltagarens grundutbildning är 1-7-lärare Ma/NO med Idrott som tillval. Vidareutbildning är specialpedagogexamen.
- G) Intervjudeltagarens grundutbildning är fritidspedagog. Vidareutbildning är specialpedagogexamen.
- H) Intervjudeltagarens grundutbildning är lågstadielärare. Vidareutbildning till specialpedagog.
- I) Intervjudeltagarens grundutbildning är mellanstadielärare. Vidareutbildad till speciallärare och därefter till specialpedagog. Intervjudeltagaren har specialiserat sig inom neuropsykiatriska funktionshinder.
- J) Intervjudeltagarens grundutbildning är lågstadielärare. Vidareutbildning till speciallärare och sedan specialpedagog.

Fråga 2: Hur länge har du arbetat som pedagog/specialpedagog? Hur länge har du arbetat på särskola?

- A) Hon arbetade bara ett år på en grundskola som lågstadielärare, sen började hon på särskolan och efter att ha arbetat där som lärare i tio år så studerade hon till specialpedagog. Hon har arbetat som specialpedagog på särskolan i sju år. Sammanlagt har hon jobbat 17 år på särskolan.
- B) Hon arbetade som förskollärare i 20 år, sen studerade hon till specialpedagog och som det har hon arbetat i 1,5 år. Hon har arbetat på särskolan i 1,5 år.
- C) Han arbetade som mellanstadielärare i sju år och har sedan dess arbetat som speciallärare, det vill säga i 18 år. Specialläraren har arbetat på särskolan i fem år.
- D) Hon har arbetat som pedagog i sex år och som specialpedagog i snart ett halvår. Specialpedagogen har arbetat på särskolan i 2,5 år.
- E) Hon har arbetat som förskollärare i 30 år och som specialpedagog i fem år. Sen hon blev färdig specialpedagog så har hon arbetat på särskolan, det vill säga i fem år.
- F) Intervjudeltagaren har arbetat som klasslärare sedan 1995 och senare som specialpedagog sedan 2005.
- G) Intervjudeltagaren har arbetat som fritidspedagog sedan 1997 och sedan som specialpedagog i 4,5 år.
- H) Intervjudeltagaren har arbetat i 15 år som lågstadielärare och sedan 5,5 år som specialpedagog.
- I) Intervjudeltagaren blev klar som mellanstadielärare 1973, speciallärare 1982 och se-

dan specialpedagog i början av 1990-talet.

- J) Intervjudeltagaren har arbetat sedan 1975 som lågstadielärare, sedan 1985 som speciallärare och nu i 8 år som specialpedagog.

Fråga 3: Anser du att du har tillräckliga kunskaper om barn med diagnoserna autism och Asperger syndrom?

- A) Specialpedagogen anser att hon har tillräckliga kunskaper om barn med diagnosen autism, i alla fall för de elever som hon har nu och de som tidigare har mött. Hon har inte arbetat med någon elev som har haft diagnosen Asperger syndrom.
- B) Det var en svår fråga, för alla är så olika. Hon har läst mycket om autism själv, så genom det har hon lärt sig en del. Hon vill poängtera att hon inte är någon expert. Varje elev är unik, men hon anser att hon känner till huvuddragen. Det som är komplicerat är att eleven oftast har tilläggsdiagnoser. Hon menar att det är viktigt att lära känna eleven i sig. Specialpedagogen säger att hon inte kan allt, men har baskunskaper om autism. Autismspektrumet är så stort och alla är så olika.
- C) Han anser att om man kan allt så är man ute och cyklar, för det händer nya saker hela tiden inom forskning. Han menar dock att han har en del kunskap om autism och Aspergers.
- D) Intervjupersonen anser att hon har tillräckliga kunskaper om autism för de elever som hon arbetar med. Hon har dock sökt en autismutbildning, för att förkovra sig ytterligare. För att komma in på den utbildningen så måste man vara specialpedagog.
- E) Specialpedagogen anser att man aldrig kan få för mycket kunskap om autism, för det händer så mycket på forskningsfronten hela tiden. Hon försöker att ta reda på mycket själv om vad som gäller för tillfället.
- F) Specialpedagogen anser sig inte ha tillräckliga kunskaper och har därför anmält sig till fortbildning till våren. "Jag är som en svamp", säger hon och vill lära sig mycket mer.
- G) Både ja och nej svarar specialpedagogen. Tillräckliga kunskaper för att få eleverna med Aspergers att fungera i skolan och mår bra där men vad händer sedan? Hur kunde vi ha gjort det ännu bättre? Gör vi rätt? Det är svårt att veta och man behöver ständigt söka ny kunskap, menar specialpedagogen.
- H) Nej. Det kommer ständigt nya rön och nya studier inom forskningen och där finns alltid något nytt att lära sig och att reflektera över menar specialpedagogen. "Eftersom eleverna dessutom är så olika varandra så behövs en enorm kunskapsbank för att kunna hjälpa var och en på bästa sätt", fortsätter specialpedagogen.
- I) När det gäller autism saknar specialpedagogen ganska mycket. Speciellt när det gäller den tidiga språkutvecklingen hos dessa barn. "Hur lär de sig att kommunicera och hur kan vi som pedagoger lära att lära med dem?", funderar denne kring. Vilken pedagogik autistiska barn behöver och hur de oftast fungerar när de är större känner sig deltagaren förhållandevis säker på. När det däremot gäller barn med Asperger syndrom anser sig intervjudeltagaren mer ha den kunskap som behövs. Det svåra är att det är så individuellt stora skillnader att det som gäller för en elev ofta inte gäller för en annan.
- J) Nej! Det finns så oerhört mycket mer att lära. Specialpedagogen känner sig mer förberedd att arbeta med elever med Aspergers än de med autism.

Fråga 4: Har du fått någon fortbildning inom området autism/Aspergers?

I så fall vilken?

- A) Intervjupersonen har inte fått någon fortbildning inom området autism/Aspergers sen hon gick den specialpedagogiska utbildningen, för då gick hon verkligen in på djupet

när det gäller autism. Hon sade att det var på modet med autism då. Sen har hon gått några enstaka föreläsningar, men inte några kurser.

- B) Intervjupersonen har inte fått någon fortbildning, utan har skaffat sig kunskap genom att själv läsa litteratur på området. Men hon känner att hon behöver mer kunskap. Ju mer man läser, desto mer ser man hur lite man kan.
- C) Deltagaren har inte fått någon fortbildning genom skolan, utan han har sett till att få det själv. Kursen med inriktning mot utvecklingsstörning var hans eget initiativ.
- D) Hon har inte fått någon fortbildning genom arbetsgivaren, utan hon har på eget initiativ läst litteratur och gått på föreläsningar. På sitt förra jobb gick hon på en tvådagars-föreläsning, som inriktade sig mot autism.
- E) Hon har inte fått någon fortbildning från arbetsgivaren, men hon har gått på föreläsningar och läst några poäng med inriktning mot utvecklingsstörning. I denna utbildning så berörde de autism bara till viss del. Hon läser mycket själv om autism, både böcker och på Internet.
- F) Fortbildningen har främst bestått av enstaka kurstillfällen med olika föreläsare. "Vi har tagit det vi hittat men det finns inte så mycket häromkring", säger specialpedagogen. Skolenheten har också varit på ett studiebesök på en liknande verksamhet. Kommunen lägger en hel del resurser på enheten och mycket litteratur finns redan inköpt och specialpedagogen påpekar att de aktivt letar ny litteratur och studerar denna. Under våren ska specialpedagogen påbörja en specialpedagogisk kurs med inriktning mot autism och "det behövs verkligen", menar denne.
- G) Specialpedagogen anser sig ha varit på väldigt många föreläsningar och föreläsare som Gunilla Gerland, Helene Trankvist och Kent Hedevåg nämns. Utöver detta läses mycket litteratur och artiklar inom ämnet som delvis rekommenderats av ovanstående föreläsare. Specialpedagogen anser sig ha lärt oerhört mycket av en före detta kollega, med stor erfarenhet inom området, bland annat då det gäller arbetssätt och bemötande. Arbetsenheten har också varit på studiebesök.
- H) Ja, några kvällsföreläsningar om Asperger syndrom och ADHD men utbudet har varit ganska begränsat här i närområdet. Specialpedagogen säger vidare att ekonomin styr mycket i skolan numera och i besparingarnas tider verkar inte fortbildning vara så högprioriterat. Specialpedagog från centrala stödteamet har kommit ut och handlett vid ett antal tillfällen.
- I) När det gäller fortbildning så har specialpedagogen genom åren varit iväg på mycket. Arbetet inom stödenheten har också gjort att det funnits andra möjligheter än för specialpedagoger på en vanlig skola. "Det finns mycket att hitta i fortbildningsväg. Det är kostnaden som är det stora problemet", fortsätter specialpedagogen. Många föreläsningar handlar om hur dessa elever fungerar och sen ges olika tips på arbetssätt. Specialpedagogen tycker inte det kommit fram så mycket nytt inom området utan det är ungefär samma saker som tas upp nu som för tio år sedan. Däremot så efterfrågas det mycket hjälp från "fältet". Specialpedagogen sitter själv med i nätverksgrupp inom kommunen kring neuropsykiatriska funktionshinder och säger vidare att: "Diskussioner kring pedagogiken och handledning är viktigt för att skolan ska fungera för dessa elever."
- J) Ja en del men inte alls så mycket som skulle önskas, menar specialpedagogen. I och med arbetet som speciallärare och senare specialpedagog på en "vanlig" grundskola så ligger det ofta mycket fokus på läs- och skrivinläring. Ibland dyker det upp elever med olika neuropsykiatriska diagnoser och då blir det kortvarigt fokus på det istället menar specialpedagogen och fortsätter: "Det finns inte riktigt någon förberedelse på det utan helt plötsligt står alla där som frågetecken och väntar sig att specialpedagogen

ska fixa det.” I och med detta blir det då ofta några fortbildningskvällar. Specialpedagogen tror sig varit iväg på ett femtontal fortbildningar om autism, Asperger syndrom och ADHD genom åren.

Fråga 5: Vad är din uppfattning om och erfarenhet av barn med autism?

- A) Hon menar att det är viktigast att se personen först och sen diagnosen. Personligheten är viktigare, för autismspektrumet är så stort. Alla barn som har diagnosen autism är så väldigt olika. Hon nämner som exempel två elever som hon har. Den ene har problem med att uttrycka sina känslor, medan den andra inte har några svårigheter med detta. Men en sak kan hon tycka att de har gemensamt och det är att dessa barn tycker det är viktigt med struktur. Men hon poängterar att det är viktigt att se individen bakom diagnosen.
- B) Generellt kan hon säga att det är viktigt med struktur och ordning och reda. Det måste finnas en röd tråd genom hela dagen. Mönster i undervisningen får inte brytas. Barnen måste ha tryggheten att veta vad som händer sen, för om något går fel på morgonen så blir hela dagen kaotisk. Hon tycker att autistiska barn är väldigt noga med att alla ska följa klassens regler, men bland ser inte barnet själv att det bryter mot reglerna. Hon nämner en elev som exempel, som är lite av klassens ”polis”. Han tillrättavisar gärna andra när de gör fel, men tänker inte på att även han bryter mot reglerna ibland.
- C) Det är viktigt att vara tydlig mot dessa barn. De förstår till exempel inte ordskämt, för de tolkar allt bokstavligt. Det gäller att vara konkret. Barnen måste vara förberedda, för de tål inga överraskningar. Då kan det bli stora svårigheter. De måste nämligen veta vad de ska göra.
- D) Specialpedagogen tyckte att det var svårt att svara på denna fråga, för autismspektrumet är så stort. Alla utvecklas olika och miljön har stor påverkan. Många elever med autism är beroende av struktur, medan andra inte behöver det lika mycket. Det är svårt att säga något generellt, för hon tycker att det känns som om diagnosens vidd bara blir större och större. Hon vill att det ska forskas mer om orsakerna till autism, bland annat om foster- och förlossningsskador påverkar, för att på så sätt kunna veta hur man ska arbeta med dessa barn. Hon upplever att många barn med autism har tilläggsdiagnoser och det är svårt att veta vilken av dessa diagnoser som kom först, alltså vilken man först ska inrikta sig på att bearbeta. Miljön påverkar nog också barnets autism. Om det får rätt stimulans, så lindrar det symtomen.
- E) Intervjupersonen tar upp Lorna Wings triad, som en definition om vad autism innebär. Hon nämner att barn med autism har svårigheter i kommunikationen och att de har problem med den sociala interaktionen med andra. Specialpedagogen tar upp att många autistiska barn har särintressen och lite udda beteenden. Hon ger som exempel två elever, där den ene är väldigt intresserad av fladdrande flaggor och den andre fascinerar av att känna på flickors hästsvansar.
- F) Specialpedagogen har inte mött några barn med autism i grundskolan utan förknippar det mer med särskolan och med utvecklingsstörning av något slag. ”I det jag läst uppfattar jag autister som mer inåtvända än de med Aspergers, men jag har ingen egen erfarenhet av det”, säger specialpedagogen.
- G) Specialpedagogen arbetar sedan tre år tillbaka med en elev som har autism och som i nuläget räknas som normalbegåvad. Denne elev skiljer sig från eleverna som har diagnosen Asperger syndrom. Det som främst utmärker sig är att eleven är mer frånvarande och oftare avskärmar sig. Eleven har svårare att ta till sig tips och sociala instruktioner samt har svårare med förståelsen av begrepp men det kan arbetas upp. Eleven är mer visuellt lagd och bildberoende än övriga elever och mer oförstående ego-

centrisk, som ett litet barn. Liksom övriga elever är denne ljudkänslig men eget valda ljud stör aldrig! Utöver denna elev är erfarenheten av barn med autism begränsad, menar specialpedagogen.

- H) Inom den vanliga skolan är det mycket sällan som pedagogerna möter en elev med autism. Specialpedagogen tror det är för att dessa elever oftare hamnar på särskolan kanske på grund av att de oftare har begåvningshandikapp och/eller andra tilläggsdiagnoser som gör det svårt att fungera i vanlig klass.
- I) Svårigheterna är mest framträdande inom de språkliga och sociala områdena. Dessa elever vet inte vad de ska ha språket till och utvecklar inte någon automatik inom språket. Som autistisk elev måste du lära dig att lära. "Det säger aldrig klick", menar specialpedagogen utan allt måste läras in. Eftersom störningen i språkutvecklingen är så stor krävs det att pedagogerna är mycket tydliga och att allt kring dessa elever har en tydlig struktur. När det gäller det sociala så har dessa elever oftast inte något direkt behov av den sociala gemenskapen. Även här måste allt läras och tränas in vid upprepade tillfällen. Många av eleverna är förhållandevis visuellt starka och detta bygger mycket av arbetssättet på. Det är också vanligt att eleverna har motoriska svårigheter och svårt med rums och tidsbegrepp. Även inom autism finns det stora skillnader mellan varje individ precis som när det gäller Asperger syndrom.
- J) Specialpedagogen tycker sig känna till grunderna kring autism men har själv inga speciella erfarenheter. Det är inte så vanligt att dessa elever går i vanlig skola utan hamnar inom särskola eller inom andra resursverksamheter.

Fråga 6: Vad är din uppfattning om och erfarenhet av elever med Asperger syndrom?

- A) Eftersom hon inte har arbetat med något barn med diagnosen Asperger syndrom så tror hon att dessa elever är mer inriktade på specialintressen, som de kan mycket om. De fixerar sig gärna vid saker och hänger upp sig på dessa.
- B) Hon har inte träffat så många barn med Asperger syndrom, men en elev som hon hade för några år sen var en ensamvarg, som inte klarade av sociala kontakter. Han hade inte heller behovet av det. Pojken var intelligent och jättebra på en sak, nämligen att spela piano. Föräldrarna var högt utbildade.
- C) Han anser att Aspergers är högfungerande autism. Det enda som skiljer sig Aspergers från autism är att det finns nivåskillnader i intelligensen.
- D) Intervjupersonen har inte så stor erfarenhet av barn med Asperger syndrom. Hon har gjort studiebesök på en skola, som bara har elever med Aspergers och hon upplevde att dessa barn inte tycker om att titta andra människor i ögonen. De behövde enskild hjälp och många elever hade sina arbetsplatser vända bort från klassrummet, alltså mot väggen. Dessa barn är nog lite lättare att resonera med än med autistiska barn samt att de har problem med korttidsminnet.
- E) Hon menar att barn med Aspergers också har svårigheter med kommunikationen och interaktionen med andra. De vet inte vad som passar sig i olika situationer. Men hon anser att oftast är dessa barn väldigt klipska.
- F) Specialpedagogen arbetar med barn med neuropsykiatriska störningar men då främst Asperger syndrom. Eleverna är sinsemellan mycket olika och var och en har sitt sätt men de har också flera likheter. Eleverna blir snabbt trötta och behöver mycket rörelse och konditionsträning. "De är socialt utmärkande och känner sig ofta udda och har inget gemensamt med de andra", menar specialpedagogen. Eleverna har svårt med förändringar och har samarbetssvårigheter. Vissa av dem har mycket speciella intressen. Det största bekymret för dessa elever är att ingen har förstått dem tidigare och att

de har stora kunskapslyckor när det väl får hjälpen på högstadiet. Det är svårt att komma ifatt för dessa elever och att klara betygen menar specialpedagogen. Som pedagog är det viktigt att tänka sig för när det gäller ordval och vara tydlig med vad man menar annars blir det lätt förvirring och bråk. Eleverna känner sig ofta osäkra inför nya, ovana situationer och det är viktigt att tänka på det, poängterar specialpedagogen.

- G) Enligt specialpedagogens erfarenheter så är elever med Asperger syndrom ”åldersadekvat skolmogna”. Det är inte deras kapacitet som gjort att det inte fungerar i skolan och att de kanske inte ligger helt rätt kunskapsmässigt. Eleverna har svårt att planera och behöver hjälp med strukturen. ”De har generellt svårt med instruktioner i flera led och behöver rätt sorts instruktion, lagom med tid och lagom med stress för att fungera väl i sitt arbete”, säger specialpedagogen. En stark inre motivation behövs för att de ska göra saker och allting måste vara välmotiverat och gärna vetenskapligt förankrat för att de ska ”köpa” det. Eleverna är inte så socialt intresserade men behovet av andra människor och sociala kontakter finns där även om de inte visar intresset direkt. Specialpedagogen uppfattar eleverna som egocentrerade och ibland också beräknande. De vill gärna hävda sig och verkar oftast ha en negativ självbild. Liksom eleven med autism är dessa elever ljudkänsliga och störs lätt av andra. Men är det ljud som de själva valt är det inga problem. Eleverna kan ibland också verka avskärmade men lyssnar ändå i motsats till eleven med autism. Specialpedagogen påpekar också att eleverna med Asperger syndrom ofta har annorlunda tankebanor som för oss kan verka krångliga till exempel i matte.
- H) Enligt sin erfarenhet av elever med Asperger syndrom är deras svårigheter oerhört individuella menar specialpedagogen. Något som är gemensamt är svårigheterna att fungera socialt i en vanlig skolklass och på fritiden. ”Eleverna ses ofta som ensamvargar och som annorlunda”, säger specialpedagogen. Flertalet har haft tydliga specialintressen men dock inte alla. Många elever med AS är intelligenta och har lätt för att lära sig om de bara får rätt stöd. En svårighet är att planera sin tid och se till att få saker gjorda. Eleverna behöver en tydlig struktur. ”Minsta lilla motgång eller störning i rutinerna kunde få dem att bli som galna”, fortsatte specialpedagogen. De har ofta kommunikationssvårigheter både när det gäller att uttrycka sig rätt och förstå vad andra menar. Specialpedagogen nämner också att många elever med AS kan fungera i grupp/klass på förskolan och lågstadiet men sedan får det ofta problem när kraven höjs och det sociala samspelet med kamrater blir mer avancerat. ”Det är då eleverna slår bakut och omgivningen börjar undra vad som är fel...”, säger specialpedagogen. Får bara eleverna rätt hjälp och pedagogerna rätt handledning så kan det fungera bra i en vanlig skolklass men det kräver hårt arbete. Dessutom är många av dessa elever känsliga för syn- och ljudintryck och kan ha svårt att koncentrera sig.
- I) Elever med Asperger syndrom har inte så svåra språkliga störningar som elever med autism menar specialpedagogen. Ofta har de vad vi kallar normal intelligens eller mer. De har däremot stort behov av struktur i sin tillvaro. Många är inte så socialt intresserade utan måste ”tvingas” till att träna på detta. ”Ska de ha kompisar vill de ha det på sitt sätt, under deras villkor”, säger specialpedagogen. Elever med Aspergers behöver träna sig till att vara flexibla för att kunna fungera som vuxna. Flertalet har svårigheter med tidsuppfattning, motorik och arbetsminne. Många, men långt ifrån alla, har specialintressen eller tvångsbeteende av något slag. Det konkreta tänkandet dominerar och abstrakt tänkande är mycket svårt för dessa elever precis som att använda sig av sin fantasi. På grund av det så har många elever med Aspergers svårigheter med skrivandet, att kunna producera texter med mera. Enligt specialpedagogen har elever med Asperger syndrom goda förutsättningar att kunna leva ett bra och produktivt liv om de

bara får rätt hjälp och stöttning på vägen.

- J) Genom åren har specialpedagogen arbetat med ett flertal elever som varit diagnostiserade med Asperger syndrom men också med elever som haft liknande problematik men inte haft någon diagnos. Gemensamt för dessa elever har varit att det varit anorlunda och haft mycket svårt att förstå och umgås med sina jämnåriga kamrater. Eleverna har ofta uppfattats av sina lärare som jobbiga, att de inte lyssnar och inte gör det de ska. De hamnar ofta i bråk och kan inte se sin roll i det hela menar specialpedagogen, detta främst på grund av kommunikationssvårigheter. Många av dem har varit mycket begåvade men haft problem att visa sina kunskaper. De flesta elever som specialpedagogen mött har inte klarat klassrumssituationen utan anpassning. Ljus- och ljudintryck kan störa koncentrationen och de behöver ofta sitta i en egen liten vrå för att kunna arbeta. Samtliga har haft svårt att organisera sig och sina saker och har behövt hjälp med strukturen. Alla elever, som specialpedagogen mött, med denna problematik har varit pojkar.

Fråga 7: Hur arbetar du med dessa elever? Vilka pedagogiska metoder och arbetsätt föredrar du?

- A) Specialpedagogen har ingen speciell metod eller särskilt arbetssätt som hon arbetar med när det gäller barn med autism. Hon utgår från personen, eftersom alla är så olika. Grunden är dock struktur, anser hon, men hon tycker ändå det är viktigt att barnen tränas i att ha så lite struktur som möjligt. Hon berättade om en elev som har gjort stora framsteg när det gäller struktur och rutiner. Eleven har sakta men säkert kunna frångå den strikta strukturen. Vilket arbetssätt som används beror alltså på eleven och dennes personlighet.
- B) Hon säger att det är viktigt med en röd tråd, att eleverna känner sig trygga och att undervisningen är konkret. Det är viktigt med en fast struktur och att eleverna alltid är förberedda på vad som komma skall. Man måste utgå ifrån varje barn, för att få en helhetssyn och kunna kartlägga barnets behov. Barnhabiliteringen är en bra samarbetspartner om man vill lära sig mer. Sen tycker hon att det är viktigt att läsa elevens journaler, för att få en bakgrund. Man ska inte enbart gå efter böcker. Hon använder inte någon speciell metod, utan anpassar undervisningen till varje elevs behov.
- C) Det är så mycket man vill göra med dessa barn, men man hinner inte allt, menar han. Dessa elever måste ha ett nedskrivet schema. Man måste förbereda dem på vad de ska göra. Då blir de lugnare och får bättre förutsättningar för att lyckas. Han använder sig inte av någon särskild metod.
- D) På hennes arbetsplats, som är en särskola som främst är inriktad mot autistiska barn, så arbetar de mycket med pecs samt intensiv beteendeträning (kan även kallas kognitiv beteendeterapi). Dessa metoder kräver mycket av personalen, men hon upplever att de är väldigt givande för de autistiska barnens utveckling. Personalen arbetar mycket med att jobba bort barnens tics, för de flesta barnen hos dem har sådana. Hon berättade att en elev hade alltid sina händer i ansiktet på sig själv, även när han ramlade omkull. Eleven hade alltså ingen reflex att ta emot med händerna i fallet. Med dessa metoder så arbetade de bort detta beteende hos eleven. Hon poängterar att det är viktigt att samarbeta med hemmet, för att metoderna ska fungera fullt ut. Cirka en gång per månad, så kommer en handledare till arbetsenheten för att ge elever, personal och föräldrar nya övningar att arbeta med. Handledaren vägleder en elev i taget samt dennes föräldrar och berörd personal. Detta har pågått i cirka 1,5 år och hon upplever att det har fungerat mycket bra samt att barnen har utvecklats enormt. Hon trodde dock inte att det fanns pengar att fortsätta med detta projekt nästa år.

- E) Det är viktigt att strukturera dagen för dessa elever. Hon har börjat använda mer tecken och mindre antal ord, vilket fungerar bra. Barnens arbetsscheman måste också vara strukturerade, så att de vet vad som komma skall. Ostrukturerad tid, som till exempel raster, är jobbiga för dessa elever. De vet inte då vad de ska göra. Det är även viktigt att inte ändra för mycket, utan bara genomföra små ändringar i taget. Hon tycker även att det är betydelsefullt med visuell struktur kombinerat med verbala instruktioner, för då blir det extra tydligt.
- F) Specialpedagogen berättar att de använder sig av ett strukturerat arbetssätt så eleverna ska veta vad som kommer att hända. Varje elev har individuell planering med arbetschema men de försöker arbeta i grupp så ofta det går. Eleverna följer kursplanerna och pedagogerna försöker ha så "vanliga" lektioner som möjligt. De använder sig ofta av skönlitteratur i samtliga ämnen och det fungerar mycket bra. Utöver detta lägger pedagogerna in så mycket aktivitet det går i form av promenader, simning, skridskor, bowling och extra idrott. Viss ADL-träning används för att eleverna ska fungera i vardagen. Dessa elever behöver lära sig strategier som fungerar för dem själva påpekar specialpedagogen. Det är viktigt att lyssna på dem och diskutera det som händer. Datorn är ett hjälpmedel som används en del till att söka information, skriva arbeten och färdighetsträna till exempel i engelska. Specialpedagogen nämner seriesamtal som en arbetsmetod som de använder, men inte speciellt ofta.
- G) Specialpedagogen påpekar att de inte använder sig av någon speciell metod eller arbetssätt som de följer till punkt och pricka. Det de använder kallas ibland tydliggörande pedagogik och tar inspiration från olika beprövade metoder och erfarenhet. Vissa moment kommer från TEACCH men stora delar av den modellen den används inte alls, till exempel föräldrasamverkan, påpekar specialpedagogen. Det är viktigt att arbetssättet anpassas efter eleverna som individer. För att underlätta för eleverna används ett styrt individuellt dagsschema. Rutiner är viktiga så att eleverna vet vad som väntas och förväntas. Varje morgon ser likadan ut och sedan följer en väl strukturerad dag. "Det ska vara förutsägbart", säger specialpedagogen. Då kan eleverna koncentrera sig på sitt arbete utan massa som stör. Varje arbetsmoment bör ha en tydlig början och ett tydligt slut och det är viktigt att se till att tiden räcker. En digitalklocka med signal används för att signalera början och slut på varje arbetspass. Tydlig belöning och konsekvens är också viktigt menar specialpedagogen och nya utmaningar behövs för att motivera och stimulera eleverna. I denna arbetsgrupp har de varje dag en stunds 1 till 1 undervisning i svenska och matematik för att gå igenom instruktioner. I andra ämnen arbetar de i mindre grupper eller enskilt allt enligt dagsschemat. I stort följer gruppen den lokala arbetsplanen i skolämnen och det fungerar bra tycker specialpedagogen. Eleverna är beroende av tydlig kommunikation och ett korrekt språkval är viktigt. Även humor och skämt behövs och pedagogerna lägger in träning i ironi och till exempelvis ordvitsar när det passar. Datorn används mycket i undervisningen. Eleverna söker information, skriver arbeten och använder pedagogiska program bland annat Lexia, tangentbordsträning, mattetabeller och kunskapsstjärnan. Om eleverna själva får välja så vill de inte vara ute på rast med de andra eleverna. Det är för mycket ljud och oförutsedda händelser som stressar dessa elever. Därför har pedagogerna valt att var ute i andra former och gärna då för att undersöka eller utföra något. De går ofta till bibliotek, simhall, ishall och gör andra små utflykter. Specialpedagogen nämner också att de tränar sociala situationer av olika slag bland annat genom dramatisering, rollspel och seriesamtal. Just seriesamtal används också regelbundet för att bearbeta olika händelser och hjälpa eleverna att förstå reaktioner från andra. En enklare variant av sociala berättelser används också. När det gäller föräldrarna så har pedagogerna

inget speciellt utbrett samarbete med dem utan har föräldramöte och utvecklingssamtal och IUP som vanligt. Loggbok används och periodvis tätare kontakt per telefon om det finns behov av det. Specialpedagogen uppfattar det som att föräldrarna helst bara vill ha lagom kontakt med skolan efter den intensiva period som oftast föreligger en diagnos.

- H) Specialpedagogen arbetar för tillfället inte med någon elev som har Aspergers syndrom eftersom den senaste eleven flyttade under sommaren. Vilket arbetssätt som används är dock helt beroende på eleven och dess starka och svaga sidor. Under en period användes TEACCH-programmet med några elever med ett mycket gott resultat. Det är dock oerhört omfattande och tidskrävande menar specialpedagogen och tror det är vanligare att pedagogerna själva ”gör sin arbetsmodell” utifrån sina erfarenheter och kunskaper samt utifrån elevens behov. Struktur och tydlighet är viktig och individuella scheman är till stor hjälp för dessa elever. Sedan är den fysiska miljön viktig och något man ofta glömmer menar specialpedagogen. Det som nästan är viktigast är ett bra samarbete i arbetslaget kring dessa elever och med föräldrarna för ”fungerar detta så är mer än halva slaget vunnet” menar specialpedagogen och då finns mycket goda förutsättningar att lyckas med eleven.
- I) Struktur och tydlighet är viktig. Eleverna ska veta vad som ska hända, när, hur, med vem och hur länge. Vidare använder specialpedagogen flera olika scheman som anpassas efter elevernas behov. Det kan till exempel vara ämnes-, dags- och veckoschema. Olika färger och bilder används för att göra schemat extra tydligt. PCS-bilder finns klara och är mycket bra. Överlag använder specialpedagogen det visuella mycket. Eleverna behöver bilder som stöd till det mesta. Datorn är ett bra hjälpmedel och där finns en uppsjö av program att använda. Det finns också olika bildprogram som PCS och symbolskrift. Inprint är ett program som kan användas vid seriesamtal och sociala berättelser. Många elever har nytta av en vanlig bandspelar när de tränar det auditiva. Specialpedagogen arbetar mycket med såväl seriesamtal och sociala berättelser. Med hjälp av dessa redskap får eleven en möjlighet att lära sig hur vi andra fungerar, lära sig samspel, regler och dolda budskap. Det som är viktigt att tänka på är att varje elev är unik och att pedagogen måste hitta de vägar som passar eleven bäst. ”Det är en stor utmaning att arbeta med dessa elever men också mycket utvecklande”, avslutar specialpedagogen.
- J) Varje elev är unik och behöver sitt sätt att arbeta men specialpedagogen menar att där finns några gemensamma punkter som fungerar för det flesta. Det behövs tydliga rutiner så eleverna kan känna sig trygga och veta vad som förväntas. Samma morgonrutin i klassrummet varje dag är en bra början. ”Sedan behöver eleverna ett eget tydligt schema för dagen och gärna ett veckoschema så det inte kommer några överraskningar som kan röra till det för eleven”, menar specialpedagogen. I klassrummet bör pedagogen tänka på placering och arbetsmiljö för eleven. Det behövs också en vuxen som kan ta sig tid, till exempel vid konflikter, för att diskutera och hjälpa eleven förstå det som hänt. ”Det måste till extra resurser för dessa barn! Ju tidigare desto bättre. Annars har man kanske redan knäckt deras självförtroende och var ska man då börja?”, frågar sig specialpedagogen. Samarbetet med föräldrarna är också oerhört viktigt menar specialpedagogen och säger: ”De är ju experterna på sina barn och vi behöver hjälpas åt för att nå bästa resultat.” Det är viktigt att åtgärdsprogram finns där föräldrarna också är involverade. Specialpedagogen tycker också att alla pedagoger bör träffas regelbundet och diskutera arbetssätt och bemötande så att alla i skolan har en gemensam strategi för arbetet.