



Estetisk-filosofiska fakulteten

Angelica Nohlberg

Särskild undervisningsgrupp eller vanlig klass?

för elever med Aspergers syndrom, autistiska drag
eller ADHD

Special group or ordinary class?

for pupils with Asperger Syndrome, autistic symptoms or ADHD

Examensarbete 15 högskolepoäng
Lärarprogrammet

Datum: 2008-06-11
Handledare: Hans Olof Gottfridsson

Abstract

The purpose of this report is to investigate teachers views of whether pupils with Asperger Syndrome, autistic symptoms or ADHD shall go in ordinary classes or special groups. The study tells you about what difficulties these pupils often have, what adjustments they need in their schoolsituation and the positive and negative effects of joining a special group.

A teacher for special needs, two teachers in special groups and two teachers in ordinary classes have been intervjued and earlier made researches have been studied.

The conclusions of this study are that the decision of whether a pupil shall go in a normal class or a special group must be made individually. Most pupils who are capable to profit from the training in a normal class and pass their examination, shall go in a normal class. The greater part of the recommended adjustments are possible to do in a normal class. But it requires more resourses and teachers with better knowledges about these handicaps.

Keywords: Special group, Asperger syndrome, autistic symptoms, ADHD

Sammanfattning

Syftet med det här arbetet är att undersöka pedagogers syn på huruvida elever med Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD ska gå i vanliga klasser eller i särskilda undervisningsgrupper. I studien beskrivs de svårigheter dessa elever ofta har, vilka anpassningar de behöver samt de för- respektive nackdelar som finns med särskild undervisningsgrupp.

En specialpedagog, två lärare i särskilda undervisningsgrupper samt två lärare i vanliga klasser har intervjuats och texter med tidigare gjord forskning har studerats.

Slutsatserna av undersökningen är att beslutet om huruvida eleven ska inkluderas i vanlig klass eller gå i särskild undervisningsgrupp måste avgöras noggrant från fall till fall. De elever som klarar att tillgodogöra sig undervisningen och nå godkända betyg i vanlig klass bör gå i vanlig klass. Merparten av de anpassningar som rekommenderas går att göra i vanlig klass. Det krävs dock att kompetensen hos lärarna höjs och att det skjuts till mer resurser.

Nyckelord:

Särskild undervisningsgrupp, Aspergers syndrom, autistiska drag, ADHD

Innehållsförteckning

1 INLEDNING	1
1.1 SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR.....	1
2 VIKTIGA BEGREPP	3
2.1 INTEGRERING OCH INKLUDERING	3
2.2 SÄRSKILD UNDERVISNINGSGRUPP	3
2.3 SEGREGERANDE INTEGRERING	3
3 LITTERATURGENOMGÅNG	4
3.1 VAD INNEBÄR DET ATT HA ADHD, ASPERGER ELLER AUTISTISKA DRAG?.....	4
3.1.1 <i>Om Asperger, annat autismliknande tillstånd och autistiska drag</i>	4
3.1.2 <i>Vilka svårigheter medför funktionshindret för eleven?</i>	5
3.1.3 <i>Om ADHD</i>	7
3.1.4 <i>Vilka svårigheter medför funktionshindret för eleven?</i>	7
3.2 HUR BÖR UNDERVISNINGEN ANPASSAS FÖR ATT PASSA ELEVER MED ASPERGERS SYNDROM, AUTISTISKA DRAG ELLER ADHD?	10
3.3 VAD ÄR BÄST FÖR ELEVEN – INKLUDERING I VANLIG KLASS ELLER UNDERVISNING I EN SÄRSKILD UNDERVISNINGSGRUPP?.....	13
3.3.1 <i>Vad står det i styrdokumentet?</i>	13
3.3.2 <i>Vad säger forskningen? Bör dessa elever inkluderas i vanliga klasser eller gå i särskilda undervisningsgrupper?</i>	14
3.4 FÖR- OCH NACKDELAR MED SÄRSKILD UNDERVISNINGSGRUPP	16
4 METOD	20
4.1 METODVAL	20
4.2 URVAL OCH BORTFALL.....	20
4.3 GENOMFÖRANDE OCH BEARBETNING	20
4.4 RELIABILITET	21
4.5 VALIDITET.....	22
5 RESULTAT	23
5.1 VAD ANSER DE INTERVJUADE?	23
5.1.1 <i>Intervju nr 1 – lärare i särskild undervisningsgrupp</i>	23
5.1.2 <i>Intervju nr 2 – lärare i särskild undervisningsgrupp</i>	26
5.1.3 <i>Intervju nr 3 – högstadielärare i vanlig klass</i>	28
5.1.4 <i>Intervju nr 4 – specialpedagog</i>	30
5.1.5 <i>Intervju nr 5 – högstadielärare i vanlig klass</i>	32
5.2 SAMMANFATTNING AV VAD JAG KOM FRAM TILL I INTERVJUERNA.....	34
6 DISKUSSION	37
6.1 METODREFLEKTION	37
6.2 RESULTATDISKUSSION	37
REFERENSER	
LITTERATUR.....	
ELEKTRONISKA KÄLLOR	
BILAGA 1	
BILAGA 2	
BILAGA 3	
BILAGA 4	
BILAGA 5	

1 Inledning

Som lärare råkar vi förr eller senare på dem – eleverna som inte riktigt är som alla andra. Elever som, trots att de är normalbegåvade, kan ha stora problem i sin skolsituation. Elever som drömmer sig bort, inte kan koncentrera sig eller kanske är utåtagerande. Då gäller det att kunna hantera den uppkomna situationen och ge eleven det stöd han/hon behöver. Men hur sker det bäst? Jag tror att det är många lärare, rektorer och andra som, liksom jag, känner att de vet för lite om dessa elever och känner sig villrådiga över vad de ska göra.

Ett inte helt ovanligt sätt att hantera ”problemet” är att hävda att eleven bör lyftas ur klassen och i stället gå i en särskild undervisningsgrupp. Ett handlande som strider mot skolans styrmedel, som är mycket tydliga med att vi ska ha en skola för alla och att särskild undervisningsgrupp bara ska tas till om det finns mycket speciella skäl och då bara under en begränsad tid.

Jag anser att det är skolans skyldighet att ge alla elever det stöd de behöver och att vi måste sträva efter att hitta den lösning som är bäst för den enskilde eleven och ge honom/henne bästa möjliga skolgång. För att kunna göra det måste skolans personal ha goda kunskaper om olika funktionshinder, vilka behov eleverna med dessa funktionshinder har och hur undervisningen bör vara anpassad för att passa dessa elever. Jag som lärare måste veta hur jag ska agera och undervisa om jag får en elev med särskilda behov i min klass och det är heller ingen nackdel om jag känner till vilka eventuella andra alternativ som kan vara lämpliga för eleven, så att jag kan råda eleven och föräldrarna om det behövs.

Jag tycker att det är jätteviktigt att alla som har med elever att göra lär sig mer om detta. Därför tar jag, nu när det har blivit dags att skriva examensarbetet, tillfället i akt att förbättra mina kunskaper om några olika funktionshinder som förekommer i skolorna. Det jag väljer att fördjupa mig kring är frågor som rör skolgången och pedagogiken för de elever som är normalbegåvade, men har behov av särskilt stöd p g a Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD. Vad är bäst för dessa elever? Att gå i en vanlig klass och få extra stöd i den eller att gå i en liten lärartät undervisningsgrupp med andra elever med samma, eller liknande funktionshinder?

Naturligtvis räknar jag inte med att kunna besvara denna fråga med ett entydigt svar som gäller alla, då det måste bero på den enskilda individens förutsättningar och beslutet måste tas från fall till fall. I vissa fall är det säkert helt uppenbart att det inte skulle fungera med en vanlig klass, men jag kan också tänka mig att det finns många fall där eleven har relativt lindriga symptom och beslutet är betydligt svårare att fatta. Det är främst dessa elever som det här arbetet berör. Vad har de att vinna respektive förlora på att gå i en särskild undervisningsgrupp jämfört med att gå i en vanlig klass?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med det här arbetet är att undersöka pedagogers syn på huruvida normalbegåvade elever med Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD ska inkluderas i vanliga klasser eller gå i särskilda undervisningsgrupper.

De frågeställningar som avses besvaras i arbetet är följande:

- Anser pedagoger att dessa elever ska gå i vanlig klass eller särskild undervisningsgrupp?
- Vilka för- respektive nackdelar anser pedagoger att det finns med särskild undervisningsgrupp respektive vanlig klass för dessa elever?
- Hur anser pedagoger att undervisningen i vanlig klass kan anpassas för att tillgodose dessa elevers behov?

Genom att beskriva de svårigheter dessa elever brottas med, lyfta fram de för- respektive nackdelar som särskild undervisningsgrupp kan innebära för dessa elever samt peka på de specialanpassningar som de ofta behöver och reflektera över huruvida dessa anpassningar kan göras även vid undervisning i vanliga klasser, hoppas jag kunna bidra till att jag själv, och andra som läser den här rapporten, får en ökad insikt i hur vi kan hjälpa dessa elever.

2 Viktiga begrepp

2.1 Integrering och inkludering

Orden integrering och inkludering ger, även om båda syftar till att eleven ska gå i en vanlig klass, uttryck för två olika synsätt. Det inkluderande synsättet innebär att skolan ska organiseras utifrån att alla elever är olika medan det integrerade synsättet utgår från att avvikande elever ska anpassas till ett befintligt system som inte varit avsedda för dem. Ordet integrering har i viss mån på senare år fått ge vika för begreppet inkludering. Anledningen är att ordet integrering använts på ett negativt sätt. Det har haft fokus på att lyfta in en individ som stått utanför och fokuserar mycket på individens brister, vilket kan leda till att anpassningar som görs i allt för stor utsträckning riktas mot den enskilde eleven i stället för mot skolmiljön. Detta till skillnad mot begreppet inkluderande undervisning, där tanken är att skolan och undervisningen ska anpassas till alla elevers förutsättningar och behov. Fokus läggs på organiseringen av undervisningen och enskilda elever pekade inte ut som ”integrerade”, och därmed någon som inte hör dit på riktigt (Szönyi, 2007).

2.2 Särskild undervisningsgrupp

Med särskild undervisningsgrupp menar jag, i det här arbetet, att elever med funktionshinder ”lyfts ut” ur sin vanliga klass och får sin undervisning i en särskild, liten grupp med andra elever med samma eller liknande funktionshinder. Till exempel kan det gälla en särskild undervisningsgrupp för elever med funktionshinder inom autismspektrat eller speciella tal- och språkklasser. Sådana grupper finns inte på alla skolor och därför får eleven i regel byta skola för att kunna gå i denna grupp.

2.3 Segregerande integrering

Den särskilda undervisningsgruppen kan sägas höra till det som ibland benämns segregering, en idé som dominerat i skolan under många år. Enligt den idén ses segregerad undervisning som en förutsättning för att en integrering på sikt är möjlig för eleven. D v s mindre grupper för elever med liknande svårigheter eller diagnos ses som vägen till integrering i samhället på sikt. Dagens fördelning av SIS-medel (statsbidrag till undervisning som riktar sig bl a till funktionshindren autism, psykisk funktionsnedsättning, rörelsehinder, tal- och språkstörning, synskada mm) bygger i viss utsträckning på denna idé, vilket kan ha bidragit till att särskild undervisningsgrupp blivit allt vanligare för elever med dessa funktionshinder (Szönyi, 2007).

3 Litteraturgenomgång

3.1 Vad innebär det att ha ADHD, Asperger eller autistiska drag?

3.1.1 Om Asperger, annat autismliknande tillstånd och autistiska drag

De centrala symptomen vid alla autismspektrumstörningar (samlingsnamn för hela gruppen av autism och autismliknande tillstånd) är stora svårigheter med ömsesidig social interaktion, stora svårigheter med ömsesidig kommunikation (omfattande såväl talspråkliga som andra former av kommunikationssvårigheter) och stark begränsning i beteendet med inskränkningar av fantasi och lek och ett smalt intresseregister. I de svåraste och mest typiska fallen blir diagnosen klassisk autism, ibland kallad Kanners typ av autism. I de med lindrigare symptom, eller där inte alla kriterier för autismsdiagnos uppfylls, kan diagnosen bli Aspergers syndrom, autistiska drag eller annat autismliknande tillstånd (Gillberg & Peeters, 2002 och Beckman, Kärnevik Måbrink & Schaumann, 2003). För att Aspergerdiagnos ska ställas ska barnet vara normalbegåvat, ha stora svårigheter i ömsesidig social interaktion, samt begränsade och stereotypa beteendemönster, intressen och aktiviteter (Thimon, 2000).

Diagnoserna

Det finns ett antal olika diagnostiseringssystem för att ta reda på om personen i fråga har autism eller Aspergers syndrom. De mest utbredda är DSM-IV och ICD-10 (se bilaga 2 och 3). Symptomen måste vara uttalade och inte kunna hänföras bara till allmänna utvecklingsförseningar (Gillberg & Peeters, 2002). Gillberg (1997) anser att det finns brister med kriterierna för Aspergers syndrom och har, tillsammans med Gillberg, ställt upp egna (se bilaga 5). I dessa framgår t ex att en person med Aspergers syndrom ofta har:

- Stora svårigheter vad det gäller ömsesidig social interaktion, vilket kan ta sig i uttryck av t ex svårigheter att ta kontakt med jämnåriga och att uppfatta sociala umgängesregler.
- Snäva intressen, som ibland kan ta mycket tid i anspråk och utesluta andra intressen.
- Tvingande behov att införa rutiner och intressen.
- Tal- och språkproblem. Exempelvis i form av sen talutveckling eller ett mycket formellt och pedantiskt språk, avvikande röst som kan vara gäll, entonig eller liknande, bristande språkförståelse och missförstånd ifråga om ordens bokstavliga/underförstådda innebörd.
- Problem med icke-verbal kommunikation, som kan visa sig som t ex ett tafatt kroppsspråk, begränsad användning av gester och stel blick fattig på mimik.
- Motorisk klumpighet (Gillberg, 1997).

Det är viktigt att komma ihåg är att symptomen varierar mellan olika personer. Symptomen är i regel mindre framträdande hos flickor, bl a på grund av att de ofta har större social kompetens (Teveborg, 2001).

Vilken diagnos man ger de personer som har störningar som i viss mån innehåller symptom liknande de vid autism, men där kriterierna för autism eller Aspergers syndrom inte uppfylls fullt ut finns det idag ingen samstämmighet i. En del personer får t ex diagnosen "autistiska drag", medan andra får diagnosen "annat autismliknande tillstånd" eller något annat. Gillberg & Peeters (2002) föreslår att diagnosen annat autismliknande tillstånd ges till dem som uppfyller fem eller flera av de i DSM-IV eller ICD-10 angivna symptomen och att diagnosen

autistiska drag ges till dem som uppvisar tre eller fyra av de nyss nämnda kriterierna. Det vill säga vid annat autismliknande tillstånd är symptomen likartade som vid autism eller Aspergers syndrom men lindrigare och autistiska drag syftar på funktionsnedsättningar av ännu lindrigare slag, där symptomen är betydligt färre och i allmänhet inte heller lika uttalade. Vissa individer med autistiska drag kan ha betydande handikapp av sina symptom under en period, men relativt få blir permanent hindrade av dem i sin dagliga livsföring i vuxen ålder (Gillberg, 1997). Men som sagt – samstämmigheten i hur diagnoserna ges ute i landet är liten, varför man inte kan ta för givet att en elev med den ena eller andra diagnosen, uppfyller si eller så många kriterier.

De elever som omfattas i studien är de som har Aspergers syndrom eller något ”lindrigare”; jag har valt att kalla det autistiska drag, men enligt Gillberg & Peeters (2002) definitioner kan förmodligen även annat autismliknande tillstånd räknas hit.

I det här arbetet fokuseras på normalbegåvade elever som har Aspergers syndrom eller drag av autism, men inte uppfyller alla kriterier för att få en klassisk autismdiagnos. Vilken symptombilden är för den enskilde individen beror därför på vilka av de förekommande dragen han/hon har och hur stora problemen är inom det området. Vad det gäller de svårigheter som dessa elever kan ha som beskrivs nedan kommer det därför vara så att alla svårigheter inte gäller alla personer. En del har ett fåtal av dem medan andra har de flesta, men kanske i lindrig form.

3.1.2 Vilka svårigheter medför funktionshindret för eleven?

Kommunikations- och språksvårigheter

Människor med autismspektrumstörningar har svårigheter att tolka alla sorters kommunikation, både språklig och ickespråklig. Svårigheten att förstå talade meningar kan vara kraftigt nedsatt även när förståelsen för enstaka ord eller skrivet språk är god. När det gäller personer med Aspergers syndrom kan det vara lätt att förledas att tro att personen förstår talat språk bättre än han gör, då de ofta har ett mycket pedantiskt talspråk. Ofta handlar det dock om att de tar efter andras tal (sk ekotal) och bara lånar uttryck som de hört någon annan säga, utan att själva förstå innebörden i det de säger. Personer med autism har även ofta svårt att förstå innebörden i orden (Beckman et al, 2003).

Även de personer med Aspergers syndrom som har ett väl fungerande talspråk har ofta problem med kommunikationen, eftersom de har svårt att tolka den ickespråkliga delen av den. För att förstå innebörden i ett budskap är det ofta en förutsättning att man kan läsa av andras mimik och kroppsspråk och tolka icke-verbala signaler som t ex rynkad panna, leenden och handrörelser. Det har människor med autism ofta svårt för. De har även svårt för att tolka röststyrka, betoning och intonation och att generalisera (Beckman et al, 2003; Teveborg, 2001).

Något man bör vara medveten om är att många människor med autism har svårt att visa att de inte förstått. Deras brist på mimik och vanligt kroppsspråk – förutom det språkliga handikappet – gör att omgivningen ofta inte alls uppfattar att de inte förstått (Beckman et al, 2003).

Svårt att uppfatta bildspråk och underliggande budskap, tolkningssvårigheter

”Han hör aldrig på vad jag säger” är ett vanligt klagomål från föräldrar till barn med autism. Visserligen kan det ibland finnas hörselproblem, men oftast handlar det om att barnet har tolkningssvårigheter. Många med autism har svårt att hålla längre information i minnet, vilket gör att långa uppmaningar med instruktioner i flera led ofta missuppfattas (Beckman et al, 2003).

Människor med Aspergers syndrom brukar ha svårt att uppfatta bildspråk och underliggande budskap. De tolkar allt som sägs bokstavigt och konkret, vilket gör att uppmaningar i stil med ”hoppa över fikaten, hoppa i säng, hoppa i overallen” och liknande kan verka förvirrande. På liknande sätt kan det uppstå förvirring om man använder ord som oftast används i andra betydelser. T ex ”Hur mycket vatten rymmer skålen?” Vadå rymmer? Springer den sin väg? Något annat som är typiskt för Aspergereleven är att han/hon ofta kan redogöra för stora mängder fakta om frågan ställs på rätt sätt, men kan misslyckas totalt på prov om han/hon inte förstår frågan. Människor med autism kan också ha problem med att snabbt skifta uppmärksamhet från en sak till en annan. Lyssnar de på radio, kan de t ex vara så upptagna med det att de inte märker om någon tilltalar dem (Beckman et al, 2003; Thimon, 2000; Teveborg, 2001).

Svårigheter att se helheter, sammanhang och att generalisera

Personer med autism har lätt för att se och komma ihåg detaljer, men betydligt svårare att se helheter och sammanhang. Ibland kan det vara en tillgång, men oftast skapar det hinder och svårigheter. Att t ex fokusera på ett ord i en mening kan göra att helheten går förlorad. Att inte kunna generalisera och kategorisera gör att de lätt blir detaljfixerade, och hela deras tänkande blir konkret. De har svårt att sortera sina intryck och att tänka i flera led. Det de ser just nu är vad de vet. De har svårt att förstå att det som de inte ser kan finnas. Svårigheter att se helheter påverkar också förståelsen (Beckman et al, 2003; Teveborg, 2001).

Oförmåga att förstå vad andra tänker och känner

Människor med autism har oftast svårt att ta en annan människas perspektiv och en nedsatt kompetens när det gäller förmågan att föreställa sig andra människors tankar och känslor. De kan vara notoriska sanningssägare och ha svårt att förstå vad som passar sig i olika situationer (Teveborg, 2001). De kan inte sätta sig in i att andra människor inte vet eller har upplevt samma saker som de själva. Detta kan märkas tydligt när de t ex berättar om något de varit med om eller en film de sett. De kan även ha svårt för ord som jag, du, bakom och framför, där ordvalet beror på vilket perspektiv man har. Det är viktigt att notera att empatibrist inte är detsamma som känslökyla. Många människor med autism och Aspergers syndrom har mycket starka känslor (Beckman et al, 2003).

Svårt att få vänner

Det är sällan personer med Aspergers syndrom har jämnåriga kompisar och har de det ser relationerna oftast annorlunda ut. En av orsakerna till detta är ofta personens svårigheter att delta i ett normalt socialt samspel. Till en början tycks inte bristen på kamrater göra dem så mycket, men så småningom kan en medvetenhet om att andra har vänner vakna, vilket kan resultera i försök att skaffa sig egna sådana. Försöken leder ofta till besvikelser (Thimon, 2000). Idag anser man att barn med autism önskar kontakt med andra människor, men att de inte vet hur man bär sig åt, då de har så stora problem med bl a kommunikationen (Beckman et al, 2003).

Avvikande beteende

Karakteristiskt för autism är att personen utför begränsade motoriska handlingar i form av t ex handviftningar och kroppsgungningar och ofta följer vissa rutiner eller ritualer. Personer med Aspergers syndrom har ofta något eller några specialintressen, som i allmänhet bygger på någon form av utantill-kunskap. Ofta är de rutinbundna och har svårt för förändringar. En del barn med autism kan få plötsliga vredes- och aggressionsutbrott. Dessa beror ofta på att barnet råkar ut för missuppfattningar och missförstånd, vilket i viss mån kan undanröjas genom att föräldern/läraren lär sig mer om hur barn med autism tänker och de svårigheter de har med kommunikationen (Beckman et al, 2003).

Övrigt

Personer med Aspergers syndrom har ofta en försenad motorisk utveckling och verkar klumpiga. De har en ojämn begåvningsprofil, ett annorlunda sätt att tänka, löser ofta uppgifter på ett ovanligt sätt och har sin egen logik. Detta gör att omgivningen har svårt att avgöra vad eleven klarar av. På grund av att de reagerar oväntat, distanslöst, våldsamt och överraskande upplevs de av många som ouppfostrade (Teveborg, 2001).

Gränserna mellan lätt autism, Aspergers syndrom och svår DAMP/ADHD är diffusa (Gillberg, 1999). Det vill säga det finns en hel del symptom som liknar dem vid autistiska drag och det är även vanligt att den som har en störning inom autismspektrat även har ADHD (eller DAMP som vi ibland kallar det i Sverige, om det även förekommer motoriska svårigheter) och tvärtom (Gillberg, 1997).

3.1.3 Om ADHD

ADHD är en förkortning av engelskans ”Attention Deficit/Hyperactivity Disorder”. Symptom på ADHD är svårigheter att hålla kvar uppmärksamheten, kontrollera sina impulser och att vara lagom aktiv. Många har också andra symtom, som problem med motoriken, sen tal- och språkutveckling, problem med att tolka sinnesintryck, hetsigt humör och trots eller psykiska problem som ångest, stark oro eller depression. För att få diagnosen ADHD ska symtomen ha funnits under en lång tid. Varje symtom ska också vara mycket mer påtagligt än vad man kan vänta sig utifrån ett barns ålder, kön och utvecklingsnivå. Det innebär i regel att de har så svårt att koncentrera sig, sitta still och hejda sina impulser att det skapar problem i vardagen (www.sjukvardsradgivningen.se/artikel.asp?CategoryID=26809&PreView 2008-04-15). Diagnoskriterierna för ADHD finns i bilaga 5.

ADHD kan delas upp i tre undergrupper;

1. De som huvudsakligen har uppmärksamhetsproblem, (benämns ibland ADD eller AD(H)D)
2. De som huvudsakligen har hyperaktivitets-/impulsivitetsproblem och
3. De som har en kombination av uppmärksamhetsproblem och hyperaktivitets-/impulsivitetsproblem (<http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml> 2008-04-15).

3.1.4 Vilka svårigheter medför funktionshindret för eleven?

Barn, ungdomar och vuxna med ADHD utgör en mycket heterogen grupp. Deras problem kan ha olika tyngdpunkt och svårighetsgrad och variera under olika perioder från barndomen upp till vuxen ålder. Personliga förutsättningar och omgivningsfaktorer har stor inverkan på förloppet och avgör vilka konsekvenser de grundläggande svårigheterna får (<http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml> 2008-04-15).

Uppmärksamhetsproblem

Uppmärksamhetsproblemen vid ADHD märks t ex genom att personen inte verkar höra på vad andra säger ens vid direkt tilltal, kan ha svårt att uppfatta instruktioner, tappar tråden när han/hon ska berätta något, inte kommer igång med uppgifter, är allmänt slarvig och oorganiserad och tröttnar fort. Förmågan att rikta uppmärksamheten på det väsentliga och sortera bort det som är oväsentligt är ofta nedsatt. De störs lätt av saker som händer i omgivningen som de inte kan avskärma sig från. Karakteristiskt för de flesta med ADHD är en bristande uthållighet och svårighet att mobilisera energi för att genomföra en uppgift, i synnerhet om denna är tråkig och enahanda och inte ger direkt behovstillfredsställelse. Det innebär att problemen varierar med typ av aktivitet och hur omgivningen ser ut, t.ex. i vad mån det finns någon som uppmuntrar, ger beröm och vid behov återför till uppgiften (Socialstyrelsen, 2002 och <http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml> 2008-04-15).

Impulsivitet

Vardagliga kommentarer som speglar dessa svårigheter kan vara följande: ”tänker sig inte för”, ”kan inte vänta”, ”kastar ur sig svaret”, ”avbryter”, ”utsätter sig för farliga situationer” och ”får hela tiden idéer”. Att tänka långsiktigt är svårt. Det är inte föreställningen av framtida konsekvenser som bestämmer handlandet utan impulsen i stunden. Ofta kastar personen obetänksamt ur sig saker utan att tänka på hur de kan uppfattas eller att de kan väcka negativa reaktioner hos andra. Det är lätt att han/hon blir uppfattad som självcentrerad och krävande. Dessa barn får mycket kritik och bestraffningar. De kan drabbas av utfrysning och mobbas kanske av både kamrater och vuxna (Socialstyrelsen, 2002). Impulsiviteten blir mer påtaglig i situationer som är ostrukturerade, om uppgiften kräver mycket egen reflektion och eftertanke, om det saknas yttre styrning och tydliga mål och belöningar (<http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml> 2008-04-15).

Överaktivitet

Den hyperaktive eleven är nästan alltid i gång, kan inte sitta still, pratar hela tiden och blir lätt otålig. Mycket tyder på att det mer rör sig om en svårighet att anpassa aktivitetsnivån till kraven i situationen, än att det skulle vara fråga om en generell överaktivitet. Motivationen spelar en avgörande roll. Problemen är färre vid nya och utmanande uppgifter, och det fungerar ofta bättre i början av skolterminen, med nya klasskamrater och lärare, då man besöker sin helgförälder eller mormor, vid tävlingsbetonade uppgifter och vid tv- eller dataspel. Den påtagliga motoriska överaktiviteten avtar ofta med åldern (Socialstyrelsen, 2002 och <http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml> 2008-04-15).

Det är ovanligt att de ovan beskrivna symtomen vid ADHD förekommer ensamma, utan eleven har ofta även andra problem som hänger ihop med detta funktionshinder. Exempel på detta framgår nedan:

Svårt att få och behålla kamrater

Elever med ADHD har i regel svårigheterna vid samspel med andra och hamnar ofta utanför existerande grupper. Lek med andra barn fungerar dåligt, bl.a. för att det är svårt att förstå lekens idé och regler. Ofta brister förmågan att vara ömsesidig och lyhörd för andras önsknings, eftersom man har svårt att vänta in andras reaktioner. Dessa barn blir styrande och kräver sitt eget först. Deras beteenden som t.ex. att de har svårt att vänta, att kontrollera sina känslor och sitt humör och svårt att tåla motgångar gör att det kan bli mycket konflikter (Socialstyrelsen, 2002).

Motoriska svårigheter

Bland barn med ADHD finns många med motoriska svårigheter, framför allt när det gäller att planera det motoriska utförandet så att rörelsernas tempo, ordningsföljd, kraft och samordning blir avpassade till det givna målet för handlingen. Detta ger upphov till motorisk klumpighet och fumlighet, vilket kan påverka de flesta vardagsaktiviteter under barnåren. De stöter emot kamrater, slår omkull saker, spiller och sölar. Då de börjar skolan märks det att de har svårt att knäppa knappar, klippa, knyta skosnören och de tycker inte om att rita och skriva. Att lära sig simma, åka skridskor och längdskidor är svårt. Bollspel och samspelslekar fungerar dåligt. Om ett barn har både betydande motorikproblem och ADHD brukar benämningen DAMP användas i de nordiska länderna för att beskriva problembilden (Socialstyrelsen, 2002).

Språkliga svårigheter

Elever med DAMP/ADHD kan ha svårt att ta till sig talad information (speciellt om den är riktad till en grupp) vilket är ett hinder i skolan med tanke på att lektionerna ofta bygger på det talade ordet och gruppgenomgångar. Perceptionsstörningar som medför svårigheter att uppfatta nyanser i talat språk är ytterligare ett hinder (Socialstyrelsen, 2002). Förutom att dessa barns interaktion med omgivningen reduceras av de ovan angivna svårigheterna kan barnet dessutom ha särskilda svårigheter med social interaktion som exempelvis elever med Aspergers syndrom ofta har (Thimon, 2000). Det i sin tur är en faktor som ytterligare kan försvåra lärandeprocessen (Skolverket, 2001).

Inlärningsproblem

I skolan ställs krav på sådant som är särskilt svårt för barn med ADHD – exempelvis att sitta still och lyssna samtidigt som det händer mycket runt omkring, ägna sig åt arbetsuppgifter som i stunden inte är så spännande eller ta hänsyn till och samspela med många andra. Barn med ADHD har ofta svårt att lära sig effektiva inlärningsstrategier, vilket gör att kunskapsinhämtningen går långsammare än man kan förvänta sig utifrån barnets intellektuella förutsättningar (Socialstyrelsen, 2002). Personer med ADHD kan ha svårt att hålla flera saker i huvudet samtidigt och att kunna använda tidigare erfarenheter för att förstå nya situationer som vägledning för handlandet (<http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml> 2008-04-15).

Många barn med ADHD har svårt att tänka ut lösningar på problem, minnas, föra abstrakta resonemang samt utveckla och använda begrepp. De kognitiva funktionerna är ofta ojämna, vilket gör barnens prestationer motsägelsefulla. De kan ha mycket stora svårigheter inom vissa områden men vara välfungerande inom andra. Som grupp är de "normalbegåvade", men inom gruppen finns fler än förväntat som har en låg begåvning – inte sällan i gränsområdet mot lätt utvecklingsstörning (Socialstyrelsen, 2002).

Många av de tillkommande problemen går det dock att undvika eller begränsa effekterna av om omgivningen förstår hur personen med ADHD fungerar och kan anpassa krav och förväntningar till detta (<http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml> 2008-04-15). Barn och ungdomar med ADHD är mer än andra beroende av att det finns vuxna i deras omgivning som förstår dem och kan hjälpa dem (Socialstyrelsen, 2002).

3.2 Hur bör undervisningen anpassas för att passa elever med Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD?

Den pedagogiska verksamheten för elever med Aspergers syndrom bör vara konkret och tydlig och bygga på största möjliga trygghet. Detta innebär följande:

- Behov av konkret åtgärdsprogram, utarbetat tillsammans med föräldrarna.
- Individuella mål i åtgärdsprogrammet med stegvis utveckling av svårighetsgrad.
- Konkreta och tydliga program – personligt utformade – för varje dag och vecka med successiva och små förändringar.
- Gemensam detaljplanering av berörda lärare och annan personal kring eleven
- Välorganiserade aktiviteter på givna platser. Övergången mellan olika aktiviteter och lokaler förbereds väl.
- Konkret undervisning med tydliga läromedel.
- Individanpassad undervisning utifrån den enskildes förutsättningar, behov och starka sidor.
- Konsekvent utformning av undervisningen och klart och tydligt språk.
- Tydliga instruktioner som eleven förstår.
- Tålmod i undervisningssituationerna som bl a innebär att elevens svårigheter att kommunicera inte uppfattas som trots eller brist på uppmärksamhet (Teveborg, 2001).
- Kontinuitet i fråga om person och miljö (lärare och skollokal t ex) (Gillberg, 1999).

För att kunna erbjuda sådan pedagogik måste läraren eller annan pedagogiskt inriktad skolpersonal ha relativt omfattande specialutbildning och goda kunskaper i såväl barns normala utveckling som om de karakteristiska svårigheterna för barn med autism (Gillberg, 1999).

Struktur och ordning

Den viktigaste pedagogiska principen när det gäller undervisning för autistiska personer är att strukturera och ordna omvärlden. Det ger dem möjlighet till ökad förståelse av vad som finns runt omkring dem och därmed ökad medvetenhet. De får mer kontroll och säkerhet och kan nå längre i självständighet. Därmed minskar också deras avvikande beteende (Beckman et al, 2003).

Dessa elever kräver att undervisningens upplägg är tydligt, då oklara besked, förändringar och liknande kan göra att de antingen blir oroliga eller känner sig illa till mods. Man bör se till att följande alltid framgår:

- När de ska göra något.
- Vad de ska göra.
- Med vem de ska göra det.
- Hur länge de ska göra det.
- Vad de ska göra sedan (Thimon, 2000; Beckman et al, 2003).

De flesta experter på autism är överens om att struktur och konsekvens är viktigt för dessa barn. De behöver en säker ram för sin dag med någorlunda fasta tider och aktiviteter. Man bör bara träna en sak i taget, helst i samma miljö och gärna vid samma tid på dagen (Gillberg, 1999).

Det är bra att klargöra vad man förväntar sig att de ska orka eller hinna med och att sätta ribban på rätt nivå (Thimon, 2000). En noggrann planering/schema som i detalj beskriver hur lång tid varje aktivitet ska ta, vad man ska göra, vilket material som behövs och vilken lärare som är ansvarig är bra (Thimon, 2000). Ett schema med fasta aktiviteter bör upprättas. Även mindre strukturerad verksamhet bör schemaläggas. Schemat får dock inte vara för stelt. Det ska finnas utrymme för flexibilitet och fantasi. Schemat bör även långsamt förändras i takt med att pedagogen märker att barnet orkar med en förändring, då det är viktigt att barnet lär sig att uthärda förändringar. Men stegen måste vara små, väl genomtänkta och förberedda. Barn med autism har dåligt tidsbegrepp. Därför måste alla pedagogiska aktiviteter ha en tydlig början och ett tydligt slut (Gillberg, 1999).

Var tydlig och konkret i din kontakt med eleven

Elever med Aspergers syndrom kan ha svårt att ta emot kollektiva instruktioner utan måste samtidigt få personlig vägledning (Thimon, 2000). Se till att få personens uppmärksamhet innan du börjar tala. Om personen har svårt med ordförståelsen, undvik långa meningar med många utfyllande, beskrivande ord. Även om det kan låta lite hårt i andras öron, är det bättre med korta befallningar, typ ”Gå in”, ”ta av jackan” o s v än t ex ”Nu ska vi se om du kan vara så snäll och ta av dig jackan”. Man bör även undvika att uttrycka sig på ett sätt som kan missuppfattas och tänka på att elever med autism ofta uppfattar saker bokstavligt, varför uppfattningen ”Kan du ta av dig jackan” inte nödvändigtvis kommer att innebära att personen i fråga tar av sig jackan, utan lika gärna kan besvaras med ett ”ja”, utan att något händer (Beckman et al, 2003).

Samtidigt som det underlättar för eleven att man förenklar sitt språk och talar på ett sätt som inte kan missförstås, är det naturligtvis även viktigt att eleven, ifall den har förmåga till det, tränas på förståelsen av bildliga uttryckssätt, metaforer, att en del ord kan ha flera olika betydelser o s v (Beckman et al, 2003).

För de flesta elever med autism kan det vara bra att använda bilder som stöd till det man säger, då människor med autism ofta har lättare att uppfatta synintryck än hörselintryck. T ex kan skoldagens schema uttryckas med bilder (Beckman et al, 2003).

Pedagogiska tips om hur man bör bemöta elever med Aspergers syndrom som de intervjuade i Nordhus studie delade med sig av var följande:

- Var konkret, jordnära och rak. Tänk på att inte använda dig av någon typ av ironi och försök att prata på ett sätt som inte kan missförstås, då dessa barn tar dig bokstavligt på orden.
- Dubbelkolla att personen verkligen har förstått.
- Undvik öppna frågor
- Var välstrukturerad.
- Tala på morgonen om allt som kommer hända under dagen, men var sedan noga med att ta en sak och en uppgift i taget. För elevens del kan det underlätta om de har ett speciellt arbetsschema eller liknande.
- Försök så gott det går att ha fasta rutiner och undvik spontana förändringar (Nordhus, 2003).

Välj litteraturen och övningsmaterialet med omsorg

Litteraturen till elever med Aspergers syndrom bör väljas med omsorg och medvetenhet om att många har problem med att sova och ta ut det viktigaste ur en text, generalisera, se sammanhang och läsa mellan raderna. D v s sträva efter litteratur som är tydlig och konkret

och där sambanden är tydliga och lätt urskiljbara. Färdiga övningsuppgifter och liknande kan behöva skrivas om så att eleven förstår vad man efterfrågar (Thimon, 2000).

Tänk på att eleven har svårt för grupparbeten och liknande

Svårigheterna med ömsesidig och social interaktion får pedagogiska konsekvenser, t ex att eleven har svårt med grupparbeten. Att tvinga in eleven i en bestämd konstellation kan leda till frustration och oro. De föredrar att få sitta på sin bestämda plats i klassrummet, på sin stol och arbeta ensamma (Thimon, 2000).

Uppmärksamma eleven extra vid fria aktiviteter och raster

Det föreligger en stor risk för mobbning och det är därför viktigt att läraren eller psykologen informerar elevens klasskamrater om elevens funktionshinder (Gillberg, 1999). En person med autism blir sällan en i gruppen och man måste ta speciell hänsyn till honom t ex när det gäller gymnastik, utflykter och andra gruppaktiviteter. I skolan är det rasterna som ofta är det största problemet, men också sådana moment som innebär förflyttning, t ex att gå till idrottshallen eller matsalen (Beckman et al, 2003).

Anpassa klassrummet efter elevens behov

När det gäller klassrumssituationen bör man vara medveten om att en del personer med Aspergers syndrom har perceptionsstörningar som gör att de kan uppleva känsel, smak och ljud på ett annorlunda sätt och t ex ha väldigt svårt för vissa ljud; en brummande fläkt kan t ex upplevas så högt att de känner fysisk smärta eller får svårt att koncentrera sig. Det är även vanligt att de har problem med att sova information, varför det i många fall kan vara en fördel att undanröja så många ljud- och synintryck som möjligt. Ett sätt kan vara att ställa upp tydliga gränser i form av bokhyllor eller flyttbara skiljeväggar, för att minimera störande intryck från andra delar av rummet. För många elever är bästa placeringen i klassrummet att vara placerade framför en tom vägg och att dra för gardinen om det är vid ett fönster. Men det finns individuella skillnader, och anpassningen bör ske efter den enskilda elevens behov (Thimon, 2000).

Flera barn med Aspergers syndrom trivs mycket bra i sin egen klass eller grupp och klarar det också utan större problem. Det finns ungdomar som berättar att de stänger ute en stor del av omgivningen för att kunna koncentrera sig på det väsentliga. Andra, som inte har den förmågan, kan behöva ett eget litet rum i anslutning till klassrummet, där de kan ta igen missade kunskaper eller dra sig undan ett tag när det är stökigt och rörigt i klassrummet. De som har svårt att sortera intryck tröttnas lätt i en stökig miljö (Thimon, 2000).

Extra stöd

Vad gäller elever med Aspergers syndrom måste man i skolan i regel erbjuda något slag av specialpedagogik, antingen i klassrummet eller hos speciallärare. Det är viktigt att eleven får möjlighet att utveckla kunskaperna inom sitt specialområde, men viktigast av allt är att grundläggande saker som läsning, skrivning, räkning och ADL-funktioner tränas. Specialområdena brukar de i regel bli duktiga på på egen hand (Gillberg, 1999).

Social träning i grupp, regelbundna träffar någon gång per vecka tillsammans med andra med liknande problem, har visat sig vara väsentlig vid autism med hög begåvning och allt talar för att ungdomar med Aspergers syndrom har glädje av motsvarande träning (Gillberg, 1999).

Merparten av de pedagogiska tips som ges ovan tror jag är bra även för elever med ADHD, ja egentligen för nästan alla elever. Det som man kan tänka lite extra på när det gäller elever med ADHD är följande:

Klandra inte eleven för sitt uppförande utan hjälp honom/henne förbi sina svårigheter

De elever som är hyperaktiva har svårt att vara tysta, sitta still och att koncentrera sig. De har ofta beteendeproblem som stör undervisningssituationen, svårigheter i relation till kamrater och specifika inlärningssvårigheter. Det vill säga det finns mycket som kan uppfattas som störande kring eleven. Som lärare är det viktigt att ha förståelse för att de kanske inte råår för sitt uppförande och försöka att inte klandra dem och bli irriterad på dem för det, utan i stället förhindra att onda cirklar uppstår och hjälpa dem förbi sina svårigheter (Socialstyrelsen, 2002).

Ge snabb och tydlig återkoppling

Man bör sträva efter att ge eleven snabb, tät och tydlig återkoppling och handling, i stället för tjat. Det krävs att barnet får en konkret upplevelse av framgång genom eget självständigt arbete. Om man kan uppnå det, kan barnet få bekräftelse på att det kan påverka sin inlärning och att det kan lita till sin egen förmåga. Detta förutsätter dock att kraven ställs utifrån barnets egen förmåga, och att dess prestationer bedöms i relation till denna förmåga. Ett av skolans mål när det gäller elever med ADHD bör vara att utveckla ett arbetssätt ihop med eleven som gör att eleven blir bättre på att lära och att kontrollera sina beteendeproblem. Detta gör man genom att hjälpa barnet hantera sina grundläggande svårigheter. Förödmjukande misslyckanden inför kamrater, liksom värderande omdömen och offentlig kritik, måste på alla sätt undvikas, då skolmiljö som inte anpassats till barnets förutsättningar kan vara en allvarlig riskfaktor för förstärkt problematik (Socialstyrelsen, 2002).

3.3 Vad är bäst för eleven – inkludering i vanlig klass eller undervisning i en särskild undervisningsgrupp?

3.3.1 Vad står det i styrdokumentet?

I Salamancadeklarationen poängteras att extra hänsyn måste tas till, att barn med särskilda behov, får dem tillgodosedda i vanliga skolor. Om det inte finns starka skäl till att andra lösningar bör väljas, är det i den vanliga skolan barnet ska få sin undervisning (www.unesco-sweden.org/shared/pdf/material/Salamanca%2007.pdf 2008-06-09).

I FN:s standardregler står följande:

”Staterna bör erkänna principen om möjligheter till utbildning på grundskole-, gymnasie- och högskolenivå för barn, ungdomar och vuxna med funktionsnedsättning. De bör se till att sådan utbildning är en integrerad del av den ordinarie utbildningen.” ”Myndigheter inom utbildningssektorn har ansvar för att utbildningen av människor med funktionsnedsättning äger rum i en integrerad miljö” (FN:s standardregler, regel 6 Utbildning).

I Grundskoleförordningen kan man läsa att:

”Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör. Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd istället ges i en särskild undervisningsgrupp. Styrelsen skall efter samråd med eleven och elevens vårdnadshavare besluta i fråga om elevens placering i en särskild undervisningsgrupp” (Grundskoleförordningen 5 kap 5§).

Styrdokumentet tycks vara eniga i denna fråga. Eleven ska, så långt det är möjligt, inkluderas i sin vanliga klass. Endast om det finns mycket speciella skäl kan det bli aktuellt med en särskild undervisningsgrupp, men målsättningen ska alltid vara att eleven ska återgå till ordinarie undervisning i sin vanliga klass. I en rapport från Skolverket (2007) sammanfattas skollagstiftningens mål för hur undervisning ska organiseras så här:

”Principen i skollagstiftningen är att barn i behov av särskilt stöd ska undervisas inom det ordinarie skolväsendet, d v s i sin ordinarie klass i sin närmaste skola. Undervisningen ska vara inkluderande, det vill säga alla elever ska i största möjliga mån undervisas tillsammans” (Skolverket 2007:28).

Personer med autism och autismliknande tillstånd omfattas av den så kallade LSS, Lag om stöd och service till vissa funktionshindrade (1993:387). Detta innebär att familjer med barn med autism, vid sidan av den utredning och behandling som erbjuds inom sjukvården, framför allt barn- och ungdomspsykiatri, har rätt att ställa krav på att samhället erbjuder barnet adekvat skolgång, utbildning, arbete och boende, samt att övriga familjen har rätt till psykologiskt stöd (Gillberg, 1999).

3.3.2 Vad säger forskningen? Bör dessa elever inkluderas i vanliga klasser eller gå i särskilda undervisningsgrupper?

Gillberg ger i olika böcker sin syn på vilken skolform som passar elever med funktionshinder inom autismspektrat bäst. I ett försök att ge en generell bild av hur skolgången bör organiseras för elever med Aspergers syndrom, skriver han att en (stor) del av de högt begåvade barnen bör få sin undervisning i helt vanliga normalstora klasser. Lärarna måste dock ha kännedom om barnets diagnos och innebörden av den och vara beredda att anpassa undervisningen. Till exempel är det viktigt med hög struktur och med kunskapskrav som motsvarar elevens förmåga. I vissa ämnen kan eleven vara jättekunnig och kan behöva få större utmaningar än resten av klassen. I andra, som grupparbeten och liknande, som kräver samarbete och kommunikation med klasskamraterna, kan kraven upplevas vara orealistiskt höga. För att göra skolsituationen så bra som möjligt för den inkluderade eleven bör det finnas ett nära samarbete mellan lärare, elevhälsa och familj (Gillberg, 1997).

Särskilda undervisningsgrupper kan vara ett bra alternativ för en mindre grupp av dem med mycket hög begåvning, en stor grupp av de normalt begåvade och majoriteten av de lite svagt begåvade barnen med Aspergers syndrom. Gillberg föreslår att dessa grupper kan bestå av 6-15 elever som har neuropsykiatriska problem eller inlärningssvårigheter, till exempel Aspergers syndrom, ADHD och dyslexi (Gillberg, 1997).

Särskola kan behövas för enstaka barn med Aspergers syndrom vars begåvning ligger inom normalvariationens nedre område alternativt under gränsen för normalbegåvning (Gillberg, 1997).

Barn med autism har stort behov av kontinuitet. De behöver även det kontinuerliga stödet av en person. Att hjälpa ett barn med autism genom att utöka personalstyrkan i t ex en daghemsgrupp med en person är därför ett dåligt alternativ. Många byten av lokal är negativt och det är därför viktigt att försöka samla barnets dag under ett eller högst två tak. Gillberg anser därför att det skulle vara bra med specialgrupper för barn med autism redan under förskoletiden. Han skriver vidare att det som ofta bäst motsvarar kraven på den pedagogik

som behövs för barn med autism, är speciella förskole- och skolklasser med tre till fyra barn i varje klass. För att undvika isolering för lärare och barn ska helst två till fem klasser vara samlade tillsammans. Men undantag finns, för en del barn är det bättre att placeras med en assistent i vanlig daghemsmiljö (Gillberg, 1999).

Ett vanligt argument emot särskilda undervisningsgrupper är att barnen skulle behöva umgänget med normala barn för att utvecklas. Detta anser Gillberg kan stämma, särskilt om det gäller barn som inte har så stor funktionsnedsättning. När det gäller svårt avvikande barn har han dock svårt att tro att umgänget skulle vara till någon nytta för dem, då de har så stora svårigheter i relationer till andra barn att umgänget med dem antingen skulle innebära en plåga eller hinder eller vara meningslöst (Gillberg, 1999).

Gillberg hävdar att det finns en allmän föreställning om att alla barn med autism behöver specialpedagogik av en så specifik typ att barnet självklart förväntas gå i en autismklass. Han poängterar att även om vissa saker bör vara gemensamma i pedagogiken för barn med autism, måste man protestera om kraven på likriktning går för långt. Det är viktigt att inse att alla barn är olika och att varje barn måste få en individuell pedagogisk utredning, för att veta vad som passar just honom/henne (Gillberg, 1999). Det är viktigt att skolan kan erbjuda olika alternativ för personer med Aspergers syndrom (Gillberg, 1997). Oavsett om miljön är segregerad eller integrerad är nyckelfrågan om där finns tillräckligt många yrkesmänniskor med en fullständig utbildning i autism (Gillberg & Peeters, 2002).

Beckman et al (2003) skriver att det tidigare var vanligt med kategoriska uttalanden om att integrering av barn med autism i vanliga daghemsgrupper och vanliga skolklasser var olämpligt. Deras behov är så specifika. Sedan slog pendeln över till motsatsen. Idag kan vi se att sådana överväganden måste göras individuellt och att det inte behöver vara fråga om antingen eller, utan mer flexibla lösningar kan behövas. Det kan t ex vara så att eleven till viss del kan vara i en vanlig klass, men att speciallösningar behövs vid speciella tillfällen.

Teveborg (2001) skriver att åtgärder som innebär stadigvarande segregering av elever inte får förekomma, men att det däremot kan vara nödvändigt med temporära åtgärder som syftar till att på sikt öka förutsättningarna för en bättre gemenskap och delaktighet. Dessa åtgärder ger eleverna möjligheter att öva på och utveckla sin förmåga till kommunikation tillsammans med kamrater med motsvarande funktionshinder.

För elever med ADHD/DAMP eller Aspergers syndrom betonas behovet av liten grupp, samt specialundervisning och elevassistent (Skolverket, 2001). För elever med svår ADHD ses placering i liten grupp ofta som en lösning på skolsituationen. Det har dock inte gått att finna några utvärderingar om betydelsen av sådana generella insatser eller pedagogiska tillrättalägganden (Socialstyrelsen, 2002). Barnpsykiatrikommittén konstaterar i sitt slutbetänkande (SOU 1998:31) att det trots stort intresse på kartläggnings- och diagnostiksidan för barn med DAMP-problematik, saknas undersökningar som belyser skolsituationen för dessa barn (Skolverket, 2001).

I en avhandling (av Hjärne, 2004) undersöks den pedagogiska verksamheten i en liten undervisningsgrupp för elever med diagnosen ADHD/Damp under en och en halv termin. Det konstateras att centrala begrepp när det gäller verksamhetens utformning är separation och struktur och att undervisningen snarare har fokus på träning av klassrumsbeteende, framförallt social förmåga och koncentrationsförmåga, än på elevers kunskapsutveckling. Författaren konstaterar att struktur är vad som rekommenderas i medicinsk litteratur när det gäller

undervisning av elever med denna diagnos, och att utformningen av undervisningen har sin grund i medicinska experters rekommendationer, snarare än i pedagogiska överväganden. Det övergripande målet för denna verksamhet är att eleven ska komma tillbaka till den ordinarie undervisningen. Författaren ifrågasätter dock om verksamheten i denna undervisningsgrupp verkligen förbereder eleverna för detta, eftersom den på så många sätt skiljer sig från verksamheten i ett vanligt klassrum (Skolverket, 2008).

För elever med funktionsnedsättning handlar det om att hitta en balans mellan att få sina behov tillgodosedda genom rätt stöd och att slippa att ständigt bli betraktad som sitt funktionshinder och begränsas i sin sociala och kunskapsmässiga utveckling (Szönyi, 2007).

3.4 För- och nackdelar med särskild undervisningsgrupp

Kontinuitet beträffande personal och undervisningslokal

Gillberg (1999) skriver att barn med autism behöver det kontinuerliga stödet av en person och att många byten av lokal är negativt. Einarsson (2005) tror att det kan vara bra med särskilda undervisningsgrupper för elever med Aspergers syndrom, särskilt på högstadiet, då undervisningen i vanliga klasser vanligen innebär många byten av lärare, förflyttningar mellan olika klassrum och nya kontakter varje lektion. Situationer som är besvärliga för elever med Aspergers syndrom.

Lugnare i klassrummet och lättare att koncentrera sig

Det är mindre som distraherar eleven i en mindre grupp och eleven stör inte heller undervisningssituationen för en hel stor klass (Socialstyrelsen, 2002). Ibland kan det vara så att särskilda undervisningsgrupper ses som ett sätt att klara undervisningen för resten av klassen (Skolverket, 2008). I elevintervjuer har framkommit att eleverna uppskattar att det är lugnare i den lilla gruppen. Det gör att de får arbetsro och lär sig bättre (Szönyi, 2007). En elev med funktionshinder inom autismspektrat som har tidigare erfarenheter av stor klass, nämner att han hatar att vistas i stora folksamlingar, en annan säger att det är jobbigt att vara i ett stort klassrum. De tycker också att det är bra att det på den nya skolan finns flera små rum, så att de slipper bli störda (Einarsson, 2005).

Individuellt anpassad undervisning av lärare med kompetens om funktionshindret

Den mindre elevgruppen gör det möjligt för personalen att få en helhetsbild av eleven och ge honom/henne lagom med krav och utmaningar (Einarsson, 2005). Eleven kan få mer tid, lugnare tempo, anpassat innehåll, vanligen ett reducerat innehåll, inte så stort eget ansvar och det finns fler vuxna tillgängliga (Szönyi, 2007; Skolverket, 2008). Därmed ökar möjligheterna för barnet att uppleva framgång (Socialstyrelsen, 2002). Eleverna upplever att de får bättre stöd och har större möjlighet att nå godkända betyg (Szönyi, 2007). Även mer specifik träning som eleven behöver är möjlig i den lilla gruppen (Socialstyrelsen, 2002). En elev beskrev fördelarna med särskild undervisningsgrupp så här:

”Man kan styra mycket själv. Det är små grupper och man utgår från det jag är intresserad av. Jag har svårt att arbeta och koncentrera mig i stora grupper, därför passar detta mig mycket bra. Lärarna är också bra – jag får den hjälp jag behöver och de förstår mina svårigheter” (Skolverket, 2001:33).

Eleverna tycker att en stor fördel med den särskilda undervisningsgruppen är att lärarna har kunskap om deras funktionshinder, förstår deras svårigheter och kan anpassa undervisningen därefter (Szönyi, 2007; Skolverket, 2001).

Elevintervjuer visar att den mindre gruppen gör att eleverna känner sig tryggare. De får känna sig duktiga med likasinnade och inte alltid vara avvikande och den som behöver hjälp (Einarsson, 2005). Svårigheter i den tidigare klassen kan vara en förklaring till att flera av eleverna som gick i liten grupp och/eller deras föräldrar ansåg att den lilla gruppen var att föredra framför den stora klass de gått i tidigare. I den lilla klassen kunde eleven få förståelse för svårigheter som kunde vara svårt att få i den stora klassen (Skolverket, 2001).

Mer individuella arbetsformer såsom eget arbete eller forskning tycks bli allt vanligare i undervisningen i vanliga klasser. Dessa arbetsformer passar i regel inte elever i behov av särskilt stöd, vilka har svårt att klara av arbetssätt som innebär att eleverna själva ska planera och genomföra studierna, ta ansvar för sitt lärande och ställer krav på kompetenser såsom självreglering och självständighet. Det har bland annat att göra med att uppgifterna saknar tydlig struktur (Skolverket, 2008).

Kompisar i den lilla gruppen men inga utanför den

I elevintervjuer med elever med hörselskada, tal- och språkstörning eller rörelsehinder framkommer att eleverna får kompisar bland de andra i den lilla gruppen. Eftersom de bor långt ifrån varandra kan de dock sällan träffas på fritiden och att få kompisar utanför den lilla gruppen är svårt. Eleverna känner sig inte delaktiga i de aktiviteter som de andra barnen på skolan ägnar sig åt. Föräldrarna tycker att det är negativt att deras barn inte lär känna några barn i närheten av hemmet och att de får lång resväg till skolan (Szönyi, 2007).

Negativa eller positiva konsekvenser för den sociala utvecklingen?

De elever som inte har så stor funktionsnedsättning kan behöva umgänget med normala barn för att utvecklas (Gillberg, 1999). Den nackdel som finns med liten undervisningsgrupp är framförallt att undervisningens organisering kan skapa svårigheter för eleverna när det gäller möjlighet till sociala interaktioner (Szönyi, 2007). Elevantalet i de små grupperna är ofta tre till åtta elever, vilket ger eleven begränsade möjligheter till kamratval och socialt samspel i undervisningssituationen (Skolverket, 2001). Barn med likartade problem påverkar varandra negativt och de kommer att sakna "vanliga" barn som förebilder (Socialstyrelsen, 2002). En fördel med att inkludera eleven i vanlig klass är eleven då får möjlighet att träna socialt samspel som de ofta har svårt för (Nordhus, 2003). Det sociala samspelet är lättare att träna i liten grupp (Einarsson, 2005). I den särskilda undervisningsgruppen får eleverna möjligheter att öva på och utveckla sin förmåga till kommunikation tillsammans med kamrater med motsvarande funktionshinder (Teveborg, 2001). Beckman et al (2003) skriver att man inte ska glömma att personer med autism ofta trivs med att vara på egen hand och oftast inte saknar gruppen, varför han/hon mår bättre av att inte pressas in i den därför att andra tycker att han ser ensam ut och behöver social träning.

Specialundervisning påverkar elevens självbild negativt.

Intervjuer med elever som fått särskilt stöd i någon form av särskiljande lösning visar att eleverna upplever särskiljandet negativt. Flera av eleverna har känt sig isolerade och utpekade och tycker att det är jobbigt att gå ifrån den vanliga klassen för att gå till specialundervisning. De känner sig utanför. Eleverna ser sig som avvikande, upplever isolering, får ta emot negativa kommentarer av andra elever och de ser sig som speciella i ett negativt hänseende. Några har också en negativ syn på sin egen inlärningsförmåga till följd av deltagande i specialundervisning (Skolverket, 2008). Mindre undervisningsgrupper bidrar till stigmatisering och exkludering samt får konsekvenser och betydelse för elevens självbild (Szönyi, 2007).

Lägre kunskapskrav och sänkt ambitionsnivå ger kunskapsluckor

I elevintervjuer påpekar ofta eleven det positiva i att undervisningen anpassas individuellt. De säger att de lär sig bättre och många säger att de har större chans att nå godkända betyg om de går i liten grupp (Skolverket, 2001). Men det finns även de som anser att kraven är för låga.

Flera studier visar att undervisningen i särskilda undervisningsgrupper håller för låg nivå vad gäller kunskapsinläring. Social träning prioriteras på bekostnad av kunskapsmålen. Lärarnas krav och förväntningar på eleverna är lägre, man går för långsamt fram och elever som gått i liten undervisningsgrupp en längre tid tenderar att sänka sin ambitionsnivå. De jämförs och jämför sig med andra i gruppen som har större svårigheter. De går inte vidare till högre studier och hamnar lättare i arbetslöshet (Skolverket, 1998; Skolverket, 2001; Einarsson, 2005; Skolverket, 2008; Socialstyrelsen, 2002). Det finns inte något stöd i forskningen för att en permanent placering i en särskild undervisningsgrupp skulle ha gynnsamma effekter på elevens inläring (Skolverket, 2008). Nivågrupperingar av elever missgynnar elever med låga studieresultat eftersom de missar den positiva kamrateffekten (Skolverket, 2008). Permanenta nivågrupperade undervisningsgrupper ger stigmatiseringseffekter och negativ påverkan på elevens självbild och motivation (Skolverket, 2008).

Ofta erbjuds eleverna i den särskilda undervisningsgruppen en alltför skyddad och tillrättalagd tillvaro som hindrar dem från utmaningar som leder framåt. Det gör att den mindre gruppen, trots sina fördelar, motverkar den mångsidiga lärandemiljö som ger eleverna större intresse och nyfikenhet samt större intresse och nyfikenhet samt större kunskapsutmaningar och tillgång till sociala sammanhang (Szönyi, 2007).

Den särskilda undervisningsgruppen väljs för att andra reella alternativ ej erbjuds

I många fall väljs den lilla undervisningsgruppen för att eleven inte erbjudits något reellt alternativ, då alternativet skulle ha inneburit otillräckligt stöd eller en inte anpassad miljö (Szönyi, 2007). Skolverket (2001) konstaterar att mycket tyder på att skolorna tillämpar en ”antingen – eller pedagogik” när det gäller elever i behov av extra stöd. Antingen får eleven massiva stödinsatser (t ex i form av särskild undervisningsgrupp) eller så får han/hon nästan inga alls.

Påvisade brister i de särskilda undervisningsgrupperna

Brister som framkom vid Skolverkets undervisningsinspektion 2007 berörde bl a kvaliteten på de mindre gruppernas undervisning. Ibland saknades specialpedagogisk kompetens och elever fick inte alltid den undervisning de hade rätt till i alla ämnen. Kritik lades även mot att verksamheterna kunde vara alltför omsorgsinriktade, på bekostnad av elevernas undervisning (Szönyi, 2007).

Skolverkets inspektioner visar att verksamheten med de särskilda undervisningsgrupperna i vissa fall kan vara väl fungerande. När det gäller de mindre väl fungerande verksamheterna, anges bland annat följande brister: Ledningsansvaret är oklart. Föräldrar och elever vet inte vem som är rektor och vem de ska vända sig till med frågor. De har även fått bristande information om rättigheter och om utbildningens innehåll och status. Grunderna för urval av elever till grupperna är oklara och ibland saknas en bedömning av om elevens behov motsvarar verksamheten i gruppen. Inspektionen har besökt grupper där starkt utagerande elever går tillsammans med elever i behov av lugn och ro. Inkluderingen av eleverna fungerar inte alltid som den bör, utan eleverna går ofta en längre tid i en ”resursskola” och en del kommer inte tillbaka till sin hemskola. Dessutom är ”Resursskolorna” ofta skilda från annan skolverksamhet. Det förekommer att alla resurser för särskilt stöd läggs på särskilda

undervisningsgrupper vilket gör att elever i behov av stöd som inte deltar i den verksamheten inte får tillgång till detta stöd. Alla ”resursskolor” håller heller inte tillräckligt hög kvalitet; på en del håll finns brister vad gäller utbildningens kvalitet, personalens utbildning och utformningen av elevernas åtgärdsprogram (Skolverket, 2008).

4 Metod

4.1 Metodval

Metoden som jag har valt för min undersökning av pedagogers syn på huruvida elever med Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD ska inkluderas i vanlig klass eller gå i särskild undervisningsgrupp är intervjuer. Anledningen till att intervjuer valdes som metod för datainsamlingen, var att de förväntades ge mer fyllig information än vad t ex enkäter skulle ha gjort. Johansson & Svedner (2006) skriver att kvalitativa intervjuer ofta ger intressanta och lärorika resultat om lärares syn på elever, undervisning, förhållningssätt, målsättningar och planering och att den, rätt använd, ger kunskap som är direkt användbar i läraryrket. Det ansåg jag passade bra för min undersökning. Intervjuerna som har genomförts var till sin huvudsakliga karaktär kvalitativa. Intervjufrågorna i bilaga 1 användes som utgångspunkt, men i övrigt inverkade den intervjuades svar på vilka följdfrågor som ställdes.

4.2 Urval och bortfall

Intervjuer har skett med fem personer från två olika högstadieskolor. Den ena skolan har, förutom ordinarie skolverksamhet, även särskoleverksamhet samt särskilda undervisningsgrupper för elever med funktionshinder inom autismspektrat samt tal- och språkklasser. På den skolan intervjuades två lärare som undervisar i särskild undervisningsgrupp. På den andra skolan intervjuades en specialpedagog och två lärare som undervisar i vanlig klass.

Den ena skolan valdes för att jag ansåg att det skulle vara värdefullt för undersökningen att intervjua lärare som har erfarenhet av att arbeta i särskild undervisningsgrupp. Personal på expeditionen gav mig namn på fyra personer som hon trodde kunde ha erfarenheter av elever med dessa funktionshinder och dessa förfrågades via mail, där syftet med arbetet beskrevs kortfattat och de forskningsetiska principerna som skulle gälla för arbetet angavs (se nedan). Två personer svarade att de gärna ställde upp på intervju.

På den andra skolan kontaktades de fyra personer som via hemsidans information även hade specialundervisning. För att öka chanserna att få ihop tillräckligt många intervjuer, skrev jag i förfrågan att de gärna fick ge tips på kollegor som kunde tänkas vara intresserade av att ställa upp. En av specialpedagogerna svarade att hon och två kollegor till henne gärna ställde upp. I och med att jag ansåg mig ha fått tag i ett lagom antal personer att intervjua, togs ingen ny kontakt med de personer som ej besvarat mailet.

De forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2001) har ställt upp för forskning inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning har följts. I korthet innebär detta att deltagarna fått relevant information om studien, har lämnat sitt samtycke till att delta samt att rapporten skrivits på ett sådant sätt att varken de intervjuade eller skolan de arbetar på kan identifieras av andra än de som ingick i studien.

4.3 Genomförande och bearbetning

Intervjuerna genomfördes den 28 och 29 april 2008 med en person i taget. De intervjuade valde tid och plats. Intervjuerna tog mellan 30 och 70 minuter per person. Jag berättade om syftet med undersökningen och i stora drag vad intervjun skulle handla om. Fyra av de fem intervjuade fick se alla intervjufrågorna (se bilaga 1) vid intervjuns början och hade även pappret med dessa framför sig under hela intervjun. Jag nämnde att det var de med fetstil

markerade frågorna som det var viktigast att jag fick svar på, men att de övriga frågorna gärna fick besvaras de också. Detta gjorde att de intervjuade redan från början fick en tydlig inblick i vad intervjun skulle behandla och kunde berätta ganska fritt om de erfarenheter de hade, utan att jag hela tiden behövde störa deras tankegångar med frågor, eller avbryta dem för att de kommit in för långt på ett sidospår. Jag sköt in små frågor när det behövdes, men i övrigt lyssnade jag mest. Vid en av intervjuerna blev det inte tillfälle att gå igenom alla frågorna innan. Jag bara berättade vilka mina huvudfrågor var. Denna lärare hade massor av intressant information att komma med, både sådant som hörde hemma i mitt arbete och sådant som inte gjorde det, varför jag fick sälla en del vad gäller det som jag sedan skrev ner. Intervjuerna spelades in med hjälp av en mp3-spelare. Det var en stor fördel att intervjun spelades in, då det innebar att jag under intervjun kunde ägna min uppmärksamhet åt den intervjuade och se till att så många som möjligt av mina frågor besvarades utan att riskera att missa något viktigt. Efter intervjuerna lyssnades inspelningarna av, relevanta delar av dem skrev ned och innehållet sorterades och strukturerades upp under olika underrubriker för att öka tydligheten.

Inspelningarna från intervjuerna finns i min privata mp3-spelare och kommer att raderas så snart examensarbetet är godkänt. Det nedskrivna materialet finns i min dator. De intervjuades eller skolornas namn nämns ingenstans i det nedskrivna materialet.

4.4 Reliabilitet

Reliabilitet handlar om tillförlitligheten hos metoden. Hög reliabilitet innebär att någon annan kan göra om undersökningen och komma fram till samma resultat (Strömquist, 2003).

Samtliga av de intervjuade har erfarenhet av undervisning av elever med dessa funktionshinder. De åsikter som de delade med sig av speglas sannolikt av deras erfarenheter i ämnet och det kan vara så att deras olika syn på om vanlig klass eller särskild undervisningsgrupp är bäst för dessa elever, beror på att de har erfarenhet av elever med olika stort funktionshinder.

De som tackade ja till intervjun gjorde det förmodligen för att de är intresserade av ämnet och har erfarenhet därav. Det är inte uteslutet att de har större erfarenheter och bättre kunskaper i ämnet än lärare i allmänhet.

Vid intervjuerna fick de intervjuade prata ganska fritt utifrån de intervjufrågor de fick och ledande frågor färgade av min egen åsikt undveks, varför intervjumaterialet bör vara objektivt och tillförlitligt. Utöver grundfrågorna (de med fetstil markerade frågorna i bilaga 1) ställdes frågor om den intervjuades utbildning och lärarerfarenheter av elever med dessa funktionshinder, vilket gör det möjligt att få en förståelse för hur stor insikt den intervjuade har i dessa frågor. I och med att intervjuerna spelades in har jag haft möjlighet att lyssna igenom dem flera gånger, vilket gör att jag tror att jag har fått klarhet i meningen i det som sades. Överlag fick jag bra med information vid intervjuerna och jag fick svar på mina frågeställningar.

Informationen i litteraturgenomgången har hämtats från pålitliga källor, jämförts med varandra och granskats kritiskt. (De två källor som eventuellt kan antas vara något mindre tillförlitliga är Einarsson 2005 och Nordhus 2003, som är examensarbeten.) Källhänvisningar har angetts noggrant.

4.5 Validitet

Validitet betyder giltighet och handlar om huruvida undersökningen mäter det den avsett att mäta (Strömquist, 2003).

Intervjuerna är gjorda på högstadiet och därmed gäller min frågeställning och de i intervjuerna framkomna svaren framförallt högstadiet. Litteraturen har dock ofta inte särskiljt de olika åldrarna, varför en del av informationen i den rör situationen i allmänhet eller för andra åldersgrupper än just högstadiet.

Då intervjuunderlaget är relativt litet går det inte att dra några generella slutsatser enbart utifrån det.

Jag anser att jag fått svar på det jag avsåg att undersöka. Dessutom har jag fått en hel massa kunskap om saker som angränsar till frågeställningarna, men som ej togs med i arbetet för att det då skulle ha blivit för stort och brett.

5 Resultat

5.1 Vad anser de intervjuade?

5.1.1 Intervju nr 1 –lärare i särskild undervisningsgrupp

Den intervjuade personen är utbildad mellanstadielärare, har jobbat 11 år som det och därefter, de senaste 9 åren, arbetat i en särskild undervisningsgrupp för högstadiel elever med funktionshinder inom autismspektrat.

Information om den särskilda undervisningsgruppen

Den särskilda undervisningsgruppen för elever med funktionshinder inom autismspektrat håller till i ett eget hus i ena änden av skolgården, och är som en egen liten enhet där personalen kan bestämma ganska mycket över verksamheten själva.

Fem elever är stationerade i den särskilda undervisningsgruppen. Förekommande diagnoser i elevgruppen är bl a Aspergers syndrom, atypisk autism och Klinefelters syndrom. Eleverna har lite olika stora svårigheter. Merparten av dem kommer inte att klara godkända betyg i svenska, engelska och matematik men det finns även en elev som kommer klara G i allt. Två av eleverna har de försökt ha så mycket inkluderade i vanlig klass som möjligt. Övriga elever går nästan hela sin tid i den särskilda undervisningsgruppen. Då lärarna har en del negativa erfarenheter av för mycket inkludering har de tagit det lite varligare med övriga elever, och helst inkluderat dem i ämnen som t ex musik, där det inte gör lika mycket om de inte kan tillgodogöra sig undervisningen. Läraren konstaterar att man hela tiden måste vara lyhörd och höra sig för hur det går i den vanliga klassen och vara beredd att ändra t ex omfattningen på inkluderingen, undervisningens utformning o s v när något inte fungerar. Det är inte bara att sätta in dem där.

Ska dessa elever inkluderas i vanlig klass eller gå i särskild undervisningsgrupp?

Lärarens åsikt om huruvida elever med Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD bör gå i vanlig klass eller särskild undervisningsgrupp är att det inte går att säga rakt av, då det är individuellt. En del elever kan man inkludera i vanlig klass. De har inte ont av eller mår dåligt av att gå i en stor klass. Det kan dock bli jobbigt för dem om de blir utsatta/mobbade. Om eleven ska gå i vanlig klass bör han/hon ha en assistent som är med nästan hela tiden, då han/hon annars drömmer sig bort, har svårt att fokusera, sitter och bläddrar i boken på fel sidor, inte lyssnar, glömmer skriva upp vad han/hon har i läxa o s v. Eleven kan få ut något av undervisningen om assistenten är med, annars inte, säger läraren. (Ett problem är att det brukar vara svårt att få assistens på gymnasiet.) Han tror inte att det är bra för dessa elever att vara ensamma i en vanlig klass utan assistent. De tre elever de har som inte inkluderas i någon direkt omfattning anser läraren bör gå i särskild undervisningsgrupp. De kräver mycket resurser även i liten grupp och skulle kräva ännu mer om de skulle inkluderas. En del av dem är även på gränsen till för svaga för att klara vanlig skola.

När det gäller elever som t ex har lätt ADHD eller autistiska drag, d v s lite mindre svårigheter, tror läraren ändå att dessa elever skulle må bra av en liten undervisningsgrupp. Det krävs dock att de har en diagnos för att de ska få gå där. Elever som har ADHD (och är utåtagerande) bör plockas ut ur klassen anser läraren. Ska de vara kvar, krävs det i så fall flera vuxna i klassen, något som inte är så kul för läraren, då de värderar allt läraren säger.

Skolans ambition är att inkludera eleverna så mycket det går, men det gäller att anpassa efter varje elev och känna sig fram vilka ämnen det kan passa att eleven inkluderas i. Eleverna är inskrivna i en vanlig klass sedan sjuan, även om de går i den särskilda undervisningsgruppen.

För- och nackdelar med särskild undervisningsgrupp kontra vanlig klass

Läraren anser att eleverna förmodligen får bättre kunskaper om de går i den särskilda undervisningsgruppen, än i en stor klass, då de har lättare att tillgodogöra sig en till en – undervisning. Just nu har de bara en elev i den särskilda undervisningsgruppen som kommer klara G i svenska, engelska och matematik. Det är inte lätt att säga om det skulle ha gått bättre eller sämre för dessa elever i en vanlig klass. Läraren tror inte att en lärare i en vanlig klass hinner med eleven, så det krävs därför mycket av assistenten. Det gäller att ha tur, så att man får en duktig assistent.

Läraren vet inte säkert, men tror att det förmodligen är svårare att få resurs till en elev i en vanlig klass. För de elever som går i den särskilda undervisningsgruppen löser det sig med assistent när de är i vanlig klass eftersom personal från gruppen följer med dem. Detta är en extra bra lösning, då det innebär att assistenten även är en pedagog. Det vanligaste är annars att assistenter inte har någon som helst pedagogisk utbildning.

Läraren tror att det är lättare att ha dem i en vanlig klass ju yngre de är. Dels har de lättare att ta till sig kunskaperna i mellanstadiet och dels är det ett tuffare klimat i högstadiet. Andra elever i den vanliga klassen kan vara elaka mot eleverna från den särskilda undervisningsgruppen när dessa deltar i undervisningen, särskilt när de ibland inte har med sig någon assistent/personal.

Vad det gäller den sociala biten uppfattar läraren att eleverna känner sig tryggare i den särskilda undervisningsgruppen än i en vanlig klass. Läraren säger att det går relativt bra i en vanlig klass om assistenten är med, men utan assistenten känns det otryggt och kan hända saker. Läraren anser inte att eleven har något socialt utbyte av/med dem i den vanliga klassen. I regel kommer de ner till den särskilda undervisningsgruppens lokaler under raster o s v. I den särskilda undervisningsgruppen har eleverna lite utbyte av varandra, hur mycket är individuellt, men mestadels tyr de sig till de vuxna. Det är de vuxna som är viktigast för dem.

Läraren tror att det kanske kan vara lite svårare att anpassa sig till det vanliga samhället om man har gått i särskild undervisningsgrupp, och att det blir lite som en skyddad verkstad, men han anser att det lite är meningen också. Dessa elever behöver det och skulle bli vilsna utan assistenten o s v. Framtiden är tryggad för dessa elever. De som har en diagnos får ordnat ett arbete åt sig som är lite lugnare och anpassat för dem. Eleverna skulle kanske bli *lite* mer sociala om de gick i en vanlig klass och fick möjlighet att umgås med de andra eleverna, men läraren anser att det finns en begränsning i hur stor förbättringen skulle bli, man kan ju inte ändra diagnosen. Läraren tycks inte helt övertygad om att det vore bra för eleverna att umgås mer med den vanliga klassen.

Läraren säger att nackdelar med liten undervisningsgrupp är om den inte fungerar bra. Stökiga elever kan t ex göra att det blir konstiga normer och en dålig undervisningsmiljö för de lugna eleverna. Då eleverna mest vistas i den särskilda undervisningsgruppen, kan det göra att de inte har något annat att relatera till än de stökiga eleverna. Hela verksamheten kan bli förstörd om det finns en starkt utåtagerande elev i klassen. De andra eleverna kan bli rädda och lärarna hinner inte med att undervisa de andra eleverna. Därför har de numera de utåtagerande

eleverna åtskilt på ett annat ställe, där de får sitta en och en i var sitt rum med varsin lärare och träffa andra i princip bara på rasterna.

Vilka anpassningar görs i den särskilda undervisningsgruppen?

Läraren berättar att eleverna har ett personligt schema. På schemat framgår ämne och tid och även vad eleven ska göra under lektionen och vilken lärare han/hon har. Det innebär en trygghet för eleverna. De har ett grundschema som de utgår från, men sedan gör de lite olika. Eleverna bryr sig, enligt läraren, inte om ifall schemat ändras, bara de har ett schema. Vad det gäller t ex arbetsplats/sittplats för eleverna, så är den oväntat flexibel. Eleverna har var sin egen plats men de väljer ofta att sitta någon annanstans och jobba.

Undervisningen för eleverna i den särskilda undervisningsgruppen sker i regel enskilt med en lärare och en elev. Läraren säger att vanliga föreläsningar ej går att ha med dessa elever, inte ens en till en, utan det bästa är om de får arbeta i arbetsböcker och söka efter svar i böcker samt föra en dialog med läraren. Sitter alla tillsammans gör de mest bara vid samlingen på måndagar samt att de träffas på rasterna. I den särskilda undervisningsgruppen arbetar de, enligt läraren, även mycket med social träning, relationer mm.

Läraren berättar att många av eleverna har svårt för läroböcker, de blir helt matta när de ser att det är många sidor. För dem fungerar lösa stencilar bättre. Många läroböcker är även för svåra och jobbiga för dem då de har problem att sålla, skriver av en hel sida när de ska svara på en fråga o s v. I en del ämnen har de samma böcker som vanliga elever men en lättvariant. Eleverna får skriva i sina böcker. När det gäller en elev som inte alls vill läsa, lockar läraren ibland genom att skriva egna texter och övningsuppgifter om något av elevens favoritämnen, men ibland hjälper inte det och då har läraren ägnat tid i onödan. Att jobba med Lexia vid datorn fungerar betydligt bättre för denne elev och därför har det blivit en hel del av det.

Skulle en lärare i vanlig klass kunna göra någon av dessa anpassningar?

Läraren säger att det kanske går att anpassa mer i vanliga klasser än vad som görs, men att det då krävs betydligt mer av den undervisande läraren i klassen. Han är tveksam till om det t ex går att utforma materialet som delas ut till eleverna på ett sådant sätt att det passar alla elever, utan tror att man nog får göra särskilt information/arbetsmaterial till den inkluderade eleven. Det blir som att ha två klasser i klassen. Läraren tror inte att en vanlig lärare klarar av det ensam, utan det krävs betydligt mer resurser. Lärarens erfarenhet av lärare på gymnasiet är att de går in i klassrummet och river av sin lektion och sedan går iväg till en ny klass. De har en mall de går efter och förstår inte elevens behov. Han anser inte att en vanlig lärare fixar att hjälpa dessa elever. Kunskaperna om elevens funktionshinder är för låga och det är inte säkert att assistenten orkar följa med på precis alla lektioner.

Vill man ändå försöka anpassa, säger läraren att man kan tänka på att göra särskilt material till eleven, vara uppmärksam på eleven, genom små frågor kolla att han/hon har förstått och hänger med, vara mycket tydlig vad det gäller läxor o s v. Något som är utvecklande är att jobba med elever med särskilda behov under en period, ex på ett behandlingshem. Han anser att kunskapen hos vanliga lärare i allmänhet är för låg och påpekar att när det anordnas fortbildning i dessa frågor någonstans är det alltid de i den särskilda undervisningsgruppen som skickas på det fast de redan har goda kunskaper och det snarare är alla andra lärare som borde gå på det.

Läraren säger att det säkert finns en hel del elever ute i skolorna som har drag av t ex autism och som inte hänger med alls, men som inte uppmärksammas p g a att de är lugna och tysta.

Och om de uppmärksammas, så kategoriseras de förmodligen bara som svaga. Det vill till stor kunskap från lärarens sida för att upptäcka exakt vilka svårigheter eleven har. Hjälpa dessa elever gör man bäst genom att gå till skolledningen och kräva extra resurser, anser läraren.

5.1.2 Intervju nr 2 – lärare i särskild undervisningsgrupp

Den intervjuades grundutbildning är lågstadielärare. Denna utbildning har kompletterats med en del påbyggnadskurser genom åren. De senaste 13 åren har hon arbetat som speciallärare i särskilda undervisningsgrupper på högstadiet. Hon var med och startade upp den särskilda undervisningsgruppen för elever med funktionshinder inom autismspektrat som finns på skolan och i dag arbetar hon i en särskild undervisningsgrupp för elever med tal- och språkstörning.

Ska dessa elever inkluderas i vanlig klass eller gå i särskild undervisningsgrupp?

När det inte fungerar socialt och kunskapsmässigt tror läraren att det är bäst för eleven om han/hon får gå i en särskild undervisningsgrupp. Hon berättar att dessa elever och deras föräldrar ofta kan ha haft det jättejobbigt, på låg- och mellanstadiet, när undervisningssituationen inte fungerat. När eleverna får komma till en särskild undervisningsgrupp och finner sig tillrätta där så blommar de upp och föräldrarna kan dra en lättad suck. När det fungerar för eleven, och han/hon kommer till ett ställe där han/hon blir sedd och kan vara sig själv, kan han/hon utvecklas enormt mycket på kort tid, berättar läraren. En förutsättning för att de ska gå framåt är att de mår bra.

För merparten av de elever som går eller har gått i den särskilda undervisningsgruppen för elever med funktionshinder inom autismspektrat gäller att de ej klarade att gå i vanlig klass.

En av eleverna de haft, ville inte acceptera att han var avvikande och tyckte inte att han fått de chanser i livet som han velat ha p g a att han gått i liten grupp. Övriga elever de har haft har mått bra av liten grupp. Men det finns även de som mår bra av att vara inkluderade i vanlig klass. Bäst är om eleven får vara där han/hon mår bäst. Funkar det socialt i en vanlig klass ska de få möjlighet att gå där, anser läraren. När det gäller eleverna i tal- och språkgruppen säger läraren att det är svårt att veta vad som är hönan och vad som är ägget. Många har en lätt utvecklingsstörning, en del har inslag av autistiska drag ed. Läraren tror att diagnosen många gånger beror på vilken psykolog som utrett dem.

För- och nackdelar med särskild undervisningsgrupp

Har eleven kapacitet att nå godkänt gör han/hon det lättare om han/hon går inkluderad i en vanlig klass om det går att få till lämpliga anpassningar i den, menar läraren. I den särskilda undervisningsgruppen är det svårt att få till kvalificerad undervisning i alla ämnen. Det är svårt att gå igenom alla olika moment och ämnen som görs i en vanlig klass, t ex grupparbeten, diskussioner, samarbete med andra elever o s v. Det går inte heller att få till NO-laborationer och liknande utan undervisningen i den lilla gruppen fokuseras ofta på svenska, engelska och matematik samt ADL-träning, berättar läraren.

I den lilla autismgruppen fick eleverna en gemenskap som de inte haft förut. Vad det gäller tal- och språkeleverna så hade de inte varit så utanför förut. Det sociala är viktigt, särskilt för tonåringar, anser läraren. Vad det gäller den sociala biten säger hon att det är svårt att veta om den som är inkluderad men befinner sig lite i utkanten mår dåligt av att de andra inte tar så mycket notis om honom/henne. Man får se på eleven och försöka avgöra om han/hon verkar nöjd och glad eller inte. Det behöver inte vara negativt att vara lite i utkanten.

Läraren tror att det är lättare för eleverna att vara inkluderade i en vanlig klass på låg- och mellanstadiet än vad det är på högstadiet. När de är yngre umgås de på ett mer lättsamt sätt och är mer toleranta. Puberteten medför krav på att man ska vara som alla andra, hänga med i snacket o s v. Men som nämnts förut, man kan inte dra alla över en kam. En del kanske är nöjda med att vara i gruppen och mest iaktta, inte bli tilltalad eller delta aktivt i samtalet.

Vilka anpassningar görs i den särskilda undervisningsgruppen?

Vad det gäller tal- och språkeleverna så går de i särskild grupp i matematik, svenska och engelska. Alla andra lektioner går de i vanlig klass. Lärare från tal- och språkklassen följer med eleverna till den vanliga klassen ibland. Det gäller att anpassa så att det passar eleven. Läraren berättar att hon i tal- och språkklassen har en elev som vill vara i den vanliga klassen utan stöd i SO och NO och då får den det. Sedan går eleven till läraren i den särskilda undervisningsgruppen och tränar extra på det som togs upp i den vanliga klassen. I och med det och att läraren i den vanliga klassen tillrättalägger bra, klarar eleven kurserna. Samma elev vill i matematiken arbeta i en högstadiesbok som egentligen är för svår för honom. Läraren anser att det vore bättre med en enklare bok, så att han kunde arbeta mer självständigt, men låter eleven välja.

Många av eleverna i den särskilda undervisningsgruppen för tal- och språk kommer ändå inte klara godkänt och läraren anser att det är bäst att de får arbeta med sådant de vill så att de mår bra. I en liten grupp kan man anpassa individuellt och hitta rätt nivå för varje elev. Det går bra att göra extraövningar och specialanpassningar när man har tre elever på en lärare och en assistent. Varje elev har sina böcker; en del har vanliga högstadiesböcker, en del lättböcker, några har böcker för lägre årskurser o s v. Läraren berättar att hon även gör mycket material själv. Undervisningen bedrivs som specialundervisning där alla jobbar på i sin takt. De jobbar mycket på Whiteboarden, då en stor bok för många känns för jobbigt. Det är även lättare att få dem att acceptera lösblad, än en bok, då de ser bara precis det de ska jobba med just då. Sedan sker det en hel del språkträning också. Läraren poängterar att man som förälder ska läsa högt för sina barn, även då de lärt sig läsa själva. Det gynnar såväl språkutveckling som kunskapsutveckling.

I SO och NO följer assistenten med till undervisningen i den vanliga klassen, i slöjd, idrott och liknande kan eleverna gå själva. Dessa elever är mer självständiga än de i autismgruppen, men så har de heller inte mått så dåligt under låg- och mellanstadietiden. Den särskilda undervisningsgrupper för elever med funktionshinder inom autismspektrat är en mer sluten verksamhet än tal- och språkklassen, men som nu i slutet försökt sig på lite mer inkludering. Det är bra i den mån det fungerar, säger läraren.

Läraren återkommer hela tiden till att allt handlar mycket om att eleverna mår bra. Det är jätteviktigt att behålla självkänslan och tryggheten. Kan man det är inget omöjligt. Det är inte alltid som kollegor och föräldrar förstår hur viktigt det är och hur mycket kraft man får lägga ner på det, säger hon. När eleverna väl mår bra lossnar det för dem. Ju mer de misslyckats i skolan desto svårare är det.

Läraren anser att Tal- och språkgruppen idag har ett bra koncept, när de låter eleverna vara med i vanlig klass så mycket de kan och får stöd i den lilla gruppen i de ämnen de behöver. Merparten av eleverna kommer dock att hamna i särskola på gymnasiet, p g a att de ligger så långt efter kunskapsmässigt p g a att de lär sig långsammare än andra. Det kan vara bra för dem att läsa fyraårsprogrammet på gymnasiet, för då får de hjälp att skaffa jobb efteråt. Men risken finns även att de skrivs ut från särskolan för att de anses för duktiga och då står de där

utan extra hjälp och utan vanligt gymnasiebetyg. För de elever som är duktiga finns speciella gymnasieutbildningar för elever med tal- och språkstörning i t ex Umeå.

Hur kan undervisningen i vanliga klasser anpassas för dessa elever?

Tips från läraren om hur undervisningen i vanlig klass kan anpassas så att den passar även elever med Asperger, autistiska drag eller ADHD är att undervisningen ska ha en tydlig struktur, vara väl förberedd och inte innehålla några överraskningar. (En del av dessa elever klarar ej överraskningar men kan öva sig på att göra det.) Det är bra om man skriver upp dagens schema på ena sidan av tavlan och veckoschemat på den andra sidan. Vidare är det bra om miljön i klassrummet är lugn och tyst och att det inte finns för mycket stimuli eller händer en massa oväntat. Det är svårt att veta vad som distraherar en elev. Det kan t ex vara en stickig eller för varm tröja...

När det gäller läromedel vill en del elever inte ha läroböcker, utan föredrar lösblad. Det är även viktigt att läromedlen är klara, avgränsade och på rätt nivå. Vidare bör man tänka på layouten i läromedlen och det man skriver själv och ger till eleverna. Layouten måste vara lugn, inte rörig med flera spalter, speciella faktarutor i marginalerna ed. En vanlig engelskabok har t ex i regel en extremt olämplig layout. Man bör i stället sträva efter att hålla det enkelt; först en bild, under det en rubrik och därefter en text. Det ska gärna vara ganska lite text på varje sida.

Undervisningen bör vara förutsägbar. Så som undervisningen bedrevs förr, med samma rutiner dag för dag skulle passat dessa elever bra.

Hur stor anpassningen bör vara beror på hur stora svårigheter eleven har. Huruvida eleven behöver ha en assistent i klassrummet är olika för olika elever. Läraren anger dock att hon skulle ha svårt att klara sin lilla grupp utan assistenten.

Läraren poängterar att det är viktigt att ha en bra dialog med föräldrarna och vara medveten om att de i regel har gått igenom en hel del och kan behöva prata av sig, för att man sedan ska kunna gå vidare och bygga upp en relation med dem på sikt. En kontaktbok där läraren kan skriva upp viktiga saker kan vara bra, men det är inte alltid som det fungerar då eleverna inte alltid kommer ihåg att ta med den och att de kanske inte vill ha den eftersom andra elever inte har det. Kontaktboken ska inte heller ersätta personliga samtal med elevens föräldrar. Tala om även positiva saker som hänt för föräldrarna!

5.1.3 Intervju nr 3 – högstadielärare i vanlig klass

Den intervjuade personen är högstadielärare och har arbetat ca 5 år som det.

Lärarens erfarenheter av elever med dessa funktionshinder

Läraren har undervisat en elev som har Asperger Syndrom och en som har autistiska drag, båda gick helt och hållet i en vanlig klass utan assistent. Läraren tycker att det fungerade bra att ha dessa elever i vanlig klass. Vad gäller tjejen, som har Aspergers syndrom, fick läraren alltid gå och kolla lite extra att hon förstätt, men hon var duktig. Det var sällan några problem. I undervisningssituationen hade hon lätt för sig. Hon kunde dock ha svårt att begränsa sig, lämnade ofta in mycket längre inlämningsarbeten än alla andra och liknande. Att jobba med grupparbeten passade inte denna elev. Hon gjorde snarare sin del (ofta hela arbetet) och bifogade till de andras än gjorde arbetet tillsammans med de andra i gruppen. Hon fick bra betyg och kom in på gymnasieutbildningen för elever med Asperger efter nian.

Den sociala biten var det lite svårt med. Hon var sluten och höll sig för sig själv. Det hon utmärkte sig genom var en utmärkande klädstil, att hon inte hade koll på vad som var rätt och fel och att hon hade svårt att förstå sin egen roll i en konflikt, vilket kunde göra klasskamraterna mycket frustrerade. Hon sökte kontakt och fick korta perioder kompisar, men dessa tröttnade efter ett tag och då fick de vara isär några veckor eller månader innan de orkade med varandra igen, berättar läraren.

Diagnosen fick denna elev först i högstadiet och föräldrarna hade svårt att acceptera den och ville inte att det skulle bli känt i klassen. De undervisande lärarna tyckte att det var en stor begränsning att de inte fick berätta för övriga klassen varför hon var som hon var. Öppenhet med diagnosen vore bättre för klasskamraterna och kanske även för eleven, då det medför att klasskamraterna får en möjlighet att förstå varför eleven beter sig på ett visst sätt och är som han är, anser läraren. Läraren tycker att det är svårt att inte få säga något. Det blir ju en del orättvisor, som läraren inte kan förklara ordentligt, t ex varför Pelle aldrig får återläsning om han kommer för sent, när alla andra får det och liknande. Hur ska hon förklara det?

Killen, som har autistiska drag, hade haft assistent hela låg- och mellanstadietiden, men fick inte det på högstadiet. Han var mycket talför och älskade att diskutera. Han tog upp mycket taltid i klassen, men han brukade godta om läraren sade till honom att han fick vara tyst nu, så kunde de fortsätta diskussionen efter lektionen. Läraren berättade att hon fick lära sig att bemöta honom så att hon fick nytta av det. Han var t ex jättebra på att få till stånd bra diskussioner med klasskamraterna i svenskan och var på så vis bra draghjälp i undervisningen. Sedan ställde det naturligtvis till lite problem också, att han tog mycket plats och kunde vara svår att avbryta. Och man får inte som lärare ha så mycket prestige att man inte kan ta att eleven överbevisar en i en del ämnen, för det kommer inträffa, säger läraren.

Läraren har även erfarenhet av arbete med starkt utåtagerande ungdomar med bl a ADHD-problematik sedan ett tidigare jobb och berättar att det hände att hon fick gå in med hela kroppen för att få isär elever som bråkade, men värst av allt var när eleven försökte provocera och blev hotfull. En gång urartade det hela t o m i en våld- och hotsituation som polisanmälades. Eleverna undervisades en och en och de som arbetade där kände sig otrygga och försökte alltid se till att de alltid var mer än en personal på skolan. När det gäller sådana elever är läraren helt klar med sin ståndpunkt – de ska inte integreras i klasserna eller ens gå på samma skola som vanliga elever. Det vore för farligt.

Erfarenheten gör att hon idag kan säga ifrån när hon märker att hon har en elev i en klass som inte bör gå där.

Ska dessa elever inkluderas i vanlig klass eller gå i särskild undervisningsgrupp?

I och med att ingen av Aspergereleverna var utåtagerande fungerade det väldigt bra att ha dem i vanlig klass. När det gäller starkt utåtagerande elever anser dock inte läraren att de ska få gå i en vanlig klass då de utgör en säkerhetsrisk.

Normal- eller högbegåvade elever med Asperger kan fungera i en vanlig klass om de har en stabil social bakgrund, men minsta lilla rubbning utanför skolan påverkar dem mycket, och då blir det svårt att upprätthålla fokus i skolan.

Läraren har och har haft en del elever utan diagnos men med autistiska drag och säger att det inte är säkert att man uppfattar att de har det, utan bara ser dem som svaga elever som precis

klarar G. Det är dessa elever som lider mest egentligen. De skulle må bra av stöd, men får inget, då de klarar godkänt. Och det är svårt för läraren att veta hur hon ska hantera och undervisa dessa elever om hon inte vet orsaken till deras svårigheter.

Hur kan man anpassa undervisningen i en vanlig klass så att den passar även dessa elever?

Läraren säger att hon försöker anpassa så gott det går så att undervisningen ska passa även Aspergereleverna eller de med autistiska drag o s v, men tillägger att det inte alltid går. Till exempel kanske övriga 20 elever i klassen vill ha ett fritt arbetssätt och det står ju i skolans styrmedel att eleverna ska visa sina färdigheter på många olika sätt, som diskussioner, söka själva efter information o s v. Det är sådant som är det svåraste med att ha en svagpresterande elev i klassen, anser hon. Den svage är det egentligen inte svårt att hantera, men hur klarar man resten av klassen samtidigt?

De högpresterande eleverna med Asperger är det lätt att ge det stöd de behöver i en vanlig klass, anser läraren. De svagpresterande, som ligger på G- utan diagnos, är det dock jättesvårt med. Extra stöd får de bara om de inte ser ut att uppnå målen, d v s G- eleverna får inget stöd. Idag har skolan bara extra stöd i matematik och engelska, eleverna går iväg till specialundervisning då övriga klassen har vanlig ma eller en- lektion. Assistenten i klasserna förekommer inte idag. Om klassen är mycket stökig, kan en av fritidsledarna vara med klassen i klassrummet någon vecka, men för övrigt har läraren klassen ensam.

De stökiga eleverna är svårare att hantera än de med autistiska drag menar läraren.

Läraren har inte läst någon specialpedagogik utöver det som ingick i utbildningen, vilket hon anser var för lite. Hon har dock arbetat med handikappade barn, något som hon lärt sig mycket av. Både hon och de andra lärarna på skolan skulle behöva mer kunskap om detta anser hon. Skolans fortbildning har dock inte tagit upp det under den tid hon arbetat på skolan.

5.1.4 Intervju nr 4 – specialpedagog

Den intervjuade är utbildad lärare och specialpedagog och har även en magisterexamen i pedagogik. Hon har arbetat som specialpedagog i drygt tio år och dessförinnan som högstadielärare i drygt tjugo år.

Erfarenheter av elever med dessa funktionshinder

Aspergereleverna brukar klara sig bra i vanlig klass, om man tillrättalägger lite och ser till att de har sitt eget skåp, sin egen plats o s v, säger specialpedagogen. Ingen av de tre Aspergerelever de haft på detta spår i skolan har haft assistent. Däremot har en del elever med ADHD haft det. Det händer att de andra klasskamraterna gör lite narr av Aspergereleven de har nu. Dessa elever är också ofta ganska ensamma, och en assistent skulle kanske ha kunnat göra den nytta att han/hon såg till att eleven är med de andra klasskamraterna mer. Problemet är ofta att resten av klassen inte får reda på varför eleven är som den är, eftersom föräldrarna inte vill att det ska bli känt. Om klassen får veta är det lättare att eleven får acceptans av klasskamraterna.

Specialpedagogen säger att man ofta missar eller glömmer de tysta eleverna som inte märks, men som har koncentrationssvårigheter och/eller är svaga läsare. Om eleven ej har diagnos när han/hon kommer till högstadiet, försöker elevhälsan få eleverna och föräldrarna att gå

med på att en sådan utredning görs, då diagnosen gör att det är lättare att få stöd. För Aspergereleverna går det i regel bra, då de är bokslukare och letar fakta. Specialpedagogen påpekar att det är lite synd om ADHD-eleverna, då de alltid får skulden för alla konflikter och allt stök som uppstår i klassrummet och på rasterna trots att det ofta är andra elever som triggat igång dem.

Ska dessa elever inkluderas i vanlig klass eller gå i särskild undervisningsgrupp?

Specialpedagogen har tidigare arbetat i en liten grupp där det var många som hade ADHD. Dessa elever hade så stora besvär att de gick på medicin för att det över huvud taget skulle vara möjligt att bedriva någon undervisning. Dessa skulle ha varit svåra att ha i en vanlig klass, då de var så utåtagerande. För övrigt anser specialpedagogen att det är bra för elever med Asperger, autistiska drag och ADHD att gå i vanlig klass och hennes inställning är att det är skolans plikt att låta alla vara i en vanlig klass. Ambitionen måste vara att de ska vara det. Det krävs dock att alla lärare är medvetna om dem.

På min fråga om vad hon anser om den särskilda undervisningsgrupp för elever med funktionshinder inom autismspektrat som finns i kommunen, framgår att hon inte vet så mycket om denna verksamhet, men hon tror att de elever som går där har flera olika funktionshinder och är ”gråzonsbarn” (att de är så svaga att de knappt klarar av att nå godkända betyg i vanlig skola, utan gränser till att de skulle behöva gå i särskola) som inte skulle klara av att gå i en vanlig klass. Hon poängterar att det ska finnas stöd även för dessa elever.

Hur bör det extra stödet för dessa elever ordnas?

Eleverna de har och har haft som har Aspergers syndrom har inte haft, eller behövt något extra stöd. De elever de har på skolan som går på specialundervisning i matematik, engelska och svenska tycker att det är jättebra att få gå dit på dessa lektioner, i stället för att vara i den vanliga klassen då. Det är lugnare i den lilla gruppen. Specialpedagogen tycker dock att det är bättre att de går i sin vanliga klass. Nackdelen med liten grupp är att de blir satta på undantag.

På grund av att Skolverket vid sin inspektion var kritiskt till specialgrupperna kommer merparten av dem försvinna till hösten. Huruvida eleverna istället får extra hjälp i klassrummet, i form av en personlig assistent, är i nuläget oklart. Vad det gäller personliga assistenter, ska man vara medveten om att det är sällan som assistenten har någon pedagogisk utbildning. Ofta är de idrottskillar i tjugo- tjugotreårsåldern som behöver jobba lite extra. De som de har nu har fungerat bra, men som specialpedagogen påpekar: *”Himmelriket [för dessa elever] är en specialpedagog som går med dem i en vanlig klass och att lärarna tänker om. Vi har [ska ha] en skola för alla. Vi måste träna dem att vara som alla andra, så att de klarar sig i livet.”*

Hur kan man anpassa undervisningen i en vanlig klass så att den passar även dessa elever?

Specialpedagogen anser att det är svårt att få lärarna att anpassa sin undervisning, med speciellt schema o s v. Lärarna vill gärna skjuta undan problemet och skicka ner eleven till specialundervisning, på grund av att de tar för mycket plats i klassrummet. Alla lärare borde kunna mer om detta alternativt ha tätt samarbete med specialpedagogerna, tycker hon. Det är viktigt att de ser eleverna och deras svårigheter och anpassar undervisningen efter dem.

På min fråga om vad jag, som lärare i en vanlig klass, kan göra för att anpassa min undervisning så att den passar även elever med Asperger, autistiska drag eller ADHD är

hennes spontana kommentar: *"Sök upp specialpedagogen direkt!"* Hon anser att man kan göra mycket i klassrummet för dessa elever. Tex kan man tänka på placeringen av eleven. Var han/hon bör sitta är individuellt men det som fungerar bra för många är längst fram vid dörren, så att de kan gå ut och lufta sig lite om de känner att de behöver det. De här eleverna behöver mycket struktur, schema, exakta klockslag, att allt är välplanerat. Eleverna behöver ett tydligt schema. Det är bra om de har ett arbetsschema på bänken, där det framgår exakt vad de ska göra och i vilken ordning. Förklara att när du har betat av de här uppgifterna får du börja med det andra. Visa på klockan: "...då får du göra det." Om läraren ser till att undervisningen är tillrättalagd med en tydlig struktur klarar de många av eleverna, anser specialpedagogen. Grupparbeten kan vara lite svårt för dessa elever, då övriga elever i regel inte vill ha dem i sin grupp, då de anser att de förstör, inget gör o s v. Är eleven av den rastlösa typen är det bra om de har en liten boll de kan sitta och plocka med. Man kan även behöva se till att allt packas ner i väskan o s v.

På min fråga om huruvida de övriga eleverna har någon nackdel av att ha eleven i klassen svarade läraren: *"Nej, men föräldrarna till de övriga eleverna har det!"* Hon tillade att anpassningar naturligtvis behövs, men det har även övriga elever i klassen nytta av.

5.1.5 Intervju nr 5 – högstadielärare i vanlig klass

Den intervjuade är högstadielärare och har arbetat åtta år som det.

Erfarenheter av elever med dessa funktionshinder

Läraren har haft elever med Aspergers syndrom. Nu nyligen hade hon en elev som hade det, som fick sin diagnos först i år 6 eller 7. Problemet var att föräldrarna ej ville berätta om det, vilket ställde till det ganska mycket socialt för eleven, då övriga klassen inte fick veta, säger läraren. I åk nio berättade eleven själv inför klassen och efter det fick hon en mycket större acceptans i klassen. Läraren säger att det skulle ha varit bra om klassen fått reda på det mycket tidigare. (Det är viktigt att ha med föräldrarna och oftast är det bäst om övriga klassen får veta och förklarat för sig vad det innebär.)

På en tidigare skola hade läraren en elev med tydliga Aspergerdrag. Han kunde flaggor och Guinness rekordbok. Han fungerade dåligt i socialt samspel men hade turen att ha två kamrater som tog hand om honom i högstadiet. Den här eleven pratade mycket och det var mycket svårt att avbryta honom när han berättade en historia. Denne elev hade ingen assistent, (men skulle nog ha behövt det). Det hade däremot en annan av eleverna. Med denna elev var föräldrarna mycket måna om att berätta för arbetslaget om elevens svårigheter. Läraren konstaterar att det är mycket olika hur föräldrarna förhåller sig. Och det är också väldigt olika hur Aspergereleverna är. De tre som hon undervisat har alla varit mycket olika.

Ska dessa elever inkluderas i vanlig klass eller gå i särskild undervisningsgrupp?

Läraren tycker att dessa elever ska gå i vanlig klass, men tillägger att man inte kan säga generellt utan att det får avgöras från fall till fall. Någon elev kan behöva en assistent som berättar för eleven vad som ska göras nu o s v. De elever hon har stött på har varit mycket måna om att göra rätt och de kan bli oroliga om de missuppfattar när en uppgift ska vara klar och liknande, så det är viktigt att läraren är tydlig.

De har haft en elev från särskolan inkluderad i undervisningen. Denna elev hade assistent med sig hela tiden. Läraren har inte stött på någon elev som haft för grava svårigheter för att kunna inkluderas, men säger att det säkert kan finnas några som skulle må bättre i liten grupp.

På frågan om huruvida särskilda undervisningsgrupper för t ex elever med funktionshinder inom autismspektrat är bra eller inte svarar hon att det beror på hur det fungerar. På gymnasiet kan det behöva finnas speciella inriktningar, som t ex det i Tidaholm för elever med Aspergers syndrom. På högstadiet händer det dock så mycket och eleverna behöver få vara med på detta, anser hon. Skolverket anser att smågrupper ska bort. Även om läraren till största delen håller med köper hon det inte riktigt, då hon tror att en del elever kanske kan lyckas bättre i en liten grupp, och klara att få betyg om de går där.

För- och nackdelar

Hennes allmänna uppfattning är att dessa elever ska gå i vanlig klass. Elever med Aspergers syndrom behöver det sociala samspelet även om det krockar. De är inte annorlunda när det gäller socialt behov, men de har svårt med samspelet. Det är viktigt att de får öva det för hur ska de annars kunna bli bättre på det? Läraren säger att eleverna behöver det sociala samspelet, men att man inte ska generalisera dem. En del elever kan trivas med att bara sitta med i en grupp, utan att delta aktivt. Det är inte säkert att de känner sig utanför.

Hur kan man anpassa undervisningen i en vanlig klass så att den passar även dessa elever?

Såväl Aspergerelever som de med ADHD mår jättebra av struktur, nedskrivna information osv. I klassrumssituationen måste man vara medveten om att eleven behöver väldig struktur. Arbetsplaner där det framgår när något ska lämnas in, vad som ska göras olika lektioner, när någon lektion går bort p g a studiedag eller liknande är bra.

Om dessa elever behöver extra stöd eller inte beror på hur de fungerar. Av de elever med Asperger som de haft på skolan, skulle den ena eleven inte ha haft nytta av en assistent utan bara ”klättrat” på honom. Den andre skulle nog behövt ha en assistent. Killen på den andra skolan som var expert på flaggor skulle nog också ha behövt hjälp. En del elever skulle behöva få mer stöd, men det finns inga resurser. Läraren misstänker att de (elever eller föräldrar) som skriker högst är de som får stöd. Läraren upplever även att det är lättare för en elev med ADHD att få en assistent än vad det är för en elev med Aspergers syndrom. Hon påpekar också att många elever har koncentrationssvårigheter utan att de har ADHD.

Läraren påpekar att när en elev har assistent, tycker hon inte att assistenten ska sitta bredvid eleven hela tiden, utan i stället finnas i bakgrunden, t ex längst bak i klassrummet och gripa in när han ser att eleven blir ofokuserad eller liknande och sedan i stället gå igenom viktiga bitar av innehållet i lektionen med eleven efter lektionen. Det är viktigt att assistenten inte gör jobbet *åt* eleven. Vad det gäller assistenter så har de oftast ingen utbildning. De kan dock vara bra ändå. Läraren vet inte riktigt, men tror att det ibland kan bara bäst om en tjej får en kvinnlig assistent och en kille en manlig.

Läraren anser inte att hon fått tillräcklig information om Asperger, autistiska drag och ADHD. Samtidigt påpekar hon att man måste stöta på det för att förstå det. Fortbildning kan vara bra, men än viktigare är återkoppling med personer som känner eleven väl. Allmän kompetensutveckling ger inte så mycket, utan man måste få ner det på individnivå. Det är viktigt att alla lärare får information om hur eleven fungerar bäst. En tydlig överlämning från mellanstadiet är jätteviktigt.

Läraren tror att det skulle vara till fördel om fler elever diagnostiserades. Man bör dock vara medveten om att det inte gäller alla, en elev blev sämre under utredningen och tvingades

avbryta den. Även föräldrarna drar ett tungt lass. Läraren kommer fram till att hon haft en hel del elever som haft särskilda behov och säger att det gett erfarenhet: har man bara exemplariska elever utvecklas man ej som lärare.

5.2 Sammanfattning av vad jag kom fram till i intervjuerna

Alla de intervjuade är överens om att det måste avgöras individuellt, från fall till fall, om en elev ska gå i särskild undervisningsgrupp eller inkluderas i vanlig klass, men det märks att de är lite olika positivt inställda till särskild undervisningsgrupp och inkludering i allmänhet. Den som var mest positivt inställd till särskild undervisningsgrupp var läraren i autismgruppen. Han konstaterade att av de fem elever de hade, så skulle tre av dem förmodligen inte alls klara av att gå i vanlig klass. Jag träffade inte eleverna och kan inte avgöra om så var fallet, men kanske var det som specialpedagogen sade, att dessa elever förmodligen hade stora svårigheter och dessutom var gråzonsbarn, d v s egentligen omfattas de i så fall inte av min undersökning då den gäller elever som är normalbegåvade.

Läraren i autismgruppen trodde även att eleverna lärde sig mer om de gick i liten grupp än i vanlig klass, då de inte kunde tillgodogöra sig annat än en till en-undervisning. Den andra läraren som hade erfarenhet av undervisning i särskilda undervisningsgrupper höll inte med om detta, utan hävdade att eleverna, om de klarade av det socialt och kunskapsmässigt, lärde sig mer i vanlig klass, då det var svårt att upprätthålla kvaliteten i den särskilda undervisningsgruppen och att eleverna missade många moment, som den vanliga klassen gick igenom. Hon tyckte även att den modell som de nu hade i tal- och språkklassen var bra, när eleverna var inkluderade i det mesta, men fick extra stöd i liten grupp i några ämnen.

Socialt sett trodde läraren i autismgruppen att eleverna inte hade något utbyte med eleverna i den vanliga klassen och att även utbytet med klasskamraterna i den lilla gruppen var begränsat och att eleverna helst tydde sig till de vuxna. Detta var det egentligen ingen av de andra intervjuade som höll med om. Läraren i intervju nr 5 sade t ex följande:

”Aspergereleverna behöver det sociala samspelet även om det krockar. De är inte annorlunda när det gäller socialt behov. Även om de har svårt med det behöver de öva sig på det. Hur ska de lära sig om de aldrig får möjlighet att försöka?” Vad det gäller mobbning fick jag uppfattningen att problemet var större för de elever som normalt sett gick i särskild undervisningsgrupp och inkluderades i vanlig klass på en del lektioner än vad det var för de elever som alltid gick i vanlig klass. Fast det är klart att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen har ju en trygg plats i den lilla gruppen den tid de inte är inkluderade, vilket de andra eleverna inte har på samma sätt.

Läraren i autismgruppen medgav att eleverna kanske skulle få det lite svårare att anpassa sig till det vanliga samhället i och med att de gått i liten grupp, men menade att det lite var meningen att det skulle vara en skyddad verkstad och att dessa elever behövde det och skulle fortsätta leva skyddat, få hjälp med anpassat arbete i framtiden o s v. Detta var stor kontrast till specialpedagogens åsikt. Hon ansåg att det är skolans plikt att öva dessa elever att vara som alla andra, så att de klarar sig i samhället.

Mest positiv till inkludering var specialpedagogen, vars åsikt var helt i linje med styrmedlens och skolverkets, d v s nästan alla av dessa elever bör inkluderas. För dem där det är en omöjlighet, ska det dock finnas andra alternativ. Den ena läraren i vanlig klass (intervju nr 5) hade i princip samma åsikt och sade att hon hittills inte träffat på någon elev som inte kunnat gå i vanlig klass. Även den andra läraren i vanlig klass (intervju nr 3) var ganska positivt inställd till inkludering men var lite bekymrad över hur hon skulle klara av undervisningen för

övriga klassen när hon hade en eller flera elever som behöver specialanpassningar i klassrummet. Som hon sade: *"Eleven klarar jag av, men hur klarar jag resten av klassen samtidigt?"*

Läraren i autismgruppen tyckte också att detta verkade bekymmersamt. Han menade att en vanlig lärare inte klarar av att göra specialanpassningar och att ge dessa elever det stöd de behöver om de inte får mer resurser. Han hävdade även att de vanliga lärarnas intresse av specialanpassningar och kunskap om dessa funktionshinder var för litet för att det skulle vara lämpligt att eleverna gick i vanlig klass utan assistent. Om de har en duktig assistent kan det gå, annars inte. Han tyckte inte att man kan kräva av läraren i den vanliga klassen att han/hon ska kunna tillgodose de här elevernas behov. Specialpedagogen ansåg att det borde gå, men medgav att många lärare var motsträviga till att anpassa sin undervisning och hellre skickade iväg eleven till specialundervisning.

Vad det gäller extra stöd, så framgick det tydligt att det var lättare att få stöd om man har en diagnos. Läraren i autismgruppen trodde att det kunde vara så att det var lättare att få möjlighet att gå i särskild undervisningsgrupp än att t ex få en assistent. Läraren i intervju nr 5 sade att det nog var lättare att få stöd om man hade ADHD än Asperger och att hon misstänkte att det var de som bråkade mest/skrek högst som fick extra hjälp. Flera av de intervjuade beklagade att de lugna, tysta och svaga eleverna, där det förmodligen fanns en del fall med odiagnostiserade autistiska drag och liknande, inte fick tillräckligt med uppmärksamhet. Så länge de klarade G- och ej hade någon diagnos fick de inget extra stöd. Och för läraren i den vanliga klassen var det också svårt att veta vilka anpassningar som skulle kunna underlätta, då de inte kände till vilka svårigheter eleven hade.

För de elever som gick i vanliga klasser var det inte vanligt förekommande med någon extra person i klassrummet. De hade haft några elever med ADHD som haft assistent, men Aspergereleverna hade fått klara sig utan. Vad gäller assistenter, så var de flesta intervjuade inne på att dessa oftast saknar pedagogisk utbildning. För eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna löste det sig med assistent de lektioner de inkluderades, då personal från den särskilda undervisningsgruppen följde med eleven på dessa lektioner. Men för eleverna i vanliga klasser gäller det att ha tur att få en bra assistent.

Vad det gäller hur undervisningen i vanlig klass kan anpassas för att tillgodose dessa elevers behov fick jag en massa förslag. Här nedan följer ett urval av dem:

För att kunna hjälpa dessa elever är det viktigt att alla lärare som undervisar dem känner till deras individuella svårigheter. Därför är en tydlig överlämning från föregående skola samt information till alla undervisande lärare i den nya skolan jätteviktigt. Det är också viktigt att ha en tät kontakt med specialpedagogen och elevens föräldrar. Det är de som vet bäst hur eleven fungerar. Man bör vara medveten om att föräldrarna i regel har fått utstå en hel del i form av tidigare problem med skolgången för eleven och att de kan behöva prata av sig innan en relation på sikt kan byggas upp. Man bör även tänka på att meddela föräldrarna när något gått bra och inte bara när det är problem.

Struktur och tydlighet är viktigt för dessa elever. Undervisningen bör vara väl förberedd, tydlig, välstrukturerad och inte innehålla några överraskningar. Man bör vara uppmärksam på eleven och kontrollera att han/hon har förstått och hänger med och vara medveten om att han/hon förmodligen har svårt för grupparbete och liknande, där samarbete krävs. För att underlätta för eleven kan det vara bra att göra särskilt informationsmaterial till eleven om

han/hon behöver det. Till exempel kan tydliga arbetsplaner där det framgår vad som ska göras olika lektioner, när en lektion går bort på en studiedag, när det är prov eller när ett visst arbete ska vara färdigt, hur långt arbetet ska vara, om det ska vara datorskrivet eller ej osv. vara bra.

Elevens litteratur bör väljas med omsorg. Den bör vara klar, avgränsad och på rätt nivå. Layouten måste vara lugn, inte rörig med flera spalter, speciella faktarutor i marginalerna etc. Ibland kan det vara nödvändigt att skriva ihop något själv. Då bör man sträva efter att hålla det enkelt; först en bild, under det en rubrik och därefter en text. Det ska gärna vara ganska lite text på varje sida.

Man bör överväga placeringen av eleven i klassrummet noggrant. Det är olika för olika elever var det lämpar sig bäst att de sitter, men för många är längst fram närmast dörren bra. Klassrumsmiljön ska helst vara lugn och tyst utan för mycket stimuli eller oväntade händelser. Om en elev verkar okoncentrerad, bör man försöka ta reda på vad som stör. Det kan vara en susande fläkt, men lika gärna en stickig eller för varm tröja, som är lätt avhjälpt.

6 Diskussion

6.1 Metodreflektion

Syftet med arbetet var att undersöka pedagogers syn på om elever med Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD ska inkluderas i vanliga klasser eller gå i särskilda undervisningsgrupper, vilket också har gjorts. Arbetet med rapporten har flutit på bra och jag anser att jag har fått svar på de frågeställningar jag hade och att jag har fått en bra bild av hur skolsituationen kan ordnas för dessa elever. Jag har även lärt mig mycket om dessa funktionshinder och om hur jag själv kan göra min egen undervisning mer inkluderande.

Avsnittet om hur funktionshindren yttrar sig och vilka svårigheter de medför för eleven tillför inte undersökningen speciellt mycket, men då jag själv hade begränsade kunskaper om det vid starten för examensarbetet var det nödvändigt för mig att börja där. Det gör även att rapporten i sin helhet blir tillgänglig även för dem som inte är så insatta i ämnet sedan tidigare och kan läsas av föräldrar, lärare och andra som vill veta mer om dessa funktionshinder och hur undervisningen bör bedrivas för att tillgodose dessa elevers behov.

Arbetet blev ganska omfattande eftersom jag ville ha med flera olika aspekter som underlag för om särskild undervisningsgrupp eller vanlig klass är bäst, men i och med att jag hade frågeställningarna klara för mig från början och konsekvent höll mig till dessa när jag sökte efter information har det gått bra. Det har dock känts frustrerande att ignorera annat material jag hittat som hade kunnat tillföra undersökningen ytterligare en dimension.

Den korta tidstillgången har varit den största begränsningen med det här arbetet. Det skulle ha varit en stor fördel om jag hade haft möjlighet att läsa in mig på de olika funktionshindren i god tid innan examensarbetets början, så att jag hade kunnat boka intervjuerna i mer god tid än vad som blev fallet. Det blev lite nervöst ifall jag skulle lyckas få tag i personer att intervjua med bara en dryg veckas varsel och om dessa intervjuer skulle ha blivit dåliga skulle det knappast funnits tid att ordna nya. Det ordnade sig dock, som tur var, och intervjuerna gav mig bra och riklig information.

6.2 Resultatdiskussion

Beslutet måste tas individuellt

De intervjuade är överens om att det måste avgöras noggrant från fall till fall huruvida eleven ska gå i vanlig klass eller särskild undervisningsgrupp. Detta tycks vara den allmänna uppfattningen även i litteraturen. I alla de böcker jag läst tror jag inte att jag stött på någon som hävdar det motsatta. Beckman et al (2003) skriver att det tidigare varit vanligt med kategoriska uttalanden om att integrering av barn med autism var olämpligt och att pendeln sedan slog över till motsatsen, men att man idag anser att sådana överväganden måste göras individuellt och att det inte heller alltid måste vara fråga om antingen eller, utan att mer flexibla lösningar kan behövas. Gillberg (1999) skriver att det är viktigt att inse att alla barn är olika och att varje barn måste få en individuell pedagogisk utredning för att veta vad som passar just honom eller henne.

Vid bedömningen måste hänsyn tas såväl till elevens intellektuella förmåga och omfattningen av hans/hennes funktionshinder som till sociala aspekter och i vilken konstellation eleven skulle må bäst. För att underlätta beslutet bör de för- och nackdelar som finns med särskilda

undervisningsgrupper tas i beaktande och en avvägning göras om huruvida undervisningen i den vanliga klassen kan anpassas så att den tillfredsställer elevens behov.

Anpassningar i vanlig klass

Merparten av de tips som jag fått från litteraturen (Teveborg 2001, Gillberg 1999, Beckman et al 2003, Thimon 2000, Nordhus 2003 och Socialstyrelsen 2002) och intervjuerna på hur undervisningen kan anpassas för dessa elever, är möjliga att göra även i ett vanligt klassrum. Med tanke på vad det står i styrmedlen så ska det också göras. Det krävs dock att läraren har kunskap om funktionshindret och eleven samt att läraren får mer resurser, för att hinna med att göra specialskrivet informationsmaterial och liknande till eleven. Det är tveksamt om så är fallet idag.

I hur stor grad lärare i vanliga klasser idag anpassar sin undervisning eller har tillräckligt med kunskaper om dessa funktionshinder har jag inte funnit någon information om i den litteratur jag läst. Det som tas upp är på en mer översiktlig nivå. Skolverket (2001) konstaterar t ex att mycket tyder på att skolorna tillämpar en ”antingen – eller pedagogik” när det gäller elever i behov av extra stöd. Antingen får eleven massiva stödinsatser (t ex i form av särskild undervisningsgrupp) eller så får han/hon nästan inga alls.

Läraren i autismgruppen anser inte att lärarna i vanliga klasser har tillräcklig kunskap om funktionshindret för att kunna hjälpa dessa elever. Han tror inte heller att läraren kan räcka till för både eleven och den vanlige klassen utan anser att eleven alltid ska ha en assistent om han/hon ska gå i vanlig klass.

Specialpedagogen anser att dessa anpassningar naturligtvis ska göras i vanlig klass, men medger att en del lärare är ovilliga att anpassa sin undervisning och hellre skickar ner eleven till specialundervisning. De intervjuade lärarna i vanliga klasser har erfarenhet av att ha haft elever med Aspergers syndrom i vanlig klass och anser att det har fungerat bra, även utan assistent, men att någon av eleverna förmodligen skulle ha haft nytta av att ha en assistent. Dessa lärare var relativt kunniga vad gäller dessa funktionshinder och hur man kan anpassa sin undervisning. Det kan inte uteslutas att de kan mer i dessa frågor än vad lärare i allmänhet gör. De poängterade att mer fortbildning om dessa funktionshinder behövs och att den helst även ska vara kopplad till det enskilda fallet, då olika elever har olika svårigheter, trots samma diagnos.

Det vill säga – uppfattningen är att de flesta anpassningarna kan göras även i vanlig klass. Det som brister i nuläget är att alla lärare inte har tillräcklig kompetens och vilja och att mer resurser behövs.

För- och nackdelar med särskild undervisningsgrupp

Vad gäller de för- och nackdelar som finns med särskild undervisningsgrupp, så anges i den lästa litteraturen att de flesta elever tycker att det är positivt att få en lugnare studiemiljö och individuellt anpassad undervisning av lärare som har kunskap om deras funktionshinder. En del elever anser dock att kraven och kunskapsnivån i den särskilda undervisningsgruppen är för låg. I princip all litteratur jag läst tar upp denna aspekt. Kunskaps- och ambitionsnivån är för låg, man går för långsamt fram för att hinna uppnå målen och social träning och ADL-träning premieras på bekostnad av kunskapsinläringen. Eleven får inte heller tillräcklig undervisning i alla ämnen, utan undervisningen fokuseras ofta på svenska, engelska och matematik (Szönyi, 2007; Einarsson, 2005; Socialstyrelsen, 2002; Skolverket, 1998; Skolverket, 2001; Skolverket, 2008). De intervjuade lärarna i de vanliga klasserna nämnde

inget om denna problematik, men det gjorde däremot läraren i tal- och språkklassen, som sade att det för en elev var bättre att gå i vanlig klass om han klarade av det, eftersom han missar en del moment och ämnen om han går i särskild undervisningsgrupp. Läraren i autismgruppen trodde att hans elever (som flertalet har ganska stora svårigheter) lär sig mer av att gå i liten grupp än i vanlig klass, då de har svårt att tillgodogöra sig annat än en till en-undervisning. (Även de med mindre svårigheter ansåg han dock skulle gynnas av att gå i liten grupp.)

Man kan konstatera att kunskapsaspekten gör att det finns skäl att rekommendera vanlig klass för hög- eller normalbegåvade elever som har så pass måttliga funktionshinder att de kan tillgodogöra sig undervisningen i en vanlig klass med hjälp av en assistent.

För de elever som har större funktionshinder och ej klarar G i vanlig klass, kan det dock vara lämpligt med särskild undervisningsgrupp, så att de får individuellt anpassad undervisning på den nivå där de befinner sig. Det är ju bättre att de kommer vidare från den nivå de är på än att de inte lär sig något alls.

Men det finns även andra faktorer att ta hänsyn till:

Hur den sociala utvecklingen påverkas av att gå i särskild undervisningsgrupp tycks det råda oenighet i. I den genomgångna litteraturen hävdar Einarsson (2005) och Teveborg (2001) att eleven tränar socialt samspel bäst i liten grupp medan Szönyi (2007), Nordhus (2003), Skolverket (2001) och Socialstyrelsen (2002) menar att eleven behöver umgås med vanliga barn för att utvecklas socialt. Även bland dem som jag intervjuade gick åsikterna i denna fråga i viss mån isär. Läraren i autismgruppen menade att eleverna helst tydde sig till de vuxna och inte umgicks alls med den vanliga klassen och endast i begränsad omfattning med de andra eleverna i den särskilda undervisningsgruppen, medan en av lärarna i vanlig klass poängterade att eleven behövde få vara med på och uppleva det som de normala barnen gjorde, för sin utvecklings skull. Eventuellt kan denna skillnad i åsikt till viss del förklaras med att läraren i autismgruppen har elever med större funktionshinder i åtanke. Gillberg (1999) skriver att barn med lindrigt funktionshinder inom autismspektrat behöver umgås med vanliga barn, men att de med grava störningar bara mår dåligt av det eller inte har något utbyte av det.

Med avseende på elevens sociala utveckling är det oklart vad som bör göras.

Dessa elevers förmåga att skaffa sig och behålla kamrater kan vara problematisk. Huruvida detta går bäst i vanlig klass eller liten grupp har jag inte funnit så mycket information om. I en rapport av Szönyi (2007), som gäller elever med andra funktionshinder, anges att de intervjuade elevernas synpunkt var att de fick kompisar i den lilla gruppen, men att det var svårt att få några utanför den. Tal- och språklärares erfarenhet av de elever hon hade när hon jobbade i autismgruppen är överensstämmande med detta. Hon sade att eleverna i den lilla gruppen fick en gemenskap som de aldrig upplevt förut. Den intervjuade läraren i autismgruppen talade en hel del om att det var viktigt att assistenten alltid var med de lektioner som eleverna inkluderades i vanlig klass, eftersom det annars kunde hända grejor och de blev utsatta. Något socialt utbyte med eleverna i den vanliga klassen hade inte eleverna och de hade inte så stort socialt utbyte med de andra eleverna i autismgruppen heller.

De intervjuade som hade vanliga klasser sade att eleverna de haft med Aspergers syndrom inte varit direkt mobbade, men lite utanför. Stundtals gick det ganska bra med kompisar och de deltog lite mer aktivt, men oftast var de lite i utkanten. Kanske kunde en assistent göra den

nyttan att han fick med eleven lite mer, men som bl a tal- och språkläraren sade: det är ju inte säkert att de känner sig utanför om de bara sitter med i en grupp utan att delta aktivt i samtalet.

Undersökningsmaterialet är väl litet för att dra några slutsatser i denna fråga, men det som presenterats vid intervjuerna antyder att problemet med mobbning är större för de elever som inkluderas i vanlig klass en del lektioner än för de som alltid går i vanlig klass. Däremot har ju eleverna i den särskilda undervisningsgruppen en trygghet i den lilla gruppen som eleverna som enbart går i vanlig klass saknar.

Huruvida eleven mår bäst i vanlig klass eller särskild undervisningsgrupp är individuellt och tal- och språkläraren säger att tidigare erfarenheter spelar stor roll. Eleven är trygg i den lilla gruppen, men samtidigt blir den, som läraren i autismgruppen säger, lite av en skyddad verkstad. Han ser dock inget problem i detta, då han anser att det lite är meningen också och att dessa elever behöver det och att de ändå kommer få sin framtid tryggad i form av ordnat arbete och liknande. Szönyi (2007) beskriver den särskilda undervisningsgruppen som en alltför skyddad tillvaro som hindrar utmaningar som leder framåt. Även specialpedagogen och en av lärarna i vanlig klass är kritiska och menar att vi ska göra allt vi kan för att ge eleverna en så "normal" skolgång som möjligt, så att de får lättare att anpassa sig till samhället de lever i.

Det var främst ovanstående aspekter som de intervjuade berörde. I litteraturen framkom även synpunkter som att eleverna uppskattade att det var färre elever, lugnare och lättare att koncentrera sig i den särskilda undervisningsgruppen, samt att elevens självbild påverkas negativt av att eleven behöver gå på specialundervisning, då det medför att han/hon känner sig isolerad och utpekad, kan bli retad och får en negativ syn på sin egen inlärningsförmåga (Socialstyrelsen, 2002; Szönyi, 2007; Einarsson, 2005; Skolverket, 2008).

Gillberg (1999) betonar även behovet av kontinuitet vad gäller lärare och lokal. Till viss del kan detta uppnås även vid undervisning i vanlig klass. På den ena skolan jag besökte var t ex skolan indelad i olika spår, och varje spår hade sina egna lärare och större delen av undervisningen lokaliserad till klassrum nära intill varandra i samma korridor.

Vanlig klass eller särskild undervisningsgrupp?

Vad gäller elever med svår ADHD tycks det råda enighet. Såväl Skolverket (2001) och Socialstyrelsen (2002) som personerna jag intervjuade anser att dessa elever ej bör gå i vanliga klasser. För övrigt finns det i nuläget begränsat med forskning om skolsituationen för elever med ADHD.

Gillberg (1997) säger att en stor del av de högt begåvade eleverna med Asperger bör gå i vanlig klass och att en liten del av de högt begåvade och en stor del av de normalt begåvade barnen bör gå i särskild undervisningsgrupp. Lagstiftningen (och därmed även Skolverket) anger att alla som är kapabla att gå i vanlig klass ska göra det. Denna åsikt delades av alla personer jag intervjuade utom läraren i autismgruppen, som trodde att såväl de med stora svårigheter som de med mindre i regel mår bättre av och tillgodogör sig undervisningen bättre i särskild undervisningsgrupp. Vad gäller den övriga litteraturen som studerats så går åsikterna om vilken skolgångsform som ska väljas isär, främst beroende på att det finns olika syn på vad som är bäst för elevens sociala utveckling. (Detta beskrevs på sidan 39.) Det alla är eniga om är att frågan måste avgöras individuellt, från fall till fall.

Sammanfattande slutsatser

Syftet med min undersökning var att ta reda på pedagogers syn på huruvida normalbegåvade elever med Aspergers syndrom, autistiska drag eller ADHD ska gå i vanliga klasser eller särskilda undervisningsgrupper. Slutsatserna av undersökningen är att beslutet om huruvida en elev ska gå i vanlig klass eller särskild undervisningsgrupp alltid måste avgöras individuellt från fall till fall. Om eleven, med eller utan hjälp av en assistent, klarar att tillgodogöra sig undervisningen och nå godkända betyg i en vanlig klass bör han/hon gå i en vanlig klass. Den främsta orsaken till detta är kunskapsaspekten. De flesta anpassningar som dessa elever behöver kan göras i vanlig klass. Det som brister i nuläget är att alla lärare inte har tillräcklig kompetens och vilja och att mer resurser behövs.

Fortsatt forskning

Studien har givit upphov till en hel del ytterligare funderingar och det skulle vara intressant att forska vidare kring dessa frågor. T ex skulle det vara intressant att göra en mer omfattande undersökning om elevernas erfarenheter av särskilda undervisningsgrupper samt att undersöka om elever och föräldrarna anser att de har någon möjlighet att påverka hur undervisningen ordnas för eleven. Forskning kring hur trenden att placera alla avvikande elever med diagnos i särskilda undervisningsgrupper kan vändas är även det ett aktuellt ämne. Information om hur undervisningen ordnas för elever med ADHD tycks det inte finnas mycket av, varför även det skulle kunna undersökas närmare. En annan sak som jag tycker vore intressant att studera är hur eleverna som går i särskild undervisningsgrupp men inkluderas i vanlig klass en del lektioner påverkas av det.

Avslutning

Jag låter specialpedagogens ord få avrunda arbetet:

”Himmelriket är en specialpedagog som går med dem i en vanlig klass och att lärarna tänker om. Vi har [ska ha] en skola för alla. Vi måste träna dem att vara som alla andra, så att de klarar sig i livet.”

Jag kan bara konstatera att jag håller med... Samtidigt måste man naturligtvis ha i bakhuvudet att detta kanske inte passar för alla elever. Som läraren i tal- och språkklassen sade, det gäller att eleven mår bra för att han/hon ska utvecklas. Man måste sträva efter en lösning där eleven mår bra.

Referenser

Litteratur

- Beckman, Vanna; Kärnevik Måbrink, Margareta; Schaumann, Helen. (2003) *Gång på gång. Pedagogik vid autism och autismliknande tillstånd*. Värnamo: Fälth & Hässler.
- Einarsson, Anna-Lena. (2005) ”Liten grupp” för högstadiel elever med Asperger Syndrom – bra eller dåligt? Examensarbete 10 p. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad.
- Gillberg, Christoffer; Peeters, Theo. (2002) *Autism – Medicinska och pedagogiska aspekter*. Stockholm: Cura Bokförlag och utbildning AB)
- Gillberg, Christoffer. (1999) *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna*. Stockholm: Bokförlaget Natur och kultur
- Gillberg, Christoffer. (1997) *Barn, ungdomar och vuxna med Asperger syndrom – Normala, geniala, nördar?* Stockholm: Bokförlaget Cura AB
- Gillberg, Christoffer. (1996) *Ett barn i varje klass – Om DAMP/MBD och ADHD*. Stockholm: Bokförlaget Cura AB
- Johansson, Bo; Svedner, Per Olov. (2006) *Examensarbetet i lärarutbildningen*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Nilholm, Claes. (2006) *Inkludering av elever i behov av särskilt stöd – Vad betyder det och vad vet vi?* Myndigheten för skolutveckling. www.skolutveckling.se
- Nordhus, Linn. (2003) *Hur ska jag underlätta i skolan för ett barn med Aspergers syndrom?* Examensarbete 10 p. Karlstads universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap, Karlstad.
- Skolverket (2008). *Särskilt stöd i grundskolan – en sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Stockholm: Skolverket/Fritzes
- Skolverket (2007). *Skolverkets utbildningsinspektion – en sammanfattning av resultat och erfarenheter under tre år*. Stockholm: Skolverket/Fritzes
- Skolverket (2001). *Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med funktionshinder*. Stockholm: Liber Distribution.
- Socialstyrelsen. (2002) *ADHD hos barn och vuxna. Socialstyrelsens kunskapsöversikt*. Stockholm: Socialstyrelsen
- Strömquist, Siv. (2003) *Uppsatshandboken*. Uppsala: Hallgren & Fallgren Studieförlag AB.
- Szönyi, Kristina. (2007) *Elever i särskilda undervisningsgrupper – elevers och föräldrars perspektiv*. Stockholm: Specialpedagogiska institutet. www.sit.se
- Teveborg, Lennart. (2001) *Elever i behov av särskilt stöd*. Värnamo: Fälth & Hässler.

Thimon, Ann-Christin. (2000) *Bråkiga ungar och snälla barn*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet (2001). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Elektroniska källor

FN:s standardregler. Hämtade 2008-06-07 från
<http://www.regeringen.se/content/1/c6/01/85/27/90c8d673.pdf>

Grundskoleförordning (1994:1194). Hämtad 2008-06-07 från
<http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1994:1194>

Salamancadeklarationen. Hämtad 2008-06-09 från
<http://www.unesco-sweden.org/shared/pdf/material/Salamanca%2007.pdf>

Information om ADHD. Hämtad 2008-04-15 från
<http://www.attention-riks.se/site/87.78.0.0.1.0.phtml>

Information om ADHD. Hämtad 2008-04-15 från
<http://www.sjukvardsradgivningen.se/artikel.asp?CategoryID=26809&PreView>

Bilaga 1

INTERVJUFRÅGOR

Lärare i särskild undervisningsgrupp

1. Allmänt: Hur länge har du arbetat i särskild undervisningsgrupp? Har du även haft undervisning i vanlig klass? Är du lärare/spec.ped/assistent?
2. Vilka funktionshinder förekommer i undervisningsgruppen?
3. **Vad är din allmänna uppfattning till särskild undervisningsgrupp kontra vanlig klass för elever med Asperger, autistiska drag eller ADHD?**
4. **Vilka för- respektive nackdelar tror du att det kan finnas med att gå i särskild undervisningsgrupp för dessa elever?**
5. **Berätta om verksamheten! Hur arbetar ni? Hur många elever? Hur stora undervisningsgrupper? Hur är lektionssalarna organiserade? Hur sker undervisningen? Varför just så?**
6. **Vilka speciella anpassningar görs för att tillgodose elevernas särskilda behov?**
7. **Tror du att en del av detta även skulle kunna göras i en vanlig klass? Vad i så fall?**
8. Är det helt uppenbart att ingen i gruppen skulle klara att gå i vanlig klass eller finns det ”gränsfall”? Har eleverna alltid gått i liten grupp eller har de testat även vanlig klass?
9. Går eleverna enbart i denna grupp eller inkluderas de i vanliga klasser i vissa ämnen ed? Finns det något mål ed att de på sikt ska inkluderas allt mer eller helt och hållet?
10. Bedömer du att eleverna kommer nå grundskolans mål? Varför/varför inte?

Specialpedagog

1. Hur länge har du arbetat som specialpedagog? Har du även arbetat som lärare?
2. Har du någon erfarenhet av elever med Asperger, autistiska drag eller ADHD? Är det vanligt förekommande på skolan?
3. Hur organiseras undervisningen för dessa elever på skolan?
4. Vad är anledningen till att ni valt att göra på det sättet?

- 5. Vilken är din allmänna uppfattning - bör elever med Asperger, autistiska drag eller ADHD inkluderas i vanliga klasser eller gå i särskilda undervisningsgrupper? Varför?**
- 6. Vilka för- respektive nackdelar tror du att det kan finnas med att gå i vanlig klass respektive särskild undervisningsgrupp för dessa elever?**
- 7. Tror du att det är möjligt att ge dessa elever det stöd de behöver i en vanlig klass?**
8. Har du några tips på hur man kan anpassa undervisningen i en vanlig klass så att den passar även dessa elever?

Lärare i vanlig klass

1. Hur länge har du jobbat som lärare?
2. Har du haft någon elev med ADHD, Asperger eller autistiska drag någon gång? Vilket av det?
3. Hur upplevde du det?
4. Fungerade det bra att ha eleven i klassen? För övriga klassen? För eleven själv? Varför/varför inte?
5. Vilket extra stöd fick eleven? Tyckte du att detta stöd var tillräckligt?
6. Gjordes några speciella anpassningar för elevens skull? Vad i så fall? Har du några tips på hur man kan anpassa undervisningen så att den passar även dessa elever?
7. Anser du att du som lärare har fått tillräcklig info/ kunskap/ fortbildning om dessa funktionshinder?
- 8. Vilken är din allmänna uppfattning - bör elever med Asperger, autistiska drag eller ADHD inkluderas i vanliga klasser eller gå i särskilda undervisningsgrupper? Varför?**
- 9. Vilka för- respektive nackdelar tror du att det kan finnas med att gå i vanlig klass respektive särskild undervisningsgrupp för dessa elever?**
- 10. Tycker du att det är möjligt att ge dessa elever det stöd de behöver i en vanlig klass?**

Bilaga 2

Diagnoskriterierna för Aspergers syndrom i DSM-IV-TR

DSM-kod: 299.80

ICD-kod: F84.5

Här presenteras diagnoskriterierna för Aspergers syndrom som de är formulerade i diagnosmanualen DSM-IV-TR från år 2000.

Diagnoskriterierna

A. Kvalitativt nedsatt förmåga att interagera socialt, vilket tar sig minst två av följande uttryck:

1. påtagligt bristande förmåga att använda varierande icke-verbala uttryck 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 (t ex visar inte, tar inte med sig eller uppmärksammar inte andra på sådant som är av intresse)
4. brist på social eller emotionell ömsesidighet

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

1. omfattande fixering vid ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är abnorma i intensitet eller fokusering
2. oflexibel fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer
3. stereotypa och upprepade motoriska manér (t ex 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 (t ex enstaka ord vid två års ålder, kommunikativa fraser vid tre års ålder).

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

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

(http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/aspergers_syndrom/dsm_aspergers_speglad/ 2008-05-18)

Bilaga 3

Diagnoskriterierna för Aspergers syndrom i ICD-10

Kod: F84.5

Innefattar:

Autistisk psykopati

Schizoid störning i barndomen

Diagnostiska kriterier:

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

B. Kvalitativa avvikelser i ömsesidig social interaktion (samma kriterier som för autism. För att underlätta användningen är dessa kriterier även inlagda nedan).

- **(1)** Kvalitativa avvikelser i ömsesidigt socialt samspel tar sig åtminstone två av följande uttryck:
 - (a) oförmåga att adekvat använda blickkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester för att reglera det sociala spelet;
 - (b) oförmåga att etablera kamratrelationer med jämnåriga (på ett åldersadekvat sätt och trots rikliga möjligheter därtill) som innefattar ett ömsesidigt utbyte av intressen, aktiviteter och känslor;
 - (c) bristande modulering av socio-emotionell ömsesidighet som visar sig genom nedsatt eller avvikande gensvar på andra människors känslor, eller bristande anpassning av beteendet till det sociala sammanhanget, eller en dålig integration av sociala, emotionella och kommunikativa beteenden;
 - (d) brist på spontan vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra människor (till exempel visar inte för andra, lämnar inte fram eller pekar på sådant som är av intresse).

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

- **(3)** Begränsade, repetitiva och stereotypa beteendemönster, intressen och aktiviteter tar sig åtminstone ett av följande uttryck:
 - (a) omfattande fixering vid ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är överdrivna eller onormala i intensitet och fokusering; eller ett eller flera stereotypa och begränsade intressen som är överdrivna i intensitet och snäva i sin natur men inte till innehåll eller fokusering;
 - (b) till synes tvångsmässig fixering vid specifika, oändamålsenliga rutiner eller ritualer;
 - (c) stereotypa och repetitiva motoriska manér som inbegriper endera att vifta eller

vrida med händerna eller fingrarna, eller komplicerade rörelser med hela kroppen;
(d) fascination inför delar av föremål eller icke-funktionella delar av leksaker
(såsom deras lukt, hur materialet de är gjorda av känns, eller ljudet eller vibrationer
som de avger).

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

(http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/diagnoskriterier/diagnosmanualen_icd_10/icd_aspergers_syndrom/index.html 2008-05-18)

Bilaga 4

Gillberg och Gillbergs kriterier för Aspergers syndrom

Kriterierna utarbetades av Gillberg och Gillberg innan kriterierna i ICD-10 (WHO, 1993) och DSM-IV (APA, 1994) publicerades en bit in på nittioalet. Den stora skillnaden mellan kriterierna rör framför allt punkten tal- och språkproblem: sen talutveckling (punkt 4a). Hos Gillberg och Gillberg är detta ett kriterium medan de i ICD och DSM inte tillåts. Gillberg och Gillbergs kriterier används ofta tillsammans med DSM-kriterierna i Sverige.

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

Gillberg och Gillberg (1989), svensk översättning i Ehlers & Gillberg, 2003.

(http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/aspergers_syndrom/gillbergs_kriterier_speglad/ 2008-05-18)

Bilaga 5

Diagnoskriterierna för ADHD i DSM-IV-TR

DSM-kod: se nedan

ICD-kod: se nedan

A. Antingen (1) eller (2):

(1) minst sex av följande symtom på ouppmärksamhet har förelegat i minst sex månader till en grad som är maladaptiv och oförenlig med utvecklingsnivån:

Ouppmärksamhet

- (a) är ofta ouppmärksam på detaljer eller gör slarvfel i skolarbetet, yrkeslivet eller andra aktiviteter
- (b) har ofta svårt att bibehålla uppmärksamheten inför uppgifter eller lekar
- (c) verkar ofta inte lyssna på direkt tilltal
- (d) följer ofta inte givna instruktioner och misslyckas med att genomföra skolarbete, hemsysslor eller arbetsuppgifter (beror inte på trots eller på att personen inte förstår instruktionerna)
- (e) har ofta svårt att organisera sina uppgifter och aktiviteter
- (f) undviker ofta, ogillar eller är ovillig att utföra uppgifter som kräver mental uthållighet (t.ex. skolarbete eller läxor)
- (g) tappar ofta bort saker som är nödvändiga för olika aktiviteter (t.ex. leksaker, läxmaterial, pennor, böcker eller verktyg)
- (h) är ofta lätt distraherad av yttre stimuli
- (i) är ofta glömsk i det dagliga livet

(2) minst sex av följande symtom på hyperaktivitet-impulsivitet har förelegat i minst sex månader till en grad som är maladaptiv och oförenlig med utvecklingsnivån:

Hyperaktivitet

- (a) har ofta svårt att vara stilla med händer eller fötter eller kan inte sitta still
- (b) lämnar ofta sin plats i klassrummet eller i andra situationer där personen förväntas sitta kvar på sin plats en längre stund
- (c) springer ofta omkring, klänger eller klättrar mer än vad som anses lämpligt för situationen (hos ungdomar och vuxna kan detta vara begränsat till en subjektiv känsla av rastlöshet)
- (d) har ofta svårt att leka eller utöva fritidsaktiviteter lugnt och stilla
- (e) verkar ofta vara ”på språng” eller ”gå på högvarv”
- (f) pratar ofta överdrivet mycket

Impulsivitet

- (g) kastar ofta ur sig svar på frågor innan frågeställaren pratat färdigt
 - (h) har ofta svårt att vänta på sin tur
 - (i) avbryter eller inkräktar ofta på andra (t.ex. kastar sig in i andras samtal eller lekar)
- B. Vissa funktionshinderande symtom på hyperaktivitet/impulsivitet eller ouppmärksamhet förelåg före sju års ålder.

C. Någon form av funktionsnedsättning orsakad av symtomen föreligger inom minst två områden (t.ex. i skolan/på arbetet och i hemmet).

D. Det måste finnas klara belägg för kliniskt signifikant funktionsnedsättning socialt eller i arbete eller studier.

E. Symtomen förekommer inte enbart i samband med någon genomgripande störning i utvecklingen, schizofreni eller annat psykotiskt syndrom och förklaras inte bättre med någon annan psykisk störning (t.ex. förstämningssyndrom, ångestsyndrom, dissociativt syndrom eller personlighetsstörning).

Koden baseras på form av störning:

Uppmärksamhetsstörning/hyperaktivitet, i kombination

Båda kriterierna A1 och A2 har varit uppfyllda under de senaste sex månaderna.

DSM-kod: 314.01

ICD-kod: F90.0

Uppmärksamhetsstörning/hyperaktivitet, huvudsakligen bristande uppmärksamhet

Kriterium A1 har varit uppfyllt under de senaste sex månaderna, men inte kriterium A2.

DSM-kod: 314.00

ICD-kod: F98.8

Uppmärksamhetsstörning/hyperaktivitet, huvudsakligen hyperaktivitet-impulsivitet

Kriterium A2 har varit uppfyllt under de senaste sex månaderna, men inte kriterium A1.

DSM-kod: 314.01

ICD-kod: F90

(http://www.autismforum.se/gn/opencms/web/AF/Vad_ar_autism/diagnoskriterier_for_andra_diagnoser/dsm_uppmarksamhetsstornig_adhd/index.html 2008-05-18)