

RAPPORT 334

2009

Skolan och Aspergers syndrom

Erfarenheter från skolpersonal och forskare



Skolverket

Beställningsuppgifter:
Fritzes kundservice
106 47 Stockholm

Telefon: 08-690 95 76
Telefax: 08-690 95 50
E-post: skolverket@fritzes.se
www.skolverket.se

Beställningsnummer: 09:1136
ISSN: 1103-2421
ISRN: SKOLV-R-334-SE

Grafisk produktion: AB Typoform
Omslagsbild: Bengt Olof Olsson/Scanpix
Tryck: Davidsons tryckeri AB
Upplaga: 3 000 ex

Stockholm 2009

Skolan och Aspergers syndrom

– erfarenheter från skolpersonal och forskare

Innehåll

Förord 5

Sammanfattning 6

Bakgrund 9

Behov av ökad kunskap om skolsituationen
för elever med funktionsnedsättning 9

Funktionsnedsättning, neuropsykiatriska
diagnoser och Aspergers syndrom 9

Skolverkets rapport 14

Rapportens disposition 16

DEL 1. SKOLVERKETS UNDERSÖKNING – VAD GÖR SKOLAN FÖR ELEVER MED ASPERGERS SYNDROM 19

**En enkät om skolsituationen för
elever med Aspergers syndrom 20**

Flertal olika sätt att organisera undervisningen 20

Tilltro till förmåga att stödja eleverna 21

Variation i elevernas måluppfyllelse och närvaro 21

En brokig bild av elevernas skolsituation 22

**Vad erbjuder skolan elever med
Aspergers syndrom? – en fallstudie 24**

Skolor och elevgrupp 24

En pågående process 26

Vad skolan gör 27

Organisering av skoldagen 29

Ambition och resultat 40

Skolans kompetens och uppdrag 43

Sammanfattande diskussion 49

Referenser 59

DEL 2. ERFARENHETER FRÅN PEDAGOGISK FORSKNING 61

Två forskares erfarenheter 62

Inledning 62

Inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom och andra autismspektrum- tillstånd i grundskolan MARITA FALKMER 64

Inledning 64

Inkludering 64

Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd 65

Individuell kartläggning 68

Anpassningar av den fysiska undervisningsmiljön 69

Generellt om hjälpmedel och anpassningar 70

Socialt samspel och socialt lärande 76

Vilka krav kan ställas på en inkluderande
skolmiljö som också förebygger stress? 83

Referenser 85

Elever på ett individuellt anpassat gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter KRISTINA HELLBERG 89

Inledning 89

Resultat 91

Sammanfattning 105

Referenser 108

Bilaga 1. Enkät för grundskolan 113

Bilaga 2. Enkät för gymnasieskolan 115

Bilaga 3. Projektets frågeguide 117

Förord

Skolverket är sektorsansvarig myndighet för handikappolitiken på skolområdet. I en handlingsplan för genomförandet av sektorsansvaret har Skolverket åtagit sig att granska aspekter av skolsituationen för elever med funktionsnedsättning.

Denna rapport avser att svara mot flera behov. Dels avser rapporten att ge mer kunskap inom handikappolitiken på skolområdet genom att belysa skolsituationen för elever med diagnosen Aspergers syndrom, dels är en ambition med rapporten att ge underlag för diskussion och reflektion åt de i skolan verksamma, rektorer, lärare och andra pedagoger som i något sammanhang arbetar med elever med svårigheter. Även om Skolverket i denna undersökning utgått från en diagnostiserad funktionsnedsättning ser vi en möjlighet att rapporten kan ploga vägen i det praktiska arbetet för många, dvs. eventuellt bli till ett stöd i arbetet för andra elever som är i behov av särskilt stöd.

Den första delen av rapporten redovisar resultaten från Skolverkets undersökning av skolsituationen för elever med diagnosen Aspergers syndrom.

I den andra delen presenteras två artiklar av Marita Falkmer och Kristina Hellberg som utgör sammanfattningar av forskningsresultat inom det praktisk-pedagogiska arbetet med elever med vissa typiska skolsvårigheter. Slutsatserna där är givetvis forskarnas egna men Skolverket väljer att presentera dem med en förhoppning om att de redovisade strategierna i grundskolan respektive gymnasieskolan kan vara till nytta, särskilt för pedagoger. Som alltid måste läsaren pröva och reflektera över tillämpning och sammanhang och själv ta ställning till vad som är användbart.

Rapporten som helhet är ett resultat av ett projekt där flera medarbetare i Skolverket har bidragit på skilda sätt. I arbetet med slutrapporten har undervisningsråden Charlotte Mannerfelt och Helena Wintgren medverkat. Förutom dessa båda har också undervisningsråden Stefan Erson, Anna Manikoff och Marianne Nyhlén ansvarat för utarbetandet av den i rapporten presenterade enkäten och för genomförandet av fallstudien. Den litteraturoversikt som refereras har sammanställts av Skolverkets tidigare enhetschef Lena Hammarberg.

Per Thullberg
Generaldirektör

Staffan Engström
Projektledare

Sammanfattning

Sedan en tid tillbaka har intresset för hur skolan förhåller sig till elever med Aspergers syndrom varit stort. Det har diskuterats på många håll, men även om diagnosen varit känd i skolsammanhang sedan 1980-talet, har det under det senaste decenniet skett en påtaglig ökning av insatser som uppmärksammar skolsvårigheter som kan förknippas med Aspergers syndrom. Många skolor uppger att de möter elever som antingen har fått en sådan diagnos eller som har svårigheter som påminner om de för diagnosen typiska. I många fall klarar skolverksamheten att, genom generell anpassning för att möta elevers olikheter, också möta elever med Aspergers syndrom i sina vanliga klasser. I andra fall lyckas detta mindre väl. Skolverket har mot bakgrund av utvecklingen tagit initiativ till att undersöka hur skolan ser på organisation, planering och utförande för att möta elever med Aspergers syndrom. Ett ytterligare syfte har varit att ta del av de erfarenheter som skolpersonal bedömer som framgångsfaktorer.

Stor variation i hur undervisningen organiseras för elever med Aspergers syndrom

Undersökningen visar att det finns stora variationer i hur skolor organiserar och genomför undervisningen för elever med Aspergers syndrom. Det finns kommuner som på olika sätt utformar en verksamhet som särskilt gynnar eleverna men som präglas av mer eller mindre rumslig och social segregation. På skolnivå förekommer allt ifrån att eleverna hela tiden går i en särskild grupp till att de med ett flexibelt stöd följer en vanlig klass. Graden av inkluderingen varierar och även om det finns rumslig inkludering kan det förekomma en social eller didaktisk segregering. Det finns också fristående skolor som enbart riktar sig till elever med Aspergers syndrom. I undersökningen framkommer att de segregerade lösningarna i grundskolan, trots inkluderande ambitioner, sällan leder till att elever återvänder till vanliga klasser.

Det varierande sättet att organisera verksamheten kan delvis förklaras av elevernas varierande behov. Elevers diagnoser spelar en roll för skolornas planering och genomförande, men det handlar slutligen om det vida spann av individuella förutsättningar som elever med Aspergers syndrom, liksom alla, bär med sig. Informationen om diagnosen visar sig i praktiken endast vara en grov indikation på svårigheter, men den ger enligt undersökningen på flera håll tillgång till särskilda insatser.

En annan orsak till variationen är huvudmannens och skolans inställning till inrättandet av särskilda grupper och förmågan att ge undervisning inom klassens ram. Det finns på sina håll en stark efterfrågan på de särskiljande lösningarna. Bakom detta söktryck finns enligt många informanter en önskan

från elevers och vårdnadshavares sida att slippa upprepade misslyckanden. Men det är också ett uttryck för att de vanliga klasserna kan ha svårt att hantera inkluderingen.

Genomförandet påverkas också av skolans förmåga att möta eleverna och deras vårdnadshavare och förmågan att möta den stora mängd aktörer som ofta finns runt eleverna. Det ställer stora krav på samverkan och förståelse för de skilda uppdrag som aktörerna har. Det visar att skolan och de som ska leda elevernas kunskapsmässiga och sociala utveckling är i behov av kompetensutveckling, stöd och handledning för dessa möten.

Skolverket kan alltså konstatera att det är flera faktorer som samverkar och påverkar hur skolor väljer att organisera och genomföra undervisningen för elever med Aspergers syndrom. Förutom elevernas skilda behov och förutsättningar är det verksamhetens inställning till och förmåga att hantera elevers olikheter, att både utmana och skapa trygghet. Det handlar också om skolpersonalens kompetens och förutsättningar att samverka, om vårdnadshavares önskemål samt om tillräckliga resurser.

Planering och kompetens viktiga förutsättningar för att elever med diagnosen Aspergers syndrom ska få en bra utbildning

Balansen mellan utmaning och trygghet, som utgör dynamiken i nästan all utveckling, fordrar i sammanhanget särskild uppmärksamhet på planering, framförhållning, kontinuitet, ledning och relationer. Alltså sådant som egentligen gynnar alla elever. För planering och framförhållning i fråga om särskilt stöd krävs att skolan har kunskap om mer än enbart diagnosen. För att veta vilken form av särskilt stöd som behövs fordras att skolan gör en utredning.

Planering visar sig således vara ett nyckelord och planering fordrar i sin tur tid och utrymme. Ofta framhåller skolorna också behovet av stabila nätverk och personkontakter. Även om långsiktiga planer förefaller vara mest naturliga och rimliga att upprätta visar skolornas erfarenheter att gemensamma rutiner för kritiska situationer också är en planeringsfråga. I det sammanhanget behöver skolpersonalen ha tillgång till kunskaper för att möta en variation av svårigheter som kan uppkomma, inte minst vid de sociala utmaningar som skolans verksamhet präglas av. Samverkan med aktörer utanför skolan fordrar både planering och ömsesidig förståelse. Det behövs också en samverkan så att eleverna får tillgång till en god ämneskompetens.

Mer svårplanerat, men enligt skolorna mycket betydelsefullt för bl.a. elevernas närvaro och trygghet, är till sist kontakten mellan en vuxen och de enskilda eleverna. Det kan vara någon lärare eller annan skolpersonal, som kontinuerligt visar uppmärksamhet och är personligt lättillgänglig för enskilda elever.

I kapitlet Sammanfattande diskussion i del 1 ges en mer utförlig summering av undersökningens resultat och Skolverkets kommentarer till detta.

Erfarenheter från pedagogisk forskning

Del 2 i rapporten syftar till att bidra med stöd till skolans personal i de pedagogiska överväganden som vanligen ingår i den dagliga verksamheten. Där presenteras två artiklar av forskare som sammanfattat sina erfarenheter av klassrumsstrategier som de bedömer varit framgångsrika i mötet med elever med Aspergers syndrom. Forskarna presenteras närmare i inledningen till del 2. Skolverket har bedömt att artiklarnas innehåll inte strider mot de slutsatser som kan dras av undersökningen i del 1.

Den första artikeln tar sin utgångspunkt från praktiken i grundskolan och ger bl.a. tämligen handfasta beskrivningar av ett förebyggande förhållningssätt. Den andra utgår från erfarenheterna av utvecklingen av ett individuellt anpassat gymnasieprogram. Den har ett uttalat inifrånperspektiv, genom att den redovisar lärares och elevers agerande men den pekar också på förhållningssätt i situationer som fordrar pedagogiska avvägningar.

Bakgrund

Behov av ökad kunskap om skolsituationen för elever med funktionsnedsättning

Inom sitt sektorsansvar för handikappolitiken har Skolverket bedömt att det saknas kunskaper om skolsituationen för elever med funktionsnedsättning. En sådan brist kan bl.a. leda till att skolors arbete med anpassning och stöd inte uppmärksammas och att goda erfarenheter inte systematiskt förs ut till ansvariga på huvudmannanivå eller i verksamheterna. Underlaget kan också ligga till grund för bedömningar om behovet av insatser på nationell och lokal nivå som kan tillförsäkra eleverna en god utbildning.

Under tiden som sektorsansvarig myndighet har frågan om underlag för bedömningar av skolsituationen för elever med funktionsnedsättning ofta ställts till och i Skolverket. Av de studier och granskningar som Skolverket har genomfört har det emellertid framkommit att nackdelarna och osäkerheten kring nationella statistiska sammanställningar överväger fördelarna.¹ En avgörande svårighet som framförallt uppstår i alla dessa sammanhang är att ta ställning till vad som kan utgöra en funktionsnedsättning. Definitionerna varierar beroende på vem som tillfrågas och i vilka sammanhang frågan ställs. Även med fokus på de hinder som uppkommer är den individuella funktionsförmågan av betydelse. Undersökningar har därför ofta kommit att begränsas till förhållanden kring skolsituationen för elever med en fysisk funktionsnedsättning.²

Det är angeläget att finna metoder för att undersöka skolsituationen för elever med en funktionsnedsättning vilket har varit en ambition med denna studie med inriktning på Aspergers syndrom.

Funktionsnedsättning, neuropsykiatriska diagnoser och Aspergers syndrom

Som en introduktion till hela rapporten ges först en kort redovisning av vissa förståelsen viktiga begrepp, hur de hänger samman och förklaras. Avsnittets innehåll bygger på Socialstyrelsens tillgängliga information och på den forskning som bl.a. framkommit genom projektets inledande litteraturgenomgång.

Vad som är en funktionsnedsättning är, som inledningsvis nämnts, inte självklart. Socialstyrelsen definierar funktions*nedsättning* som nedsättning av

1 Skolverket (2007). PM Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete

2 Skolverket (2008) Tillgänglighet till skolors lokaler (Rapport 317)

fysisk, psykisk eller intellektuell funktionsförmåga.³ Ett funktionshinder uppstår för någon när nedsättningen innebär en begränsning i relation till omgivningen. I enlighet med Världshälsoorganisationens (WHO) klassifikationssystem ICF kan man säga att det är individens funktionsförmåga i samspel med den miljö han eller hon är en del av som avgör vad som blir ett hinder.⁴ Handikappolitiken inriktas som en konsekvens härav mot att upptäcka och undanröja hinder.

För att fastställa diagnosen Aspergers syndrom ger Socialstyrelsen vissa riktlinjer. Som huvudkriterier för vuxna med Aspergers syndrom gäller:⁵

- Allvarlig begränsning i förmågan till ömsesidigt socialt samspel.
- Begränsade, repetitiva och stereotypa beteendemönster, intressen och aktiviteter.

I del 2 av denna rapport kopplar Marita Falkmer diagnosen Aspergers syndrom till vissa begränsningar i funktionsområden:

”Autismspektrumtillstånd är ett övergripande begrepp som innefattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, andra autismliknande tillstånd eller Genomgripande störning i utvecklingen utan närmare specifikation (PDD NOS). I utredningar och diagnostiseringssyfte används de specifika diagnosgruppernas benämningar. I litteratur och vardagstal används allt oftare s.k. paraplybegrepp som autismspektrum eller autismspektrumtillstånd. Spektrumbegreppet kan ses som ett sätt att tydliggöra att det finns stora individuella skillnader mellan individer med samma diagnos och att det kan vara svårt att dra exakta gränser mellan diagnoserna. Det finns mycket som är gemensamt för samtliga diagnoser och det brukar beskrivas som att andra autismspektrumtillstånd alltid innebär nedsatta funktioner inom alla eller minst två av följande funktionsområden:

- Ömsesidig social interaktion
- Ömsesidig verbal och icke-verbal kommunikation
- Begränsad föreställningsförmåga och begränsad beteendepertoar.”

Som med många diagnoser inom det neuropsykiatriska spektret är det alltid mer vanskligt att tillämpa kriterierna på barn under utveckling. Mot bakgrund av denna kunskap är det också mycket vanskligt att uppskatta antalet barn och ungdomar i skolan som skulle kunna få diagnosen Aspergers syndrom. Graden av svårigheter kan variera starkt från att bara anas i vissa situationer till att bli mycket allvarligt begränsande vid många tillfällen.

3 Socialstyrelsens termbank 2008

4 International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)

5 Socialstyrelsens vägledningsdokument

Skolverkets litteraturgenomgång visar att forskningen kring Aspergers syndrom i Sverige domineras av Christoffer Gillberg och hans forskargrupp.⁶ Diagnosen började ställas på 1940-talet. De tidiga idéerna om att syndromet hänger samman med störningar i barns uppväxt på grund av att de haft känslolösa eller deprimerade mödrar, att diagnosen är vanligare bland intellektuella och att autism är en psykos, anses numera inte ha någon relevans. Antalet personer som nydiagnostiseras har sedan 1997 ökat med ungefär 20 procent varje år, enligt Socialstyrelsens statistik.

Av Skolverkets undersökning 2001, framkom att 0,75 procent av alla elever i 302 skolor identifierades med någon av diagnoserna ADHD, DAMP och Aspergers syndrom. Procentuellt var det något fler elever med dessa diagnoser i grund- än i gymnasieskolan.⁷

Det är här inte möjligt att närmare belysa förändringen (ökningen) av antalet barn och ungdomar som genomgått en neuropsykiatrisk utredning. Det står däremot klart att många skolor uppger att de har elever med Aspergers syndrom. Ett tecken på det framkommer av Skolverkets undersökning 2007, där antalet elever med Aspergers syndrom i en kommungemensam verksamhet under en tioårsperiod ökade mångdubbelt.⁸ En förklaring till ökningen kan vara förmågan att upptäcka funktionsnedsättningen.

Ett annat sätt att betrakta det ökande intresset för de neuropsykiatriska diagnoserna i skolan är att se dem som en begreppsförändring i tiden. Skolan har länge sökt identifiera och kategorisera skolbarns problem, men kategorierna har växlat över tid.⁹ Det finns alltid en risk att det med nya diagnoser också kommer föreställningar om nya svårigheter. Istället för att utreda i syfte att ställa en diagnos kan man tänka sig att skolan lägger kraft på att förebygga de svårigheter som uppkommer i exempelvis det sociala samspelet, koncentrationen eller kommunikationen.

Till sist kan också önskan om att få en diagnos kopplas till såväl en önskan hos vårdnadshavare och barn om att hitta en godtagbar förklaring till svårigheterna som att få del av vissa samhälleliga insatser som t.ex. erbjuds genom LSS-lagstiftningen.¹⁰

6 Gillberg, C (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger Syndrom. Normala, geniala, nördar?* Gillberg påpekar inledningsvis att begreppet Aspergers syndrom numera vanligen ersätts av Asperger syndrom. Att S:t fallit bort hänger samman med en anpassning till internationell litteratur. Gillberg har en rad publikationer i ämnet. Se t.ex. Gillberg (2002) *A Guide to Asperger Syndrome*, Cambridge University press, www.cambridge.org

7 Skolverket (2001). Tre magiska G:n (Skolverkets rapport 202)

8 Skolverket (2007). PM Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete

9 Hellblom-Thibblin, C (2004). Kategorisering av barns "problem" i skolans värld. (Uppsala Studies in Education no. 106)

10 Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS (1993:387)

Varför Aspergers syndrom?

I rapporten har Skolverket valt att undersöka och belysa skolsituationen för elever med diagnosen Aspergers syndrom. Det finns flera skäl till detta. Enligt en enkät och intervjustudie, som Skolverket redovisade 2001, beräknades knappt hälften av elever med viss neuropsykiatrisk funktionsnedsättning nå målen i de behörighetsgivande ämnena svenska, matematik och engelska i grundskolans år 9.¹¹ Eleverna hade också svårt att nå målen i gymnasieskolan. Sedan slutet av 1990-talet och i ökande grad har olika neuropsykiatriska diagnoser (ibland kallade symptomdiagnoser) använts som förklaringar till såväl elevers kognitiva svårigheter som vissa mer eller mindre oönskade beteenden.

I Skolverkets undersökning i Stockholms kommun uppgav de flesta av skolorna att de hade elever med diagnosen Aspergers syndrom.¹² Särskilda klasser fanns i flera skolor, på stadsdelsnivå och på kommunal nivå, för att organisera en särskilt anpassad undervisning för vissa av dessa elever. Andra elever gick i vanliga klasser. Enligt en redovisning i undersökningen hade antalet elever med Aspergers syndrom som mottagits i den kommungemensamma skolverksamheten ökat från 4 till 115 på tio år.¹³ Ökningen förefaller ha varit likartad i hela staden. En förklaring till ökningen kan vara förmågan att upptäcka funktionsnedsättningen.

Ett annat mått på den ökande uppmärksamheten på Aspergers syndrom är att antalet till Skolverket anmälda tillsynsärenden där diagnosen omnämns närapå tredubblades under 2000-talets första år jämfört med perioden före.¹⁴ Det bör noteras att sammantaget har anmälts många ärenden rörande skolsituationen för elever med neuropsykiatriska besvär och att diagnosen ADHD då sannolikt är minst lika förekommande som Aspergers syndrom.¹⁵

Sammantaget kan konstateras att Skolverkets kunskap om skolsituationen för elever med Aspergers syndrom har varit fragmentarisk men tyder på att det finns problem i skolans möte med dessa elever. Förvisso har det genomförts många studier om de svårigheter som personer med Aspergers syndrom typiskt kan råka ut för.¹⁶ Det finns också kunskaper på skilda håll om hur en bra skola

11 I Skolverket (2001). Tre magiska G:n belystes ADHD, DAMP och Aspergers syndrom

12 Skolverket (2007). PM. Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete

13 Vid tiden för undersökningen finns flera kommuncentralt anordnade särskilda undervisningsgrupper där elever kan erbjudas plats efter ett särskilt utredningsförfarande och om den lokala nivån, skolan eller stadsdelen, är villig att betala vad det kostar.

14 Skolverket (2007). Internt PM 2007-12-18.

15 Skolverket. (2007. PM 2007-12-20, Skolverket fattade dock under 2007 beslut att i tillsynsärenden endast omnämna diagnoser i texten om det är helt nödvändigt för förståelsen av beslutet i ärendet. Sedan den 1 oktober 2008 är Skolinspektionen ansvarig myndighet för tillsynsärenden

16 En grov inventering visade att ett sextiotal titlar på Libris från 1994 är relevanta i detta sammanhang.

kan utformas för att möta elever med vissa svårigheter. Skolverket anser dock att det är nödvändigt att fördjupa kunskaperna om skolans arbete kring elever med diagnosen Aspergers syndrom.

Svårigheter med att undersöka skolsituationen för elever med (neuropsykiatrisk) funktionsnedsättning

Skolverkets uppdrag gäller skolsituationen för elever med funktionsnedsättning trots att dessa inte utgör en homogen eller tydligt avgränsad grupp.^{17, 18} Diagnos är en indikation om en funktionsnedsättning och kan vara till hjälp för skolan att förstå vad som kan bli till ett hinder i skolarbetet för att nå målen. Men en diagnos behöver inte vara känd av skolan. Att bygga en undersökning på efterfrågade diagnoser är således inte oproblematiskt och medför bl.a. att slutsatser av generaliserande slag bör göras med stor försiktighet.

För att genomföra undersökningen har Skolverket preciserat att den avser elever med en specifik diagnos, vilket dessutom medför att det finns skäl att uppmärksamma vad en nationell efterfrågan av diagnoser kan få för konsekvenser.

I Skolverkets tidigare nämnda PM pekas på följande nackdelar med ett nationellt kategoriserande av elever med funktionsnedsättning:¹⁹

- det kan kollidera med idealet om en skola för alla och leda till att elever sorteras i grupper,
- det riskerar att bidra till ett statiskt grupptänkande om elever som ändå uppvisar individuellt skilda behov,
- det tillhandahåller ursäkter för sänkta ambitioner och bristande resultat,
- individkaraktäristik framstår som mer intressant än verksamheternas förmåga till anpassning efter elevers olikheter och
- det kan innebära att ljuset riktas mot elevers tillkortakommanden snarare än deras styrkor.

De neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna är i skolsammanhang av en särskild betydelse då de ofta karaktäriseras av begränsningar i det sociala spelet, vilket samtidigt kan ses både som aspekter av utbildningsmål och som medel för utveckling och måluppfyllelse.

Undersökningen av skolsituationen för elever med diagnosen Aspergers syndrom måste hantera de signaler som kan tänkas förstärka nackdelarna ovan.

17 Skolverket (2006). Handlingsplan för arbete med de handikappolitiska målen (Dnr 70-2006:2429)

18 Skolverket (2006). På andras villkor (Beställningsnummer 06:946)

19 Skolverket (2007). PM. Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete

Skolverkets rapport

Syftet med rapporten är tvådelat:

- att bidra med kunskaper om hur skolan organiserar, planerar och utformar verksamheten och undervisningen för elever med diagnosen Aspergers syndrom samt
- att ge stöd till skolpersonalen i arbetet med elever med funktionsnedsättning.

Tillvägagångssätt i Skolverkets undersökning

Undersökningen har genomförts i tre steg under hösten 2008 och våren 2009. Inledningsvis initierades en litteratursökning för att skapa en överblick över vad forskning och utredningar med anknytning till både skolverksamhet och Aspergers syndrom visar. Därefter genomfördes först en enkätundersökning och sedan en fallstudie. I en bilaga till rapporten redovisas enkätens frågeformulär och den frågeguide som användes vid fallstudien.

Enkätundersökningen har haft två huvudsakliga syften:

- att ge en översiktlig bild av hur skolsituationen kan se ut för elever med Aspergers syndrom och
- att därigenom ge ett underlag för att välja ut skolor till fallstudien, med en variation av olika sätt att organisera skolgången för elever med Aspergers syndrom.

Enkäten har genomförts i 122 grund- och gymnasieskolor. Skolorna har valts ut från sex kommuner med skiftande förutsättningar samt kompletterats med fristående skolor. Urvalet är utformat för att skapa en bred bild av elevernas skolsituation och för att ge vägledning för frågor och urval till fallstudien. Enkäten ger inte ett underlag för generaliseringar, men vägledning för frågor och urval till fallstudien.

Vid urval av skolor i de sex kommunerna kontaktades tjänstemän i de centrala förvaltningarna eller stadsdelsförvaltningarna och tillfrågades om vilka grund- och gymnasieskolor i kommunen som har tagit emot elever med diagnosen Aspergers syndrom. Samtliga skolor som tjänstemännen angav ingick i enkätundersökningen. De fristående skolorna identifierades huvudsakligen i Skolinpektionens friskoledatabas och på Skolverkets webbplats utbildningsinfo.se. Ett fåtal fristående skolor återfanns också genom frisökning via sökmotor på Internet. Samtliga skolor med uttalad inriktning mot elever med Aspergers syndrom som återfanns inkluderades i enkätstudien. Alla skolor har i enkäten tillfrågats om hur undervisningen huvudsakligen organiseras för elever med diagnosen Aspergers syndrom på skolan (enskilt, liten grupp etc.), skolans förmåga att bemöta och stödja dessa elever samt elevernas måluppfyllelse.

Tabell 1 Urval och svarsandel (%)

	Urval Antal skolor	Svarsandel Antal skolor	Varav övertäckning ¹	Andel skolor
Grundskolor	78	68	16	87 %
<i>Därav</i>				
Kommunal	53	47	7	89 %
Fristående	25	21	9	84 %
Gymnasieskola ²	44	32	12	73 %
<i>Därav</i>				
Kommunal ³	38	27	9	71 %
Fristående	6	5	0	83 %

1. Övertäckning redovisar skolor som har uppgett att det inte finns elever med Aspergers syndrom på skolan

2. Se not för kommunal gymnasieskola

3. I vissa fall har flera rektorer på samma gymnasieskola fått besvara en enkät för det egna ansvarsområdet, vilket medför att det angivna antalet skolor är överskattat.

Fallstudien har haft följande syften:

- att belysa variationen i hur skolhuvudmän och lokala skolor organiserar, planerar och utformar verksamheten för elever med Aspergers syndrom och
- att söka framgångsfaktorer utifrån verksamheternas erfarenheter.

Skolorna i fallstudien har valts utifrån svaren i enkätundersökningen. Från fem av kommunerna har en grund- och en gymnasieskola ingått i fallstudien på grundval av att de i enkäten svarat olika i fråga om man bedriver undervisning i grupp för elever eller om enskilda elever med Aspergers syndrom går i vanlig klass, samt om tillgången till assistenter i verksamheten. Därutöver ingår en fristående grund-, respektive gymnasieskola, där den sistnämnda har dels egna elever med Aspergers syndrom, dels ett ansvar för gymnasieutbildningen i en boendeverksamhet för ungdomar med Aspergers syndrom. Vissa av de besökta skolorna finns i större stadsmiljöer medan andra befinner sig i mindre städer. En är att betrakta som en glesbygdsskola.

I varje skola har genomförts dels en intervju med rektorn, dels minst en intervju med en lärargrupp. I de flesta skolor är också elevhälsopersonal, specialpedagoger och/eller assistenter intervjuade. Vid varje tillfälle har två tjänstemän från Skolverket genomfört intervjuerna och fört minnesanteckningar. Sammantaget bildar anteckningar från tjugonio intervjuer, i grupp eller enskilt, underlag för presentationen av rapportens resultat.

Avsikten i denna rapport har varit att belysa ett skolperspektiv och tillvägagångssättet har utformats för att nå undersökningsobjekten. Valet av tillvägagångssätt har då inneburit att vårdnadshavare och elever inte har fått komma till tals i undersökningen. Den har i den bemärkelsen inte ett barnper-

spektiv och inte heller ett delaktighetsperspektiv. En undersökning som ger sådana perspektiv i detta sammanhang har dels bedömts kräva betydligt mer omfattande resurser, dels innebära stora etiska svårigheter. I Skolverkets undersökning *Rätten till utbildning* undersöktes bl.a. orsaker bakom långvarig ogiltig frånvaro.²⁰ Intervjuerna med vårdnadshavare som genomfördes i denna visade på en komplex problematik för elever med Aspergers syndrom. Inför innevarande undersökning bedömde därför Skolverket att elevperspektivet kräver en mer omfattande utredning än vad resurserna medgav. Ur etisk synvinkel kan tilläggas att undersökningen rör elever som inte kan avkrävas ett ställningstagande till sin diagnos. Senare refererade studier har också visat att vissa diagnoser kan upplevas som ett hot mot identiteten.²¹ Detta försämrade projektets förutsättningar för att t.ex. genomföra elevintervjuer i samband med besöken.

Projektets inledande litteraturoversikt gav därtill vid handen att den pedagogiskt relevanta forskningen rörande Aspergers syndrom innehåller ett stort antal självbiografiska berättelser liksom elevnära studier. Forskarnas artiklar i rapportens del 2, som kompletterar Skolverkets studie, har dessutom elevnära ansatser.

Rapportens disposition

Rapporten är tvådelad. I rapportens del 1 presenteras resultatet av Skolverkets undersökning som svarar mot ett behov av ökad kunskap om skolsituationen för elever med diagnosen Aspergers syndrom. I denna del beskrivs verksamheternas perspektiv på det stöd och de resurser man får, hur man organiserar och planerar undervisningen och stödjer eleverna med Aspergers syndrom, vad man uppnår och vad man bedömer vara viktigt för att lyckas. En analys av resultaten presenteras och del 1 avslutas med en summering och kommentarer med anledning av resultaten.

Del 2 av rapporten består av två artiklar som tar sin utgångspunkt i undervisningen, och vars innehåll Skolverket har bedömt är av intresse för lärare och skolpersonal, men som i övrigt forskarna själva ansvarar för. Självfallet kräver en tillämpning av innehållet, liksom av all forskning, en noggrann analys av de egna förhållandena. Skolverket har valt att presentera dessa artiklar i avsikt att bidra med stöd till den lokala diskussionen om anpassning och stöd. Ett viktigt skäl är att Skolverket bedömer att en stor del av de strategier forskarna lyfter fram kan verka underlättande i arbetet med alla elever och därmed understödja pedagogisk differentiering i heterogena klasser.

20 Skolverket (2008). *Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan* (Rapport 309)

21 Larsson, Maria (2005). *”Asperger är en del av mig, men jag är inte en del av Asperger”*: Ungdomar om hur diagnosen Asperger syndrom påverkat deras liv. Psykologexamensuppsats, Institutionen för psykologi, Lunds universitet. Larsson refererar till Karin Zetterqvist Nelson 2003

Den första artikeln har skrivits av Marita Falkmer, doktorand vid Högskolan för Lärande och Kommunikation, CHILD programmet vid institutionen för Handikappvetenskap, Jönköpings högskola. Marita Falkmer, som också är specialpedagog i Utbildningsförvaltningen i Norrköpings kommun, återger i sin artikel forskning om inkluderande strategier för elever med Aspergers syndrom i grundskolan.

Den andra artikeln har skrivits av Kristina Hellberg, Fil. dr. i pedagogiskt arbete och lektor i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik vid institutionen för Beteendevetenskap och lärande på Linköpings universitet. Kristina Hellberg har återanalyserat resultaten från sin doktorsavhandling om elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram.

Del 1.

SKOLVERKETS UNDERSÖKNING
– VAD GÖR SKOLAN FÖR ELEVER
MED ASPERGERS SYNDROM?

Resultat från enkät och fallstudie 2008/09

En enkät om skolsituationen för elever med Aspergers syndrom

Enkätundersökningen, som genomfördes hösten 2008, syftar dels till att skapa en översiktlig bild av hur skolsituationen kan se ut för elever med Aspergers syndrom, dels till att få underlag för att välja ut skolor till fallstudien. Etthundra skolor besvarade enkäten.²² Uppgifter om antal och andelar har utelämnats i redovisningen då urvalet är litet och inte representativt för hela riket. Däremot ger enkäten vägledning för frågeformuleringar och urval till fallstudien.

1.1 Flertal olika sätt att organisera undervisningen

Enkäten visar att det finns en variation i hur grund- och gymnasieskolorna har valt att organisera undervisningen för elever med Aspergers syndrom. Såväl enskild undervisning som undervisning i liten grupp och undervisning i vanlig klass förekommer på ett flertal skolor.²³ Undervisningen i grupp kan vara enbart för elever med Aspergers syndrom eller för elever med olika svårigheter, antingen organiserad på den egna skolan eller kommuncentralt ordnad. I några fall erbjuder skolorna undervisning i hemmet eller undervisning i andra former (exempelvis distansundervisning).²⁴

Skolornas sätt att kombinera olika undervisningsalternativ varierar också. Ett antal skolor i undersökningen uppger att de kombinerar olika undervisningsformer för en och samma elev medan andra skolor svarar att man huvudsakligen har valt klassrumsundervisning eller undervisning i liten grupp. Bland de skolor som har tagit emot fler än enstaka elever med Aspergers syndrom förekommer såväl att alla elever med Aspergers syndrom huvudsakligen undervisas på samma sätt som att man har valt skilda lösningar för olika elever på skolan. Undervisning i vanlig klass används i vissa fall som enda undervisningsform och kombineras i andra fall med undervisning i grupp eller med enskild undervisning.

Elevassistenter finns på ungefär hälften av skolorna i enkätundersökningen, både i kombination med vanlig klassrumsundervisning och tillsammans med andra undervisningsformer. Bland de skolor som använder elevassistenter uppger ett flertal att assistenterna får kontinuerlig handledning och även kompetensutveckling om diagnosen Aspergers syndrom.

22 Se under avsnittet Tillvägagångssätt, s. 14.

23 I enkäten har formuleringen "vanlig" klass använts som ett svarsalternativ

24 Det saknas f.n. en reglering av distansundervisning. Skolverket har uppdrag av regeringen föreslagit att distansundervisning ska kunna ingå i ett åtgärdsprogram för elever med medicinsk eller psykosocial problematik (Skolverket 2008. Distansundervisning för elever i grundskola och gymnasieskola. Best.nr: 08:1049)

1.2 Tilltro till förmåga att stödja eleverna

De flesta skolor i undersökningen anser att den egna skolan har en ganska eller mycket god samlad kunskap om att bemöta elever med Aspergers syndrom. Många svarar också att eleverna med Aspergers syndrom i ganska eller mycket stor utsträckning får det stöd de behöver på skolan. Samtidigt finns det enstaka skolor som inte instämmer utan uppger att skolans kunskap och elevernas stöd är begränsat.

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) nyttjas av vissa av skolorna till pedagogiskt stöd om Aspergers syndrom men bara någon enstaka skola anger att man använder myndigheten i stor utsträckning. Många skolor uppger däremot att lärare som undervisar elever med Aspergers syndrom har tillgång till specialpedagogiskt stöd. Av de skolor som helt eller delvis undervisar elever med Aspergers syndrom i vanlig klass uppger en mindre del att extra lärarresurs används för dessa elever.

1.3 Variation i elevernas måluppfyllelse och närvaro

Det finns skillnader mellan skolornas beskrivning av närvaron och måluppfyllelsen för eleverna med Aspergers syndrom samt även i vilken utsträckning dessa elever får undervisning i alla ämnen. Här finns skillnader såväl mellan olika skolor som i hur en enskild skola beskriver situationen för eleverna med Aspergers syndrom. Därutöver anger några skolor i de öppna svaren att det periodvis fungerar bra och periodvis mindre bra för en och samma elev.

I enkäten beskriver många skolor att eleverna med Aspergers syndrom har en hög närvaro i skolan, samtidigt som några uppger att vissa elever har hög frånvaro och är svår att motivera till skolarbetet. Elev kan också ha hög närvaro i perioder.

Vad gäller undervisningens omfattning svarar ett flertal grundskolor att eleverna får undervisning i alla ämnen medan en del skriver att en anpassad studiegång tillämpas. I några fall har då enstaka ämnen tagits bort, bland annat nämns musik, idrott och moderna språk som sådana ämnen. Bland gymnasieskolorna nämner ett flertal att eleverna på olika sätt läser efter ett specialutformat program.

Måluppfyllelsen varierar stort mellan olika elever med Aspergers syndrom på skolorna och endast en mindre andel av skolorna uppger att eleverna når målen i alla ämnen. Vanligare är då att eleverna uppnår målen i de flesta men inte i alla ämnen. Ett antal skolor uppger att eleverna med Aspergers syndrom inte uppnår målen i särskilt hög utsträckning. Ibland nämns individuell tilläggsproblematik, såsom andra diagnoser, som en försvårande omständighet. Ett antal skolor bedömer att eleverna behöver längre tid på sig än normal studietakt för att uppnå målen.

Kopplingar mellan organisation av undervisningen och elevernas måluppfyllelse är svåra att göra. En del av de elever som når målen i alla ämnen undervisas i vanlig klass. Samtidigt finns det elever med hög måluppfyllelse som undervisas i liten grupp eller enskilt.

Nedan följer exempel på kommentarer från grund- och gymnasieskolorna om elevernas skolsituation:

Grundskola

- Eleven får samma och lika mycket undervisning i alla ämnen som övriga elever på skolan.
- Än så länge [får eleven undervisning i samtliga ämnen] men diskussion pågår då tidsaspekten försvårar måluppfyllelse i samtliga ämnen. Bättre att få lyckas i några ämnen än att inte ”nå fram” i alla ämnen.
- Vi koncentrerar oss på kärnämnen samt estetiska ämnen.
- Mycket hög närvaro, dock inte alltid uthålliga att klara av att läsa alla ämnen, till viss del anpassad studiegång.
- Svårt för det mesta, lyckas om specialintresset sammanfaller eller kan nyttjas. När målen något senare eller når i vissa ämnen.
- Under föregående år nådde huvuddelen av eleverna målen i stort sett samtliga ämnen. Detta varierar dock från år till år beroende på svårigheter.

Gymnasieskola

- Så snart vi hittat rätt nivå och struktur börjar våra elever arbeta på bra mot målen, en del är ”i kapp” åldersmässigt.
- Har svårt att nå målen, p.g.a. liten uthållighet. Vissa ämnen lyckas de mycket bra med!
- Skolan lägger upp individuella planer i samtliga ämnen varvid eleverna når målen i kursen.

1.4 En brokig bild av elevernas skolsituation

Sammantaget visar enkäten en variation i hur skolorna organiserar undervisningen för elever med Aspergers syndrom, och indikerar att skolsituationen för eleverna kan se mycket olika ut mellan olika skolor och även inom en enskild skola. Det stora antalet kombinationer av undervisningsalternativ och stödfunktioner som skolorna beskriver ger ett intryck av ett brokigt fält.

Samtidigt är det svårt att utifrån enkätresultaten bedöma vad skillnaderna innebär i praktiken, då enkäten framförallt fångar in organisationen på en

övergripande nivå, såsom om eleverna huvudsakligen får sin undervisning i en kommuncentralt anordnad grupp eller i en liten grupp på skolan o.s.v.²⁵

Det är också svårt att besvara varför skolorna har valt att organisera undervisningen på det sätt man gjort. Av skolornas kommentarer går dock att utläsa att det kan vara mycket individbundet, där elevens motivation, specialintressen, tidigare skolerfarenheter och eventuell tilläggsproblematik får en avgörande betydelse.

Så långt enkätstudien. Nedan följer redovisningen av resultaten från fallstudien.

25 Se vidare i Bilagorna 1 och 2

2. Vad erbjuder skolan elever med Aspergers syndrom? – en fallstudie

Fallstudien syftar till att ge fördjupad kunskap om variationen i hur skolor organiserar verksamheten för elever med Aspergers syndrom som enkätresultatena visar. De tolv grund- och gymnasieskolor som ingår i studien är valda utifrån sina svar i enkätundersökningen.

2.1 Skolor och elevgrupp

Skolorna i fallstudien

Det finns flera viktiga skillnader mellan de besökta verksamheterna. En grundläggande skillnad är att det i grundskolan bedrivs verksamhet för elever som har skolplikt medan gymnasieskolan är en frivillig skolform. Det går också att särskilja skolor som är profilerade gentemot elever med Aspergers syndrom och verksamheter som har enskilda elever med Aspergers syndrom i vanliga klasser.

I grundskolorna finns exempel på att elever med Aspergers syndrom antingen går i vanlig klass eller i särskild undervisningsgrupp.²⁶ Vissa av de senare är specifikt utformade för elever med Aspergers syndrom och tar emot elever från hela kommunen. I ett par fall finns en sådan central verksamhet som stöd både för lärare och för elever med Aspergers syndrom i skolans vanliga klasser. I vissa skolor är verksamheten för elever med Aspergers syndrom mer omfattande, som mest i en fristående skola med drygt sextio elever. I ett par kommuncentrala verksamheter för en mindre grupp elever med Aspergers syndrom i grundskolan hade rektorerna fått i uppdrag av utbildningsnämnden eller motsvarande att starta verksamheten. I ett fall gavs uppdraget att utifrån befintlig personalgrupp på kort tid organisera ett mottagande av elever med Aspergers syndrom från att tidigare ha ansvarat för en annan typ av verksamhet. Flertalet av de verksamheter som är specifika för elever med Aspergers syndrom är relativt nystartade, från två till fem år gamla. Ett undantag är bl.a. en fristående skola som profilerat sig inom området sedan en längre tid.

Elevernas ålder i de besökta grundskolorna varierar men en koncentration finns till årskurserna 7–9. I flera fall får eleverna, även om de ingår i vanlig klass, perioder av undervisning enskilt eller i en ”liten grupp” tillsammans med ett par andra elever med skilda svårigheter.

De besökta gymnasieverksamheterna omfattar såväl nationella som specialutformade och individuella program. På vissa håll rör det sig om ett

26 Särskild undervisningsgrupp är en stödform, enligt 5 kap 5 § Grundskoleförordningen, som enbart kan tillämpas i grundskolan (ej i fristående skola).

fåtal elever som får stöd för att gå i vanliga klasser och på andra går eleverna på program som specifikt är anpassade för elever med Aspergers syndrom. Även de gymnasieverksamheter som är utformade specifikt för elever med Aspergers syndrom är relativt nystartade utifrån särskilda nämndbeslut. En av de sistnämnda rymmer ett femtiotal elever. Eleverna söker sig till verksamheterna bl.a. efter rekommendationer från grundskolan eller efter att vårdnadshavare sökt lämpliga alternativ. En av de studerade gymnasieverksamheterna har elever från kommuner inom ett mycket stort geografiskt område.

Flera fallskolor tar emot elever från olika kommuner.

En heterogen elevgrupp

Eleverna i fallstudien, grundskole- och gymnasieelever med Aspergers syndrom, är en på flera sätt heterogen elevgrupp. Studiens upplägg, att utgå ifrån skolpersonalens kännedom om elever med Aspergers syndrom, har inneburit att skolorna i praktiken har avgränsat och till viss del definierat studiens målgrupp. Det innebär att studien bygger på skolans perspektiv. Sannolikt finns ytterligare elever med Aspergers syndrom på flera av de besökta grund- och gymnasieskolorna, och det har även förekommit att skolpersonal i intervjuerna berättat om skolans stöd till elever där utredning fortfarande pågår eller där eleven saknar diagnos men har symptom som kan likställas med Aspergers syndrom. I något fall har skolan inte tagit del av elevens utredning men utgår ifrån att eleven är diagnostiserad.

Under tiden från att skolan besvarat Skolverkets enkät fram till besöken har dessutom vissa elever fått ytterligare diagnoser, nya elever med diagnoser tillkommit och elever bytt från vanlig klass till en särskild undervisningsgrupp. I de flesta intervjuade verksamheter avviker antalet elever vid intervjutillfället av en eller annan anledning från det antal som redovisats i enkäten några månader tidigare, en indikation på svårigheten att avgränsa gruppen för t.ex. statistiska ändamål.

Det finns en spridning inom elevgruppen med stora individuella skillnader mellan eleverna. Återkommande i fallstudien är att svårigheterna tar sig olika uttryck hos olika elever vilket påverkar deras förutsättningar i skolan och skolornas utformning av stödinsatser. Skillnaderna i elevernas kunskapsnivå beskrivs som väldigt stora mellan olika elever men också varierande för samma elev i olika ämnen. En del elever är socialt välfungerande med god studiemotivation. För andra elever framstår Aspergers syndrom som en liten del av en omfattande problembild.

Elevernas förutsättningar varierar beroende på eventuell tilläggsproblematik. En rektor menar att Aspergers syndrom kan ses som det övergripande paralytiet men att skolans elever därutöver ofta har ytterligare svårigheter. Svårig-

heter som nämns i fallstudien är ADHD, ADD, Tourettes syndrom, dyslexi och depression men också sociala problem och svåra hemförhållanden. Det finns även elever som skolpersonalen anser tillhöra särskolans personkrets.²⁷ Personalen på en gymnasieskola beskriver vissa elever i skolan som felplacerade och menar att de egentligen bör gå i gymnasiesärskolan men att skolan ändå tillåter att eleverna går kvar i verksamheten. Vid en annan skola beskrivs en elev som i det närmaste ”särskolemässig” av lärarna, men utan att uppfylla alla kriterier för särskola enligt de utredningar som gjorts. Här ser skolpersonalen stora svårigheter att uppnå målen då man bedömer eleven som kunskapsmässigt och utvecklingsmässigt långt efter sina jämnåriga.

2.2 En pågående process

Vad som är viktigt att ha i åtanke är att Aspergers syndrom är en diagnos som sätts efter en process där svårigheterna tilltar. När Skolverket frågar hur skolor gör och varför de gör som de gör när det gäller elever med Aspergers syndrom kliver myndigheten in i ett skede med pågående skolkarriärer för de aktuella eleverna och ofta även ett pågående sökande efter fungerande lösningar från skolans sida. Varför skolor gör som de gör är vanligen beroende av vad som har hänt tidigare under en elevs skolgång. Om en elev inte har haft diagnos tidigare blir det inte möjligt att ställa frågor om vad skolan tidigare har erbjudit, oavsett om svårigheterna varit desamma eller liknande under tidigare skolgång. I studien finns exempel på elever som har fått diagnos först i tredje året på gymnasiet.

Skolorna i studien har olika roll i den pågående processen. I vissa fall är det skolor där eleven har gått när hon eller han har fått diagnosen. I andra fall har eleven haft diagnos innan start på den aktuella skolan, och skolan har varit mer eller mindre förberedd. I ytterligare andra fall går eleven på en speciell verksamhet just pga. diagnosen. Skolan kan försöka fylla ett behov som uppstått eller uppmärksammas. Men det kan också vara så att undervisning av elever med Aspergers syndrom-problematik är verksamhetens nisch. Dessa skillnader har betydelse för t.ex. personalens kompetens, vilket stöd skolan erbjuder eleven och organiseringen av elevens skolsituation.

I ett flertal intervjuer beskriver rektorer och pedagoger i både grund- och gymnasieskolan att det är vanligt att elever med Aspergers syndrom har erfarenheter av ökande skolmisslyckanden bakom sig, oavsett när diagnosen är satt. Förloppet går att se som en dubbelsidig process. Å ena sidan har skolan misslyckas med sitt uppdrag att ge eleven de förutsättningar som han eller hon behöver. Detta kan även medföra att t.ex. arbetsro och lärares resurser för

27 Särskolans personkrets regleras genom 1 kap. 5 och 16 §§ skollagen

övriga elever också blir otillräckliga. Å andra sidan har enskilda elever misslyckats med kunskapsuppyggnad, socialt utvecklande och/eller etablerande av kamratrelationer under sin skolgång. Det förefaller vara vanligt att elevers svårigheter förändras över tid, vilket innebär att även kraven på skolans insatser och organisering förändras.

2.3 Vad skolan gör

Planering av skolgång för elever med Aspergers syndrom

Skiftande planeringsförutsättningar

Verksamheternas förutsättningar att planera skolgången för elever med Aspergers syndrom skiljer sig beroende på olika faktorer. En faktor av betydelse är om elevens svårigheter varit kända av skolan innan eleven började eller inte. På små orter kan sådan kunskap lättare föras vidare, till skillnad från på större orter där elever från olika skolor samlas i nya skolkonstellationer. Förutsättningarna att planera skolgången skiljer sig även mellan verksamheter som kontinuerligt arbetar med elever med Aspergers syndrom där det finns kompetens, erfarenhet och resurser, och andra skolor där personalen mer sporadiskt möter dessa elever. Planeringshorisonterna har under den tid verksamheten bedrivits i vissa fall också påverkats av skolnedläggningar, omflyttningar av elever och rektorsbyten. Möjligheten att planera verksamheten efter elevens behov ter sig radikalt annorlunda i skolor som inte tidigare känt till elevers svårigheter, antingen för att dessa inte varit kända eller utredda, eller för att skolan inte fått information om dem. Vissa rektorer uppger att de får information om elever som tidigare gått i den egna kommunens skolor, däremot inte när eleverna kommer från andra kommuners eller från fristående skolor. Åtgärdsprogram används i sammanhangen mycket sällan som informationsbärare.

Rektorer i såväl grund- som gymnasieskolor, som tagit emot elever med Aspergers syndrom i vanliga klasser, anger kännedom om elevens svårigheter i förväg och god planering som framgångsfaktorer. Diagnosen ger i sig en viss vägledning om elevens behov, men de intervjuade uppger att skolan dessutom behöver ytterligare information. En del skolor bjuder in elever med Aspergers syndrom innan de ska börja för att de ska träffa blivande lärare och mentorer samt lära sig hitta i lokaler. Sådana förberedelser gör även särskilda Aspergers syndrom-verksamheter. Det förekommer även att vårdnadshavare tar initiativ till möten innan skolstart. Andra förberedelser är att personal i vanliga klasser får kompetensutveckling och assistenter anställs. Flera rektorer uppger att de noggrant väljer ut vilka pedagoger och lärarlag som ska undervisa elever med Aspergers syndrom. Rektorn som tagit emot flera elever med Aspergers syndrom i grundskolans senare årskurser beskriver hur han sätter samman klasser,

anpassar schema och lokaler utifrån erfarenheter av vilka behov som diagnosen brukar föranleda. Det kan handla om att sätta samman en klass bestående av elever som enligt tidigare lärare är socialt kompetenta, lägga idrottslektioner först eller sist på dagen, inte lägga för långa raster mellan lektioner samt ordna hemklassrum där klassen får merparten av sin undervisning. En ytterligare förberedelse gör den skola som rutinemässigt beställer en extra uppsättning läroböcker när de ska ta emot en elev med Aspergers syndrom. Att det alltid finns böcker både i skolan och i hemmet innebär enligt rektor ett stressmoment mindre för eleven.

Planeringen uppges även vara viktig i särskilda Aspergers syndrom-verksamheter. I många fall handlar det om att se hur eleven ska komma in i gruppen, och hur gruppen kan påverkas, vilka kamrater som man bäst kan knyta an till och arbetsplatsens utformning. Men det är också här viktigt att bygga upp personliga förtroenden, också med vårdnadshavarna. På den fristående skolan som är specialiserad på Aspergers syndrom-problematik, uppger lärarna att de lägger ner mycket tid innan de tar emot en elev för att kartlägga elevens behov och planera hur de ska tillgodoses. Skolan avråder vårdnadshavare och hemsolor att söka placering på skolan om den bedömer att skolan inte kan uppfylla elevens behov. Aspergers syndrom-verksamheten vid en gymnasieskola gör bl.a. egna kartläggningar och informerar grundskolornas avgångselever i kommunen om sin verksamhet.

Skilda perspektiv på informationsöverföring

Planering för elever med Aspergers syndrom innefattar också vägledning till elev och vårdnadshavare inför övergångar mellan skolor och skolformer, och till mottagande skolor. På några av de besökta gymnasieskolorna har de intervjuade varit besvikna över att tidigare skolor inte har informerat i förväg om elevers svårigheter och behov så att de som mottagare har kunnat ta hänsyn till detta i sin planering. En gymnasierektor hade först medvetet placerat tre elever med Aspergers syndrom tillsammans i en vanlig klass och satt in stödresurser. Senare visade det sig att ytterligare en elev i samma klass har Aspergers syndrom, vilket innebar att den planerade stödorganisationen var otillräcklig och påfrestningarna på klassen blev stora.

Flera gymnasierektorer har ifrågasatt den studievägledning elever med Aspergers syndrom fått i grundskolan, t.ex. när en elev med omfattande kommunikationssvårigheter sökte och antogs till hotell- och restaurangprogrammet. Dock uppger grundskolerektorerna att elever och vårdnadshavare i vissa fall har sökt helt andra alternativ än de som de diskuterat med skolan. Anledningen kan vara att de upplever sig vara stämplade i den tidigare skolan och att eleven får en chans att börja på nytt. Studievägledaren vid en gymnasieskola uppger att de alltid uppmärksammar elever som byter program, dvs.

programbytet i sig ses som en varningsklocka att eleven kan ha aspergerrelaterade svårigheter som inte är uppmärksammade.

Eftersom det inte finns någon skyldighet för elever/vårdnadshavare att rapportera om personliga förhållanden är det fullt möjligt att elever med Aspergers syndrom går igenom skolan utan att diagnosen blir känd. På vissa håll uppger skolpersonalen att eleverna önskat att få vara ett oskrivet blad, i synnerhet om graden av svårigheterna varit mindre omfattande. Samtidigt ger man på en skola uttryck för att man känner sig förd bakom ljuset när vårdnadshavarna av skäl som att undvika att identifieras med Aspergers syndrom inte uppgivit svårigheterna för skolan i förväg.

2.4 Organisering av skoldagen

Inkludering och segregering

Hur huvudmännen och skolorna organiserar undervisningen för elever med Aspergers syndrom kan belysas i termer av inkludering och segregering. I den fortsatta presentationen anger begreppsparat inkludering-segregering ett motsatsförhållande. Vanligare motsatspar är integrering-segregering respektive inkludering-exkludering, men Skolverket har valt att tala om en inkluderande verksamhet. I en inkluderande verksamhet omfattas alla elever i hela skolsystemet. De betraktas också som delaktiga i verksamheten. En integrerande verksamhet däremot åsyftar en verksamhet där enstaka individer ska inlemmas i en redan befintlig verksamhet. Utifrån empirin har Skolverket valt att kontrastera en inkluderande verksamhet med en segregering verksamhet och inte en exkluderande verksamhet. Det beror på att det just är en rumslig och social segregering som sker i verksamheterna och inte ett faktiskt uteslutande av enstaka elever, dvs. exkludering.

Med hjälp av begreppen rumslig, social och didaktisk inkludering skiljs på aspekter som tydliggör att inkludering har flera sidor vilka också har betydelse för skolans strävan.²⁸

Fallstudien har framförallt undersökt förhållanden som kan knytas till en rumslig och delvis till en social aspekt av inkludering och segregering men inte uppehållit sig vid de didaktiska frågorna. Verksamheternas lokalisering har vid varje besök varit en central fråga. I nästan alla fall betonar skolledare och lärare själva ett inkluderande ideal och relaterar det ofta till de förutsättningar som lokalförhållandena ger. Det gäller såväl på grundskole- som på gymnasial nivå.

28 Asp-Onsjö, Lisa (2008). Åtgärdsprogram i praktiken (Studentlitteratur 2008)

Grundskoleverksamheterna

Studien visar på att det görs avsteg från en rumslig inkludering i grundskolan genom att eleverna inte går i sina hemskolor utan i kommungemensamma grupper. Förekomsten och omfattningen av dessa är bl.a. beroende av kommunens policy och storlek. I någon kommun finns ingen central grupp och i andra finns flera, emellanåt uppdelade efter elevernas ålder men även utifrån graden av svårigheter. De särskilda undervisningsgrupperna är kommunens sätt att organisera det särskilda stödet till elever, men i praktiken är dessa grupper i flera fall sökbara. Vårdnadshavarna efterfrågar dem emellanåt starkt och på flera håll finns en kö. En kommun har kartlagt förekomsten av elever med Aspergers syndrom i sina grundskolor, i andra finns det centralt placerade tjänstemän med viss överblick och i ytterligare andra är kännedomen mindre samlad. Den fristående huvudmannen får kännedom om eleverna genom att vårdnadshavare eller andra skolhuvudmän tar kontakt.

En faktor av betydelse för om eleven går i en inkluderad eller segregerad verksamhet är vilka alternativ som finns om elevens vanliga klass inte kan erbjuda eleven en god skolgång. De särskilda undervisningsgrupperna, aspergerskolan, aspergerklassen, eller hur de benämns, är antingen rumsligt segregerade från annan skolverksamhet eller närmare knutna till en grundskola. I de fall man fordrar en diagnos för att få ingå är verksamheten segregerad på den grunden.

Den rumsliga segregeringen syftar till att skapa en mindre, tryggare och mer överblickbar miljö. I ett fall framhåller dock rektorn litenheten och avskärmningen som ett allvarligt bekymmer. Det är bl.a. lärarnas behov av kontakt med andra lärare, som inte undervisar elever med Aspergers syndrom, och att kunna reflektera utöver sin lilla grupp som inte kan tillgodoses i sammanhanget. Ett skäl till det mindre sammanhanget är enligt skolans rektor att eleverna först måste ta steget från enskild isolering till kontakt med de andra i den lilla gruppen. Syftet förefaller att vara att stegvis stärka elevernas självförtroende inför situationer som de kommer att möta i samhället och därigenom på sikt bryta segregeringen. Många elever i de avskilda grupperna uppges ha varit än mer socialt segregerade i sina tidigare skolor. I en större aspergerskola menar rektorn att skolan kan bidra till social inkludering och att det snarare är skolans storlek och lokalernas typiska skolkaraktär än närheten till andra elever som bidrar till att återspegla normaliteten i skolgången. I ett par fall nämns en risk att eleverna i de särskilda verksamheterna påverkar varandra negativt, bl.a. tar över varandras tics²⁹. Där man har tillräckliga resurser och är observant på detta ser man då till att bryta upp gruppen temporärt.

29 Tics kan innebära att göra ofrivilliga rörelser och/eller ljud

I de aspergergrupper som knutits närmare en vanlig grundskola betonas att lokaliseringen är viktig både för lärarnas professionella utveckling och för elevernas möjlighet att utvecklas genom att delta i vanlig klassundervisning. Beroende på individuella förutsättningar uppger de flesta rektorer och lärare att man strävar efter och åstadkommer undervisningsinslag utanför den särskilda undervisningsgruppen. Skolpersonalen framhåller att de små grupperna är ett viktigt redskap för social inkludering och att eleverna i sina tidigare klasser ofta fallit ur gemenskapen och isolerats eller valt att utebli från skolan.

Överlag redovisar fallskolorna en strävan att utveckla elevernas sociala förmåga genom aktiviteter och program. I flera fall har såväl rektorer som lärare framhållit att de strävar efter att elever, som man bedömer har utvecklat sin sociala förmåga tillräckligt, ska övergå till en vanlig klass även om det inte innebär att återgå till hemskolan där oftast ett misslyckande har grundats. Det är tydligt att skolorna är medvetna om de risker som segregeringen innebär och man framhåller att om det är möjligt bör eleverna få undervisning i en rumsligt inkluderad miljö. Men det är en fråga om avvägningar beroende på graden av svårigheter, och bakomliggande erfarenheter. I praktiken är dessa övergångar ovanliga i fallskolorna. Lösningarna blir därmed mer permanenta än de ursprungliga ambitionerna.

Att en verksamhet är segregerad behöver inte innebära att eleverna är isolerade. Fallstudien visar också exempel på att elever med Aspergers syndrom kan ingå i en gruppgemenskap i de segregerade verksamheterna. Bland annat betonar personalen på den fristående grundskolan för elever med Aspergers syndrom i fallstudien den normalisering som det innebär att skolan har så många elever och traditionella lokaler att verksamheten tydligt motsvarar elevernas bild av vad som är en skola.

I de skolor där elever med Aspergers syndrom går i vanliga klasser har man ofta skapat lösningar där de kan gå ifrån den stora gruppen och tillfälligt vara rumsligt segregerade. Ibland kan det innebära att de då ansluter till en mindre grupp. Avskildheten kan antingen vara flexibel beroende på situationen eller schemalagd till vissa aktiviteter.

Gymnasieverksamheterna

Gymnasieverksamheternas grad av inkludering varierar också starkt och även här finner vi verksamheter som är särskilt avsedda att ta emot elever med Aspergers syndrom. Det finns i fallstudien ett exempel på verksamhet som utgår från ett särskilt boende för elever där utbildningen kan bedömas vara rumsligt och i stor utsträckning också socialt segregerad.³⁰ Vid de flesta till-

30 Boendet är grundat på kommunala beslut om stöd enligt LSS då ungdomarna bedömts inte kunna bo med sina vårdnadshavare, sannolikt pga. svårigheter förknippade med AS.

fällen är undervisningen för de tiotalet eleverna förlagd intill boendet. Undervisningen är avskild från kontakt med andra ungdomar även vid de tillfällen den bedrivs i en gymnasieskolas lokaler. Här går samtidigt några andra ungdomar med Aspergers syndrom i vanliga klasser och deltar fullt ut i utbildningen. I en annan gymnasial aspergerverksamhet uppger lärarna att eleverna uppskattar att de också undervisar i den vanliga skolan och därigenom kan anses vara vanliga lärare.

Särskilda aspergerklasser har i flera fall lokaliserats i mer eller mindre direkt anslutning till annan gymnasie- eller vuxenutbildning. Gemensamt för de särskilda aspergerklasserna är dock att man söker en avskildhet och bygger upp utbildningen kring hemklassrum. Rummen beskrivs ofta som ungdomarnas trygga utgångspunkt och bidrar till överskådlighet genom att de minimerar vägvalen i skolan. I flera fall uppger rektorer och lärare att de tvingats föra en strid för att få tillgång till de lokaler som de bedömt vara lämpligast för aspergerklasserna. Genomgående uppger de dock att de nu är nöjda med lokaliseringen. I hur stor omfattning eleverna i dessa klasser möter andra studerande varierar från att de kan ta sig obemärkta in i sina klassrum via egen ingång till att hemklassrummen är lokaliserade så att eleverna möter andra i trapphus och passager. Det finns flera exempel på att enskilda elever ur aspergerklasser deltar i undervisning, eller sociala aktiviteter, tillsammans med elever utanför den egna klassen. Detta är då vanligen noga förberett. Också vid de tillfällen då aspergerklasserna genomför aktiviteter utanför hemklassrummen, som i idrott och hälsa, kurser som kräver särskilda lokalförutsättningar eller skolmåltiderna, är det vanligt att klasserna hålls ihop.

I andra gymnasieskolor är eleverna rumsligt inkluderade genom att de ingår i skolans vanliga programklasser, exempelvis på ett estetiskt eller ett specialutformat IT-program. Eleverna med Aspergers syndrom har då i vissa fall tillgång till ett särskilt studierum (studio) där de kan få stöd av lärare. Några av de intervjuade gymnasielärarna uppger att de utifrån sin erfarenhet av att ha elever med Aspergers syndrom i sina vanliga klasser har utformat undervisningen för alla på ett sätt som underlättar för elever med Aspergers syndrom.

Diagnosbehov

I de segregerade verksamheterna finns ett varierande starkt krav på att eleverna som ska erbjudas denna form av stöd verkligen har diagnosen Aspergers syndrom. På vissa håll framställs diagnosen som ett formellt krav, men i praktiken är det svårt att se hur strikt man följer upp det. I några fall har elever med andra "liknande diagnoser" också tagits emot, eller elever som kan ha behov av det som verksamheten erbjuder. I ytterligare andra fall är verksamheterna öppna för en än bredare grupp och i ett fall där diagnoskravet ursprungligen varit starkt har detta efter hand luckrats upp. På vissa håll tar man emot elever

som man bedömer ha svårigheter som liknar de som elever med Aspergers syndrom kan visa upp även om de inte redovisar en diagnos.

Syftet med att begära en diagnos i de besökta verksamheterna hänger vanligen samman med skolans resursbehov och utformning av stödinsatser. Det är enligt respondenterna ofta lättare för verksamheten att motivera ett resurstillskott, som kan skilja från en extra assistent till en fyrfaldig skolpeng, om man kan påvisa en diagnos.³¹ En mer indirekt effekt av en diagnos nämns i en skolas kontakt med andra samhällsaktörer. Lite slarvigt nämns begreppet ”aspergerbiljett” för att beskriva hur en diagnos kan generera extra stödresurser till eleven. En diagnos ger rätt till formella insatser från habiliteringen och flera skolor beskriver även att kontakten med denna liksom med barn- och ungdomspsykiatrin kan bli tydligare för skolan om en diagnos föreligger.

Diagnosen uppges också kunna fungera som informationsbärare och delvis underlätta kommunikationen mellan olika aktörer i utformningen av stödinsatser. En skola ger exempel på när återkopplingen efter en nyligen genomförd utredning, som ledde till diagnosen Aspergers syndrom, var givande för skolan och bidrog med nya infallsvinklar. Enligt skolan underlättade det också kontakten med föräldrarna genom att bidra till en större samsyn kring flickans sociala svårigheter. I andra fall där en elev har fått diagnosen under sin tid på skolan har arbetet med stöd inte förändrats enligt skolorna, då man även tidigare har arbetat stödjande för eleven.

Elevers öppenhet med diagnosen inför klasskamrater ses som positivt av flera skolor då det beskrivs kunna medföra ökad förståelse och tolerans. Stödinsatserna upplevs då enklare att genomföra, svårigheter finns med att ge stöd till elever utan att vara utpekande. Alla elever vill inte kännas vid diagnosen. På en skola upplevde en elev dörrskylten till aspergerverksamheten där han gick som så kränkande att han upprepade gånger rev ner den. Andra problematiska aspekter som uppges av vissa lärare är att diagnosen kan bli någonting att ”gömma sig bakom”, ett sätt för eleven att slippa ifrån utmaningar.

Individualisering och gruppering

För eleverna i fallstudien, oberoende av organisations- och skolform, redovisar skolorna i regel en långtgående individualiserad undervisning. På vissa håll finns dock inslag av ett mer utvecklat gemensamt klassarbete liksom det finns exempel på att enskilda elever med Aspergers syndrom i stor utsträckning

31 Skolverket (2009). Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov? (rapport 330)

I rapporten genomfördes intervjuer på såväl skol- som förvaltningsnivå, och respondenterna angav att det är elevens stödbehov och inte diagnos som ska vara avgörande för resursfördelningen, men medgav att diagnos kan underlätta och ge ökad tyngd åt kraven på stödinsatser.

följer undervisning i vanlig klass. I flera fall kan dock situationen liknas vid enskild undervisning och eget arbete i skolmiljö.

Individualiseringen tar sig bl.a. uttryck i hur klassrummet organiseras. Flertalet elever i fallstudien har en enskild arbetsplats i ett hemklassrum, men andra lösningar finns. Också de enskilda eleverna i vanliga klasser har fått ”medvetna placeringar” i rummet och får i flera skolor stöd av en biträdande lärare eller assistent under vissa lektioner. I verksamheter på grundskolenivå och i gymnasieskolornas aspergerklasser är arbetsplatserna vanligtvis avskärmade från varandra. Eleverna får ofta enskilda instruktioner och har i många fall egna datorer.

Särskilt i de besökta gymnasieskolorna deltar vissa elever med Aspergers syndrom i vanlig klassundervisning. I några fall deltar mentorn tillsammans med den undervisande läraren. En konsekvent uppläggningsform finns på en gymnasieskola där relativt stora aspergerklasser antingen undervisas av sin mentor eller av en ämneslärare tillsammans med mentorn.³² Vanligtvis följer elever som inte går i vanlig klass ett bestämt upplägg av varje skoldag, som börjar och slutar vid samma tid och har återkommande inslag. För att tillgodose individuella behov krävs, menar skolorna, en balans mellan å ena sidan fast och tydlig struktur, och å andra sidan flexibilitet.

Att hitta en balans mellan trygghet och utmaning för elever med Aspergers syndrom uppges vara viktigt på alla nivåer i skolans arbete. Lärare och rektorer betonar också behovet av att utmana eleverna och träna upp flexibilitet och förbereda för livet, vilket beskrivs som en balansgång. Hur eleverna utmanas är individuellt och sker ofta i mycket små steg. En lärare beskriver hur de försöker utmana eleverna vid rätt tillfällen och annars i så stor mån som möjligt ”sopa undan hindren”. De individuella utmaningarna måste enligt lärarna genomföras när situationen tillåter eftersom det annars kan leda till stor frustration. För stor press, menar lärarna på många skolor, innebär att vissa elever ger upp och inte kommer till skolan alls. Svårigheten ligger i att avgöra hur stora steg man kan ta och när och i vilken mån detta ska tillåtas inkräkta på ämnesundervisningen. På en grundskola utmanar läraren en elev, som i övrigt bedöms klara bl.a. åldersadekvat matematik, genom att stegvis flytta pennorna så att eleven till slut måste hämta dem i ett angränsande rum. På en gymnasieskola uppges ämneslärarna att de känner osäkerhet om vad som är ett vanligt tonårsagerande och vad som kan förknippas med Aspergers syndrom. De väljer att vara försiktiga med utmaningar och lämnar avgörandena till elevernas kontaktpersoner.

Andra former för individualisering på grundskolenivå är att lärarna individuellt organiserar arbetsmaterialet i den ordning uppgifterna ska genom-

32 Med stor aspergerklass avses ett tiotal elever

föras och lägger det tillräta för den enskilde eleven. Rutinmässiga scheman, kortare arbetspass för att hålla motivationen eller längre pass för att undvika förändringar är också delar i den individualiserade organisationen. Elevernas skiftande förutsättningar innebär enligt skolorna mycket olika uthållighet. Det leder till att man ofta beslutar om att anpassa studiegången genom att låta vissa ämnen utgå, eller att man i gymnasieskolorna reducerar antalet kurser.

En annan anpassning är att låta någon vara ensam med en viss lärare, vilket begränsar undervisningstid och -innehåll. Det finns också elever som deltar fullt ut i vanlig klass, eventuellt med någon extra vuxenkontakt. De flesta rektorer och lärare påtalar personberoendet som den enskilt viktigaste faktorn för eleverna med Aspergers syndrom. Men på en skola talar man snarare om schemaberoendet och menar att för vissa elever spelar uppgiftsrutinerna en större roll än den återkommande läraren.

I fallstudien har många exempel getts på att lärarna i särskilda Aspergers syndrom-verksamheter strävar efter att utveckla elevernas samarbets- och sociala förmåga genom gruppen. En mötesplats för hela gruppen finns i regel och grupparbetsrum är också vanliga. Ofta används inslag av praktiska ämnen och kurser som grund för socialt utbyte, men på flera håll har ett organiserat elevinflytande i form av elevråd tillämpats som motiverande kraft. För vissa elever på grundskolenivå är enligt lärarna en gemensam förflyttning med kollektiva färdmedel till andra lokaler en tillräcklig social utmaning. Den avskilda gruppen används således både som ett medel för social utveckling och utmaning.

Hantering av kritiska lägen

I alla intervjuer har respondenterna beskrivit skolans hantering av vissa situationer som särskilt betydelsefull för elever med Aspergers syndrom. Exempel är sådana situationer då konflikter kan uppkomma, raster och matsalssituationer, ombyte till och lektioner i idrott och hälsa, ogiltig frånvaro, bristande motivation hos eleverna samt betygssättning.

Reducera konflikter

Det är alltid en högre vuxentäthet runt eleverna i de särskilda verksamheterna. Även till många av de elever som går i vanlig klass har knutits särskilda resurser, delvis i syfte att uppmärksamma risken för konflikter och utsatthet. De vuxna kan då fungera som ett stöd i elevernas möten med andra, vid raster eller förflyttningar, för att dämpa en utagerande elev eller skydda en utsatt elev från trakasserier. Flera skolor strävar efter att åstadkomma öppenhet om diagnosen inför klasskamrater, då det kan medföra ökad förståelse och tolerans. Genom att kamraterna känner till funktionsnedsättningen menar man att risken är mindre för att eleven ska bli utstött.

Många skolor i fallstudien arbetar förebyggande för att minimera risken för konflikter mellan elever med Aspergers syndrom och andra elever på skolan. Som tidigare nämnts har skolorna valt att förlägga Aspergers syndrom-verksamheterna i lokaler som i viss mån är avskilda från annan verksamhet. Det har beskrivits som ett sätt att förebygga konflikter, genom att eleverna med Aspergers syndrom ges en särskilt tryggad plats i skolan där kontakterna med andra elever är begränsad. Möten med andra elever kan därmed ske under mer kontrollerade former och också ges ett större inslag av frivillighet.

Organisera raster och måltider

Skolans raster, som vanligen är avsedda dels för elevernas avkoppling, dels för förflyttningar mellan skolans olika lokaler, innebär för många elever med Aspergers syndrom en stor anspänning och behöver ofta ägnas särskild uppmärksamhet av skolan. I en grundskola har man valt att noga förbereda rasternas lekar så att dessa är strukturerade och har en tydlig inramning och vuxenstyrning. I en gymnasieverksamhet där lärarna vill att eleverna ska klara sig själva under raster men inte vistas i skolsalen, blir resultatet att den lilla aspergergruppen sitter ostörda för sig själva med tillgång till spel och musik. I flera fallskolor, på alla nivåer, är det någon lärare eller assistent som ansvarar för att hämta upp elever till lektioner som inte äger rum i hemklassen. I vissa verksamheter har rasterna kortats ner för att minska elevernas frustration över att tvingas sysselsätta sig själva.

Matsalssituationen kan också kräva en medveten organisering från skolans sida för att fungera tillfredsställande. I flera fall finns möjligheter för eleverna att äta i anslutning till sitt hemklassrum, men vanligt är också att man går tillsammans i gruppen för att äta i sällskap med en eller flera vuxna. I de flesta fall arrangerar skolorna matsituationen så att eleverna slipper den mängd av intryck som en fullsatt skolmatsal kan ge. Det finns också exempel på att man erbjuder särskild mat.

Anpassa idrott och hälsa

Idrott och hälsa är ett skolämne som enligt intervjuerna innebär stora svårigheter i genomförandet även efter långtgående anpassningar till elever med Aspergers syndrom. I många fall redovisar skolorna misslyckade försök att intressera och motivera eleverna till deltagande efter att man periodvis har varit igång med en regelbunden verksamhet med en inriktning mot att våga komma in, byta om, och att prova inslag av bollspel eller rörelseövning. Försöken har upphört då eleverna inte längre anslutit. ”Det är svårt att spela badminton helt ensam”, säger en lärare. På andra håll har både idrottsundervisning och all estetisk verksamhet tagits bort. Undantag finns, liksom exempel på att elever med Aspergers syndrom deltar fullt ut i idrottsundervisningen. I ett par skolor

erbjuds eleverna enskild idrottsundervisning och på vissa håll erbjuds friskvård eller promenad som kompensation för bristande idrottsundervisning. Även specialundervisning i grupp i idrott och hälsa förekommer.

En problematik i samband med undervisningen i idrott och hälsa, som skolorna ofta behöver ta hänsyn till, utgör situationerna kring ombyte och dusch. På flera håll har man valt att lägga undervisningen sist eller först på dagen för att undvika möten med andra elever. Med små elevgrupper kan vissa skolor också hitta lösningar där elever kan klä om i enskildhet och i en skola har duschrummen byggts om så att varje dusch finns i en kabin med fördragningsmöjligheter. I några fall låter idrottslärare enskilda elever använda sig av lärarnas duschar eller har lektionerna lagts sist så att elever kan välja att duscha när de kommer hem.

Närvarostöd

Skolorna redovisar att många elever har varit frånvarande under perioder, men att man genom det stöd man nu erbjuder har lyckats vända situationen till en bättre skolnärvaro. I vissa fall menar man att det snarare är så att eleverna inte vill gå hem och inte ha ledigheter när de kommit igång. Samtidigt organiserar vissa av skolorna hjälp för att minska frånvaron. Det kan ske genom allt från upprepad telefonkontakt med eleven till att någon hämtar i hemmet eller möter på vägen. För vissa kan svårigheterna att ta sig till skolan vara näst intill oöverstigliga om rutiner ändras, bussen stannar på fel ställe eller övergångsstället har flyttats. I sådana fall uppges ett aktivt agerande från skolans sida vara betydelsefullt för att eleven ska ta sig till skolan överhuvudtaget.

I vissa fall beskriver respondenterna att närvarostödet inte har varit tillräckligt för att få enskilda elever att komma till skolan. Många exempel ges på att frånvaro föregått en placering i liten grupp. Vissa fallskolor har uppmanat vårdnadshavare att hålla elever hemma om de är i dåligt skick av psykiska eller medicinska skäl. Ibland har skolan erbjudit undervisning i hemmet. Det finns också exempel på att skolan mest har fungerat som en uppgiftscentral dit eleven kommit för att hämta sina skoluppgifter eller redovisa sitt arbete men sedan göra allt skolarbete hemma.

Hantera bristande motivation

I många fall beskrivs elevers studiemotivation som bristfällig i enstaka eller flertalet skolämnen vilket kräver omfattande insatser från skolorna. I två fallskolor används ett strukturerat belöningssystem i hela verksamheten för att skapa incitament till skolarbetet, där eleverna genom önskvärda beteenden kan tjäna ihop till att få handla i kiosken eller delta i specifika aktiviteter. I andra skolor används belöningar mer informellt, en elev kan få arbeta med ett omtyckt skolämne efter att ha arbetat med något mindre lockande. Alternativt

lättas schemat med roligare inslag för att på så sätt öka elevernas motivation. Individualisering av undervisning sker också till viss del med utgångspunkt från elevens preferenser, där eleven får ägna sig åt uppskattade ämnen eller aktiviteter i den utsträckning som är möjlig utan att andra kunskapsområden drabbas alltför hårt. Reducering av elevens studieplan från ämnen som inte alls fungerar, exempelvis idrott och hälsa, är också ett sätt att hantera frånvaro av motivation.

Svårt att hantera betygssättning

Flera skolor vittnar om svårigheter med att sätta betyg på elevernas studieprestationer, dels beskrivs problem med att mäta kunskaperna, dels framställs enstaka kursmål som svåra att uppnå för många elever med Aspergers syndrom. Exempel på det sistnämnda är bristande fantasi i samband med uppsatsskrivande och bristande generaliseringsförmåga. Skolornas sätt att hantera dessa svårigheter är bland annat långtgående anpassningar av provsituationer och bedömningar för att kunna komma åt, och därmed möjliggöra betygssättning av, elevernas kunskaper. En lärare beskriver hur en elev fick redogöra muntligt för innehållet i ett nationellt engelskaprov eftersom själva provsituationen annars stressade upp eleven alltför mycket.

En annan aspekt är att betyg kan vara en mycket känslig fråga för den enskilda eleven och ställa frågan om normalitet på sin spets. Flera exempel ges i fallstudien på elever med Aspergers syndrom som kraftigt skuldbelägger sig själva för uteblivna betyg, vilket kan sätta press på lärarna att hitta argument för Godkänt. Betygens betydelse för vart eleverna kan söka vidare kan också sätta press på lärarna i bedömningen av elevernas måluppfyllelse. Flera gymnasielärare menar att det finns en risk att grundskolan ger eleven ett ”snällbetyg” för att komma in på ett gymnasieprogram som sedan visar sig vara för svårt. På en skola uppger man att det är illa för dem som inte fått sin diagnos som berättigar ett användande av undantagsbestämmelserna vid betygssättningen.³³

Viktiga vuxna

En närmare relation till någon speciell vuxen i skolan framstår som avgörande för hur skolgången ska fungera för många elever med Aspergers syndrom. En nära relation till någon vuxen underlättar för eleven att själv ta kontakt för att ge synpunkter på vad som fungerar bra respektive mindre bra i skolan. Vilka vuxna som ska stå för skolans närmaste kontakt med elev och vårdnadshavare kan inte alltid fullt ut planeras och organiseras. En svårighet som framkommit är att personalomflyttningar t.ex. som en följd av besparingskrav eller ändrade

³³ 7 kap. 8 §, sista stycket, grundskoleförordningen resp. 7 kap. 4 §, sista stycket, gymnasieförordningen.

anställningsförhållanden kan rasera en uttänkt och etablerad organisation för elever med Aspergers syndrom genom att betydelsefulla personer försvinner från skolan. Rektor ska både kunna placera rätt person på rätt plats och hantera att en utvald lärare eller assistent blir ersatt av någon som är övertalig på annat håll.

Skolpersonalen beskriver vikten av att en vuxen ägnar extra uppmärksamhet åt respektive elev med Aspergers syndrom, finns till hands för dem som går i vanlig klass för att förklara hur något hänger ihop, reder ut konflikter och följer upp hur eleven uppfattar olika aktiviteter. Det kan vara klassläraren, mentorn, handledaren, assistenten, specialpedagogen eller skolsköterskan, men också en annan lärare eller någon ur personalen som eleven själv sökt sig mer till. Den viktige vuxna kan m.a.o. vara antingen formellt eller informellt utsedd. Om denne har tid avsatt för den extra kontakten varierar mellan skolorna. Det förekommer att gymnasieskolor ordnar så att någon anställd ägnar extra uppmärksamhet även åt elever med Aspergers syndrom som går i vanlig klass och inte önskar särbehandling pga. sin diagnos. Det förekommer också att den för en elev viktige vuxne tar ett utökat ansvar och t.ex. hämtar eleven hemma för att den ska komma till skolan, vare sig det är på grundskole- eller gymnasienivå. I flera av fallstudiens gymnasieskolor uppges förutom läraren/mentorn också skolsköterskan, kuratorn eller studie- och ykesvägledaren spela en viktig roll i stödet till elever med Aspergers syndrom eller som viktig vuxen.

Täta kontakter med hemmet

Relationen mellan skola och vårdnadshavare framställs i fallstudien som central i arbetet med elever med Aspergers syndrom, framförallt för elever med stora svårigheter. Flera lärare och rektorer beskriver en mycket tät kontakt med elevernas föräldrar och lyfter fram det som en stor framgångsfaktor att genast få till stånd ett fungerande samarbete med hemmet. Hur samarbetet utformas och frekvensen i kontakterna varierar utifrån elevernas behov men också utifrån vad föräldrarna och skolan kan och vill. Kring en del grundskoleelever anger skolor daglig kontakt med hemmet medan kontakterna med vissa gymnasieelevers vårdnadshavare kan begränsas till reguljära utvecklingssamtal. I frekventa kontakter kan det handla om utbyte av information kring hur morgonen eller dagen fungerar, skapande av en samsyn kring elevens problematik och upprättande av formella eller informella åtgärdsplaner.

Samtidigt går att utläsa från skolornas berättelser att kontakten med hemmen ofta kan vara komplicerad. Det finns en inbyggd svårighet i gränslandet mellan aktörernas ansvar för eleven och kring vilket ansvar skolan kan ta för att stötta föräldrarna. Hantering av vårdnadshavarnas oro nämns av flera skolor som ett återkommande inslag i arbetet och att kunna förmedla en känsla

av trygghet lyfts fram som betydelsefullt. Även att förmedla att skolan vidtar åtgärder och försöker stödja eleven i de fall där man ännu inte funnit fungerande lösningar blir viktigt. I intervjuerna framkommer att många föräldrar ofta ringer till rektorer och lärare för att diskutera elevens skolgång. I några fall nämns föräldrar som varit mycket oroade och kontaktsökande, och där skolpersonalen har fått sätta gränser för hur omfattande kontakt som man mäktar med. Skolhälsovårdens personal uppges ofta vara betydelsefull som en länk mellan skola och hem.

Vilken inställning vårdnadshavarna har till elevens funktionsnedsättning och skolsituation varierar. I de flesta fall beskriver skolorna föräldrarna som aktiva i arbetet med att få barnens svårigheter utredda och med att söka stöd på olika sätt från samhället. Vårdnadshavarna kan också vara mycket pådrivande till vilka lösningar som skolan ska anamma, vilket ibland skapar konflikter när skolan är av en annan åsikt. Det förekommer dock att vårdnadshavarna beskrivs som mer passiva och skolpersonalen berättar hur de själva har uppmuntrat föräldrar att få sina barn utredda eller söka mer stöd. En grundskolektor menar att om vårdnadshavarna i ett fall ställt högre krav skulle skolan snabbare ha fått resurser till lämpliga åtgärder.

2.5 Ambition och resultat

Funktionsnedsättning som tar tid

En faktor som har betydelse för både ambition och organisering av skolgången för elever med Aspergers syndrom är tid. De svårigheter som funktionsnedsättningen innebär tar i många fall tid i sig. Till exempel är skoldagens alla intryck svårsorterade för vissa elever och de har därför svårt att klara av en full arbetsvecka i skolan. Bristande ork och ett långsamt arbetstempo uppges försvåra för många elever att hinna med utbildningen under utsatt tid. I verksamheter på både grund- och gymnasieskola som är speciellt utformade för elever med Aspergers syndrom ingår träning av sociala situationer vilket innebär att tiden för eleverna att tillägna sig annan kunskap blir mindre. Även stödjande samtal med en mentor eller någon annan ur personalen kan sammantaget vara så frekventa och omfattande att tiden för annat begränsas. På en gymnasieskola menar man att funktionsnedsättningen i sig tar så pass mycket kraft från eleverna med Aspergers syndrom att det egentligen blir för tungt att studera heltid. Arbetet runtomkring eleverna i form av kontakter med vårdnadshavare och samhällsaktörer tar också mycket tid för skolan.

Ett sätt att hantera att tiden inte räcker till är att anpassa eller reducera utbildningens innehåll. De studerade grundskolorna erbjuder i många fall anpassad studiegång till elever med Aspergers syndrom med motivering att

det är bäst att lägga ribban på en nivå där eleverna får möjlighet att lyckas. På sikt kan det uppstå en konflikt mellan att klara av den nuvarande situationen och att ge förutsättningar för elevens framtida skolgång. Vid flera av gymnasieskolorna uppger man att elever med Aspergers syndrom kan ha stora kunskapsluckor i bagaget när de kommer, vilket tyder på att avvägningarna av vad undervisningen ska innehålla för elever med Aspergers syndrom inte är självklara. Även anpassning av undervisning på olika sätt, som att fokusera på det eleven är intresserad och motiverad av eller träna mycket på elevens sociala färdigheter, kan få konsekvenser längre fram och komma att ställas på sin spets vid bedömning och betygssättning samt vid intag till högre studier. Vissa skolor erbjuder elever med Aspergers syndrom fyraåriga gymnasiestudier för att de ska hinna med både en fullständig studiegång och särskilt utformade moment. En A-kurs kan då t.ex. fortgå tills eleven har klarat kursen. Det beskrivs som en balansgång, att anpassa studieförberedande gymnasieverksamheter efter individuella förutsättningar och ändå sträva efter att eleverna ska nå målen.

Ambitionsskillnader

I grundskoleverksamheterna framgår i vissa fall att man begränsar sin ambition utifrån en skyldighet att se till att eleven genomför sin skolplikt och en strävan att nå godkända betyg i de behörighetsgivande ämnena. Målet kan på så sätt ge en ram för vad man sedan gör även om vissa lärare påpekar att det kan kollidera med behovet av att utveckla den sociala förmågan. På många håll menar man att kravet på att eleverna ska komma till skolan och genomföra hela skoldagar är tillräckliga. För vissa elever sträcker man sig längre, framförallt vad gäller den sociala utvecklingen.

Gymnasieverksamheterna har olika ambitioner bl.a. också beroende på om eleverna följer ett individuellt, ett nationellt eller ett specialutformat program. En av skolorna har som utgångspunkt att eleverna först genomför ett preparandår³⁴ inom det individuella programmet för att sedan ta sig vidare till ett nationellt program. Då är behovet av kontakt med ämnesutbildade gymnasielärare mindre men satsningen på grundskolesvenska, respektive -matematik och -engelska desto större. Att flera gymnasieelever med Aspergers syndrom avser att sluta efter skolpliktens upphörande eller uppnådd gymnasiebehörighet bidrar också till hur skolan sätter sina mål.

Ambitionerna kan vara annorlunda i gymnasieskolor med en aspergerverksamhet knuten till nationella program. Det har betydelse att eleven nått behörighet och därmed också en relativt högre grad av självständighet. Sär-

34 Med preparandår avser man ett år då eleven på gymnasieskolan får undervisning för att slutföra grundskolans ämnen till den nivå som krävs för behörighet och samtidigt förbereda sig för gymnasieutbildning

skilt där det uppstått ett söktryck till begränsade platser kan elevgruppens sammansättning sannolikt bidra till högre ambitioner. I den fristående gymnasieskolan följer vissa av eleverna antingen det specialutformade programmet fullt ut medan en sammanhållen grupp endast har tillgång till vissa kurser och genomför studierna i en individualiserad utformning, vilket också innebär i en mindre omfattning. I det senare fallet är skolans lärare mer ämnesfokuserade medan mentorskap och social utveckling mest läggs på kontaktpersoner från boendet. Lärarnas vid en annan gymnasial Aspergers syndrom-verksamhet uppger att ambitionerna påverkas av att betygen är verkningslösa som motiverande kraft. Flera elever går där enbart för att bli klara med sin skolplikt, dvs. att få ett grundskolebetyg.

Elevernas resultat

Flera av de besökta grundskolorna uppger att eleverna med Aspergers syndrom, vare sig de går i de särskilda grupperna eller i vanlig klass, kommer att kunna gå vidare till nationella program. I en av de särskilda undervisningsgrupperna är dock rektorn tveksam till om någon kommer att kunna nå dessa mål och förbereder en kontakt med en gymnasieskola som både har ett individuellt program och tillgång till gymnasiesärskolan. I en skola framhålls också att flera elever har lyckats klara av perioder på en arbetsplats i samband med praktisk arbetslivsorientering. Ett annat mått på framsteg som nämns på en skola är att en elev som haft egen assistent under nästan hela grundskoletiden nu klarar sig utan detta stöd.

Skolorna bedömer att flera av eleverna bör kunna klara av att försörja sig genom arbete även om det för vissa fordrar ett förberett och eventuellt långsiktigt stöd från arbetsförmedlingen och från någon på arbetsplatsen. I en större gymnasieverksamhet räknar man med att flera elever går vidare till högskolestudier. För andra anges fortsatta studier vid en folkhögskola eller kommunal vuxenutbildning som rimliga alternativ. Det finns också skolor som nämner en risk att elever faller ur och hamnar i ett socialt utanförskap.

Alla skolor anser sig inte lyckas

Alla skolor bedömer inte att de lyckas organisera verksamheten så att den fungerar för elever med Aspergers syndrom. I ett par fall är personalen uppgiven inför sina möjligheter att erbjuda en god skolgång för någon elev och försöker bara hitta den minst dåliga lösningen tills eleven får plats i någon specialiserad och särskild verksamhet. Det kan ta lång tid innan antagning till sådana verksamheter blir klara. De Aspergers syndrom-specialiserade verksamheterna i studien uppger att det inte är ovanligt att deras elever tidigare har haft ett flertal olika skolplaceringar och omfattande skolfrånvaro.

I vissa fall framkommer att skolan trots relativt goda förutsättningar inte lyckas stärka elevernas sociala utveckling. Lärarna ger exempel på elever som önskar undandra sig kontakt med andra som anser att klasskamraterna inte är snälla, eller som känner sig missförstådda av dem. I fallstudien förekommer ”hemmasittare” på grundskolenivå respektive att vissa elever trillar ur systemet på gymnasienivå.

De orsaker som rektorer och lärare uppger till att de inte lyckas är att de saknar tillräcklig kompetens eller stöd för att möta elevers svårigheter, att det krävs mer personalresurser eller att de inte klarar att skydda elever med Aspergers syndrom från andra elevers trakasserier. Andra orsaker är att elever har ytterligare svårigheter, t.ex. depression, ätstörningar, hallucinationer eller utvecklingsstörning. I vissa fall anser skolan att problemet snarast ligger i kommunikationen med elevens vårdnadshavare. Ofta beskriver dock rektorer och lärare, också i de fall där man inte lyckats eller kommit till en uppgiven situation, att stora ansträngningar har gjorts för att åstadkomma en rimlig skolsituation.

2.6 Skolans kompetens och uppdrag

Personalens kompetens

Personalens kompetens är en organisatorisk angelägenhet för skolan, där både behov av ämneskunskaper och specialpedagogisk kompetens behöver tillgodoses inom ramen för verksamheten. Nästan genomgående i fallstudien har lärarna pedagogisk utbildning, i några fall även kompletterat med specialpedagogisk utbildning. En del av lärarna i aspergergrupper har en specialpedagogisk utbildning men saknar ämneslärarkompetens och fungerar då som stöd till de undervisande lärarna. I något fall förekommer att personer utan lärarutbildning innehar en undervisande roll. I skolor utan specialisering mot elever med Aspergers syndrom finns ofta lärare med pedagogisk utbildning och passande ämneskompetens men med behov av stöd i specialpedagogiska frågor. På flera håll finns då tillgång till sådan kompetens.

Lärarnas ämneskunskaper skiljer sig mellan skolorna och det förekommer i både grund- och gymnasieskolor att lärare undervisar i ämnen de inte har utbildning för. Aspergerverksamheterna väljer ibland att låta elever delta i andra klassers undervisning för att kunna erbjuda fler ämnen. Vissa skolor köper också in lärartjänster i enstaka ämnen. I några aspergerverksamheter tas hjälp från andra lärare på skolan för att komplettera ordinarie lärare när dessa saknar ämneskunskaperna. Vid en gymnasieskola uppger aspergerverksamhetens lärare att de kan få handledning av ämneslärare på de nationella programmen. I en grundskola där få pedagoger med ämnesutbildning ansvarar

för gruppens undervisning motiveras det med att social kunskap prioriteras före ämneskunskap, men rektorn anser ändå att bristen på ämneskunnande är besvärande för undervisningens kvalitet.

Specialpedagogisk kompetens används både för handledning av lärare och som komplement till ordinarie undervisning. I grundskolornas särskilda undervisningsgrupper och i aspergerverksamheter på gymnasieskolan har specialpedagoger vanligtvis varit direkt aktiva i verksamheten, men det finns exempel i både grund- och gymnasieskolan där avståndet till specialpedagogisk kompetens är längre. I några verksamheter arbetar specialpedagogen delvis som speciallärare för eleverna vid schemalagda tillfällen, i andra fall handleder denna främst lärarna eller har mycket sporadisk koppling till eleverna i målgruppen. I en gymnasieskola bistår specialpedagogiskt utbildade lärare ämneslärarna när de saknar sådan kompetens. Bland de intervjuade lärarna i fallstudien upplever vissa att den egna kompetensen inte är tillräcklig för att kunna ge eleverna en bra skolsituation, och att de inte erhåller det stöd som de behöver.

Elevassistenter används i vissa av grund- och gymnasieskolorna som stöd för elever med Aspergers syndrom. Med något undantag saknar assistenterna i fallstudien en pedagogisk utbildning. Respondenterna påpekar istället att personkemin är mycket viktig. En grundskola med relativt stor erfarenhet av assistenter beskriver hur rätt person kan vara helt avgörande för om elevens skolsituation fungerar eller inte. Elevassistenternas roll varierar mellan olika besökta skolor. I några fall är assistenter närvarande i klassrummet samtidigt med undervisande lärare, men kan gå åt sidan med eleven för att ge tillfälligt stöd för att lösa en viss uppgift. I en skola där eleven inte närvarar i skolan med hänvisning till psykisk ohälsa har en assistent besökt hemmet med skoluppgifter och bidrar med undervisning där. Rollen som elevassistent framstår som svårbalanserad, med en risk för att assistenten i praktiken får ett ansvar för elevernas utbildning som inte är förenligt med uppdraget. Framförallt när assistenten periodvis går iväg med en elev från klassrummet till en mer avskärmad studiemiljö blir gränsdragningen mellan stöd och undervisning svårdragen.

Rektorerna i fallskolorna uppger överlag att det är enkelt att finna utbildade lärare till undervisningen av elever med Aspergers syndrom. De framhåller personkemin och den personliga lämpligheten som betydelsefull när de ska anställa lärare eller tilldela dem klasser. Rektorerna fäster också stor vikt vid lärarnas egen motivation och vilja att arbeta med elever med Aspergers syndrom. Resonemanget återfinns hos flera av lärarna som talar om de personliga egenskaper som krävs för arbetet. En rektor som berättar om svårigheter med att få lärare att söka till aspergergruppen avviker från övriga. Rektorns förklaring till problemen är att verksamheten har en isolerad lokalisering.

Samtliga skolor anger, i skiftande grad, tillgång till skolhälsovårdspersonal. I flera fall, särskilt där verksamheten knutits nära en större grundskola och i gymnasieverksamheterna är skolhälsovården nära involverad i elevernas skol-situationer. Vissa rektorer påpekar ett behov av närmare tillgång till psyko-logkompetens. Organisationsförändringar nämns som en orsak till att viktiga nätverk ibland bryts. På andra håll påpekas beroendet av nätverken, där också kuratorskompetens och studie- och yrkesorientering ingår.

Handledning och kompetensutveckling

Med något undantag bedömer både lärare och rektorer i fallskolorna att berörd personal bör ha tillgång till särskild handledning, och elevhälsoteamen nämns på de flesta håll som ett bra stöd. Specialpedagoger från den egna skolan, eller från kommunen, skolläkare med specialistkompetens eller psykologutbildade handledare finns att tillgå i nästan alla verksamheter. Erfarna personer från kommunen bidrar också i flera fall med viktig kunskap till skolpersonalen. Men frekvensen och kvaliteten i handledningen skiftar enligt lärarna. I vissa fall genomförs regelbunden handledning, t.ex. var tredje vecka av professionella handledare som också uppskattas. I något fall har skolan valt handledning som varit mindre uppskattad av lärarna och i vissa skolor är handledning enbart sporadiskt förekommande eller obefintlig.

Kompetensutveckling av skolpersonalen kring Aspergers syndrom sker ofta i form kortare kurser och föreläsningar. I några skolor är det helt upp till personalen att välja form för kompetensutveckling medan det är mer centralt styrt i andra fall. Framförallt nämns externa föreläsningar som en väg till kompetensutveckling inom Aspergers syndrom. Utbudet upplevs som mycket stort, en rektor uttrycker att det ”dräller av inbjudningar till föredrag om Aspergers syndrom”. Föreläsarna kan delas upp i två grupper, personer med egen diagnos och forskare inom området. Ofta har personer från båda fälten använts, men det är mindre vanligt att forskare med god kännedom om pedagogiska förhållanden och skolans krav har kommit till tals i dessa sammanhang även om det också här finns undantag. Intrycket är att skolorna inte alltid vet var rätt kompetens kan finnas, och att man kan likna situationen vid ett vilset sökande på Internet.

Eleveassistenter får vanligen stöd och handledning från elevens ordinarie lärare. I en grundskola är det klassläraren och specialpedagogen som tillsammans stöttar assistenterna, vilket beskrivs som ett krävande arbete. I en grundskola uppger lärarna att det är lättare för assistenter än för klasslärare att få tillgång till fortbildning eftersom de har enklare att komma ifrån.

I vilken utsträckning skolpersonalen får handledning och kompetensutveckling knyter delvis an till skolornas olika förutsättningar, där brist på tid

och ekonomiska resurser kan begränsa utrymmet för externa kontakter kring Aspergers syndrom. Eftersom flera av verksamheterna utvecklar sin kompetens medan arbetet pågår, och personalen genom den personberoende pedagogiken är mycket bunden, är utrymmet för gemensam kompetensutveckling eller handledning starkt begränsat. En del lärare är nöjda med det stöd och de utvecklingsmöjligheter som skolan erbjuder, andra uppger att tillgången till kompetensutveckling inte är tillräcklig och skulle önska att skolan i större utsträckning erbjöd personalen fortbildningsmöjligheter i dessa frågor. Intrycket är att kompetensutvecklingen ofta upplevs som punktinsatser och att mer långsiktigt planerade insatser riktade till hela personalstyrkan efterlyses.

Skolans samlade kompetens

Erfarenhet av att arbeta med elever med Aspergers syndrom bidrar till skolans samlade kompetens och organisationens förmåga att ta emot elever med Aspergers syndrom. I verksamheter uppbyggda för elever med Aspergers syndrom finns generellt en större erfarenhet jämfört med skolor där dessa elever förekommer sporadiskt. Tiden som verksamheten har funnits påverkar också skolans kunskapsuppbyggnad.

Intresset hos rektorn för elever i behov av särskilt stöd beskrivs i flera fall som betydelsefullt för vilken samlad kompetens skolan ackumulerar i att framgångsrikt stödja elever med funktionsnedsättning. Detta hänförs bl.a. till rektorns förmåga att stödja och uppmuntra övrig skolpersonal, både i kontakt med andra aktörer men också i individuellt samtalsstöd. Hur kompetensutvecklingsinsatser utformas samt hur stor del av skolpersonalen som får del av detta påverkar också skolans allmänna kompetens. Strukturerade elevvårds-konferenser eller arbete med elevhälsoteam med flera skilda kompetenser är i flera fall viktiga för dessa insatser.

En indikation på skolans kompetensuppbyggnad är att en skola efterhand kan få rykte om sig att vara bra på att ta hand om elever med Aspergers syndrom. Flera skolor, både med och utan profilering mot Aspergers syndrom, uttrycker att elever med diagnosen söker sig dit efter att ha hört talas om verksamheten ryktesvägen. Inarbetade rutiner och ett gemensamt förhållningssätt på skolan lyfts i den fristående grundskolan fram som en framgångsfaktor som etablerats över tid.

Skolans behov av stöd

Kunskaper och stöd från andra aktörer är betydelsefullt för skolan i arbetet med elever med Aspergers syndrom och fallskolorna uttrycker genomgående ett behov av stöd utifrån. Barn- och ungdomspsykiatri, habiliteringen, socialtjänsten, olika nätverk samt stödfunktioner i kommunen lyfts fram som

viktiga, eller potentiellt viktiga, för skolans arbete. I praktiken finns det sedan stora skillnader mellan hur väl stödet utifrån svarar upp emot det upplevda stödbehovet.

Kontakter med andra aktörer utgör en del av skolans nätverk och samlade kunskapsuppbyggnad. Flera skolor nämner nätverk i kommunen som skolan ingår i, antingen specifikt inriktade på Aspergers syndrom eller mer allmänt orienterade inom specialpedagogik. Förbindelser med personer med erfarenhet inom området eller utbyte med skolor i andra kommuner förekommer i en del fall. Vilken betydelse dessa kontakter har varierar och intrycket är att skolorna oftast finner några sammanhang eller kontaktpersoner som blir ett reellt stöd i arbetet, medan andra stödfunktioner inte tillför särskilt mycket i praktiken. Det ligger nära tillhands att vända sig till någon man känner sedan tidigare och där man har byggt upp en fungerande kontakt. Begränsande faktorer kan vara ekonomi i de fall stödet behöver köpas in från kommunen och skolan inte har de ekonomiska resurserna eller tidsbrist som begränsar deltagandet i olika nätverk, mötena blir mer belastande än givande för skolan.

En del av stödet handlar om insatser relaterade till en enskild elev. Kontakter med barn/ungdomspsykiatri och habiliteringen är specifikt knutna till eleven och samarbetets utformning är avhängigt dennes svårigheter och stödbehov. En del skolor beskriver ett givande samarbete men många lyfter fram svårigheter i att få förbindelserna att fungera tillfredsställande. I flera fall är skolorna kritiska till långa väntetider på insatser från barn/ungdomspsykiatri, då det får konsekvenser för skolsituationen. Det finns även olika nätverksamarbeten kring eleverna där rektor, skolsköterska, vårdnadshavare, LSS-handläggare med flera kan ingå och träffas regelbundet.

Skolan kan också ha behov av stöd från andra insatser i vården. En grundskola anger att man haft kontakt med logoped och sjukgymnast när behov funnits. En annan att man tar kontakt med den barnneurologiska kliniken när akuta lägen uppstår. Rektorn på skolan uttrycker ett behov av närmare samarbete med vården vad gäller hantering av akuta lägen och mer förståelse för hur medicinering etc. påverkar eleverna. Som exempel nämns handfasta råd kring hur man kan hålla i en elev som får ett utbrott. Även understöd och kunskap till vårdnadshavarna i dessa frågor är någonting som skolan efterlyser. Det är vanligt att kommunerna har centralt placerade enheter och en elevhälsoorganisation dit skolor med behov av stöd kan vända sig. I flera fall utnyttjar skolorna specialpedagoger, kuratorer eller psykologer från dessa enheter. Det är också där man i vissa fall centralt samlar kännedomen om var elever med Aspergers syndrom finns och där man kan ge stöd till skolorna i kontakten med barn/ungdomspsykiatri, habiliteringen, sociala myndigheter och familjebehandling. Vissa kommuner har organiserat flera nätverk som bl.a. kan ta hand om föräldrar i behov av utbildning.

För gymnasieskolorna kan samarbete med arbetsförmedlingen spela en viktig roll vid elevernas övergång från gymnasiala studier till arbete. En gymnasieskola berättar om ett väl fungerande samarbete med arbetsförmedlingen i och med en verksamhet för personer med funktionsnedsättning. Arbetsförmedlingen kommer då in redan i årskurs 2, vilket enligt rektorn blir ett stöd för skolan och en trygghet för föräldrarna. På en annan gymnasieskola uppger rektorn att skolan arbetat upp ett fungerande samarbete med arbetsförmedlingen, via ett arbetsplatsbiträde som kommer till skolan. Andra beskriver en mer problematisk situation där det inte finns någon motpart för studie- och yrkesvägledaren att lämna över till när eleverna lämnar gymnasieskolan. Det saknas enligt personalen då någon som lotsar eleverna ut i arbetslivet och arbetsförmedlingen beskrivs som oförberedd eller i avsaknad av resurser.

I flera fall uppger skolpersonalen att de fått stöd av Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) eller, utan att känna till myndigheten, använt material därifrån. Det finns också ett antal rektorer som har liten eller ingen kännedom om den verksamhet som SPSM bedriver.

Skolans uppdrag kontra andra aktörers

Gränsdragningen för vad skolan ska göra och inte göra aktualiseras i arbetet med eleverna med Aspergers syndrom. Ett stort stödbehov hos eleverna, där insatser krävs från flera aktörer i samhället, ställer frågan på sin spets. De flesta exempel som lyfts fram i fallstudien handlar om att skolan upplever alltför omfattande förväntningar från andra aktörer, men det finns också exempel på när andra upplevs inkräkta på det egna ansvarsområdet.

I relation till barn/ungdomspsykiatri och habiliteringen beskriver flera skolor en oenighet om vad som ska ingå i skolans uppdrag. Flera av de besökta skolorna upplever förväntningar på skolan som behandlande från barn/ungdomspsykiatri och habiliteringen, vilket man ser som problematiskt. Man framhåller att skolan inte ska vara vård och behandling utan att utbildning är kärnan i skolans uppdrag. Frånvaron av insatser från andra samhällsaktörer upplevs i flera fall som problematisk i avgränsningen av skolans uppdrag. I kontakt med elevens vårdnadshavare upplever skolor i fallstudien att förväntningarna blir alltför stora på vad skolan ska hantera, framförallt när hemsituationen inte alls fungerar. Skolpersonal ser behov av mer stöd utifrån till föräldrar och elever än vad som ibland erbjuds. I fall där elever är självskadande, deprimerade, mycket våldsamma eller under stark medicinerings ser man också att ansvaret för skolan kan bli orealistiskt. I flera fall tillkommer också täta kontakter med socialtjänsten.

Andra sidan av myntet är värnandet om utbildningsuppdraget, när skolan upplever att andra aktörer vill ha inflytande över frågor som tillkommer skolan

att organisera. Några skolor beskriver att barn/ungdomspsykiatri och habiliteringen kan ta sig självklart rätt att diskutera skolans frågor samtidigt som man är restriktiv med att inkludera skolan i ett större sammanhang. Resonemanget är att barn/ungdomspsykiatri och habiliteringen ska ha kunskap om vad som händer i skolan men inte bestämma hur skolan ska undervisa. En skola beskriver att barn/ungdomspsykiatri i något fall har rekommenderat vårdnadshavarna att eleven ska gå i liten grupp utan att först kontakta skolan. Skolan var i detta fall av en annan åsikt och ansåg inte att en liten grupp var bästa lösningen. Skolorna poängterar sin egen professionalism när det gäller utbildning.

2.7 Sammanfattande diskussion

Skillnad i organisering och samverkan

Sammantaget visar enkät- och fallstudien att skolverksamheten för elever med diagnosen Asperger syndrom, när den är känd av skolan, organiseras på flera olika sätt. Det sker inte sällan i en mer eller mindre segregerad form. Elevernas sociala förmåga i kombination med skolans hela bemötande är av stor betydelse för graden av segregation. Studien ger inga belägg för att lärare, som ansvarar för undervisning av elever med Aspergers syndrom, i större utsträckning än andra saknar ämnesutbildning. Inte heller framkommer något som tyder på en särskild återhållsamhet beträffande resurserna. Snarare ger studien ett intryck av att ambitiösa strävanden och underbyggda argument på flera håll har bidragit till goda studievillkor för många. Det bör noteras att underlaget till studien har hämtats före utgången av vårterminen 2009 och det är därför oklart om det svåra ekonomiska läget i många kommuner därefter har påverkat utformningen av utbildningen för elever med Aspergers syndrom.

Det finns dock exempel på att skolor för att lösa dilemman som skisserats i studien, exempelvis för att åstadkomma trygghet, erbjuder en relativt torftig studiemiljö. Det framkommer också klart att många elever i fallstudien tidigare har varit med om stora brister i stödet, såväl i förhållande till undervisning som till kamratrelationer. Det är dessutom uppenbarligen vanligt att skolgången för eleverna tar längre tid och/eller att studiegången anpassas så att vissa ämnesområden utgår, i synnerhet idrott och hälsa. Det framkommer också exempel på att skolgången avbryts och elever uteblir från skolan under lång tid.

Studien ger ett underlag för att påstå att skolan ofta förefaller utlämnad i sina ansträngningar för att klara situationen för elevgruppen. Kraven på att skolan ska samverka med, och tillgodose önskemål från många aktörer möts inte alltid av ett motsvarande stöd till skolan eller av andra aktörers fulla

respekt för skolans uppdrag. Ett bekymmer är att lärarlag och enskilda lärare ofta saknar kompetent handledning och hjälp att bearbeta de svåra situationer de ställs inför. I den mån skolhälsovården är väl utbyggd och kanalerna mellan denna och lärarna är utarbetade är situationen gynnsammare.

Bland de viktigare kunskaper som fallstudien gett är betydelsen av att samverka mellan skolorna och andra instanser i samhället bygger på en ömsesidig förståelse för varandras ansvarsområden och villkor i sitt arbete med barn och ungdomar med Aspergers syndrom.³⁵ Vikten av ömsesidig förståelse och tydliga yrkesroller, samtidigt som de samverkande parterna har en viss grad av gemensam problemförståelse, underlättar samverkan. Det är också en av slutsatserna från Skolverkets samverkansprojekt kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa.³⁶ Likaså är det kontinuerliga stödet till skolorna från huvudmannen genom de kontakter och nätverk som kan byggas upp av stor betydelse.

Skolor gör avvägningar

Den genomförda fallstudien visar att skolverksamheten, såväl den obligatoriska som den frivilliga, tar ställning till olika dilemman och gör avvägningar i mötet med elever med Aspergers syndrom. Svårigheterna återfinns på skilda nivåer. Huvudmannens avvägningar handlar om beslut kring resursfördelning, lokaler, särskilda undervisningsgrupper eller särskilda gymnasieprogram och organisation av stödenheter eller motsvarande. Vissa huvudmän genomför kartläggningar där eleverna identifieras utifrån diagnos för att fatta beslut om särskilda undervisningsgrupper eller resursfördelning och stöd. Andra fattar dessa beslut utifrån skolornas efterfrågan. Ett söktryck från vårdnadshavarna kan också påverka besluten.

Hur rektorer och lärare i fallstudien resonerar kring dilemman skiljer sig delvis åt mellan olika skolor. En avvägning är balansgången mellan att ge elever med Aspergers syndrom utmaning respektive trygghet, vilket överensstämmer med vad Skolverkets studie från 2001 visade.³⁷ De svårigheter som balansgången ger upphov till kan kopplas samman med elevens problematik men också skolans resurser och förutsättningar. En avvägning mellan utmaning och trygghet är inte unikt för skolans arbete med elever med Aspergers syndrom, men lyfts fram av flera respondenter som ett ständigt pågående och centralt arbete för skolan med denna elevgrupp. I något fall framställs avvägningen som pressande och problematisk, där det är svårt för skolan att hinna med, eller att det finns en osäkerhet på hur elevers reaktioner på utmaningar kan hanteras. I andra fall finns mer personal och resurser att hantera dilemman i

35 Exempel på andra instanser är sjukvården, arbetsförmedlingen, socialtjänsten och psykiatrin.

36 Skolverket (2009). Kraften av samverkan. (Best.nr 09:1110)

37 Skolverket (2001). Tre magiska G (rapport 202)

arbetet med eleverna. Men många rektorer och lärare frågar sig vilka krav man kan ställa på elever med Aspergers syndrom och hur dessa bäst utformas.

Skolan måste kunna avgöra vad som är lämpliga utmaningar och samtidigt tillgodose rimliga behov av trygghet. I det sammanhanget är det nödvändigt att huvudmannen försäkrar sig om att skolan har tillräcklig kompetens för att söka stöd och att möta såväl expertis som oroliga vårdnadshavare. Det bör också vara en självklarhet att utveckla arbetet med åtgärdsprogram som informationsbärare så att erfarenheter av både framgångsstrategier och mindre lyckade insatser tas till vara.

Studien visar att skolor förhåller sig olika till att å ena sidan utforma skolsituationen så att den passar flertalet elever, och å andra sidan anpassa verksamheten för elever med särskilda svårigheter. I viss mån handlar frågan om hur omfattande elevers svårigheter är men det är värt att notera att vissa lärare med en generell utformning vidgat ramarna för vilka elever som undervisningen vänder sig till. I rapportens del 2 ger forskare exempel på utformningar som är underlättande för elever med Aspergers syndrom utan att de därmed alltid behöver särbehandlas.

Inkluderande ideal och segregering praktik

Ett ytterligare dilemma gäller planeringen av elevens skolgång och avvägningen mellan att lösa den nuvarande situationen och att samtidigt tänka långsiktigt. Till exempel ska skolor bedöma om placeringar i särskilda undervisningsgrupper ska ses som tillfälliga eller permanenta lösningar. Ambitionen att elever ska kunna återgå till sina ursprungsklasser för att inte påbörja ett utanförskap ställs emot ett behov hos elever med Aspergers syndrom att ha en förutsägbar situation där lokaler och personal är desamma över tid och där grupsammansättningen inte ständigt växlar.

Återgångar från segregerade verksamheter till tidigare hemskolor är ovanliga i de studerade skolorna även om de förekommer. En orsak till att återgångar inte är vanliga är enligt fallstudien att elever kommer till verksamheterna sent under sin grundskoletid. I andra fall handlar det om att eleven inte bedöms klara av vanlig klass. De anpassade gymnasieprogrammen är inte avsedda att leda till någon återgång.

Fallstudien visar att även om skolpersonalen har inkluderande ideal för skolan är skolgången i praktiken mer eller mindre segregerad för många elever med Aspergers syndrom. Också detta överensstämmer vad Skolverkets tidigare studie av skolsituationen för elever med neuropsykiatrisk funktionsnedsättning kom fram till.

Som nämnts kan elever vara rumsligt inkluderade, men socialt och didaktiskt utanför klassens gemenskap. Det gäller t.ex. om eleven uteslutande

samspekar med, och blir undervisad av en utbildad assistent, även om båda befinner sig i klassrummet med de andra eleverna. Om eleven hör till en vanlig klass men får sin huvudsakliga undervisning på annan plats än övriga elever är inkluderingen enbart organisatorisk och varken rumslig, social eller didaktisk.

Fallstudien har gett exempel på att det finns en glidande skala mellan vad som är inkluderad och vad som är segregerad skolgång. Det har tidigare visats i en studie av vardagen för grundskoleelever med rörelsehinder.³⁸ En elev i vanlig klass kan i praktiken ha en helt segregerad undervisningssituation, medan elever i segregerade verksamheter i större eller mindre utsträckning kan delta i undervisning i vanliga klasser. Det framgår bl.a. tydligt där elever med Aspergers syndrom på anpassade gymnasieprogram ges möjlighet för att följa kurser i klasser på nationella program.

Det har framkommit många exempel på att elever med Aspergers syndrom går i vanlig klass men vid vissa tillfällen får undervisning i en mindre grupp eller enskilt. Motsvarande gäller för andra elever i behov av särskilt stöd. Någonstans går dock en gräns när omfattningen av dessa tillfällen, det fysiska avståndet eller avsaknaden av gemensamma rutiner gör att någon inte längre betraktas av andra eller sig själv som tillhörig klassen. Systemet blir dessutom rättsosäkert om fjärmanden av en elev från sin klass inte föregås av formella beslut om de insatser som skolan gör.³⁹

Fallstudien ger fler exempel på att det finns stort söktryck från vårdnadshavare till segregerade verksamheter. I vissa fall uppmanar skolor vårdnadshavare att ställa sig i kö, i andra söker vårdnadshavare själva upp sådana verksamheter. En placering i särskild undervisningsgrupp, vilket är den status som många aspergerklasser i grundskolan formellt har, ska dock inte vara sökbar utan beslutas av huvudmannen som en stödinsats.⁴⁰ I praktiken tar dock både skolor och vårdnadshavare initiativ till att elever placeras i aspergerklasser. Bakgrunden är antingen att den ordinarie verksamheten inte klarar av att ge eleven en god skolgång eller att den segregerade verksamheten kan erbjuda något som förefaller passa eleven bra, dvs. såväl ”push-” som ”pull-faktorer”. En studie från Specialpedagogiska Institutet visar att vissa elever med funktionsnedsättning önskade en placering i särskild undervisningsgrupp för att deras tidigare skolgång inte hade fungerat, medan andra (med nedsatt hörsel) i större utsträckning hade sökt sig till de särskilda grupperna för vad dessa erbjöd.⁴¹

38 Nygren, Göran (2008.) Skolvardag med rörelsehinder (Uppsala universitet, 2008)

39 Sådana beslut, som ska fattas efter samråd med eleven och vårdnadshavaren, kräver enligt 5 kap. 1 § i grundskoleförordningen en särskilt stödutredning.

40 Se föregående not.

41 Specialpedagogiska institutet (2007). Elever i särskilda undervisningsgrupper (Specialpedagogiska institutet ingår sedan 1 juli 2008 i Specialpedagogiska skolmyndigheten, SPSM)

De program på gymnasieskolan som är anpassade för elever med Aspergers syndrom är formellt sökbara. De gymnasieskolor med dessa program som ingår i studien informerar kommunens grundskolor om verksamheten. På så sätt ges förutsättningar för eleverna att tidigt söka kontakt och för skolorna att förbereda mottagandet.

Möjligheter att organisera särskild undervisningsgrupp finns bland annat som stöd för elever med svår funktionsnedsättning.⁴² Detta bör vägas mot forskning som visar att segregerade verksamheter har en tendens att vara en återvändsgränd för eleven. En risk är att placering i särskild undervisningsgrupp blir en schablonlösning för elever med Aspergers syndrom. Skolverket förde samma resonemang i rapporten 2001. Fallstudien visar att skolorna varierar i förmåga att utforma undervisningen i vanlig klass så att den passar elever med Aspergers syndrom. Variationen i elevernas svårigheter förefaller inte vara den enda faktor som avgör hur undervisningen organiseras. Det har också betydelse hur väl man med bemötande och flexibilitet lyckas med den sociala och rumsliga inkluderingen.

Skolverket har i sitt yttrande på departementspromemorian *Den nya skollagen* betonat att det bör regleras under vilka förhållanden en elev kan placeras i en verksamhet vid sidan om den ordinarie undervisningen. Skolans utredning bör ha visat att elevens behov av stöd kan tillgodoses genom den avsedda placeringen. Därmed bör det alltså finnas eller inrättas en undervisningsgrupp som eleven kan dra nytta av för sin kunskaps- och sociala utveckling. Ett beslut om att avsluta det särskilda stödet genom att avbryta placeringen borde rimligtvis föregås av en utredning som visar att stödet kan tillgodoses på ett nytt sätt eller inte längre behövs.

Mycket kan säkert göras tidigt för att undvika upprepade misslyckanden och missförstånd eller en placering i särskild undervisningsgrupp som en nödåtgärd. Det fordrar rektorer och lärare som vill och är intresserade av de särskilda utmaningar som undervisning av elever med vissa svårigheter innebär. Arbetet i de särskilda grupperna kan också genomföras på ett mer eller mindre inkluderande sätt. Inkluderingen måste inte innebära ett antingen eller. Det är nödvändigt för eleverna att detta ständigt prövas om siktet ska vara inställt på att de ska bli delaktiga i samhälls- och arbetsliv.

En annan problematik gäller vid osäkerhet om vissa elever går i rätt skolform. I några enstaka fall har skolpersonalen gett uttryck för att en elev hellre borde vara mottagen i särskolan för att få tillgång till de resurser som finns där eller för att slippa från de krav som ställs i grund- och gymnasieskolan. I något fall har resonemanget sin grund i en osäkerhet på vem som har rätt att mottas i särskola, i annat fall är det troligen tecken på skolors frustration över sina egna

42 5 kap. 5 § grundskoleförordningen

tillkortakommanden när det gäller att ge ett adekvat stöd. Skolverket har utarbetat allmänna råd och kommentarer som också tydliggör vad som gäller för rätten att mottas i särskolan.⁴³ När det gäller resurser och kompetens finns det inget som hindrar huvudmannen att utnyttja dessa tvärs över skolformerna.

Vilken roll spelar diagnosen?

En motsättning som studien visar gäller behovet hos skolorna att för sin planering få veta mycket om den enskilde elevens svårigheter, vilket kan inkludera diagnos(er), kontra vissa elevers önskan om att få uppträda som ett oskrivet blad. Mindre genomarbetad kunskap om egenskaper kan dessutom omvandlas till förväntningar som i sin tur kan närma sig fördomar. Ingen elev är betjänt av att bli bemött utifrån sådana. Samtidigt finns skolans behov av att, med viss kännedom om elevens skolhistoria, börja där eleven står. I detta sammanhang bör ett utvecklat arbete med åtgärdsprogram, som visar elevens behov av stöd och hur skolan åtgärdar detta, lösa upp en del av dilemmat. Ett överförande av åtgärdsprogram mellan skolor med skilda huvudmän måste då accepteras av elev och vårdnadshavare.

Enligt fallstudien kan en diagnos vara viktig för skolorna på flera olika plan; för att öka verksamhetens tillgång till resurser, kommunicera behov och gruppera eleverna. Skolverket hävdar, med stöd av författningarna, att en diagnos inte får vara en förutsättning för särskilt stöd eller anpassning utan att elever ska ges särskilt stöd när de har ett behov av det.⁴⁴ I kampen om resurser, både på skol- och elevnivå, kan dock en diagnos i praktiken ge ett bättre utgångsläge för den som äskar extra medel. Ett intryck som fallstudien ger är att det kan skapa en känsla av trygghet hos dem som fördelar resurserna, man gör sällan fel när man ger resurser till dem som utretts av extern utredare snarare än av pedagoger. En helt annan aspekt på diagnosen är dess roll att legitimera lärarnas bedömning av vad som är ett funktionshinder och därmed ge stöd i tillämpningen av undantagsbestämmelserna vid betygsättningen.⁴⁵ Skolverket har dock påpekat att det inte fordras en diagnos för att dessa bestämmelser ska vara tillämpliga.⁴⁶ Det är läraren som sätter betyg och som, eventuellt i samråd med andra, bedömer om elevens funktionsnedsättning blir ett hinder för att nå vissa mål.

43 Skolverket (2001). Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. Med allmänna råd och kommentarer. (Best. nr. 01:669)

44 5 kap. 1 § grundskoleförordningen och 8 kap. 1a § gymnasieförordningen

45 *Funktionshinder* är det begrepp som används i 7 kap. 8 §, sista stycket, Grundskoleförordningen liksom i 7 kap. 4 § Gymnasieförordningen

46 Skolverket (2009). Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygsättning (pdf).

Om man undantar resurstillskotten visar fallstudien att det främst är skolornas behov av att kunna ordna stödinsatserna som ligger bakom skolans önskan om diagnos. Diagnosen Aspergers syndrom blir en väg att snabbt kommunicera elevens stödbehov vid övergångar mellan skolor och i kontakter mellan skola, elev, vårdnadshavare och andra inblandade aktörer. Informationsmängden är dock begränsad och skolan måste likväl utreda individuella aspekter på anpassning och stöd för eleven.

Verksamheternas behov av att planera och förbereda stödinsatser kan det knappast finnas invändningar emot. Man behöver tid för att anställa assistenter, planera klassammansättningar och flytta om lärare för att skapa en bra skolsituation. Man behöver överlämningskonferenser med informationsutbyte mellan berörda aktörer. I den skoltillvaro som är vanlig på många håll år 2009 är kontinuitet och överblick inte givna storheter och lång framförhållning strider ofta mot önskan om flexibilitet och snabba omställningar. Det kan därför ses som verksamheternas försök att styra upp sin tillvaro när man utmejslar de former som beskrivits i studien. I den bemärkelsen spelar alltså diagnosen också en roll. I det sammanhanget är det enligt Skolverket inte förenligt med bestämmelserna att åtgärdsprogram baserade på pedagogiska utredningar tillskrivs mindre betydelse än diagnosutredningarna.

I urvalet till aspergergrupper sker i flera fallskolor en sortering på grundval av diagnoser och därigenom ges dessa ett värde i ett skolsammanhang. Diagnosen blir en dörröppnare till vissa verksamheter för den enskilda eleven. Dessutom kan en diagnos ge rätt till samhällets stöd utanför skolan, som möjligheten att få insatser enligt Lagen (1993:389) om stöd och service till vissa funktionshindrade.

Flera skolor tar upp att det underlättar om en elev är öppen inför sina klasskamrater med sin aspergerdiagnos eftersom dessa då kan bli mer toleranta inför elevens svårigheter. Det väcker den fråga som Skolverket tidigare uppmärksammat, nämligen vem som ska tolerera vem.⁴⁷ Ur ett toleransperspektiv är det de ”normala” som ska tolerera ”avvikare”. Skolverket lyfter i rapporten *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* fram ett alternativt perspektiv som går ut på att lärare och elever istället reflekterar över vilka normer som gäller och vad som betraktas som normalt.

Ur ett maktperspektiv skapar ett samhälles syn på normalitet samtidigt avvikare, genom att ringa in gränserna för normerna. Att ställa diagnos innebär alltid en maktutövning och den diagnostiserande läkaren får tolkningsföreträde gällande vad som är normalt och onormalt. Särskilt känsligt är det när det gäller psykiatriska diagnoser, där dessa i hög grad berör hur vederbörande

47 Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (rapport 326)

är som person och hur andra upplever att personen är.⁴⁸ I intervjuer med barn som fått diagnosen dyslexi, visade sig barnen förhålla sig på skilda sätt till sin diagnos. Vissa gjorde motstånd mot den genom att inte nämna den vid namn eller att tala om den som något andra hade. Andra barn förnekade den helt och hållet. Det fanns emellertid också de barn som öppet erkände sin diagnos och som använde sig av dess termer. Diagnosen, kan således både hota och understödja ens identitet.⁴⁹ Det stämmer väl överens med exempel i Skolverkets fallstudie på hur elever förhåller sig olika till en aspergerdiagnos.

Den medicinska vetenskapen har stor betydelse när det gäller synen på vad som är sant och faktiskt. I en rapport utgiven av Skolverket ställer forskaren Mats Börjesson frågan om det är de medicinska diagnoserna som gör att ingen jämför dagens särskilda undervisningsgrupper med tidigare års obs-klasser och institutioner för avvikande barn.⁵⁰ Medan föräldrar tidigare var motståndare till särskiljandet av barn för placering på institutioner och i särskilda klasser, tycks dagens föräldrar snarare gå i bräsch för att kräva särbehandling. Författaren menar att extra resurser som faller ut vid fastställande av diagnoser, har en avgörande påverkan på denna inställning.

Framgångsfaktorer enligt skolorna

Vad som är framgångsfaktorer och vad som är förutsättningar för att skolgången för elever med Aspergers syndrom överhuvudtaget ska fungera, tangerar varandra.

På ett övergripande plan kan man bl.a. säga att skolors förmåga att hantera olika dilemman och avvägningar är framgångsfaktorer. Mer konkret handlar framgångsfaktorerna om skolorna uppger om planering, kontinuitet, relationer, kompetens, stöd, resurser, ledning och samverkan. I viss mån överlappar de olika faktorerna varandra.

En av de mest framträdande framgångsfaktorerna i studien är planering av skolgången utifrån elevens behov och svårigheter både på kort och lång sikt, samt på både övergripande och detaljerad nivå. Det handlar såväl om att skolan behöver utforma elevens skolsituation avseende t.ex. schema, grupp, personal, stöd och lokaler, som att eleven och vårdnadshavaren ska kunna förberedas på vad skolgången kommer att innebära. Inte minst är planering viktig i samband med övergångar mellan olika skolor och skolformer. Dessutom kan planering innefatta upprättande av strategier för att hantera kritiska lägen. Väl etablerade rutiner tycks i flera sammanhang vara av betydelse.

48 Larsson, Maria (2005). refererar Wrangsjö Björn 1999 i *"Asperger är en del av mig, men jag är inte en del av Asperger"*: Ungdomar om hur diagnosen Asperger syndrom påverkat deras liv. (Psykologexamensuppsats, Institutionen för psykologi, Lunds universitet)

49 Larsson, Maria (2005). refererar Zetterqvist Nelson, Karin 2003

50 Börjesson, Mats (1997). Om skolbarns olikheter (Skolverkets Best.nr. 97:328)

En viktig fråga är om planering kräver att diagnosen är känd. Det väsentliga är att elevens behov och svårigheter är kända, rent formellt ska ett krav på diagnos inte finnas. Planering kan vara tidskrävande om den t.ex. innefattar att rekrytera personal med viss kompens eller fördelning av undervisningslokaler. Kontinuitet framstår därmed som en viktig förutsättning även om det emellanåt också krävs akut agerande.

En annan framgångsfaktor är att det finns vad rapporten kallar viktiga vuxna som kan tillhandahålla stöd utöver vad som behövs för undervisningen. Viktiga vuxna stämmer av med elever hur skolsituationen fungerar, förtydligar skolans förväntningar, fångar upp problem. De kan antingen vara formellt utsedda, t.ex. lärare eller assistent, eller informellt genom att en elev själv söker sig till dem.

Kompetensutveckling är, när det genomförs medvetet, en framgångsfaktor. I flera skolor framhålls att skolans gemensamma kunskap i fråga om de svårigheter som kan förknippas med Aspergers syndrom är en viktig faktor för att utveckla ett bemötande som understöder elevernas utveckling och hantera de utmaningar som präglar verksamheten. Studien visar också betydelsen av väl fungerande handledning för dem som har ett särskilt ansvar elever med stora svårigheter.

Att den som ger eleverna stöd i sitt lärande har ämneskunskaper eller samarbetar med pedagoger med ämneskompetens är en förutsättning för framgångsrika insatser. En framgångsfaktor är att skolan lyckas skapa balans mellan trygghet och utmaning för elever med Aspergers syndrom.

Tillräckliga resurser handlar såväl om ekonomiskt som tidsmässigt och materiellt utrymme. Ekonomiska resurser kan omvandlas till extra personal och till kompetensutveckling och stöd. Det kan vara viktigt att det finns utrymme för rektorer att snabbt agera för att t.ex. utöka personalstyrkan. En skola med tidsmässigt utrymme och rimlig personaltillgång har andra förutsättningar än en skola med slimmad personalorganisation att hantera uppkomna situationer med flexibla lösningar. Det krävs samtidigt tillräckliga resurser för att klara av framförhållning och långsiktighet i planeringen. Materiella resurser handlar t.ex. om att det finns lokaler med lämplig utformning för elever som behöver arbeta avskilt och tillgång till lämpliga läromedel och utrustning.

Tillräckligt med resurser är alltså en framgångsfaktor, men naturligtvis är det avgörande hur de används. Det knyter an till behovet av en ledning som har förståelse för de problem som elever med Aspergers syndrom kan ha, för att resurser ska allokeras för att tillgodose behov. Personal i fallstudien har poängterat vikten med en rektor som både är införstådd med och intresserad av det aktuella området.

Slutligen är välfungerande samverkan med aktörer utanför skolan en framgångsfaktor.

Avslutande kommentarer

I rapportens del 1 har Skolverket undersökt hur skolan är organiserad och strukturerad för elever med Aspergers syndrom. Det har varit en medveten strategi att göra halt vid klassrumsdörrarna och att låta de professionella i enkäter och intervjuer stå för information om organisering, planering och utformning av skolverksamheter som tagit emot elever med diagnosen Aspergers syndrom. Liksom för bedömningar av framgångsfaktorer. Skolverket vill betona de insatser och överväganden som har en särskild betydelse:

• **Segregerade verksamheter**

Om skolans utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram utarbetas för att tydliggöra elevens behov, hur skolan tillgodoser behovet samt hur åtgärderna ska följas upp och utvärderas. Om utredningen visar att placering i särskild undervisningsgrupp är det lämpliga stödet för den enskilde eleven ska ett beslut om placering i särskild undervisningsgrupp fattas av styrelsen efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare. Åtgärderna ska också följas upp och utvärderas för att kontrollera att de tillgodoser behovet eller om de behöver justeras. Skolan får aldrig ge upp i sina strävanden att finna lösningar även om den inte kan åläggas att lyckas.

• **Diagnos**

En diagnos får inte vara en förutsättning utan det är skolans utredning som avgör behovet av särskilt stöd. Däremot fordras flera utredningar för ett samverkande underlag som medger beslut om en elevs rätt till utbildning i särskolan.⁵¹ En diagnos är inte heller en förutsättning för att undantagsbestämmelserna vid betygssättning ska kunna användas.

• **Kompetens och handledning**

Skolans personal behöver allmän kännedom om hur svårigheter som är typiska för Aspergers syndrom kan bemötas. En sådan kompetensutveckling gynnar elever i allmänhet. Personal som arbetar nära elever med stora svårigheter har också behov av kvalificerad handledning.

• **Samverkan**

Runt elever med svårigheter fordras ofta en omfattande samverkan mellan skolan och andra aktörer såsom habilitering, socialtjänst, barn/ungdomspsykiatri

51 Skolverket (2001). Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan. Med allmänna råd och kommentarer. (Best. nr. 01:669)

och/eller arbetsförmedling. Särskilt viktigt för att denna samverkan ska leda till goda resultat är att det finns en kännedom om och förståelse för respektive aktörers uppdrag och ansvarsområden. Det fordras också att tillräcklig tid och resurser avsätts till samverkan och att de som ska ingå i samverkan ges förutsättningar för det.

• **Planering**

För att möta elever med Aspergers syndrom fordras framförhållning. Det gäller planering såväl på en övergripande nivå som på en viss detaljnivå i fråga om grupperingar, resurser, lokaler, personal med schema. Det handlar också om lång- respektive kortsiktig planering samt att elever och vårdnadshavare i största möjliga utsträckning är delaktiga i planeringen. Inte minst viktigt är det att skapa möjligheter att överföra erfarenheter från planeringen vid personal- eller skolbyten.

Med detta är del 1 av rapporten avslutad.

Del 2, som nu följer, innehåller två artiklar av forskare. Skolverkets syfte med att presentera dessa är att bidra med konkretion och att komplettera det perspektiv som getts i del 1. Artiklarna handlar om klassrumssituationen för och undervisningen av elever med Aspergers syndrom och författarnas slutsatser av pedagogiskt slag. Forskarnas erfarenheter motsäger inte de slutsatser som Skolverket har redovisat.

Referenser

Asp-Onsjö, Lisa (2008). Åtgärdsprogram i praktiken (Studentlitteratur 2008)

Börjesson, Mats (1997). Om skolbarns olikheter (Skolverkets best.nr. 97:328)

Gillberg, C (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger Syndrom. Normala, geniala, nördar?*

Gillberg, C (2002). A Guide to Asperger Syndrome, Cambridge University press, www.cambridge.org

Grundskoleförordningen (1994:1194)

Gymnasieförordningen (1992:394)

Hellblom-Thibblin, Christina (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld.* (Uppsala Studies in Education no. 106)

ICF (Internationell Classification of Functioning, Disability and Health, WHO, 2001)

- Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade, LSS (1993:387)
- Larsson, Maria (2005). ”Asperger är en del av mig, men jag är inte en del av Asperger”: Ungdomar om hur diagnosen Asperger syndrom påverkat deras liv. Psykologexamensuppsats, Institutionen för psykologi, Lunds universitet.
- Nygren, Göran (2008). *Skolvardag med rörelsehinder* (Uppsala universitet 2008)
- Skollagen, SFS 1985:1100
- Skolverket (2001). *Tre magiska G* (rapport 202)
- Skolverket (2001). *Rutiner för utredning och beslut om mottagande i den obligatoriska särskolan*. Med allmänna råd och kommentarer. (Best. nr. 01:669)
- Skolverket (2006). *På andras villkor* (Best.nr: 06:946)
- Skolverket (2006). Reviderad handlingsplan för arbete med de handikapolitiska målen (Dnr 70-2006:2429)
- Skolverket (2007). PM. *Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete*
- Skolverket (2007). InternPM 2007-12-20
- Skolverket (2008). *Rätten till utbildning – Om elever som inte går i skolan* (Rapport 309)
- Skolverket (2008). Distansundervisning för elever i grundskola och gymnasieskola. (Best.nr: 08:1049)
- Skolverket (2009). *Resursfördelning utifrån förutsättningar och behov* (rapport 330)
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* (rapport 326)
- Skolverket (2009). Författningskommentarer för likvärdig bedömning och betygsättning (pdf).
- Skolverket (2009). *Kraften av samverkan*. (Best.nr 09:1110)
- Socialstyrelsen (2008). Socialstyrelsens termbank
- Socialstyrelsen (2009). Rev. Vägledningsdokument – neuropsykiatriska störningar
- Specialpedagogiska institutet (2007). *Elever i särskilda undervisningsgrupper*

Del 2.

ERFARENHETER FRÅN
PEDAGOGISK FORSKNING

1. Två forskares erfarenheter

1.1 Inledning

Skolverkets litteraturgenomgång visade att det under 2000-talet producerats många uppsatser vid lärarutbildningsprogram och andra institutioner rörande Aspergers syndrom. Även många självbiografiska berättelser och medicinska rapporter har tillkommit under perioden. Vissa förhåller sig starkt kritiska till den ökade diagnostiseringen medan andra anammar den som en given kategoriseringsgrund. Särskilt stöd i skolan kan vara ett skäl till kategoriseringen.

Det har också visat sig att det ofta krävs diagnoser eller medicinska utredningar för att få tillgång till extra resurser och särskilt stöd i skolan.⁵² Skolverket hävdar att en diagnos inte får vara en förutsättning för särskilt stöd eller anpassning, elever ska ges särskilt stöd när de har ett behov av det, elever har också rätt till särskilt stöd oavsett eventuell diagnos. På motsvarande sätt gäller att en diagnos inte har betraktats som en förskrivning av ett visst särskilt stöd utan "(g)rundinställningen är således att elever med likartade funktionsnedsättningar inte nödvändigtvis delar annat än just detta och att en anpassning av den pedagogiska miljön ska utgå från att elevers behov kan vara vitt skilda, oavsett diagnos."⁵³

Även om det inte går att bortse från en enskild elevs funktionsförmåga är stödet till, eller runt, den enskilde en sida av saken. En annan aspekt som Skolverket således hävdar som förtjänar att upprepas i detta sammanhang är den generella anpassningen och normaliseringen av hela verksamheten.⁵⁴ Med ett inkluderande förhållningssätt visar det sig att anpassningar som ger goda resultat för elever med vissa skolsvårigheter ofta också kan bidra positivt till andras utveckling.

Litteraturgenomgången visar att det saknas forskning kring skolans arbetsätt, konsekvenser och resultat kopplade till elever med skolsvårigheter, som de som kan knytas till Aspergers syndrom. Skolverkets egna studier har inriktats mot skolans organisatoriska insatser och i någon mån resurshantering. Av detta skäl har Skolverket valt att fördjupa rapporten genom att i denna del presentera två artiklar som på uppdrag skrivits av forskare på området. Den första artikeln som berör det pedagogiska arbetet i grundskolan har skrivits av Marita Falkmer, doktorand vid institutionen för Handikappvetenskap, Jönköpings

52 Skolverket (2006). På andras villkor (Best.nr. 06:946)

53 Skolverket (2007). PM Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverkets arbete

54 Se bl.a. Skolverket (2008). Allmänna råd och kommentarer för arbete med åtgärdsprogram, avsnittet Främja en god lärandemiljö (Best.nr. 08:1036)

högskola. Den andra artikeln har skrivits av Kristina Hellberg, Fil. dr. i pedagogiskt arbete och lektor i pedagogik på Linköpings universitet, och behandlar pedagogiskt arbete i gymnasieskolan.

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

MARITA FALKMER

2.1 Inledning

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

2.2 Inkludering

Erfarenheter och forskning tyder på att en fysisk integrering inte automatiskt leder till att man blir en del av gruppen.⁵⁶ Personer som är fysiskt integrerade kan fortfarande vara socialt segregerade. Utgångspunkten är därför att begreppet inkludering tolkas som en strävan efter en verksamhet där målet är att alla ska omfattas redan från början. Ingen ska föras in i något som redan finns.⁵⁷ Det blir då tydligare att inkludering innebär en process där skolans organisation och arbetet i klassen anpassas till den variation hos elever som finns naturligt i skolans vardag. En följd av denna tolkning innebär också att det inte blir så meningsfullt att prata om individer som inkluderade. Det är viktigt att lyfta insikten om att inkludering inte endast gäller vissa individer. Inkludering är ett begrepp som bör användas för att beskriva vad som händer i hela gruppen och mellan alla inblandade. Inkluderande undervisning innebär att skapa möjligheter för lärande och utveckling för hela gruppen och göra förändringar som främst ger de med störst behov möjlighet att utvecklas. För

55 N Humphrey & Parkinson, 2006

56 Tideman, 2004

57 SOU, 2004

lärande och utveckling krävs en generell kunskap om funktionsnedsättningar på en och en samverkan i arbetslag där specialpedagoger och andras fördjupade kunskaper kan ingå som en förstärkning av arbetslagets resurser.⁵⁸ Även om artikeln är fokuserad på klassrumsstrategier kan det inte nog understrykas att processen mot en inkluderande verksamhet är en angelägenhet för hela skolan. Skolans övergripande arbete med attityder och acceptans av olikheter har avgörande betydelse för inkluderingsarbetet. Inkludering kan inte definieras som ett begrepp som enbart inbegriper möjligheter för alla elever att finnas i verksamheten.⁵⁹ Inkludering innebär också att möjlighet ges till att vara delaktig i verksamheten och att vara accepterad. I skolan ska inkludering dessutom innebära möjlighet att nå målen i läroplanen och kursplanerna.

2.3 Aspergers syndrom och andra autismspektrumtillstånd

Autismspektrumtillstånd är ett övergripande begrepp som innefattar diagnoserna autism, Aspergers syndrom, Andra autismliknande tillstånd eller Genomgripande störning i utvecklingen utan närmare specifikation (PDD NOS).⁶⁰ I utredningar och diagnostiseringssyfte används de specifika diagnosgruppernas benämningar. I litteratur och vardagstal används allt oftare s.k. paraplybegrepp som autismspektrum eller autismspektrumtillstånd.⁶¹ Spektrumbegreppet kan ses som ett sätt att tydliggöra att det finns stora individuella skillnader mellan individer med samma diagnos och att det kan vara svårt att dra exakta gränser mellan diagnoserna. Det finns mycket som är gemensamt för samtliga diagnoser och det brukar beskrivas som att AST alltid innebär nedsatta funktioner inom alla eller minst två av följande funktionsområden:

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

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

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

58 Emanuelsson, 2004

59 N Humphrey & Lewis, 2008

60 APA, 1987; Gillberg, 1997

61 Autismforum, 2009

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

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

Theory of Mind

Forskningen kring ToM fokuserar i huvudsak på hur personer med AST förstår att och hur andra människor kan känna och tänka på andra sätt än de själva gör. Om man har svårigheter att använda sig av ToM kommer mycket av andra människors beteende att bli obegripligt och oförutsägbart.⁶³ I klassrummet innebär det att elever med AST inte uppfattar varför klasskamrater och/eller lärare gör på olika sätt i olika situationer. Det kan också innebära att personen inte förstår att, och hur, man måste anpassa sig till en grupp. En konsekvens av detta är ofta en nedsatt förmåga att tolka och följa sociala regler. Svårigheter med ToM kan också påverka kommunikationen.⁶⁴ Elever med AST kan ha svårt att förstå när och varför man bör kommunicera. Elever med AST kan därför verka ointresserade av andra, vilket kan vara provocerande om man inte förstår att elevens beteende speglar elevens sätt att tänka och förstå.⁶⁵

Central koherens

Central koherens syftar på en kognitiv strategi för att söka och tolka information från sin omvärld.⁶⁶ En person kan sägas ha stark central koherens om övergripande mening prioriteras i informationsflödet. Den centrala koherensen kan också vara svag, vilket innebär att man fokuserar på detaljer och har svårt att förstå det övergripande sammanhanget ("man ser inte skogen för alla träd"). Personer med AST anses ofta ha en svag central koherens.⁶⁷ En svag central koherens kan det innebära att vardagen ofta upplevs som bestående av

62 Frith, 1994

63 Baron-Cohen, 1995; Frith, 1994

64 Attwood, 2000

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

66 Frith, 1994

67 Frith, 1994, 1998; Happé, 1996

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

Exekutiva funktioner

Exekutiva funktioner är ett samlade namn på flera olika funktioner. De fungerar som samordnare av olika typer av information och ligger bakom allt målinriktat beteende.⁶⁸ De exekutiva funktionerna avgör också hur väl individen kan anpassa sitt beteende till de krav situationen ställer. De är också avgörande för hur väl man kan lösa flera uppgifter inom en begränsad tid och anpassa sina strategier för att kunna lösa uppgifter av olika karaktär. Exekutiva funktioner är dock inte lika avgörande i väl inövade situationer där man kan förlita sig på kända rutiner.⁶⁹ Elever med AST kan ha behov av att få konkret hjälp med att generalisera kunskaper och använda dem i nya situationer. De kan också ha svårt att utvärdera händelser, dra slutsatser utifrån dessa, värdera händelsen utifrån tidigare erfarenheter och anpassa sitt beteende till den situation som uppstått.⁷⁰ Bristerna i de exekutiva funktionerna gör också att elever med AST kan ha svårt att planera sitt arbete och sina aktiviteter, hejda sina impulser och kontrollera sin uppmärksamhet.⁷¹ Ett sätt att beskriva AST är att likna det vid en nedsatt förmåga att se och använda sammanhang som stöd för sin tolkning av tillvaron.⁷² Det innebär ofta att det blir svårt att generalisera kunskaper, färdigheter och även regler mellan situationer som inte ”på ytan” är lika varandra men som har samma mening eller är essentiellt är lika.

Sinnesintryck

AST är en funktionsnedsättning som påverkar sättet att tolka och förstå omvärlden. Detta visar sig ofta i att eleven har ett för omgivningen ovant och ibland svårtolkat beteende.⁷³ En orsak till ett svårtolkat beteendet kan också vara att annorlunda reaktioner på sinnesintryck är mycket vanliga hos personer med AST.⁷⁴ Man kan ha svårt för att uppfatta intryck men man kan också vara

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

69 Dahlgren, 2004

70 Attwood, 2000; Dahlgren, 2004

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

72 Vermeulen, 2001

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

74 Gillberg, 1999; Gillberg & Peeters, 1995

mycket känslig för vissa intryck och uppleva starkt obehag av dem.⁷⁵ Elever med AST har till exempel beskrivit att ljudet av blyertspenna mot papper, doften av kaffe från en lärare, lukten och/eller konsistensen av viss mat eller ljuset från klassrummets ljuströr upplevs som mycket obehagliga och ibland outhärdliga.⁷⁶ Många personer med AST uppger själva att denna över- eller underkänslighet vad gäller sinnesintryck är en av de aspekter med funktionsnedsättningen som är mest hindrande.⁷⁷ I miljöer med många sinnesintryck är det inte lätt att värja sig mot dem som orsakar obehag och det kan vara mycket stressande. Många elever med AST har också nedsatt motorisk förmåga.⁷⁸ Detta kan få konsekvenser för förmåga och uthållighet i olika skolsituationer som exempelvis idrott, måltider och att skriva för hand.

2.4 Individuell kartläggning

Enligt grundskoleförordningen ska elevers behov av särskilda stödåtgärder utredas. Utredningen syftar till att ge tillräckliga kunskaper om vad som orsakar elevens svårigheter för att kunna bedöma vilka åtgärder som skolan ska vidta. Elevens behov och stödåtgärderna ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram. Konsekvenserna av AST varierar mycket från elev till elev. En kartläggning av elevens förmågor, behov av extra stöd och starka sidor är därför nödvändig för planerandet av en inkluderande skolmiljö. Att kartlägga den kognitiva utvecklingen och de aspekter som kan påverkas av AST är ofta inte något som lärare har redskap för. Föräldrarnas kunskaper liksom elevens och tidigare personals måste därför vara en del av denna kartläggning.⁷⁹ Många elever med AST har en ojämn utvecklingsprofil.⁸⁰ Det är en utmaning för skolpersonal att utveckla en förståelse för att en och samma elev kan ha mycket goda förmågor inom vissa områden och stora behov av stöd och hjälp inom andra. Elever med AST har alltid nedsatta funktioner vad gäller kommunikation och socialt samspel. Det innebär att kraven inom dessa områden alltid måste anpassas.

75 Bogdashina, 2003

76 Gunilla Gerland, 1999

77 Ericsson, 2007; Gunilla Gerland, 1999

78 Attwood, 2000

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

80 Attwood, 2000

Konsekvenserna av AST finns inom samma områden hos pojkar och flickor men är ibland inte lika synliga hos flickorna. Det är inte ovanligt att flickor är mer tillbakadragna än pojkar. De kan vara de tysta eleverna som inte stör någon annan men har svårt att komma igång med skolarbete, som ofta är ensamma och visar en ovilja att gå till skolan (Larssen, 2008). Det är därför extra viktigt att uppmärksamma AST även hos flickor och kompensera med anpassade lärandestrategier och hjälpmedel (Kopp & Gillberg, 2003). De strategier som berörs i denna artikel är generella och kan anpassas till både flickor och pojkar med AST.

2.5 Anpassningar av den fysiska undervisningsmiljön

Elever med AST kan, på grund av den perceptuella och kognitiva⁸¹ utvecklingen, behöva specifika anpassningar i undervisningsmiljön. På grund av de stora individuella skillnaderna är det svårt att säga vilka dessa bör vara. Det kan dock vara till hjälp att ställa sig frågan hur väl miljön är anpassad till såväl elevens sätt att tänka som till eleven sätt att uppfatta sinnesintryck.

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

För vissa elever med AST underlättar det att ha fasta platser i klassrum, matsal och kanske också omklädningsrum.

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

2.6 Generellt om hjälpmedel och anpassningar

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

En viktig faktor för att skapa inkluderande skolverksamheter är att, på samma självklara sätt som kring andra funktionsnedsättningar, reflektera över vilka hjälpmedel som är kompensande. I mötet med elever med AST måste hjälpmedelsbegreppet utvidgas till att gälla stöd för kognitiva funktionsnedsättningar som att förutsäga händelser, organisera material och handlingar, se sammanhang, socialt samspel och kommunikation. I en inkluderande verksamhet anpassas också aktiviteter och krav utifrån elevens förmågor. För lärare som undervisar i inkluderande verksamheter är den praktiska utmaningen att i alla undervisningssituationer utgå ifrån och planera för elevers olika behov. Även när det finns anpassningar, strategier och hjälpmedel som underlättar för eleven kompliceras arbetet ibland av att eleven inte vill särbehandlas eller få annat material än övriga klassen.⁸³ Om anpassningen används av hela klassen även om läraren har utgått ifrån en specifik elevs behov undviks att enskilda elever känner sig särskilda. Många av de hjälpmedel och strategier som underlättar för elever med AST kan fungera inkluderande och underlätta även för andra elever.⁸⁴ Det innebär att lärare inte alltid måste göra något extra för eleven med AST utan kan göra något på ett sätt som fungerar för alla elever.

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

82 Jordan, 2008

83 Ekman, 2005; N Humphrey & Lewis, 2008

84 Jordan, 2008

85 McLeskey, 2000

grupprum eller en skyddad vå av klassrummet gör det lättare för elever med AST att också välja att arbeta i mindre grupp eller enskilt.

Det finns visst forskningsstöd för att ett arbetssätt som fokuserar på elevsamarbete och samarbetsinriktat lärande understödjer utvecklingen av ett inkluderande arbetssätt i klassrum.⁸⁶ Arbetssättet kan i korthet beskrivas som att elever får arbeta tillsammans i små grupper med en väl definierad uppgift eller aktivitet. Att uppgiften är väl avgränsad och att även deltagarnas roller definieras kan vara extra viktigt för elever med AST. Gruppens sammansättning är troligen också avgörande och bör bestämmas av läraren. I arbetssätten ingår också att eleverna får återkoppling på sitt gemensamma resultat, på vinsten av att hjälpa varandra och inte i första hand på individuella prestationer.

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

Om det finns en resursperson i klassen är förutsättningar för ett inkluderande arbetssätt troligen att lärare och resursperson får möjligheter att fungera som ett team. Resurspersonens roll är komplicerad och kan i värsta fall fungera exkluderande om denna blir en person som står mellan eleven med AST och övriga elever och klasslärare. I en studie där resurspersonal framhålls som en inkluderande faktor pekar man på teamarbetet som en av orsakerna.⁸⁷ Övriga inkluderande faktorer ansågs vara att resurspersonalen hade utbildning om elever i behov av stöd, att resurspersonen fanns som en resurs även för andra i klassen, att både lärare och resursperson arbetade med socialt lärande i klassen och att de hade ett nära samarbete med elevens föräldrar. Förutsättningarna för inkluderande arbete ökar om resursperson och klasslärare har möjlighet att planera tillsammans. Det innebär ofta att både läraren och resurspersonal behöver mer tid för att planera, både enskilt och tillsammans med andra som träffar eleven (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Tid behövs också till att skaffa sig nya kunskaper samt för att anpassa undervisningsmaterial och elevens hjälpmedel. Att klasslärare och resursperson får gemensam fortbildning eller handledning är troligen också en faktor som underlättar ett inkluderande arbetssätt (Robertson et al., 2003).

86 Education, 2005

87 Robertson, Chamberlain, & Kasari, 2003

Att skapa sammanhang och förutsägbarhet

Att skapa förutsägbarhet i tillvaron är ofta mycket svårt för elever med AST. Många kan vara hjälpta av visuella planeringar, scheman och instruktioner. Hjälpmedel måste alltid anpassas individuellt och det är därför inte meningsfullt att i detalj beskriva hur dessa ska se ut. Det finns dock erfarenheter i forskning och litteratur som ger användbara riktlinjer för utarbetandet av hjälpmedel.⁸⁸ Att använda ett schema över dagens aktiviteter är naturligt i skolans verksamhet. Ett standardschema är oftast väldigt övergripande och säger inte mycket om vad lektionen kommer att innehålla eller kräva av eleven. Många elever med AST behöver ett mer detaljerat schema med mer konkret information. Det vanliga schemat som skrivs ut terminsvis kommer troligen också att frångås relativt ofta. Ett mer uppdaterat schema kan alltså vara till större hjälp. På ett dagschema kan också information om var man ska vara och vad man ska ha med sig finnas. Vissa elever kan också behöva information om vem som ska undervisa och kanske också om man ska jobba i grupp/par med klasskamrater. Ett schema över dagen eller veckan som delas ut till alla elever kommer troligen att minska antalet frågor om vad som ska göras, när det ska ske och hur man ska göra.

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

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

Idrottslektioner ställer ofta extra stora krav både på läraren och på eleven.

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

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

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

Planera och organisera

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

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

många elever med AST har svårt med tidsuppfattning kan man också behöva hjälp att tidsplanera, strukturera och avgränsa arbeten.

För vissa elever med AST kan det vara viktigt att reflektera över om läxor är ett rimligt krav och hur dessa i så fall ska utformas. Många elever med AST anstränger sig oerhört hårt för att klara av sin skoldag och behöver då mycket tid för återhämtning.⁸⁹ Det kan vara bra att, om läxor ges, ta en stund och kontrollera om eleven förstått vad läxan går ut på och hur den ska göras.

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

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

Visuella och konkreta tänkare

Många elever med AST är visuella tänkare och många lärare litat mycket på verbala lärandestrategier. Att anpassa sitt språk är därför en viktig anpassning. Även mycket verbala elever med AST kan ha begränsningar i att tolka och göra sig inre föreställningar av det verbala budskapet. Ironi, bildligt språk och

89 Winter, 2008

skämt kan skapa missförstånd. När andra elever kanske uppfattar vad läraren menar uppfattar eleven med AST ofta vad som faktiskt sägs. Ett inkluderande arbetssätt innebär att läraren måste reflektera över sin kommunikativa stil och ofta vara tydligare med att faktiskt säga vad som menas. Begrepp, liknelser och talesätt kan behöva förklaras på ett tydligt sätt. Att använda bilder är ofta också här en inkluderande strategi. En bild gör det tydligare vad det är som diskuteras och genom bilder kan olika betydelser av samma ord eller innebörden av olika begrepp illustreras. Klassrummets OH – apparat är många gånger ett underskattat hjälpmedel liksom att aktivt använda whiteboarden vid genomgångar. Att ha möjlighet att projicera bilder från datorn i klassrummet ger många förutsättningar för en mer visuell undervisning. Med olika smart-board lösningar kan lärarens anteckningar göras synliga direkt på datorskärmen, sparas och skrivas ut till de elever som behöver det stödet.

Många läromedel och kursplaner innehåller tidigt aspekter av att reflektera kring abstrakta sammanhang och begrepp. Det kan vara oerhört svårt för många elever med AST. Frågor kan ibland behöva anpassas till att vara mer faktainriktade.

Det konkreta tänkandet kan också innebära att eleven behöver hjälp med att göra val och att se vilka konsekvenser olika val medför. Många elever med AST är hjälpta av att få valalternativ presenterade visuellt. Man kan också behöva visuellt visa vad de olika valen innebär i form av vilka konsekvenser de medför och vad det innebär att välja bort vissa alternativ. Det går inte att nog understryka vikten av att bli en visuell och konkret förmedlare av kunskap och information när man möter elever som är visuella och konkreta tänkare.

Regler och den osynliga läroplanen

Vilka regler som finns i skolan och hur man arbetar med att införliva dem i skolans vardag har betydelse både för elevers beteenden och akademiska prestationer.⁹⁰ Att i skolan ha få regler som är positivt formulerade och reglerar viktiga aspekter av samvaron i skolan är troligen en bättre förutsättning för en inkluderande skola än många och detaljerade regler. Problemet för elever med AST är att övergripande regler ofta är för abstrakta och svåra att förhålla sig till. Regler som ”visa respekt”, ”ta ansvar för sitt eget agerande” måste därför oftast brytas ned till konkreta exempel på vad detta innebär i olika skolsammanhang.

Att reflektera över hur skolan agerar mot regelbrott och vilka konsekvenser dessa medför är också en viktig aspekt av inkluderande arbete. Många elever med AST bryter inte mot skolans regler för att de väljer att göra det.

90 Nordahl, Sørli, Manger, & Tveit, 2005

Ofta beror regelbrott på att man inte förstår reglerna eller saknar förmåga att i situationen anpassa sitt beteende så som skolans regelverk föreskriver.⁹¹ Det innebär att strategier som ger eleven möjlighet att förstå och lära sig hantera situationen på ett annat sätt ofta är mer effektiva än konsekvenser i form av straff. Att ge en tillsägelse eller utdela straff är sällan till hjälp för elever med AST. Dessa elever behöver istället konkreta riktlinjer och skolpersonal som i så stor utsträckning som möjligt guidar eleven genom situationer genom att ge information om vad eleven kan eller bör göra.

Många elever med AST har lätt att ta till sig konkreta regler men svårt att se att många regler också har sina undantag, beroende på sammanhanget. Många elever med AST har därför inte förmåga att intuitivt förstå och anpassa sig till uttalade regler. I alla verksamheter finns en ”dold läroplan” som vanligtvis uppfattas av de flesta.⁹² Man pratar på olika sätt beroende på vem som är närvarande. Man berättar olika saker för olika personer. Man närmar sig andra elever på olika sätt. Vissa elever ska man kanske undvika och andra kan man få stöd av om man behöver hjälp. Vanligtvis uppfattar elever också att lärare har olika förväntningar på hur man ska redovisa uppgifter eller uppföra sig i klassrummet. Elever med AST kan behöva hjälp att se och förstå dessa uttalade regler och förväntningar. Det är en svår balansgång att avgöra hur och vilka av de uttalade reglerna som bör förklaras. Detta bör därför i stor utsträckning ske i samråd med föräldrar.

2.7 Socialt samspel och socialt lärande

Elever med AST har, som nämnts, nedsatt förmåga att förstå och delta i socialt samspel. Det finns mycket som tyder på att elever med AST i hög grad riskerar att utsättas för mobbing och social utstötning på grund av sitt sätt att samspela och kommunicera.⁹³ Den största utmaningen i att skapa en inkluderande skola ligger kanske därför i att skapa förutsättningar för delaktighet och social inkludering även för elever med AST. Lärare och skolpersonal kan underlätta för elever med AST genom att vara mycket tydliga både i sin verbala och ickeverbala kommunikation och ge eleven uttalade sociala ledtrådar. Att exempelvis börja med att tala om vem informationen är riktad till innan den ges är ett sätt. Att använda elevers namn innan man riktar kommunikationen till dem ett annat. Att uttala sina känslor och säga vad eleven förväntas göra istället för att tro att eleven med AST läser av kroppsspråket är också strategier som hjälper eleven med AST. Elever med AST behöver troligen också få tillgång

91 Green, 2003; Greene, 2008

92 Myles & Simpson, 2001

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

till undervisning i sociala färdigheter. Det finns dock idag endast begränsad forskning kring vilka strategier som bäst underlättar social inkludering för dessa elever. Några sociala lärandemål som i aktuell forskning lyfts fram är att få lära sig.⁹⁴

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

Det är viktigt att påpeka att undervisning av elever med AST kan hjälpa eleven att förstå och hantera vissa aspekter av socialt samspel,⁹⁵ men undervisning påverkar inte den grundläggande funktionsnedsättningen. Elever med AST kan, och kommer att utveckla sociala färdigheter men kommer samtidigt alltid att ha svårigheter med socialt samspel. Utvärdering av sociala interventioner visar att många elever med AST lär sig det de lärt sig. Det innebär att eleven ofta inte generaliserar sina kunskaper och strategier.⁹⁶ Socialt samspel kräver en stor förmåga till flexibelt tänkande och också förmågan att se att det är sammanhanget och inte detaljerna som styr vad som ses som ett anpassat beteende.

Konkretisera sociala situationer

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

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

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

96 Elder et al., 2006.

97 Hedevåg; Kelly, 2000; Lundkvist, 2003

socialt samspel döljs ibland av deras förmåga att ta efter andras beteende.⁹⁸ Det är inte ovanligt att skolpersonal upplever att det sociala samspelet fungerar ganska bra i de lägre skolåren då eleven följer med klasskamrater på raster. När kamraterna inte finns närvarande kan eleven dock verka vilse och inte veta vad hon ska göra. Det kan vara viktigt att uppmärksamma dessa flickor som bygger sitt sociala liv på att ”skugga” vissa kamrater. Om deras strategier för att hantera sociala situationer förblir oupptäckta så innebär det att mål för elevens sociala lärande inte prioriteras. Likaså kan det innebära att man inte prioriterar att medvetet planera och skapa förutsättningar för meningsfulla gemensamma aktiviteter för klassen.

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

Att veta men inte kunna

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

Läraryrollen och klassrumsklimatet

Att som lärare och skolpersonal vara medveten om sin roll som modell kan innebära ett mer medvetet förhållningssätt som understryker elevens positiva sidor. Studier har visat att lärare tenderar att överskatta elevers sociala status i

⁹⁸ Kopp & Gillberg, 2003

⁹⁹ Schreibman & Andersson, 2001

gruppen, vilket kan leda till att man inte agerar lika aktivt för att påverka det sociala klimatet som man kanske borde.¹⁰⁰

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

Att informera

Strategier som har visat sig ha positiva effekter är att medvetet bygga upp kamratstöd. Detta kräver naturligtvis ett nära samarbete med eleven och elevens föräldrar. Självklart kan information endast ges med deras samtycke. Kamratstöd kan bland annat innebära att kamraterna får hjälp att förstå när, hur och varför klasskamraten behöver hjälp.¹⁰¹ Information om funktionsnedsättningar i allmänhet och AST i synnerhet verkar också vara en faktor som kan påverka attityder och socialt samspel positivt.¹⁰² Informationen kan ge klasskamrater redskap för hur de kan kommunicera och samspela med elever med AST. Ibland kan, om eleven och föräldrarna tycker att det känns bra, information om en specifik elevs starka och svaga sidor, intressen, sätt att kommunicera och samspela leda till en ökad förståelse i klassen. Det är dock oerhört viktigt att informationen ges på ett nyanserat sätt och av en person som är trygg med att prata om ämnet. Troligen är det bra om någon person som utan att vara starkt emotionellt knuten till eleven men har kunskap om AST och känner eleven håller i informationen.

100 de Monchy et al., 2004

101 N Humphrey & Lewis, 2008

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

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

Tillfälle till återhämtning

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

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

Samtal och utvärderingar

Många elever med AST har svårt med reflekterande samtal. Öppna frågor som varför? Hur vill du ha det? Vad är svårt? Vad är roligt? kan vara svåra att svara på för elever med AST. Att ha visuellt stöd i samtal är ofta en strategi som underlättar för eleven att föra fram sina åsikter och upplevelser. I en inkluderande verksamhet kan sådana samtalsstrategier ge större möjlighet för elever att

103 Tranquist, 2006

vara delaktiga i sin skolsituation. Enkla formulär där eleven får möjlighet att utvärdera aktiviteter utifrån olika angivna variabler (kul, lätt, svårt, skulle jag kunna tänka mig att göra oftare/mer sällan) ger ofta mer information om vad eleven tycker än ett vanligt samtal. På samma sätt kan formulär användas för att få reda på vilka situationer eleven upplever som ansträngande, vad eleven tycker att han är bra på osv. Det är ofta en bra strategi att förbereda samtal med skriven information om vad samtalet ska handla om och att under samtalet föra anteckningar och sammanfatta vad man kommit fram till.¹⁰⁴

Att föra samtal via datorn kan vara enklare för vissa elever med AST. Ett datasamtal reducerar den sociala aspekten av samtalet vilket kan underlätta.

För vissa elever med AST kan det vara till stor hjälp att ha en samtalstid inplanerad på en fast tid varje vecka med en person som eleven har förtroende för. Om samtalet återkommer regelbundet blir det inte lika laddat som om det bara sker när något varit svårt.

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

Förståelse

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

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

105 Mesibov & Shea, 2000

Beteenden som upplevs som problematiska påverkar lärares attityder negativt.¹⁰⁶ Det är därför extra viktigt att lärare har kunskap om vilka konsekvenser AST kan medföra, och kan bemöta eleverna utifrån denna kunskap. Utan kunskap om AST kan lärare och skolpersonal riskera att tro att eleven *väljer* att uppföra sig illa.¹⁰⁷ Elever med AST uppför sig ofta på ett sätt som läraren inte känner igen eller förstår och riskerar därmed att mötas av många utskällningar och moraliska fördömanden.¹⁰⁸ Att möta elever med AST kan vara utmanande och ställer än större krav på att läraren har stöd av en skolledning som har kunskap om AST och hur funktionsnedsättningen kan påverka skolsituationen.¹⁰⁹

Många föräldrar upplever att de möts av bristande förståelse kring sitt barns funktionsnedsättningar. Samarbete och mellan skola och föräldrar är en nödvändig förutsättning för en inkluderande verksamhet. Samarbete underlättas av att skolpersonal möter föräldrar med intentionen att få hjälp att förstå den enskilda eleven. Empati är ett av de viktigaste arbetsredskapen för en inkluderande verksamhet. Ofta försvåras samarbete av att skolpersonal känner att de måste presentera lösningar på problem.¹¹⁰ Om skolpersonal och föräldrar hjälps åt att identifiera problem som uppstår i skolan och tillsammans försöka förstå orsaken till problemen kan det vara lättare att komma fram till lösningar som båda är beredda att testa.

Stress

Många elever med AST upplever skolan som en mycket stressande miljö.¹¹¹ Skolmiljön ställer stora krav på de funktioner som är nedsatta vid AST. Ett sätt att tänka kring inkluderande strategier kan vara att reflektera utifrån ett stressperspektiv. En skolmiljö som innebär mindre negativ stress har också större förutsättningar att vara inkluderande.

Många elever med AST är beroende att omgivningen tar ansvar för att eliminera så många stressfaktorer som möjligt i hans eller hennes tillvaro. Många elever kan också behöva hjälp att lära sig känna igen sina stressbeteenden, bli medvetna om vilka situationer som stressar och hur dessa ska kunna hanteras.

Att reflektera över stress blir därför i stort sett en sammanfattning över inkluderande strategier.

106 Borthwick-Duffy, 1996

107 Green, 2003

108 Jackson, 2005; Sigsgaard, 2003

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

110 Greene, 2008

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

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

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

- Att det finns den kunskap som krävs för att förstå att elever med AST har en funktionsnedsättning som påverkar utvecklingen av socialt samspel och kommunikation. Detsamma gäller också förmågan till abstrakta mentala föreställningar som behövs för flexibilitet i tanke och handling som i sin tur är en förutsättning för att hantera förändringar.
- I skolan är det kanske inte aktiviteterna i skolsalen som är de mest stressande utan de som försiggår på rasten, i gymnastiksalen eller i matsalen. En viktig aspekt av kunskap är att förstå komplexiteten i det så kallat normala sättet att kommunicera och samspela och att därmed kunna förstå vilken oerhörd utmaning socialt samspel och kommunikation kan utgöra för en person med AST.
- Att stora ansträngningar görs för att ändra på den situation som orsakar stresstillståndet. En bra strategi är att vara steget före, det vill säga att försöka förutse vad som kommer att vara frustrerande för eleven och undanröja orsakerna innan han eller hon utsätts för dem.
- Att man försöker skapa balans i skoltillvaron för eleven med AST. Både positiv och negativ stress är en del av livet men den måste kompenseras med stunder och upplevelser utan stress. En elev med AST kan vara beroende av att någon annan skapar balansen och lär ut hur man på egen hand kan söka platser och/eller aktiviteter som ger ro och avkoppling.
- Att personer i omgivningen kan se sin egen roll i elevens stress och också kan ändra på sig själva. I detta ligger att kunna ändra på sina förväntningar på eleven med AST och de krav som ställs på hans eller hennes förmågor samt att kunna ändra på och anpassa sitt eget sätt att kommunicera och samspela.
- Att tydlighet i fråga om förväntningar och regler finns. Osäkerhet över vilka regler som gäller, vilka förväntningar som finns och vad som är tillåtet att göra kan leda till att eleven försöker lösa situationen på ett sätt som får negativa konsekvenser för honom eller henne själv. Att tydligt förmedla vad som förväntas och vilka regler som finns kan vara ett sätt att minska stressen hos eleven med AST.

- Att det skapas möjligheter för den enskilda eleven att ha kul. Eleven med AST kanske inte upplever stunder av glädje på samma sätt som andra gör. Det kan innebära att medan kamraterna kan skratta åt vissa situationer skapar de ännu mer stress hos personen med AST genom att han eller hon måste anstränga sig för att förstå vad som är roligt.
- Att det finns ett väl fungerande samarbete mellan de olika miljöerna under elevens skoldag. För att förebygga stress är det nödvändigt att se på den i ett helhetsperspektiv.
- Att lärare har strategier för att ge information, lära och förklara på ett sätt som eleven med AST förstår och för att lära eleven strategier som han eller hon kan använda sig av i olika situationer.
- Att det ges förutsättningar för eleven att lära sig sätt att koppla av på. Den som är stressad kan ha svårt att koppla av – varva ned. Avkoppling kan handla om att få göra något utan att bli störd av andra, att få vara i fred, eller att få lära sig specifika avkopplingsstrategier.
- Att det ges förutsättningar för lära sig att hantera den fria tiden som ryms inom skoldagen. De flesta elever väljer aktiviteter som ger avkoppling under raster och fri tid. Personen med AST kan ibland ha udda intressen och det kan vara just dessa som han eller hon verkligen vill göra. Det kan också vara så att eleven inte fått lära sig andra möjliga rastaktiviteter och då kan detta vara ett viktigt lärandemål.
- Att det finns undervisning för elever med AST som behöver få lära sig förstå sig själv och andra och att lära sig färdigheter för samspel och kommunikation med kamrater. En aspekt i denna undervisning kan vara att lära sig uttrycka egna behov, önskemål och prioriteringar. Det är viktigt att få lära sig förmedla sina önsknings och behov till andra och att kunna förhandla och säga nej på ett sätt som andra förstår och lyssnar på.
- Att det finns möjlighet för eleven med AST att lära sig mer inom de områden som han eller hon är bra på. Att känna att man kan och att man kanske till och med är bäst är viktigt för självkänslan. Att ses som bra på något är också viktigt för den sociala acceptansen i klassen
- Att det ges möjlighet för eleven med AST att lära sig strategier för att hantera stress. Inläringen kan gå till enligt följande:
- Att eleven lär sig en strategi i en icke stressande situation. Att lära sig att det finns alternativ kan vara en strategi. Att veta att det i en situation som ställer höga krav på t.ex. social förmåga kan finnas möjligheter att göra något annat kan reducera stress för elever med AST.
 - eleven lär sig att förstå en verbal eller visuell ledtråd till när strategin kan användas.

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

2.9 Referenser

- APA. (1987). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (Third, revised ed.). Washington D.C.
- Attwood, T. (2000). *Om Aspergers syndrom. Vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar (Asperger's syndrome. A guide for parents and professionals)* (S. Andersson, Trans.). Stockholm: Natur och kultur (Jessica Kingsley Publishers London).
- Autismforum. (2006). Exekutiva funktioner. Retrieved 0901, 2006, from http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/annorlunda_tankande/exekutiva_funktioner/
- Autismforum. (2009). Om termen autism. Retrieved 0506, 2009, from http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/autismspektrumet/index.html
- Autismforum, & Autism/Empowerment-rådet, R. (2007). *STÖD I MÖTET – Till personal i skolan*. Retrieved 0302, 2009, from <http://www.autism.se/websites/autismse/filbank/Till%20personal%20i%20skolan.pdf>
- Baron-Cohen, S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: Cambridge press.
- Bogdashina, O. (2003). *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asberger Syndrome*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Borthwick-Duffy, S. A., Palmer, D. S., & Lane, K. L. (1996). One Size Doesn't Fit All: Full Inclusion and Individual Differences. *Journal of Behavioral Education*, 6(3), 311-329.
- Connor, M. (2000). Asperger Syndrom (Autistic Spectrum Disorder) and the Self-Reports of Comprehensive School Students. *Educational Psychology in Practice*, 16(3).

- Dahlgren, S. O. (2004). Annorlunda tänkande och informationsbearbetning vid autism. *Journal*, 52. Retrieved from www.autismforum.se
- de Monchy, M., Pijl, S. J., & Zandberg, T. (2004). Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. *European Journal of Special Needs Education*, 19(3).
- Education, E. A. f. D. i. S. N. (2005). Inkluderande undervisning och goda exempel, del I och II. , from www.european-agency.org/publications/agency_publications/ereports/downloads/iecp2/iecp_secondary_sv.doc
- Ekman, O. (Ed.). (2005). *Jag är ändå jag Fyra killar om Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura.
- Elder, L. M., Caterino, L. C., Chao, J., Shacknai, D., & de Simone, G. (2006). The Efficacy of social Skills Treatment for Children with Asperger Syndrome. *Education and Treatment of Children*, 29(4).
- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. In J. Tössebo (Ed.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Ericsson, M. (2007). 16x4 minuter med Madde. Retrieved 0407, 2009, from http://www.pedagogisktperspektiv.se/ppartiklar/16x4_minuter_med_Madde.pdf
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Huvudprinciper för inkluderande undervisning Underlag för beslutsfattare*. Retrieved 20070412, from www.european-agency.org
- Faherty, C. (2002). *Autism/Aspergers syndrom – vad betyder det?* Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Fleischer, A. V., & Merland, J. (2008). *Exekutiva svårigheter hos barn bedömning och praktiska åtgärder*. Lund: Studentlitteratur.
- Frith, U. (1994). *Autism: Gåtans förklaring (Autism: Explaining the Enigma)* (S. Andersson, Trans.). Stockholm: Liber Utbildning AB (Basil Blackwell Ltd Oxford).
- Frith, U. (1998). *Autism och Aspergers syndrom*. Stockholm: Liber.
- Gerland, G. (1996). *En riktig människa*. Stockholm: Cura.
- Gerland, G. (1999). *Autism – ett funktionshinder*. Retrieved 070417, 2007, from <http://www.certec.1th.se/lectures/gunilla/text.html#symtom>
- Gillberg, C. (1996). *Autism och autismspektrumstörningar*. Paper presented at the Autism 96, Göteborg.
- Gillberg, C. (1997). *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom, normala, geniala, nördar?* Falun: Bokförlaget Cura.

- Gillberg, C. (1999). *Autism och Autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna* Stockholm: Natur och Kultur.
- Gillberg, C., & Peeters, T. (1995). *Autism medical and educational aspects*. Göteborg: University of Gothenburg.
- Green, R. W. (2003). *Explosiva barn*. Stockholm: Cura.
- Greene, R. W. (2008). *Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges Are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them* Scribner Book Company
- Happé, F. (1996). *Autism an introduction to psychological theory* (4 ed.). London: UCL press Ltd.
- Harrower, J. K., & Dunlap, G. (2001). Including children with autism in general education classrooms, A review of effective strategies. *Behavior Modification*, 25(5), 762-784.
- Hedevåg, K. *Trippelkommunikation*. Kungälv.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning*, 23(1).
- Humphrey, N., & Lewis, S. (2008). Make me normal. *Autism*, 12(1), 23-46.
- Humphrey, N., & Parkinson, G. (2006). Research on interventions for children and young people on the autistic spectrum; a critical perspective. *Journal of research in Special Educational Needs*, 6(2), 76-86.
- Jackson, L. (2005). *Miffon, Nördar och Aspergers syndrom*. Stockholm: Cura.
- Jordan, R. (2008). Autistic spectrum disorders: a challenge and a model for inclusion in education. *British Journal of Special Education*, 35(1).
- Kauffman, J. M., & Hallahan, D. P. (2005). The Illusion of Full Inclusion a Comprehensive Critique of a Current Special Education Bandwagon. In B. Rimland (Ed.), *Inclusive Education: Right For Some*. Austin, Texas: pro.ed.
- Kelly, A. (2000). *SAM-TAL Träning av sociala och kommunikativa färdigheter*. Götene: Argument.
- Kopp, S., & Gillberg, C. (2003). *Flickor med neuropsykiatriska problem*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Larssen, M. (2008). *Är jag normal, mamma? Att se, förstå och möta en flicka med ADD*. Halmstad: Aduct AB.
- Lundkvist, G. (2003). *När tålamodsburken rinner över – om att ritprata: Specialpedagogiska skolmyndigheten*.

- McLeskey, J. (2000). *Inclusive schools in Action: making Differences Ordinary*. Alexandria VA: Association for supervision & Curriculum Development.
- Mesibov, G., & Shea, V. (2000). *Autismens kultur Från teoretisk förståelse till praktisk pedagogik*. Stockholm: Riksföreningen Autism.
- Myles, B., & Simpson, R. L. (2001). Understanding the Hidden Curriculum: An Essential Social Skill for Children and Youth with Asperger Syndrome. *Intervention in School and Clinic*, 36(5), 279-286.
- Nordahl, T, Sørli, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). Att bemöta beteendeproblem bland barn och ungdomar - Teoretiska och praktiska perspektiv. Stockholm: Liber.
- Robertson, K., Chamberlain, B., & Kasari, C. (2003). General education teachers' relationships with included students with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33(2), 123-130.
- Schreibman, L., & Andersson, A. (2001). Focus on integration: The Future of the Behavioral Treatment of Autism. *Behavior Therapy*, 32, 619-632.
- Schäfer, S. (1996). *Stjärnor, linser och äpplen. Att leva med autism*. Stockholm: Cura.
- Sigsgaard, E. (2003). *Utskölld*. Stockholm: Liber.
- Simpson, R. L., de Boer-Ott, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of Learners With Autism Spectrum Disorders in General Education Settings. *Top Lang Disorders*, 23(2), 116-133.
- SOU. (2004). *För oss tillsammans Om utbildning och utvecklingsstörning*. Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri AB.
- Stichter, J. P., Randolph, J., Gage, N., & Schmidt, C. (2007). A review of recommended social competency programs for students with autism spectrum disorders. *Exceptionality*, 15(4), 219-232.
- Tideman, M. (2004). Socialt eller isolerat integrerad? Om institutionsavveckling och integrering. In J. Tössebro (Ed.), *Integrering och inkludering*. Lund: Studentlitteratur.
- Tranquist, H. (2006). En skola för alla? *Journal*, artikel 2. Retrieved from http://www.pedagogisktperspektiv.se/ppartiklar/en_skola_for_alla.pdf
- Vermeulen, P. (2001). *Autistic Thinking – This is the title*. London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Winter, M. (2008). *Aspergers syndrom – vad lärare behöver veta*. Stockholm: Liber.

3. Elever på ett individuellt anpassat gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter

KRISTINA HELLBERG

3.1 Inledning

Särskilda undervisningsgrupper för elever med Aspergers syndrom har under 2000-talet vuxit fram både i grund- och gymnasieskolan. Utifrån ett etnografiskt¹¹² angreppssätt har ett individuellt anpassat gymnasieprogram studerats. I denna artikel har den undervisning som sker inom programmet att reanalyseras utifrån avhandlingen *Elever på ett individuellt anpassat gymnasieprogram*(2007). Det empiriska materialet bygger på ett fältarbete som genomfördes under 2002/03.

Studien utgår ifrån ett situerat lärandeperspektiv, det vill säga att lärandet inte är någon isolerad företeelse som sker avskilt hos den enskilda individen.¹¹³ I detta perspektiv är lärandet djupt förbundet med människans identitet och synen på sig själv. Människors lärande i detta perspektiv förklaras både ur individens perspektiv och lärande som sker i en praktik.

Tidigare forskning visar att de elever som hänvisas till särskilda undervisningsgrupper är i behov av individuellt och riktat bemötande. Ofta har de argument som använts för undervisning utanför klassens ram handlat om att eleverna är i behov av särskilda pedagogiska metoder i arbetet i mindre undervisningsgrupper. Diagnoser har ofta använts för att skilja ut elever till särskilda grupper.¹¹⁴ I artikeln riktas fokus mot den dagliga praktiken och den mening som eleverna och lärarna har inom den vardagliga praktik som programmet utgör, hur undervisningen är utformad och upplagd. Vidare kommer pedagogiska implikationer att lyftas fram utifrån både hur den fysiska och didaktiska organiseringen av undervisningen sker. En central idé är elevernas olikhet och skilda behov som utgångspunkt i detta. En annan idé är att elevernas diagnos är central för hur undervisningen organiseras.

112 Karakteristisk för ett etnografiskt tillvägagångssätt är att finnas på plats och följa människor och praktiker på plats. Vidare innebär etnografi att materialinsamling sker under en längre period samt att olika tekniker används för att samla in data (Hammersley & Atkinson, 1995). Begreppet fältarbete används ibland synonymt med etnografi framför allt för att beskriva arbetet då material samlas in (Larsson, 2003). I fortsättningen kommer begreppet fältarbete användas då en beskrivning av metod sker och det tillvägagångssätt som användes i studien.

113 Lave, 1993; Lave & Wenger, 1991; Säljö, 2000, 2005

114 Areschoug, 2000; Hellblom- Tibblin, 2004.

Studien utgår från en kommunal skola med 300 grundskoleelever, 1 000 elever i gymnasieskolan samt en särskola med cirka 50 elever. Skolan är belägen centralt i en större stad. I kommunen finns fyra kommunala och nio fristående gymnasieskolor. Utöver det finns en gymnasieskola med landstinget som huvudman. Det individuellt anpassade programmet för elever med diagnosen Aspergers syndrom startade med en klass höstterminen 2001. Därefter utökades programmet med en klass i varje årskurs vilket sedan resulterade i tre klasser, en per årskurs.

Under det fältarbete som bedrevs under ett års tid studerades återkommande aktiviteter genom observation av interaktionen i klassrummet med hjälp av videodokumentation eller audioband.¹¹⁵ Observationerna omfattar kärnämnen matematik, svenska och engelska samt ett lokalt inrättat ämne som benämns Personlig social utveckling, PSU. De genomfördes i de hemklassrum där merparten av undervisningen skedde.¹¹⁶

Formella intervjuer har genomförts med sex elever och fem lärare. Förutom dessa intervjuer har informella samtal som spelats in på band förts kontinuerligt under fältarbetet med både lärare och elever. Intervjuerna med eleverna genomfördes i ett grupprum i anslutning till deras klassrum. Miljön i vilken intervjun ska genomföras bör kännas naturlig.¹¹⁷ I intervjusituationen ställdes frågor av öppen karaktär för att ge den intervjuade eleven så stort talutrymme som möjligt.

En viktig utgångspunkt för arbetet har varit att analysera och presentera den undervisningspraktik som är i fokus i studien utifrån elevernas och lärarnas perspektiv, vad som brukar kallas ett inifrånperspektiv.¹¹⁸ Intervjuerna har haft till syfte att undersöka elevernas upplevelser av sin skoltid retrospektivt men även hur de upplever sin nuvarande skoltid. Syftet med observationerna har varit att beskriva hur undervisningen organiseras för de elever som studerar inom programmet.

115 I pedagogiska sammanhang har denna metod använts i studier av klassrumsinteraktion över en längre tid, se exempelvis Bergqvist, 1990; Evaldsson, 1993; 2000, Markström, 2005.

116 Se s 5 för en beskrivning av vad hemklassrum i denna studie innebär.

117 Mishler, 1986; Mishler, 1991

118 Fetterman, 1989; Hammersley & Atkinson, 1995, Gustavsson, 2001

3.2 Resultat

Den yttre kontexten¹¹⁹

Bakgrunden till det individuellt anpassade gymnasieprogrammet

Framväxten av det studerade gymnasieprogrammet har parallella rötter till hur det har sett ut historiskt när det gäller föräldrar som påverkanskrafter för att argumentera för elever med funktionshinder och deras skolgång. Föräldrar eller föräldraföreningar som företräder olika handikappgrupper har historiskt sett påverkat och haft inflytande på skolan och skolans arbete på olika sätt.¹²⁰ Särlösningar för elever i behov av särskilt stöd är något som under senare år förespråkas i allt större utsträckning av vissa föräldragrupper både i Sverige och internationellt.¹²¹ Andra föräldragrupper företräder mer inkluderande strävanden.

Det var en grupp föräldrar tillhörande Föräldraföreningen Autism som i inledningsvis argumenterade för att ett anpassat gymnasieprogram för elever med Aspergers syndrom skulle etableras inom gymnasiets individuella program.¹²² Föräldrarna var mycket aktiva i sin argumentation för att den aktuella kommunen skulle etablera detta program. Föräldrarna försökte genom ett brev till utbildningsnämnden bilda opinion kring ungdomar med vissa neuropsykiatriska problem för att skapa förhållanden i skolan som tillgodoser dessa elevers behov. Parallellt med denna process uppmärksammade tjänstemän inom kommunen att det fanns en grupp av elever med neuropsykiatriska funktionshinder som hade en problematisk skolgång där undervisningen i hög grad bedrevs i hemmet med lärare under en begränsad tid i veckan.

Kriteriet för att komma in på det individuella programmet är att eleverna har diagnosen Aspergers syndrom. I mån av plats kan andra elever med någon annan neuropsykiatrisk diagnos erbjudas plats på programmet. I programförklaringen anges att det individuellt anpassade programmet vänder sig till elever som anses vara studiemotiverade för högre studier vilket skiljer sig från den

119 Kontext kan användas i betydelsen situation och sådant som omger en aktör. Kontext kan också betraktas som något som finns/ skapas i interaktionen mellan aktörer. Kontext handlar om vad människor gör, samt var och när det gör det. I denna text använder jag kontextbegreppet för att beteckna en situation i bredare mening, något som omger en aktör och något som sker mellan aktörer. Se vidare Hydén (2001) för en djupare diskussion kring kontext.

120 se Moqvist, 1997; Ribom, 1993;

121 Börjesson, 1997, Clark, Dyson & Millward, 1998

122 För en närmare analys av programmets framväxt, se Hellberg, K (2005). *Framväxten av ett individuellt gymnasieprogram*.

grupp av elever som vanligtvis studerar inom det individuella programmet.¹²³ Programmet har en teoretisk inriktning, och ger eleverna möjlighet att välja mellan naturvetenskaplig, samhällsvetenskaplig eller tekniskt inriktning.

Placeringen inom det individuella programmet gör det också möjligt för elever som inte har godkända betyg i kärnämnen att söka och komma in på programmet.

Elevernas "skolresa" in på programmet

Gemensamt för samtliga elever som studerar inom det individuellt anpassade programmet är deras "skolresa" genom grundskolan in på gymnasiet.¹²⁴ För dem har den tidigare skolgången inneburit ett sporadiskt deltagande där en känsla av utanförskap och otillräcklighet funnits mer eller mindre under hela skoltiden. Det tidigare sammanhang som de har ingått i har inte känts meningsfullt för eleverna. De var inte en del av den gemenskap som formulerats av majoriteten i skolan. Det har i sin tur inneburit att de känt sig marginaliserade under större delen av sin skoltid. Efter en lång tid av accentuerande problem och svårigheter både i relation till skolarbetet och till skolkamraterna har eleverna genomgått neuropsykiatriska utredningar. Det har resulterat i att de fått diagnosen Aspergers syndrom. Utredningarna utgör en *vändpunkt* för eleverna. Ytterligare en vändpunkt sker när eleverna kommer in på det individuellt anpassade programmet. Den nuvarande skolsituationen innebär, enligt elevernas berättelser, en betydligt positivare skolgång jämfört med tidigare. De beskriver sitt deltagande i skolan i termer av identifiering med andra elever i samma situation, ett ökat stöd i skolsituationen och betydelsefulla relationer till lärare.

Det individuellt anpassade programmet för elever med Aspergers syndrom

Det individuellt anpassade programmet har ett nationellt antagningsförfarande och tre olika inriktningar; naturvetenskaplig, teknisk och samhällsinriktning, inom det individuella programmet.¹²⁵ Studierna omfattar tre år med en utökad möjlighet att läsa ett ytterligare år för att få ett fullständigt samlat betygskodokument.

Verksamheten har sin fysiska placering i en korridor i skolans källarplan. I korridoren finns det tre klassrum, ett för varje klass på programmet. Fyra lärare med inriktning mot so och svenska undervisar enbart inom programmet. Tre

123 Detta skiljer sig från det individuella programmets huvudsyfte, nämligen att slussa in svaga elever på de nationella programmen (SOU, 2000: 39), se även Elisabeth Hultqvist, 2001, Martin Hugo, 2007

124 Se Hellberg (2006) samt (2007) för en djupare analys av elevernas berättelse om sin skoltid.

125 Programmet benämns inte som ett programinriktat individuellt program, PRIV, men det finns påtaliga likheter i sin struktur mellan det program som studerats och PRIV, se Propositionen 98/99: 105.

av dessa har utöver sin lärarutbildning andra professionsutbildningar såsom socionom-, speciallärar- eller specialpedagogutbildning. Ytterligare tre gymnasielärare undervisar utifrån sin ämnesinriktning i ämnena svenska, engelska, fysik och matematik. En av dessa har en specialpedagogisk utbildning. Jämfört med vad andra studier av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan redovisar (Karlsson, 2007) har de lärare som arbetar inom programmet formell lärarkompetens för att undervisa i de ämnen som de bedriver undervisning i.

Genom att samtliga klassrum, arbetsrum för lärare samt personalrum, ligger i samma korridor stärks känslan av att man befinner sig i *en skola i skolan*. Placeringen av elevernas klassrum i nära anslutning till lärarnas arbets- och personalrum, förstärker sammanhållningen inom programmet som en organisatoriskt sammanhållen enhet, och som en segregerad lösning inom den övriga gymnasieskolan, vilket kommer att beskrivas längre fram i texten.

Den inre kontexten

Den vardagliga praktiken utgör grunden för den mening som elever och lärare skapar kring sitt arbete (här avses även elevernas skolgång). Det handlar både om att vara lärare och att vara elev i en gemensam praktik som skolan utgör. Beroende på tidigare bakgrund och erfarenhet ges den dagliga praktiken olika innebörd men den är också beroende av vilka mål som eleverna har formulerat för sin framtid. En gemensam erfarenhet, som samtliga elever berättar om, är en mycket negativ tidigare skolgång som verkar påverka dem i hög grad. De framhåller både problem i relation till tidigare studier och problem i sociala relationer med andra elever i skolan.¹²⁶ Elevernas dåliga erfarenhet av sin tidigare skolgång har inverkan på lärarnas förhållningssätt i undervisningssituationen och deras relation till eleverna. Vad är det då som lärare gör för att organisera undervisningen för den grupp av elever som har sin skolgång inom programmet? Vad gör eleverna inom denna praktik? Vad anser de vara centralt för att deras skolgång ska fungera på ett tillfredsställande sätt?

Det dagliga livet på programmet

Varje klass på programmet har ett eget hemklassrum, där så gott som all undervisning sker. Rummen är utrustade med sex eller sju arbetsplatser, placerade längs väggarna med skärmar emellan, vilket påminner om ett kontorslandskap. Varje arbetsplats har en dator och en krok att hänga jackan på. I mitten av rummet finns ett ovalt bord med sju stolar runt omkring. I ena änden av klassrummet är en whiteboardtavla placerad. I anslutning till klassrummet finns ett litet grupprum med bord, fyra stolar och whiteboardtavla. Det finns

126 Se Hellberg, 2006 samt Hellberg 2007 för en djupare analys av elevernas berättelse om sin tidigare skoltid.

även en soffa i grupprummet. Hemklassrummen påminner om den beskrivning Elisabeth Hultqvist (2001) gör av de klassrum som används av elever som går på tre individuella program.¹²⁷

Programmet beskrivs i skolans offentliga dokument som en verksamhet som är öppen mellan klockan 8.00 och 16.00. Med det menas att de klassrum som respektive klass använder är tillgängliga för eleverna under denna tid. Undervisningen startar klockan nio och slutar klockan tre. Lärare finns dock på plats i skolan, antingen i det angränsande lärarrummet/ personalrummet, mellan klockan åtta och nio samt mellan femton och sexton så att eleverna ska ha möjlighet att kunna ta kontakt med lärarna både före och efter skoltid.

Det vardagliga livet inom programmet är på många sätt likt det som sker i skolan i övrigt.¹²⁸ Det innehåller lektioner, prov, bedömningar av elevernas prestationer, raster, prat med kamrater. Lektioner och raster avlöser varandra under skoldagen. Det gemensamma hemklassrum som varje klass förfogar över utgör en central punkt för eleverna i skolan. Där har de sina egna arbetsplatser. Klassrummet är även tillgängligt för eleverna under raster som kan användas till att avsluta eller påbörja ett skolarbete, att chatta eller spela nätspel med varandra i de olika klasserna.

Undervisningen är förlagd till, och bedrivs i huvudsak inom det individuellt anpassade programmet. Det innebär också att eleverna får sin undervisning inom den inriktning som de studerar på och är antagna till. De ämnen som ingår och studeras av samtliga elever är svenska, engelska, matematik, samhällskunskap samt idrott och hälsa. Undervisningen sker i hemklassrummen, med undantag för idrott och hälsa. Utöver dessa ämnen läser vissa elever fysik, psykologi och elevens val där undervisningen bedrivs i andra klassrum eller i klasser på ett nationellt program. Därtill tillkommer ämnet Personlig social utveckling (PSU), som utvecklats inom det individuellt anpassade programmet och som samtliga elever läser, oavsett vald inriktning.

När undervisningen ska ske är angivet i ett veckoschema, som också tydligt anger hur länge en lektion pågår. Detta schema är en viktig del av skolans vardag som förhållandevis noggrant presenteras för eleverna, ofta under fredagen veckan innan. Under en genomgång går läraren igenom veckoschemat och poängterar om det finns några förändringar. På schemat finns gemensamma lektioner, men också lektioner som endast kan beröra enstaka elever, tydligt angivna. Även vissa händelser som endast berör enskilda elever, finns ibland markerade. Till exempel förekommer det att enskilda samtal mellan elever och lärare är inskrivna med tid och vilken elev det berör.

127 Jämför Elisabeth Hultqvist (2001) avhandling, *Segregerad Integregerad En studie av gymnasieskolans individuella program*.

128 Jämför med Kerstin Bergqvists avhandling *Doing Schoolwork* (1990).

Den tydliga angivelsen i schemat när och vilket ämne som undervisning ska ske i, kan förklaras av att det är förhållandevis många lärare som är involverade i undervisningen, vilket innebär att en tydlig gränsdragning mellan rast och lektion måste hållas. Det sker även byte av ämnen kontinuerligt under dagen i enlighet med vad schemat anger.¹²⁹

En gymnasieutbildning i fokus

Elevernas syn på sig själva genom tillbakablickar, i nuet samt i framtiden har betydelse för deras agerande i skolan. Olika föreställningar om sig själva är något som utvecklas i relation, med andra, så även för denna grupp av elever. De omständigheter som eleverna agerar inom är sålunda en växelverkan mellan tidigare erfarenheter, nuvarande skolsituation och framtiden. Det innebär att lärarens förväntningar på eleverna får betydelse för elevernas skolsituation.

I samtalen med lärarna framkommer tydligt att de vill att eleverna ska lyckas med sina studier. Trots att eleverna har haft en sporadisk skolgång är lärarnas tilltro till elevernas förmåga att klara sin gymnasieutbildning stor. Det kan i viss mån relateras till de förkunskapskrav som ställs på de elever som söker till programmet. Kravet för att eleverna ska få studera på programmet är att de är motiverade för högre teoretiska studier. En intressant jämförelse är att tidigare forskning av specialpedagogisk karaktär har visat att lärandesituationer med sänkta förväntningar kan leda till att elever erbjuds mindre goda förutsättningar jämfört om de studerar i en lärandemiljö med ordinära förväntningar.¹³⁰ Enligt dessa studier leder placering inom särskilda undervisningsgrupper inte alltid till bättre studieresultat. På det individuellt anpassade gymnasieprogrammet finns en tydlig förväntan att eleverna kommer att klara sina studier om de ges stöd i sitt lärande.

Samtidigt som elevernas motivation och särskilda intressen för olika ämnen framhålls av lärarna relateras elevernas kunskapsinhämtande till de nationella mål som finns inom varje kurs. Undervisningen i olika ämnen är riktad mot innehållet. Lärarna vikarierar inte för varandra. Ställs lektioner av något skäl in tas de igen veckan därpå. Elevernas kunskap ska kunna jämföras med andra gymnasieelevers kunskapsnivå inom ett ämne. I sammanhanget framhålls lärarnas ämneskompetens som nödvändig för att kunna erbjuda en utbildning som kunskapsmässigt är jämförbar med liknande utbildningar.¹³¹ Konkurrensen med andra elever när det gäller framtida utbildningar och arbete framhålls. Det innebär att antalet lärare som är tillgängliga för det individuellt anpassade programmet inte är begränsat till ett fåtal. Det skiljer sig åt mot Hugos studie¹³² där antalet lärare begränsades till en som undervisade i kärnämnen

129 Elisabeth Hultqvist, 2001

130 Stagvik, 1979; Sonnander & Ingemar Emanuelsson, 1993.

131 Se Skolverket, 1998

132 Martin Hugo, 2007

och en lärare i karaktärsämnen. De argument som fördes fram i Hugos studie, för ett begränsat antal lärare som undervisar i gruppen, var att kunna möta de ungdomar som var mest utsatta och som grundskolan hade misslyckats med. Syftet med endast två undervisande lärare var att koppla ihop kärnämnen och karaktärsämnen till en helhet och på så sätt skapa ett tydligare sammanhang. På det individuellt anpassade programmet dominerar i stället ett synsätt som innebär att eleverna ska få en undervisning som ger en kvalitetsmässigt lika bra utbildning som de elever får som studerar vid ett nationellt program. Det är därför ämnets innehåll som styr vilken lärare som anses ha kompetens att undervisa.

Som tidigare nämnts ger programmets struktur eleverna möjlighet att välja en tekniskt, naturvetenskapligt eller samhällsinriktad utbildning. Ett starkt teoretiskt fokus framkommer utifrån elevernas perspektiv när de berättar om sina gymnasiestudier. För en del av eleverna är gymnasieutbildningen en ”del på vägen mot högre studier”. Det framgår tydligt att de då vill uppnå ett visst betyg i ett ämne för att kunna söka sig till en särskild utbildning efter avslutad gymnasieutbildning. Flera av eleverna har en universitetsutbildning i sikte. Gymnasieutbildningen beskrivs som exklusiv genom att undervisningen bedrivs av välutbildade lärare med en hög kompetens inom sina respektive ämnesområden. Tillgången till egna datorer, beskrivs som unik i relation till det ”vanliga gymnasiet”. Det finns utrymme för lärarna att hinna med och ge det stöd som eleverna anser sig behöva. Det är en ”skyddad och tillrättalagd miljö” som eleverna beskriver och som anses nödvändig för att de ska kunna klara en gymnasieutbildning. En motstridig bild till ovanstående beskrivning framkommer också i samtal med eleverna. Utifrån deras skolgång i en särskild undervisningsgrupp är de medvetna om att de har en anpassad skolmiljö utifrån sina behov för att klara sina studier. En konsekvens är att de inte riktigt vet vad som förväntas av dem när de kommer att avsluta sina gymnasiestudier. Å ena sidan tillägnar de sig en gymnasieutbildning, där målen är samma som för andra ungdomar som läser på motsvarande nationella program. Studietiden kan förlängas till fyra år om den enskilda eleven behöver ett extra år för att få en komplett gymnasieutbildning. Å andra sidan sker olika anpassningar för att underlätta för elevernas lärande. Det finns en viss oro hos dem om hur deras framtid kan komma att se utifrån vetenskapen om att deras nuvarande skolsituation är särskilt anpassad.

Diagnosen som utgångspunkt

Enligt lärarna är elevernas diagnos utgångspunkten för hur undervisningen är organiserad. När lärarna pratar om undervisningen relaterar lärarna ofta till den diagnos som eleverna har.

Det råder en allmän uppfattning hos lärarna att utbildningen bör individualiseras utifrån elevernas funktionshinder. Lärarna framhåller att undervisningen ska vara särskilt anpassad utifrån de behov som elever med diagnoser Aspergers syndrom har. I lärarens tal framträder ett *kategoriskt/kompensatoriskt* synsätt¹³³ när de beskriver den undervisning de bedriver. Då relaterar de till den specifika elevgruppen och de eventuella problem diagnosen kan medföra. Framför allt framhålls elevernas behov av undervisning i en liten grupp. Enligt lärarna är det viktigt att särhålla och segregera de elever som har Aspergers syndrom i en liten klass där möjligheten att tillgodose deras behov ökar. Vidare anser de att en särskild klassrumsmiljö inom vilken eleverna har sina enskilda, personliga arbetsplatser där såväl skolmaterial som andra personliga tillhörigheter kan förvaras är nödvändig för denna grupp av elever. Ett viktigt argument för ett eget klassrum är att eleverna har behov av trygghet och stabilitet, vilket inte kan ges i en klass med betydligt högre antal elever.

Utformningen av elevernas egna arbetsplatser med skärmar mellan platserna ger fysiskt avgränsade rum inne i klassrummet. Eleverna beskriver det som en plats där man kan få lugn och ro. Avskärmningen innebär att eleverna "hindras" att ta kontakt med varandra under lektionerna samtidigt som det skapar en lugnare skolmiljö och ökad möjlighet för eleverna att koncentrera sig. Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon & Gianer Sirota visar i sin studie av elever med högfungerande autism och Aspergers syndrom som var inkluderade i vanliga klasser inte klarade att hantera för många intryck.¹³⁴ När eleverna blev "överstimulerade" drog de sig gärna undan till lugnare miljöer i skolan. Eleverna påpekar att det är positivt att ha en egen avskild plats dit de kan dra sig tillbaka när de behöver koppla av. Avgränsningen i form av ett eget "hemklassrum" utgör ytterligare en fysisk avgränsning som anses som en viktig förutsättning för lärandet för denna grupp av elever. Elevernas erfarenhet var att studierna såväl på högstadiet som på gymnasiet nationella program innebar svårigheter och skapade förvirring. Enligt många av eleverna innebar förflyttningar mellan olika klassrum, möten med olika lärare i olika klassrum en oöverstiglig situation. Poängen med att arrangera undervisningen i ett hemklassrum är att ge en stabil grund och att underlätta för eleverna i skolsituationen genom att de slipper hålla reda på olika klassrum och vilka böcker de ska ha med till lektionerna, vilket tidigare varit ett problem för dem. Byte av klassrum ställer

133 Ett vanligt sätt att tematisera den befintliga forskningen om specialpedagogik är att beskriva den utifrån två perspektiv, ett kategoriskt och ett relationellt (se Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001). Det kategoriska perspektivet har sina rötter i medicin och psykologi och har getts olika namn av forskare. Centralt är dock att "problemet" förläggs till individen (Ainscow, 1998; Clark, Dyson & Skidmore, 1995, Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Haug, 1998; Skrtic, 1991, 1995): eleven definieras som "bäraren" av de svårigheter och problem som omgivningen identifierar.

134 Ellinor Ochs, Tamar Kremer-Sadlik, Olga Solomon, & Karen Gianer Sirota (2001

krav på elevers tidsuppfattning, men även förmåga till planering och struktur. Antalet klassrum är alltså reducerat på det individuellt anpassade programmet. Därmed minskar vissa av de svårigheter som elever med Aspergers syndrom kan ha i sin dagliga skolsituation.¹³⁵

Den rumsliga organiseringen av klassrummet spelar en viktig roll för hur undervisningen organiseras. Eleverna sitter i stort sett alltid vid sina arbetsplatser under samtliga lektioner. Det innebär att även under de lektioner de arbetar med samma uppgifter sker väldigt lite samspel mellan dem. Elevernas möjlighet att samarbeta kring en uppgift begränsas av de skärmar som finns mellan arbetsplatser. Även när det uppmuntras förekommer det heller inte i nämnvärd utsträckning grupparbeten eller andra former där eleverna arbetar tillsammans.

Andra aspekter som är relaterade till ett kategoriskt synätt är lärarnas syn på elevernas särskilda intressen för vissa ämnesområden. Elevernas ”specialintressen som de är speciellt bra på” är något som beskrivs som värdefullt för att skapa goda inläringstillfällen för eleverna. Flera lärare som undervisar på programmet anser att elevernas särskilda intressen kan ha att göra med deras diagnos. Det innebär att diagnosen används för att legitimera såväl elevernas särskilda intresse i ett visst ämne som att de har svårigheter att prestera i ett ämne som de inte är motiverade för.

Elevernas olikhet och skilda behov som utgångspunkt

Både lärare och elever betonar betydelsen av *hur* lärarna organiserar undervisningen. I talet om undervisningen betonas ett *relationellt synsätt*¹³⁶ vilket lyfter fram omgivningen och lärarens betydelse för elevernas skolsituation. Lärarnas syn på undervisningen i det dagliga mötet med eleverna tar sin utgångspunkt i deras erfarenhet av att undervisa elever med olika behov. Det genomsyras av en empatisk och subjektiv förståelse för elevernas situation. Elevernas lärande är något som beaktas av lärarna samt även deras tidigare skolerfarenhet betonas. Dessa elevers dåliga skolerfarenhet får inte upprepas igen menar lärarna.

Elevernas olika intressen betonas och ses som angeläget att lyfta fram i skolsituationen. Inte minst är detta något som lärarna anser betydelsefullt för att eleverna ska uppleva sin skolgång på ett positivt sätt, vilket i sin tur gynnar deras lärande menar lärarna. De olika behov som eleverna har i relation till olika ämnen innebär att behoven kan skifta mellan olika elever och olika lärtillfällen. För att möta deras skiftande behov måste läraren känna sina elever

135 Se Teodor Thimon (2000)

136 Det relationella synsättet flyttar fokus från den enskilda individen till den betydelse som omgivningen och andra faktorer kan tänkas ha för att skapa ett behov av specialpedagogiska insatser (se Clark m.fl. 1998, se även Hellersten och Pérez Prieto, 1998; Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001; Ekström, 2004).

och ha kunskap om vilka behov de har i det specifika ämnet. Genom god kunskap om dem kan läraren anpassa olika uppgifter utifrån olika elevers behov. I exemplet nedan resonerar Mats som undervisar i engelska hur han går tillväga när han planerar undervisningen.

Mats: Dels gör jag anpassningar genom att "sälla" jättemycket bland uppgifterna.

En annan sak jag gör är att kopiera upp olika saker.

Eller om eleverna ska översätta stycken så jag läser det som de ska översätta muntligt och tänker på vad Johan kan klara och då sparar jag det till honom.

Elevernas olika behov av såväl nivåanpassningar i ett ämne som andra aspekter av anpassning görs således inte till ett problem. Istället arbetar lärarna aktivt för att individualisera och anpassa undervisningen. Genom tillrättalagda uppgifter som är anpassade utifrån varje enskild elev skapas goda lärandesituationer och en gynnsam lärandemiljö. Det innebär för lärarna ett mer omfattande förberedelsearbete istället för efterarbete vilket de menar skiljer sig åt jämfört med annan undervisning inom gymnasieskolans nationella program.

En positiv relation mellan elever och lärare är något som båda parter framhåller som en förutsättning för att eleverna ska uppleva en lärandemiljö som gynnar dem. På olika sätt arbetar lärarna aktivt för att skapa en god relation till både gruppen och i synnerhet till den enskilda individen. Elevernas erfarenhet av tidigare relationer till lärare är genomgående dålig. Detta menar lärarna ställer höga krav på lärarna att veta hur deras elever fungerar. För att kunna det krävs en ingående kunskap om eleven, både kunskapsmässigt och socialt. En annan aspekt av relationen mellan lärare och elever bygger på lärarnas tilltro till elevernas förmåga i skolarbetet. En viktig ingrediens i detta är lärarnas tilltro till elevernas möjlighet att lyckas med sina studier. Det är en medveten strategi från lärarnas sida att betona och uppmuntra eleverna till att klara skolarbetet och att lyckas bra i sitt lärande. Den relation som etablerats mellan lärarna och eleverna förefaller ha en positiv effekt på elevernas tillit till sin förmåga att klara skolarbetet.

Den undervisning som bedrivs inom programmet har, som nämnts ovan, tydligt fokus på enskilda elevers behov enligt lärarna. Det framgår att det personliga och individuella stöd som ges i undervisningen är en väsentlig aspekt för eleverna. Enligt en av eleverna, Åke, är det en förutsättning för att klara studierna.

Åke: Sen så är det ju så att man ju, att man inte behöver följa någon sorts planerad, det här ska den "typiske eleven" klara av, därför ska alla klara av det.

Och den som får dåliga betyg, ha, jag skiter i vad man har för kapacitet, utan så här är det. Så är det inte här, behöver man, ja har man vissa behov, då får man dom tillgodosedda och behöver man mer tid så får man tid och vill man inte jobba i grupp så behöver man inte.

När Åke berättar om vad det är som gör att skolan upplevs som meningsfull är det möjligheten till individuell anpassning som betonas. Åkes tidigare upplevelse av att få stöd i skolan är mycket negativ. Han betonar att lärarna inte tidigare kunnat tillgodose de behov som Åke har haft i skolan. Innan Åke kom in på programmet hade han påbörjat och hoppat av ett det naturvetenskapliga programmet vid två tillfällen. De försök han hade gjort resulterade enligt honom själv i dåligt självförtroende och ett upplevt misslyckande. Nuvarande skolsituation innebär helt andra förutsättningar. För Åkes del har det individuellt anpassade programmet något som ingett honom hopp om att kunna genomföra en gymnasieutbildning. Genom upplevelsen av att han har fått rätt stöd i skolsituationen ges den nuvarande skolsituationen mening.

Bedömning, prov och betygsättning

Prov och bedömningar utgör en central del av skolans arbete. Elevernas förmåga bedöms kontinuerligt i relation till de kunskapsmål de förväntas nå upp till. Prov och bedömning utgör även inom denna skolverksamhet en central del av det vardagliga arbetet. Den del av undervisningen som lärarna beskriver som särskilt svår för eleverna är genomförandet av prov. Provsituationen beskrivs som väldigt stressande, vilket är relaterat till elevernas tidigare negativa erfarenhet av att genomföra prov. Elevernas tidigare erfarenhet av långa, omfattande samt tidskrävande skriftliga provtillfällen är något som stressar dem. Genom att dela upp avsnitt i kurslitteraturen i mindre omfattande prov undviks en del av den stress de tidigare har upplevt.

Skolans mål och krav som finns uppställda i respektive ämne och de är lärarna noga med att följa. Lärarna strävar efter att hantera de svårigheter som eleverna upplever vid prov. Det är sällan som proven genomförs vid ett och samma tillfälle i ett ämne för samtliga elever i en klass. Lärarnas bedömningar av elevernas kunskaper sker kontinuerligt under hela läsåret och det sker i en dialog med eleverna. Eleverna själva ges möjlighet att påverka tidpunkten då ett prov ska genomföras och vilken betygsnivå som de vill nå upp till. Samtidigt som det finns ett stort utrymme för eleverna att påverka när de ska

genomföra ett prov måste de ändå ta hänsyn till hur lång tid en kurs kan tas i anspråk relaterat till hela utbildningens omfattning. Det finns utrymme för eleverna att antingen forcera i tid eller att få mer tid till förfogande för att klara kursen. De prov som läraren arbetar fram är innehållsmässigt anpassade efter elevens kunskapsnivå.

Lärarnas bedömningar av elevernas kunskaper är en integrerad del av undervisningen. Lärarnas slutgiltiga bedömning av elevernas kunskap genomförs antingen i form av muntliga eller skriftliga prov. Flertalet av eleverna var aktiva och tog egna initiativ till samtal med lärarna om bedömning av deras skolprestation. Ibland bestämmer elever och lärare i samtalet att pröva elevens kunskap omgående antingen muntligt eller skriftligt. Det innebär att eleven inte behöver vara nervös så långt i förväg. Det sker också att elever ber att få skjuta upp ett prov till nästkommande lektion. De argument som förs fram kan vara att eleven inte hunnit läsa på eller inte känner sig motiverad för stunden. För vissa elever är det angeläget att försöka höja sitt betyg i ett ämne. Skälet till det kan vara att eleven har en särskild utbildning i sikte och därför behöver sitt betyg i ett specifikt ämne för att kunna komma in på ett nationellt program.

Omfanget på provet kan reduceras eftersom det påverkar hur lång tid ett prov tar att genomföra. De elever som strävar efter MVG får endast ett fåtal svåra uppgifter och genomför inga uppgifter som ligger på en lägre nivå eftersom det skulle förlänga provet. Genom att proven specialkomponeras på detta sätt blir bedömningen tydligt relaterat till elevernas kunskapsnivå samt till deras i förväg uppställda önskemål om betyg. Det sätt på vilket lärare och elever agerar i olika situationer under lektioner är beroende av en mängd olika faktorer. Elevernas möjlighet att kunna påverka utformningen av undervisningen framgår av nästa exempel. Det skriftliga provtillfället i matematik hade inte fungerat alls för Anders vid den tidpunkt då provet skulle genomföras. Vid efterföljande matematiklektion är det Anders som för provet på tal.

*Anders: Nä men vi skulle ju ta det här
 du vet provgrejen och vad det va
 sen skulle jag få vila här
 sa du.*

Läraren tittar i boken som Anders har framför sig, på den sida som är uppslagen. Anders får ett positivt gensvar av läraren vilket resulterar i att han och läraren förflyttar sig in i ett rum i anslutning till klassrummet. Anders sätter sig vid det bord som finns inne i rummet med plats för fyra personer. På ena väggen finns en svart tavla som läraren ställer sig framför och vänder sig mot den

plats där Anders sitter. Anders har slagit upp boken och genomgången börjar. Läraren anpassar genomgången genom att läraren skriver på tavlan medan Anders inte antecknar alls, utan svarar istället enbart på lärarens frågor.

- Läraren: Vet du vad Anders?
Nu har du visat för mig att du når G.
Strävar du efter VG
eller strävar du efter G?
Jag kommer inte håg det.*
- Anders: Det här är ju inte supertungt,
jag kan ju kolla i fall jag har tid
Men jag kan ju köra igenom allt först
och se om jag har tid.*
- Läraren: Det låter bra.*
- Anders: Bra.*

Som framgår av exemplet ger läraren vid de muntliga provgenomgångarna omedelbar respons till eleven om hur provet har gått och vilket betyg han nått upp till. I ovanstående exempel ger läraren eleven en möjlighet att själv bestämma om han ska arbeta igenom matematikuppgifterna en gång till. Det skulle på så sätt kunna ge honom en ny möjlighet till bedömning och eventuellt ett högre betyg. Vid provtillfället ges eleven ökade möjligheter att genomföra provet med ett lyckat resultat genom anpassning av både innehåll, metod och material. Ovanstående exempel visar på ett vanligt förekommande sätt som lärarna använder vid bedömning av elevernas kunskaper.

Förutsättning för deltagande i helklassundervisning

En problematik som eleverna lyfter fram i berättelserna om sin tidigare skoltid är deras deltagande i helklassundervisning. Framför allt är ett deltagande i stora klasser något som ställer till svårigheter för dem. Inom det individuellt anpassade programmet uppmuntras eleverna att läsa kurser som finns att tillgå inom ett nationellt program på skolan. Det innebär att eleverna, under den tid kursen pågår, blir ”integrerad” i en annan klass. För att det ska fungera krävs en tydlig planering av undervisande lärare, elev och elevens mentor tillsammans. Det finns inget givet tillvägagångssätt. Istället utarbetas individuella lösningar för varje enskild elev när det aktualiseras att de ska läsa en kurs på ett nationellt program. Ett sådant exempel är när två av eleverna vill fortsätta att läsa engelska, kurs B, efter avslutad A-kurs. B-kursen kan inte erbjudas av lärarna på det individuellt anpassade programmet. Istället diskuterar de till-

sammans med eleverna fram en lösning så att de kan fortsätta att läsa engelska. För dessa elever innebär det att de läser den kursen tillsammans med en klass på ett annat program på samma skola.

För att förbereda klassen berättar undervisande lärare vilka eleverna är och att de går på det särskilda gymnasieprogrammet för elever med diagnosen Aspergers syndrom. Han berättar även vad Aspergers syndrom kan innebära. Vid de olika arbetsmomenten som ingår i undervisningen gör läraren individuella löningar för dessa elever samtidigt som de deltar i undervisningen på liknande premisser som gäller för hela klassen. Undervisningen i denna kurs är till stor utsträckning baserad på gruppuppgifter. Det innebär att dessa elever ingår i en grupp tillsammans med två andra elever från klassen. Det som krävs för att de ska kunna delta på detta sätt är en dialog och kommunikation med eleverna kontinuerligt under kursens gång. Enligt lärarna är detta en viktig aspekt för elevernas möjlighet att kunna följa undervisning i helklass. Studien visade att det för ett flertal av eleverna fungerade bra att under vissa kurser delta i en större klass tillsammans med andra.

Ämnet personlig social utveckling – PSU

Personlig social utveckling (PSU) är ett lokalt inrättat ämne som är obligatoriskt för alla, oavsett inriktning på det program de läser. PSU är uppdelat i två delar. En del är baserat på enskilda samtal mellan lärare och elev. Samtalen är inte schemalagda och kan förekomma på lärarnas som elevernas önskemål. Ibland är samtalen inplanerade i förväg, men ofta sker de utan någon ”förvarning”, på initiativ av antingen lärare eller den enskilda eleven. Samtalen initieras utifrån att något har hänt som behöver diskuteras mellan elev och lärare. Dessa mer spontant uppkomna samtal, som också är en del av PSU, har inte närmare studerats. Den andra delen av ämnet är organiserat som en helklasslektion i veckan. Ämnet beskrivs som programmets karaktärsämne. Det har vuxit fram på initiativ av lärarna som arbetar inom programmet och ger programmet en legitimitet anser lärarna.

PSU omfattar tre kurser på 100 poäng vardera fördelat på tre läsår. Totalt omfattar ämnet 300 poäng och är därmed det mest omfattande ämnet för samtliga elever. I programförklaringen framkommer att eleverna ska bli medvetna om sitt funktionshinder. En annan del som lyfts fram är elevernas framtid. Här betonas elevernas möjlighet att leva ett självständigt liv:

”Målet för kursen är att ge elever med diagnosen Aspergers syndrom, Damp eller AD/HD tillfälle att bearbeta sina speciella svårigheter i sociala situationer i skolan och till viss del, i omgivande samhället samt i relation till sina studier. Eleverna ska arbeta vidare med de problem som det innebär att leva med den diagnos som

eleverna har. Kursen syftar till att förbereda eleverna inför vuxenlivet och att var och en av eleverna ska blir medvetna om och kunna hantera sina eventuella svårigheter utifrån olika situationer”. (Kursmål för PSU C)

Målformuleringen för kurserna i PSU är tydligt fokuserade på elevernas behov och problematik, med utgångspunkt i den diagnos eleverna har. Vid en närmare analys visar det sig att ämnets innehåll till stor del handlar om praktisk vardagskunskap. Innehållet baseras på en blandning av vad som utgör elevernas faktiska behov och vad läraren definierar som relevanta områden att diskutera inom ämnet.

Undervisningen i PSU bygger på att eleverna har ett behov av särskild undervisning i *vardagskunskap*. Det grundläggande med undervisningen är att ämnet är problembaserat. Det är elevernas egna behov som styr innehållet i ämnet till en viss del. De frågor och områden som aktualiseras från elevernas håll ger ämnets innehåll. Undervisningen utgår från elevernas egna frågor och deras vilja att lära sig hantera sådant som de upplever som problematiskt att hantera i det vardagliga livet. Men ämnets innehåll är inte enbart baserat på elevernas önskemål, lärarna styr även en del av undervisningens innehåll. Det innehåll som lärarna anser bör ingå i ämnet är baserat på sådant som de menar att några av eleverna har svårigheter med. Innehållet gäller inte alltid alla utan är ibland riktat till någon eller några elever i klassen. Dessa elever pekats inte ut men förväntas på samma villkor som de övriga att bidra med egna synpunkter på ämnet som kan innebära att de lär sig hantera det som av läraren pekats ut som problematiskt. Undervisningen utgår på så sätt utifrån ett kategoriskt synsätt. Det är elevers individuella förmåga eller snarare brister som är i fokus.

Organiseringen av undervisningen i PSU skiljer sig åt jämfört med övriga ämnen. Undervisningen i ämnet genomförs i huvudsak i helklass. Framför allt är det gemensamma diskussioner där samtliga elever i en klass deltar som sker under dessa lektioner. Ett sätt att tänka kring innehållet i ämnet och hur undervisningen bedrivs, är att betrakta det som ”identitetsskapande” för de elever som går på det individuellt anpassade programmet. Ämnet kan på så vis skapa en sorts ”vi-känsla”. Inom ämnet sker både ett avståndstagande genom att inte vara berörd av innehållet och en identifikation för eleverna av att det finns andra elever som kan ha samma eller liknade svårigheter.

Den kompensatoriska tanke som Haug¹³⁷ talar om, är tydlig vad gäller PSU. Genom att innehållet i ämnet bygger på elevernas behov med avseende på svårigheter att hantera vardagliga situationer konstrueras dessa elever som elever med problem och svårigheter. Denna konstruktion sker i ett samspel mellan lärare och elever. Med andra ord görs eleverna delaktiga och medproducenter

137 Pedagogiskt dilemma, Haug (1998)

till att definiera sig själva som elever med särskilda problem och svårigheter. Ämnets innehåll "hjälper till" att konstruera dessa elever som olika och som särskilda.

3.3 Sammanfattning

Den neuropsykiatriska diagnosen Aspergers syndrom är grundförutsättningen för att söka till det individuellt anpassade programmet. Den *medicinska diagnosen* är med andra ord utgångspunkten för etableringen av programmet och vilka elever som studerar där.

Det råder en samsyn hos såväl lärare som elever om att det individuellt anpassade programmet utgör en miljö som gynnar elevernas möjlighet till lärande. Skolmiljön beskrivs av eleverna som något unikt och som en förmån att få vara elev i. Detta kan kontrasteras mot deras tidigare upplevelse av utanförskap och marginalisering i skolan. Det handlade både om relationen till kamrater och till skolarbetet. I denna skolmiljö kan vissa framgångsfaktorer identifieras:

Anpassning av studiemiljön (a) små undervisningsgrupper (b) hemklassrum (c) egna arbetsplatser

Individualisering (a) "Rätt pedagogiskt" stöd och individuella anpassningar (b) anpassning av uppgifter (c) anpassning av prov (d) möjlighet till delaktighet

Positiva relationer med lärare (a) genom samtal (b) uppmärksamhet (c) stark tilltro till elevernas förmåga

Kompetens hos lärarna (a) ämneskompetens (b) specialpedagogisk kompetens

Identifiering med andra elever (a) som har upplevt samma problematik (b) som är i samma situation (c) som har fått diagnosen Aspergers syndrom

Anpassning av studiemiljön har genomförts på ett organisatoriskt plan. Studiemiljön är organiserad utifrån vad som rekommenderas ifrån medicinskt håll när det gäller elever med neuropsykiatriska funktionshinder.¹³⁸ Diagnosen utgör grunden för hur den fysiska utformningen av klasrummet ser ut. Lärarna som undervisar på programmet betonar betydelsen för elevernas lärande relaterat till ett eget hemklassrum organiserat på ett speciellt sätt för att möta den grupp av elever som går på programmet. Det innebär en betoning på elevernas avvikelse från andra elever i gymnasieskolan.

138 Christoffer Gillberg (1995)

Individualisering framhålls som väsentligt utifrån denna grupps problematik. Ett individuellt bemötande i skolarbetet och i den konkreta undervisningen förefaller vara ett ideal för de lärare som undervisar inom programmet. Det förekommer ingen särskild, enhetlig metod i arbetet med eleverna. Däremot användes *olika metoder* för att anpassa innehållet i undervisningen till enskilda elever. Arbetssättet innebär att eleverna i hög grad arbetar i sin takt. *Arbetstempot* är anpassat. Eleverna uppmanas inte att lämna in uppgifter som de inte är färdiga med för att ”hänga med” de andra eleverna. Det ges alltid tid för att låta enskilda elever arbeta färdigt med en uppgift. De elever som blir färdiga med en uppgift som samtliga elever arbetar med övergår till andra uppgifter inom ämnet eller tar helt enkelt en paus en stund. Framför allt bygger arbetssättet på att eleverna själva involveras i tänkbara lösningar utifrån vad som är bäst för var och en. Lärare och elever diskuterar på så sätt gemensamt fram, ett lämpligt tillvägagångssätt, vid genomförande av uppgifter. Det finns en lyhördhet hos lärarna för elevernas svårigheter. Att *ge feedback och snabb respons* till eleverna beskriver lärarna som en förutsättning för att de ska lyckas i skolan. En annan aspekt av individuellt bemötande hänger samman med *lärarnas intresse* för elevernas hela skolsituation, vilket enligt lärarna är nödvändigt för att underlätta deras skolgång och för att de ska våga tro på sin kapacitet i skolan. I lärarnas sätt att resonera kring undervisningen framkommer en sorts emancipatorisk underton: ”Dom får inte misslyckas igen dom har misslyckats så många gånger tidigare”. Eleverna ska slippa uppleva ett misslyckande i sin nuvarande skolsituation.¹³⁹

En annan aspekt på undervisningens individualisering är genom *innehåll*. Eftersom elevgruppen är liten finns det en god möjlighet att anpassa innehållet efter enskilda individer. Det görs både i den dagliga undervisningen och framför allt vid konstruerande av prov. Det innebär att proven är tydligt fokuserade på den enskilda elevens förmåga kopplat till den betygsnivå som eleven ställt upp. Samtidigt som undervisningen genomsyras av ett individuellt bemötande och en anpassning utifrån enskilda elever måste både lärare och elever förhålla sig till de kursmål som finns uppställda för varje kurs som eleverna läser. Med det lilla antalet elever har lärarna en överblick och en kunskap om vad enskilda elever kan och deras förmågor. Avståndet mellan lärarna och eleverna minskar genom att läraren cirkulerar runt bland eleverna och ger individuella genomgångar av de olika uppgifter som eleverna förväntas genomföra.¹⁴⁰ Möbleringen av klassrummet gör också att fokus flyttar från läraren som central organisatör för en grupp av elever till att istället lärarens relation till enskilda elever får en större betydelse. Samtidigt som möbleringen skiljer sig avsevärt från traditionell skolmiljö är lektionerna lärarledda och undervisningen är

139 Jmf Bengt Persson, 2001

140 Se Elisabeth Hultqvist avhandling, 2001

strukturerad och målinriktad vilket skiljer sig åt jämfört med Hultqvists studie av klasser inom det individuella programmet.¹⁴¹

Positiva relationer med lärare är en väsentlig aspekt för hur eleverna upplever sin skolsituation som positiv. Det förekommer en rad olika samtalssituationer som ger eleverna möjlighet att lyfta fram sådant som de upplever som svårt i relation till skolan men även sådant som berör elevernas sociala utveckling. Undervisningen inom ämnet Personlig social utveckling (PSU) ger eleverna möjlighet att tillsammans med de andra eleverna diskutera olika problematiska vardagliga situationer. Inom detta ämne erbjuds eleverna även enskilda personliga samtal. Utöver dessa planerade samtal förekommer flera spontana samtal mellan elever och lärare under skoldagen. Genom att eleverna har en kontinuerlig, nära kontakt med lärarna upplever de att lärarna engagerar sig i eleverna. Det finns en stark tilltro till att de ska lyckas med sina studier vilket gör att eleverna tror på sin förmåga att lyckas med skolarbetet.

Kompetens hos lärarna är ytterligare en faktor som är av betydelse. Inom programmet betonas lärarnas ämneskompetens som viktig. Utifrån sin ämneskompetens kan lärarna utveckla och fördjupa hur de på bästa sätt ska förmedla ämneskunskapen till eleverna. Det är genom sin gedigna ämneskunskap som lärarna skapar en gynnsam lärandesituation för eleverna. Utöver ämneskunskapen är också lärarnas specialpedagogiska kompetens viktig för att kunna möta både enskilda elevers och hela gruppens behov.

Identifiering med andra elever är något som eleverna återkommer till när de beskriver sin skolsituation. Genom vetskapen om att alla de elever som studerar inom programmet är i samma situation och varför de sökt sig till programmet får eleverna en samhörighet. Eleverna har en gemensam historia som innebär att de identifierar sig med varandra. Samtliga elever har på något sätt upplevt ett utanförskap och varit utsatta för mobbning under sin tidigare skolgång. Svårigheter i vissa ämnen är också erfarenheter som eleverna delar.

Sammanfattningsvis visar det sig att diagnosen inte spelar någon roll i det konkreta genomförandet av undervisningen.¹⁴² I stället är det elevernas olikhet och behov som ger upphov till nödvändigheten att individualisera. Det är elevernas karaktäristiska egenskaper som dominerar i den konkreta undervisningssituationen, istället för den officiella diagnos som eleverna har. Det är inte diagnosen som används som pedagogiskt redskap för att tillmötesgå enskilda elevers behov av särskilt anpassad undervisning. Behovet av att få en anpassad undervisning skiljer sig åt mellan olika elever relaterat till olika ämnen. Det innebär

141 Se Elisabeth Hultqvist avhandling, 2001

142 Inga Lill Jacobsson, 2002; Karin Zetterqvist Nelson, 2001

att elevernas olikhet utgör underlag för hur undervisningen bedrivs, inte den officiella diagnos som eleverna har.

Analysen visar att en god pedagogisk miljö för både enskilda elever och grupper av elever är något som behövs för elever med diagnosen Aspergers syndrom. För att skapa goda lärandemiljöer krävs delar av det som beskrivits ovan. Lärarnas engagemang utgör förutsättningen för det individuellt anpassade program som skapats för elever med diagnosen Aspergers syndrom och deras förmåga att lyssna på eleverna och låta dem komma till tals öppnar en utvecklingspotential hos eleverna. Det bygger i hög grad på att dessa elevers unika behov och förutsättningar tas tillvara och ges en möjlighet att utvecklas i en gynnsam lärandemiljö.

Utifrån en analys av konkreta och verkliga situationer i skolsituationen är det möjligt att skapa kunskap om hur elever med diagnosen Aspergers syndrom ska mötas i skolan. Det är elevernas unika, individuella förutsättningar och erfarenhet som ska tillvaratas. Det innebär såväl i situationer där eleverna har goda förutsättningar att lyckas i sitt skolarbete som i situationer som innebär svårigheter för eleverna. Genom en tydlig fokusering på att eleverna själva kan formulera sina behov skapas en stark tilltro till deras förmåga samt vilka behov de har.

3.4 Referenser

Ainscow, M. (1998). *Would it work in theory?: Arguments for practitioners research and theorising in the special needs field.* I C. Clark, A. & A. Millward (red), *Theorising special education.* London: Routledge.

Areschoug, J (2000). *Det sinnslösa barnet. Undervisning, tvång och medborgarskap 1925–1954.* (Diss., Linköpings Studies in Arts and Science No.) Linköping: Tema Barn, Linköpings universitet.

Bergqvist, K. (1990). *Doing schoolwork. Task Premises and Joint Activity in the Comprehensive Classroom..* Linköpings Studies in Arts and Science 55. Linköping: Linköpings universitet.

Börjesson, M. (1997). *Skolbarns olikheter. Diskurser kring ”särskilda behov” i skolan – med historiska jämförelsepunkter.* Stockholm: Skolverket.

Clark, C, Dyson, A. & Millward, A. (Eds.) (1998). *Theorising Special Education.* London: Routledge.

Ekström, P. (2004). *Makten att definiera. En studie av hur beslutsfattare formulerar villkor för specialpedagogisk verksamhet.* (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences 209). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Emanuelsson, I. (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I J. Tossebro (red.) *Integrering och inkludering* (101- 120). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson I. Persson, B & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning om det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Evaldsson, A-C. (1993). *Play, Disputes and Social Order. Everyday Life in Two Swedish After- school Centers*. (Avh.). Linköping Studies in Arts and Science, 93. Linköping: Institutionen för tema.
- Evaldsson, A-C. (2000). Könskillnader och regellekar. En studie av social interaktion (verbal och kroppslig) i flickors regellekar. *Nordisk Pedagogik*, 20, 65-79.
- Gillberg, C. (1995). *Clinical Child Neuropsychiatry*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gustavsson, A. (2001). Inifrån utanförskapet. Om att vara annorlunda och delaktig. Lund: Studentlitteratur.
- Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning. Stockholm: Liber.
- Hammersley, M. & Atkinson, P. (1995). *Ethnography. Principles in practice*. London: Tavistock.
- Hellberg, K. (2005). Framväxten av ett individuellt gymnasieprogram. I P-O. Erixson (red.), *Forskningsarbete pågår*. Umeå: Umeå Universitet, Fakultetsnämnde för lärarutbildning.
- Hellberg, K. (2006). Olik, annorlunda, kategoriserad. I J. Lind (red.), *Normalitetens förhandling och förvandling*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett individuellt anpassat gymnasieprogram: Skolvardag och vändpunkter*. Nationella Forskarskolan I Pedagogiskt Arbete (NaPa), No 9. Linköping Studies in Pedagogic Practices, No 4., Linköping Studies in Education and Psychology, No 117.
- Hellberg, K. & Öberg Tuleus, M. (2009). *Ethical considerations within the field of qualitative research-on quality and validity*. NERA's 37th Congress, March, 5-7 2009
- Hellberg, K. (2009). *Participation and learning in special group in secondary school*. NERA's 37th Congress, March, 5-7 2009
- Hellblom-Thibblin, C (2004). *Kategorisering av barns "problem" i skolans värld: en undersökning av hälsovårdsrapporter läsåren 1944/45 – 1988/89*. Acta Universitatis Upsaliensis

- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogik och sociala problem i gymnasieskolan. En granskning av skoldemokratins innebörder och kvalitet*. Studentlitteratur: Lund
- Hellersten, J- O. & Pérez Prieto, H. (1998). *Gymnasieskola för alla – andra. En studie om marginalisering och utslagning i gymnasieskolan*. Stockholm: Skolverket.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. (Diss., School of Education and Communication. Jönköping University, No 2). Jönköping. University press
- Hultqvist, E. (2001). *Segregerade integrering. En studie av gymnasieskolans individuella program*. Stockholm: HLS Förlag.
- Hydén, L-C. (1997). De otaliga berättelserna. I L-C. Hydén & M. Hydén (red.) *Att studera berättelser. Samhällsvetenskapliga och medicinska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Marklund, S. (1989). *Från reform till reform: Skolsverige 1950–1975: 6 Rullande reformer*, Stockholm: Liber utbildningsbolag.
- Jakobsson, I- L. (2002). *Diagnosen i skolan. En studie av skolsituationen för elever med Symtomdiagnoser*. (Diss., Göteborg Studies in Educational Sciences, 185.) Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lang, L. (2004). ...OCH DEN LJUSNANDE FRAMTID ÄR VÅR... Några ungdomars bild av sin tid vid riksgymnasium. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P-G. Svensson (red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Studentlitteratur: Lund.
- Larsson, S (2003). *The emergence of ethnography as a network in Swedish educational research*. Paper presented at NERA's 31st Congress at the Danish University of Education, Copenhagen, March 6-9, 2003.
- Lave, J. (1993). The practice of learning. I S. Chaiklin & J. Lave (eds.) *Understanding practice. Perspectives on activity and context* (3-32). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marklund, S (1989). *Från reform till reform: Skolsverige 1950-1975:6 Rullande reformer*, Stockholm: Liber utbildningsbolag.

- Markström, A-M (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik. En etnografisk studie*. Linköping: Linköping Pedagogic Practices, No 1.
- Mishler, E. G. (1986). *Research Interviewing: Context and Narrative*. Cambridge: Harvard University Press.
- Mishler, E. G. (1991). Representing Discourse: The Rhetoric of Transcription. *Journal of Narrative of Life Historia*, vol 1, 255- 280.
- Moqvist, I. (1997). *Den kompletterande familjen. Föräldraskap, fostran och förändring i en svenska småstad*. (Diss. Pedagogiska insitutionen, Umeå universitet). Umeå universitet.
- Ochs, E; Kremer- Sadlik, T.; Solomon, O. & Gianer Sirota, K. (2001). Inclusion as Social practice: Views of Children with Autism. *Social Development*, 10, 399- 417.
- Ochs, E. & Solomon, O. (2004). Introduction: discourse and autism. *Discourse Studies* 6, (2).147- 183.
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Proposition 1998/99:105. *Elever med funktionshinder- ansvar för utbildning och stöd*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Ribom, L. (1993). *Föräldraperspektiv på skolan. En analys från två håll*. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte, med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Stockholm: Liber.
- Sonnander, K. Emanuelsson, I. & Kebbon, L. (1993). Pupils with Mild Retardation in Regular Swedish Schools: Prevalance, Characteristics, and Subjective Evaluations. *American Journal on Mental Retardation*, 97, 692-701.
- Skrtic, T. (1991). *Behind special education*. Denver: Love.
- Skrtic, T. (1995a). Special education and student disability as organizational pathologies: toward a metatheory of school organization and change. I T. Skrtic (ed.), *Disability and democracy: reconstructing (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College press.
- Skrtic, T. (Ed.) (1995b). *Disability and democracy: reconstruction (special) education for postmodernity*. New York: Teachers College Press.
- Stangvik, G. (1979). *Self-concept and school segration*. Göteborg studies in educational sciences 28. Göteborgs Universitet: Institution för pedagogik.

SOU 2000:39. *Välfärd vid vägskäl*. Delbetänkande av kommittén Välfärdsbokslut. Stockholm: Fritzes offentliga publikation.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Ett sociokulturellt perspektiv. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Säljö, R (2005). *Lärande och kulturella redskap*. Om läroprocesser och det kollektiva minnet. Stockholm: Nordstedts Akademiska Förlag.

Thimon, (2000). *Bråkiga ungar och snälla barn*. Erfarenheter från pedagogiskt arbete med barn och ungdomar med Aspergers syndrom. Lund. Studentlitteratur.

Zetterqvist Nelsson, K. (2000). *På tal om dyslexi: En studie av hur barn, föräldrar och lärare berättar om och ger betydelse åt diagnoser som dyslexi och specifika läs- och skrivsvårigheter*. (Diss., Linköping Studies in Arts and Science). Linköping universitet, Tema Barn.

www.vr.se

Bilaga 1. Enkät till grundskolor

Skolverkets enkät om elever med diagnosen Aspergers syndrom

Namnet på den som fyllt enkäten: _____

Befattning: _____

E-post: _____

Telefon: _____

-
- 1. Hur många elever känner ni för närvarande till på din skola som har diagnosen Aspergers syndrom (AS)?** (Fyll i antalet elever för de skolformer ni ansvarar för. Om ni inte känner till några elever med AS sätt siffran 0 (noll))
- a. Grundskolan Antal elever: _____
- b. Obligatoriska särskolan Antal elever: _____
-
- 2. Finns det elever med AS i din skola som huvudsakligen...** (Ange antal elever som finns i de olika alternativen. Om inga elever får undervisning enligt alternativet sätt siffran 0)
- a. ... får enskild undervisning? Antal elever: _____
- b. ... får undervisning i *kommuncentralt ordnad grupp* (i eller utanför din skola)? Antal elever: _____
- c. ... får undervisning i en liten grupp med andra elever med AS, som endast kommer från din skola? Antal elever: _____
- d. ... får undervisning i en liten grupp med andra elever och med *andra svårigheter*, som endast kommer från din skola? Antal elever: _____
- e. ... får undervisning i "vanlig klass"? Antal elever: _____
- f. ... får undervisning växelvis i "vanlig klass" och liten grupp/enskilt? Antal elever: _____
- g. ... får undervisning på annat sätt utanför din skola (t ex i hemmet, HVB-hem)? Antal elever: _____
- h. ...får undervisning på annat sätt, i så fall vilket sätt?
..... Antal elever: _____
-
- 3. Hur många elever med AS på din skola har tillgång till elevassistenter?** Antal elever: _____
-

4. Instämmer du eller instämmer du inte i följande påståenden? Ange ett kryss på varje rad.	Helt eller i mycket stor utsträckning	I ganska stor utsträckning	I ganska liten utsträckning ₃	Inte alls	Vet ej
	1	2		4	5
a. Skolan nyttjar Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) till pedagogiskt stöd om AS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Lärare som undervisar elever med AS har tillgång till specialpedagogiskt stöd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Skolan använder extra lärarresurs för elever med AS i "vanlig klass"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Skolans samlade kunskap om att bemöta elever med AS är god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Elever med AS på din skola får det stöd de behöver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Alla elever med AS har vid behov tillgång till anpassad arbetsplats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
g. Assisterer som stödjer elever med AS får kontinuerlig handledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Assisterer får kompetensutv. om AS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Kommentera under varje delfråga i vilken utsträckning du anser att eleverna med diagnosen AS på din skola...

- a. ...när målen för sin årskurs?

Kommentar: _____

- b. har hög närvaro i skolan?

Kommentar: _____

- c. ... får undervisning i alla ämnen

Kommentar: _____

Tack för din medverkan.

Bilaga 2. Enkät till gymnasieskolor

Skolverkets enkät om elever med diagnosen Aspergers syndrom

Namnet på den som fyllt enkäten: _____

Befattning: _____

E-post: _____

Telefon: _____

-
- 1. Hur många elever känner ni för närvarande till inom ditt ansvarsområde/program som har diagnosen Aspergers syndrom (AS)?** (Fyll i antalet elever för de skolformer ni ansvarar för. Om ni inte känner till några elever med AS sätt siffran 0 (noll))
- a.** Gymnasieskolan Antal elever: _____
- b.** Därav
Antal elever som läser på gymnasieskolans individuella program Antal elever: _____
- c.** Gymnasiesärskolan Antal elever: _____
-
- 2. Finns det elever med AS inom ditt ansvarsområde/program som huvudsakligen...** (Ange antal elever som finns i de olika alternativen. Om inga elever får undervisning enligt alternativet sätt siffran 0)
- a.** ...får enskild undervisning? Antal elever: _____
- b.** ...får undervisning i *kommuncentralt ordnad grupp* (i eller utanför ditt ansvarsområde)? Antal elever: _____
- c.** ...får undervisning i en liten grupp med andra elever *med AS*, som endast kommer från ditt ansvarsområde? Antal elever: _____
- d.** ...får undervisning i en liten grupp med andra elever och med *andra svårigheter*, som endast kommer från ditt ansvarsområde? Antal elever: _____
- e.** ...får undervisning i "vanlig klass"? Antal elever: _____
- f.** ...får undervisning växelvis i "vanlig klass" och liten grupp/enskilt? Antal elever: _____
- g.** ...får undervisning på annat sätt utanför den egna skolan (t ex i hemmet, HVB-hem)? Antal elever: _____
- h.** ...får undervisning på annat sätt, i så fall vilket sätt? Antal elever: _____
- _____
-

3. Hur många elever med AS inom ditt ansvarsområde/program har tillgång till elevassistenter?

Antal elever: _____

4. Instämmer du eller instämmer du inte i följande påståenden? Ange ett kryss på varje rad.	Helt eller i mycket stor utsträckning	I ganska stor utsträckning	I ganska liten utsträckning	Inte alls	Vet ej
	1	2	3	4	5
a. Skolan nyttjar Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) till pedagogiskt stöd om AS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
b. Lärare som undervisar elever med AS har tillgång till specialpedagogiskt stöd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. Skolan använder extra lärarresurs för elever med AS i "vanlig klass"	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. Skolans samlade kunskap om att bemöta elever med AS är god	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
e. Elever med AS på skolan får det stöd de behöver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
f. Alla elever med AS har vid behov tillgång till anpassad arbetsplats	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
g. Assisterer som stödjer elever med AS får kontinuerlig handledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
h. Assisterer får kompetensutv. om AS	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. Kommentera under varje delfråga i vilken utsträckning du anser att eleverna med diagnosen AS inom ditt ansvarsområde/program.....

a. ...när målen för sin årskurs?

Kommentar: _____

b. har hög närvaro i skolan?

Kommentar: _____

c. ... får undervisning i alla ämnen

Kommentar: _____

Tack för din medverkan.

Bilaga 3. Projektets frågeguide

Huvudmannens ansvar och skolans förutsättningar (frågor kan ställas på skolnivå, men kan också fordra ett huvudmannasvar)

Huvudmannens stöd till skolan och rektor genom resurser, stödteam, kompetensutveckling, nätverk etc. I vilken mån efterfrågas skolans erfarenheter och resultat?

Skolans lokaler och utformning.

Hur kommer eleverna med diagnosen till den här skolan, vem beslutar om det och på vilka grunder? Mottagande och överlämnande till nästa (stadium/skola)

Tid? (t.ex. fyraåriga gymnasiestudier, tioåriga grundskolestudier)

Om lärarna/personalen

Hur går det att få lärare/personal till eleverna? Svårt, lätt, frivilligt, de bästa lärarna, vilka är lärarna; utbildning, kompetens. Personaltäthet. Beredskap inför nytilkomna elever.

Hela skolpersonalens kompetens och kunskap.

Tillgång till skolhälsa, kontakterna mellan ansvariga lärare, specialpedagoger och skolsköterska/läkare. Kontakter med habilitering och/eller Barn och ungdomspsykiatri.

Handledning till och kompetensutveckling för lärarna, kontakter med SPSM.

Skolans sätt att organisera skoldagarna, varför har man beslutat göra på ett visst sätt?

Ledningen och dess kontakter med elevgruppen, uppföljning, överblick.

Huvudansvaret för undervisningen och uppföljningen av elevernas utveckling, mentor, assistent och förhållandet dem emellan.

Elevgrupperingar, lokalanvändning och flexibilitet. Anpassade arbetsplatser.

Undervisningsorganisation, grupp, enskilt, varierat.

Organiserat samarbete vid studieövergångar.

Idrott och hälsa, raster och matsal.

Kontakt med vårdnadshavare, initiativ, rutiner.

Åtgärdsprogram, dialog med elev, vårdnadshavare.

Vad leder verksamheten till för eleverna?

Hur går det för eleverna, kunskaps- och social utveckling, kamratkontakter, utsatthet, närvaro? Vad vet man om hur det gått för elever? Vad kan sägas om elevens nästa år, gymnasiet, arbete, högre utbildning.?

Framgångsfaktorer och fallgropar

Vilka faktorer har varit avgörande för det positiva i utvecklingen? I vilka sammanhang har man stött på patrull? Vad har fungerat mindre bra? Vad anser man bör undvikas i utformningen av verksamheten? Finns det skeden som är mer eller mindre kritiska?

Hur möter skolorna barn med Aspergers syndrom?
Många skolor uppger att de har ett ökande antal elever som antingen har diagnosen Aspergers syndrom eller som uppvisar svårigheter som påminner om de typiska för diagnosen.

Skolverket redovisar här en enkät- och fallstudie som, utifrån skolpersonalens erfarenheter, ger en bild av skolornas olika sätt att arbeta och möta eleverna. I många fall klarar skolan att organisera och genomföra undervisningen så att alla elever ryms, men det har också skett en ökning av antalet segregerade undervisningsformer.

Rapporten visar på erfarenheter som kan användas för att förbättra skolans arbete när man möter elever med Aspergers syndrom. Rapporten innehåller dessutom två artiklar som skrivits av forskare i pedagogik. De utgår från ett klassrums- och elevnära perspektiv på hur skolan kan arbeta förebyggande för att elever med Aspergers syndrom ska vara en del i hela skolans angelägenhet.

Skolverket

www.skolverket.se