

En inkluderande skola

En kunskapsöversikt
av Inger Nilsson

Innehållsförteckning

Inledning.....	5
Vad är inkludering?.....	5
<i>Utgångspunkter för att möjliggöra autentisk inkludering</i>	6
Vad utmärker en inkluderande skola?.....	6
<i>Sex viktiga områden</i>	7
Utmaningar och möjligheter med inkludering för elever med AST.....	8
<i>Speciella svårigheter för elever med AST</i>	8
<i>Satellitklasser som ger nödvändig förberedelse</i>	9
<i>Annorlunda upplevelse och tolkning av sinnesintryck påverkar elevens skolresultat</i>	10
Undervisningsätt och stödstrategier.....	10
<i>Vara i större grupp, mindre grupp eller själv</i>	10
<i>Behöver träning i sociala färdigheter</i>	11
<i>Att arbeta med socialt samspel</i>	11
<i>Pedagogerna kan främja samspel och lek</i>	11
<i>Alla elever gagnas av lektioner i social kompetens</i>	12
<i>Helhetsarbete minskar behov av individuellt beteendestöd</i>	13
<i>Exempel på viktigt stöd och anpassningar för elever med AST</i>	13
<i>Översikt över evidensbaserade pedagogiska strategier</i>	14
Hur påverkar skolfaktorer?.....	15
<i>Placering</i>	16
Forskning på resultat av inkludering av elever med AST.....	16
<i>Segregerad eller inkluderad undervisningsgrupp</i>	17
<i>Lägga grunden för läs- och skrivförmåga</i>	18
<i>Vikten av kartläggning</i>	19
Kvalitet i verksamheten.....	20
<i>Fem viktiga områden</i>	21
<i>Sex områden med kriterier säkerställer kvalitet</i>	21
1. <i>Individualiserat stöd till barn/elever och familjer</i>	22
2. <i>Systematisk instruktion</i>	23
3. <i>Begriplig/strukturerad undervisningsmiljö</i>	23
4. <i>Specifikt innehåll i kursplaner/läroplaner</i>	23
5. <i>Ett funktionellt sätt att möta problemskapande beteenden</i>	24
6. <i>Att involvera familjen</i>	24
Referenser.....	25

Inledning

Inkludering är ett begrepp som används på många olika sätt. Ofta är utgångspunkten att elever med funktionsnedsättningar ska få tillfälle att vara delaktiga i en undervisningsmiljö med så lite restriktioner som möjligt. På senare år har begreppet utvidgats till att handla om alla elever med olika kulturell bakgrund och av olika kön. Inkludering handlar då om alla barn inte bara de med funktionsnedsättningar eller svårigheter att lära. Frågan blir då inte hur undervisningen ska anpassas till elever med olika diagnoser utan hur man ska skapa de rätta betingelserna för lärande för alla elever. (Thomas, 2012)

Vilka teoretiska utgångspunkter de forskare som studerar inkludering än har kan man konstatera att inkludering alltid beskrivs som en process som kräver utveckling av skolan när det gäller organisation, de pedagogiska arbetssätten och ett medvetet arbete för att skapa positiva sociala relationer elever emellan. Den här texten har inte för avsikt att ge en historik och nutida uppdatering av begreppet i sig, men kommer att ta upp några forskares syn på vad som kännetecknar autentisk, verklig inkludering.

Det saknas forskningsunderlag för att uttala sig säkert om effekterna på lång sikt av inkludering av elever med AST (autismspektrumtillstånd, där Aspergers syndrom och andra diagnoser inom autismspektrumet ingår). I denna text betonas genomgående vikten av att, i bedömningen kring hur inkluderingen fungerar, ta hänsyn till elevernas egen upplevelse av detta.

De resultat som presenteras är blandade, men trenden verkar positiv förutsatt att man arbetat aktivt för autentisk inkludering. I samtliga redovisade undersökningar som visar positiva resultat av att inkludera elever med autism har man alltid utgått från djup insikt om vad det kan innebära för individer att leva med autism och man har genomfört pedagogiska och organisatoriska insatser baserade på denna kunskap.

Vad är inkludering?

Elever är utbildningsmässigt inkluderade när de på heltid är medlemmar i åldersadekvata, vanliga klassrum i sina hemsolor och när de får allt nödvändigt stöd för att delta både socialt och akademiskt inom klassrumsmiljön. (Gee, Graham, Sailor & Goetz, 1995 i Finke, McNaughton & Drager, 2009 s.110, egen översättning)

En definition av autentisk eller verklig inkludering visar på att det är ett begrepp som ställer stora krav på skolans verksamhet. Autentisk inkludering innebär " ett enhetligt system av allmän utbildning som innefattar/inkluderar alla barn och ungdomar som aktiva, fullt delaktiga medlemmar i skolgemenskapen; som ser mångfald som norm och som tillförsäkrar en hög kvalitet på undervisningen/utbildningen för varje elev genom att tillhandahålla ett meningsfullt innehåll i läroplanen, effektiv undervisning och nödvändigt stöd för varje elev" (Cigman, 2007, s.53 egen översättning)

En modell för autentisk inkludering beskrivs av Ferguson. I denna modell krävs att alla kriterier ska vara helt uppfyllda för att man ska kunna tala om autentisk inkludering. Alla dessa punkter måste vara uppfyllda, man kan inte vara "lite autentisk". Den grundläggande filosofin är att autentisk inkludering är ett enhetligt system av utbildning/undervisning där alla barn och ungdomar är aktiva, fullt delaktiga medlemmar i skolan. Att man ser mångfald som norm och att man försäkras sig om en hög kvalitet på undervisningen för varje elev genom att tillhandahålla ett meningsfullt innehåll i läroplanen/kursplanen (curriculum), effektiva undervisningsstrategier och det stöd som är nödvändigt för var och en. Autentisk inkludering gällande elever med AST kräver att läroplanen anpassas, gällande både innehållet i vad man ska lära sig och undervisningssättet som man använder.

Utgångspunkter för att möjliggöra autentisk inkludering

Den ideologiska utgångspunkten är att barn med autism och vanliga barn har glädje av varandra. Lärare och annan personal vill ha dem i klassen om de får det stöd de behöver. Klasslärare är villiga att ta ansvar även för dessa elever om stöd av specialpedagog och annan hjälppersonal finns i den utsträckning de behöver, menar Simpson (2003).

Sammanfattningsvis kräver autentisk inkludering att samtliga av följande punkter är uppfyllda;

- ett visionärt ledarskap för skolan,
- att tillfällen till samarbete är inplanerade dels mellan lärare och annan personal som arbetar direkt med eleverna och dels mellan lärare och expertteam,
- det måste finnas stöd till personal och andra elever t.ex. i form av utbildning och workshops om inkludering. Föräldramedverkan ska ske på ett effektivt sätt och runt elever med autism måste man skifta fokus när det gäller kartläggning, pedagogisk observation. De eleverna måste få vara sina egna mått på framgång, inte jämföras med andra utan framsteg och utvecklingstakt ska mätas med utgångspunkt från elevens utgångsläge. Utvärdering av elevernas akademiska framsteg men också kvalitativt om deras egna upplevelser av inkluderingen. Andra forskare påpekar att inkludering inte bara ska handla om var olika grupper elever undervisas. Frågan ska ses mycket bredare och handla om kvaliteten på deras upplevelse av skolan. (Humphrey & Symes, 2010),
- vidare kräver autentisk inkludering ett delat ägarskap, dvs. att all personal i skolan ser alla elever som sin angelägenhet,
- och, inte minst, tillräcklig finansiering. (Ferguson, 1995 i Lynch & Irvine, 2009, Simpson et.al. 2003).
(Den svenska skolans uppdrag är att ge alla elever som är i behov av särskilt stöd, detta stöd oavsett diagnos. Det krävs således ingen diagnos för att få tillgång till särskilt stöd i skolan).

Innebörden av autentisk inkludering stämmer till stora delar med av forskare uppställda kvalitetskriterier för verksamheter där det finns personer med autism. Annorlunda uttryck kan man säga att det går att påbörja inkluderingsprocessen från två håll: endera genom att skapa en verkligt inkluderande skola för alla där inkluderingsens ideologi omsätts i praktisk handling och ges tillräckliga finanser, alternativt kan man utgå från eleverna med autism och göra de anpassningar de behöver. Någonstans möts dessa utgångspunkter halvvägs på vägen och det råder stor samstämmighet mellan kvalitet i undervisningen för elever med autism och kvalitet i form av autentisk inkludering.

Man kan skönja en växande kritik mot inkludering som enbart ideologi utan genomförande av de åtgärder som krävs och tillförande av de resurser som behövs för att den ska lyckas. Det finns forskare som varnar för "the delusion of inclusion" eller illusionen/vanföreställningen om inkludering som kan innebära att bara splittra specialverksamheter och placera elever i stora klasser utan nödvändigt förarbete och anpassningar. (Cigman, 2006, Lynch&Irvine, 2009).

Vad utmärker en inkluderande skola?

Det finns anledning att reflektera över hur en verkligt inkluderande skola fungerar i praktiken även om man främst har elever med AST i tankarna. Om verksamheten är verkligt inkluderande fungerar den för alla elever, och då även för elever med AST. I det svenska

exempel som följer har alla elever, således även de med AST, varit utgångspunkten för beskrivningen av en skola som fungerar inkluderande. En inkluderande skola är inte något absolut fenomen. I verkligheten rör det sig om gradskillnader. En bedömning av i vilken utsträckning ett klassrum är inkluderande innefattar flera faktorer men man måste alltid beakta data som beskriver elevernas egna upplevelser av skolan. (Nilholm & Alm, 2010)

Sex viktiga områden

I en undersökning i syfte att försöka hitta vad som är karakteristiskt för ett inkluderande klassrum fann de att sex områden var viktiga ingredienser i de strategier lärare använde. Grunden är en ideologi som värderar skillnader som något positivt och en skolledare som ser positivt på inkludering. De materiella förutsättningarna i detta exempel var att klassen hade bara femton elever varav sex hade någon form av diagnos, t.ex. Aspergers syndrom eller ADHD. Två lärare arbetade i klassen.

1. Analysen visade att lärarna **anpassade instruktioner** till elevernas individuella behov.
2. För det andra gav de **ett klart ramverk** av icke förhandlingsbara grundregler som att alla har rätt att uttrycka sin åsikt, att alla måste lyssna respektfullt tillvarandra och aldrig skratta åt någon annans synpunkt. I ramverket ingick också att ha en klar planering av skoldagen och att förmedla till eleverna vad som ska hända och vad som förväntas av dem. När problem uppstod ingrep lärare direkt.
3. Det tredje och mycket viktiga området handlade om att **använda sig av gruppaktiviteter** för att stärka de sociala processerna. Det var mycket gemensamt arbete i klassen och inte bara helgruppsundervisning och individuell hjälp till elever i svårigheter. Sammanlagt skedde 50% av skolaktiviteterna i grupp. Det innefattade lek, kooperativ problemlösning, att samla in material som skulle användas i klassen, att åka på läger, klassråd och att ha smågruppsdiskussioner om kontroversiella sociala frågor.
4. Att skapa **goda relationer till föräldrar** var också en hörnsten,
5. liksom att tillåta och **uppmuntra diskussion** då man arbetade med skolämnen. Även i matematik uppmuntrades gemensam problemlösning.
6. Slutligen var det mycket viktigt att vara positiv och **undvika konfrontationer** mellan lärare och elev och aldrig låta elever förlora ansiktet.

(Nilholm & Alm, 2010)

Detta ramverk fungerar i praktiken även då det rör sig om klasser som betraktas som extra utmanande. Det kan vara då det är extra nödvändigt att arbeta konkret med inkluderingsprocessen. Klassen som beskrivs i ovanstående undersökning följdes under två år och elevgruppen ändrades något. Det är tydligt att elevgruppen betraktats som en betydande utmaning sedan de gick i förskolan. En lärare som följt dem beskrev hur det var när de skulle börja grundskolan så här: "Det var mitt första möte med dem och vid den tiden ansåg förskolan att den här gruppen var en katastrof. Du vet, de hade aldrig sett något liknande och man kände att de inte skulle ha en chans i skolan." (Min översättning)

Utmaningar och möjligheter med inkludering för elever med AST

Speciella svårigheter för elever med AST

Olika funktionsnedsättningar ställer olika krav på skolans verksamhet om den ska fungera verkligt inkluderande. Lärare försöker utveckla kreativitet och fantasi hos sina elever. Detta är ett exempel på ett område där funktionsnedsättningens innebörd ställer till problem för elever med AST. Det är känt att elever med autism har en bokstavlig, faktaorienterad lärostil med sparsamma inslag av att tolka andras gester, miner, kroppsspråk och verkliga avsikter bakom orden. Ofta är de däremot duktiga på faktainläring och utantillinläring av kunskap som kräver mindre tolkning. Att ta ut den viktigaste kontentan kan därför vara svårare än att redogöra för alla fakta som presenterats.

Jordan & Powell (1995) menar att svårigheterna med uppgifter som kräver tolkning, inlevelse och fantasi kan relateras till brister i utvecklingen av ett upplevande själv. Länken mellan känslor och tankar som gör att vi tillskriver händelser en personlig mening är svag hos personer med autism, och det gör att händelser inte kopplas till egna subjektiva upplevelser på samma sätt. Därmed blir det också svårare att leva sig in i andra empatiskt. Det betyder att egna minnen och även händelseförlopp som man själv inte är inblandad i lagras som mer mekaniska fakta utan "känslofärg". Att tolka litteratur och uttrycka sig fritt i skrift är därmed områden där det uppstår stora stötestenar för många med AST

I berättande har de här eleverna svårt med tre viktiga områden;

- att plocka fram ord (vilket inte alltid syns i test),
- att organisera och planera berättandet och
- ha kunskap om världen som är nödvändig för att förstå och berätta.

Elever med särskilda språksvårigheter har oftast inte problem med alla tre som vid autism. Svårigheterna att förstå leder till att de kan utveckla "procedural knowledge"; om att utföra saker som minnas fakta, känna igen ord, stava och läsa, men att de brister i "declarative knowledge"; kunskap om saker som begrepp, språkförståelse, läsförståelse, dra slutsatser, analys och syntes av information.

Förmågan att berätta blir speciellt problematisk för att den kräver att kognition, språk och social kompetens samverkar. (Wetherby & Prizant, 2000) Elever ställs ofta inför uppgifter som kräver empatisk förmåga, förståelse av figurativt språk, att analysera karaktärer och dra slutsatser utifrån till exempel en text. Detta gäller särskilt i ämnet svenska, som är grundläggande för så mycket, krävs fantasi och tolkningsförmåga. Dessa elevers specifika profil när det gäller lärande påverkar kunskapsinhämtningen i alla ämnen. Det blir en snöbollseffekt av svårigheter att förstå.

Detta påverkar inte bara informationsbearbetningen och förmågan att uttrycka sig med språket utan självklart även akademiska prestationer som bygger på ovanstående.

Elever med AST har svårt att förstå reglerna i skolan, både skrivna och oskrivna, och därför utvecklar de inte spontant de sociala färdigheter som behövs i samspel med andra – istället krävs det att de får tillfälle att lära sig och träna på sociala spelregler. Även de som ligger i nivå med sina klasskamrater när det gäller prestationer i ämnen, behöver förberedelser om det är så att de ska gå över från någon specialverksamhet till vanlig klass. Att inkludera dem gradvis och att ge fortsatt stöd, inte bara till eleverna utan också de mottagande lärarna, ger en mer lyckad inkludering.

Lärare upplevde svårigheter som bristande tid för att planera, ökat tryck från föräldrar som vill att läraren ska hinna med alla barn, ökad ljudnivå i klassrummet och problemskapande

beteenden bland elever med AST, är utmaningar som tas upp av lärare som arbetar inkluderande. (Finke, McNaughton & Drager, 2009)

Satellitklasser som ger nödvändig förberedelse

I Australien har man utvecklat ett program med satellitklasser för på så sätt förbereda övergång från undervisning i specialgrupp till vanlig klass för elever med AST. Programmet bygger på grundtanken att tillräcklig och anpassad förberedelse av eleverna med AST innan de överflyttas till vanlig klass är något som underlättar skolframgång och socialt fungerande.

Man arbetar i små grupper om fem till sex- elever, där man förenar att jobba utifrån varje elevs IUP (individuella utvecklingsplan) och olika anpassningar, med att arbeta med de mål som den vanliga klassen har (där eleven senare ska tas emot).

De flesta av eleverna startade i sådan satellitklass under sina första skolår eller mot slutet av förskoletiden och verkar ha undervisats i sådan form under ett läsår.

Schemaläggning och ämnesrubrikerna i satellitklassen var likadana som i den vanliga klassen, men inom ramen för detta arbetade man ändå med specifika mål, vilket var sådant som eleverna med AST behövde lära sig. De klasser som skulle ta emot dem förbereddes. Lärare i satellitklasserna och mottagande lärare samarbetade under elevernas hela tid i satellitklassen, och även långt efter att en elev övergått till vanlig klass. Inkluderingen skedde gradvis och med stöd av expertteam. En viktig komponent i modellen var också ett tätt samarbete med familjerna.

Resultaten av inkludering visade sig bra när allt detta stöd fanns, men annars fungerade det inte lika bra (enligt främst föräldrarnas rapportering). I artikeln poängterar att förberedelser är mycket viktiga även för elever med autism som är mycket duktiga teoretiskt i skolan. Satellitklasser för att åstadkomma inkludering finns över hela Australien. Nyckelelement i satellitklassprogrammet är:

- Noggrann samplanering då man etablerar klasser.
- Små grupper med hög personaltäthet.
- Utbildning av personal och stöd till personal.
- Specialiserat innehåll i skoldagen integreras med den vanliga läroplanen.
- Undervisningsstrategier som innebär anpassningar av undervisningssättet och positivt beteendestöd.
- Undervisning i liten grupp med fokus på kommunikativa och sociala färdigheter och en gradvis minskning av individuellt stödpersonalen i satellitklasserna inlemmas i den mottagande skolans kollegium.
- Ett strukturerat sätt att överföra eleverna till vanliga klasser i samarbete med alla involverade.
- Teamarbete och ömsesidigt stöd mellan lärare i satellitklass och vanlig klass.
- Integrerade gemensamma aktiviteter för eleverna som ger tillfälle att utveckla sociala och kommunikativa färdigheter, samspel med jämnåriga och kartläggning av elevers behov.
- Hem- och skola samarbete.
- Noggrant planerade övergångar från satellitklasserna som förbereder varje barn och den mottagande klassen/skolan och som ger fortsatt och uppföljande stöd efter övergången.

(Keane, Aldridge, Costley och Clark, 2012)

Annorlunda upplevelse och tolkning av sinnesintryck påverkar elevens skolresultat

Ett annat område där utmaningar ofta uppstår är upplevelsen och tolkningen av sinnesintryck. Det är mycket vanligt med överkänslighet för olika sinnesintryck eller annorlunda upplevelser av sinnesintryck bland personer med autism. Det kan gälla såväl hörsel- som syn-, lukt- smak- och beröringsintryck.

Det finns ett samband mellan atypisk bearbetning av sinnesintryck och problemskapande beteenden och emotionella problem. Detta i sin tur påverkar skolresultaten enligt Ashburner, Ziviani & Rodger (2008). De jämförde 28 elever med autism med 51 vanliga elever i åldrarna sex till tio år och fann att problem med att filtrera bort ovidkommande ljudintryck, s.k. auditiva filtreringsproblem, var den största utmaningen för de diagnostiserade eleverna. Det ledde till att de i mycket stor utsträckning inte svarade på vad som sades/krävdes i undervisningssituationen eller att de sökte andra sinnessensationer i stället i syfte att stänga ute de störande, obehagliga bakgrundsljuden.

Även Finke, McNaughton & Drager (2009) tar upp ljudnivån i klassrum som den kanske viktigaste utmaningen för elever med AST. För eleverna med AST innebar också deras svårigheter/långsamhet i att skifta uppmärksamhet mellan visuella (synliga stimuli) och auditiva (hörselstimuli) ett problem. Man brukar ofta säga att elever med AST är visuellt starka, men forskarna i denna undersökning fann att det mest gällde stillastående synintryck som de var bra på att tolka - men inte visuella intryck där det rör sig.

Motsvarande fenomen fann man när det gällde ljudintryck; då det fanns elever som var duktiga på att känna igen toner, men hade svårigheter med mer komplex information via hörseln, det vill säga en ström av talat språk kunde bli svår att urskilja från bakgrundsljuden. Överkänslighet i andra sinnen var också vanligt, främst det taktila sinnet vilket gjorde att vissa elever koncentrerade sig på att undvika oförutsedd beröring. Alla dessa typer av utmaningar påverkar skolresultaten negativt oavsett elevens intelligens. (Ashburner et.al, 2008)

Undervisningssätt och stödstrategier

I detta avsnitt presenteras några forskningsgrundade exempel på hur man har arbetat för att skapa goda relationer mellan alla elever, anpassade undervisningssätt och annat som är extra viktigt för många elever med AST (och som också gagnar många andra). Slutligen presenteras några vetenskapligt utforskade strategier för att stödja lärandet för elever med AST.

Vara i större grupp, mindre grupp eller själv

Inkludering innebär inte att elever med funktionsnedsättningar aldrig ska undervisas enskilt eller i mindre grupp. Personal bör fundera över i vilka situationer eleven med funktionsnedsättning ska vara med andra och då utgå från principen att eleven ska vara i de situationer då han eller hon fungerar som bäst. Huruvida eleven ska vara bland alla andra, i en mindre grupp eller helt själv kan alltså vara olika i olika situationer.

Allmänt kan sägas att strukturerade förutsägbara aktiviteter med material som barnen/eleverna föredrar, är något som ökar mängden socialt samspel. Jämnåriga kamrater kan lära sig ge uppmuntran och positiv respons till barnen med autism då dessa tar sociala initiativ, upprätthåller social kontakt eller för något annat. Forskningen är samstämmig i sin slutsats att det är verksamt och nödvändigt att på olika sätt involvera de andra eleverna runt eleven/eleverna med autism.

Ibland måste man våga vara okonventionell. Det är t. ex. inte självklart att alla elever njuter av att få äta tillsammans med andra i en slamrig och stökig matsal, eller att alla elever klarar av att vara sociala samtidigt som man ska ta mat och äta. Detta kan vara ett exempel på när vissa elever mår bäst av att få vara för sig själva.

Behöver träning i sociala färdigheter

Samspel med jämnåriga är en central utmaning för majoriteten elever med autism. Det här är ett område där specifika insatser i undervisningen är nödvändiga. Dessa insatser är vanligen till gagn för många fler elever än de med diagnos. Viljan att göra aktiviteter ihop med andra och att ha vänner finns hos eleverna med autism - men de behöver *undervisning* i vad det innebär och hur det går till. Omgivningen kan ibland misstolka elever med autism och tro att de enbart vill vara för sig själva, när det i stället handlar om att eleverna p.g.a. funktionsnedsättningen inte vet hur man gör. Elever med autism kan också sakna de uttryck för glädje och uppskattning gentemot andra som vi förväntar oss, vilket kan göra att omgivningen tror att de inte har en önskan om att vara sociala. I vilken utsträckning man vill vara med andra eller vara för sig själv varierar från individ till individ precis som bland personer som inte har autism.

Nödvändiga färdigheter måste läras ut till såväl elever med autism som till deras jämnåriga. (Farraioli & Harris, 2011)

Att arbeta med socialt samspel

Enligt några forskare upplever elever med autism hög frekvens mobbing. (Little, 2002, Wainscot et al., 2008, i Humphrey & Symes, 2010). Det är mindre sannolikt att de rapporterar mobbing till de vuxna då de kan anta att andra redan vet eller kanske inte förstå att de är mobbade. Detta kan leda till en ond cirkel som leder till misstänksamhet och ännu färre försök att etablera sociala kontakter. Den centrala utmaningen med inkludering är att understödja acceptans och förståelse bland de jämnåriga. (Humphrey & Symes, 2010).

Enbart tillgång till jämnåriga räcker inte. Man måste arbeta aktivt, systematiskt för att utveckla positivt samspel. Intervention riktad till både barnen med autism och jämnåriga har effekt åtminstone i de miljöer där interventionen genomförts. I vilken utsträckning färdigheterna generaliseras är mer osäkert enligt McConnell (2002), som skrivit en forskningsöversikt runt detta. Vissa menar sig dock ha uppnått resultat som står sig över tid och som ger effekt i olika miljöer, som vi ska se nedan.

Elever med autism är en socialt utsatt grupp. Aktivt arbete för medvetandehöjning om autism bland jämnåriga och/eller deras föräldrar är ett prioriterat utvecklingsområde för att uppnå autentisk inkludering. Man får ta ställning från fall till fall om man ska använda diagnostiska termer eller om man hellre ska förklara olikheter på andra sätt t.ex. utifrån Gardeners olika intelligenser. Att arbeta med medvetandehöjning bland jämnåriga är ett viktigt utvecklingsområde som har påvisat positiv effekt på socialt samspel (Boutot & Bryant, 2005, Ochs, Kremer-Sadlik & Solomon, 2001, i Frederickson, 2010). Det är också viktigt att lära elever med autism förstå vad man inte behöver acceptera från andras sida. Ett sätt kan vara att rollspela eller på annat sätt träna på hur man säger ifrån. Varje elev behöver veta vilken vuxen man kan gå till om man blivit utsatt för något oacceptabelt.

Pedagogerna kan främja samspel och lek

I ett numera klassiskt arbete för att skapa samspel och lek mellan förskolebarn med autism och deras jämnåriga kamrater presenterar Wolfberg & Schuler (1993) dels konkreta principer för vad man ska tänka på i integrerade lekgrupper mellan barn med autism dels de resultat de fann av dessa grupper. Modellen kan tillämpas även bland lite äldre barn.

Utgångspunkterna var att vuxna inte dirigerar leken men fungerar som stöd under lång tid.

Lek sågs som spontan till sin natur, frivillig, motiverad av en inre lust, fri från påtvingade regler från vuxenvärlden. Forskarna beskriver en modell, men inte exakt vilka lekar man ska leka, och hur man ska organisera olika lekutrymmen så de blir lockande. Principerna kan tillämpas på barn i olika åldrar men innehåll och upplägg beror på barnens intressen, ålder och mognad.

1. Grupperna ska bestå av en majoritet av socialt kompetenta jämnåriga som lekpartners.
2. Leken ska ske i naturliga miljöer där barn brukar träffas och leka och i väldefinierade lekutrymmen.
3. Välj lekmaterial som stimulerar till samspel, som kan användas på olika begåvningsnivåer. Det kan vara konstruktionsleksaker eller socio-dramatiska leksaker. Verkligt material lockar ofta barn med autism till mer lek än symboliska saker. En riktig (uttjänt) spis i stället för dockspis.
4. Ha ett förutsägbart schema för när leken ska inträffa. Inled med en tydlig start och sluta med en avslutningsrutin ledd av vuxen. Wolfberg rekommenderar att ha lekgrupper omfattande trettio minuter ett antal gånger per vecka under lång tid med variation i innehållet.
5. Det är viktigt att forma bra grupper för lek som kan bestå av barn på olika utvecklingsnivå och i olika åldrar. Att fokusera på barnens kompetens och spontana initiativ.
6. Kärnpunkten är att pedagoger deltar "halvaktivt" som "stöttare" i leken. Detta visade sig vara en viktig funktion som inte fick dras bort för tidigt.

Utmaningen är att göra barnen fullt engagerade i leken även om de inte förstår allt – att inte presentera lek som en serie delmoment som ska genomföras ("ecoplaylia"). Den som bankar på saker är med och hamrar i en konstruktionslek, även om han inte helt förstår meningen med leken. Barnet/barnen med autism ska erbjudas delaktig i hela sammanhanget. Detta arbete gav bra generaliserade effekter även på språket hos barn som inte hade symbollek innan.

Alla elever gagnas av lektioner i social kompetens

Genom att ha lektioner med social kompetens som huvudtema, är det möjligt att skapa ett omhändertagande klimat. Lektionerna ska gagna alla inom området social kompetens. De kan handla om sådant som är nödvändigt för elev med autism att få undervisning men också nödvändigt eller önskvärt för många andra. Cooper (1999) beskriver ett upplägg som startade med lektioner om "hjältar som bryr sig". Syftet med dessa lektioner var bl.a. att punktera negativt socialt tryck. Många barn utan funktionsnedsättning skulle bry sig om sina klasskamrater med autism mera om de inte blev retade av andra för det. Undervisningen fortsatte med lektioner om behovet av att känna samhörighet. Omgivande elever blir mer benägna att släppa in elever med autism när de inser att alla har behov av att känna delaktighet. Därefter följde lektioner om vad som är bra och dåliga handlingar och om hur eleverna kan berömma varandra för bra handlingar. Även personal fick ägna tid åt att utveckla en medveten strategi bland elever och personal för att berömma de positiva handlingarna. Inkludering kan förberedas på det sättet. Man kan inte bara vänta på att det positiva ska uppstå spontant.

En ekologisk modell då skola, hem och habilitering (eller motsvarande) samarbetar gav positiva resultat och kan fungera på följande sätt: Barnen får lära sig ett antal sociala begrepp i habiliteringen som till exempel "vad en vän är", "på vad sätt vänner är lika och olika varandra", "hur man tröstar en vän" etc. Efter varje tema får de öva på och tillämpa detta med vanliga barn/klasskamrater som bjuds in till habiliteringen. Dessa klasskamrater är utvalda utifrån ömsesidigt intresse av att umgås med eleven med autism. På habiliteringen

fick också eleverna öva på att identifiera känslor. Dessa övningar filmades till familjen. I programmet ingick även träning i direktanvändbara färdigheter som att hälsa, konversera och delta aktivt i korta lek- eller samspelssessioner. Allt detta tillämpades på habiliteringen tillsammans med de inbjudna vanliga barnen och i skolan. (Bauminger, 2002 och Barry, 2003)

Helhetsarbete minskar behov av individuellt beteendestöd

Det finns många exempel på strategier i skolan som är av "godo" för alla, men nödvändiga för elever med autism. Att arbeta aktivt och konkret med värdegrunden liknar det Turnbull (2002) beskriver som positivt beteendestöd. Man tar sin början i helheten och inleder arbetet med universellt stöd. I Turnbulls modell sker observation i alla skolsituationer och intervjuer med skolpersonal som ett första steg. Positivt beteende lärs ut till alla skolans elever så att de vet vad som förväntas av dem. Ett system för att ge positiv feedback utvecklas för skolan som helhet och effekterna av det analyseras sedan systematiskt. Principen är att elever ska få mer positiv feedback när de gör rätt än tillsägelser när de gjort fel. Detta förutsätter att alla förstått vilka förväntningarna är. Modellen bygger också på att alla vuxna i skolan reagerar direkt om de ser något otillåtet ske. I nästa steg ges ytterligare stöd på gruppnivå runt elever som ändå inte fungerar optimalt. Detta kan ske genom tillfällen till gruppdiskussion i mindre grupper om vad det innebär att t.ex. kunna gå säkert på vägen till kafeterian och vad det innebär att samarbeta för att uppnå detta mål. Först under steg tre ges individuellt stöd när de andra strategierna inte räckt till. Då samarbetar man med föräldrar utifrån individuella mål och anpassade pedagogiska strategier i en individuell undervisningsplan eller ett åtgärdsprogram.

När man arbetat med skolan som helhet behövs mycket mindre individuellt beteendestöd.

(Turnbull, 2002) Man kan också göra lektioner i sociala teman för alla, som handlar om t.ex. vänskap, vad en vän är, vad vänner gör mot varandra, vad vänner inte gör mot varandra och hur man kan agera för att öka sina chanser att få vänner.

Exempel på viktigt stöd och anpassningar för elever med AST

På grund av icke typisk bearbetning av sinnesintryck och alla de utmaningar elever med AST kan ha på grund av det, behöver dessa elever visuella instruktioner och ibland även att lärare talar med högre röst. Eftersom en utmaning för dem är att bearbeta komplexa intryck som skiftar snabbt, behöver de en högre grad av förutsägbarhet om vad som ska hända och ett lägre tempo när viktig information ges. Att få sitta på behörigt avstånd till klasskamrater är också en bra åtgärd för många. (Ashburner et al. 2008)

Det är viktigt att ta hänsyn till den annorlunda perceptionen då man undervisar elever med AST. Det kan yttra sig som en överkänslighet för vissa sinnesintryck som t.ex. ljud eller beröring. Att projektorn låter kan vara ett ljud som är svårt att utestänga eller att pedagogen lägger handen på elevens axel för att hjälpa denne med något kan vara störande. Det är också vanligt bland dessa elever att bara ta in intryck från ett sinne åt gången, därför kan det vara nödvändigt för eleven att titta bort för att verkligen kunna lyssna. Att samtidigt som man lyssnar på orden också tolka ansiktsuttrycket blir för mycket.

Auditiva tolkningsproblem är också mycket vanligt, vilket innebär att det som enbart förmedlas via hörseln är svårt att ta till sig. Det kan vara en utmaning att uppfatta och urskilja alla ljud och att tolka ordens innebörd, vilket gör bearbetningen av budskapet långsam och svår. Visuell information är lättare att bearbeta för många. (För att få en fördjupad förståelse kan man läsa Bogdashina, information under Referenser)

Att lära sig socialt samspel är ofta en utmaning för elever med autism. Vid den direkta träningen av det som är prioriterat som de viktigaste sociala färdigheterna för eleven, kan individualiserat visuellt stöd användas. Det har visat sig verkningsfullt för många att först få

lära sig olika sociala färdigheter och sedan få visuellt stöd som påminnelse inför att man ska tillämpa dem i verkliga situationer. (Thiemann & Goldstein, 2004)

Som tidigare nämnts visar en stor amerikansk undersökning att fritt skrivande var det allra svåraste akademiska kravet i skolan för elever med AST som grupp. (Mayes, 2006). För att kringgå detta har det visat sig fungera att ge eleverna ett hjälpmedel för att skriva fritt. Innehållet kan variera beroende på vad som krävs av den text de ska prestera. Stödfrågor för att tolka skönlitterär text och annan "fiction" kan vara "Vad sade han?", "Vad menade han?", "Vad gjorde han?", "Vad visar det?" och "Hur skulle du känna dig?" (Harbinson & Alexander, 2009). Ett exempel på en enkel åtgärd som kan gynna många elever med AST är att systematiskt förbereda dem för nästa dags skolarbete. Att samarbeta med familjerna på så sätt att eleven varje dag får hem uppgifter och skolmaterial som eleven ska använda nästa dag och att föräldern går igenom det med sitt barn och talar om det i positiva ordalag, var något som gav tydliga resultat. Motivationen för skolarbete ökade och problemskapande beteenden minskade. Det skedde framsteg och ökade engagemanget i skoluppgifterna även för inkluderade elever med låga prestationer och mycket problemskapande beteende. (Koegel, 2003)

Översikt över evidensbaserade pedagogiska strategier

I en artikel av Koegel, et al. (2012) sammanfattas de evidensbaserade pedagogiska strategier som kan användas för elever med AST i en inkluderande skolverksamhet. Strategier inom de tre områdena problemskapande beteende, kommunikation och socialt samspel beskrivs översiktligt.

Runt problemskapande beteende är intervention baserad på beteendeanalys som identifierar orsakerna till beteendet nödvändig. Det är viktigt att komma ihåg att färre barn med AST uppvisar problemskapande beteende för att få uppmärksamhet jämfört med andra barn. Därför kan "time-out", bli utskickad ur klassrummet, gå till rektorn och andra isolerande strategier få motsatt effekt än den önskade. Differentierad förstärkning dvs. att belöna önskade beteenden och avstå från belöningar vid oönskade beteenden är också effektivt. Denna strategi är mest effektivt då de två olika beteendena är inkompatibla t.ex. kan man inte "sitta o arbeta" samtidigt som man "rusar iväg". Att se över kravnivån på uppgifter, ändra instruktionerna och att träna funktionell kommunikation har också påvisade positiva effekter på problemskapande beteenden. En ytterligare möjlig väg att gå är att arbeta med "self management" som innebär att eleven har ett sätt att belöna sig själv för att utveckla beteendet och genomföra skoluppgifter. En fördel med detta är att eleven är delaktig i förändringen. Det krävs en viss förberedelse för att lära barnet vad som är önskvärt beteende och inte och att utveckla ett belöningsystem baserat på vad som motiverar eleven. Målet är ökad självständighet och strategin kan t.ex. användas för att minska störande prat på lektioner. Man arbetar genom att gradvis och systematisk utöka tiden innan eleven får belöning. Arbetssättet kräver inte ständig närvaro av personal och det går att kombinera med beteendeanalys.

För att utveckla kommunikationen är det kanske mest effektiva att ge många tillfällen till kommunikation och att använda sig av de tillfällen eleven är mest motiverad att kommunicera och att skapa motiverande situationer. För elever med stora svårigheter rekommenderas PECS (Picture Exchange Communication System) eller pivotal response training, PRT baserade på ABA (applied behavior analysis) och barnets motivation. I PECS används bilder och i PRT används det talade språket genom att ge en verbal modell ("ka" = kaka). Båda utgår från barnens intressen samt syftar till att utveckla spontan kommunikation.

För att utveckla det socialt samspel föreslås följande evidensbaserade strategier. Att visa i förväg vad som ska hända i en situation, material som ska användas etc. Detta kallar artikelförfattarna "priming". Att få öva i förväg på olika saker som att repetera en lek med en vuxen, spela spel med personal innan det sker med klasskamraterna och att få öva på reglerna i olika spel, lekar och sporter är effektivt. I socialt samspel behövs träning på att initiera och man kan använda sig av "self management". Eleven själv kan t.ex. föra tabell över

hur ofta hen tagit sociala initiativ utifrån de mål man kommit fram till gemensamt. Här hjälper också skrivna ledtrådar eller bilder om hur man ska bete sig. I artikeln beskrivs också "script fading" som innebär att man minskar mängden visuella ledtrådar successivt då färdigheten behärskas allt bättre av eleven. Att använda jämnåriga och utveckla spel och aktiviteter som innefattar intressen hos elev med AST, t.ex. skapa ett dinosauriehörn har också visat sig ge resultat.

Wong & Odom m.fl. (2014) har publicerat en omfattande översikt över alla evidensbaserade pedagogiska strategier för att arbeta med personer med AST. Det materialet möjliggör för verksamheter att sätta samman ett forskningsbaserat interventionsprogram med ett urval av strategier och metoder som passar de aktuella elever man har i skolan.

Hur påverkar skolfaktorer?

Ett relativt lite utforskat område är vad skolfaktorer som skolans "ethos", det vill säga klasstorlek och lärares kunskaper och utbildning inom området autism, betyder för hur det går för dessa elever. Skolans storlek och klassens storlek hade lite påverkan på de diagnosticerade elevernas beteende och emotionella fungerande samt på deras känsla av tillhörighet. Detta enligt Osborne & Reed (2011) som följt 105 elever inkluderade i olika vanliga klasser i skolor spridda över hela England. Vidare fann de att om läraren hade utbildning inom autism reducerades mängden sociala problem och ökade graden av känsla av tillhörighet på skolan, medan assistenthjälp hade blandad effekt. Mängden problem och emotionella svårigheter påverkades positivt för elever som hade assistent men däremot hämmades deras sociala initiativ riktade mot andra elever.

Kunskap bland lärare är en nödvändig förutsättning för att skapa delaktighet och verklig inkludering, men det räcker inte med enbart kunskap. Lärare måste också vara villiga att göra faktiska anpassningar i sin undervisning och vidta åtgärder för att skapa ett gott samarbetsklimat mellan elever. (Falkmer, 2013)

I en stor amerikansk studie hävdas att det specialpedagogiska stödet kan organiseras och utformas så att flertalet elever med AST kan undervisas i ett inkluderande sammanhang. Syftet med Ikedas studie (2002) var att beskriva aktiviteter och resultat av utbildnings/handledningsinsatser runt barn med AST i hela staten Iowa och delvis i angränsande stater. 53 barn med autism på olika utvecklingsnivåer deltog. Uppföljningsstudien pågick i fem år. Som utfallsmått användes kognitiva test, observation av autistiskt beteende, observation av klassrumsbeteende var 6:e månad. I detta innefattades att svara engagerat i aktiviteter och vara uppmärksam på den aktuella uppgiften, att läraren utför lek observation och uppföljning av elevens läsförmåga.

Målet var att autismspecialister skulle lära ut strategier som ingår i "best practices" till vanliga lärare och IUP team som fanns i delstaten för att sprida dem så att de kom barn med autism tillgodo. Grundtanken var att vanliga lärare i stor utsträckning kan handskas med de pedagogiska behoven för dessa barn. Dessa lärare fick kontinuerligt utbildning och konsultation/hjälp med strategier för problemlösning.

De pedagogiska strategier man arbetade efter inkluderade: användande av scheman, kommunikationssystem, funktionell kartläggning och utveckling av sociala nätverk som jämnåriga sedan kan sköta själva tillsammans med barnet med autism.

Klassrumssituationens anpassning till dessa elever utvärderade man på följande punkter: om det fanns ett schema som motsvarade barnets utvecklingsnivå, fysiska gränser, lämpliga arbetsuppgifter för självständigt arbete, kommunikationssystem, målsättning för arbetet med kommunikation och hur det inlemmats i den naturliga vardagen, hur barnen belönades, samt förekomsten av "en till en" -träning för att lära sig nya färdigheter.

Huvudresultaten var att lärare kan utbildas för att stödja barn med autism i vanliga skolan så att kategoriska placeringar i "autismrum" inte är nödvändiga. De kognitiva framstegen var

signifikanta för barngruppen. Resultaten var mindre tydliga när det gällde adaptivt beteende. Alla barn med autism behövde inte specialpedagogik i form av separata sÄrlösningar för att nå framgång. Autismexperter kunde lära lärarna praktiskt genomförande av pedagogik enligt målen i IUP. Utbildning och kontinuerlig handledning/konsultation till lärare var nödvändig.

I vilken utsträckning föräldrar påverkat framgick något otydligt, men en IUP har legat till grund för varje barns målsättning.

Placering

Reed, Osborne & Waddington (2012) undersökte effekterna av placering i vanlig klass (maistream) eller placering i specialgrupp på elever med AST. Effekterna av själva placeringen var fokus.

Fyrtiosju barn i vanlig klass jämfördes med trettionio barn i specialgrupp i beteendemässigt och socialt avseende. Ett vitt spektrum av skolmiljöer studerades för att få fram generaliserbara resultat. Forskarna påpekar att speciella hänsyn måste tas till vissa grupper som de med AST och att socialt samspel kan mycket väl kan vara det område som är mest sårbart för negativ påverkan av placering i vanlig klass. Detta kanske bland annat p.g.a. fler tillfällen till negativ jämförelse särskilt bland äldre och mer högfungerande elever.

Huvudresultaten av denna undersökning var att barn med AST gjorde framsteg i båda typerna av skolplacering men de som gick i specialverksamhet utvecklades bättre i vissa avseenden. De uppvisade en större förbättring i "uppförande"/beteende (conduct) och hyperaktivitet, dvs. de var mindre överaktiva som grupp.

Det var ingen skillnad mellan de två grupperna inom det emotionella området och när det gällde kamratrelationer. Barnen med AST som gick i vanlig klass visade en liten ökning beteendeproblem och de som var i specialgrupp en liten minskning. Denna skillnad var statistiskt signifikant.

Bedömningarna skedde genom att föräldrar fick skatta sina barns beteende i början och slutet av ett skolar och resultaten samlades in och bearbetades av oberoende bedömare. Tänkbara orsaker till dessa effekter är problem med lärarutbildningen, orealistiska förväntningar på eleverna från lärares sida och effekterna på barnet av föräldrars tilltro (till skolan) och föräldrars stress, enligt forskarna.

Placering i vanlig klass är kanske inte alltid det bästa enligt denna studie. Forskarna påpekar också att många variabler skilde sig åt mellan specialverksamheterna och de vanliga klasserna som skolstorlek, antal elever per lärare, brist på lämplig utbildning för lärare i de vanliga skolorna och lärares förväntningar. Det finns behov av att utveckla passande/anpassade villkor vid placering i vanlig klass för barn med AST.

Forskning på resultat av inkludering av elever med AST

Forskningen på resultaten av inkludering av elever med autism är begränsad. Särskilt saknas långsiktiga studier. Tyvärr finns ännu inte studier som fullt ut kan svara på för vilken inkludering som är effektiv och under vilka omständigheter man kan få det att fungera (Farraioli & Harris, 2011). I de studier som finns är trenden för resultaten av inkludering positiva inom såväl det kognitiva, akademiska området som det sociala, adaptiva. Det finns således underlag för att dra preliminära slutsatser om verkningsfulla strategier, men man kan i dagsläget inte peka på ett visst program som överlägset andra strategier.

Mycket tyder på att det finns stora brister i hur förmågorna hos elever med funktionsnedsättningar tas tillvara i skolan. En amerikansk undersökning av hur det går i

kärnämnen för elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar inklusive AST visar frekvenserna läs- och skrivsvårigheter och matematiksvårigheter bland barn med ADHD eller AST. 949 barn deltog i undersökningen. Barnens skolprestationer i kärnämnen jämfördes med deras intelligenskvot (IQ) som mätts i andra testningar. Bland elever med ADHD av kombinerad typ, dvs. både uppmärksamhetsstörning och hyperaktivitet, hade 71% svårigheter i förhållande till IQ i läsning, matematik, stavning och i att uttrycka sig i skrift. De absolut största svårigheterna gällde fritt skrivande. Resultaten för elever med autism visade att 67% hade svårigheter i kärnämnen i förhållande till IQ, dvs. större svårigheter än man kunnat vänta sig utifrån deras begåvning. Även bland dem var svårigheterna med att uttrycka sig fritt i skrift allra störst. (Mayes, 2006). En undran blir då hur undervisningen skulle kunna utformas för att ta till vara dessa elevers potential bättre. Enligt en undersökning i England fanns hög frekvens av beteendemässiga och emotionella utmaningar bland 105 elever med AST i åldrarna elva till sexton år som gick i vanlig klass hela dagarna. Forskarna följde eleverna under ett läsår och fann att elevernas fungerande förbättrades. Problemskapande beteenden och emotionella svårigheter minskade och socialt beteende utvecklades positivt bland elever med AST. Framsteg kan uppnås även vid placering bland övriga elever. Att exponeras för de andra eleverna ledde till förbättrat socialt beteende. Att ges möjlighet att lära av kamrater och anpassa sig efter dem underlättar utvecklingen av sociala färdigheter för elever med AST (Keane, Aldridge, Costley & Clark, 2012, Osborne & Reed, 2011, Reiter & Vitani, 2007).

Specifika program för att utveckla och underlätta samspelet och lära jämnåriga förstå och kommunicera med elever med autism får stöd i forskningen (Farraioli & Harris, 2011) Jämnåriga kan förberedas för vad de kan vänta sig av klasskamraterna med autism och ett visst kontinuerligt stöd för samspelet kan behövas för att understödja positiva attityder. Att framhäva styrkorna hos enskilda elever med autism gör att klasskamrater lättare ser dem som kapabla och delaktiga i klassen. Resultaten av inkludering sett ur klasskamraternas perspektiv är positiva i form av social, emotionell utveckling, särskilt om de fått träning i hur de kan umgås med sina klasskamrater med autism. Det visar sig också att eleverna med autism umgås mest med de som blivit förberedda på hur de kan fungera som goda modeller och samspele med dem med AST. Man har inte funnit några negativa effekter på studieresultaten för de övriga eleverna när elever med autism varit inkluderade i klassen. (Farraioli & Harris, 2011)

Segregerad eller inkluderad undervisningsgrupp

Elever med autism som är inkluderade uppvisar bättre resultat akademiskt och socialt än jämförbara elever i segregerad verksamhet, enligt flera forskare. (Freeman & Alkin, 2000, i Lynch & Irvine, 2009). Bl. a. visar de ett ökat engagemang i klassrumsaktiviteter och mer utvecklade färdigheter i hur man gör när man arbetar i ett klassrum. Den tid eleverna ägnar åt att syssla med skolarbetet ökar (Dore, 2000, i Lynch & Irvine, 2009). Även Fisher & Meyer jämförde effekterna av att delta i segregerad respektive inkluderad skolverksamhet för barn med funktionsnedsättningar, däribland autism. Resultaten visade statistiskt signifikanta framsteg för de inkluderade barnen gällande utvecklingsmått generellt och självständighet samt signifikanta framsteg i vissa avseenden inom området sociala färdigheter (Fisher & Meyer, 2002).

Bakom dessa resultat ligger en verklig satsning på att genomföra det som krävs för att inkludering ska fungera bra. Den filosofiska grund och de åtgärder som vidtagits är långt ifrån det som många föräldrar befarar när man talar om inkludering, nämligen att barnen med autism bara "stoppas in" i stora klasser med otillräckligt stöd. För vissa särskilt utmanande arbetsuppgifter kan undervisning i mindre grupp vara mest effektiv visar Harbinson & Alexander (2009). För eleverna i deras undersökning var det svårt att lära sig texttolkning i modersmålet, även när särskilt stöd gavs i den stora gruppen. Inläring i ett mindre sammanhang behövdes, medan stöd-strategier för att utveckla kreativt skrivande fungerade i stor grupp.

I jämförelser av resultaten kring att delta i segregerad och inkluderad skolverksamhet poängteras att anpassningar krävs. Om inte den vanliga skolverksamheten anpassas blir resultaten av att gå i vanlig klass inte i linje med vad som är önskvärt. Det visar en italiensk undersökning som jämförde resultat i specialverksamheter som arbetade enligt TEACCH modellen och var mer eller mindre inkluderande med resultaten för de barn som gick i vanlig klass. Resultaten handlade om olika utvecklingsområden och färdigheter i det vardagliga livet. Eleverna i specialverksamheterna gjorde större framsteg. Arbete mot funktionella mål och arbetssätt från specialverksamhet kan överflyttas till vanlig skolmiljö. (Panerai et al., 2009)

Att arbeta inkluderande gav vinster för eleverna med autism, då de blev mer socialt delaktiga med sina jämnåriga bl.a. genom att lösa uppgifter och diskutera tillsammans på lektionstid. Problemskapande beteenden minskade och klasskamraternas medvetenhet och acceptans ökade. Klasslärarna uppfattade att de blev mer effektiva som lärare och mer lyhörda för eleverna generellt, inte bara för barn med autism. Andra positiva effekter på undervisningen och för lärare är att olika sätt att vara delaktig i klassrumslivet uppmärksammas och värderas positivt och att planeringen av undervisningen fokuseras på att uppnå lärandemål och inte på aktiviteter i sig. (Chandler-Olcott, K. & Kluth, P., 2009) Ett viktigt område är hur inkludering fungerar för de elever med autism som behöver alternativ kompletterande kommunikation (AKK) som tecken eller kommunikation med bilder. Det kan fungera bra i ett vanligt klassrum enligt en undersökning från USA där grundskoleelever upp till årskurs fem ingick (gjord av Finke, McNaughton & Drager, 2009).

Det finns risker att ambitionsnivån i skolämnen sänks för mycket i segregerade grupper. I specialgrupper för elever med autism är det vanligt att målen handlar om svårigheterna vid autism inom socialt samspel och kommunikation och att färre mål handlar om kunskaper i de olika ämnena. Inkluderade elever hade fler mål rörande läsförståelse och strategier för att uttrycka sig i skrift (matchade grupper, IQ o. Adaptivt) Motsvarande elever i specialverksamhet hade fler mål som "att skriva fint" och "sätta punkt och komma" Vidare hade inkluderade elever fler mål gällande matematiska resonemang, problemlösning och hur man ställer upp tal (Kurth, J. & Mastergeorge, A.M., 2010). Det behövs en utökad läroplan "extended curriculum" men undervisning ska inte bara handla om att lära sig handskas med sina svårigheter. Specialverksamheter har ofta kritiserats för att det kan finnas en risk att förväntningarna sänks för mycket på i vilken utsträckning eleverna kan uppnå kunskapsmålen. Det kan finnas en risk att man inte i tillräcklig utsträckning ger dem möjligheter till samma inlärningserfarenheter som andra elever och att vissa viktiga kunskapsmål nedtonas p.g.a. att det är så man tolkar deras funktionsnedsättning. Att lära sig läsa och skriva är ett av de viktigaste områdena där man måste hitta strategier för att kringgå svårigheterna.

Lägga grunden för läs- och skrivförmåga

I det följande beskrivs ett praktiskt exempel på hur man gick tillväga för att ge barn med autism egna erfarenheter som grund för att utveckla läs- och skrivförmåga. När läs- och skrivförmåga är på väg att utvecklas ("emergent literacy") sker det på samma sätt som när barn lär sig talat språk. Det kan inte läras in genom instruktioner steg för steg. Läs- och skrivfärdigheter, liksom det talade språket lärs in under tusentals timmar av meningsfullt samspel med andra människor och med material. Att utveckla läs- och skrivförmåga bygger på att få göra egna erfarenheter. Verklig läsförmåga är en komplex interaktiv uppgift som kräver att läsaren har bakgrundsinformation, kunskap och språkförståelse. Även skrivförmåga utvecklas i ett sammanhang. Barnet lär sig, t. ex. genom andra människor, att skriven text är bärare av mening långt innan de själva kan läsa och skriva. "Emergent literacy" kan beskrivas som ett synsätt som grundar sig på att barnet behöver få göra många erfarenheter. En annan modell är "mognadsmodellen" ("readiness") då man mera ensidigt betonar inneboende kvaliteter hos barnet - som att vara moget för att läsa och skriva. Runt barn med autism tänker vi ofta på detta begränsande sätt och ger dem därför inte varierade

erfarenheter. Detta innebär att barn med autism behöver exponeras för läs- och skriverfarenheter som små vanliga barn kommer i kontakt med. Det behöver ske systematiskt och är ett annat sätt att tänka runt lärande än att bara ge dem rutinartade utantilluppgifter, drillning och blockordsläsning.

I det pedagogiska programmet för förskolebarn med autism vid Center for Literacy and Disability Studies, University of North Carolina gick man till väga på följande sätt: Programmet pågick under fem månaders tid. Det startade med att barnen fick göra varierade skrivaktiviteter. Personal engagerade barnen och agerade modell i dessa aktiviteter. Då de kom till klassrummet fick barnen ett papper med en rad att "skriva" sitt namn på. ("Sign in"). Läraren sade: "du skrev Ditt namn. Det står..." Så här skriver jag ... :"(och läraren skrev barnets namn). Man skrev barnets namn vid andra tillfällen med "hand-på-hand". Inga mekaniska kopieringsuppgifter gavs till barnen. I stället erbjöds många tillfällen att välja skrivaktiviteter med varierat material som stämplor, pennor, kriter, whiteboard, målarpenslar, play-dough och bokstavsformade formar, talsyntes på dator etc. Resultaten visade att på tre månader lärde sig ett barn själv att skriva sitt namn och flera andra började spontant skriva bokstavsliknande klotter. Samtliga barn visade att de hade kunskap om skillnaden mellan att skriva och rita genom sättet de höll pennan. De visade att de visste att text rör sig från vänster till höger, att bokstäverna ska stå på en linje, att ord består av bokstäver som står tillsammans och att det ska finnas ett mellanrum emellan. På datorn började de skriva bokstäver enligt vissa mönster och bokstäverna i deras egna namn började dyka upp allt oftare. Detta anses vara förelöpare till att kunna skriva hos barn som inte har någon funktionsnedsättning.

I den andra fasen introducerades böcker och annat tryckt material i klassrummet. Läraren la till tryckt text i barnens scheman och i gemensamma scheman. Barnen började gå till biblioteket ofta. Personal läste högt varje dag och barnen engagerades i läsandet genom att få vända blad, peka på bilder och interagera med boken på olika sätt (t.ex. genom att få matcha in bilder). Lärarna gjorde egna bilderböcker runt barnen utifrån verkliga saker de varit med om. Böckerna innehöll de viktiga substantiven i historien som text. Lekturtrycket utnyttjades för att lägga ut nytt läsbart material tillsammans med böcker med ljud effekter, ABC-böcker, känslböcker, böcker där meningar upprepas. Autentiska tomburkar och kartonger med namn på mat/kex etc. fanns i "lekköket". Annat skrivmaterial introducerades som videopainter, bärbar griffeltavla, vanlig skrivmaskin och sån där "grå leksak" där man drar ut en del och då suddar ut texten. Under fas två som pågick i tre månader lärde sig alla barn känna igen sina namn i tryck. Tre barn av sju lärde sig alla sina klasskamraters namn. Fem av de sju barnen lärde sig känna igen nio stora bokstäver ("uppercase letters") utan direkt instruktion. Ett barn lärde sig identifiera tjugotre stora bokstäver ("uppercase") och ett annat barn lärde sig nitton stora och tretton små bokstäver. Dessutom uppvisade minst två barn fonologisk medvetenhet. De pekade på rätt stavelse när bibliotekarien läste och kunde plocka ut vissa bokstäver ur alfabetet. När läraren sade ljudet/t/ så höll barnet fram bokstaven "t" etc. Alla barnen kunde identifiera vad som var framsidan på en bok, vända den rätt och bläddra i bok. Fem av barnen vände spontant på felvända bilder. Tre av barnen sade verbalt vad bilder föreställde och ett barn pekade på skrivet ord när han ombads göra det. Inga av dessa färdigheter fanns före programmet. Författarna menar att det finns alternativ till kontrollerade situationer med stegvis lärande helt styrt av de vuxna (Prizant, 2000).

Vikten av kartläggning

För att kunna arbeta med elevernas kunskaps- och sociala utveckling måste man veta var de befinner sig. Kvalificerat pedagogiskt arbete kräver kunskap om individen och samspelet med omgivningen som går utöver den information som man kan ha fått i samband med en diagnostisk utredning av eleven. Diagnosen ger ledtrådar om vilka styrkor och svagheter man ska leta efter. Men en av de viktigaste hörnstenarna i en pedagogisk kartläggning är också att ta reda på under vilka omständigheter det fungerar som bäst för eleven och vilka hans/hennes starka sidor är – men man måste dessutom utröna och förstå svårigheter. Det

finns många skäl att betrakta den pedagogiska kartläggningen som en särskild viktig del i arbetet runt dessa elever. Det är snarare regel än undantag att dessa elever uppvisar en ojämn profil mellan olika ämnen och inom ett visst ämne. Olikheterna mellan individer med samma diagnos är också stora. Kartläggningen ska innefatta observationer av hur det fungerar i naturliga sammanhang då eleverna har extra stora svårigheter att generalisera sina kunskaper och färdigheter.

Ytterligare syften med en pedagogisk kartläggning är att upptäcka individer med exceptionella talanger, vilket förekommer bland personer med autismspektrumdiagnos. Dessutom är det viktigt att beakta att autism sällan förekommer renodlat utan eleven kan ha även andra utmaningar som t.ex. läs- och skrivsvårigheter. Om skolan inte har förstått varje enskild elevs verkliga problem får eleven inte den hjälp han behöver. Professionella riktar då strålkastarljuset fel eller fokuserar för begränsat utifrån dessa elevers verkligt komplexa utmaningar. Standardiserade test räcker inte för att fånga upp svårigheterna. Den konstlade avskildheten från vardagens alla intryck i en testsituation kan göra att de ger intryck av att ha bättre förmågor än de har. Detta är högfungerande elevers dilemma. De är svårförståeliga för omgivningen som inte väntar sig att en person som är så avancerad i vissa avseenden kan ha så stora svårigheter med något som inte orsakar problem för de flesta människor. Vanliga kartlägningsverktyg ger ofta en falsk bild för att de mäter enskilda färdigheter utan att klargöra bakomliggande svårigheter som är mer subtila och komplexa. Det räcker t.ex. inte att bara titta ytligt på språklig förmåga utan man måste skaffa sig en bild av hur information bearbetas och hur språket används. Det gör det nödvändigt att titta på språkanvändning i verkliga sammanhang, att observera bortom testen. Ett sätt är att uppta filmade eller bandade exempel på språk i olika sociala situationer. Varje individs utmaningar är viktiga att känna till. Rita Jordan (2005) föreslår analys inom följande områden: perception, social utveckling, social förmåga, kommunikation, begreppsutveckling, begreppsbyggnad, känslomässigt, emotionellt sätt att fungera och minne. Kartläggningen av kunskaper inom olika ämnen behöver också vara extra noggrann runt dessa elever eftersom eleven kan ha oväntade luckor och en ojämn profil av kunnande och färdigheter inom ett visst ämne. När man ska prioritera mål är det viktigt att komma ihåg att ämneskunskap inte ska bortprioriteras. De kan vara det som leder till ett arbete och som ökar den sociala acceptansen. Enligt Farraioli & Harris finns det flera studier som visar att klasslärare kan göra funktionell kartläggning i klassrummet medan det i enstaka fall krävs hjälp av någon specialist.

När vi talar om inkludering är det också nödvändigt att kartlägga elevens egen känsla av delaktighet i så väl skolarbetet som den sociala samvaron på och utanför skolan. Falkmer (2013) har visat att delaktighet behöver kartläggas ur många olika aspekter för att man ska få en täckande bild. Lärares uppfattning/uppskattning av elevens grad av delaktighet och elevens egen uppfattning om hur det faktiskt är men också elevens egna önskemål då det kan vara så att elevers önskemål skiljer sig åt. (Falkmer, 2013)

Kvalitet i verksamheten

Det råder stor samstämmighet om vad som behövs för att inkludera elever med autism. Ju bättre skolan är organiserad och ju mera undervisningssättet är anpassat till en stor variation av elever desto mindre specifika åtgärder behövs för elever med autism. Simpson (2003) tar sin utgångspunkt i eleverna med autism och ger en översiktlig beskrivning över vad som behöver anpassas för att skolsituationen ska fungera optimalt för dem. Vad som är viktigast runt varje enskild elev kan bara avgöras av familjen, eleven och berörd skolpersonal tillsammans.

Fem viktiga områden

Generella riktlinjer brukar kunna vara en bra utgångspunkt för att identifiera de mest centrala individuella behoven. Simpson med flera menar att det finns fem viktiga områden att ta hänsyn till vid inkludering. Det första området, "anpassningar i miljön och av läroplanen", innebär att vanliga lärare ska ha chans att få stöd av kunniga personer som kan hjälpa till att lägga upp ett program för undervisningen och demonstrera väl beprövade modeller samt lära lärare nya sätt att instruera. Det ska finnas tillgång till stödpersonal med lämplig utbildning som kan ge konsultation för att förebygga och lösa uppkomna problem. Kontinuerlig fortbildning (i grupp och/eller individuellt) om funktionshindrets innebörd och om pedagogiska strategier och metoder samt fortbildning i teamarbete är en nödvändighet. Klasslärare behöver hjälp att anpassa sitt sätt att instruera dessa elever. Annan skolpersonal ska också ingå i fortbildningsinsatserna. Som så många andra påpekar även Simpson att införande och fortsatt tillämpning av nya pedagogiska strategier fungerar bäst när de blir en del av den pedagogiska kulturen på en skola. Lärare som undervisar elever med autism behöver också kunskap om samhällets övriga stödåtgärder som habilitering, stödinsatser enligt LSS etc.

En annan anpassning i miljön organisationen, är att lärare behöver tillräcklig tid för att planera – för att individualisera akademiska mål/uppgifter, planera alternativa eller extra aktiviteter och för att utveckla lämpliga individualiserade undervisningssätt. Dessa barn behöver mer interaktion med lärare för att göra akademiska framsteg och beteenden är lättare att kontrollera i en mindre grupp därför behöver klasstorleken också minskas.

Det andra området handlar om arbete med socialt stöd och med attityder. Skolledares attityd är extra viktig för klimatet på skolan. Alla lärare, all skolpersonal och övriga elever måste ha en accepterande attityd. Föräldrar till andra barn är viktiga. Eleverna med autism måste få chans att lära sig socialt samspel – något som för det mesta sker mer intuitivt bland vanliga barn. Det finns flera, forskningsmässigt grundade sätt att arbeta med social utveckling hos elever med autism genom direkt instruktion (dvs. lära ut social kompetens till dem), stöd av vuxen före en planerad social situation och instruktion till jämnåriga kamrater för att skapa bra samspel.

Under område nummer tre påpekas vikten av en samlad teaminsats med delat ägarskap som innebär att alla känner ett gemensamt ansvar, istället för den gamla modellen då specialläraren tog hand om "knepiga barn".

Område fyra och fem handlar om vikten av en återkommande utvärdering av inkluderingsprocessen samt samarbete mellan hem och skola. Elevens IUP eller åtgärdsprogram ska utvärderas regelbundet. Uppnår eleven inlärningsmålen och andra mål som satts upp tillsammans med familjen? Sker detta bäst i inkluderad miljö? Målsmännen ska vara genomgående delaktiga i målsättning, beslut och hur genomförandet av den pedagogiska planen ska ske.

Sammanfattningsvis poängteras följande; skolledares betydelse, betydelsen av att involvera hela skolan – inte minst jämnåriga, fortbildning och (nya) samarbetsformer skola/expert och skola/familj, omfattande pedagogiska Anpassningar som många gånger kan göras så att de gagnar flertalet barn. Det rör sig om en elevgrupp som utsätts för stora risker om man inte genomför det arbete som krävs för att det ska kunna kallas verklig inkludering.

Sex områden med kriterier säkerställer kvalitet

Kvalitetskriterier för verksamheter där det finns personer med AST omfattar följande områden enligt Iovannone & Dunlap (2003) och Yell (2005). Dessa kriterier beskriver vad alla metodföreläsare är överens om, och har använts i den amerikanska lagstiftningen No

Child Left Behind. De gäller för alla åldrar men det kan variera beroende på individ och ålder hur man omsätter dem i praktiken. De sex områden är:

1. Individualiserat stöd och service till barn/elever och familjer
2. Systematisk instruktion
3. Begriplig eller strukturerad miljö
4. Specialiserat innehåll i läroplan/kursplan
5. Ett funktionellt behandlingssätt för beteendeproblem
6. Involvering av familjen

Här följer en detaljerad beskrivning av de huvudområden som anses som viktigast för att uppnå en kvalitativ verksamhet för elever med autism. Punkterna kan vara utgångspunkt för en fortlöpande dynamisk kvalitetssäkring då målsmän och skolpersonal träffas för att systematiskt utvärdera vilka punkter som är viktigast för dem, hur de olika parterna anser att det fungerar i nuläget och vad som behöver åtgärdas.

1. Individualiserat stöd till barn/elever och familjer

- Personer med autism är heterogena i sin beteendeprofil, sina unika preferenser, intressen och lärostilar. Det gör att de behöver undervisas olika. Skolor ska vara flexibla när det gäller placering och utformning av insatser/stöd.
- Man måste ta hänsyn till familjens preferenser när det gäller målsättning och metod.
- Samt hänsyn till individens preferenser och speciella intressen
- Fokusera på barnets styrkor och svagheter för att bedöma med vilken intensitet man kan undervisa och på vilken nivå instruktioner ska ges.
- Centralt är att ENGAGERA ELEVEN så mycket som möjligt. Den tid eleven verkligen är aktiv och uppmärksam och interagerar med sin sociala miljö eller i icke-sociala aktiviteter är viktigast.
- För att uppnå detta behöver man ta till vara spontana initiativ och intressen, planera förändringar och använda material och aktiviteter på ett systematiskt sätt.
- Pivotal response training (PRT) är ett sätt att upprätthålla motivationen. Man använder material och aktiviteter som barnet föredrar, följer barnets initiativ och tränar i naturliga sammanhang. Förstärkningen/belöningen blir naturlig och inte något som inte passar i sammanhanget.
- Att lära sig beteenden som är avgörande för att klara av många olika typer av färdigheter leder till större positiva förändringar
- Exempel är motivation, att ta egna initiativ och att svara an på "multiple cues" som jag tolkar som att inte bli beroende av att få en viss ledtråd given på samma sätt för att kunna använda sig av sina färdigheter.
- Sätt att öka elevens engagemang kan vara att ge valmöjligheter, att variera uppgifterna, att variera lätt och svårt och att uppmuntra alla försök även om inte resultatet blir korrekt.
- Optimala framsteg beror på hur väl man kartlagt.

2. Systematisk instruktion

- Viktigt att identifiera meningsfulla mål för undervisningen.
- Viktigt att samla data och bedöma framstegen samt veta om man är på rätt väg med sina metoder. Datainsamling är viktig för att fatta rätt pedagogiska beslut.
- Tydligt beskrivna sätt att nå målen, själva undervisningssättet och hur eleven ska instrueras är viktigt.
- Att ha en konkret plan för hur det eleven lär sig ska upprätthållas och generaliseras.
- ABA: s principer framhålls som viktiga. Att träna intensivt en-till-en, att träna i naturliga miljöer och att träna "self-management" (samt att registrera resultaten).

3. Begriplig/strukturerad undervisningsmiljö

(Det finns ingen klar definition av STRUKTUR. Miljön ska vara ordnad så att den underlättar och uppmuntrar till att barnet tillägnar sig färdigheter. Det kan handla om:)

- Att man organiserar miljön för att ge instruktioner.
- Ger ett aktivitetsschema.
- Planerar in tydliga tillfällen till att välja.
- Ger stöd för beteendet.
- Har delat upp ytan för olika ändamål.
- Ger tidshjälpmiddel.
- Underlättar övergångar, flexibilitet och förändring.
- Olika sätt att förbereda barnet på vad som ska hända ingår också i begreppet struktur.

4. Specifikt innehåll i kursplaner/läroplaner

Behöver få systematisk undervisning i sociala färdigheter, språkförståelse och kommunikation samt rekreation och fritidsfärdigheter.

Detta behöver baseras på noggrann kartläggning.

Ett bra test på FUNKTIONALITET är att fråga sig om det är så att om eleven inte lär sig en viss färdighet behöver han ha en annan person som hjälper honom att göra det.

Det finns en del forskning på PECS och andra sätt att använda visuellt stöd som en kombination av skriven text och bilder. Allt är positivt.

Att träna jämnåriga vanliga barn hur de ska engagera barnet med autism i socialt samspel har också gett bra resultat.

Finns många exempel på integrerade lekgrupper där man lär vanliga barn hur de ska vara mot barnet med autism i:

- Naturliga miljöer
- Inkluderad/ integrerad verksamhet
- Utgår från lekutrymme och lekmaterial som barnet med autism tycker om
- Ofta tre vanliga barn och ett eller två barn med autism

- Lärare är med och vägleder men barnet övergår mer och mer till att leka på egen hand med de andra.
- Ibland lägger man in att barnet med autism själv får utvärdera hur han lyckats. T.ex. själv ta tid på hur länge man varit med andra. Resultaten av allt detta är lyckade

5. Ett funktionellt sätt att möta problemskapande beteenden

- Fokus på att ersätta det problematiska beteendet med något bättre.
- Intervjuer, observationer av vad som föregår ett beteende, hur personen beter sig och vad konsekvenserna blir i omgivningen används för att förstå BETEENDETS FUNKTION FÖR INDIVIDEN.
- En kombination av positiva sätt att internera ger bäst resultat. Undvika det som stressar, ändra sättet människor reagerar på beteendet och lära barnet ett alternativ. Långsiktig lära sig funktionell kommunikation. Planer som omfattar allt detta lyckas mycket bättre än om man bara fokuserar på att försöka ta bort ett beteende.

6. Att involvera familjen

- Det ger bra resultat att lära föräldrar strategier för att handskas med beteenden och annat som hur de kan använda sociala berättelser hemma.
- Att ta hänsyn till familjens karakteristika och sammanhang som familjen lever i när man designar intervention ger också bättre resultat.
(Iovannone & Dunlap m.fl., 2003)

Referenser

- Andersson, B. & Thorsson, L. (2007). *Därför inkludering*. SPSM.
- Bauminger, N. (2002). The facilitation of social-emotional understanding and social interaction in high-functioning children with autism: intervention outcomes. *Journal of Autism and developmental Disorders*, Vol. 32(4) s 283-296.
- Bogdashina, O. (2003). *Sinnesintryck och omvärldsuppfattning vid autism och Aspergers syndrom*. Stockholm. Autism- och Aspergerförbundet, 218 s.
- Campbell, J.M. (2003) Efficacy of behavioral interventions for reducing problem behavior in persons with autism: a quantitative synthesis of single-subject design. *Research in Developmental disabilities*. No 24, p 121.
- Chandler-Olcott, K. & Kluth, P. (2009). Why everyone benefits from including students with autism in literacy classrooms. *The Reading Teacher*. 62(7) p.548-557.
- Cigman, R. (2007) *Included or excluded? The challenge of the mainstream for some SEN children*. London, Routledge.
- Cooper, M.J. Griffith, K.G. & Filer, J. (1999). School intervention for inclusion of students with and without disabilities. *Focus on Autism and other Developmental Disorders* 14:2.
- Falkmer, M. (2013). *From Eye to Us. Prerequisites for and levels of participation in mainstream school of persons with Autism Spectrum Conditions*. Avhandling, Högskolan för Lärande och Kommunikation, Jönköping.
- Ferraioli, S.J. & Harris, S.L. (2011). Effective Educational Inclusion of Students on the Autism Spectrum. *Journal of Contemporary Psychotherapy* 41:19–28.
- Finke, E.H., McNaughton, D.B. & Drager, K.D. (2009). "All children can and should have the opportunity to learn": General education teachers' perspectives on including children with autism spectrum disorder who require AAC. *Augmentative and Alternative Communication*. Vol 25(2) s110-122.
- Fisher, M & Meyer, L.H. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. *Research and Practices for Persons with severe Disabilities* Vol 27:3 s.243-257.
- Frederickson, N., Jones, A.P. & Lang, J. (2010). Inclusive provision options for pupils on the autistic spectrum. *Journal of Research in Special Educational Needs*. Vol.10 (2) 63-73.
- Harbinson, H. & Alexander, J: 2009 Asperger syndrome and the English curriculum: addressing the challenges. *Support for Learning*. Vol 24(1) s.11-18.
- Howlin, P. (1998). Practitioner review: Psychological and educational treatments for autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 39, no. 3: 307–22.
- Howlin, P. (2005). Outcomes in autism spectrum disorders. I Volkmar, F., Paul, R., Klin, A. & Cohen, D.J. (red) *Handbook of autism and Pervasive developmental disorders* (3rd ed.), 201–220. Hoboken, NJ: Wiley.
- Humphrey, N. (2008). Including pupils with autistic spectrum disorders in mainstream schools. *Support for Learning* Vol 23, no. 1: 41–7.
- Humphrey, N., och Lewis, S. (2008). What does 'inclusion' mean for pupils on the autistic spectrum in mainstream secondary schools? *Journal of Research in Special Educational Needs* 8, no. 3: 132–40.
- Ikeda, M., Tucker, R. och Rankin, B. (2002). Development, testing, and dissemination of non aversive techniques for working with children with autism: demonstration of a "Best Practices" model for parents and teachers. The A-B-C-D model for supporting students with autism. Heartland Area education agency (2002-10-08) *Research Report*, 50s.

- Iovannone, R. och Dunlap, G. (2003). Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on autism and other developmental disabilities*, Vol 18 Nr 3.
- Jordan, R. och Powell, S. (1995). *Understanding and teaching pupils with Autism*. New York, Wiley & Sons.
- Jordan, R. (2005) Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision. *Pediatric Rehabilitation*. April 8(2) 104-112.
- Keane, E., Aldridge, F., J. Costley, D. & Clark, T. (2012). Students with autism in regular classes: a long-term follow-up study of a satellite class transition model. *International Journal of Inclusive Education*. Vol 16, No 10.
- Koegel, L.K., Koegel, R. et al. (2003). Priming as a method of coordinating educational services for students with autism. *Language, Speech & Hearing Services in Schools*, Vol 34 No 3. s 228.
- Koegel, L., Matos-Freden, R., Lang, R. & Koegel, R. (2012). Interventions for Children With Autism Spectrum Disorders in Inclusive School Settings. *Cognitive and Behavioral Practice* 19, pp 401–412.
- Kurth, J. & Mastergeorge, A.M. (2010). Individual education plan goals and services for adolescents with autism: Impact of age and educational setting. *The Journal of Special Education*. 44(3) 146-160.
- Leblanc, L., W. Richardson, W. & Burns, K.A. (2009). Autism spectrum disorder and the Inclusive classroom: Effective training to enhance knowledge of ASD and evidence-based practice. *Teacher Education and Special Education*, Vol 32, no. 2: 166–79.
- Lynch, S.L. & Irvine, A.N. (2009). Inclusive education and best practice for children with autism spectrum disorders: an integrated approach. *International Journal of Inclusive Education*. 13(8) 845-849.
- Mayes, S.D. & Calhoun, S.L. (2006). Frequency of reading, math and writing disabilities in children with clinical disorders. *Learning and Individual Differences*. 16 (2) 145-157.
- McConnell, S. (2002). Interventions to facilitate social interaction for young children with autism: review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and developmental Disorders*, 32(5) s 351.
- Nilholm, C. & Alm, B. (2010). An inclusive classroom? A case study of inclusiveness, teacher strategies and children's experiences. *European Journal of Special Needs Education*, Vol 25(3) s. 239-252.
- Reed, P., Osborne, L.A. & Waddington, E.M. (2012). A comparative study of the impact of mainstream and special school placement on the behavior of children with Autism Spectrum Disorders. *British Educational Research Journal*. Vol.38, No.5. (pp749-763).
- Simpson, R. (2003). Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. *Topics in Language Disorders* Vol 23:2.
- Thomas, G. (2012). A review of thinking and research about inclusive education policy, with suggestions for a new kind of inclusive thinking. *British Educational Research Journal*. No1, s.1-15.
- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P. & Wickhan, D. (2002). A blueprint for schoolwide positive behavior support. Implementation of three components. *Exceptional Children*. Vol 68(3).
- Wetherby, A.M. & Prizant, B.M. (2000). *Autism Spectrum Disorders A Transactional Developmental Perspective*. London, Brookes.

Wolfberg, P.J. & Schuler, A.L. (1993). Integrated play groups: A model for promoting the social and cognitive dimensions of play in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, Vol 23 No.3 467- 489.

Wong, C., Odom, S. L., Hume, K., Cox, A.W., Fettig, A., Kucharczyk, S., Brock, M., E., Plavnik, J.B., Fleury, V.P. & Schultz, T.R. (2014). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and young adults with Autism Spectrum Disorder. Autism Evidence Based Practice Review Group, Frank Porter Graham, University of North Carolina Chapel Hill.

Yell, M.L., Drasgow, E. & Lowrey, K.A. (2005). No child left behind and students with Autism Spectrum Disorders. *Focus on Autism and Other developmental Disabilities*.

