

Södertörns högskola | Institutionen för Lärarutbildningen  
Examensarbete 15 hp | Specialpedagogik | HT 2009  
Lärarutbildning med interkulturell profil, yngre åldrarna

# Aspergers syndrom i vanlig skola.

En undersökning om hur man kan underlätta för elever med Aspergers syndrom i en vanlig skolgång.

Av: Emilie Åstrand  
Handledare: Karin Ehrlén

**Asperger's syndrome in a regular school** – a study about how to make it easier for students with Asperger's syndrome in a regular school.

Written by: Emilie Åstrand. Supervisor: Karin Ehrlén. Stockholm: Teacher Education Programme at Södertörns University 2009.

**Abstract.**

The purpose of this paper is to examine how to make the regular school attendance easier for children with Asperger's syndrome or children which haven't got the diagnosis just yet. The study is based on interviews with five educationalists.

The results shows that the tools the interviewed educationalists use in their work can be applied on the regular school class work, with small changes though. With good planning, legible rules, legible routines, an opened mind and just to be legible are working for the interviewed so it will work for an ordinary educationalist as well. Another thing that the results showed was that some of the interviewed educationalists wished for a special curriculum for pupils with Asperger's syndrome since they often need more social training then the current curriculum allows.

Keywords: Asperger's syndrome. Special education. Pupils with special requirement.

**Sammanfattning.**

Syftet med min uppsats är alltså att ta reda på hur man kan underlätta elever, som har Aspergers syndrom eller visar tecken på att befinna sig inom kriterierna för diagnosbedömningen utav Aspergers syndrom, vanliga skolgång. Den metod jag har använt mig av i undersökningen är kvalitativa intervjuer.

Det resultat som framkommit är att de intervjuade pedagogernas verktyg för att jobba med elever som har Aspergers syndrom kan man likväl använda i det vanliga klassrummet, med små förändringar. Med god planering, tydliga regler, tydliga rutiner, ett öppet sinne och tydlighet så funkar de intervjuades arbetssätt även i det vanliga klassrummet.

Något som framkom i en intervju var att man önskade sig en egen läroplan för elever med Aspergers syndrom med tanke på att dem ibland kan behöva mer träning inom det som hör till det sociala livet så att säga och att man inte hinner med det på samma sätt eftersom man har läroplanen att följa till punkt och pricka.

Nyckelord: Aspergers syndrom. Specialundervisning. Elever med särskilda behov.

## Innehållsförteckning.

1. Inledning och syfte .....	3
2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....	5
2.1 <i>Aspergers syndrom – vad är det?</i> .....	5
2.2 <i>Pedagogiska konsekvenser i skolan</i> .....	6
2.2.1 <i>Organisation och planering</i> .....	6
2.2.2 <i>Kommunikation</i> .....	8
2.2.3 <i>Kognitivt beteende</i> .....	9
2.2.4 <i>Socialt samspel</i> .....	10
2.3 <i>Metoder i undervisning av AS-elever</i> .....	11
2.3.1 <i>Teacch</i> .....	11
2.3.2 <i>Theory of Mind</i> .....	11
2.3.3 <i>SET – Social Emotionell Träning</i> .....	12
2.3.4 <i>Metoder utan specifika namn</i> .....	12
2.4 <i>Tidigare forskning</i> .....	13
2.5 <i>Mina frågeställningar</i> .....	13
3. Metod.....	15
3.1 <i>Lite om olika metoder</i> .....	15
3.2 <i>Metodval</i> .....	15
3.3 <i>Urval</i> .....	15
3.4 <i>Genomförande</i> .....	16
3.5 <i>Databearbetningsmetoder</i> .....	16
4. Analys och resultatredovisning.....	17
4.1 <i>Analys och intervju med Pedagog A</i> .....	17
4.2 <i>Analys och intervju med Pedagog B</i> .....	21
4.3 <i>Analys och intervju med Pedagog C</i> .....	24
4.4 <i>Analys och intervju med Pedagog D &amp; E</i> .....	27
4.5 <i>Analyssammanfattning</i> .....	31
4.6 <i>Slutsatser</i> .....	32
5. Slutdiskussion och vidare forskning .....	35
5.1 <i>Slutdiskussion</i> .....	35
5.2 <i>Vidare forskning</i> .....	36
6. Referenser .....	38
Bilaga 1, Intervjufrågor .....	40
Bilaga 2, Peter Szatmari och medarbetares diagnoskriterier för AS. ....	41
Bilaga 3, DSM IV 1994.....	42
Efterord.....	43

# 1. Inledning

”Några positiva egenskaper som ofta förknippas med Aspergers syndrom är följande:

\*ärlighet

\*pålitlighet

\*engagemang

\*beslutsamhet” (Winter: 2003 s.8)

Att kunna tala om vad som är positivt med en diagnos, gynnar både den människa som har diagnosen men också alla andra som har med honom eller henne att göra. För vem tycker det är roligt att höra vad som är negativt med en viss människas beteende?

När en liten pojke eller en liten flicka som precis har börjat i skolan och ett beteende börjar bli allt tydligare hos den eleven så kanske inte pedagogen riktigt förstår vad det handlar om. I all välmening så försöker pedagogen tvinga in eleven i olika gruppkonstellationer vid lek och lärande. Eleven i sin tur förstår inte de sociala koderna av någon anledning och har svårt med innebörden i både ordspråk och metaforer, som kan förekomma både i klassrummet och på skolgården. Eleven undviker sina klasskompisar så gott det går och när eleven väl försöker göra sociala närmanden så blir de klumpiga försök till närmanden. Pedagogen har fortfarande inte fått upp ögonen om vad det handlar om, för att hon eller han inte har kunskap om ett specifikt syndrom. Eleven börjar tvåan och så småningom trean med samma pedagog, som inte längre anstränger sig så vidare mycket att försöka få in eleven i klassen. Det kanske går så långt att eleven först i högstadiet hamnar i en klass vars pedagog har en viss förkunskap eller till och med har haft elever förut med det syndromet som det kan tänkas vara. Som genom ett trollslag blir allt lite lättare att förstå, både för pedagoger, föräldrar, klasskompisar och framför allt för eleven själv. Eleven får diagnosen fastställd, Aspergers syndrom. Nu kan man äntligen ge det stöd och hjälp som eleven så länge behövt.

Men tänk om man redan i första klass kunnat ana vad det hela handlade om och fått iväg eleven på en utredning för att fastställa en diagnos. Hela skolgången hade förmodligen varit så mycket lättare för alla parter, framför allt för eleven i fråga det handlar om.

Det jag beskriver ovan har hänt och det händer än idag i vissa klassrum. Hur man kan underlätta för dessa elever i vanlig skolgång, gärna så tidigt som möjligt, är det viktigt att ha kunskap om när man ska jobba som pedagog. Därför kan detta vara av intresse för andra pedagoger att läsa, oavsett om man jobbar inom de lägre åldrarna eller högre åldrarna i skolorna.

Den här uppsatsen kommer att handla om hur man kan underlätta för elever som visar tendenser eller som faktiskt har fått diagnosen Aspergers syndrom fastställd men som av någon anledning är kvar i den vanliga skolan, i klassrum som är välfyllda med många elever. Att dessa elever ska behöva gå ändå upp till mellan- eller högstadiet utan att få den undervisning, det stöd och den hjälp som de behöver för att klara av sin skolgång så bra som möjligt är oacceptabelt. I Lpo94 står det klart och tydligt att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov samt att skolan faktiskt har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att uppnå målen i skolan (Lpo 94 s.4) men många skolor idag har inte pedagoger som har de rätta verktygen att arbeta med om de får elever med Aspergers syndrom. I den här uppsatsen kommer dessa verktyg som en pedagog behöver, förklaras så att läsarna får en bättre insikt i några verktyg som man kan använda sig utav i sitt arbete med elever och barn som har Aspergers syndrom.

Syftet med min uppsats är alltså att ta reda på hur man kan underlätta elevers, som har Aspergers syndrom eller visar tecken på att befinna sig inom kriterierna för diagnosbedömningen utav Aspergers syndrom, vanliga skolgång. Utgångspunkten kommer att vara hur de intervjuade pedagogerna använder sig utav sina verktyg och om de kan användas samma sätt i en vanlig skolklass. De intervjuade pedagogerna arbetar huvudsak i specialgrupper, för elever med Aspergers syndrom.

## **2. Litteraturgenomgång och tidigare forskning**

I detta kapitel kommer jag att gå in på vad det innebär att ha Aspergers syndrom med hjälp utav Szatmari och medarbetare (1989) (se bilaga 2) samt DSM – IV (1994) (se bilaga 3) diagnoskriterier som finns. DSM står för Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder, och IV står för att det är den fjärde upplagan. Därefter tas de pedagogiska konsekvenserna, som kan förekomma i skolan för en elev med Aspergers syndrom, upp. Vidare presenteras kognitivt beteende samt de metoder som finns till hands att använda som pedagog i arbetet med barn som har Aspergers syndrom. Kapitlet avslutas därefter med tidigare forskning om Aspergers syndrom. Jag kommer i fortsättningen utav uppsatsen att benämna Aspergers syndrom som AS. Jag vill också betona att alla personer med AS inte har samma begränsningar och svårigheter, utan det skiljer sig från person till person som med mycket annat.

### **2.1 Aspergers syndrom – vad är det?**

1944 så publicerade en österrikisk barnläkare vid namn Hans Asperger en beskrivning av barn som hade speciella kontakt- och beteendeproblem. 1981 så presenterades åter igen Hans Aspergers arbete men via en barnpsykiater vid namn Lorna Wing. Man tyckte sig kunna se vissa likheter med barn som hade autism men de nådde inte riktigt ända upp till de kriterierna. Därmed så föreslog Wing ett nytt begrepp, som skulle innefatta dessa barn som inte nådde upp till kriterierna för autism, nämligen Aspergers syndrom (Ehlers och Gillberg: 1994 s.5-6).

Personer som har AS syndrom har ofta en brist på social inlevelseförmåga och sunt förnuft. Till exempel att leva sig in i hur en annan människa uppfattat det som personen med AS precis har sagt och förstå hurvida det blev en pinsam situation eller inte, kan vara svårt för någon med AS. Oftast så drar man sig undan socialt umgänge om man har AS, inte alla men en del gör det (Ehlers och Gillberg: 1994 s.9-10).

När det kommer till bokstavlig språkförståelse så kan personer med AS ha väldigt svårt för ordspråk, oklara uttryck och liknelser. Ett exempel på ett ordspråk som kan uppstå som helt knasigt för en person med AS är detta: Han löser problemen genom att sopa dem under mattan (Gerland: 2003 s.11).

Om man har AS så har man oftast ett speciellt intresse av något slag. Detta kan dock bli till en besatthet, att lära sig mer om sitt intresse eller att syssla med det överhuvudtaget.

Något som kan bli totalt kaos för en person med AS är när något eller någon ruckar på de rutiner som funnits, eller att det plötsligt sker ändringar av något slag. Till exempel bestämda sittplatser vid matbordet som helt plötsligt byts, kan bli ett stort orosmoment för en person med AS (Ehlers och Gillberg: 1994 s.13).

Man brukar kalla AS för ett osynligt handikapp, detta för att man inte kan avgöra om en person har AS genom att titta på hans eller hennes utseende. Däremot kan man lägga märke till att kroppsspråket kan te sig annorlunda eller sättet att prata skiljer sig litegrann (Gerland: 2003 s.16).

Att kroppsspråket kan te sig annorlunda så menar man att personen i fråga har sparsam ansiktsmimik, han eller hon använder sig inte utav händerna när man uttrycker sig eller så är gesterna stora, klumpiga och följer för tätt inpå varandra. Sättet att prata kan skilja sig på till exempel avvikande tonfall, det man pratar om saknar samband med samtalsämnet men också att man pratar för lite eller för mycket (Ehlers och Gillberg: 1994 s.16-18).

För att få diagnosen AS så gör man en del olika tester hos en psykolog, man ska även uppfylla en del kriterier som är fastställda för just AS, det finns tre stycken olika förslag till kriterier grupper, Gillberg och Gillberg 1989, Szatmari och medarbetare 1989 och DSM – IV 1994 (Ehlers och Gillberg: 1994 s.26).

## **2.2 Pedagogiska konsekvenser i skolan**

För att kunna ge de elever som visar tendenser till AS eller faktiskt har fått diagnosen AS så är det viktigt att pedagogen har kunskap om syndromet och dess olika konsekvenser. Därefter är det viktigt att förstå och ta hänsyn till den enskilda elevens egna behov för att han/hon ska få den undervisning som han/hon behöver. Detta eftersom att AS sällan är exakt likadan från elev till elev, svårigheterna och begränsningarna varierar oerhört från elev till elev.

### **2.2.1 Organisation och planering**

När en elev har fått AS som diagnos är det viktigt att informera om funktionshindret till de flesta som arbetar på skolan och som kommer att arbeta med eleven. Det är också viktigt att se över om och vilka som man kan skicka iväg på vidare utbildning om AS. Därefter bör man se över andra kurser och konferenser men även litteratur som kan informera lärare samt annan personal på skolan (Östman: 2001 s.4).

Många elever med AS har en kunskapsnivå som är väldigt ojämn om man jämför med deras andra klasskamrater som inte har AS. Exempelvis kan en elev med AS ha problem med att hålla sig på raderna när han eller hon ska skriva men kan läsa en bok som rinnande vatten. I högre klasser kanske eleven med AS har högsta betyget på alla prov men inte är särskilt vidare pratsam och anses då vara inaktiv i klassrummet och på grund av en sådan sak så kan eleven få nedsatt betyg, för att pedagogen inte tog hänsyn till elevens individuella kunskap (Jalakas: 2007 s. 148-149).

I och med svårigheterna som personer med AS har med ostrukturerade dagar så behöver man ha och behålla en kontinuitet i klassrummet. Man måste försöka undvika förändringar allt för ofta med tanke på att plötsliga och drastiska förändringar kan göra eleven med AS väldigt orolig och det i sin tur kan leda till en negativ reaktion för eleven. Vid informationsdelgivande bör man som pedagog se till att man talar väldigt tydligt så att inte bakgrundsljud överröstar en och att instruktionerna är väldigt tydliga. Att lägga in pauser mellan meningarna gör så att eleven med AS hinner bearbeta den information pedagogen just delgivit. Det man bör undvika kan vara sarkasm, budskap som klassas som underförstådda, metaforer och ordvitsar om man inte har tänkt förklara de ordentligt direkt efter att man nämnt dem.

För ytterligare tydlighet kan man be alla eleverna att upprepa de instruktioner som pedagogen just gett men man kan också försöka få eleven med AS att komma fram till pedagogen och upprepa vad som ska göras, innan han/hon sätter igång med arbetet. Som pedagog kan man ta hjälp utav följdfrågor som visar om eleven faktiskt har förstått vad du vill att han/hon ska göra. Givetvis kan man låta några klasskamrater få i uppdrag att berätta för eleven med AS vad uppgiften innefattar (Winter: 2008 s.24, 35).

Ibland kan man som pedagog få höra från eleven med AS att man har dålig andedräkt, att man är okunnig eller att man har fula kläder, detta beror givetvis inte på att eleven vill vara elak, han/hon har bara svårt att förstå de sociala reglerna som finns och de kan inte bedöma om det är en sak man ska säga eller inte. Att som pedagog då knipa ihop munnen till ett streck och ta det som en förolämpning istället för att påminna eleven om vad man kan säga och vad man inte bör säga i vissa lägen, är definitivt inget man ska göra (Gillberg: 2007 s.48).

Om pedagogen är en lugn, flexibel och förutsägbar människa så kommer det att väga över tidigare erfarenheter och arbetslivserfarenhet eftersom att man bör ha kontroll över sitt humör och kunna be andra om hjälp när det behövs. Med rätt förhållningssätt så kan i stort sett vem som helst undervisa en elev med AS (Winter: 2008 s.76).

Den fysiska miljön i skolan är en viktig del i en elev med AS tillvaro. Att ha samma sittplats i matsalen varje dag är en viktig rutin men det kan också vara av stor betydelse för eleven med AS att klasspedagogen sitter med klassen och äter eftersom att höga ljud och rörlighet kan vara väldigt känslig för den eleven och då kan pedagogen antingen styra upp så att lugn infinner sig eller att följa med eleven ut ifrån matsalen om det skulle behövas. Även skolans övriga personal bör äta i matsalen för att det kan bidra till en lugnare miljö och därmed så kan man undvika det orosmomentet för eleven med AS som kan uppstå annars (Östman: 2001 s.10).

I klassrummet kan eleven med AS behöva en egen liten hörna att gå till när det blir alltför stressigt, en liten hörna kan innebära ett rum i anslutning till klassrummet eller en liten vrå med vikväggar eller en



bekväm läshörna i klassrummet, men det är viktigt att den läshörnan inte är i närheten utav den del i klassrummet som det förekommer friare aktiviteter vid. Det bör finnas regler för vad eleven/eleverna får göra när de ska vistas där, ett exempel kan vara att alltid meddela pedagogen på något sätt innan han/hon går dit. Ett annat exempel kan vara att pedagog och eleven med AS kommer överrens om en fastställd tid varje dag för återhämtning i hörnan. Det andra exemplet kan vara bra för att det då blir en rutin med att sitta i läshörnan, oftast behöver elever med AS sådan tid varje dag för att orka med all stress som kan uppstå i ett klassrum som är aktivt och på egen hand kanske man inte alltid kommer iväg till sin hörna. Att använda sig utav sinnesstimulering med föremål som eleven med AS alltid får ta med sig till skolan såsom stressboll, bolldynor, en mjuktygbit att hålla i handen, föremål med särskild doft som stänger ute andra dofter som eleven kanske inte står ut med eller ett föremål som har med elevens intresse att göra kan innebära att stressiga situationer blir mindre stressiga för eleven (Winter: 2008 s.28, 42-44).

Just klassrumssituationen kan orsaka en viss ångest som sedan kan sluta med att eleven med AS skolvägrar, att inte förstå de normer som förekommer i ett klassrum och samtidigt behöva brottas med konstiga ljud som klasskamraterna inte anser vara konstiga eller otäckt höga, är något som kan framkalla denna ångest. Alla enorma intryck som kan förekomma i ett klassrum och rädslan för att bli retad både i klassrummet och på skolgården kan bli för mycket för barn med AS (Attwood: 2007 s.163-164).

### **2.2.2 Kommunikation**

Något som inte är ovanligt är att barn som senare får diagnosen AS är sena i sin talutveckling, det kan dröja fram tills att barnet är två år innan någonting händer, det som kan hända då är att allt kommer på en och samma gång. Redan i förskolan kan AS barnen börja prata på lillgammalt sätt och de blir noggranna i sin språkanvändning och dem kan bli irriterade på att andra barn inte uttrycker sig lika bra som de själva (Gillberg & Ehlers: 1994 s.16).

Metaforiskt språk eller uttryck som inte har förklarats detaljrikt som används i skolan kan bli en svårighet för elever med AS eftersom dem i regel har lätt för att missförstå just metaforer och uttryck. Som uttrycket ”se upp”, det kan leda till att eleven med AS tittar upp i taket eller luften istället för att akta på sig. Elever med AS kan ha väldigt svårt att hålla ett vanligt samtal, dem kan ha svårt att svara på öppna frågor och att förstå innebörden i andras samtal med varandra. Att använda det sociala sammanhanget för att få en djupare förståelse om samtalsämnet är något som personer med AS har svårt med. Turordningen i ett samtal med flera personer kan också vara något som kan ses som problematiskt för en person med AS för att man har en nedsatt förmåga att överblicka situationen om vem som står på tur att tala. De icke-språkliga kommunikationssätten; ansiktsuttryck, kroppsspråk eller andra uttrycksgester kan också sätta käppar i hjulet för en elev med AS vid kommunikation med andra

människor, men det behöver inte innefatta alla som har AS (Gillberg: 2007 s.53-54, 56).

Som pedagog kan det vara väldigt avgörande att kunna tala klarspråk, inte bara till eleven med AS utan även till hans eller hennes föräldrar, eftersom att det minskar risken för osäkerhet, missförstånd och förvirring. Barn uppfattar även det vuxna säger ordagrant, det kan lätt bli missförstånd när barnen lyssnar på orden men inte på vilken innebörd orden har, till exempel formuleringen ”Kan du” bör man undvika i samband med uppmaningar. Som pedagog bör man låta eleven/eleverna med AS få veta att de kan fråga om de undrar vad något betyder. Givetvis ska man ge information både muntligt och skriftligt (Jalakas: 2007 s.162-164).

Det som skiljer sig i den muntliga kommunikationen hos elever utan AS och hos elever med AS är att normalutvecklade barn kan föra samtal som är balanserade och anpassade medan barn med AS har svårigheter med att modifiera språket utifrån den sociala kontext som finns. Det kan hända att elever med AS blir experter på att avbryta samtal, informationsdelgivning, genomgång eller andra former av konversationer men de tycker under inga omständigheter om att bli avbrutna själva, men man måste vara medveten om att det inte beror på bristande respekt utan att det är kännetecknen för AS (Attwood: 2007 s.240, 244).

### **2.2.3 Kognitivt beteende**

Något som AS elever verkligen är begåvade inom är att förstå den logiska och fysiska världen, att minnas detaljer och ordna fakta på ett systematiskt sätt men just i klassrummet kan det vara lätt för AS eleverna att bli distraherade. Att AS eleven är begåvad finns det ingen som helst tvekan om men resultaten är inte lika bra som förväntat, detta beror på att eleven med AS har uppmärksamhetsproblem och problem med exekutiva funktioner<sup>1</sup>. Uppmärksamhet kan delas upp i fyra undergrupper; förmågan att behålla uppmärksamhet, att vara uppmärksam på relevant information, skifta uppmärksamhet och koda det som uppmärksammas. Det är just detta som elever med AS har svårigheter med. För att göra det enklare för eleverna så bör man tänka på följande; uppgifterna kan man bryta till mindre enheter som passar för den eleven som ska lösa uppgifterna, pedagogen bör följa upp och ge feedback regelbundet så att elevens uppmärksamhet bibehålls, tillgång till tyst och avlägsen arbetsplats och den relevanta information bör framhävas extra mycket (Attwood: 2007 s.269-271).

Några välgrundade hypoteser om vilka kognitiva funktioner som tycks vara drabbade vid AS är mentalisering, exekutiva funktioner, central koherens och automatisering. Tidigt i någon med AS liv så förekommer problem inom alla fyra områdena men i högre åldrar kanske det handlar om en eller två

---

<sup>1</sup> Exekutiva funktioner är ett samlande namn på flera olika funktioner som styrs från den främre delen av hjärnan (frontalloben). De fungerar som samordnare av olika typer av information och ligger bakom allt målinriktat beteende ([http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/annorlunda\\_tankande/exekutiva\\_funktioner/](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/annorlunda_tankande/exekutiva_funktioner/)).

områden där förmågan är nedsatt. Mentalisering handlar om hur man föreställer sig hur andra människor tänker och känner, detta är en förmåga som är kraftigt nedsatt hos någon med AS, oftast väldigt tidigt i livet. Exekutiva funktioner är en förmåga för att planera ett mål och upprätthålla en strategi för att nå det målet som man har planerat, detta är dock en funktion som är bristfälligt utvecklad hos en person som har AS. Central Koherens är förmågan att kunna se förbi detaljer och föreställa sig en helhet tillsammans med detaljerna. Varför det brister för personer med AS här är för att dem blir lätt fixerade vid detaljer och klarar inte av att sammanföra alla detaljer till en helhet. Med automatisering menar man att det inlärd kunskapsmaterialet automatiseras. Även den här funktionen är starkt nedsatt för personer med AS. Ett exempel kan vara att hoppa på ett ben en liten stund men om ingen börjar säga ”hopp, hopp, hopp” eller börja räkna hur många hopp det blir så kan man inte fortsätta (Gillberg: 2007 s.103-108).

#### **2.2.4 Socialt samspel**

En elev med AS har svårt att anpassa sig till andra grupper med människor för att man inte har lika stor flockmentalitet som andra människor. När en människa inte följer strömmen precis som alla andra kan det vara mycket provocerande för andra människor och då kan problemet med mobbing uppstå (Östman: 2001 s.25).

Ibland kan ensamhet för en elev med AS vara mer utvecklande och ett mer effektivt sätt att lära sig något på, än i det klassiska klassrummet. Detta för att i sin ensamhet så finns ett lugn och därmed reduceras överkänsligheten för till exempel ljud och förändringar. Problemet ligger i interaktionen med andra men givetvis är det något som ska övas upp just för att det ska bli mindre problematiskt.

I sin lek väljer oftast elever med AS yngre barn eller vuxnas sällskap och de kan missförstå vänskap i samband med ägandeskap, man har gjort upp egna regler för vänskap helt enkelt. Varför en elev med AS kan upplevas som socialt klumpig är för att andra barn inte tycker om att leka med henne eller honom. Det kan bero på att barnet i fråga inte håller sig till de reglerna som gäller för deras vänskap, att dela med sig, att samarbeta och att ge och ta av varandra. Samtidigt så kan känslan att inte accepteras av jämnåriga påverka självkänslan åt det negativa hållet för barnet med AS (Attwood: 2007 s. 66, 69).

För ett barn med AS så kan känslan av utanförskap uppstå tidigt, redan i förskolan. De som börjar mobba anser att ett barn som inte är med i lekar, har konstiga intressen, har på sig märkliga kläder och pratar som om han eller hon vore vuxen ber om att bli mobbad i och med de sociala koder som finns. Oftast så är barnet med AS tyst om denna mobbning i tron om att det faktiskt ska vara på det viset och därför är det så viktigt att all personal är både uppmärksamma och väl pålästa om en diagnos som AS (Jalakas: 2008 s.78).

## **2.3 Metoder i undervisning av AS-elever**

Här presenteras några metoder som finns att använda sig utav som pedagog om man har en elev med bekräftad AS eller om man bara misstänker att en elev har det. Ju tidigare man kan underlätta för eleven desto bättre.

### **2.3.1 Teacch**

Teacch är en speciell metod utvecklad just för personer med autism och inom autismspektrat. Teacch är en förkortning utav Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children. Teacch är utvecklat i North Carolina i USA. Man har utvecklat ett sätt att undervisa inom Teacch som kallas Structured Teaching. Man planerar undervisningen för individen och planeringen utförs i samförstånd med individens föräldrar och skolans pedagoger. Structured Teaching går ut på att utveckla individens förmågor och färdigheter inom vardagslivet olika områden. Man använder ofta ett schema i skrift, bilder eller föremål som gör att det blir tydligare för individen om vad som kommer att hända under dagen. (Tranquist: 2006 s.1-2).

Structured Teaching är också en undervisningsmetod som ska bygga på förståelse och respekt för autism/autismspektrat och den kultur som medföljer. Men undervisningsmetoden ska också kunna appliceras på eleverna som enskilda individer och deras egna situationer. Några viktiga punkter som berör den här undervisningsmetoden, just när det kommer till färdigheter som man tränar i metoden, är dessa; vardagsfärdigheter, kommunikation, teoretiska kunskaper, praktisk yrkesträning, fritidsaktiviteter, samhällslivet och hobbies.

Den här undervisningsmetoden passar både barn och vuxna och den kan tillämpas i hemmet, i skolan, i butiker, lägerverksamheter, arbetsplatser, internatkurser, universitet men även andra fritidsaktiviteter.

Man har fem stycken grundvärderingar för de som arbetar med programmet Teacch, vilka är 1:

Förståelse och acceptering av personer med autism och autismliknande tillstånd är den främsta prioriteten inom Teacch. 2: Sträva efter excellens och ha en stark arbetsmoral. 3: Teacch-medarbetarna ska ha en informell inställning och är inte överdrivet imponerade av sin egen status, profession eller befattning. 4: Allt deras arbete ska präglas av en enda anda av samarbete och samverkan. 5: Att söka efter det bästa hos dem själva och andra (Mesibov, Shea & Scholper: 2004 s.34-38, 60-61).

### **2.3.2 Theory of Mind**

Theory of Mind är egentligen ingen metod utan en psykologisk term som betyder att man har förmågan känna igen och förstå andra människors tankar, känslor, värderingar, önskningar och avsikter för att kunna avgöra och förstå deras beteende. Ett annat ord som kan hjälpa till att förklara termen är empati.

Personer med AS saknar den här Theory of Mind förmågan och därmed kan de inte känna igen signaler eller förstå de signaler som agerar uttryck för en annan människas tankar eller känslor. Men att säga att personer med AS saknar empati överhuvudtaget ses som en grov förolämpning för dem. Personer med AS har bara svårt att känna igen de olika signalerna på emotionella tillstånd eller sinnestillstånd. I skolan kan man tänka på Theory of Mind vid konflikthantering och problemlösning. Man kan också använda sig utav sociala berättelser och seriesamtal för att förbättra den här förmågan hos elever med AS. Tyvärr finns det ingen forskning som säger att seriesamtal och sociala berättelser verkligen förbättrar Theory of Mind förmågan (Attwood: 2007 s. 131-149).

### **2.3.3 SET – Social Emotionell Träning**

SET är en förkortning för Social Emotion Training, på svenska Social Emotionell Träning. Innan en pedagog kan börja arbeta utefter SET programmet får man gå en kortare utbildning med återkommande handledningar under de tre kommande åren. SET programmet påbörjas i förskoleklass och följer med upp till nionde klass. I programmet så jobbar man efter fem moment som har en stigande svårighetsgrad. De fem momenten man jobbar efter är självkänedom, att kunna hantera sina känslor, empati, motivation och social kompetens. Programmet avser lektioner för två gånger i veckan upp till sjätteklass då det avser lektioner för en gång i veckan. Detta är inte en metod som enbart är menad för elever med AS utan för alla elever. Man får träna upp sin emotionella intelligens och känslomässiga intelligens med hjälp av detta program (<http://www.set.st/>).

### **2.3.4 Metoder utan specifika namn**

Som pedagog kan man göra mycket för att främja elever med AS sociala förmågor. Man kan använda sig utav sociala berättelser, seriesamtal, rollspel, öva öppningsfraser, relationscirklar, imitation av andra, stödkompisar men även uppmuntra eleven att gå med i klubbar och föreningar av olika slag. När man använder sig utav sociala berättelser är utgångspunkten att det ska utveckla elevens förståelse för olika sociala situationer. Den sociala berättelsen ska bestå utav deskriptiva meningar som beskriver och förklarar en särskild situation, vad någon gör och vart han eller hon är någonstans, perspektiva meningar som beskriver de inblandades känslor och reaktioner, direktiva meningar som ska upplysa personen om vad man kan göra eller säga för att det ska bli en lyckad situation, och det ska även finnas kontrollmeningar som ska erbjuda förslag på lösningar eller strategier för att det ska bli en positiv avslutning på den sociala berättelsen. Den sociala berättelsen ska vara skriven i jag-form och givetvis anpassas efter den språknivå som eleven ligger på. I ett seriesamtal använder man streckgubbar, symboler och färgkoder på ett papper där varje bild ska illustrera en händelse, detta för att förklara ett samspel och kommunikation mellan människor. Under ett rollspel så kan man gå igenom olika

situationer som eleven kan uppleva som stressiga eller jobbiga, man får tillfälle att stanna upp när som helst och förklara varför människor tycker, känner eller tänker på sina sätt i olika sammanhang. En relationscirkel gör man på ett papper med en penna och denna ska förklara hur man kan ha olika relationer till olika människor. Man börjar i mitten med elevens namn och i den närmaste cirkeln skriver man in familjemedlemmar och de yttre cirkelarna släktingar och vänner. Man kan skriva in under deras namn vad dem är vän, mamma, pappa eller kusin men man kan också skriva in ett lämpligt beteende när man umgås med olika människor. På rätt sätt så kan man skapa ett ovärderligt stöd i elevens klasskamrater, så med ett omsorgsfullt öga kan man välja några kamrater i klassen som kan bli stödkompisar åt eleven med AS. För stödkompisarna måste man tänka på att förklara varför just den eleven behöver mer stöd och man ska verkligen låta stödkompisarna veta att de har fått en mycket viktig uppgift i och med detta. Stödkompisarna ska dock kunna komma till pedagogen när som helst ifall de hamnar i en situation där de inte vet hur de ska agera (Winter: 2003 s.48-59).

## **2.4 Tidigare forskning**

Tyvärr så är tidigare forskning om hur man kan underlätta för elever med AS, inte så framträdande som annan forskning som enbart rör diagnosen. Det finns dock några uppsatser som är inne på snarlika spår som min uppsats, två av dem är: Aspergers syndrom – elevers och lärares syn på en god lärandemiljö. Den andra heter Att gå i skolan med diagnosen Asperger syndrom: En kvalitativ studie om hur elever med diagnosen Aspergers syndrom, deras lärare och föräldrar uppfattar elevernas skolsituation (<http://www.uppsatser.se/> sökord: aspergers syndrom).

Carol Gray har gjort ett arbete om sociala berättelser, som nämndes i metoder i undervisning av AS-elever. Forskare har i sin tur granskat hennes ursprungsarbete och dem har kommit fram till att det är en metod som visat sig väldigt effektiv när det kommer till barnens, med AS, förbättring i deras sociala förståelse och deras beteende (Attwood; 2007:82).

## **2.5 Mina frågeställningar**

För att uppfylla mitt syfte tar jag utgångspunkt i följande frågeställningar:

- Hur kan man gå tillväga för att underlätta för en elevs, med Aspergers syndrom, skolgång i vanlig skola?

- Hur skulle det fungera om man använder sig utav samma arbetssätt som man arbetar med i specialklass i vanlig skolklass så att elever med Aspergers syndrom inte halkar efter i sin utveckling allt för mycket?

### **3. Metod**

I följande kapitel så följer en diskussion och en motivation av mitt val utav metod, då det passade bäst för att uppfylla svaren på mina frågeställningar.

#### **3.1 Lite om olika metoder**

Det finns i huvudsak två stycken forskningstraditioner inom samhällsvetenskap, dessa två är kvalitativa och kvantitativa metoder. Med kvantitativa metoder menas det att man samlar in data som kan mätas och kategoriseras. Exempel på metoder för att samla in sån data kan vara enkäter via post och via mail, telefonsamtal då den som ringer vill fråga ett antal frågor som man sedan ställer till alla som man ringer upp. Två fördelar med kvantitativa metoder kan vara att man når ut till ett större antal människor och att de människor som besvarar frågorna får vara anonyma om man vill det. En nackdel kan vara att man inte kan fråga följdfrågor för att få bättre förståelse till varje respondent (Larsen: 2009 s.22-23).

Har man valt kvantitativa metoder så krävs det inte utav forskaren att man har en så stor förförståelse och man behöver heller inte analysera fram egna tolkningar då det är ren fakta som respondenterna har fyllt eller kryssat i på enkäterna.

Med kvalitativa metoder menar man att den data som samlas in visar olika egenskaper hos respondenterna. Exempel på metoder för att samla in kvalitativ data kan vara intervjuer ansikte mot ansikte eller grupp intervjuer. Två fördelar med kvalitativ metod är att den som samlar in data faktiskt får möta sina respondenter och sitta mittemot dem samt att man får tillfälle att ställa följdfrågor tagna ur luften just för att få en bättre förståelse för något respondenten precis sa. En nackdel med kvalitativa metoder är att det tar mycket mer tid att behandla den data man samlat in (Larsen: 2009 s.22-23).

Har man däremot valt kvalitativa metoder så kan man dels behöva en viss förförståelse, om inte annat får man ställa följdfrågor för att kunna öka sin förståelse. Man måste också ta sig tid att för varje intervju man genomfört göra egna tolkningar utav de intervjusvar man fått.

#### **3.2 Metodval**

Den metod jag valde blev kvalitativa metoder, då i form av halvstrukturerade intervjuer (se bilaga 1). Varför jag valde kvalitativa metoder för min undersökning är för att med några huvudfrågor så skulle jag få en tydlig struktur men det tillåter även att jag ställer följdfrågor, tagna ur luften, för att utveckla svaret eller min egen förståelse för vad intervjupersonen svarat på en fråga.

#### **3.3 Urval**

Min undersökning innefattar fyra intervjuer med fem olika pedagoger, en utav intervjuerna blev en



ofrivillig gruppintervju, det vill säga att jag inte hade tänkt mig en gruppintervju när jag ringde dem och bokade in en tid för intervju.

En pedagog är verksam i gymnasiet, på ett särskilt program för elever med AS och autism. Den andra pedagogen är verksam inom en AS grupp på en högstadieskola. Pedagog nummer tre och fyra är verksamma inom en AS och autism grupp i en grundskola (år 1-6). Den femte pedagogen är verksam inom förskola. De fyra första pedagogerna ovan jobbar som specialpedagoger. Varför det inte är viktigt att veta vilket kön de intervjuade pedagogerna har beror på att intervju materialet inte kommer att analyseras ur ett genusperspektiv, eftersom att det inte är relevant för mitt syfte och min undersökning.

### **3.4 Genomförande**

Något som är viktigt att göra innan man sätter igång med intervjuerna är att skaffa sig förkunskaper så att man kan ställa korrekta och relevanta frågor (Kvale & Brinkmann: 2009 s.122). Sen tidigare så hade jag en del kunskap om AS men på ett sätt så kände jag ändå att det var viktigt för mig att läsa litegrann om AS innan jag tog mig ut och började med mina intervjuer, detta för att friska upp minnet litegrann. Jag valde att använda mig utav min notebook (en liten dator) för att föra anteckningar och en diktafon i min mobiltelefon under intervjuerna. Detta för att det ger mig möjlighet att gå tillbaka och lyssna på vad som sagts under intervjun så att jag inte har missat något som kan vara till stor betydelse för min undersökning.

Platsen under intervjuerna var i pedagogernas arbetsrum förutom vid en intervju då vi satt i personalrummet, vilket inte var så vidare bra då vi blev avbrutna vid två tillfällen.

### **3.5 Databearbetningsmetoder**

Ganska omgående efter intervjuerna fortsatte jag med att läsa litteraturen för att i sinnet, medvetet och omedvetet, kunna göra kopplingar till mitt intervju material. När sedan litteratur delen i uppsatsen var avklarad satte jag mig ner med mina anteckningar från intervjuerna och materialet som jag hade spelat in. Jag lyssnade och skrev ner det som sades under intervjuerna. Inte ordagrant men nästan.

Med Kvale och Brinkmanns analysmetod som en riktlinje i bakhuvudet så analyserar jag sedan intervjuerna här i uppsatsen (Kvale & Brinkmann: 2009 s.217-235).

Intervjupersonernas namn och arbetsplatser kommer inte att utelämnas på grund utav att deras integritet ska hållas anonyma. De kommer istället att kallas för Pedagog A, Pedagog B, Pedagog C och Pedagog DE (DE eftersom att de var två stycken vid en och samma intervju) så att det blir lättare att följa de olika resonemangen.

## 4. Analys och resultatredovisning

I det här kapitlet presenterar jag de svar som kommit fram under intervjuerna samtidigt som jag analyserar de svar som angivits. Intervjufrågorna som jag ställde till pedagogerna har haft mina två frågeställningar som grund men de har brutits ner i mindre delar så att man lättare ska få ett djupare perspektiv. Mina frågeställningar löd; Hur kan man gå tillväga för att underlätta för en elevs, med AS, skolgång i vanlig skola? Samt Hur skulle det fungera om man använder sig utav samma arbetssätt som man arbetar med i specialklass i vanlig skolklass så att elever med Aspergers syndrom inte halkar efter i sin utveckling allt för mycket?

Intervjufrågorna presenteras i bilaga 1.

### 4.1 Analys och intervju med Pedagog A

Pedagog A jobbar inom högstadiet i ett speciellt arbetslag som enbart har elever med AS i sin grupp som fungerar som en specialgrupp för elever med AS, där man får den tid och hjälp som man behöver. Eleverna tillhör en klass ute i skolan egentligen och de har en klasslärare, men deras lektioner har man i specialgruppen, nio utav tio lektioner, men eleverna har chans att få välja att vara med sin stora klass också.

Pedagog A berättar att när man planerar så använder man sig utav klasslärarens veckoplanering samt de andra ämneslärarnas planering. Hon säger dock att vissa elever kan ha svårt att följa den planeringen och då gör arbetslaget om planeringen för de elever som behöver. När det kommer till läromedel så berättar Pedagog A att de använder lightböcker och filmer så att det blir visuellt för eleverna.

Samarbetet med klassläraren och de andra ämneslärarna med att försöka följa deras veckoplaneringar ger eleven med AS bättre förutsättningar för att nå målen som alla andra elever på skolan och eleverna med AS kan därmed i sociala situationer mötas på en snarlika arena om vad som händer i skolan. Eleverna får faktiskt en chans att prova på och klara av detsamma som resten av skolans elever får göra, fast i deras egen takt.

Pedagog A anser att det är väldigt viktigt att som pedagog ha kunskaper om AS och efter det så lär man sig med tiden att urskilja vad som fungerar bättre och sämre för olika elever. Hon vill också påpeka att man bör tänka positivt som pedagog så att ens arbete med eleverna genomsyras av positivitet. Pedagog A menar också att man måste tänka på att allt material inte passar alla elever och därför bör man förhålla sig till vad olika elever behöver och inte behöver för sorts material.

Det jag uppfattar med att pedagoger bör ha en viss kunskap om AS är nog sådan kunskap som skulle

kunna klassas som grundkunskap, det vill säga vanligaste drag för AS. Pedagoger ska våga ta kontakt med rektor och skolläkare, kanske till och med att vända sig till BUP<sup>2</sup> för att få tips på bra litteratur så att man kan skaffa sig någon sorts grundsten att basera sin kunskap om AS på. När Pedagog A nämnde positivt tänkande uppfattar jag det som att det skulle kunna vara ett tänk som betyder att man inte ger upp vid en motgång utan ständigt söker nya vägar för att stötta och hjälpa eleverna, samt att man tror på både dem och sig själva att man ska klara av att ta sig till de mål man tillsammans har satt upp. Men också att man förhåller sig till eleverna på det sätt att allt material inte passar alla och då får man lov att leta och hitta material som passar den enskilda eleven.

Winter menar att med rätt förhållningssätt så skulle egentligen vilken pedagog som helst kunna arbeta med elever som har AS (Winter: 2008 s.76).

Pedagog A vill mena att när det uppstår en situation av något slag så handlar det oftast om en missuppfattning. Hon menar då att det är väldigt viktigt att direkt sätta sig ner och prata, med de eleverna som det berör, om vad som händer. Pedagog A berättar att de ritar och tecknar sociala berättelser om det skulle vara en svårare situation att lösa. Men om man bara lyckas få eleverna att förstå vad som missuppfattades så är problemen lösta rätt så snabbt.

Såsom jag har uppfattat är att man använder sig av de sociala berättelserna vid vissa större situationer, just för att man då kan behandla känslor, reaktioner och ge redskap till eleverna för att komma på olika lösningar på problemen som just uppstod eller även till gamla problem samt framtida problem.

Winter menar att användandet utav de sociala berättelserna ökar både elevens förståelse för situationen där och då, samt att det ger eleven en viss inblick i vilka redskap han eller hon kan använda vid liknande problem i framtiden (Winter: 2003 s.48-49).

När en elev ska börja i gruppen hos Pedagog A så berättar hon att man börjar samla in mycket information från föräldrar, elevens tidigare skolor och man läser även elevens utredningar. Man utgår ifrån individuella planeringar, alla elever har inte matematik samtidigt till exempel. Eleverna har också individuella scheman som måste vara tydliga så att eleverna förstår sitt eget schema. Pedagog A berättar att hon en gång hade en elev som hade problem med hennes röst så ibland måste man även ta hänsyn till att vissa elever inte klarar av vissa pedagoger till exempel. Hon vill då påpeka att det är ytterst viktigt att eleverna måste få klara av allt i sin egen takt, även om det innebär att klara av att lyssna på en utav pedagogernas röster.

Jag upplever genast att när man då i en större klass har ett och samma schema för eleverna så är det

---

<sup>2</sup> Barn och ungdoms psykiatri

väldigt simpelt hur man kan göra det tydligt för den eleven med AS. Man gör helt enkelt ett speciellt schema i samverkan med den eleven som har AS. Det schemat kan eleven ha hemma och i sin bänk eller låda så att han eller hon alltid ser vad som kommer att hända och vart någonstans det händer. Då får man också en viss struktur.

Winter vill mena att man bör undvika att eleven med AS hamnar i en miljö som är ostrukturerad då de flesta har stora svårigheter med ostrukturerad miljö och ostrukturerade dagar (Winter: 2008 s.24).

Min tolkning utav eleverna med AS när de ska få klara av allt i sin egen takt så är det viktigt i det vanliga klassrummet att berömma och ge feedback för vad den eleven har hunnit med under lektionerna, oavsett om det är en sida i matematik boken medan resten av klassen har gjort fyra sidor, eller om eleven med AS har läst tjugo sidor ur en bok och resten av klassen har läst tio sidor.

Pedagog A berättar att pedagogerna mest dokumenterar för sin egen del om det är något utav eleverna som har större problem med något. Man använder sig också utav skriftliga omdömen som skrivs varje termin, åtgärdsprogram vilka är väldigt viktiga. Åtgärdsprogram blanketter får de utav kommunen men Pedagog A vill mena att med dessa blanketter så har hennes arbetsgrupp tänkt ytterligare ett steg längre. De vill att eleverna ska kunna ta del av och förstå sitt eget åtgärdsprogram vilket har lett till att man i arbetslaget har gjort åtgärdsprogrammen mycket tydligare. Arbetslaget använder sig också utav så kallade IUP<sup>3</sup> som står för Individuella Utvecklings Program, vid utvecklingssamtal så har man med dessa IUP blanketter och eleverna får ta del av dem också.

Min tolkning är för att eleverna ska få största möjliga förståelse för sin egen utveckling så är det viktigt att de får vara med och ta del av det som skrivs. Att förenkla och förtydliga för elevernas skull kan också innebära en underlättad förståelse för föräldrarna, då det kan hända i vissa fall att även någon utav föräldrarna också har AS.

Pedagog A vill mena att Teacch ligger som en grundtanke till arbetet med AS elever rent generellt dels för att det handlar om tydlighet, scheman och arbetsordning, vilket innefattas i Teacch metoden. Hon vill också mena att elever med AS har svårt att hantera en massa olika aktiviteter på samma ställe, därav vikten vid ett specifikt bord för arbete och ett specifikt bord för datorn och så vidare. Något som Pedagog A vill poängtera är att när man pratar om metoder att jobba med så är det väldigt viktigt att inte tänka att det bara finns en metod utan att det är situationen i sig som ger metoden att arbeta utefter.

Med olika aktiviteter på ett och samma ställe tolkar jag som att arbetsplatsen får agera bord där man

---

<sup>3</sup> ” En IUP är enligt Skolverkets allmänna råd till skolorna något ganska odramatiskt. Det är ett framåtsyftande protokoll från utvecklingssamtalet som blir en viktig del i det samarbete som skolan ska ha med varje elev och med er föräldrar. IUP:n hänger ihop med flera andra saker enligt reglerna och tankarna kring utvecklingssamtalen och uppföljningen av elevernas utveckling” (<http://www.iup.nu/>)

äter sitt mellanmål och att man lätt tillgängligt har både färgpennor och målarfärger tillsammans med en bunt böcker, det kan bli total kaos för eleven med AS i och med att strukturen och rutinerna inte håller. Jag har tolkat det lite som så att man inte ska haka upp sig vid enbart en metod med tanke på att i vissa situationer så passar inte enbart en metod, detta för att den i sin tur inte har något vidare bra verktyg att behandla situationen på, därför vill man låta situationen avgöra vilken metod man ska använda sig utav. Ett bra citat ifrån Winters bok lyder ”Eftersom att alla barn med Aspergers syndrom är unika finns det ingen idiotsäker uppsättning strategier som fungerar för alla” (Winter 2008:24).

I Pedagog A´s klass så låter man de elever som klarar av att göra läxförhör och prov ute i de stora klasserna, om de vill, annars får man göra det i specialgruppens lokaler. Pedagog A berättar vidare om att i deras lokaler kan man erbjuda att eleverna får längre tid på sig, de kan få göra muntliga prov och läxförhör. Bedömningen utav prov, läxförhör etc. sker i samråd med den ämneslärare som ämnet berör och det har visat sig positivt då Pedagog A upplevde att de kunde sätta lite för låga betyg innan man började bedöma tillsammans med ämnesläraren. Pedagog A berättar vidare att när bedömningen sker i samråd med ämnesläraren så får man en annan insikt på eleverna och de verkar inte alls lika svaga som de ibland kanske har trott. Pedagog A påpekar att bedömning utav grupparbeten så tar de hänsyn till elevernas funktionshinder och de ger inte fullt så många grupparbeten som eleverna ute i de stora klasserna får, utan de får göra fler egna arbeten. Pedagog A menar också på att de använder sig utav Lpo94 och de kunskapsmål som finns när de bedömer eleverna. Pedagog A berättar att när eleverna börjar i nionde klass så pratar pedagogerna mycket om betyg och förbereder eleverna inför gymnasiet. Hon påpekar också att de pratar med eleverna om vilka rättigheter som de har och att de ska våga ta upp rättigheterna om någon tycker att gymnasieskolan inte följer elevernas rättigheter.

Min tolkning är de i Pedagog A´s specialgrupp verkligen försöker att ge eleverna en möjlighet att uppnå målen i Lpo94, de tar till och med in ämneslärarna ute på skolan för att få en bredare syn på vad en elev har presterat, vilket bidrar till att den ämnesläraren kanske ser någonting som specialpedagogen har missat och därmed tas bedömningen till en helt ny nivå. En annan tolkning jag har gjort är att den hänsyn som tas, hos Pedagog A, till funktionshindret hos eleverna vid grupparbeten, är att man istället ger dem liknande uppgifter fast i ett eget arbete, vilket i sin tur enbart kan ses som positivt så länge eleverna med AS faktiskt får prova på grupparbeten någon gång! Ett bra citat från Läroplanen som kan kopplas till det är; ”Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål” (Lpo 94; 8).

## 4.2 Analys och intervju med Pedagog B

Pedagog B jobbar i en gymnasieskola inom IV-F programmet. I huvudsak är det elever med AS som går i det programmet, ibland förekommer det att vissa elever även har dubbeldiagnoser.

I klassrummet hos Pedagog B, som är två mindre lokaler anknutna till varandra, har eleverna alla sina ämnen, om man inte går ute i vanlig klass. Eleverna har egna arbetsbord att sitta vid samt en egen arbetsyta med en av skolans datorer som är försedda med vikkväggar, till varje dator har eleverna fått ta med sig egna hörlurar. Pedagog B berättar att vid det stora bordet framför en whiteboard tavla så har man alltid genomgångar, så att alla kan höra och se ordentligt, innan eleverna får gå och sätta sig på sina platser.

Pedagog B undervisar eleverna med AS i kärnämnen, svenska, matematik, engelska, religion men vissa elever får även studera naturvetenskap och bild inom IV-F programmet med andra pedagoger som jobbar inom IV-F programmet. Pedagog B berättar att de tar hänsyn till eleven och vill eleven gå i vanlig klass så bör den pedagogen, i den klass som eleven med AS ska gå i, ha en viss kännedom om AS. Den pedagogen ska även ha tid för att stötta och hjälpa eleven med AS. Pedagog B vill även förtydliga att det beror litegrann på skolans ekonomi också hurvida eleverna kan få gå ute i en vanlig klass. Pedagog B menar på att de jobbar individanpassat och ser till elevernas behov och vad de behöver, eftersom att elevernas kunskaper ligger på så pass olika nivåer. Hon påpekar också att alla elever har individuella scheman hos dem på IV-F programmet.

Min uppfattning är att man sätter eleven i fokus hos Pedagog B och lyssnar på vad eleven vill och ser över elevens behov, och vid vissa tillfällen så kan skolans ekonomi sätta käppar i hjulet för deras tänk att just sätta eleven i fokus och se över elevens behov, men då vet man i alla fall hur man ska angripa det problemet i den skolan, det blir inte ett problem att lista ut vad dem kan jobba vidare med, för att eleven alltid ska finnas i fokus.

Pedagog B vill mena att de hela tiden strävar efter att möta elever med respekt och behandla dem som vuxna eftersom de trots allt går i gymnasiet. Men hon vill också påpeka att många av eleverna kan bete sig på ett sätt i skolan och bete sig på ett annat sätt hemma. Pedagog B vill dock påpeka att det inte skulle vara något konstigt, då alla ungdomar beter sig olika beroende på vart de befinner sig men det märks ännu mer på elever med AS. Pedagog B vill också påpeka att ofta kan hon fundera på om det är diagnosen eller tonåren som gör att vissa elever beter sig på ett särskilt sätt och det kan bli tungt att ge så mycket men att få lite tillbaka och därför så bör man som pedagog suga åt sig det gensvar som man får.

Min tolkning utav det Pedagog B berättade om att alla elever beter sig olika hemma och i skolan, och att man får ge så mycket men får så lite tillbaka, så leder det min tanke direkt till att man som pedagog måste fånga situationen, där och då. Skulle det vara en sådan situation där eleven med AS har gett en kommentar till pedagogen som skulle uppfattas som stötande på något sätt så bör man som pedagog ge eleven en förklaring och ge exempel vad han eller hon kan säga istället. Jag tolkar det också som att hon menar att man måste ta hänsyn och behandla eleven som vilken elev som helst i den åldern.

Gillberg vill mena att det som kan hända är att pedagogen tar det som eleven just har sagt som en förolämpning och antingen är tyst och ignorerar situationen eller att man ger en tillrättavisning som eleven inte förtjänat sig utav och utifrån det så behandlar man eleven på orättvisst sätt (Gillberg: 2007 s.48).

Enligt Pedagog B så kan det uppstå vissa situationer elever emellan eller mellan elever och pedagoger, när det uppstår en situation så försöker de på IV-F programmet att först prata med eleverna på varsitt håll, när det är möjligt, för att de sedan ska kunna mötas och prata om det tillsammans. Pedagog B vill mena att man som pedagog gärna ska försöka fånga situationen direkt när den händer istället för att prata om den flera timmar senare. Hon fortsätter sedan att berätta att när man har fått elevernas bäge åsikt om vad som hände så för man dem tillsammans och diskuterar om vad som hände, vem som sa så och då hände det och så här kan vi göra för att lösa situationen. Pedagog B påpekar vikten av att prata om något som har hänt när det är aktuellt eftersom att tidsuppfattningen för vissa elever med AS kan vara en aningen skeva.

Min tolkning är att man som pedagog vid varje konflikt, oavsett elev, tar hand om det direkt. Först låter man eleverna få berätta sin egen upplevelse och efter det så sätter alla parter sig ner och börjar diskutera om vad som faktiskt hände. När pedagogen bryr sig om att hjälpa till och reda ut ett problem så visar pedagogen att han eller hon bryr sig om eleverna. En del av min tolkning är också om pedagogen är uppmärksam och ser en situation som är på väg att uppstå så innebär det att han eller hon kan gå in och medla mellan eleverna och förhoppningsvis så kan det leda till att eleven vågar ta steget att prata med pedagogen om han eller hon, till exempelvis blir utsatt av något från någon annan i en annan klass, vid ett annat tillfälle.

Jalakas menar att elever med AS oftast är tyst om det är någon som ständigt säger elaka saker om henne eller honom i tron om att det faktiskt fungerar på det viset så är det av stor vikt att pedagogerna är just uppmärksamma på vad som sker i korridorer, i klassrum och i matsalen men även ute på rasttimmarna givetvis (Jalakas: 2008 s.78).

I sitt dokumentations arbete så använder sig Pedagog B utav utvecklingssamtal, utvärdering, verksamhetsplan och arbetsplaner. Pedagog B berättar att olika elever har olika arbetsplaner efter vad som passar dem. Hon berättar vidare att eleverna och deras föräldrar är med på utvecklingssamtalen som sker flera gånger per termin och pedagogerna har även kontakt med föräldrarna så gott som varje dag via mail eller telefonsamtal. Pedagog B berättar att de gör någonting som kallas skattningsprov för att mäta deras elevers kunskaper utöver de prov som eleverna får göra. Pedagog B berättar att när de gör ett skattningsprov så tittar de på utvecklingen utifrån elevens eget lilla bo till elevgruppen, de tittar på om utvecklingen går framåt eller bakåt för eleven och vad det kan bero.

Min tolkning utav att använda dokumentation med elever med AS gör att pedagoger lättare kan följa elevernas utveckling och förhoppningsvis kunna förutse, stötta än mer och bättre när utvecklingen kanske stannat till av någon anledning. När pedagogerna dessutom involverar elevens föräldrar så kan de hjälpa till med stöttning hemifrån och det blir givetvis en form av trygghet för eleverna att deras föräldrar kan vara en stöttande pelare också. Jag tolkar det som att en viss sorts dokumentation, den som Pedagog B använder sig utav, så följer även social träning med, eleven får sitta med och ta del av feedback, han eller hon får själv få uttrycka hur man upplever situationer i skolan, eleven får hjälpa till med beslut om vad han eller hon fortsättningsvis behöver göra.

I Pedagog B's undervisning så ligger Teacch som grundstenen till deras verksamhet men jobbar inte efter Teacch som metod så mycket. Att deras organisation är strukturerad, individuellt men ändå i grupp, individuella scheman och förutsägbart är något som bottnar i Teacch.

Min tolkning är ändå att deras verksamhet verkar väldigt lik de fem grundvärderingarna som Teacch vilar på. De har förståelse och acceptans för eleverna med AS, jag upplever att de har en stark arbetsmoral i arbetslaget och att de faktiskt samarbetar, inte bara arbetslaget emellan, utan hela skolan, med tanke på att de låter elever som vill, faktiskt få gå ut i en vanlig skolklass.

Just det som jag beskrivit ovan är delar utav de fem olika grundvärderingarna enligt Mesibov, Shea & Scholper (Mesibov, Shea & Scholper: 2004 s.34-38).

När det kommer till bedömning så berättar Pedagog B att man försöker följa de läroplaner och mål så gott det går, allt utifrån elevernas individuella utveckling. Varför de gör detta är för att det är bra för eleverna när och om de skulle vilja läsa vidare men också så är det bra att inte hamna i ett särskilt fack överallt, berättar Pedagog B.

Pedagog B vill också påpeka att vid vissa fall får man givetvis lätta på målen till en viss del med tanke på elevernas individuella diagnos.



Hon berättar vidare att de använder något som kallas för pysparagrafen<sup>4</sup> som underlag vid bedömning.

Min tolkning utav goda försök till att följa läroplaner och de mål som finns, utifrån elevens utveckling, så har de därmed gett eleverna en möjlighet att uppnå de målen precis som det står att skolan och pedagogerna ska göra. Ett citat som bekräftar det är ifrån Lpf 94: ”Mål att uppnå uttrycker vad eleverna minst skall ha uppnått när de lämnar skolan. Det är skolans och skolhuvudmannens ansvar att eleverna ges möjlighet att uppnå dessa mål” (Lpf 94:9).

### 4.3 Analys och intervju med Pedagog C

Pedagog C jobbar i en förskola, i en grupp med barn mellan tre till fem år. Hon har erfarenhet sen tidigare att jobba med barn med olika funktionshinder. I hennes nuvarande barngrupp så gick det en pojke med just diagnosticerad AS. Här berättar hon hur de jobbade och tänkte just då, när pojken gick i den barngruppen.

Pedagog C menar att rutinerna ska vara fast och att det är viktigt, detta för att barnet/barnen med AS ska veta vad som kommer att hända under resten av dagen, hur det kommer att gå till, kommer barnet att vara själv, kommer det att finnas kamrater osv. Pedagog C påpekar också att sitta på samma plats vid matbordet eller i samlingsringen kan vara en oerhört bra rutin ifall barnet inte klarar av att byta plats. Hon säger också att man som pedagog bör ha ett konkret språk och att det är viktigt så att barnet kan förstå det man säger. Pedagog C berättar vidare att det är bättre att starta upp en lek tillsammans med barnet med AS och därmed locka kompisarna till den leken istället för att knuffa in barnet med AS i deras lek. Hon menar också att som pedagog stannar man och är med i leken men kan efter en stund dra sig mer åt sidan, så att man finns där ifall en konflikt skulle uppstå.

Min tolkning är att just fasta rutiner på förskolan borde det finnas överlag men att man hos Pedagog C ville ha det ännu mer påtagligare så att barnet med AS i gruppen skulle känna sig tryggare. Jag har förstått att barn redan i förskolan ska erbjudas möjlighet att välja så mycket som möjligt själv, speciellt när det kommer till platser vid matbordet, eller i samlingsringen till exempel, men det krävs då av pedagogerna att vara observanta ifall något barn faktiskt inte klarar av en sådan förändring. Min tolkning av när de använder sig utav ett konkret språk på förskolan så innebär det att de är på snudd till övertydliga; i den gröna bilen med fyra dörrar, istället för i den där bilen. Min tolkning av att starta lekar som pedagog med barnet med AS är man som pedagog då bör satsa på ett säkert kort, en lek som man

---

<sup>4</sup> ”Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättningen bortse från enstaka mål som eleven skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna nå ett visst mål. Förordning (2007:56)”  
<http://www.skoldatatek.se/tillgaengligt-samhaelle/skolans-styrdokument>

vet att många barn tycker om att leka, för vad skulle hända om en pedagog har startat upp en lek som inget barn är intresserad av? Känslan av utanförskap kan då vara ännu närmre för barnet med AS, och kanske upplevas som ett ytterligare taffligt försök.

Jalakas vill mena att när pedagogen talar ett konkret språk med barnen så minskar man risken för bland annat osäkerhet, missförstånd och förvirring (Jalakas: 2007 s.162).

Pedagog C menar att man inte kan ha samma förhållningssätt gentemot alla barn eftersom alla är olika individer och det måste även barnen få veta. I samtal med barnen så pratar de om just allas olikheter så att barnen ska bli medvetna om det. Pedagog C påpekar att givetvis så har man en viss form av grund för sitt förhållningssätt, till exempel man ska inte slå varandra. Hon berättar också att en sådan regel berättar de på olika sätt till varje barn, just för att dem är olika individer.

Min tolkning av när man har ett förhållningssätt där pedagogen ser varje barn eller elev som olika individer så måste man som pedagog tänka på att tilltala alla barn på olika sätt också, vilket precis är så vi människor gör när vi möter nya bekantskaper, man tilltalar inte alla på samma sätt. Det är individen som utgör förhållningssättet. Men som pedagog så har man ändå ett grundförhållningssätt som bas för alla elever eller barn.

Pedagog C's tanke är att varje barn ska kunna gå hem och känna att det har varit en bra dag på förskolan och inte att det har varit en dålig dag. Hennes sätt att arbeta när det uppstår konflikter är att först och främst så ska pedagogen var lugn och sansad, gärna vänta ut konflikten och avleda den just där och då. Efter en stund så kan man prata med barnen om vad som hände, man kan rita och därmed dela upp händelsen i olika bitar tillsammans med barnen. Men hon påpekar även att pedagogen ska reflektera över följande, vart var jag som pedagog i konflikten, kunde jag ha förutsett det hela på något sätt, eftersom tanken med arbetet med AS barn är att kunna ligga steget före hela tiden.

Min tolkning utav när en konflikt uppstår, så ska man alltså som pedagog inte gå in i ett upprört tillstånd över vad som precis hände eftersom det då skulle kunna förvärra situationen. Genom att vänta ut konflikten så ger man barnen, som det berör, en möjlighet att till exempel lugna ner sig och sluta gråta bland annat. Jag tolkar det som att Pedagog C har gjort en egen variant av sociala berättelser när de delar upp händelsen, ritar och diskuterar. Jag uppfattade det som att man tar upp och pratar om konflikten samma dag givetvis men en stund senare från det att den uppstod, hos Pedagog C.

Enligt Pedagog C så innebär det bland annat, vid individanpassat arbete, att ordinariepersonal har hand om AS barnet vid resurstimmar då det kan bli väldigt tokigt om en personal som inte har någon kunskap om AS tar hand om det barnet. Tillsammans med barnet med AS så gick pedagogen eller en av

barnskötarna ifrån den övriga gruppen i cirka tio till tjugo minuter. Barnet med AS brukade få ta med sig en kompis eftersom att det är viktigt för barn med AS att komma in i ett socialt mönster, tanken är att det ska stärka kamratrelationen i olika aktiviteter. Pedagog C påpekar att det man som pedagog alltid ska tänka på är att det blir roliga aktiviteter för dem som går iväg. Pedagog C vill också påpeka att det är viktigt att titta på vilka behov just det barnet behöver.

Jag tolkade det med att ordinariepersonal som tar hand om AS barnet är ett bra sätt att undvika att sätta barnet med AS i situationer som är negativa. Det betyder inte att människor som inte har kunskap om AS skulle ta hand om det barnet dåligt på något sätt men det kan uppstå situationer där kunskapen om AS har större betydelse än på vilket sätt man tar hand om ett barn, i vissa situationer måste den som har hand om barnet veta hur någon med AS upplever, tänker och ser på saker och ting.

Östman menar att det dock är viktigt att informera alla som arbetar på förskolan och alla som på något vis kommer att arbeta med barnet för det kan hända att alla i ordinariepersonal är sjuk en dag (Östman: 2001 s.4).

När det kommer till dokumentation så berättar Pedagog C att de blir bättre och bättre på att dokumentera. De skriver mycket om vad de har gjort, de fotograferar och sätter upp fotografierna på väggen, men inte så ofta, en del av fotografierna har de satt in i barnens olika pärmar. Hon berättar också att de skriver utvärderingar och skickar in dem till kommunansvarige som en handlingsplan för hur de vill jobba, hur det har gått och hur de vill fortsätta jobba. Pedagog C berättar också att barn med AS till exempel har en extra pärm som man skriver i så att föräldrar kan följa med i vad som har gjorts, hur det har gått och hur utvecklingen ser ut, det som skrivs i den pärmen skickas även iväg till resursenheten.

Jag har tolkat Pedagog C's användning av dokumentation på följande sätt att både barn, föräldrar och övrig personal ser vad som har gjorts och hur det gick men det går även att följa en viss utveckling genom dokumentationen. Som barn och speciellt som har AS kan dokumentationen bli ett bra underlag när det börjar bli dags för utvecklingssamtal med föräldrar, det går då att titta på vad barnet har gjort och hur barnet gick till väga. Om man som pedagog alltid tänker på att skriva dit datum, månad och år på det som har dokumenterats så blir det ur ett tidsperspektiv och barnen kan gå tillbaka och titta på vad man gjorde förra året och hur ens egen utveckling har gått. Förhoppningsvis får barnet med AS en uppfattning om sin egen utveckling tack vare dokumentationen.

Pedagog C vill mena att de inte använt sig utav någon enhetlig metod i deras arbete med AS barn. Utan de har mer plockat tankar mellan olika metoder. De har också haft kontakt med resursenheten, psykolog och specialpedagog.

Min tolkning av att plocka tankar mellan olika metoder är när en skola eller förskola säger att de har blandat sitt metodtänk med olika metoder så har de lyckats med att inte enbart tänka i en metod. Om förskolan eller skolan har ett välfyllt tankesätt så kommer de inte att stöta på problem när situationen kräver sin metod. På ett professionellt sätt kan de därmed avgöra hur de ska hantera en situation på ett speciellt och metodiskt sätt.

I Pedagog C's förskola så har de ingen form av bedömning, inte på någon förskola i kommunen överhuvudtaget. Däremot så tittar de på barns egen språkutveckling och hur barnen pratar och hanterar matematik. Pedagog C berättar att utöver läroplanen för förskola så går de mycket efter barnkonventionen, skollagen och salamancadeklarationen<sup>5</sup> när det kommer till barn med extra behov, detta för att alla barn har rättigheter.

Min tolkning är att barn i förskola egentligen hanterar mycket mer matematik än vad man kan tro, i sin vattenlek, ute i sandlådan, vid matbordet, i hemmavran, bilhörnan, bygghörnan och vid pysselbordet. Det är bara ett axplock där matematik kan förekomma i förskolan. Att titta på barns språkutveckling för att kunna kontakta en talpedagog när och om det behövs säger sig ganska självklart i en förskola. Ju tidigare barnen kan få hjälp, och det gäller alla barn överhuvudtaget, desto bättre.

#### **4.4 Analys och intervju med Pedagog DE**

Pedagog D och Pedagog E jobbar inom samma arbetslag som bedriver grundskoleverksamhet för elever med AS, autism eller funktionsnedsättning inom autismspektrum. Deras grundskoleverksamhet tillhör en större skola och fungerar som en specialgrupp för elever med ovan nämnda funktionshinder.

Pedagogerna D och E berättar att deras planeringstid infaller på måndagar, där de planerar hela veckan och alla lektionerna, vem som ska vara med vilka elever och vad som ska göras. Med eleverna har de alltid en genomgång utav dagen på morgonen för att göra det välstrukturerat för eleverna. Genomgången utav dagen görs i form utav bilder eller skrift på tavlan, vilket avgörs från det behov som eleverna har.

Att ha en genomgång utav dagens schema varje morgon tolkar jag som en väldigt välstrukturerad rutin och det ger eleverna en chans, att förutom på sitt schema, få veta vad som kommer att hända för dagen. Som elev behöver man då inte bekymra sig för vad som kommer att hända under dagen. Vilket inte borde vara någon svårighet att genomföra i ett vanligt klassrum så länge man har god kommunikation med andra lärare, som eleverna har, om vad som händer på deras lektion, till exempel idrott eller musik.

---

<sup>5</sup> "Hela Salamancadeklarationen handlar om hur man på bästa sätt ska anordna undervisning för elever i behov av särskilt stöd" (<http://www.skoldatatek.se/tillgaengligt-samhaelle/salamancadeklarationen>).

Winter vill mena att pedagogerna i vanlig klass också bör tänka på att tala tydligt, vissa morgnar kan ju vara betydligt stökigare än andra. Därmed så försöker man förhindra att han eller hon inte störs för mycket av allt ljud. Att placera eleven med AS nära dig som pedagog, så att eleven har fri passage till dig som pedagog, vill Winter också mena att det är bra att tänka på (Winter: 2008 s.28).

Pedagogerna D och E menar att om man som pedagog har kännedom om elevernas funktion och nedsättning så ger det en större insikt om och varför något skulle uppstå på ett speciellt sätt och på så sätt så kan man bemöta eleverna på ett annorlunda sätt. Men Pedagog D och E påpekar också att det inte är okey att göra dumma saker bara för att man har en funktionsnedsättning, reglerna är tydliga och varje elev vet om vad som gäller och att det inte är okey att överträda reglerna oavsett om man har en diagnos eller inte. Varje morgon så försöker Pedagog D och E att möta varje elev för att kolla av dagsformen just för att kunna veta på ett ungefär vilka krav man kan ställa under dagen.

Min tolkning av att en pedagog som känner till hur sina elever fungerar, är att pedagogen också ska kunna agera, bemöta och stötta i olika situationer utifrån den kunskap man har om hur sina olika elever fungerar. När pedagogen har tydliga regler som säger att det inte är okey att göra dumma saker oavsett om eleverna har en funktionsnedsättning eller inte, så ser inte jag några hinder att man anammar ett sådant sätt i en vanlig klass så länge eleverna själv är medvetna och förstår reglerna som gäller. Jag tolkar det också som att Pedagog D och E har en slags grund till sitt förhållningssätt men ser till elevernas olikheter i övrigt.

Pedagog D och E berättar om att de jobbar med livskunskap och stoppljusteknik, det är två stycken bra redskap för eleverna att använda sig utav när det uppstår en konflikt. De berättar också att eleverna är medvetna om reglerna och skulle något hända som de inte kan reda ut själva så pratar man om det som har hänt. Pedagogerna D och E påpekar också att de alltid finns i elevernas omgivning just för att kunna gå in i konflikten då det händer.

Min tolkning utav när pedagoger jobbar med redskap, som ska hjälpa eleverna att reda ut konflikter, under en längre period är att man som pedagog är noggrann med att ständigt påminna eleverna om de regler som gäller för dem, så att det blir en tydlig struktur för eleverna och enkelt att ta till de redskap som pedagogen har presenterat för dem. I och med att man som pedagog alltid finns i elevernas omgivning så bidrar det till en trygghet om eleverna inte klarar av att reda ut konflikter ensamma. Finns det inte möjlighet, i en stor klass, som pedagog, att finnas i elevernas omgivning vid varje rast till exempel så går det att lösa på ett sådant sätt att någon annan personal med kunskap om AS och som eleven med AS känner sig trygg med, finns med i hans eller hennes omgivning då klasspedagogen själv inte kan finnas till hands.

Östman menar att all personal som ska arbeta med eleven som har AS bör informeras om funktionshindret (Östman: 2001 s.4).

Pedagog D och E talar om att de kartlägger varje elev som de har, både kunskapsmässigt och socialt. De skriver upp mål för samtliga elever, både långsiktiga och del mål även mål i den sociala utvecklingen skrivs. Dessa mål är både eleven och hans eller hennes föräldrar medvetna om. Pedagog D och E berättar också om att eleverna har en personlig portfolio där det framgår elevens inläring, framsteg och vad man behöver träna på. Eleverna får färglägga sina mål som de klarat av i deras portfolio. Det framgick i intervjun med Pedagog D och E att man har tre stycken samtal per läsår, ett utvecklings-samtal först och sedan ett uppföljningssamtal och till sist ett utvärderingssamtal. Samtalen ingår i det individuella arbetet som man gör med varje elev.

Min tolkning utav Pedagog D och E's sätt att jobba individanpassat är att de har kommit långt i sitt tänk och agerande eftersom att de kartlägger varje elev, skriver upp mål som eleverna är medvetna om och de kan gå tillbaka och titta på hur långt man har kommit. De försöker uppnå ett sätt för eleverna att reflektera vad de har gjort och lärt sig med det här systemet.

Det är precis vad Tranquist menar med att utveckla individens förmågor och färdigheter inom vardagslivet olika områden när hon diskuterar Structured Teaching i sin artikel (Tranquist: 2006 s.2-3).

Pedagog D och E menar att de tre samtalen som man har per termin är en del i dokumentationsarbetet tillsammans med individuell utvecklings plan som förkortas IUP<sup>6</sup>. Dokumentationen som eleverna kan ta del av, för att se sin egen utveckling och uppnående utav de mål som finns, är deras egen portfolio. De mål som man inte hinner med under en termin återkommer nästa termin så att eleverna alltid har en chans att nå de mål som man har satt upp.

Min tolkning av deras dokumentations arbete är att de faktiskt gör det tydligt för eleverna vad man har klarat av som ska klaras av utifrån läroplaner, uppnående mål och vad man diskuterat och kom fram till på utvecklingssamtalen. Ribban har lagts på en nivå så att eleverna förstår det dem läser och sedan ritar och fyller i allteftersom att de klara av det. Det som inte har hunnit eller inte klarat av återkommer till nästa termin och eleverna får chansen att faktiskt uppnå det som de inte hann terminen innan.

Pedagogerna D och E vill mena att de skulle kunna tänka sig att jobba vidare med Teacch om det behövs men de påpekar att de redan jobbar lite utifrån Teacch metoden i och med bildscheman och

---

<sup>6</sup>” En IUP är enligt Skolverkets allmänna råd till skolorna något ganska odramatiskt. Det är ett framåtsyftande protokoll från utvecklingssamtalet som blir en viktig del i det samarbete som skolan ska ha med varje elev och med er föräldrar. IUP:n hänger ihop med flera andra saker enligt reglerna och tankarna kring utvecklingssamtalen och uppföljningen av elevernas utveckling” (<http://www.iup.nu/>)

strukturerade dagar och scheman. Pedagog D och E säger också att de har plockat lite ifrån andra metoder.

Jag tolkar det som att Pedagog D och E vill låta deras verksamhet genomsyras av ännu mera Teacch då de kanske finner att just den metoden är en bra metod att ta till i deras klassrum samtidigt som de blandar in lite andra metoder också.

Pedagog D och E berättar att de tar hänsyn till elevernas funktionshinder, eleverna ska få den hjälp de behöver för att klara av uppgifterna vid bland annat nationella proven. Pedagog D och E berättar också att om någon utav pedagogerna vet att en elev besitter en viss kunskap och han eller hon inte kan förmedla den kunskapen på grund utav funktionshindret så måste någon utav pedagogerna hjälpa den eleven att förmedla kunskapen. Pedagog D och E påpekar att de även brukar få förtydliga vissa frågor, dela upp frågorna, läsa upp frågorna åt eleverna eller bara göra det mera konkret för eleverna.

Jag tolkar det hela som att pedagogerna, när eleverna stöter på problem, hjälper till att lösa problemen i stil med att bryta ner en större uppgift till några mindre, omformulera frågor så att de blir lättare att förstå, göra läxförhör och prov mer konkret så att eleverna på det sättet faktiskt kan gå i mål med sitt läxförhör eller prov. Att hjälpa eleven med att förmedla kunskap tolkar jag inte som att pedagogerna skulle säga direkta svar eller ger hintar till vad svaren kan vara, jag tolkar det snarare som så att pedagogerna med andra redskap försöker få fram kunskapen från eleven, de tar kunskapen och ger den en nya arena att användas i så att det blir lättare för eleven att koppla det till något annat.

Attwood vill mena att det är viktigt att tänka på att göra det enklare för elever med AS just så att de ska kunna hålla sin fokus och uppmärksamhet på så lite som möjligt, att bryta ner uppgifter till mindre uppgifter är ett bra sätt att gå tillväga bland annat (Attwood: 2007 s. 269-271).

Pedagog D och E påpekar att de utgår ifrån Lpo94 och de kunskapsmål som finns utsatta men de tar hänsyn till den hjälp som eleverna behöver. Ibland önskar de att det skulle finnas en egen läroplan för just elever med diagnoser just för att de eleverna ibland behöver mer träning i sociala funktioner än kanske matematik. Pedagog D och E menar att man tänker på elevernas framtid, man kan vara väldigt duktig i matematik men inte att gå på en arbetsintervju till exempel och då hade en sådan träning i skolan varit ultimatum för de eleverna.

Min tolkning är att det finns en viss frustration över att det inte finns några riktlinjer i stil med läroplan som gynnar de eleverna med AS. De kan vara väldigt duktiga i ett ämne men kanske behöva träna på något vardagligt problem mycket mer än vad de behöver träna på ett visst ämne. Om en vuxen människa med AS kan göra väldigt bra uträkningar men inte gå på en arbetsintervju för att jobba med det han eller hon är bra på, så kommer jobbet säkerligen gå till en människa som är för sig bra på arbetsintervjun

också.

#### **4.5 Analyssammanfattning**

På den första frågan så var det en del olika svar på hur pedagogerna planerade sin undervisning, dock så finns det likheter mellan Pedagog A och Pedagog B´s skolor, där bägges elever kunde få komma ut i den stora skolans verksamhet och arbeta med de andra eleverna och arbeta med samma uppgifter som dem, fast i sin egen takt.

Även hos Pedagog C och Pedagog D och E, fanns det likheter. Hos dem så handlade planeringen mycket om att det var för att få in bra rutiner så att eleverna/barnen skulle få strukturerade dagar som i sin tur skulle leda till att eleverna alltid visste vad som skulle komma näst under dagen.

På den andra frågan så fanns där vissa likheter hos Pedagog A och Pedagog B. Båda arbetade utifrån att man ska ta hänsyn till eleverna och anpassa verksamheten efter vad eleverna behöver, vilket kan vara väldigt skiftande elever emellan.

Pedagog C och Pedagog D och E hade bägge en sorts grundförhållningssätt där ganska klassiska regler låg inom den ramen till exempel att man inte ska slåss.

Att inneha en viss kunskap om AS, för att kunna bemöta eleverna och avgöra vad deras behov är var en likhet mellan Pedagog A och Pedagog D och E.

När det händer en konflikt mellan två eller flera elever så var alla, förutom Pedagog C, överens om att man ska sätta sig ner på direkten och låta elever tala ut. Det som skiljde alla åt var sättet man använde sig utav för att reda ut situationerna, det fanns olika sätt som livskunskap, stoppljusteknik, sociala berättelser, rita händelsen, samtala om det som hänt på en gång och avvakta med att samtala om det som hänt.

Individanpassad undervisning såg rätt olika ut mellan pedagogerna, dock så påminde Pedagog A och Pedagog D och E varandras sätt att arbeta på så sätt att bägge samlade in fakta och kartlade den, de gjorde individuella planeringar i form av längre och kortare mål. Det som skiljde dem åt var att Pedagog D och E använde sig utav portfolio till varje elev.

Hos Pedagog C, i förskolan, så ordnade de med övningslekar tillsammans med en kompis för barnet med AS, vilket kan tolkas som att de vill arbeta mer med barnets socialisation.

Hur de olika pedagogerna använde dokumentation i sin verksamhet föreföll sig som så att Pedagog A,



B, D och E hade liknande sätt att hantera dokumentation på. Genom skriftliga omdömen, utvecklingssamtal och IUP<sup>7</sup>. Av dem så var det Pedagog D och E som skiljde sig lite ur mängden med tanke på att de använde elevernas portfolio som en del utav dokumentationsarbetet.

Pedagog C skiljde sig rätt nämnvärt från de andra, hos henne fotograferade man barnen när de hade aktiviteter och satt upp en del av fotografierna på väggarna. Barn med AS eller speciella behov i övrigt försågs med en egen pärm där man kunde följa deras utveckling. Pedagog C hade dock en liknelse med de andra, nämligen utvärderingar.

Teacch verkade vara den metod som stod till grund för många pedagoger, alla förutom Pedagog C, hade Teacch som grund för deras verksamhet. Pedagog C hade blandat en hel del metoder som grund för sin verksamhet.

Det som alla hade gemensamt med bedömningen var att alla försökte följa läroplanen och kunskapsmålen så gott det går för elever med AS. Men Pedagog A tog hjälp av ämnesläraren vid bedömning eller betygssättning av prov och förhör. Pedagog B använde sig utav pysparagrafen. Inom förskolan hos Pedagog C så förekommer det inte någon bedömning av något slag, de tittar däremot på barnens utveckling i språk och matematik och tar då barnkonventionen, skollagen och salamancadeklarationen<sup>8</sup> till hjälp.

## 4.6 Slutsatser

Jag gick in med en föreställning om att det skulle vara svårt att ha en elev med AS i ett vanligt klassrum. Men allt eftersom arbetet med uppsatsen löpt på så har den föreställningen bleknat allt mer och det borde inte vara något problem så länge man som pedagog är uppmärksam och vågar fråga om hjälp.

När pedagogerna har berättat om deras sätt att planera undervisningen så upplever jag direkt att det inte borde vara några som helst problem för en pedagog i en vanlig klass skulle kunna klara av det. Det som bör tänkas på är att ta kontakt med resten av lärarna som eleverna har och fråga efter deras planeringar eller om de vill planera tillsammans med klasspedagogen.

---

<sup>7</sup> ” En IUP är enligt Skolverkets allmänna råd till skolorna något ganska odramatiskt. Det är ett framåtsyftande protokoll från utvecklingssamtalet som blir en viktig del i det samarbete som skolan ska ha med varje elev och med er föräldrar. IUP:n hänger ihop med flera andra saker enligt reglerna och tankarna kring utvecklingssamtalen och uppföljningen av elevernas utveckling” (<http://www.iup.nu/>)

<sup>8</sup> ”Hela Salamancadeklarationen handlar om hur man på bästa sätt ska anordna undervisning för elever i behov av särskilt stöd” (<http://www.skoldatatek.se/tillgaengligt-samhaelle/salamancadeklarationen>).

Att ha ett förhållningssätt som passar och gynnar en elev med AS är inte något knepigt heller. Om pedagogen är en lugn människa som faktiskt vågar fråga om och hjälp, och är uppmärksam så är det inte ett problem. Visst det är alltid bra att ha en form av kunskap bakom sig men i många lägen så följer det med när man väl har fått en elev med AS i sin klass. Så fort pedagogen misstänker att något fel eller att något inte stämmer med en elev, så bör han eller hon genast fråga om hjälp, det är absolut inget fel med det. Det snarare hjälper än stjälper!

Jag trodde verkligen att när det uppstår konflikter så borde det vara en aningen svårare att styra upp om en elev med AS är inblandad, inte för att han eller hon skulle ställa till det extra mycket för sig, utan snarare för att man skulle få jobba med konflikten längre. Men med hjälp av de sociala berättelserna till exempel och att man verkligen är tydlig med regler ifrån första början så har jag ändrat åsikt om att konflikter inte är så svårlösta med elever som har AS. Givetvis beror det lite på själva konflikten i sig, hur snabbt den går att lösa eftersom att alla konflikter ser väldigt olika ut.

Att jobba på ett mer individanpassat sätt i skolan, borde pedagogen, oavsett om han eller hon har en elev med AS eller inte, prioritera det mest. Låt eleverna få en varsin plansch eller varför inte börja med portfolio, och ha en måltavla som eleverna får rita och fylla i allteftersom att dem uppfyller sina mål. Men det pedagogen ska tänka på är att inte låta varje elevs måltavla sitta så att alla andra ser, det kan leda till att eleverna börjar tävla och retas om vem som kommit långt, men är varje måltavla i sin tur skrivna för den enskilda eleven så kommer alla måltavlor att se annorlunda ut! Har pedagogen då i sin tur inte tagit upp alla elevers olikheter så kan det dock leda till problem i alla fall.

Något som jag fortfarande inte förstår, är bristen på synlig pedagogisk dokumentation i skolorna. Visst, det sätts upp lite pyssel och sådant som eleverna har gjort, på väggarna men sätt då upp svenska uppgifter, berättelser, mattesagor och foton av vad eleverna har gjort istället, tillsammans med en text som förklarar vad som har gjorts och hur det gick. Det är ett jätte bra tillfälle för alla elever att kunna reflektera över vad dem har lärt sig, när de ser det som dem har arbetat med när det hänger där på väggen. Det är speciellt bra för elever med AS just för att det blir synligt för dem vad de har gjort, de kan reflektera och fråga sin lärare. Därmed kan diskussion uppstå om vad eleven lärde sig och om eleven vill fortsätta eller behöver jobba vidare med liknande uppgifter. Dokumentation tillsammans med portfolio arbete tror jag är ett utmärkt sätt för att bland annat kartlägga elevens, som har AS, kunskaper, vilket dels är bra för eleven och pedagogen då man lättare kan se vad det är som eleven behöver arbeta vidare med.

Metoder är något som pedagoger inte ska fästa sig vid endast en specifik metod. Genom att ha ett öppet sinne och våga prova ta till andra metoder för att utveckla sitt arbete med sin klass eller barngrupp, speciellt om pedagogen har en elev med AS som diagnos, tror jag kommer att gynna pedagogens elever något så oerhört mycket. Om man som pedagog anser att man vill bli mer insatt i någon metod som till exempel Teacch så bör pedagogen ta kontakt med sin arbetsledare eller rektor för att påvisa sitt intresse för att skickas på kurs till exempel, i syfte att kunna arbeta efter och använda metoderna på rätt sätt samt att få mer kunskap.

För att en elev med AS ska få en rättvis bedömning när det kommer till betygssättning, betyg på prov, läxförhör och liknande så har jag kommit till känna att det bästa vore att pedagoger använder sig av utav sina arbetslagskollegor och ser till den individuella elevens behov. Något att tänka på innan man som pedagog gör uppgiften eller provet är; vad har eleven med AS svårt med, vad har eleven med AS lätt för, vad skulle kunna sätta käppar i hjulet för den eleven att klara en specifik uppgift, kan jag som pedagog utforma uppgiften eller provet på ett annat sätt som gör det tydligare för eleven med AS vad som efterfrågas.

## 5. Slutdiskussion och vidareforskning

I det här kapitlet så presenterar jag en slutdiskussion mellan slutsatsen och litteraturen och så avslutar jag med några exempel som det går att forska vidare om.

### 5.1 Slutdiskussion

Efter en reflektion som jag gjorde över klassrummet hos Pedagog B så är det ju ett ultimatum klassrum för en grupp, med enbart elever som är diagnostiserade med AS. Att plocka in denna idé till ett vanligt klassrum, men kanske till ett hörn i klassrummet där eleven med AS får en egen lugn hörna, som han eller hon kan välja att när som helst gå dit och sätta sig. Med lite planering så är det inte omöjligt. Som pedagog har man då också på ett sätt försett eleven med AS efter hans eller hennes behov, att ha en egen hörna där det är lugn och ro, men han eller hon kan fortfarande vara en del utav klassen istället för att sättas i ett enskilt rum där inte finns rum för dialog genom en stolvändning, om så önskas. Det kan kopplas samman med det Winter menar, att eleven med AS själv kan gå till sin egen hörna när situationen i klassrummet blir för stressig eller högljudd och arbeta för sig själv och i sin egen takt men ändå inte behöva gå till ett annat rum avskild från resten av klassen (Winter: 2008 s.43).

Attwood vill mena att just klassrumssituationen i en vanlig klass kan upplevas som väldigt jobbig om pedagogen inte håller på reglerna, är uppmärksam och kan hålla klassen lugn. Det i sin tur kan leda till att eleven med AS börjar skolvägra just för att det förekommer ljud som eleven kan uppleva som väldigt höga och konstiga eller rädsla för att bli retad (Attwood: 2007 s.163-164).

Enligt Winter så har elever med AS mycket lättare för att komma ihåg information som visualiserats än den information som har berättats för dem (Winter: 2008 s.17). När det faktiskt finns svart på vitt att elever med AS då kan komma ihåg information som visualiserats, så är det ju bara att börja samla bilder eller ta bilder och använda sig av dem också i syfte att det underlättar för eleven som har AS. När en pedagog ska göra uppgifter gjorda till eleven med AS så kan pedagogen också använda sig av bilder, tillsammans med text eller utan text. Det kan ta lite tid men vad är det jämfört med att eleven med AS faktiskt förstår och klarar av uppgifterna?

Varför det är bra att planera lång- och kortsiktiga mål för en elev med AS i någon form utav portfolio, som man sedan färglägger allteftersom man blir klar med målen, är för att det blir konkret för eleven i fråga. Han eller hon kan alltid återblicka på de mål som pedagogen och eleven satte upp och kom fram till tillsammans, eleven kan se sin egen inläring allteftersom han eller hon klarat av vissa mål som blivit färglagda. Detta kan då kopplas samman med det som Gillberg vill mena med exekutiva funktioner, som är en förmåga där man kan planera ett mål och upprätthålla en strategi för att nå det

målet, förmågan innebär också att kunna föra samman en del detaljer till en helhet, men hos människor med AS så är denna funktion bristfälligt utvecklad (Gillberg; 2007 s.103-104). Det i sin tur leder då till att om man planerar i luften, så att säga, där ingenting är riktigt konkret, så kommer eleven med AS att ha svårt att uppnå de målen eftersom han eller hon inte kan föra samman alla detaljer till det stora målet.

När eleven med AS får ha en och samma plats i matsalen eller i ett led vid utflykter eller liknande så kommer det orosmomentet för eleven inte att infinna sig på samma sätt som det skulle ha gjort om han eller hon inte hade en fast att sitta vid eller gå i. I ett led kan det vara smart att som pedagog ha eleven med AS bredvid sig själv. Östman vill mena i princip samma sak, men han påpekar också i sin bok att pedagogen och övrig personal gärna bör äta i matsalen tillsammans med alla elever för att det i sin tur leder till en lugnare miljö i matsalen (Östman: 2001 s.10).

Enligt Jalakas så är oftast eleverna som har AS ojämna i deras kunskapsnivå och därmed ska pedagogen aldrig någonsin behandla dem som att de vore mindre vetande, det i sig är en form av kränkning (Jalakas: 2007: s.148-149, 164). Detta kan kopplas till pedagogens barnsyn och förhållningssätt, en pedagog med det förhållningssättet att alla elever är olika och att man bemöter dem individuellt kommer aldrig sätta en elev med AS i en sådan situation. Det som är viktigt är att reflektera över vilken sorts barnsyn och förhållningssätt man har. Om en pedagog anser att vissa elever är mindre vetande och behandlar dem därefter har inlett en kränkning mot de barnen och idag är det förbjudet att som pedagog kränka ett barn eller en elev i skolan.

## **5.2 Vidare forskning**

Inom det här området finns så mycket att utföra vidare forskning om. Här kommer några exempel vad man skulle kunna göra en vidare forskning ikring

- Hur fungerar det ute i den vanliga skolverksamheten för elever med Aspergers syndrom?  
Med hjälp av intervjuer av både elever med Aspergers syndrom och lärarna på skolan samt observationer skulle man kunna göra en vidare forskning om detta.
  
- Hur uppfattar barn och ungdomar sin egen diagnos, Aspergers syndrom?

- Hur uppfattar barn och ungdomar, med Aspergers syndrom, att skolan hjälper dem i verksamheten?
- Hur skulle en läroplan med kunskapsmål, strävansmål och uppnående mål utvecklad enbart för elever med Aspergers syndrom, se ut och fungera?

## 6. Referenser

### Litteratur

Attwood Tony. 2007. *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Bokförlaget Cura AB. Stockholm.

Ehlers S, Gillberg G. 1994. *Aspergers syndrom – en översikt*. Riksföreningen Autism. Stockholm.

Gerland Gunilla. 2003. *Aspergers syndrom – och sedan?* Bokförlaget Cura AB. Stockholm.

Gillberg Christopher. 1997. *Barn, ungdomar och vuxna med Aspergers syndrom – normala, geniala, nördar?* Bokförlaget Cura AB. Stockholm.

Jalakas Inger. 2007. *Nördsyndromet – allt du behöver veta om Aspergers syndrom*. Alfabeta Bokförlag AB. Stockholm.

Kvale S, Brinkmann S. 2009. *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur. Lund.

Larsen Ann Kristin. 2009. *Metod helt enkelt, en introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Gleerups utbildning AB. Malmö.

Mesibov B G, Shea V, Schopler E. 2007. *Teacch vid autismspektrumstörning hos barn och vuxna*. Studentlitteratur. Lund.

Winter Matt. 2008. *Aktiva lärare – Aspergers syndrom – vad lärare behöver veta*. Liber. Stockholm.

Östman Hans. 2001. *Hur skolan kan hjälpa elever med Aspergers syndrom – mina råd och tips*. Riksföreningen Autism. Stockholm.

### Elektroniska referenser

Autismforum, Stockholms Läns Landsting.

[http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad\\_ar\\_autism/annorlunda\\_tankande/exekutiva\\_funktioner](http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/annorlunda_tankande/exekutiva_funktioner) (2009 – 11 – 09)

Individuell Utvecklings Plan.

<http://www.iup.nu> (2009 – 11 – 16)

Skoldatatek – en särskild IT-satsning för elever i behov av särskilt stöd.

<http://www.skoldatatek.se/tiligaengligt-samhaelle/skolans-styrdokument> (2009 – 11 – 09)

<http://www.skoldatatek.se/tiligaengligt-samhaelle/salamancadeklarationen> (2009 – 11 – 16)

<http://www.skoldatatek.se/tiligaengligt-samhaelle/skolans-styrdokument> (2009 – 11 – 16)

Skolverket Lpo94, Lpf94, Lpfö98

<http://www.skolverket.se/sb/d/468> (2009 – 11 – 16)

Social och emotionell träning.

<http://www.set.st> (2009 - 11 – 09)

Tranquist Helene. 2006. *Vad är Teacch?* Pedagogiskt Perspektiv AB. Stockholm.

<http://www.pedagogisktperspektiv.se/artiklar.htm> (2009 – 11 – 09)



## **Bilaga 1 - Intervjufrågor.**

- Hur ser din planering utav lektioner ut?
  - Berätta lite om ditt förhållningssätt.
  - Hur ser din situationshantering ut?
  - På vilket sätt jobbar du individanpassat.
- Hur använder du dokumentation i ditt arbete?
- Hur använder du dig utav de metoder, som finns, i ditt arbete.
  - På vilket sätt bedömer du dina elever.

Några följdfrågor som dök upp i vissa intervjuer kunde se ut så här:

- Hur jobbar du med läroplanen och de mål, som finns, till elever med Aspergers syndrom.
- Hur gör du för att underlätta för elever med Aspergers syndrom om de stöter på problem i undervisningen?
- Tar du hänsyn till elevernas speciella begåvningar och jobbar mycket utifrån det?
  - Känner du att det finns något som du skulle vilja tillägga?

## **Bilaga 2 – Peter Szatmari och medarbetares diagnoskriterier för AS.**

1. *Social isolering:* (minst två av följande)

- a) inga nära vänner
- b) undviker andra
- c) ointresserad av att skaffa vänner
- d) en enstöring

2. *Nedsatt förmåga till social interaktion:* (minst ett av följande)

- a) vänder sig till andra enbart för att få sina egna behov tillgodosedda
- b) klumpiga sociala kontaktförsök
- c) enkelsidiga villkor gentemot jämnåriga
- d) svårigheter att uppfatta andras känslor
- e) likgiltig för andras känslor

3. *Nedsatt förmåga till icke-verbal kommunikation:* (minst ett av följande)

- a) sparsam ansiktsmimik
- b) går inte att avläsa barnets känslor genom ansiktsuttrycken
- c) kan inte ge menande ögonkast
- d) tittar inte på andra
- e) använder inte händerna för att uttrycka sig
- f) gesterna är stora och klumpiga
- g) kommer för tätt inpå andra

4. *Udda tal:* (minst två av följande)

- a) avvikande tonfall
- b) pratar för mycket
- c) pratar för lite
- d) saknar samband med samtalsämnet
- e) egenartad användning av ord
- f) återkommande språkliga schabloner i talet

### **Bilaga 3 – DSM IV 1994**

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

1. Påtagligt bristande förmåga att använda varierade icke-verbala beteenden såsom ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester som ett led i den sociala interaktionen
2. oförmåga att etablera kamratrelationer som är adekvata för utvecklingsnivån
3. Brist på spontan vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra (till exempel visar inte, tar inte med sig eller uppmärksammar inte andra på sådant som är av intresse)
4. Brist på social eller emotionell ömsesidighet

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

1. omfattande fixering vid ett eller flera stereotypa mönster och begränsande intressen som är abnorma i intensitet eller fokusering
2. Oflexibel fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer
3. Stereotypa och upprepade motoriska manér (till exempel vifta eller vrida händerna eller fingrarna, komplicerade rörelser med hela kroppen)
4. Enträgen fascination inför delar av saker

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

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

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

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

## **Efterord.**

När jag fick ett sms ifrån min bror häromdagen, han har Aspergers syndrom och som har genomlidit ett helvete från första klass och upp till femte klass, där han frågade hur mina lektioner med uppsatsen gick för han ville komma ner och hälsa på mig, så blev jag tårögd.

Jag blev tårögd när mamma ringde och berättade att han själv tagit sig från punkt A till punkt B, där mamma befann sig i en social miljö med mycket folk.

Inte sorgetårar, utan lyckotårar. Lyckotårar för att han, trots sin diagnos, har tagit sig jäkligt långt i livet. Med hjälp och stöd utav andra människor med ett fint förhållningssätt så har han tagit sig dit där han är idag.

Utän honom har den här uppsatsen inte blivit gjord.

Med honom i tankarna skrev jag varenda rad i min uppsats.

Han är en underbar lillebror och jag vet att han kommer att klara livet galant!

För han är precis som vilken människa som helst, ingen den andre lik!

Ett stort tack till alla pedagoger som så vänligt och några på så kort varsel ville ställa upp och låta mig få intervjua er.

Ett stort tack även till min handledare och mina studentkamrater som har bollat idéer och gett feedback!