



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Institutionen för socialt arbete

Hur upplever elever med Asperger syndrom sin grundskoletid?

Socionomprogrammet

C-uppsats, VT 2007

Författare: Lotta Olsson,

Ing-Marie Månsson & Annika Westin

Handledare: Anna Dunér

Abstract

Hur upplever elever med Asperger syndrom sin grundskoletid?

Syftet med studien är att skildra hur elever med Asperger syndrom har upplevt sin tid i grundskolan. Vi vill ta reda på om de upplever att de fått tillräckligt med stöd och hjälp i skolan och om hur de upplevt relationerna till professionella och andra elever.

De frågeställningar vi utgått ifrån har varit:

Hur upplever ungdomarna det stöd och hjälp de fått i grundskolan?

Vad upplever de har fungerat bra respektive dåligt?

Hur upplever ungdomarna sina relationer till professionella och andra elever under grundskoletiden?

I studien använder vi oss av en kvalitativ ansats där vi intervjuat fem ungdomar, fyra föräldrar till dessa barn, en lärare och en specialpedagog. Vi har därefter analyserat intervjuerna med hjälp av en fenomenologisk ansats där avsikten har varit att skapa en bild av ungdomarnas livsvärld. Resultaten av intervjuerna har presenterats utifrån intervjuguidens områden för att sedan tolkas mot bakgrund av den tidigare forskning vi presenterat i studien och med hjälp av begrepp från symbolisk interaktionism och systemteori.

Resultaten visar att stödet och hjälpen till dessa elever med Asperger syndrom är mycket bristfällig. Framförallt handlar det om lärare och assistenter som har långt ifrån tillräcklig kunskap om vad det innebär att ha AS. Detta har många gånger orsakat konflikter. Eleven med funktionshinder har ofta blivit utpekad som syndabock. Vidare kan vi se att det förekommit mobbing och att kompisrelationer i det närmaste varit obefintlig. Studien visar att ungdomarna känt sig kränkta och missförstådda under sin grundskoletid vilket ofta har lett till ohållbara situationer för alla inblandade.

Nyckelord: Asperger syndrom, Samspel, Skola, Upplevelse

Författare: Lotta Olsson, Ing-Marie Månsson & Annika Westin

Handledare: Anna Dunér

Förord

Tack

Tack killar, för att ni så öppenjärtigt delade med er av era personliga upplevelser.

Tack mammor, för att ni finns.

Tack Håkan och Erik för att ni tog er tid och var intresserade.

Tack vår tålmodiga handledare, Anna Dunér, för att du har funnits där så fort vi behövt dina goda råd.

Vi vill också tacka våra toleranta familjer för allt stöd och att ni stått ut med både vår fysiska och psykiska frånvaro under den här tiden.

Slutligen vill vi tacka varandra för ett stort engagemang och ett gott samarbete

Göteborg VT 2007

Lotta, Ing-Marie & Annika

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. Inledning	1
1.1 Uppsatsens disposition.....	2
2. Syfte och frågeställningar	4
2.1 Syfte	4
2.2 Frågeställningar	4
2.3 Avgränsningar	4
3. Neuropsykiatriskt funktionshinder	5
3.1 Autismspektrumstörningar	6
3.2 Autistiskt syndrom	6
3.3 Högfungerande autism	7
3.4 Asperger syndrom	7
3.5 Skillnad mellan Asperger syndrom och (högfungerande) autism.....	8
3.6 Meningsskiljaktigheter	8
3.7 Historik.....	9
3.8 Förekomst.....	9
3.9 Diagnoskriterier	10
3.10 Orsaker.....	12
4. Lagar och regelverk	14
4.1 Skollagen.....	14
4.2 Läroplanen (lpo94)	15
4.3 "Rektorernas utredningsansvar skärps för elever i behov av särskilt stöd".	15
4.4 "Pysparagrafen"	16
4.5 Lagen om stöd och service till vissa funktionshinder (LSS).....	16
4.6 Handikappombudsmannen (HO)	17
5. Tidigare forskning	18
5.1 Forskning kring symtom vid Asperger syndrom.....	18
5.2 I skolan	21
6. Teoretiska perspektiv	26
6.1 Symbolisk interaktionism	26
6.2 Systemteori.....	27

7. Metod	30
7.1 Kvalitativ ansats.....	30
7.2 Datainsamlingsmetod	31
7.3 Avgränsning, urval och bortfall	33
7.4 Intervjuernas genomförande.....	33
7.5 Analys och tolkning.....	35
7.6 Etiska överväganden och dilemman	35
7.7 Metoddiskussion.....	36
8. Resultat, analys och tolkning	38
8.1 Undersökningens huvudaktörer.....	38
8.2 Ungdomarnas upplevelse av stöd och hjälp	40
8.3 Ungdomarnas upplevelse av sin relation till de professionella.....	42
8.4 Ungdomarnas upplevelse av sin relation till andra elever.....	45
8.5 Ungdomarnas upplevelse av grundskolan.....	47
8.6 Sammanfattande tolkning	48
9. Slutdiskussion	52
10. Källförteckning	56
11. Bilagor	60

1. Inledning

Denna uppsats handlar om skolgången för barn med Asperger syndrom (AS), som är ett neuropsykiatriskt funktionshinder.

Vi är tre författarinnor till denna uppsats som alla är födda på 60-talet. När vi gick i grundskolan på 70-talet hade ingen av oss hört talas om diagnoser som ADHD, DAMP eller Asperger syndrom (AS) utan det vi möjligen kände till var Downs syndrom. Människor med Downs syndrom har ofta ett karaktäristiskt utseende som gör funktionshindret mer synligt. Vi är i dag stolta mödrar till fyra, tre och ett barn och åldrarna varierar mellan fem och nitton år.

En av oss har varit verksam i gymnasieskolan och arbetat med barn och ungdomar med olika handikapp, även inom särskolans område. Den andra författarinnan har haft sin praktik under utbildningen på Fagareds ungdomshem. Många av ungdomarna hade diagnoser som ADHD och DAMP, hos flertalet av dessa pojkar visade det sig att de fått diagnoserna i tonåren vilket har medfört att de inte fått det stöd som de annars haft rätt till, i till exempel grundskolan. Den tredje av oss fick hösten 2006 veta att hennes femårige son har högfungerande autism efter en utredning på Barn Neurologiska kliniken i Göteborg (BNK). Utredningen visar att pojken med 95 % säkerhet har Asperger syndrom vilket förmodligen kommer att fastställas vid ytterligare en utredning, om två år, när han blivit lite äldre.

Asperger syndrom är inget synligt funktionshinder. Det kan skapa svårigheter för andra barn att förstå att barnet med AS upplever saker och ting annorlunda. De kanske bara uppfattas som något egensinniga och udda men inget mer. Det är lätt att överskatta eller underskatta människor med AS, eftersom det kan vara svårt att förstå att de har ett funktionshinder. Det kan vara särskilt svårt på rasterna då de inte kan ta egna initiativ eller samspela med de andra eleverna. På lektionerna kan de ha svårt att förstå att direktiv som gäller hela klassen, även gäller dem. För de individer som är drabbade kan känslan av att alltid stå utanför den sociala gemenskapen vara förödande. För de som inte är drabbade kan det vara oerhört svårt att förstå hur det är att alltid bli sedd på som "annorlunda" (Steindal 1997).

Som förälder till ett funktionshindrat barn ställs man inför många val och dilemman. En helt ny livssituation uppdragas. Det uppstår fullt med frågor kring en liten människa, som tänker och upplever många olika saker helt annorlunda än vad man är van vid. En liten människa som har annorlunda behov i form av rutiner och tydlighet, specialintressen och kost. För att ge en bild av hur det kan upplevas följer

nu en personlig berättelse från en av oss:

När utredningen var klar och vår son fick diagnosen autistiskt syndrom, "högfungerande autism" fick vi mycket stöd och hjälp från BNK. Vi fick komma till ett par informationsmöten med bara oss föräldrar där vi fick ställa frågor och vi informerades om vad en diagnos som denna innebär med vårdbidrag, habilitering, skolgång och så vidare. Förskolan bjöds också in på ett möte och alla tre förskolelärarinnorna kom tillsammans med tidigare inkopplad specialpedagog och rektor. Ett fjärde möte ägde rum, denna gång med habiliteringen. Alla har varit mycket hjälpsamma och intresserade av hur vi tillsammans ska kunna underlätta för vår lille son på alla sätt. Men det yttersta ansvaret är ändå föräldrarnas och det är vi som ska välja vilka vägar som vi tror är bäst. Redan på mötet med förskolan informerade rektorn att kommunen numera "tar hem" elever från särskolor och specialklasser som är placerade utanför kommunen för att det genererar i för höga kostnader. I stället försöker de med hemmaplanslösningar där de integrerar barn med funktionshinder i vanliga klasser i grundskolan. Till hösten, 2007, är det dags för vår son att börja grundskolan. Som föräldrar i denna nya situation undrar vi hur det är med prioriteringarna hos skolledningen, är det elevernas bästa eller är det ekonomin som styr? Vad är bäst för barnet?

1.1 Uppsatsens disposition

Vi inleder vår uppsats med att i kapitel ett och två förklara vad det är vi vill ta reda på och varför, det vill säga presentera inledning, syfte och frågeställning. Vi berättar också om vilka avgränsningar vi har gjort i urvalet av informanter till våra intervjuer. I kapitel tre har vi en grundlig beskrivning av de olika neuropsykiatriska funktionshindren. Detta för att få en ökad förståelse och insikt om vilka skillnaderna är mellan de olika diagnoserna, samt en fördjupning om Asperger syndrom. Begreppen anser vi behövs för att lättare förstå uppsatsen. I kapitel fyra lägger vi fram skollagen och andra regelverk som vi tycker kan vara av värde att känna till. I det femte kapitlet fördjupar vi oss i den tidigare forskningen inom psykiatri, pedagogik och medicin, som bedrivits om Asperger syndrom, dess olika konsekvenser, symtom och yttringar. Här beskriver vi också om vad specialpedagogisk forskning anser mest lämpligt kring undervisningen till barn med AS. I kapitlet

sex berättar vi om de teoretiska perspektiv vi haft under arbetets gång. I metodkapitlet, det vill säga kapitel sju, tar vi upp hur vi har gått tillväga och genomfört vår uppsats. I de avslutande åttonde och nionde kapitlen presenteras undersökningens huvudaktörer, analys, resultat och sammanfattande tolkning samt vår slutdiskussion. Till sist redovisas litteraturlista och bilagor.

2. Syfte och frågeställningar

Här förklarar vi vad vi vill ta reda på med vår uppsats.

2.1 Syfte

Det övergripande syftet med uppsatsen är att beskriva och analysera hur några ungdomar som har diagnosen Asperger syndrom själva förstår och upplever sin grundskoletid. Vidare syftar uppsatsen även till att belysa detta ur ett föräldra- och skolperspektiv.

Genom att undersöka, beskriva och analysera ungdomarnas egna upplevelser av sin situation tillsammans med ett föräldra- och lärarperspektiv, så hoppas vi att resultatet av denna uppsats skall kunna fungera som underlag för framtida diskussioner om hur skolan skall utformas på bästa sätt.

2.2 Frågeställningar

Hur upplever ungdomarna det stöd och den hjälp de fått i grundskolan?

Vad upplever de har fungerat bra, mindre bra respektive dåligt?

Hur upplever ungdomarna sina relationer till professionella och andra elever under grundskoletiden?

Hur upplevs ovanstående ur ungdomarnas föräldrars perspektiv?

Hur upplevs ovanstående ur de professionellas perspektiv?

2.3 Avgränsningar

Vi har valt att intervjua ungdomar med diagnosen Asperger syndrom, inte med högfungerande autism i allmänhet. Vi har valt att intervjua pojkar, eftersom det är mer sällsynt att flickor har AS (se under tidigare forskning). Vi har intervjuat några pojkar som idag går på gymnasiet men det är deras upplevelse av grundskolan vi frågat om.

Vi ska nu i nästa kapitel förklara vad ett neuropsykiatriskt funktionshinder är samt förklara skillnaderna och likheterna mellan autism, Asperger syndrom och andra autismspektrumstörningar.

3 Neuropsykiatriskt funktionshinder

När vi talar om ungdomar med funktionshinder i vår text så vill vi understryka att vi inte tycker att man *är* sitt funktionshinder. Många av ungdomarna gillar inte sin diagnos/stämpel som annorlunda och ser inte heller det som ett hinder. Man gör lätt jämförelser med "normala" barn och ungdomar, men vem sätter kriterierna för vad som är normalt? Är man normal om man inte har Asperger syndrom, men i stället kanske är allergisk, hör dåligt eller har fräknar? Har inte nästan vi alla något som avviker från "det normala"? (Nylander 2001). Människor med funktionshinder har olika sociala bakgrunder, etniska tillhörigheter, intellektuella nivåer, personligheter och tilläggsproblem. De är först och främst olika individer, sedan kan de ha samma funktionshinder, men med olika yttringar (Gillberg och Peeters 2001). Lena Nylander skriver att en diagnos är en sammanfattande benämning på de problem eller symtom som en individ har och aldrig en benämning (stämpel) på individen själv (Nylander 2001).

Ett neuropsykiatriskt funktionshinder innebär att man har svårigheter som har sin grund i hur hjärnan arbetar och fungerar. Det ger sig ofta till känna under barndomen och kan inverka på individens vardag i betydande utsträckning. De neuropsykiatriska diagnoserna är så kallade funktionsdiagnoser. Det betyder att diagnoserna bygger på kriterier som har som utgångspunkt hur individen fungerar inom vissa områden. Det är vetenskapligt framtagna kriterier. Många av dem som får en neuropsykiatrisk diagnos har större problem än andra inom följande områden:

- reglera sin uppmärksamhet
- impulskontroll och aktivitetsnivå
- samspela med andra människor
- inläring och minne
- uttrycka sig i tal och skrift
- kontrollera motoriken

Dessa svårigheter har många människor i större eller mindre grad. När svårigheterna är så stora att de kraftigt påverkar individens utveckling och möjligheter att fungera i samhället blir de ett funktionshinder (www.attention-riks.se). För att en person skall kunna sägas uppfylla kriterierna för en diagnos måste en utredning genomföras av specialkunnig läkare, helst neuropsykiatriskt utbildad och i allmänhet också av psykolog med särskild kunskap inom området. Ibland behövs också medicinsk utredning och specialpedagogisk bedömning samt samtal med föräldrarna om personens utvecklingshistoria (Gillberg 1997).

De vanligaste neuropsykiatriska diagnoserna är autism och Aspergers syndrom, ADHD, DAMP, Tourette syndrom, tvångssyndrom och språk- och talstörningar, till exempel dyslexi (www.attention-riks.se).

3.1 Autismspektrumstörningar

I DSM-IV (amerikansk diagnosmanual) finns en större grupp med diagnoser som kallas *genomgripande störningar i utvecklingen*. Här ingår autistiskt syndrom (Infantil autism, Kanners syndrom, klassisk autism), Asperger syndrom, och atypisk autism. Även desintegrativ störning (Hellers syndrom) och Retts syndrom ingår, men däremot inte utvecklingsstörning, som skiljer sig från autismspektrumstörningar genom en för långsam eller försenad utveckling (Nylander 2001).

Lorna Wing har beskrivit vad som kallas för Triadproblemen, vilket är en övergripande beskrivning av alla tillstånd inom autismspektrumstörningar och som tar upp de tre typiska grundläggande störningarna:

- Begränsning av förmågan till ömsesidig social interaktion
- Begränsning av förmågan till ömsesidig kommunikation
- Begränsning av beteenderepertoar, lek, fantasi och intressen

Symtom vid en autismspektrumstörning skall ha funnits med sedan tidigt i barndomen, men begränsningarna kan finnas med i varierande utsträckning, från en mycket grav till en mer subtil oförmåga och variera hos samma individ i olika åldrar. Förutom dessa begränsningar så är det vanligt att personer med autismspektrumstörningar har en svårighet att tåla förändringar, vilket kan medföra ett icke anpassbart beteende (Nylander 2001).

3.2 Autistiskt syndrom (Autism)

Autistiska syndrom benämns ofta internationellt som klassisk autism, infantil autism eller Kanners syndrom, medan vi i Sverige har strävat efter en enhetlig klassifikation där autism och autismliknande tillstånd har setts som den övergripande benämningen (Gillberg 1999). Autism är ett allvarligt funktionshinder, som ofta förekommer, men inte alltid, tillsammans med andra funktionshinder som förståndshandikapp, epilepsi, syn- och hörselskador (www.autism.se). Autism innebär en störning i utvecklingen och därför varierar beteendeyttringarna med ålder och begåvning. Dess centrala kännetecken, som uppträder i olika former och återfinns på alla utvecklingsstadier och begåvningsnivåer, är försämrade förmåga till

socialisation och kommunikation samt bristande föreställningsförmåga. Barn och ungdomar med autism har svårt att förstå andras tänkande och handlande, till exempel att andra personer har egna tankar, känslor och planer och att det visar sig i deras handlingar. Det gör att det sociala samspelet försvåras och individen kan ha besvärligt med att förstå vad som förväntas av honom/henne och vad som är lämpligt att göra och säga i olika sociala situationer (Waclaw, Aldenrud och Ilstedt 1999). Autism beror på en specifik störning i hjärnan och kan ha sitt ursprung i någon av tre generella orsaker: genetisk skada, hjärnskada eller hjärnsjukdom. Förekomst är mellan 4 och 10 på 10 000 (Frith 1998).

3.3 Högfungerande autism

Högfungerande autism är inte en egen diagnos. Den egentliga diagnosen heter autistiskt syndrom. "Högfungerande" är ett komplement till denna diagnos.

En person som har högfungerande autism har under sina första levnadsår inte haft en lika försenad tal- och språkutveckling, som de med autistiskt syndrom, där det enligt diagnoskriterierna krävs en kliniskt försenad språkutveckling (Nylander 2001).

Till gruppen med högfungerande autism räknas personer med normal, eller strax under normal intelligens. Vissa personer med högfungerande autism kan ha specifika språksvårigheter men på andra områden ha färdigheter motsvarande sin åldersgrupp (Steindal 1997). Istället för högfungerande autism är det egentligen mer riktigt att säga högfungerande person med autism. Anledningen är att det är personen som är högfungerande (www.autismforum.se).

3.4 Asperger syndrom

(som vi i texten kommer att förkorta AS)

Aspergers syndrom är en diagnos inom autismspektrumet, som är ett samlingsnamn för flera diagnoser med liknande symtom. Funktionsnedsättningen innebär ett annorlunda sätt att tänka, uppfatta och bemöta sin omgivning (www.aspergercenter.nu/). Symtomen liknar de vid autism men på grund av högre begåvning och bättre förmåga till kommunikation så framstår symtomen inte lika alarmerande (www.autism.se). För att få diagnos skall flera svårigheter finnas i kombination med varandra; social beteendeavvikelse, specialintressen, motoriska svårigheter, rutinbundenhet, språksvårigheter i den talade och icke-verbala kommunikationen (Gillberg 1997). Asperger syndrom förekommer ofta tillsammans med andra uppmärksamhetsstörningar som ADHD och DAMP (Attwood 2000). Begåvningen hos personer med Aspergers syndrom ligger inom normalvariationen, vilket innebär att begåvningen kan vara alltifrån hög till låg, precis som bland

personer utan Aspergers syndrom (Gillberg 1997).

3.5 Skillnad mellan Aspergers syndrom och (högfungerande) autism

Aspergers syndrom och högfungerande autism kan båda definieras som autism hos normal- eller välbegåvade personer. Den avgörande skillnaden mellan AS och autism är att det för Aspergerdiagnos krävs att ingen försening skall ha funnits gällande språklig eller kognitiv utveckling. Vissa forskare hävdar att det är skillnad i mentaliseringsförmåga mellan Asperger syndrom (bättre) och högfungerande autism (sämre). En person med hög verbal förmåga får oftast diagnosen AS och personen med låg verbal förmåga diagnosen autism, grundproblematiken är dock den samma (Nylander 2001). När en person med Aspergers syndrom och en med högfungerande autism blir lite äldre, till exempel kommer upp i skolåldern, kan det i många fall vara omöjligt att skilja mellan deras symtom, trots att de var mycket olika i början av livet. Då kan personen med högfungerande autism passa bättre in på beskrivningen av Aspergers syndrom (www.autismforum.se). Wing menar att AS och autism är så likartade tillstånd att de kan ses som *"två grenar på samma träd"* (Gillberg och Ehlers 1999 s 25).

3.6 Meningsskiljaktigheter

Det är i dag stor enighet om att AS skall ingå i det autistiska spektrumet. Forskare anser att det finns en speciell typ av kommunikationsstörning och social oförmåga som sammanlänkar AS med autism i allmänhet. Däremot har individerna med AS bättre kommunikationsförmåga på grund av ett mer utvecklat språk, vilket gör att de har större möjligheter och förutsättningar till anpassning. Det finns de som anser att diagnosen AS är onödig att betrakta som undergrupp till autism och istället bör kallas högfungerande autism eller lindrig autism. Det är ännu inte tydligt var gränslinjen skall dras mellan högfungerande autism och Aspergers syndrom och på vilka grunder. Eller om den överhuvudtaget skall dras (Frith 1998). De som argumenterar för en avgränsning mellan autism och Asperger syndrom gör det framför allt med tanke på forskningen. Samtidigt vet man idag ännu inte tillräckligt hur grundläggande skillnaderna är och därför anser vissa forskare att diagnoskriterierna blir oklara, vilket i sin tur inte ger hållbara forskningsresultat. Ett annat argument för en egen diagnos för AS är att sjukvården lättare kan hitta och hjälpa individerna på ett tillfredsställande sätt (Steindal 1997).

3.7 Historik

Autism och autismliknande tillstånd har funnits i alla tider men det är först under 1990-talet som tillstånden har börjat uppmärksammas mer på allvar. Under 1900-talets första årtionden togs ett stort steg framåt då läkare och forskare som Eva Sucharewa (Ryssland), Leo Kanner (USA) och Hans Asperger (Österrike) skrev om grupper av människor med märkliga beteenden. Barnläkaren Hans Asperger (1906-1980) beskrev 1944 en grupp barn med sociala anpassnings- och kommunikationsproblem och speciella intresse-mönster (Thimon1998). Problematiken kännetecknades av bristande empati, oförmåga att skapa vänskapsrelationer, ensidig konversation, ett intensivt engagemang i vissa specialintressen samt motoriskt klumpiga rörelser (Attwood 2000). Barnen uppfattades som kyliga och intellektualiserade och deras intressen verkade ensidiga och ibland lite bisarra. Asperger var av åsikten att strukturerad inläring var viktig för deras utveckling (Steindal 1997). Asperger ansåg att tillståndet var en "autistisk personlighetsstörning" och att orsaken var genetisk snarare än psykologisk (Thimon 1998). Idag inser man att både Kanner och Sucharewa har beskrivit samma svårigheter i beteendet hos individer, fast med andra beteckningar för uttrycken (Perttu och Söderman 2005). Det dröjde ända till Hans Aspergers död år 1980 innan Asperger syndrom uppmärksammades världen över genom Lorna Wings (autismexpert) publikationer 1981 av 34 fall av vad hon kallade "*Aspergers syndrom*". Där uppmärksammade och diskuterade hon Aspergers arbete och begreppet "Asperger syndrom" var myntat (Thimon 1998).I dag är forskarna eniga om att Asperger syndrom är en del av autismspektrumet och har egna diagnoskriterier (Steindal 1997). Det finns kända personer i historien som man idag tror hade AS. Albert Einstein är en av dem (Gerland 1997).

3.8 Förekomst

När det gäller förekomst av Aspergers syndrom i den allmänna befolkningen så har det gjorts väldigt få studier och alla som gjorts har utförts i de nordiska länderna. Det innebär att det är svårt att uttala sig om frekvensen av tillståndet. Därför är det också svårt att säga något om hur vanligt AS är i andra länder och andra världsdelar. Det är svårt att ange en precis siffra på hur många som har Asperger Syndrom eftersom det inte har gjorts så mycket statistiska undersökningar om det. Man brukar dock räkna med 3-7 barn på 1000 uppvisar alla symtom på AS och sedan finns det ungefär lika många inom området autismspektrumstörningar. På 1990-talet gjordes en studie i Göteborg med 1500 barn och där uppvisade 0,36 procent Asperger syndrom. Lika många ungefär fanns inom autismspektrumstörningar. En liknande studie på Island

kom fram till att 0,35 procent uppvisade symtom på AS (Gillberg 2001).

Gillberg skriver att många av dem med problematik inte söker hjälp förrän vid vuxen ålder, vilket pekar på att det faktiskt kan vara en stor grupp med Aspergers syndrom som går odiagnostiserade genom hela barndomen och tonåren (Gillberg 2001). Steindal skriver även att det är vanligt att de går utan diagnos fram till vuxen ålder och sedan förekommer i den psykiatriska vården som vuxna. Hon menar dessutom att *"enstaka psykiatriska diagnoser karakteriseras av beteenden som också förekommer vid Aspergers syndrom"* (Steindal 1997).

Forskarna är överens om att diagnosen är överrepresenterad bland pojkar, däremot så skiljer siffrorna sig åt. I ovan nämnda studie utförd i Göteborg så hade fyra gånger så många pojkar som flickor diagnosen AS. Gillberg skriver att vart femte fall är en flicka (Gillberg 1997). Enligt ICD-10 (WHO:s diagnosmanual) är det åtta gånger vanligare bland pojkar än bland flickor (Thimon 1998). Gillberg påpekar dock att det kan vara så att det finns ett stort mörkertal vad gäller flickor med AS, på grund av att de kan ha en annorlunda *"symtomkonstellation"* än pojkar och därför inte kommer med i studier om funktionshindret (Gillberg 1997 s 37). Attwood skriver att det ännu inte har gjorts några studier som specifikt undersöker om Aspergers syndrom tar sig andra uttryck hos flickor än hos pojkar (Attwood 2000).

3.9 Diagnoskriterier

Det finns fyra olika system som AS kan diagnostiseras efter. Gillberg menar att det är svårt att dra en tydlig gräns när det gäller att definiera Asperger syndrom eftersom alla barn är individer med egna personligheter, fysiska olikheter och att alla är uppväxta under speciella familjeförhållanden (Gillberg 1997). Det är dessutom svårare ju yngre barnet är. Grunddragen finns där redan tidigt, men symtomen är svåra att tyda. Allteftersom barnet går igenom olika utvecklingsstadier blir symtomen oftast allt tydligare. Många av barnen med AS har tidigare fått diagnoserna DAMP, ADHD och andra neuropsykiatriska funktionshinder. Först i skolåldern brukar det vara möjligt att fastställa diagnosen.

De första systematiska diagnoskriterierna som kom 1988 var utarbetade av Carina och Christopher Gillberg och byggde på Hans Aspergers beskrivning av tillståndet. De publicerades 1989 och vidareutvecklades 1991 av makarna Gillberg själva (Se bilaga 1). För att diagnos ska ställas krävs nio symtom av maximala tjugo (Thimon 1998).

År 1989 publicerade även Peter Szatmari diagnoskriterier för AS. De är i stort sett samma kriterier som Gillbergs, skillnaden är att diagnos inte kan ställas om kriterierna för autismdiagnos är uppfyllda (Se bilaga 2). För diagnos måste minst sex symtom av maximala tjugotvå vara infriade (Gillberg 1997).

1993 kom WHO's (Världshälsoorganisationen) diagnoskriterier, ICD-10, vilket är en internationell diagnosklassifikation (Se bilaga 3). Här ligger betoningen på språkutvecklingen och den tidiga sociala utvecklingen. Precis som i Szatmaris kriterier så kan inte diagnos ställas om kriterierna för autism är uppfyllda. För diagnos måste minst tre symtom av åtta maximala vara uppfyllda (Gillberg 1997).

Ett år senare, 1994, kom DSM-IV-manualen (Diagnostisk och statistisk manual för mentala störningar), vilket är de amerikanska diagnoskriterierna för AS (Se bilaga 4). Deras definition är nästan identisk med ICD-10 förutom att symtomen skall medföra en kliniskt signifikant funktionsnedsättning (Gillberg 1997).

Vilka diagnoskriterier man skall använda sig av är en bedömningsfråga. I Sverige är det vanligast förekommande att diagnostisera enligt Gillberg och Gillberg samt enligt DSM-IV manualen (Gillberg 1997 och Thimon 1998).

I dag så pågår flera diskussioner bland forskare, professionella och media om man skall diagnosticeras och vilka fördelar och nackdelar det kan medföra för individen. Fördelen med att få en diagnos, kan vara att få möjlighet till en korrekt beskrivning av sina problem och symtom. Det ger i sin tur möjlighet för omgivningen att genom information och utbildning få ökad förståelse för personen och därigenom kunna bemöta dem och ge dem hjälp och stöd utifrån deras egna behov och förutsättningar. En annan fördel är att det finns pedagogiska metoder och hjälpmedel som kan minska handikappet. Idag finns fortfarande ingen effektiv medicinsk behandling mot AS, men en diagnos innebär att man har rätt till insatser via LSS (se Lagar och Regelverk nedan). För många personer blir själva utredningsprocessen en väg till upprättelse samt en möjlighet till kontakt med andra med samma problematik, en insikt om att man inte är ensam och en förståelse om varför man kanske har känt sig "annorlunda" (Nylander 2001). Gillberg (1997) menar att den absolut viktigaste åtgärden när det handlar om att förbättra situationen för barn med AS och deras nätverk är att försöka få till stånd en attitydförändring i samhället. Gillberg menar att det inte går att genomföra utan att en riktig diagnos ställs.

Kritikerna mot de neuropsykiatriska diagnoserna menar att en nackdel är att de stämplar människor och fungerar som självuppfyllande profetior. Skolläkare Leif

Elinder är en av dem som i ett flertal tidningsartiklar uttryckt att han är kritisk till att sätta neuropsykiatriska diagnoser på barn. Elinder menar att tusentals svenska skolbarn klassas som hjärnskadade - helt i onödan. Elinder säger att man i skolan inte har några förväntningar på barn med funktionshinder och han uttrycker farhågor om att diagnosen banar väg för inlärd hjälplöshet samt att omgivningens förväntningar minskar på barnet. Krister Svensson, universitetsadjunkt ifrån Halmstad, menar (Dagens Nyheter 000313) att "*diagnostiseringskarusellen*" beror på att vi inte klarar av dagens "förhandlingsbarn". Han menar att en diagnos kan vara positiv för den enskilde individen men att det ur ett mer generellt perspektiv är märkligt att samhället måste sjukförklara barn för att de skall få plats. Istället borde vi enligt Svensson leta lösningar i hela den moderna samhällsstrukturen. Håkan Eriksson, konsult i neuropsykologi vid Uppsala Akademiska sjukhus anser att en kombination av neuropsykiatrisk medvind, ekonomisk åtstramning och tilltagande krav bortom människors förmågor har medfört en alltmer utbredd diagnostik. Han menar att samhället klassar allt fler av sina medborgare som psykiskt abnorma och att inte psykiatriska lösningar rättar till problemen, eftersom de egentligen är sociala och politiska till sin natur (Neuronätet 2007).

3.10 Orsaker

På 1970-talet ansåg vissa forskare att orsakerna bakom AS berodde på tidiga relationsstörningar. Det har skett en ökad forskning på området men fortfarande går åsikterna bland forskare isär när det gäller orsakerna till uppkomsten av AS. Hans Asperger upptäckte redan 1944 i sitt pionjärbete att det fanns liknande drag hos föräldrarna till de barn han observerade. Detta medförde att han framlade hypotesen att syndromet kan vara ärftligt. Forskning som därefter bedrivits, har bekräftat att det finns en signifikant förekomst av liknande drag hos individer i första eller andra släktledet på ena familjesidan. Hittills har forskningen inte kunnat ange precis hur syndromet överförs. Det finns studier som pekar på att kromosomer kan vara inblandade eller att frontal- och tinningloberna i hjärnan är dysfunktionella (Attwood 2000). Steindal säger att forskarna är eniga om att genetiska faktorer har en stor betydelse vid uppkomsten av AS. Forskning visar att föräldrar eller/och släktingar ofta har liknande svårigheter (Steindal 1997).

Thimon och Wing anser att orsakerna är fysiska, det vill säga att Asperger syndrom är ett biologiskt funktionshinder som beror på en neurologisk avvikelse eller skada i hjärnan (Perttu och Söderman 2005). Wing konstaterade redan 1981 att i nästan hälften av de fall hon studerat fanns skador uppkomna under fostertiden, förlossningen eller under de första levnadsåren som kan ha orsakat hjärnskador. I

flera studier efter Wings så bekräftas teorin om att händelser som kan medföra hjärnskador under graviditeten, förlossningen eller den tidiga spädbarnsåldern, kan orsaka Aspergers syndrom (Attwood 2000). En tredje tänkbar orsak till AS är virusinfektioner eller bakteriella infektioner före eller strax efter förlossningen. Men här behövs mer forskning skriver Tony Attwood (Attwood 2000). I ca femtio procent av fallen kan man hitta ärftliga faktorer och den andra hälften anses bero på medfödda eller tidiga skador på nervsystemet (Thimon 1998). Enligt Gillberg (1997) så finns ytterligare riskfaktorer när det gäller AS och uppkomsten av hjärnskada, till exempel avvikande förlossningssätt, instrumentell förlossning, för tidig födsel, överburenhet, för låg födelsevikt, för tidig vattenavgång, alkoholmissbruk hos modern under graviditeten samt graviditetsförgiftning.

Däremot finns i dag finns inga belägg för att autismspektrumstörningar kan orsakas av sociala eller psykologiska faktorer. Aspergers syndrom beror alltså inte på dålig barnuppfostran, övergrepp, vanvård, försummelse och inte heller på bristande kärlek från föräldrarnas sida. Forskare och författare verkar däremot vara överens om att de sociala förhållandena kan påverka diagnosens förutsättningar, det vill säga att "rätt" uppväxtförhållanden kan vara gynnsamt för deras framtida levnadsvillkor och utvecklingen av den sociala interaktionen med andra människor. Gillberg skriver att en tidig diagnos, råd och pedagogisk hjälp till barn med AS och dess familj troligtvis kan reducera graden av handikapp senare i livet. Viktigt är också ändrade attityder och ökad förståelse i den "*psykosociala närmiljön*" (Gillberg 1997 s.97).

Pågående forskning om orsakerna till AS är inriktat på speciella områden som rör grundorsakerna, lokaliseringen och vilken typ av hjärnskada som grundorsakerna ger upphov till samt vilka psykiska symtom som hjärnskada medför (Wing 1988).

I kapitlet nedan kan vi orientera oss om vad barn med AS och andra funktionshinder kan önska och begära av skolan i form av stöd och hjälp.

4 Lagar och regelverk.

Barn tillbringar mycket av sin vakna tid i skolan och det borde vara av högsta prioritet att de kan utveckla och bevara sin psykiska hälsa här. En god självkänsla och ett gott självförtroende är grunden för psykiskt välbefinnande. Motsatsen till detta är att vara utstött, mobbad eller att känna sig misslyckad, vilka är riskfaktorer för sociala och psykiska problem senare i livet. Det är oerhört viktigt att skolan tar sitt ansvar och är en trygg och utvecklande plats för alla elever. Barn med funktionsnedsättningar och kanske framför allt de som har dolda funktionshinder, löper stor risk att bli extra utsatta i skolmiljön om de inte blir förstådda. Skolgången för bland annat barn och ungdomar med funktionshinder regleras i en rad olika författningar som vi vill nämna lite om. Vi har tittat på *Skollagen, läroplanen (Lpo 94)*, *"rektorens skärpta utredningsansvar för elever i behov av särskilt stöd"* och den så kallade *"pysparagrafen"*, som har direkt anknytning till skolan". Vidare har vi tittat på *Lagen om stöd och service för vissa funktionshindrade (LSS)*, som vissa av ungdomarna kan beröras av, och på *handikappombudsmannens (HO) funktion*.

Korta utdrag om respektive del finns som bilagor längst bak i uppsatsen.

4.1 Skollagen

All skolverksamhet styrs av skollagen (SFS nr 1985: 1100). Alla barn och ungdomar skall ha tillgång till likartade möjligheter att få utbildning inom det offentliga skolväsendet oavsett var i Sverige den anordnas (Se bilaga 5). Skolan har till uppgift att i främja barn och ungdomars harmoniska utveckling till att de skall utvecklas till ansvarstagande samhällsmedlemmar, i samarbete med hemmen. I lagtexten har man särskilt fört in begreppet "elever i behov av särskilt stöd" för att betona skolans förhållningssätt när det gäller barn med svårigheter. Den har tillkommit för att markera att fokus skall riktas *från eleven mot skolans åtgärder*. Skolan har skyldighet att möta elevens svårigheter med pedagogiska insatser eller med andra insatser som åtgärder i miljön eller organisationen. Det är viktigt att se elevens utvecklingsmöjligheter istället för att se eleven som bärare av problem. Skolans verksamhet skall på detta sätt anpassas efter varje elevs förutsättningar. Det kan till exempel handla om extra stöd vid sociala problem eller anpassningar i undervisningen eller miljön. Det är vanligt att elever med AS antingen får hjälp av en assistent eller att de får undervisning i en mindre grupp. Det är pedagogerna som avgör om eleven är i behov av särskilt stöd.

Skollagen uttrycker också att samtliga verksamheter inom skolans område skall

motverka alla former av kränkande behandling, till exempel mobbing. Barn och ungdomar med AS kan löpa stor risk att utsättas för olika kränkningar på grund av sitt sociala handikapp.

4.2 Läroplanen (Ipo94)

Läroplanen innehåller de övergripande målen och riktlinjerna för bland annat grundskolan (Se bilaga 6). Den är fastställd av regeringen. I denna poängteras det att "undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov". Detta innebär att undervisningen aldrig kan utformas lika för alla, eftersom skolan har ålagts ett särskilt ansvar för att tillgodose samtliga barns olika behov.

Enligt läroplanen skall skolan klargöra vilka rättigheter och skyldigheter eleverna och deras vårdnadshavare har. Tydlighet när det gäller målen, innehåll och arbetsformerna i skolan är en förutsättning för att elever och vårdnadshavare skall kunna påverka. Skolans uppdrag är att främja lärandet och att eleven utvecklas i detta. Många av de dolda funktionshindren kräver specifika kunskaper och förståelse från skolans sida för att detta uppdrag skall kunna genomföras tillfredställande. Betydelsen av samarbetet mellan skola och hem betonas på flera ställen i läroplanen. Detta betyder att det är viktigt att det finns en dialog mellan skola och hem för att man tillsammans skall kunna utveckla arbetet i förhållande till barnet.

Rektorn i respektive skola har ett stort ansvar när det gäller barn med särskilda behov. Strama ekonomiska ramar får inte vara orsak till att man åsidosätter denna skyldighet. Barn med särskilda behov har rätt till utveckling i skolan på sina villkor med rätt till stöd i olika former, där bland annat den pedagogiska personalens kunskap och engagemang kan vara avgörande faktorer. Skolans personal har rätt att få utbildning i vad det innebär att leva med olika diagnoser och hur man kan underlätta lärandet för dessa elever.

4.3 "Rektorens utredningsansvar skärps för elever i behov av särskilt stöd"

(Skolverket). Ändring i grundskoleförordningen (1994:1194).

Från den 1 juli 2006 har det införts förändringar i skolformsförordningarna vad gäller särskilt stöd och åtgärdsprogram (Se bilaga 7). Rektorn ska ansvara för att en utredning görs, om det finns elever som kan tänkas behöva särskilt stöd. Det skall finnas en tydlig arbetsprocess, som kan beskrivas i fem steg: uppmärksamma,

utreda, dokumentera, åtgärda och följa upp och till sist utvärdera (Skolverkets hemsida 2007).

Ett åtgärdsprogram ska vara ett redskap för undervisning och stödinsatser och skall beskriva elevens skolsituation. Det skall vara en beskrivning av det stöd som eleven behöver, vilka åtgärder man ska sätta in och vem som skall göra vad. Det skall också stå hur och när man skall utvärdera arbetet. Syftet är att man skall påverka de förutsättningar som råder runt eleven. Skolan skall upprätta och utvärdera detta tillsammans med vårdnadshavare. Därmed får eleven och målsman ta del av de bedömningar som skolans personal gör och de kan själva vara med och påverka åtgärderna (Skolverkets hemsida 2007).

4.4 "Pysparagrafen"

Skolverket som är den statliga myndighet som ansvarar för skolfrågor, har i sina regler avseende betygsättningarna i grundskolan utfärdat särskilda bestämmelser, när det gäller elever med funktionsnedsättning, en så kallad pysparagraf (Se bilaga 8). Denna innebär att läraren vid betygsättningen får bortse från enstaka mål i betygskriterierna som eleven inte kan uppfylla på grund av sitt funktionshinder och därmed kan eleven ändå ha möjlighet till bra betyg. Till exempel kan detta gälla för barn med Asperger som kan ha svårt i idrotten med vissa moment eller att läsa noter i musiken då detta kan vara alltför abstrakt. Dessa undantag gäller alla betygssteg.

4.5 Lagen om stöd och service till vissa funktionshindrade (LSS).

En lag som också kan komma att få betydelse är LSS (SFS 1993:387) (Se bilaga 9). Det är en rättighetslag, vilket innebär att den talar om vad den enskilde har rätt att få av myndigheten. Den innehåller bestämmelser om insatser för särskilt stöd och särskild service åt personer med bland annat autism eller som har autismliknande tillstånd. Denna lag är inte förknippad direkt med skolan, men efter ansökan hos socialtjänsten kan man enligt LSS bevilja assistenthjälp även under skoltid under vissa förutsättningar. I första hand är det den berörda skolan som skall stå för assistentkostnaderna eftersom den är huvudman för den verksamhet som bedrivs där. Kommunen är dock skyldig att ge det stöd som behövs för att eleven skall kunna ta del av verksamheten. Som exempel kan ges om det föreligger problem med kommunikationen hos eleven eller om funktionshindret gör att eleven måste ha ett begränsat antal personer knutna till sig (Försäkringskassan, vägledning 2003:6, version 2).

4.6 Handikappombudsmannen (HO)

Handikappombudsmannens uppgift (Se bilaga 10) är att bevaka frågor som berör funktionshindrade personers rättigheter och intressen. Verksamheten skall syfta till att "personer med funktionshinder skall ges full delaktighet i samhällslivet och jämlikhet i levnadsvillkor" (SFS 1994:749).

Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever (Se bilaga 11) trädde i kraft i april 2006. Denna innebär bland annat att barn med funktionshinder inte får diskrimineras. Om så är fallet kan skadestånd utdömas. Enligt denna lag är skolan skyldig att bedriva ett målinriktat arbete för att förebygga och förhindra diskriminering. Barns och elevers lika rättigheter skall främjas och skolan skall aktivt arbeta för detta. Barn med funktionshinder får inte missgynnas i förhållande till barn utan funktionshinder. Skadestånd kan komma ifråga.

Handikappombudsmannen har bland annat i sin rapport till regeringen 1998 poängterat att skolpersonal måste ha mer kunskap när de har elever med olika funktionsnedsättningar. Brist på kunskap är en av de vanliga orsakerna till att dessa elever inte får det stöd de har rätt till. En annan vanlig orsak är bristen på resurser, enligt HO. Trots att det är tio år sedan denna rapport kom, är det fortfarande många brister i skolan. Läget har förbättrats en del i och med att lagstiftningen har blivit bättre, men HO framhåller fortfarande idag, 2007, att det finns mycket kvar att göra.

Elever som anser att de missgynnas i skolan kan göra en anmälan till skolverket, som därefter kan göra en tillsyn. Man tittar då på om skolan har utrett, analyserat och följt upp åtgärderna för den berörda eleven. Däremot prövas inte om skolan har gjort en riktig bedömning eller kvalitén på insatserna. HO säger att rättsäkerheten är dålig för barn med funktionshinder i skolan, eftersom det är få beslut som kan överklagas.

Nästa kapitel handlar om tidigare forskning som bedrivits om AS och också om vad som kan underlätta för barn med denna diagnos i skolan

5. Tidigare forskning

Detta avsnitt har vi valt att göra ganska omfattande då vi efter att ha intervjuat fem olika ungdomar insett hur olika AS kan yttra sig, trots att vi pratar om samma diagnos. Då det gäller tidigare forskning har vi valt att inrikta oss på områden som rör främst pedagogik men även psykologi, socialt arbete samt medicinsk forskning. Vi har funnit omfattande litteratur kring själva diagnosen, hur AS yttrar sig och så vidare från medicinsk och psykologisk forskning. Det finns forskning om skolsituationen och pedagogiken, som vi till viss del använt oss av, men studier om elevernas egna upplevelser i grundskolan har varit betydligt svårare att hitta.

Vi inleder med forskning kring symtom vid Asperger syndrom för att sedan övergå till forskning kring skolan, vad lärare kan göra för att hjälpa eleverna, för att till sist ta upp fakta om specialpedagogisk forskning på området.

5.1 Forskning kring symtom vid Asperger syndrom

Social interaktionsstörning

Svårigheter i samspelet med andra präglas av att individen med AS har en nedsatt förmåga att sätta sig in i andra människors perspektiv. De kan ha svårt att förstå andra människors tankar, avsikter, känslor, föreställningar, och uttalade önskemål och använda den informationen för att tolka vad som sägs, förstå andras beteende och förutsäga vad andra kommer att göra härnäst. Det vill säga den empatiska förmågan är nedsatt. Det kallas av forskare för en bristande "Theory of mind" (Gillberg 1997). Steindal pratar om "icke-verbala inlärningssvårigheter" eller "socioemotionella inlärningssvårigheter" och menar då att barn som har neurologiska funktionshinder har bristande flexibilitet i sin tolkning av situationer och ett speciellt mönster av inlärningssvårigheter knutet till mellanmännisklig kommunikation och socioemotionell kompetens (Steindal 1997). De kan ha svårt att förstå innebörden i andras gester, miner, tonfall, kroppsspråk och vissa personer undviker ögonkontakt (www.aspergercenter.nu). Detta kan medföra att de förlorar viktiga sociala signaler. Genom att se på andra lär vi oss olika kulturella normer, värderingar och umgängesformer. Vi lär sig i regel sociala regler spontant och intuitivt men för en person med AS kan det bli svårigheter när de till exempel inte håller "rätt" avstånd vid samtal eller att de pratar med "vem som helst" på stan. Personer med AS kan oftast inte lura, vilseleda, charmera eller smickra andra (Steindal 1997). Individer med AS är för det mesta väldigt sanningsägande och eftersom de inte alltid förstår sociala regler kan de ofta inte övertalas att hålla inne med sina reflektioner (Gillberg 1997).

Specialintressen

Personer med AS har som regel intressen som är ovanligt smala, ovanligt fördjupade och med ett ovanligt innehåll samt utantillbetonade. De är sällan valda av sociala skäl och har ofta inslag av repetition och systematisering. När det gäller specialintresset kan personen med AS ofta koncentrera sig intensivt och länge (Steindal 1997). Specialintressena är i allmänhet märkbara och kan bli ett problem då de "tråkar ut" andra genom att alltid prata om det. Specialintresset kan ligga i vägen för annan inläring, då det upptar all tid och kraft för individen (Gillberg 1997). Barn med AS blir ofta hängivna samlare av saker (Attwood 2000). Cirka en tredjedel av alla med AS verkar dessutom ha ett exceptionellt bra utantill- och fotografiskt minne (Gillberg 1997).

Krav på ritualbundenhet, stereotypa handlingar och/eller rörelsemönster

Rutiner är speciellt viktiga för personer med Aspergers syndrom, eftersom det gör livet förutsägbart och skapar ordning, ett sätt att stänga ute förändringar. För personer med AS så kan det bli ännu viktigare med rutiner just när det sker/har skett en förändring som gör att de måste anpassa sig till något nytt. Det kan handla om byte av skola, centrala personer försvinner eller att dagliga rutiner störs. Ängest och oro kan komma av att man inte vet hur man skall bete sig i en social situation. Då skapar man en rutin som avbryter den obehagliga känslan, enligt psykologiskt språkbruk, en negativ förstärkning. Skapandet av rutiner blir följaktligen ett sätt att reducera ångest. Därför är det viktigt med planering och information i god tid inför kommande förändringar samt att minimera onödiga störningar. För personer med AS är det viktigt med stabilitet och trygghet i vardagen (Attwood 2000). I skolåldern brukar oftast tecken på tvångstankar, tvångshandlingar eller ritualism av olika slag framträda tydligt. Det kan gälla att något måste ske i en viss följd eller på ett visst sätt när det gäller till exempel måltider, toalettbesök eller tv-tittande (Gillberg 1997).

Avvikande kommunikativ utveckling

Språkliga problem är vanligt förekommande vid Aspergers syndrom och ingår i själva huvudproblematiken vid tillståndet. Språket är ett av våra viktigaste hjälpmedel i den sociala interaktionen med andra. Barn och ungdomar med Asperger syndrom kan ha ett särskilt välutvecklat språk, men kan ha problem med att förstå den skiftande betydelsen av ord i olika situationer. Symbolförståelse är problematiskt och därför kan de exempelvis ha svårt att förstå abstrakta uttryck, ordspråk och sarkasmer (Thimon 1998). I stället efterfrågar man en rak, tydlig, och konkret kommunikation

(www.aspergercenter.nu). När man kommunicerar med andra måste man dessutom uppmärksamma och tolka språkliga nyanser som gester, blickar, mimik, kroppsspråk och tonfall. För personer med AS kan det innebära svårigheter. De tolkar istället mångtydiga, metaforiska och bildlika ord och uttryck bokstavligt (Steindal 1997). Gillberg (1997) tar upp att det är vanligt att språkutvecklingen är avvikande och försenad.

Motorisk klumpighet

Motoriken är speciell vid Aspergers syndrom och de visar tidigt tecken på motorisk klumpighet. Grovmotoriken är svår för flertalet och finmotoriken är ofta illa koordinerad, i synnerhet i sociala sammanhang. Det kan handla om att lära sig gå senare än andra barn, dålig handstil, problem att knyta skorna, svårt med bollspel, snubblar ofta eller att de rör sig lite stelt och annorlunda (Gillberg 1997). Attwood anser att barn med AS bör genomgå en utförlig bedömning av sjukgymnast eller arbetsterapeut så att man kan få en klar bild av de motoriska problemens art och svårighetsgrad. En liten minoritet av barnen med AS kan i tonåren utveckla olika tics, vilket innebär ofrivilliga ryckningar i ansiktsmusklerna, snabba blinkningar eller grimaser (Attwood 2000).

Övriga yttringar

Många personer med Asperger syndrom har förutom de drag som behövs för diagnostisering, även andra symtom som t.ex. överaktivitet, uppmärksamhetsbrist, särpräglade matvanor eller avvikande ätbeteende, sömnstörningar, egendomlig perception (ljud, smärta, värme, köld och beröring) (Thimon 1998).

Sammanfattning

En grundproblematik när det gäller Asperger syndrom är att man har svårigheter med den sociala kompetensen och den verbala kommunikationen. Till det kommer ett tvingande behov att införa rutiner för att undvika ångest samt skapandet av ett specialintresse. Problem med fin- och grovmotorik tillhör också kriterierna för diagnos (Waclaw, Aldenrud och Ilstedt 1999).

5.2 I skolan

Vad kan skolan göra?

Skolan har ett stort ansvar för att alla elever ska få en bra och fungerande skolgång. I skollagen och läroplanen står det tydligt att det är utifrån varje elevs speciella behov och förutsättningar som undervisningen ska anpassas. Det påtalas också att alla lärare på skolan skall uppmärksamma och hjälpa elever i behov av särskilt stöd (Se lagar och regelverk ovan). När barn med Asperger syndrom är i åldrarna sju till tolv år så är symtomen som mest karaktäristisk och uttalad och därför diagnostiseras barnen oftast när de börjar skolan (Gillberg 1997). Skolans personal har också rätt att få utbildning och information om vad det innebär att ha diagnosen Asperger syndrom. Kompetensutveckling bland personal är en förutsättning för att kunna ge barn och ungdomar med AS rätt undervisning (Thimon1998).

Viktigt att påtala när det gäller Aspergers syndrom är att intelligenskvoten, eller om man så vill den allmänna begåvningen, är genomsnittligt högre i en Aspergergrupp än i normalbefolkningen, enligt Gillberg. Det bör ses som en stor tillgång och styrka, som man absolut bör ta tillvara på (Gillberg 1997).

Hur upplevelsen av ett funktionshinder blir beror mycket på omgivningen. Det är i mötet mellan personen och miljön som handikappet uppstår. Bemötandet sker på flera olika nivåer i samhället, den politiska, den organisatoriska, och den individuella. På den politiska nivån handlar det om lagstiftning, beslut och politisk inriktning. På den organisatoriska handlar det om myndigheter och organisationer som Skolverket och den kommunala skolan. På den individuella nivån handlar det om bemötande från till exempel lärare och skolkamrater (Olsson 2006).

Den allmänna attityden i samhället är också viktig. Målet är att personer med funktionshinder själva ska bestämma över sina liv. Även människor med funktionshinder har rätt till full delaktighet (Olsson 2006). För ett barn med Aspergers syndrom blir bemötandet från de professionella och andra elever viktigt för hur de upplever sin skoltid. Skolan är viktig i varje barns liv och för barnen med AS är det extra viktigt med rätt hjälpmedel, resurser och extra personal (Gillberg 1997). Vi har funnit flera tidningsartiklar som vittnar om föräldrars kamp för barnens rätt till stöd i skolan. Enligt lagen är det självklart, men i verkligheten ser det annorlunda ut (Retriever Mediearkivet).

Det finns hos barn och ungdomar med AS en ökad risk för problem i skolan, till

exempel inlärningssvårigheter, understimulering samt utsatthet för mobbing. De motoriska avvikelserna kan ge svårigheter på raster och i gymnastiken. Till det kommer också perceptionsstörningar (ljudkänslighet, lukt, smak) och eventuella problem med mat, hygien och klädvård (Gillberg 1997).

Hans Asperger skrev redan i sin avhandling "Autistisk psykopati" att barn med AS påvisar en förbluffande känslighet för en lärares personlighet. Asperger skrev att även om de är besvärliga så går det att vägleda och undervisa dem, men det krävs äkta förståelse, tillgivenhet och vänlighet samt humor för att det skall fungera. Han menar att lärarens "underliggande emotionella attityd" påverkar barnets humör och beteende. Han menade vidare att gedigna kunskaper om deras "egenheter" hade stor betydelse för undervisningen, förutom pedagogisk talang och erfarenhet (Frith 1998).

Attwood beskriver att klasslärarens personlighet och läggning har stor betydelse för dess framgång i skolarbetet för barn med AS. *"Läraren behöver ha ett lugnt temperament, vara förutsägbar i sina emotionella reaktioner, ha en flexibel inställning till kursmaterial och undervisning och kunna se barnets positiva sidor"* (Attwood 2000 s 202). Attwood poängterar dessutom vikten av en stor portion humor som hjälp på vägen. Det är inte nödvändigt för läraren att ha tidigare erfarenheter av barn med AS, eftersom varje barn är unikt, men det är viktigt att komma nära varandra och lära sig förstå varandra, vilket kan ta lång tid. Det blir således en utmaning för skolan och dess ledning att försöka "matcha" barnet med "rätt" lärare för att uppnå bästa resultat. Ett barn med AS som trivs med sin lärare kan utvecklas och trivas bra i skolan och den positiva atmosfären sprider sig ofta till eleverna i klassen. De ser att läraren är stödjande och eleverna tar efter den inställningen. Om det däremot inte fungerar kan skolaren bli kaotiska. Dessutom behöver läraren större tillgång till stöd och resurser från skolan, än vad en "vanlig" klasslärare kanske är i behov av (Attwood 2000).

Ahlberg påpekar vikten av att inte bara pröva en lösning utan att vara öppen flera lösningar behöver testas innan man hittar det som fungerar när det gäller barn med svårigheter. Skolan måste ta tillvara på alla elevers individuella förutsättningar och ge alla lärare specialpedagogisk kunskap (Frith 1998). Detta betonas också av Attwood som tillägger att lärarna även behöver få tillgång till både emotionellt och praktiskt stöd från sina kollegor och skollädaingen. Det är en utmaning att undervisa barn med AS och därför behöver lärarna både stöd från skolan och extra utbildning om funktionshindret och specialpedagogiska metoder (Attwood 2000). Ahlberg understryker också att inkludering innebär att all undervisning sker i gemenskap med klassen. Det är skolan som ska anpassas, inte eleverna (Frith 1998).

För personer med Aspergers syndrom är det extra viktigt att utforma ett fungerande arbetssätt. Målsättningen med individuella scheman, välstrukturerade rum och noggrann planering är att det skall leda till en gynnsam utveckling för just den specifika eleven med hans/hennes svårigheter och specialintressen (Thimon 1998). För individer med Asperger syndrom är det viktigt att betrakta scheman som färskvara, det vill säga, det behöver ständigt förnyas beroende på hur långt eleven har kommit i sin undervisning och utveckling. Scheman skall alltid vara individuella. Utbildningen behöver byggas upp utifrån individens egna personliga behov, förutsättningar och önskemål (Thimon 1998).

För många barn är rasterna de roligaste stunderna i skolan, men för barn med AS kan avsaknaden av struktur och övervakning tillsammans med det sociala umgänget och stojet vara plågsamt. Deras brist på social kompetens kan göra skolgården till ett ställe där de är som mest sårbara. Det är viktigt att de vuxna, assistenter eller rastvakter, som är på skolgården känner till barnets svårigheter och kan hjälpa dem att få komma med i lekar eller kanske se till att andra respekterar deras behov av ensamhet. Här krävs oftast som mest insatser av assistenter (Attwood 2000).

Vad kan lärarna göra?

Enligt Tony Attwood (klinisk psykolog, specialiserad på AS) så kan lärarna spela en stor roll för barn med Aspergers syndrom när det gäller att lära sig socialt beteende. Han beskriver strategier om vad han anser lärare kan göra för ungdomar med AS.

Läraren kan använda andra barn som "ledtrådar" för hur man skall uppträda och uppmuntra lekar som bygger på samarbete. Läraren bör själv vara en modell för hur man skall förhålla sig till barnet, så att de andra barnen ser, lär och tar efter. Det är viktigt att uppmuntra möjliga vänskapsband och att det finns övervakning på rasterna. Det är viktigt att känna till att barn och ungdomar med AS lägger ner stor kraft på att följa koder och regler och uppföra sig som de övriga barnen. Denna press att anpassa sig kan medföra att barnet inte alltid orkar och kanske visar frustration. Attwood betonar vikten av att barn med Aspergers syndrom har tillgång till assistenter och/eller speciallärare som kan handleda dem individuellt, stödja dem på raster, följa dem åt sidan vid behov och förbättra deras sociala kompetens. Det är mycket viktigt att läraren visar tolerans, är uppmuntrande och en "vägvisare" i sociala färdigheter (Attwood 2000).

I Aspergerproblematiken finns också svårigheter med egen organisation och planering. Det kan handla om att eleven med AS har svårt att komma igång med en

uppgift, vänta på sin tur, ta emot instruktioner i flera led och prioritera vad som är viktigast. Därför är de i stort behov av tydlighet. För lärare finns det speciella pedagogiska program framtagna för att hjälpa eleverna att organisera sin utbildning för att uppnå både struktur och flexibilitet. Ett exempel är det så kallade TEACCH-programmet (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children). Det är ett pedagogiskt utformat program som innebär att läraren kan organisera informationen och inlärningsituationen så att eleven förstår vad han/hon skall göra och vad som förväntas av honom/henne (Waclaw, Aldenrud och Ilstedt 1999). De viktigaste huvudpunkterna i det anpassade arbetssättet består av: individualisering, samverkan med föräldrar, visuell pedagogik samt struktur, organisation, rutiner och system (Thimon 1998 och Waclaw m.fl. 1999).

Specialpedagogisk forskning

Thimon (1998) skriver att en del av specialpedagogiken runt elever med AS rör bildandet av ett kunnigt arbetslag som kan samarbeta med och vara ett stöd för den enskilda läraren. Fördelarna med arbetslag är att man kan diskutera möjliga strategier, bolla tankar och idéer samt lyfta upp problem man stöter på och tillsammans lägga fram förslag på lösningar. Pedagogen eller specialläraren blir inte ensam om ansvaret utan det finns många som känner eleven och kan hjälpa och stödja vid behov. Ytterligare en fördel är att barn och ungdomar med AS ibland "fastnar" för en lärare, det vill säga de väljer ut en som de känner förtroende för. Det är en fördel om personerna i arbetslaget har skilda bakgrunder och utbildningar för att bredda och stärka gruppens kompetens. Det ger också arbetslaget en större förutsättning att se saker gällande eleven ur olika perspektiv. I arbetslaget skall naturligtvis eventuella personliga assistenter och mentorer ingå. Kunskap om funktionshindret skall finnas men även kännedom om elevens speciella och individuella särdrag (Thimon 1998).

I en rapport från 2005 av Lena Pettersson, från specialpedagogiska institutet, kan vi följa Oscar som har AS, de tre första åren i grundskolan. En av de första frågorna som lärare och rektor ställde sig var "Vi är inte bra på barn som Oscar – hur kan vi bli det?". Detta är också titeln på rapporten. I rapporten betonas vikten av att lära känna individen med funktionshindret och att samarbeta och lyssna till föräldrarna som vet mest om barnets förmåga. Det är viktigt att skolledningen har ett flexibelt förhållningssätt till resurser och undervisning och är medvetna om att det behövs ett fast arbetslag kring eleven som behöver stabilitet och kontinuitet. Det är också viktigt för arbetslaget att det finns tid till planering och utrymme för att ta till sig ny kunskap och utveckla sin kompetens. Det bör finnas handledning som kan hjälpa personalen

att reflektera och fundera över sin vardag, det vill säga någon med ett utanförperspektiv.

Tillsammans med eleven arbetade de fram arbetsmetoder som skulle passa just hans behov och såg till hur hans förutsättningar och intressen skulle tillvaratas. Det kunde handla om att arbeta enskilt eller i mindre grupp eller i helklass och att använda mer okonventionella inlärningsmetoder. Ibland läste läraren högt ur *Harry Potter* som eleven tyckte mycket om. Då fick han välja meningar och ord ur texten och skapa egna stycken eller så fick ha leka med bokstäver genom att "Hänga gubben". Kapplastavar och Lego användes till matteundervisningen. Det visade sig också att eftersom det var roligt och lustfyllt att arbeta i den lilla gruppen så ville fler och fler av klasskamraterna delta och därför fick de upprätta en kölista för att det skulle bli rättvist. Personalen var också mån om att ge de barnen som var med eleven med AS mycket uppmärksamhet och på detta sätt höjdes också statusen i klassen för eleven som vissa barn tidigare hade varit rädd för. Vid friare aktiviteter, till exempel på skolgården deltog personalen i lekarna i stället för att bara iakta. De dagar då ordinarie personal var sjuk minskade man på de tillfällen då eleven undervisades i stor grupp, i stället valde arbetsgruppen aktiviteter som han tyckte om.

"Att kritiskt granska sig själv och den verksamhet man jobbar i kräver mod. Det gäller att det finns en trygghet på arbetsplatsen och att de personer som arbetar där är villiga att dela med sig av sina tankar" (Lena Pettersson, s 34, 2005).

I "Grundskollärares uppfattning om integrering av elever med Aspergers syndrom", av Ann-Marie Andersson (2007) har författaren kommit fram till att det finns två perspektiv när det gäller integrering av elever med AS, ett långsiktigt och ett kortsiktigt perspektiv. I det kortsiktiga synsättet togs elevens skolgång upp, där man såg stora problem att integrera elever med AS i skolan. I det långsiktiga perspektivet tog man upp integrering i samhället.

I kapitel 6 vill vi förklara vilka "glasögon" vi haft på, det vill säga vilka teorier vi använt oss av i frågeställningar och bearbetning av det empiriska materialet.

6. Teoretiska perspektiv

6.1 Symbolisk interaktionism

Symbolisk interaktionism är en teori som ger ett verktyg för att kunna förklara den sociala verkligheten. Den har utvecklats av Mead, som betonade att de avgörande delarna i mänskligt samspel är språkets och symbolernas roll. Han menade att språket ger oss möjlighet att bli medvetna om vår egen individualitet. Orden är ett exempel på symboler vi använder oss av för att kunna hänvisa till ett objekt. Ickeverbala kommunikation är också exempel på symboler. I vårt samspel med varandra använder vi oss av gemensamma symboler och tolkningar (Giddens 2003).

Trost och Levin (2004) skriver att de har valt fyra hörnstenar som bär upp teorin för att förstå den – all interaktion är social, vi interagerar med hjälp av symboler, människan är aktiv och vi handlar, betar oss samt befinner oss i nuet.

Med att all interaktion är social menas att om en individ uppfattar en situation som verklig blir konsekvenserna också verkliga, det vill säga hela beteendet styrs av hur vi uppfattar en situation. Vi interagerar med varandra med hjälp av olika symboler till exempel med ord och kroppsspråk. Det går inte att ickekommunicera. Även tysthet är ett sätt att kommunicera och vi tolkar detta i den situationen som råder och handlar därefter. I symbolisk interaktionism förutsätts föränderlighet. Vi är aktiva och handlar och kan ändra vårt beteende i olika situationer. Vi befinner oss i nuet och vi förändras efter hand i en ständig pågående process, även om den kan gå väldigt långsamt. Det pågår en utveckling hela tiden som påverkar våra värderingar och tolkningar. Vi är inte samma människor som vi var för några år sedan (Trost och Levin 1999).

Detaljerna i människors samspel är viktiga. *”Det är individens kontinuerliga samspel och ’förhandling’ med yttvärlden som bidrar till att skapa eller forma hans eller hennes upplevelse av sig själv”* (Giddens 2003 s 44). För att kunna förstå och tolka olika budskap försöker vi förstå, för att avgöra hur vi skall bete oss. Verkligheten formas genom människors samspel.

När människor delar symboler som till exempel gester och språk med varandra blir dessa verktyg i samspelet. Har symbolerna däremot olika betydelser för människor eller om man inte förstår innebörden i dessa, kan det istället bli destruktivt och dysfunktionellt (Söderberg 2004).

Rollövertagande är ett centralt begrepp i den symboliska interaktionismen. En roll är

ett förväntat beteende från en individ som innehar en viss social position eller som befinner sig i en viss social situation. I den kontinuerliga samspelprocessen vi befinner oss i med andra människor lär vi oss att anta olika roller. Vi är inte passiva varelser som bara blir programmerade (Giddens 2003). "Jagmedvetenheten" uppstår genom ett rollövertagande som bygger på att vi interagerar med varandra via kommunikation i form av bland annat gester och språk. Att inta en roll innebär att man kan se sig själv utifrån den andres synvinkel och förhålla sig själv som ett fristående objekt i förhållande till andra objekt. Man handlar på ett visst sätt på grund av någon annans sätt att handla, som i sin tur ger en impuls till den andre att handla och så vidare (Söderberg 2004).

I den interaktionistiska teorin ingår också stämplingsteorin. Här menar man att människor blir "avvikare" genom att andra personer och myndigheter ger dessa människor etiketter, vilket gör att de blir stigmatiserade eller "stämplade". Därmed blir man påverkad och det är lättare att bete sig som andra anser att de skall göra. Avvikelserna är inte egenskaper hos individen eller gruppen, utan man tolkar dem mer som ett samspel mellan avvikare och ickeavvikare (Giddens 2003).

Genom ett symboliskt Interaktionistiskt perspektiv kan vi belysa samspelet mellan individen och omgivningen. Med hjälp av teorin vill vi nå en ökad förståelse för ungdomarna med AS sociala situation när det gäller interaktionen med andra i skolan. Vi tycker att symbolisk interaktionistisk teori är passande eftersom Aspergers Syndrom är ett mycket speciellt socialt handikapp.

6.2 Systemteori

Systemidéerna inom socialt arbete har sitt ursprung i Bertalanyns generella systemteori. Det är en biologisk teori som går ut på att alla organismer utgör system, som rymmer subsystem och som själva utgör en del av överordnade system (supersystem). Teorin tillämpas på såväl sociala system (grupper, familjer, samhällen) som på biologiska och tekniska system. Systemteorins värde ligger i att den rör helheter mer än delar eller detaljer av individuellt eller socialt beteende (Payne 2002). Systemteorins breda fokus och möjlighet till integrering av andra teorier gör att den kan bidra till en förståelse av olika institutioner, deras samverkan med varandra och hur en förändring kan komma till stånd. Människor är beroende av olika system i sin direkta sociala närhet för att kunna leva ett tillfredsställande liv och därför måste det sociala arbetet inriktas på sådana system.

Enligt Pincus & Minahans så finns det tre system som kan hjälpa individerna:

- Informella eller naturliga system: familj, vänner, kollegor
- Formella system: kommunala myndigheter, fackföreningar
- Sociala eller samhällsliga system: skolor, sjukhus, förskolor

Enligt det systemiska synsättet så bör det sociala arbetet gå ut på att undersöka vilka faktorer i samspelet mellan individerna och/eller institutionerna det är som ger upphov till problem. Däremot så skall ingen skuldbeläggas, utan sökandet skall inriktas på vart i samspelet problemet uppstår och därefter försöka mildra stress och negativa påfrestningar genom insikt och insatser. Systemteorin ser mänskligt handlande som något som sker och uppstår i ett samspel och som alltså inte kan förklaras bara av den enskilda individens inneboende egenskaper. En enskild individ är alltså aldrig ensam ansvarig för ett problem. Problem handlar mer om kommunikation och relationer och lösningen måste därför sökas i samspelets mönster och därefter försöka åstadkomma förändringar av dem. I stället för syndabockstänkande så letar man efter mening och mönster genom att föra ett cirkulärt resonemang och frågande. Man fokuserar på beteenden, möjligheter, lösningar och framtida positiva mönster (Payne 2002).

Vi lever i en verklighet där vi påverkar (utflöde) och påverkas (inflöde) av varandra. Genom samtal och överenskommelser skapar vi den verkligheten tillsammans. Det finns en logik bakom allt handlande som vi ibland har svårt att se, eftersom vi har svårt att till fullo förstå och leva oss in i andras verklighet.

Perspektivets viktigaste begrepp:

- *Systemenheter med gränser* inom vilka gränser det utväxlas mer energi än över dem.
- *Slutna system* har inget utbyte alls över gränserna
- *Öppna system* innebär att energin kan passera över systemgränserna, som är genomträngliga.

Hur fungerar systemen och hur kan man förändra dem:

- *Inflöde* handlar om hur energi flödar in i systemet, över gränserna.
- *Genomflöde* talar om hur energin kommer till användning i systemet.
- *Utflöde* handlar om vilka effekter energin som passerar ut från systemet har på omgivningen.

Med hjälp av systemteorin vill vi belysa alla delars betydelse och lyfta upp helhetsperspektivet. Här kan vi se samhället, skolan, familjen och individen som olika system och hur de påverkar och påverkas av varandra. En klass (subsystem) kan påverkas av till exempel att en specialpedagogs kunskaper tillförs. I ett öppet system anammats inflödet av lärare. Systemet förändras och det påverkar hela klassen. I ett slutet system kan det vara så att läraren inte tar hjälp utifrån, utan försöker att hantera allt själv utifrån sina tidigare erfarenheter.

Sammanfattningsvis så kommer vi huvudsakligen att använda begreppen rollövertagande, stämpling, samspel och system.

7. Metod

I detta kapitel kommer vi att presentera uppsatsens upplägg, genomförande och hur vi har tänkt under arbetets gång.

7.1 Kvalitativ ansats

Vi har valt att använda oss av en kvalitativ metodstrategi i form av intervjuer som kompletteras med texter (artiklar och tidigare forskning). Denna form tycker vi passar bra eftersom vi vill ta del av ungdomarnas subjektiva syn på sin skolsituation. Detta hade varit svårt att göra med en kvantitativ metod, då vi hade gått miste om nyanser, vilket vi anser är av högt värde i vår analys. I den kvalitativa metoden ges respondenterna tid och vi får möjlighet att göra förtydliganden och ställa följdfrågor som kan ge ytterligare ingångar till reflektion.

I den kvalitativa undersökningen försöker vi sätta oss in i undersökningsobjektets inre värld. Vi försöker att "se världen med den andres ögon" och genom reflekterande försöker vi att förstå och senare göra en analys av det insamlade materialet (Larsson, Lilja, Mannheimer 2005).

Vi har inspirerats av ett fenomenologiskt förhållningssätt. Fenomenologi är läran om det som visar sig. Vi vill försöka fånga upplevelsen av ett fenomen. En av fenomenologins grunder är *Livsvärlden*, världen så som vi uppfattar den, som består av minnen, vår vardagsvärld samt av förväntningar om framtiden. I vårt vardagliga förhållningssätt ser vi ofta det som händer som naturligt för oss. Livet rullar på utifrån våra egna perspektiv och levnadshistorier. Vi tolkar det på vårt speciella sätt och reflekterar oftast inte så mycket över varför vi tolkar det just så. Därför är det svårt att fånga en objektiv beskrivning av den (www.infovoice.se).

Alla bär med sig sin historia och det kan vara svårt att förändra normer som vi har byggt upp och lever efter. De införlivas och blir en del av oss. Det är därför viktigt att se till livshistorian för att förstå hur ungdomar med Asperger agerar och inte bara se aktuella händelser utifrån vårt egna perspektiv/egna livsvärld. Det går aldrig att förstå en människa så som han/hon förstår sig själv (Bengtsson 1999).

För oss är det viktigt att ha en öppenhet när vi intervjuar och senare analyserar för att förstå vad företeelserna de berättar om, har för betydelse för ungdomarna

Fördelar med den kvalitativa metoden är att vi kan studera olika fenomen utan ha

förutfattade hypoteser eller begrepp och att vi kan knyta an till teorin i ett senare skede (Larsson m.fl. 2005). Genom våra tidigare personliga erfarenheter, som vi berättat om i inledningen, och inläsning på området har vi skaffat oss en förförståelse, vilket är en nödvändighet för att vi skall kunna ta till oss informationen på rätt sätt och kunna genomföra en analys. Det är dock viktigt att vi är medvetna om våra tidigare föreställningar och erfarenheter så att vi kan förhålla oss kritiska till dem.

Vår studie har en, i första hand, induktiv ansats där fenomen studeras utan förutfattade hypoteser och teorier. Genom att börja i vårt empiriska material i form av de kvalitativa intervjuerna, har kopplingen till begrepp och teorier vuxit fram.

Olin (2003) skriver i sin avhandling att hon inte har några teorigenererande ambitioner utan ser förhållandet mellan teori och praktik som ett ömsesidigt utbyte. Hon menar att empirin kan innebära en vidareutveckling eller en problematisering av teorin och teorin kan göra att man ser och värderar empirin annorlunda.

Vi har i vår uppsats försökt vara så neutrala som möjligt, men vi är ändå "teoriimpregnerade" av vår förförståelse om att individer med AS oftast har svårigheter med social interaktion och därför har våra intervjufrågor handlat om relationer och samspel på olika nivåer. Därigenom får vår induktiva strategi även vissa deduktiva inslag (Larsson m.fl. 2005).

7.2 Datainsamlingsmetod

Som datainsamlingsmetod har vi valt att göra kvalitativa intervjuer med fem ungdomar som har fått diagnosen Asperger syndrom. Vi har även, i fyra fall, gjort intervjuer med deras föräldrar för att få en form av triangulering. Larsson, Lilja och Mannheimer (2005) tar upp "Aktörs-paradoxen", vilken innebär att aktörer ofta tolkar sitt beteende på annat sätt än vad observatörerna gör. Genom att både intervjua ungdomarna och föräldrarna får vi en bredare syn inom vårt problemområde. Ofta kompletterar de varandra. Vi får ungdomarnas version som aktörer och föräldrarna som observatörer. Därutöver har vi valt att intervjua en lärare och en specialpedagog för att de skall kunna ge oss ytterligare förståelse för ungdomars situation i skolan, men från skolans perspektiv. Fokus kommer dock att ligga på ungdomarnas upplevelser.

De verktyg vi använde var *den allmänna intervjuguiden*, en till respektive informantgrupp, och bandspelare, för att göra datainsamlingen mer korrekt och för att kunna använda oss av exakta citat (Larsson m. fl. 2005).

Vi har sökt i olika internationella litteraturdatabaser på begreppen Asperger och school. Vi fick ett flertal träffar, från olika länder, framförallt från USA. Efter genomgång fann vi att det vi hittade inte var applicerbart på vad vi sökte. Det har skrivits mycket om Asperger syndrom, men vår uppsats inriktar sig på svenska förhållanden, med svenska lagar som grund, vilket vi inte har funnit i dessa databaser. De träffar vi fick behandlade bland annat olika utbildningsmetoder, vilket i sig kan vara intressant, men vi valde att begränsa oss till att titta på forskning i Sverige som berör barnens upplevelser i skolan, bemötandet av dessa barn och specialpedagogiken runt omkring barnet i skolan.

Det centrala i vårt arbete är elevernas upplevelse av tiden i grundskolan vad gäller stöd och bemötande. Här har vi inte lyckats hitta någon forskning om elevernas egna upplevelser och hur de har känt sig under denna tid. Inom den svenska forskningen har vi sökt på begreppen Asperger, skola och även bemötande och upplevelser. Vi har tittat på det specialpedagogiska, medicinska och psykologiska området som har anknytning till skolan, för att vi skall få en förståelse till problematiken runt dessa barn. Den mesta forskningen som vi har tagit del av utgår från ett skolperspektiv avseende lärare och deras handlingsstrategier för att dessa barn skall få det bättre eller forskares syn på hur det bör vara. Det finns också en del skrivet ur föräldraperspektivet. Förutom sökningar i databaser har vi varit i kontakt med lärarhögskolan och specialpedagogiska institutet, för att se om det har bedrivits någon form av forskning ur elevperspektiv, vilket inte resulterade i något material.

Vi har använt oss av sökmotorerna Diva, Gunda, Libris och Ida på universitetsbiblioteket. På nätet har vi sökt via Google Scholar och funnit en del tidigare C-uppsatser från Pedagogiska och Psykologiska institutionen som handlar om att gå i skolan med denna diagnos. Under den specialpedagogiska forskningen har det skrivits ett antal uppsatser om Asperger och skola. En uppsats som vi blev intresserade av - "Grundskollärares uppfattning om integrering av elever med Aspergers syndrom", av Ann-Marie Andersson, fick vi inte tag på trots upprepade försök, men den gav oss ändå inslag om olika perspektiv. Vi har även tagit del av en rapport från Specialpedagogiska institutet, "Vi är inte bra på barn som Oscar" som handlar om metoder för integrering i skolan och hur man kan göra för att höja statusen omkring en elev med AS. Medicinsk forskning har vi mest tagit del av genom olika böcker, där bland annat professor Gillberg och psykolog Attwood har skrivit mycket om AS.

Vi har varit på hemsidor som har anknytning till detta funktionshinder, Riksföreningen

autism, neuropsykiatriskt forum med flera. Tidningsartiklar har vi sökt i Mediearkivet via Göteborgs universitetsbibliotek.

7.3 Avgränsning, urval och bortfall

Vi har valt att endast intervjua pojkar, eftersom diagnosen AS är mer ovanlig hos flickor. Vi bestämde oss för fem till antalet och fyra föräldrar, alltså nio personer. Fem med ett inifrånperspektiv och fyra med ett observationsperspektiv. Samtliga pojkar går idag på högstadiet eller gymnasiet. Vår tanke var med detta att de skulle vara väl medvetna om sin diagnos och sitt funktionshinder, samtidigt som de har hunnit skaffa sig lite distans och fått mer förståelse för sin tid i grundskolan. Undersökningen bygger bara på tiden i grundskolan. Vi antog att barn i låg- och mellanstadiet ofta inte har den insikt och kunskap om sitt handikapp som vi ville nå, utan de förlitar sig i den åldern mer på föräldrar och professionella.

I vår kvalitativa undersökning har vi funnit våra informanter genom ett så kallat *snöbollsurval*, det vill säga vi har bekanta som känner ungdomar med AS som i sin tur har vänner och så vidare. Genom detta snöbollsurval fick vi också telefonnumret till en administrativ chef på ett gymnasium för elever med AS. Med hans hjälp fick vi kontakt med två av ungdomarna men vi har ingen vetskap om hur han valde dessa två pojkar eller om det ställdes en allmän fråga till samtliga elever om deltagande i vår undersökning. Vår intention var att intervjua en förälder till varje pojke men vi fick inte tag i någon av föräldrarna till vår femte informant och eftersom tiden var kraftigt begränsad så nöjde vi oss med fyra föräldrar. På ett informationsmöte för föräldrar till barn med högfungerande autism/Asperger syndrom fick en av oss kontakt med en specialpedagog. Han lät sig senare intervjuas och tipsade även om en annan specialpedagog, som skrivit en rapport om en elev med AS på Specialpedagogiska institutet.

7.4 Intervjuernas genomförande

Varje pojke och mamma har blivit intervjuad under cirka en timme och av en ensam person, för att reducera risken att de skulle känna sig utsatta eller obekväma. Vid de båda första intervjutillfällena var två av oss i informanternas hem. Den ena intervjuade pojken medan den andra intervjuade mamman i skilda rum. Resten av familjemedlemmarna var på aktiviteter utanför hemmet. Vi använde oss både av bandspelare och av anteckningsblock.

De tre övriga ungdomarna blev intervjuade på sin gymnasieskola där vi fått ett enskilt

rum för att inte bli störda. Samtliga intervjuer spelades in på band och antecknades. Den tredje mamman kom till sonens gymnasieskola där vi kunde sitta enskilt. Denna intervju spelades inte in, men antecknades näst intill ordagrant. Den fjärde mamman intervjuades i sitt hem, dagtid, medan de flesta av familjemedlemmarna var borta. Här användes bandspelare och anteckningsblock.

Att intervjua dessa fyra mödrar var väldigt intressant. De var samtliga mycket intresserade av vår undersökning och tyckte att den var viktig. De såg det som sin "plikt" att dela med sig av sönerns erfarenheter för att fel och brister skulle uppmärksammas, men de var också generösa med att informera om sådant som fungerat bra. Det som intervjuaren ibland kunde tycka var svårt, var att känslorna ibland fick ögonen att tåras av beskrivningar av både sorgliga och glädjande situationer, vilket, om det uppmärksammades, endast möttes av ömsesidig förtrolighet.

Samtliga pojkar var väldigt positiva till att bli intervjuade. Vi hade haft farhågor om att intervjuerna kunde bli svåra att genomföra eftersom vi har läst mycket om sociala svårigheter hos ungdomar med Asperger. Vi hade fått tips av våra professionella informanter när det gällde förhållningssätt och formen, som till exempel hur man skall placera sig i rummet.

Innan själva intervjun startade berättade intervjuaren att det var helt frivilligt och att de fick avbryta när de ville om de önskade detta. Det poängterades att det var pojkarnas åsikter som var det viktiga och vi förväntade oss inte att de skulle svara på något speciellt sätt. Det fanns inte något svar som var mer rätt än något annat utan det var just vad de ansåg, som var det intressanta för oss. Med denna inledning skapades ett förtroende och klimatet kändes behagligt vid alla tillfällen. Pojkarna svarade efter förmåga och ingen av dem hade svårt att förhålla sig till intervjuaren. Det var snarare svårt att göra avslut och tacka för oss. Vid avslutningen var vi noga med att framhålla att vi uppskattade att de ställde upp och att de senare skulle få ta del av vår uppsats.

Att ha intervjuguiden som mall var ett bra redskap, men det var ofta som pojkarna berättade mer än vad själva frågan innebar. De kom in på andra frågor helt av sig själva och därför hoppades helt naturligt en del frågor över. Svaren fick vi ändå, om än i en annan ordning.

Båda intervjuerna med de professionella skedde på deras arbetsplats där de avsatt gott om tid i ett avskilt rum. Vi fick klartecken att vara med alla tre på intervjun.

Tillsammans antecknade vi och ställde frågor från intervjuguiden. Allt spelades in med bandspelare.

7.5 Analys och tolkning

Intervjuerna med pojkarna har skrivits ut ordagrant, i sin helhet. I samband med utskrift av intervjumaterialet med föräldrarna, kortades uttalandena ned, men behöll det väsentliga i innehållet (jmf Kvale 1997, om meningskoncentrering). För att kunna analysera informanternas intervjusvar bestämde vi oss för att både läsa anteckningarna flera gånger samt lyssna på banden från intervjuerna. På så vis har vi lyckats skapa en större känsla för vad de uttryckt.

Till att börja med intog vi ett naturligt förhållningssätt där vi omedelbart och ofreflekterat tog del av informanternas livsvärld för att få fram utsagornas innebörd. Resultaten av intervjuerna presenteras utifrån intervjuguidens områden dels i löpande text och dels i form av utvalda citat som är markerade med kursiverad stil. Resultatet från varje område avslutas med en tolkande diskussion utifrån begreppen rollövertagande, stämpling, samspel och system samt tidigare forskning.

7. 6 Etiska överväganden och dilemman

I några fall har författarna haft personliga relationer med informanterna eller haft andra skäl för att avstå från att intervjua.

Den av oss med en egen son med högfungerande autism har valt att avstå från intervjuer med ungdomarna för att det inte ska bli emotionellt överbelastande. I stället har hon valt att intervjua föräldrarna, som i samtliga fall har varit mammorna, där hon också avslöjat det personliga syftet med uppsatsen, vilket skapat en förtrolig kontakt.

En annan av oss bor granne med en familj som blivit intervjuad. Hon valde att avstå från den intervjun för att undvika eventuell hämmande påverkan eftersom de redan känner varandra och för att hennes förförståelse inte ska stå i vägen för lyhördhet och nya infallsvinklar. Dessutom ville vi att samma intervjuare intervjuade alla i en informantgrupp för att skapa kontinuitet, så bortvalet var naturligt.

Vetenskapsrådet har gett ut "Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning". Här kan man läsa om fyra huvudkrav som vi valt att utgå ifrån: Informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet som är utarbetade för att inte informanter ska känna sig utsatta och

utlämnade i texter som vår (Vetenskapsrådet 2007). I praktiken har vi redan vid första kontakten med informanterna talat om att det är frivilligt att delta och att de när som helst kan dra sig ur och att de kommer att vara anonyma. Vid ett par tillfällen har vi skickat med skriftlig information till föräldrarna och vid samtliga tillfällen upprepat informationen i början av varje intervju. Vi har undvikit att kalla informanterna vid namn när bandspelaren är på. Samtliga namn, förutom de professionellas, författarnas och handledarens, i denna C-uppsats är fingerade. Vi har också vid ett par tillfällen mejlat frågorna i förväg för att tydliggöra för ungdomarna vad intervjun kommer att handla om.

Vi har utlovat anonymitet och konfidentialitet men inte reflekterat över att vi inte kan hålla detta löfte vad det gäller personer som finns i informanternas omedelbara närhet. Detta tycker vi är bekymmersamt och har diskuterats mycket inom gruppen, vi tror dock inte att detta innebär någon skada för individerna i fråga. Informanterna beskriver oftast inte sin nuvarande situation utan gör en tillbakablick.

7.7 Metoddiskussion

Då vårt intervjuunderlag endast består av fem pojkar, som dessutom har skiftande bakgrund, till exempel särskola, vanlig klass och små grupper, samt deras föräldrar, anser vi att studien har relativt låg statistisk generaliserbarhet. Däremot har vi funnit mycket i tidigare forskning som stöder vårt resultat vilket ökar överförbarheten och den analytiska generaliserbarheten.

Att använda oss av intervjuer inom denna metod innebär både fördelar och nackdelar. Hur utfallet kommer att bli beror mycket på det samspel som uppstår mellan intervjuaren och den som blir intervjuad (Kvale 1997). Vi måste vara medvetna om vår egen roll under intervjun och hur vår närvaro kan påverka resultatet. Det är också viktigt att vi har empatisk förmåga, aktivt lyssnande och att vi ställer frågor på ett sätt som är bekvämt för den vi intervjuar, för att intervjuerna skall få en så hög kvalitet som möjligt (Larsson m.fl. 2005).

Reliabilitet betyder tillförlitlighet eller pålitlighet och hänför sig till resultatets konsistens (Kvale 1997). Med hög reliabilitet avses att måttet är stabilt och inte störs av variationer i tid, plats och vem som intervjuar (Larsson m.fl. 2005). För att öka möjligheten till reliabilitet i vår undersökning har vi använt oss av samma intervjuguide till respektive informantgrupp, för att undvika ledande frågor, och bandspelare där vi kan avlyssna både svar och frågor och följdfrågor och förvissa oss om att de är lika för alla. Vi har även använt oss av samma intervjuare, en har

intervjuat ungdomarna och en har intervjuat mammorna för att uppnå en viss kontinuitet i frågor. En störning i reliabiliteten kan vara att minnet sviker, eller vilken dagsform pojkarna befinner sig i, samtidigt så ger alla pojkar en likartad utsaga om sin grundskoletid och som stöd har vi även föräldrarna som informanter. Vi har också framhållit att det är deras egna erfarenheter som är viktiga och att det är dessa vi vill ta del av.

Fördelar med att ha en viss förförståelse i ämnet kan vara att veta hur och var vi ska söka information. Vad vi ska fråga om och varför. Det kan också innebära att vårt förhållningssätt gentemot ungdomarna vid intervjutillfället förbättras, till exempel att vi inte söker ögonkontakt med en person som inte önskar det. Nackdelar kan vara att vi styr uppsatsen genom de frågor vi tar upp och på sättet vi ställer dem. Det kan också medföra att vi fastnar omedvetet i tidigare föreställningar.

Inom validitetens område kan vi ställa oss frågan om vi undersöker det vi har för avsikt att undersöka. Validiteten har också med resultatets trovärdighet och hållbarhet att göra. Vi måste ifrågasätta och ständigt kontrollera och även ha en teoretisk tolkning av resultaten (Kvale 1997). För att en slutsats skall anses vara valid krävs att den är riktigt härledd och att vi utfört forskningsarbetet så noggrant som möjligt enligt forskningsmetodikerna. Det som har förmedlats har vi försökt att inte omtolka. Därefter har vi sammanfattat materialet som ger oss svar på våra frågeställningar och återgett detta så riktigt som möjligt.

8 Resultat, analys och sammanfattande tolkning

Vi har inspirerats av ett fenomenologiskt förhållningssätt och vill med vår resultatredovisning försöka skapa en bild ungdomarnas livsvärld. Vi illustrerar det vi fått fram med hjälp av citat. Vi kommer att beskriva olika variationer av upplevelsen av grundskolan men också fånga upp likheter (essensen) i berättelserna. Vi avslutar med ett avsnitt där vi med tidigare forskning samt teori och centrala begrepp tolkar och försöker nå en fördjupad förståelse för resultatet.

8.1 Undersökningens huvudaktörer.

Vi vill här ge en presentation av de fem ungdomarna som vi har intervjuat, och som vi ser, är våra huvudaktörer. De deltagande professionella bidrar i studien med kunskap utifrån skolvärldens perspektiv. Mammorna är med i undersökningen i egenskap av föräldrar och har mer en verifierande funktion. Vi kommer därför inte att ge en närmare beskrivning av dem, utan bara namnge dem. Så som vi tidigare skrev i etikavsnittet vill vi återigen påminna om att samtliga namn är fingerade.

Putte har gått i vanlig klass i hela sin grundskoletid. Enligt honom var det mycket krångel i lågstadiet. I trean fick han en assistent som stannade ända till sexan. De fungerade ihop och han fick möjlighet att utvecklas. I högstadiet kom en ny assistent, men det blev problem dem emellan, vilket innebar att Putte fick klara sig mycket själv. Idag är han tacksam för detta. *"Det lärde mig att ta ansvar."* Putte har alltid känt sig annorlunda och tyckt att det har varit jobbigt att ha assistent när ingen annan haft det. Det var lätt att hamna i konflikter och bråk. När han ser tillbaka på sin grundskoletid är han glad att han har fått gå i en vanlig klass hela tiden.

Putte är mycket musikintresserad och gör egen musik. Socionom är ett yrke som lockar.

Puttes mamma har vi kallat *Pia*.

Timmy går i sjuan. Han gick om en klass när han var yngre på grund av att han var mycket sjuk. Timmy har alltid gått i vanlig klass med olika assistenter genom åren. Situationen med att ha en assistent har han tyckt varit jobbigt. *"De har bara haft koll på mig."* Ofta har det inte fungerat så bra. Sexan var ett undantag, då han fick en assistent som var mycket engagerad. Det blev hans bästa år skolan. Nu i sjuan får han hjälp av en specialpedagog i vissa ämnen, men han tycker det är rörigt med många olika lärare som han upplever inte förstår honom. I låg och mellanstadiet

hamnade Timmy ofta i bråk.

Timmy har en dröm om att bli barnpsykolog eftersom han tycker att han förstår hur barn tänker.

Timmys mamma har vi kallat *Tova*.

Nisse har gått i särskolan under hela sin grundskoletid. *"Mamma och pappa tyckte att jag skulle ha det lugnt och skönt och lära mig i den takt jag behövde."* I femte klass började han att läsa historia i vanlig klass. På högstadiet utökades detta med religion, samhällskunskap, kemi och biologi. *"Det var jätteroligt. För mig blev det en utveckling. Oftast följde en assistent med på dessa lektioner. Nisse hade önskat att han fått gå i vanlig grundskola i klasser som hade varit anpassade för barn med Asperger."*

Nisse tycker om historia. Kanske kommer han att sikta på att bli historieprofessor i framtiden.

Nisses mamma har vi kallat *Nora*.

Nicke gick i vanlig klass i ettan till femman, men han kände sig utpekad och tyckte inte att det fungerade. Han säger att lärarna inte förstod honom. Han fick assistent i fyran och då blev det mer gjort. Han hade lätt för att lära men han var stökig och tyckte om att provocera. I sexan bytte han skola och började i en liten klass för barn med speciella behov. *"Det gick bättre, men jag tyckte inte att jag passade in där, så jag kände mig lite utanför. Jag behövde ju inte så mycket hjälp som de andra."* I sjuan till nian gick Nicke i en liten klass, men denna integrerades i de vanliga klasserna. *"När man hoppade runt mellan klasserna, kände man sig som om man inte hörde hemma någonstans."* Nicke tyckte att han lärde sig mycket av det sociala samspelet i högstadiet i de vanliga klasserna. När han fick sin diagnos blev allt lättare att hantera. Pusselbitarna föll på plats

Nicke planerar att söka in på lärarprogrammet.

Ludde har gått i liten grupp från klass två till fem, ibland med inslag av vanlig klass. Han har haft assistent under hela sin grundskoletid. I lågstadiet var det stor omsättning på assistenterna. I sexan till nian gick han i en vanlig klass med samma assistent hela tiden. Ludde har varit mobbad under större delen av sin grundskoletid, vilket har bidragit till att han blivit skoltrött och haft mycket frånvaro. Trots detta fick

han bra betyg. Detta är han imponerad av. *"Det var för att jag var bäst."* Ludde hade svårt att förstå varför han skulle göra saker och var de dessutom tråkiga blev de inte gjorda.

Ludde har inga direkta planer inför framtiden.

Luddes mamma har vi kallat *Lena*.

Håkan arbetar som specialpedagog med habilitering på autismenheten för Handikappförvaltningen i Södra Älvsborg sedan 1 ½ år. Tidigare har han bland annat arbetat som lärare för elever med AS, som socialpedagog på Lindholmens gymnasium och även som habiliterare på ett korttidsboende.

Erik arbetar som administrativ chef på ett gymnasium där det finns ett individuellt program för ungdomar som har Asperger syndrom. Erik är från början lärare i matte och data, och på senare år har han arbetat med ungdomar med AS.

8.2 Ungdomarnas upplevelse av stöd och hjälp

De ungdomar vi har intervjuat har olika erfarenheter av sin skolform. En av eleverna har gått i tioårig särskola, medan de övriga fyra har gått i kommunala skolor i tre olika kommuner i Västsverige. De elever som har gått i kommunal skola går/har gått i olika klassammansättningar av varierande storlek. Eleven som gick i särskola var integrerad i en vanlig klass i vissa ämnen från femte klass. Tre av ungdomarna har periodvis gått i mindre grupper. Graden av integrering till den vanliga klassen har varit olika för pojkarna. En av pojkarna har gått i vanlig klass hela tiden. Samtliga av ungdomarna har i varierande utsträckning haft assistenter. En av ungdomarna har ännu inte gått ut högstadiet. De fyra andra läser idag på olika gymnasium för elever med AS.

I grundskolan:

Det resultat vi fått fram är nedslående. Fyra av våra ungdomar, som har gått i vanlig grundskola, upplever i de allra flesta fall att de inte har fått den förståelse och det stöd som de hade behövt. Istället för upplevelsen av att få stöd och hjälp vittnar ungdomarna om känslan av att vara oförstådd, att bli ställd utanför och inte få vara med. Detta tyder på att skolan inte har kunskap om vilka svårigheter en elev med AS kan ha i skolan eller vilket stöd de behöver. De verkar i många fall inte heller ha haft något intresse av att vilja veta mer om vare sig individen eller funktionshindret.

Ungdomarna vittnar också om att de mötts av krav och strukturer i skolan, som inte varit anpassade efter deras funktionshinder, vilket lett till svårigheter för dem. En del av pojkarna berättar att de haft många olika assistenter och att de ofta slutat för att assistenterna inte orkat med dem. Eleverna berättar också om svårigheter med strukturerna i skolan som till exempel att ha flera olika lärare i flera olika undervisningssalar men att skolan tycker att de ska klara sig själva. Bilden bekräftas av föräldrarna som, även de, bemötts med oförstående och upplever att det går åt mycket energi till att försöka förklara för skolan att deras barn är extra utsatta och vilket stöd och hjälp de behöver. Även de båda professionella som vi har intervjuat berättar om svårigheter som kan uppstå för elever med AS i skolan.

Att bli utkörd...

"Men ettan till femman var inte så bra för den läraren vi hade där var inte... förstod nog inte... hon ville inte förstå egentligen, utan man blev ju utpekad. Man fick sätta sig i ett hörn, eget hörn bakom en skärm och jobba." Nicke

Lågstadiet var en stor plåga. Han hade inga kompisar. Han hade inga klasskompisar och fick ofta lämna klassrummet eller sitta bakom en skärm" Pia

Att aktualisera omplacering...

"Skolan ville ett tag sätta mig i särskola och det var ju ganska dåligt av dem, när jag fick veta det så här i efterhand några år senare att de ens tänkte tanken. Med tanke på att när det gäller att studera och sånt där är jag riktigt duktig. Jag är riktig duktig, jag är riktig skicklig. Jag får nästan maxbetyg i nästan allting" Putte

"Det kändes som om hon inte accepterade att människor kan ha problem utan det var alltid bara att man var stökig. Hon ville bara få bort mig därifrån.." Nicke

Att inte få delta i aktiviteter...

"När det var utflykter i skolan upp till 5:e klass ville de inte ta med Timmy för de visste inte hur de skulle hantera situationen" Tova

"När det var idrott på schemat blev pojken alltid vald sist eller så fick han inte ens vara med utan fick ta en promenad med assistenten" Pia

Att mötas av krav som leder till svårigheter...

"Läxgörandet i sig var ett helvete. Helt koko att ha läxor varje dag." Lena

"Vi har stödlektioner, minst ett pass i veckan...att göra läxor, på hemmaplan funkar inte. De behöver struktur och hjälp med att få struktur." Erik

"Under hela lågstadiet bytte de lärare och klassrum varje år vilket var väldigt svårt för Timmy, det blev en tillbakagång i hans utveckling varje gång. Han fick mycket utbrott och lärarna visste inte vad AS var, ingen hade fått utbildning och tyckte bara att Timmy var överaktiv och icke skolmogen." Tova

"Viktigt att skolan tänker till om miljöanpassning och tar hjälp av experter" Håkan

Särskolan:

Nisse har genom sina tio år i särskolan alltid gått i en liten grupp, förutom de tillfällen han i enstaka ämnen var integrerad i en vanlig klass. Han har alltid känt att han har fått det stöd och den hjälp han har varit i behov av. Personalen där har varit insatt i hans problematik.

"Jag kände att jag fick den hjälp jag behövde när jag bad om hjälp. Om jag ville ha hjälp sa jag till." Nisse

8.3 Ungdomarnas upplevelse av sin relation till de professionella

Pojkarna berättar om olika situationer där de inte känt sig förstådda av sina lärare och därför uttrycker de frustration kring bemötandet. De framhåller att personkemin och relationen spelar en avgörande roll för hur samarbetet har fungerat. Assistenterna, som ska finnas till hands som en extra resurs för den funktionshindrade och kunna stötta och hjälpa just där funktionshindret visar sig vara ett hinder, saknar många gånger pedagogisk utbildning eller kunskap om diagnosen. Den stora omsättningen på assistenter tror flera av pojkarna beror på att assistenterna inte orkat med dem. Specialpedagoger och deras kunskaper och metoder har varit av stor betydelse för våra informanter och deras skolgång. De har upplevts vara mer lyhörda och kunniga om svårigheter som uppstått och fungerat som språkrör mellan eleven/föräldrarna och skolan när det uppstått problem.

Negativa upplevelser...

...av lärare

"Min mentor är elak. Hon är 63 år. Jag hoppas att hon dör snart. Hon röker. Jag har fått dåligt omdöme. Jag förstår inte vad hon gnäller på.

Timmy

"Klassföreståndaren är mentor för Timmy och hon förstår inte alls att han behöver extra stöd."

Tova

"... jag var ganska snabb att upptäcka att det finns ändå ingen som tar hand om mig så jag lärde mig ganska snabbt att ta hand om mig själv."

Putte

"Bra med specialpedagogen men sedan är det en jätteklyfta. Nu har Timmy 10 olika lärare i 10 olika ämnen och ingen har förståelse för AS. Lärarna tycker att han ska klara sig själv."

Tova

"De känner sig ofta mobbade av lärare, förmodligen för att lärarna inte kände till funktionshindret och inte visste hur de skulle hantera situationen."

Håkan

...av assistenter

"Det var ju som.... Jag var ju nästan rädd för den assistenten jag hade då. Jag visste att allt jag gör är ju fel. Och hon var väl inte speciellt glad med barn heller, tycker inte jag, men efter det fick jag en som var, i tvån fick jag en som var lite bättre."

Putte

"Bara under tredje klass hade de flera olika assistenter eftersom de inte kunde eller orkade med Timmy."

Tova

"Det hade varit en bra assistent ifall det hade funkat bra från början. Jag var ju väldigt deprimerad och så och alltså väldigt frustrerad och sådana saker och hon tog ju det som att det var bara jobb och det funkar inte riktigt för min del. Hon var mer bara som att jag var hennes arbetsuppgift och då funkade det inte."

Ludde

"Tyvärr har assistenterna i skolan sällan någon utbildning."

Håkan

Positiva upplevelser...

...av lärare

"Idrott och gympa har varit katastrof men är idag hans bästa ämne, nu finns det en lärare som berömmar honom"

Tova

"Jag trivdes jättebra och sånt. När jag gick på högstadiet hade vi en jättebra fröken så. Hon var jättebra för mig. Mamma och pappa tyckte också jättebra om henne."

Nisse

"Nisse fortsatte i särklass på högstadiet och då hette klassen 6-10 och var en grupp på 7-8 elever med en lärare och en assistent. Läraren var "superstrukturerad". Här kände sig Nisse trygg och lycklig."

Nora

...av assistenter

"I sjätte klass hade Timmy en assistent som var utbildad lärare, det var fruktansvärt stor skillnad. Alla borde ha utbildning. Detta var Timmys bästa skolår."

Tova

"I mellanstadiet var det väl assistenten som hjälpte mig och det var ett väldigt bra jobb som gjordes där. Det var väldigt utvecklande. Det var ju väldigt tur för mig. Det har ju påverkat hela livet, kan man ju säga"

Putte

"I 3:e klass fick han en jättebra assistent som var förskolelärare i botten och mycket intresserad och engagerad i pojken och funktionshindret. Hon lärde honom att fånga bollar och hoppa hopprep. Hon fick också in honom i gruppen med hjälp av informationsprogram om vad AS är."

Pia

...av specialpedagoger

"Läraren på högstadiet var specialpedagog och var väldigt tillgänglig. Här utvecklade han också sina naturvetenskapliga ämnen och hade MVG i matte, kemi, fysik och biologi..."

Pia

"I 8:an och 9:an var en specialpedagog inkopplad, då fick Ludde hörlurar så han kunde lyssna på musik och läsa, han älskar att läsa. Han fick även ett tangentbord som vi hade bett om länge."

Lena

"Ja så fort man får någon som förstår och lyssnar. Det är det viktigaste tror jag för en

elev med AS, ADHD, DAMP eller vad som helst. Det är att de lyssnar, att de känner att folk lyssnar på dem. Det är väldigt svårt för ett barn när inte vuxna lyssnar. När det helt plötsligt kommer en vuxen som lyssnar på en och förstår barnet". Nicke.

Pojkarnas egna tankar om hur en bra lärare bör vara:

"Snällare.... Jag har aldrig haft en lärare som jag tycker väldigt mycket om"

Timmy

"Det skall vara en lärare som kan vara rolig också på fritiden, som man kan prata med på rasterna."

Putte

"Rar, glad, munter och hjälpsam. En sån som hjälpte mig när jag behövde det. Som förstod mig när jag behövde hjälp"

Nisse

8.4 Ungdomarnas upplevelse av sin relation till andra elever

Ett par av pojkarna har inte haft några kompisar alls i grundskolan, en del upplever till och med att de blivit mobbade. Flera av föräldrarna berättar att pojkarna i huvudsak har haft yngre kompisar, om de haft några alls. Specialpedagogen Håkan berättar att miljön är viktig för elever med AS och att de behöver träning i att ta initiativ och kontakt med andra barn. Vi har också funnit i den specialpedagogiska forskningen hur viktigt det är med flexibla lösningar i undervisningen där hela klassen kan delta och strukturerade aktiviteter på rasterna som kan vara statushöjande för elever med AS. Tyvärr upplever inte någon av våra elever att de har fått sådana insatser under sin skoltid.

Positiva upplevelser...

"Ja, jag har två [bästa kompisar] här på skolan. Vi har humor gemensamt."

Nisse

"De i klassen har accepterat honom som han var och skyddat honom om någon annan var dum...."

Tova

Negativa upplevelser...

"...men de har aldrig frågat efter honom och han aldrig efter dom."

Tova

"Det var inte så jobbigt att gå i stor klass eller liten klass, men det var allt runt omkring som inte var skola, men jag var mobbad från ettan till åttan. Jag har alltid varit utanför, på dagis och så också, men jag vet inte om man kan säga att jag var mobbad."

Ludde

"Jag dök aldrig upp på klassfesterna. Det var meningslöst. Nog för att inte mina klasskompisar mobbade mig, men jag hade inga egentliga kompisar i klassen. Det var bara en. Jag tror det var i trean eller fyran så började han i den lilla gruppen och vi blev bra kompisar och det tog slut någon gång i åttan. Jag tror inte jag har snackat med honom sedan dess. Han var också sexton och han har också något sådant här problem. Han började i en annan klass och där var jag mobbad, så grupptricket gjorde så att de helt enkelt inte ville vara i närheten av mig. Vilket är skit samma för min del, eftersom håller de på så, så är han inte värd att vara min kompis ändå."

Ludde

"Under hela skolperioden har Nisse bara haft kompisar på vårt initiativ, det har i huvudsak varit andra barn med autism eller begåvningshandikapp."

Nora

Vikten av att informera om funktionshindret i klassen ...

Ungdomarna och mammorna betonar hur viktigt det är att omgivningen har kunskap om funktionshindret och att det kan underlätta för elevens relationer till sina klasskamrater.

"När alla visste vad det handlade om var det inget tjafs när pojken fick gå före till matsalen eller i köer eller välja plats i skolbussen"

Pia

"I andra klass hade jag föredrag på ett föräldramöte om funktionshindret, det var nog ganska nyttigt men vissa av föräldrarna ville inte att deras barn skulle leka med Ludde."

Lena

"Det jag tycker behövs, är mycket mer information om osynliga funktionshinder."

Nicke

8.5 Ungdomarnas upplevelse av grundskolan

I flera fall har skolan tagit hjälp av specialpedagoger och satt in resurser och hjälpmedel såsom assistenter, kontaktböcker, skärmar, hörlurar och tangentbord och också haft undervisning i mindre grupper. Allt detta i syfte att underlätta för eleven med funktionshindret men också för att läraren ska ha tid till de övriga i klassen så de får den uppmärksamhet de behöver. Men det har inte alltid funnits tillräckligt med kunskap och förståelse för funktionshindret och dessa hjälpmedel har då fått andra effekter än de avsedda. Pojkarna har berättat hur de upplevt att bli placerad bakom en skärm i klassrummet som ett straff mer än vad den är ämnad för, att få lugn och ro för eleven själv. Att ha assistent och få undervisning i mindre grupper har många gånger känts utpekande och ett synligt bevis på ett ofrivilligt utanförskap. Flera av pojkarna berättar om känslan av att vara kontrollerad och inte känna sig fri. Det berättas också om att de inte alltid kunde delta i aktiviteter på grund av att de blev mobbade. Till funktionshindret AS hör svårigheter med att hålla tillbaka med att säga vad man tycker, oavsett om det är opassande eller ej. Denna ärliga och raka sida hos pojkarna har gjort att de ofta har hamnat i konflikter med andra elever.

Att ha assistent

"Fast då var det ju, att man inte ville berätta för alla att det var bara min assistent utan jag bad väl henne att gå runt att hjälpa de andra också så att det var en assistent i klassen så att man inte blev utpekad ännu mer. Det var skönt att ha det så. Det var skönt att ha en assistent också som hjälpte".

Nicke

"Ja. Han är bra också, men det värsta är att han håller koll på mig. Jag vill inte det. Ibland vill jag bara skolka."

Timmy

"Ja,asså, Hon är väldigt bra, hon är både pedagogisk så ...Jag gick iväg med henne till eget rum, där vi typ gjorde olika saker träna läsa. Hon gjorde det på ett bra sätt så att det blev roligare Och höll intresset uppe och jag jämfördes inte med andra hela tiden. Och det var väl bra på ett sätt, fast jag fick den här inbillningen att jag var sämre än de andra i de flesta ämnena eftersom jag gick därifrån hela tiden. Det fick jag veta på högstadiet att jag inte var, utan jag var faktiskt många gånger bättre än många andra, men ändå jag tror att det var ganska bra i alla fall att komma undan från folk, att inte bli jämförd, liksom jag tror att det kan vara ganska jobbigt att just bli jämförd med andra hela tiden."

Putte

Att gå i mindre grupp

"I matte är jag rätt duktig. Jag går i hjälpgruppen nu och om jag gör mitt bästa kommer jag att få flytta grupp och det vill jag inte. Därför gör jag mitt dåliga hela tiden. Jag vill inte byta grupp".

Timmy

"Jag tyckte inte riktigt att jag passade in där, så jag kände mig lite utanför också. Jag tyckte inte att jag behövde så mycket extrahjälp men jag fick gjort det jag skulle och det är jag nöjd med."

Nicke

"Jag tyckte den var jobbig och tråkig. Jag hade inte speciellt mycket kompisar då heller, men det var dock mer och mobbarna mobbades inte lika mycket när jag fortfarande var där."

Ludde

Att bli mobbad

"Ja, det var rätt jobbigt. Jag fick ju magkatarr och sådana saker också i sjuan, så hade jag det ända till jag slutade på X-skolan. Jag var inte ens där halva tiden på sista året på lektionerna över huvud taget på grund av jag mådde så himla dåligt. Så fick jag bra betyg ändå, men det var för att jag var bäst."

Ludde

"Ludde ringde hem varje dag, han ville inte vara i skolan, han fick sitta mycket inne hos rektorn och vi fick komma och hämta honom ett par gånger i veckan."

Lena

"AS-eleverna hamnar ofta i blåsväder för att de är raka och säger vad de tycker. De är väldigt rättskaffens och håller sig till de regler som de lärt sig. De är regelstyrda och har svårt att frångå regler."

Håkan

8.6 Sammanfattande tolkning

Ungdomarna i studien berättar hur de har blivit utskickade från lektionen i stället för att läraren har sett helheten och åtgärdat det som hindrat från att inkludera eleven i undervisningen. I skolan ingår alla individer i ett socialt subsystem. Enligt det systemiska tankesättet är det viktigt att undersöka vilka faktorer i samspelet mellan ungdomarna och övriga i subsystemet som ger upphov till problem. Det handlar inte om att skuldbelägga utan försöka finna vart i samspelet problemet uppstår och därefter genom insikt försöka mildra stress och negativa påfrestningar via insatser. Även förhållandet att assistenter tillsätts för en specifik elev istället för som resurs till

en hel klass kan tolkas som svårigheter att se helheten. Ibland kan det vara nödvändigt, men många av pojkarna uttryckte att de blev mer annorlunda i andras ögon. Ungdomarna är del av flera subsystem, vid sidan av skolan. Familjen kan ses som ett informellt eller naturligt system och är en viktig del av ungdomarnas vardag. Att skolan tar ansvar för att samarbeta med ungdomarnas föräldrar för att åstadkomma en ännu större helhet är viktigt enligt det systemiska synsättet och också en skyldighet de har enligt lag. I vår studie upplever vi att skolan många gånger agerat som ett slutet system som har haft svårt att se över gränserna. I systemteorin beskrivs också de olika systemen med hjälp av hur energierna flödar. I vår studie tolkar vi skolan, när det fungerar dåligt, som ett slutet system med ett dåligt genomflöde. Enligt mammorna vi intervjuat har skolan låtit eleverna vänta länge på hjälpmedel för att kunna skriva och mentorer har inte bytts ut trots dålig personkemi.

Behovet av struktur, tydlighet och kontinuitet framkommer tydligt i våra resultat vilket bekräftas av tidigare studier. Små och stora förändringar skapar ångest hos individer med AS. En del av våra pojkar beskrev hur de fick nya assistenter flera gånger per termin eller att de hade många olika lärare och dessutom låg lektionerna i flera olika klassrum. Attwood (2000) beskriver hur rutinerna håller oron borta och att det skapar ordning och stänger ute förändringar. Det kan vara extra viktigt med rutiner just när förändringen sker och individen måste anpassa sig till något nytt. Då reduceras ångesten. Därför är det viktigt med planering och information i god tid inför kommande förändringar.

Resultaten visar också på vikten av anpassat stöd och struktur och även vikten av att bli sedd och respekterad för den man är. Det beror på omgivningen hur ett funktionshinder upplevs. Det är i mötet mellan personen och miljön som handikappet uppstår (Olsson 2006). För barn i skolan är bemötandet av professionella och andra elever viktigt och speciellt för barn med AS. Ahlberg (2001) menar att det är viktigt att alla lärare får specialpedagogisk kunskap, det är skolan som skall anpassas inte eleverna (Frith 1998). I den specialpedagogiska forskningen poängteras det hur viktigt de är med en skolledning som tillåter flexibla lösningar och handledning för arbetsgruppen kring eleven med AS. Det är också viktigt att det finns tid till planering och utrymme för att ta till sig ny kunskap och utveckla sin kompetens (Pettersson 2005). I våra resultat ser vi hur viktigt det är att hjälpmedel och resurser används på ett sätt som inte är utpekande eller kan misstolkas.

I vår studie har det också visat sig att ungdomarna sällan haft en bra relation till någon professionell på skolan. Hans Asperger beskrev redan på sin tid hur barn med AS visade en förbluffande känslighet för lärarens personlighet och att det gick att

vägleda dem med äkta förståelse, vänlighet och humor för att det skulle fungera (Frith 1998). Detta bekräftas också av flera andra forskare "Läraren behöver ha ett lugnt temperament, vara förutsägbar i sina emotionella reaktioner, ha en flexibel inställning till kursmaterial och undervisning och kunna se barnets positiva sidor" (Attwood 2000 s. 202). Även han menar att en stor portion humor är av stor vikt. Vidare beskriver Attwood att skolan har en viktig uppgift att "matcha" barnet med rätt lärare för att uppnå bästa resultat. Relationen mellan läraren och eleven blir en förebild och mall för de andra i klassen. Av våra resultat kan man utläsa att skolan inte alltid lyckats skapa goda och positiva relationer till elever med AS.

Ett annat resultat visar också på upplevelse av utsatthet och utanförskap. Flera av informanterna hade få eller inga klasskamrater att umgås med och en del var till och med mobbade. Förmågan att umgås och socialt samspela med andra människor är annorlunda för individer med AS. Det kan vara svårt att förstå innebörden i andras gester, miner, tonfall och kroppsspråk (Aspergercenter 2007). Individer med AS har också svårt för att sätta sig in i andras perspektiv (Gillberg 1997). Den empatiska förmågan är nedsatt vilket förklaras av flera forskare som ett bristande "Theory of mind" vilket definieras som förmågan att tolka andra personers mentala tillstånd (deras tankar, föreställningar, önskingar, avsikter och så vidare) (Gillberg 1997). Ofta lär sig människor sociala regler spontant och intuitivt men för personer med AS kan det vara svårt att hålla "rätt" avstånd vid samtal eller att de tycker att de kan tala med "vem som helst" på stan (Steindal 1997). Personer med AS kan ibland tråka ut andra genom att alltid prata om sitt intresse utan uppehåll och utan att åhöraren får chans att ställa frågor. Hos jämnåriga kan detta uppfattas negativt (Gillberg 1997). Forskningen bekräftar att rasterna är en av de känsligaste zonerna för elever med AS i skolan. Bristen på social kompetens gör att skolgården är den plats där de är mest utsatta och sårbara. Därför är det viktigt att vuxna som har kunskap om AS finns med och strukturerar upp rasterna med aktiviteter som inkluderar alla eller ser till att andra respekterar elevens behov av ensamhet (Attwood 2000). Våra informanter beskriver att de ofta känner sig utanför och även om undervisningen fungerar så känner de sig utsatta på rasterna. De har inte så många kompisar och är ibland mobbade.

Med hjälp av ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv kan en kompletterande tolkning göras där fokus flyttas från eleven med AS och dennes bristande förmåga till samspelet mellan individer. Enligt detta perspektiv utgörs den sociala verkligheten av ett kontinuerligt samspel människor emellan där vi använder gemensamma symboler som kroppsspråk och ord. Individens kontinuerliga samspel och förhandling med yttervärlden bidrar till att forma och skapa upplevelsen av sig själv. Vi försöker förstå och tolka olika budskap för att avgöra hur vi ska bete oss. När människor delar

symboler blir dessa verktyg i samspelet. Har symbolerna däremot olika betydelser eller om man inte förstår innebörden i dessa, kan det i stället bli destruktivt och dysfunktionellt (Söderberg 2004). Ungdomarna i vår studie upplever många gånger att de förväntas vara utåtagerande och upplever ofta att de alltid får skulden vid konflikter. Detta kan förstås som en form av rollövertagande, att de beter sig så som omgivningen förväntar sig. Mot bakgrund av detta är det lätt att förstå ungdomarnas frustration över oförstående professionellas och elevers bemötande och en svårbegriplig självbild av att sällan bli bekräftad. Flera av ungdomarna i vår studie berättade om hur de upplevt att skolan pekat ut dem bland annat genom att de inte fick delta i all undervisning eller i alla aktiviteter och att tillsätta assistenter bara för dem. Detta kan tolkas som en sorts stämpling. Genom diagnosen AS och genom skolans utpekande handlingar riskerar ungdomarna att påverkas och bete sig så som omgivningen förväntar sig. De kan alltså ta på sig en identitet som avvikare. Detta kan leda till en negativ spiral för ungdomarna, där de svårigheter funktionshindret i sig innebär, riskerar att spädas på och förstärkas i det sociala samspelet med omgivningen. Ungdomarnas avvikande beteende och känsla av utanförskap kan förstås som uppkomna i samspelet med andra, där någon får identiteten som avvikare och andra som normala/icke avvikare.

9. Slutdiskussion

Denna uppsats har berört oss väldigt djupt känslomässigt. Vi har fått ta del av ungdomarnas personliga upplevelser i skolan. Upplevelser som har väckt känslor som vi inte riktigt var beredda på. Vi trodde nog inte att det kunde vara så illa som de flesta av pojkarnas berättelser visar, vilket även bekräftas av föräldrarna. Vi har insett hur viktig personalens kunskap om och engagemanget i dessa barn är. Skolan är en stor del av deras liv och det är viktigt att skolan verkligen tar sitt ansvar och ger dessa elever det stöd de har rätt till. Det är ett stort uppdrag som inte får misslyckas. Dessa barn skall leva med sina upplevelser och de skall bilda sin identitet bland annat med hjälp av undervisningen och samspelet med kamrater och lärare.

Ungdomarnas bild av sin tid i grundskolan är blandad. De har berättat både om sådant som har fungerat och sådant som inte har fungerat. Gemensamt för dem alla var att de lätt hamnade i konflikter och betraktades som "jobbiga", redan under förskoletiden. Föräldrarna kontaktades ständigt. Därefter har skoltiden gestaltat sig olika för dem. Pojken som gått i särskola har alltid fått det stöd han behövt, men för de andra har skoltiden tett sig annorlunda. De har upplevt olika grader av svårigheter kring sin skoltid, alltifrån inget stöd alls till stöd som de är helnöjda med. När stödet har fungerat som bäst har det handlat om speciallärares insatser eller assistenter med en utbildning i botten, samt att personkemin har stämt mellan eleverna och personalen. Föräldrarna säger sig oftast ha fått kämpa för hur insatserna skulle utformas för att de skulle fungera för pojkarna och ibland upplevde de att det var förgäves, eftersom ingenting förändrades till det bättre. Specialpedagogerna som har mycket kunskap om dessa elever säger att de borde anlitas i större utsträckning än de görs och att det krävs genomtänkta strategier för att det skall fungera i skolan för dessa barn.

De pojkar som har gått i vanlig klass har haft stora problem. Enligt dem har de ofta blivit bemötta med oförståelse varför de betett sig på ett visst sätt. De berättade att det inte var ovanligt att lärarna gav dem någon form av bestraffning. Vi tror att det är lätt att agera "uppfostrande" vid sådana tillfällena, ofta i okunskap, för att motverka det oönskade beteendet. Enligt föräldrarna blev tillvaron i skolan allt värre för pojkarna, eftersom de inte kunde förstå samspelets koder. Ungdomarna sa att de ofta kände sig kränkta och utpekade, och när de inte förstod den information som gavs kände de sig dumma. De uttryckte att detta var många gånger orsaker till att de blev utsatta och mobbade. De uppfattades som annorlunda och bråkiga. Dessa barn har ofta känslan av utanförskap och det förstärks i situationer som inte fungerar.

Det har bedrivits mycket lite forskning om elevernas egna upplevelser av och i grundskolan. Det finns mer material utifrån det pedagogiska perspektivet och även hur föräldrar uppfattar barnens situation. Vi tänkte avsluta vår uppsats med att diskutera om våra resultat kan ge vägledning i kommande arbete i skolan och hoppas även att denna uppsats kan inspirera till ökad forskning ur ett elevperspektiv.

Det är svårt att säga vilken form som är bäst - vanlig skola eller liten grupp/särskola. Det är väldigt individuellt, men vi tror efter detta arbete att det optimala är att kunna gå i vanlig skola om rätt förutsättningar ges. Med detta menar vi att det krävs en medveten arbetsgrupp, det vill säga personal som har kunskaper om funktionshindret och med ett engagemang i barnets bästa. Det är viktigt att inte bara se barnet som en arbetsuppgift som en av pojkarna uttryckte att han kände det. Det krävs mod att förändra rutiner i undervisningen för att kunna integrera elever med Aspergers syndrom i vanliga klasser. Det är inte eleven som skall anpassa sig, utan skolan som skall skapa rätt förutsättningar. Eleven skall kunna känna att den får sina behov tillgodosedda avseende särskilt stöd. Skolan har skyldighet att möta dessa barns behov och anpassa undervisningen därefter.

Vi tycker inte särskola är ett alternativ om det inte finns ett begåvningshandikapp hos eleven. Pojken som gått i särskola har gått i en trygg skolmiljö. I gengäld har han dock känt att han inte har kunnat utvecklas kunskapsmässigt i den takt han har haft kapacitet för. Han har fått känna sig duktig, fått uppmärksamhet och all den hjälp han har behövt. En nackdel kan dock vara att han inte har fått den sociala stimulans han har behövt med tanke på kamratrelationer, som befinner sig på normal begåvningsnivå som han själv. Han framhåller idag, när han nu är äldre, att han hade velat gå i en klass anpassad för elever med AS.

De pojkar som har gått i vanlig klass tycker att den tiden har varit värdefull när det har fungerat med den assistent som de har haft. De skulle då inte vilja byta skolf orm. De tycker att de har fått lära sig mycket av samspelet med "vanliga" klasskamrater, vilket de har nytta av senare i livet. De har fått möjlighet att utvecklas på sina villkor. I de fall då detta har fungerat bäst har assistenten haft utbildning och också varit en resurs för hela klassen. Det har då upplevts som mindre stigmatiserande och det har ibland även höjts statusen för den berörde eleven.

I de fall då det inte har fungerat i vanlig klass har pojkarna känt sig missförstådda. Skolan har inte vetat hur de skall hantera situationer och det har inte kunnat lösas på annat sätt än att placera eleven i liten grupp. Ibland har kanske det passat eleven och det har varit det bästa alternativet, eftersom det har funnits specialkompetens

där. En av nackdelarna med små grupper är att de flesta har känt sig utpekade och annorlunda.

Vi tycker att det är oroväckande att nyutbildade lärare inte har med sig mer av specifik kunskap om dolda funktionshinder och hur man bemöter dessa barn på lämpligaste sätt. Detta ingår inte i grundutbildningen på lärarhögskolan, utan där ges bara en generell överblick. Därför tycker vi att en av åtgärderna inför framtiden, självklart bör vara att mer specialkunskap ges på grundläggande och obligatoriska kurser, för att underlätta och förbättra situationen i skolan, för både elev och lärare. Någon form av pedagogisk utbildning borde vara ett krav även för assistenterna.

Andra åtgärder som bör vidtas inom snar framtid är forskning om flickor med AS som, med dagens kunskap, är svårare att upptäcka, vilket kan medföra stora problem för dem i skolan. Vi tycker att mer forskning bör bedrivas, ur ett elevperspektiv för att se hur elever med AS upplever sin tillvaro. Det skulle också vara intressant att göra en studie för att se hur skolorna i Sverige lever upp till Skollagens och läroplanens intentioner.

Rektorns övergripande ansvar att se till att skolsituationen är bra, verkar i vår studie vara undermålig i många fall. Med alla de lagar och förordningar som ska komplettera varandra borde alla barn må bra i skolan. Eleverna skall inte behöva känna sig utsatta. Ett ofta använt argument är resursbrist, men är det hållbart i längden? Barnen, deras familjer, skolan, samhället – ja, alla skulle tjäna på att det fungerade i skolan. Det är inte heller lätt att vara lärare om man inte får det stöd som behövs av ledningen. Det blir en ond cirkel som kan vara svår att bryta om problemen inte tas på allvar från första början. Skolverkets tillsyner gäller märkligt nog inte kvalitén på de insatserna som har satts in på en skola. Vi förstår att det handlar om brist på resurser även här, men det handlar också om barn som lider och mår dåligt och det skall inte få förekomma i en skola. En av pojkarna säger att han har känt sig mobbad under hela sin skoltid. Vi måste fråga oss hur detta är möjligt? Idag är han skoltrött och har inga framtidsplaner. Hans mamma säger att han är "duktig i huvudet", men mycket i skolan har gått snett. Många tidningsartiklar som vi har läst, bekräftar våra informanternas tuffa och desperata kamp för att deras barn skall få det stöd de behöver i skolan. De ser hur dåligt deras barn mår. Det är oerhört viktigt att lyssna på föräldrarna eftersom de är de som är specialister på sina barn, men vi måste ändå utgå ifrån barnets egna upplevelser och känslor. Det är de som skall stå i fokus.

När det fungerar bra lever skolan upp till lagstiftningens föresatser om att alla barn

med särskilda behov skall få det stöd de behöver.

Pia, en av mammorna i uppsatsen sa under intervjun att "*Asperger syndrom är ett fantastiskt syndrom*" och med de orden vill vi gärna lyfta fram de starka och positiva sidorna med diagnosen. Vi anser att det är en utmaning för skolan och dess personal att vända svårigheterna till något positivt. Behovet av struktur och rutiner kan göra barnen till noggranna och målmedvetna elever som nästan aldrig ger upp, det vill säga förebilder för andra elever. Intresset för att specialisera sig på ett eller flera områden gör dem många gånger till väldigt skickliga inom just det ämnet. De blir ofta små specialister eftersom de vet vad de vill, är uthålliga, envisa och inte lämnar något halvgjort. Genom specialintresset kan lärare även intressera och skapa en rolig inlärningssituation för de andra eleverna i klassen. Utantillminnet och det bland fotografiska minnet gör att de snabbt kan läsa in och komma ihåg nytt material. Det handlar ofta bara om att hitta ett ämne som de tycker är intressant. De har ofta ett rakt och ärligt förhållningssätt och kan bli en otrolig tillgång i klassrummet då de är rättvisa, säger vad de tycker och oftast ser fusk som något otänkbart.

KÄLLFÖRTECKNING

Attwood, Tony (2000): *Om Aspergers syndrom, Vägledning för pedagoger, psykologer och föräldrar..* Stockholm. Bokförlaget Natur och Kultur

Bengtsson, J (red) (1999): *Med livsvärlden som grund. Bidrag till utvecklandet av en livsvärldfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning.* Lund: Studentlitteratur.

Frith, Uta. Under redaktion av (1998) *Autism och Aspergers syndrom.* Borås, Centraltryckeriet AB,

Gerland, Gunilla. (1997). *Det är bra att fråga...Om Asperger syndrom och högfungerande autism.* Stockholm: Bokförlaget Cura AB.

Giddens, Antony. (2003): *Sociologi.* Lund: studentlitteratur

Gillberg, Christopher. (1999) *Autism och autismliknande tillstånd hos barn, ungdomar och vuxna.* Borås: Bokförlaget Natur och Kultur

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

Gillberg, Christopher. Ehlers Stephan. (1999) *Aspergers syndrom – en översikt;* Stockholm, Riksföreningen autism

Gillberg Christopher, Peeters Theo. (2001) *Autism- Medicinska och pedagogiska aspekter.* Malmö; Cura Bokförlag och Utbildning AB.

Gravander, R. Widerlöv, M. ,Gravander, J. & Widerlöv, C. (1999). *Att handskas med diagnoser. Barn berättar själva om ADHD, DAMP, Aspergers Syndrom och Tourette Syndrom.* Hammarö: Gravander & Widerlöv.

Kvale, Steinar (1997): *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Lund: Studentlitteratur.

Larsson, Sam/Lilja, John/Mannheimer, Katarina (red)(2005): *Forskningsmetoder i socialt arbete.* Lund: Studentlitteratur.

Nylander, Lena. (2001) *Autismspektrumstörningar hos vuxna* Stockholm, Riksföreningen Autism

Olin, Elisabeth (2003:3): *Uppbrott och förändring. När ungdomar med utvecklingsstörning flyttar hemifrån*. Göteborg: Göteborgs universitet, Socialt arbete, Avhandling

Payne, Malcolm. (2002) *Modern teoribildning i socialt arbete* Stockholm, Bokförlaget Natur och kultur

Steindal, Kari. (1997). *Aspergers syndrom – Att förstå och hjälpa personer med Aspergers syndrom och högfungerande autism*. Stockholm: Riksföreningen autism.

Söderberg, Stig, (2004): *To leave it all behind – Factors behind parasuicide, roads to stability*, Stig Söderberg, Umeå.

Thimon, Ann.-Christin. (1998). *BRÅKIGA ungar och SNÅLLA barn. Erfarenheter från pedagogiskt arbete med barn och ungdomar med Aspergers syndrom*. Stockholm: Johansson & Skyttmo Förlag AB

Trost J., Levin I. (1999). *Att förstå vardagen – med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv*. Studentlitteratur, Lund

Waclaw, Wanda., Aldenrud Ulla, Ilstedt Stefan. (1999) *Barn med autism och Asperger syndrom; Praktiska erfarenheter från vardagsarbetet*. Linköping: Linköpings tryckeri AB

Skriftliga källor

Andersson, Ann-Mari. (2007). Grundskollärares uppfattning om integrering av elever med Asperger syndrom. (uppsats Y-nivå 10 p specialpedagogik) Karlstad Universitet

Olsson, M. (2006) *Hur ser en bra skola ut för elever med Aspergers syndrom?* (C-Uppsats 10 poäng). Estetisk-filosofiska fakulteten, Specialpedagogik. Karlstads universitet

Pettersson, L. (2005) *Vi är inte bra på barn som Oscar – hur kan vi bli det?* Umeå: Specialpedagogiska institutet, Intellecta DocuSys AB

Söderman, A. & Pertuu,T. (2005). *Att gå i skolan med Aspergers syndrom; En kvalitativ studie om hur elever med diagnosen Aspergers syndrom, deras lärare och*

föräldrar uppfattar elevernas situation. (C-uppsats) Linköping: Linköpings Universitet;
Department of Thematic Studies.

Dagens nyheter 000313

<https://www-retriever-info-com.ezproxy.ub.gu.se/services/archive.html>

Internet

Aspergercenter:

<http://www.aspergercenter.nu/>

Autismforum

<http://www.autismforum.se>

Neuronätet:

http://user.tninet.se/~fxg297r/inled_begrepp.htm

<http://user.tninet.se/~fxg297r/inledning.htm>

http://user.tninet.se/~fxg297r/skola_lagen.htm

Riksförbundet Attention

<http://www.attention-riks.se/site/index.phtml>

Riksföreningen Autism

www.autism.se

Vetenskapsrådet 2007

www.gu.se/kursportalen

<http://www.vr.se/download/18.668745410b37070528800029/HS%5B1%5D.pdf>

Försäkringskassan

<http://www.forsakringskassan.se/filer/publikationer/pdf/vgl0306.pdf>

Handikappombudsmannen

http://209.85.135.104/search?q=cache:b9sv0Z7IPgcJ:www.ho.se/upload/Lagen_om%2520_handikappombudsmannen.pdf+handikappombudsmannen+sfs+regeringen&hl=sv&ct=clnk&cd=6&gl=se&lr=lang_sv

Handikappombudsmannen årsrapport 1998.

http://www.ho.se/upload/Rapport_1998_word.doc

http://www.ho.se/Tpl/NormalPage_____869.aspx

Skolverkets hemsida

<http://www.skolverket.se/http://www.skolverket.se/sb/d/140;jsessionid=6008BE692E53D345D9DF2C6E74097F92>

LSS:

[http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?\\${APPL}=SFST&\\${BASE}=SFST&\\${THWIDS}=0.31/6542&\\${HTML}=sfst_dok&\\${TRIPSHOW}=format=THW&\\${THWURLSAVE}=31/6542](http://62.95.69.15/cgi-bin/thw?${APPL}=SFST&${BASE}=SFST&${THWIDS}=0.31/6542&${HTML}=sfst_dok&${TRIPSHOW}=format=THW&${THWURLSAVE}=31/6542)

Skollagen

http://rixlex.riksdagen.se/htbin/thw?%24%7BOOHTML%7D=SFST_DOK&%24%7BSNHTML%7D=SFSR_ERR&%24%7BBASE%7D=SFST&BET=1985%3A1100&%24%7BTRIPSHOW%7D=format%3DTHW

Läroplanen (Lpo 94)

<http://www.skolverket.se/sb/d/107;jsessionid=50EB2675E328D0EBEF2F556F93783C12>

Skolverket

<http://www3.skolverket.se/ki03/front.aspx?sprak=SV&ar=0607&infotyp=15&skolform=11&id=2087&extrald=>

Lag (2006:67) om förbud mot diskriminering och annan kränkande behandling av barn och elever

http://www.ho.se/upload/Lag2006_67_elever.pdf

http://www.ho.se/Tpl/NormalPage_____839.aspx

1. Stora svårigheter ifråga om ömsesidig social kommunikation:

(minst två av följande)

- a. nedsatt förmåga till kontakt med jämnåriga
- b. likgiltighet i fråga om kontakt med jämnåriga
- c. nedsatt förmåga att uppfatta sociala umgängessignaler
- d. socialt och emotionellt opassande beteende

2. Monomana, snäva intressen:

(minst ett av följande)

- a. som utesluter 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 tal
- c. formellt pedantiskt tal
- d. egendomlig röstmelodi: rösten entonig, gäll eller på annat sätt avvikande
- e. bristande språkförståelse inkl 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 utvecklingsneurologisk undersökning.

1. Social isolering:

(minst två av följande)

- b. inga nära vänner
- c. undviker andra
- d. ointresserad av att skaffa vänner
- e. en enstöring

2. Nedsatt förmåga till social interaktion:

(minst ett av följande)

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

3. Nedsatt förmåga till icke-verbal kommunikation:

(minst ett av följande)

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

4. Udda tal:

(minst två av följande)

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

Uppfyller ej kriterier för autismstörning

1. Avsaknad av någon kliniskt signifikant generell försening i språklig eller kognitiv utveckling.

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

2. Kvalitativa avvikelser i ömsesidig social interaktion (minst två av följande)

- a. kan inte använda blickkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester på ett adekvat sätt i umgänget med andra människor
- b. misslyckas med att (på ett sätt som överrensstämmer med mental ålder, och trots tillräckliga möjligheter) utveckla kamratrelationer som inbegriper ett ömsesidigt utbyte av intressen, aktiviteter och känslor
- c. bristande socio-emotionell ömsesidighet, som visar sig genom nedsatt eller avvikande gensvar på andra människors känslor; och/eller bristande anpassning av beteendet till det sociala sammanhanget, och/ eller en svag integration av socialt, emotionellt och kommunikativt beteende
- d. delar inte spontant sin glädje, sina intressen eller aktiviteter med andra människor (har t ex inget behov av att visa, ta fram eller peka ut saker som han/hon tycker är intressanta för andra människor)

3. Begränsade, upprepade och stereotypa beteendemönster, intressen och aktiviteter (minst två av följande) :

- a. en överdriven upptagenhet av ett eller flera stereotypa och begränsade intressen, som är onormala vad gäller innehåll eller inriktning; ett eller flera intressen, som är avvikande vad gäller deras intensitet och begränsade natur, men inte vad gäller innehåll eller inriktning
- b. till synes tvångsmässigt beroende av specifika, icke-funktionella rutiner
- c. stereotypa och upprepade motoriska maner som inbegriper antingen hand/ fingerviftningar eller vridningar, eller komplexa rörelser med hela kroppen
- d. sysselsättning med delar av föremål eller icke-funktionella delar av lekmaterial (som deras lukt, upplevelsen av deras ytstruktur, ljudet/vibrationen som de ger

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

1. påtagligt bristande förmåga att använda varierade ickeverbala beteenden såsom ögonkontakt, ansiktsuttryck, kroppshållning och gester som ett led i den sociala interaktionen
2. oförmåga att etablera kamratrelationer som är adekvata för utvecklingsnivån
3. brist på spontan vilja att dela glädje, intressen eller aktiviteter med andra (tex 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 maner (tex 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 (tex 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.

Skollagen

Utdrag ur skolagens 1:a kapitel. Allmänna föreskrifter

2 § Alla barn och ungdomar skall, oberoende av kön, geografiskt hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet.

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd.

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt
2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. Lag (1999:886).

4 kap. Grundskolan

1 § Utbildningen i grundskolan skall syfta till att ge eleverna de kunskaper och färdigheter och den skolning i övrigt som de behöver för att delta i samhällslivet. Den skall kunna ligga till grund för fortsatt utbildning i gymnasieskolan.

Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

En likvärdig utbildning

Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla.

Rättigheter och skyldigheter

Skolan skall klargöra för elever och föräldrar vilka mål utbildningen har, vilka krav skolan ställer och vilka rättigheter och skyldigheter elever och deras vårdnadshavare har. Att den enskilda skolan är tydlig i fråga om mål, innehåll och arbetsformer är en förutsättning för elevers och vårdnadshavares rätt till inflytande och påverkan. Det är inte minst viktigt som underlag för den enskildes val i skolan.

Skolans uppdrag

Skolans uppdrag är att främja lärande där individen stimuleras att inhämta kunskaper. I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar (1 kap. 2 §). Skolan skall präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet. Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv - värden, traditioner, språk, kunskaper - från en generation till nästa. Skolan skall därvid vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen.

God miljö för utveckling och lärande

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. Personlig trygghet och självkänsla grundläggs i hemmet, men även skolan har en viktig roll därvidlag. Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter.

2 Mål och riktlinjer**2.2 Kunskaper**

Läraren skall

- utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan,
- ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,

2.4 Skola och hem

Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande.

Riktlinjer

Alla som arbetar i skolan skall

- samarbeta med elevernas vårdnadshavare så att man tillsammans kan utveckla skolans innehåll och verksamhet.

Läraren skall

- samverka med och fortlöpande informera föräldrarna om elevens skolsituation, trivsel och kunskapsutveckling

2.5 Övergång och samverkan

Samarbetsformer mellan förskoleklass, skola och fritidshem skall utvecklas för att berika varje elevs mångsidiga utveckling och lärande. För att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv skall skolan också sträva efter att nå ett förtroendefullt samarbete med förskolan samt med de gymnasiala utbildningar som eleverna fortsätter till. Samarbetet skall utgå från de nationella och lokala mål och riktlinjer som gäller för respektive verksamhet.

Riktlinjer

Läraren skall

- utveckla samarbetet mellan förskoleklass, skola och fritidshem,
- utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen i förskolan och i gymnasieskola och gymnasiesärskola samt
- i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd.

Mål att sträva mot

Skolan skall sträva efter att varje elev

- utvecklar ett allt större ansvar för sina studier och
- utvecklar förmågan att själv bedöma sina resultat och ställa egen och andras bedömning i relation till de egna arbetsprestationerna och förutsättningarna.

2.8 Rektors ansvar

Som pedagogisk ledare och chef för lärarna och övrig personal i skolan har rektorn det övergripande ansvaret för att verksamheten som helhet inriktas på att nå de nationella målen. Rektorn ansvarar för att en lokal arbetsplan upprättas samt för att skolans resultat följs upp och utvärderas i förhållande till de nationella målen och till målen i skolplanen och den lokala arbetsplanen. Rektorn har ansvaret för skolans resultat och har därvid, inom givna ramar, ett särskilt ansvar för att

- undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver,
- kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan,
- resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärare gör,
- formerna för samarbete mellan skolan och hemmen utvecklas och att föräldrarna får information om skolans mål och sätt att arbeta och om olika valalternativ,
- personalen får den kompetensutveckling som krävs för att de professionellt skall kunna utföra sina uppgifter,

1. Denna förordning skall kungöras i Statens skolverks författningssamling (SKOLFS).

Förordningen träder i kraft den 1 juli 1995.

Nya bestämmelser i skolformsförordningarna
Sedan den 1 juli 2006 gäller följande:

Bilaga 7

Ändring i grundskoleförordningen (1994:1194)

5 kap.

1 § I 4 kap. 1 § andra stycket skollagen (1985:1100) föreskrivs att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet.

Beslut om särskilt stöd enligt detta kapitel fattas av rektorn, om inte något annat följer av 5 och 10 §§.

Om det genom uppgifter från skolans personal, en elev, elevens vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att eleven kan ha behov av särskilda stödåtgärder, skall rektorn se till att behovet utreds. Om utredningen visar att eleven behöver särskilt stöd, skall rektorn se till att ett åtgärdsprogram utarbetas. Av programmet skall det framgå vilka behoven är, hur de skall tillgodoses samt hur åtgärderna skall följas upp och utvärderas.

Eleven och elevens vårdnadshavare skall ges möjlighet att delta när åtgärdsprogram utarbetas. (SFS 2006:205)(Grundskoleförordningen)

Skolverkets information gällande betygskriterier 2006/2007

Bedömning

Grundläggande bestämmelser för betygssättningen finns i grundskoleförordningen samt i läroplanen (Lpo 94). För att få betyget Godkänd i ett ämne eller ett ämnesblock skall eleven ha kunskaper som motsvarar de mål i kursplanen som eleverna skall ha uppnått i slutet av det nionde skolåret. När betyg sätts innan ett ämne eller ett ämnesblock avslutats, skall de kunskaper bedömas som eleven inhämtat i ämnet eller ämnesblocket fram till och med den aktuella terminen. Denna bedömning sker utifrån mål som bestäms lokalt med hänsyn tagen till de mål eleven skall ha nått då ämnet avslutas. Nationella kriterier för betygen Väl godkänd och Mycket väl godkänd har på regeringens uppdrag fastställts av Skolverket och är bindande föreskrifter för betygssättningen i slutet av år nio (SKOLFS 2000:141). Även för de högre betygen gäller att bedömningen skall ske utifrån kriterier som bestäms lokalt när den görs vid tidpunkter då ämnet eller ämnesblocket inte avslutats.

Skolverkets föreskrifter om betygskriterier för grundskolans ämnen innehåller generella bestämmelser för tillämpningen av betygskriterierna samt bedömningens inriktning och betygskriterier för varje ämne eller ämnesblock.

I avsnittet bedömningens inriktning beskrivs de kunskaper och kunskapskvaliteter som skall bedömas oavsett betygssteg. Avsnittet utgör en brygga mellan kursplaner och betygskriterier och ett stöd i det lokala arbetet med att konkretisera och fastställa de kunskapskvaliteter som skall ligga till grund för bedömningen av eleven.

Betygskriterierna preciserar vilka kunskaper som krävs för att få betyget Väl godkänd respektive Mycket väl godkänd. Det högre betygssteget innefattar kraven för det lägre. För att erhålla betyget Väl godkänd skall eleven ha kunskaper enligt samtliga kriterier som gäller för betyget. För att erhålla betyget Mycket väl godkänd skall eleven förutom de kunskaper som gäller för Väl godkänd ha kunskaper enligt kriterierna för Mycket väl godkänd. Huvudregeln är att eleven skall uppfylla samtliga kriterier för att erhålla något av de bägge betygen. För dessa betygssteg gäller dock att särskilt väl utvecklad förmåga avseende något eller några kriterier kan väga upp brister avseende ett eller ett par andra kriterier.

Om det finns särskilda skäl får läraren vid betygssättningen bortse från enstaka mål

som eleven skall ha uppnått eller enstaka kriterier som eleven skall ha uppfyllt. Med särskilda skäl avses funktionshinder eller andra liknande personliga förhållanden som inte är av tillfällig natur och som utgör ett direkt hinder för att eleven skall kunna nå ett visst mål eller uppfylla ett visst kriterium. Detta gäller samtliga betygssteg.

Bedömningens inriktning samt betygskriterier för olika ämnen presenteras i anslutning till respektive kursplan. De naturorienterande ämnena har gemensamma betygskriterier. För de samhällsorienterande ämnena finns kriterier dels för det samhällsorienterande ämnesblocket i sin helhet, dels för varje enskilt ämne. Vid bedömningen av elevens kunskaper gäller både de gemensamma och ämnesspecifika betygskriterierna

Utdrag ur Lagen om Stöd och Service till vissa funktionshindrade (1993:387)

Inledande bestämmelser

1 § Denna lag innehåller bestämmelser om insatser för särskilt stöd och särskild service åt personer

1. med utvecklingsstörning, autism eller autismliknande tillstånd,
2. med betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder efter hjärnskada i vuxen ålder föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, eller
3. med andra varaktiga fysiska eller psykiska funktionshinder som uppenbart inte beror på normalt åldrande, om de är stora och förorsakar betydande svårigheter i den dagliga livsföringen och därmed ett omfattande behov av stöd eller service.

Verksamhetens mål och allmänna inriktning

5 § Verksamhet enligt denna lag skall främja jämlikhet i levnadsvillkor och full delaktighet i samhällslivet för de personer som anges i 1 §. Målet skall vara att den enskilde får möjlighet att leva som andra.

6 § Verksamheten enligt denna lag skall vara av god kvalitet och bedrivas i samarbete med andra berörda samhällsorgan och myndigheter. Verksamheten skall vara grundad på respekt för den enskildes självbestämmanderätt och integritet. Den enskilde skall i största möjliga utsträckning ges inflytande och medbestämmande över insatser som ges. Kvaliteten i verksamheten skall systematiskt och fortlöpande utvecklas och säkras.

För verksamheten enligt denna lag skall det finnas den personal som behövs för att ett gott stöd och en god service och omvårdnad skall kunna ges. Lag (2005:

SFS nr: 1994:749

1 § Handikappombudsmannen har till uppgift att bevaka frågor som angår funktionshindrade personers rättigheter och intressen. Målet för ombudsmannens verksamhet skall vara att personer med funktionshinder ges full delaktighet i samhällslivet och jämlikhet i levnadsvillkor.

Handikappombudsmannens verksamhet skall avse uppföljning och utvärdering i frågor som anges i första stycket.

Handikappombudsmannen skall enligt lagen (1999:132) om förbud mot diskriminering i arbetslivet på grund av funktionshinder, lagen (2001:1286) om likabehandling av studenter i högskolan och lagen (2003:307) om förbud mot diskriminering se till att lagarna följs och äger även rätt att för en enskild föra talan i tvister angående tillämpningen av lagarna. Lag (2003:314).

2 § Handikappombudsmannen skall verka för att brister i lagar och andra författningar i fråga om personer med funktionshinder avhjälpas.

3 § Handikappombudsmannen skall när det behövs ta initiativ till överläggningar med myndigheter, företag, organisationer och andra i syfte att motverka att personer missgynnas eller på annat sätt utsätts för orättvis eller kränkande behandling på grund av funktionshinder.

Handikappombudsmannen skall även genom informationsverksamhet och på annat liknande sätt verka för att ingen missgynnas eller på annat sätt utsätts för orättvis eller kränkande behandling på grund av funktionshinder.

4 § Myndigheter, landsting och kommuner som har skyldighet att fullgöra uppgifter som rör personer med funktionshinder, skall på Handikappombudsmannens uppmaning lämna uppgifter till ombudsmannen om sin verksamhet. De är också skyldiga att på ombudsmannens uppmaning komma till överläggningar med denne.

SFS nr: 2006:67

Departement/myndighet: Utbildnings- och Kulturdepartementet

**Lag (2006:67) om förbud mot
diskriminering och annan kränkande
behandling av barn och elever**

Utfärdad: 2006-02-16

HANDIKAPP

OMBUDSMANNEN

Lagens ändamål

och tillämpningsområde

1 § Denna lag har till ändamål att främja barns och elevers lika rättigheter samt att motverka diskriminering på grund av kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. Lagen har också till ändamål att motverka annan kränkande behandling.

Denna lag tillämpas på utbildning och annan verksamhet som avses i skollagen (1985:1100).

Definitioner

2 § I denna lag avses med

elev: den som utbildas eller söker utbildning enligt skollagen (1985:1100),

barn: den som deltar i eller söker till förskoleverksamhet eller skolbarnsomsorg enligt skollagen,

personal: anställda och uppdragstagare i utbildning och annan verksamhet,

etnisk tillhörighet: att någon tillhör en grupp av personer som har samma nationella eller etniska ursprung, ras eller hudfärg,

sexuell läggning: homosexuell, bisexuell eller heterosexuell läggning,

funktionshinder: varaktiga fysiska, psykiska eller begåvningsmässiga begränsningar av en persons funktionsförmåga som till följd av en skada eller en sjukdom fanns vid födelsen, har uppstått därefter eller kan förväntas uppstå,

trakasserier: ett uppträdande som kränker ett barns eller en elevs värdighet, och som

1. har samband med

- etnisk tillhörighet (etniska trakasserier),
- religion eller annan trosuppfattning (trakasserier på grund av religion eller annan trosuppfattning),
- sexuell läggning (trakasserier på grund av sexuell läggning),

- funktionshinder (trakasserier på grund av funktionshinder),
 - kön (trakasserier på grund av kön), eller
2. är av sexuell natur (sexuella trakasserier), annan kränkande behandling: ett uppträdande som annars kränker ett barns eller en elevs värdighet.

Aktiva åtgärder

Målinriktat arbete

5 § Huvudmannen för verksamheten skall se till att det bedrivs ett målinriktat arbete för att främja de ändamål som anges i 1 § första stycket. Särskilda föreskrifter om detta finns i 6–8 §§. Likabehandlingsplan

6 § Huvudmannen för verksamheten eller den huvudmannen bestämmer skall se till att det finns en likabehandlingsplan för varje enskild verksamhet. Planen skall syfta till att främja barns och elevers lika rättigheter oavsett kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder och att förebygga och förhindra trakasserier och annan kränkande behandling. I planen skall planerade åtgärder redovisas. Planen skall årligen följas upp och ses över. Skyldighet att förebygga och förhindra trakasserier och annan kränkande behandling

7 § Huvudmannen för verksamheten eller den huvudmannen bestämmer skall vidta åtgärder för att förebygga och förhindra att barn och elever utsätts för trakasserier och annan kränkande behandling.

Förbud mot diskriminering

Direkt diskriminering

9 § Huvudmannen för verksamheten, rektorn eller någon med motsvarande ledningsfunktion eller annan personal får inte missgynna ett barn eller en elev genom att behandla barnet eller eleven sämre än denne företrädare för verksamheten behandlar, har behandlat eller skulle ha behandlat något annat barn eller någon annan elev i en jämförbar situation, om missgynnandet har samband med kön, etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller funktionshinder. Indirekt diskriminering

10 § Huvudmannen för verksamheten, rektorn eller någon med motsvarande ledningsfunktion eller annan personal får inte missgynna ett barn eller en elev genom att tillämpa en bestämmelse, ett kriterium eller ett förfaringsätt som framstår som neutralt men som i praktiken särskilt missgynnar barn eller elever med visst kön, viss etnisk tillhörighet, religion eller annan trosuppfattning, sexuell läggning eller visst funktionshinder. Detta gäller dock inte om bestämmelsen, kriteriet eller förfaringsättet kan motiveras av ett berättigat mål och medlen är lämpliga och nödvändiga för att uppnå målet.

Skadestånd

15 § Om huvudmannen för verksamheten, rektorn eller någon med motsvarande ledningsfunktion eller annan personal åsidosätter sina skyldigheter enligt 6–14 §§, skall huvudmannen dels betala skadestånd till barnet eller eleven för kränkning, dels ersätta annan skada som har orsakats av åsidosättandet. Skadestånd för kränkning i andra fall än vid diskriminering eller repressalier utgår dock inte, om kränkningen är ringa. Om det finns särskilda skäl, kan skadeståndet för kränkning sättas ned eller helt falla bort.

Om dig

Vad heter du?

Hur gammal är du?

Vilken årskurs går du i nu?

Gick du i en vanlig klass i grundskolan?

Hur trivs du i skolan?

Hur trivdes du i grundskolan?

Vad i grundskolan tyckte du bäst om?

Vad i skolan tyckte du minst om?

– Hur kommer det sig att du tyckte så?

Är det något ämne som du tyckte var extra roligt?

Är det något ämne som du tyckte var mer jobbigt än andra?

– Hur kom det sig, tror du?

Finns det något som du var extra duktig på i grundskolan?

Tyckte du att det var svårt att förstå vad läraren sa att man skulle göra?

Hade du svårt att koncentrera dig på lektionerna?

Fick du den hjälp du behövde i grundskolan?

Kommer du ihåg hur du tyckte en bra lärare var?

Tyckte du att du fick mycket uppmuntran av läraren?

Hur många var ni i klassen?

Brukade du träffa klasskamraterna på fritiden också?

Hur är en bra kamrat?

Berätta om något roligt du varit med om i skolan?

Har det hänt något riktigt tråkigt någon gång?

Har någon varit dum mot dig någon gång?

(I så fall) Hur kommer det sig, tror du?

Saknar du något i skolan?

Skulle du vilja ändra något i skolan och i så fall vad?

Vad tyckte du var bra med att gå i en vanlig skola?

Vad tycker du är bra med att gå i en specialskola?

Hur är en bra lärare, tycker du?

Vad vill du göra när du blir "stor"?

Vad skulle du vilja arbeta med?

Om barnet/eleven

Hur gammalt var barnet när det fick diagnosen?

Gick barnet i en vanlig klass i grundskolan?

Vilken årskurs går barnet i nu?

Hur tror du ditt barn svarat på följande frågor?

Hur trivs du i skolan?

Hur trivdes du i grundskolan?

Vad i grundskolan tyckte du bäst om?

Vad i skolan tyckte du minst om?

– Hur kommer det sig att du tyckte så?

Är det något ämne som du tyckte var extra roligt?

Är det något ämne som du tyckte var mer jobbigt än andra?

– Hur kom det sig, tror du?

Finns det något som du var extra duktig på i grundskolan?

Tyckte du att det var svårt att förstå vad läraren sa att man skulle göra?

Hade du svårt att koncentrera dig på lektionerna?

Fick du den hjälp du behövde i grundskolan?

Kommer du ihåg hur du tyckte en bra lärare var?

Tyckte du att du fick mycket uppmuntran av läraren?

Hur många var ni i klassen?

Brukade du träffa klasskamraterna på fritiden också?

Hur är en bra kamrat?

Berätta om något roligt du varit med om i skolan?

Har det hänt något riktigt tråkigt någon gång?

Har någon varit dum mot dig någon gång?

(I så fall) Hur kommer det sig, tror du?

Saknar du något i skolan?

Skulle du vilja ändra något i skolan och i så fall vad?

Vad tyckte du var bra med att gå i en vanlig skola?

Vad tycker du är bra med att gå i en specialskola?

Hur är en bra lärare, tycker du?

Kan du berätta lite om din bakgrund (utbildning, arbeten)

Vad ska vi tänka på när vi intervjuar pojkar med AS?

Hur tänker du att man skall underlätta undervisningen för barnen i skolan?

Får de den hjälp som de är i behov av?

Anser du att de saknar någon hjälp? Hjälpmedel?

Får de ibland för mycket hjälp?

Verkar AS-elever trivas i skolan generellt?

Verkar något ämne i skolan vara extra svårt?

Har du någon uppfattning om hur de har de på rasterna? Har du erfarenhet av att barn med AS blir mobbade i större utsträckning än andra elever?

Om du skulle kunna ändra på skolan på skolan för barn med AS, hur skulle den se ut?

Upplever du att någon/några vuxna har haft en speciell betydelse för barnen med AS?

Eller något speciellt ämne?

Vad tror du att de skulle svar på frågorna:

- Varför man går i skolan?
- Behövs den?
- Vad är viktigt att lära sig?

Vad kan barnen med AS/föräldrar kräva av skolan?

Vad kan barn/föräldrarna önska av skolan?

Kan man som förälder kräva att sitt barn skall få gå i en specialskola?

Vilka egenskaper bör/ska en lärare för barnen med AS ha?

Vad har lärarna för rättigheter/skyldigheter i skolan gällande barn med AS?

Med/utan diagnos? Har det betydelse enligt din uppfattning? fördelar/nackdelar?

Hur förbereds mottagandet av de här eleverna när de börjar i högstadiet/gymnasiet?

Anser du att det mottagandet är tillräckligt?

Hur villiga är skolor att utbilda personal och förändra lokaler när ett barn med AS kommer till en skola/får diagnos? Bör det anpassas ytterligare anser du?

Känner du till lärare med specialkompetens som vi kan komma i kontakt med?

Anser du att förekomsten/uppmärksamheten kring Asperger syndrom har ökat och har det fått några konsekvenser för skolans utformning?

Hur mycket tror du att ekonomi styr pojkarnas möjlighet till hjälp och stöd i skolan?

Mejladress: _____

Vi är tre studenter på socionomprogrammets sjunde och sista termin som heter Ing-Marie Månsson, Lotta Olsson och Annika Westin. Vi skriver på vår C-uppsats som handlar om skolgången för barn och ungdomar med Aspergers syndrom. Vi kommer att intervjua några ungdomar som har Aspergers syndrom och deras föräldrar för att ta reda på hur eleverna själva har upplevt sin skolgång. Vi kommer också att intervjua specialpedagog och lärare.

Skulle Ni vilja medverka som informanter och svara på våra frågor?

Vi försäkrar att intervjuerna kommer att vara konfidentiella, alltså anonyma. Detta innebär att de som deltar endast kommer att nämnas vid ett påhittat namn och att uppgifterna endast kommer att användas av oss.

Deltagandet är frivilligt och den som deltar kan när som helst ångra sig och dra sig ur.

Uppsatsen kommer att lämnas in till Institutionen för socialt arbete i Göteborg.

Jag tillåter att mitt barn deltar i undersökningen:

Målsmans namn

Jag som elev vill delta i undersökningen:

Elevens namn

Jag som förälder vill delta i undersökningen:

Förälders namn

Vi har tagit del av informationen och är inte intresserade av att delta:

Målsmans namn

Om Ni vill ha mer information kan Ni kontakta;

Socionomstuderande
Annika Westin
XXX-XXXXXXX

Handledare
Anna Dunér
XXX-XXXXXXX

Hejsan!

Vi tycker att det skall bli både roligt och intressant att få träffa dig och ställa några frågor kring dig och din skolgång.

Här får du några frågor som du kan fundera kring tills vi träffas.

Vi vill ställa lite frågor kring din skolgång, framförallt i grundskolan (åk 1-9).

Hur trivdes du med:

- Lärare
- Klasskamrater
- Lektioner
- Raster

Vad var roligast/tråkigast i skolan?

Vad gör du på din fritid (intressen)?

Vi syns!

Hälsningar

Annika, Ing-Marie och Lotta

