

AUTISMFORUM 7E SEPTEMBER
2011

INGER NILSSON
UNIVERSITETSADJUNKT I
SPECIALPEDAGOGIK,
LÄROMEDELSFÖRFATTARE

1

Föreläsningens uppläggning

2

- **Inkludering – introduktion**
- **Fem områden som kräver anpassningar:**
 - Innehåll/IUP/läroplan
 - Undervisningssätt och stödstrategier
 - Samspel med andra barn/elever
 - Skolans organisation
 - Samarbete
- **Modell för lyckad inkludering**
- **Sammanfattning/avslutning**

Inkludering – filosofisk grund

3

- Barn men ASD (autismspektrum) 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.
- Verklig/autentisk inkludering kräver "**delat ägarskap**" dvs. alla känner ett gemensamt ansvar i stället för den gamla modellen då specialläraren tog hand om "knepig barn". (Simpson,2003)

Inkludering – förslag på definition

4

- **Autentisk inkludering**
- "a unified system of public education that incorporates all children and youth as active, fully participating members of the school community; that views diversity as the norm; and that ensures a high quality education for each student by providing meaningful curriculum, effective teaching, and necessary supports for each student" (Ferguson, 1995 i Lynch & Irvine, 2009 s. 846)

Inkludering – resultat för elever inom ASD (autismspektrum)

5

- Bättre resultat akademiskt och socialt (Freeman och Alkin 2000 i Lynch a& Irvine, 2009)
- Ökat engagemang i klassrumsaktiviteter och mer tid på att arbeta med skoluppgifterna
- Färdigheter i att arbeta i ett klassrum ökar (Dore, 2000 i Lynch a& Irvine, 2009)
- 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 i utvecklingsmått generellt, i självständighet och signifikanta framsteg i vissa avseenden inom området sociala färdigheter (Fisher & Meyer, 2002).

Autentisk inkludering – modell – inte ett kontinuum

6

- **Visionärt ledarskap**
- **Samarbete** (tillfällen till samarbete mellan lärar och lärare expertteam)
- **Stöd till personal och elever** (workshops om inkludering t.ex)
- **Effektiv involvering av föräldrar**
- **Skifta fokus vid kartläggning** ("students are their own measure of success")
- **Tillräcklig finansiering**

Autentisk inkludering - modell

7

- Anpassning av läroplan (= innehållet i vad man ska lära sig, min tolkning) och undervisningssätten
- Utvärdera akademiska framsteg men också KVALITATIVT – elevers upplevelser av inkluderingen (Ferguson, 1995 i Lynch & Irvine, 2009 s. 846)
- Innebörden av AUTENTISK INKLUDERING stämmer till stora delar med KVALITETSKRITERIER för verksamheter för personer med AUTISM enligt Lynch&Irvine.

Inkludering - kritik

8

- 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. "The delusion of inclusion". (Cigman, Lynch&Irvine, 2009)
- Inkludering ska inte bara handla om VAR olika grupper elever undervisas. Ska ses mycket bredare och handla om kvaliteten på deras upplevelse av skolan. (Humphrey & Symes, 2010)

Innehåll – IUP, anpassning av läroplan

9

- Bakgrund - en undersökning av hur det går i kärnämnen.
- Frekvens läs-, matematik och skrivsvårigheter bland barn med ADHD eller autism (949 barn)
- ADHD kombinerad typ – 71% hade svårigheter i förhållande till IQ i LÄSNING, MATEMATIK, STAVNING och att UTTRYCKA SIG I SKRIFT – absolut största svårigheterna inom det sistnämnda
- Autism – 67% "Learning difficulties" = något mindre än ADHD men även här störst inom att UTTRYCKA SIG I SKRIFT
- (Barn med ångest, depression, beteendestörningar – markant mindre "learning difficulties")
- (Mayes, 2006)

Innehåll – IUP, anpassning av läroplan

10

- Vanligt att målen handlar om svårigheterna vid autism; socialt samspel/kommunikation. Få mål handlar om akademiska färdigheter.
- Ambitionsnivån i målsättning/IUP riskerar bli lägre i exkluderad verksamhet än vid inkludering.
- 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"

Innehåll – IUP, anpassning av läroplan

11

- Vidare hade inkluderade elever fler mål gällande matematiska resonemang problemlösning och hur man ställer upp tal (Kurth J., Mastergeorge, A.M. 2010)
- Ju fler mål desto sämre uppföljning
- Generellt behöver uppföljningen av måluppfyllelse utvecklas
- En **utökad läroplan** "extended curriculum" där man får träning i sociala kommunikativa färdigheter som andra lär sig spontant, strategier att ta ut det viktigaste ur en text och för att uttrycka sig i skrift

Innehåll – IUP, anpassning av läroplan

12

- **Ämneskunskap** ska inte bortprioriteras – kan vara det som leder till arbete och som ökar den sociala acceptansen
- (Mer) omfattande **pedagogisk kartläggning** ("Se på individen" men också "se omkring" individen och försöka "se inuti")
- Beakta att inom autismspektrum finns också individer med exceptionella talanger
- Ojämn profil – större behov av pedagogisk kartläggning – stora olikheter mellan individer
- ASD förekommer sällan renodlat

Kartläggning – ”stoppa inte huvudet i sanden”

13

- Måste ta uträna och förstå svårigheterna också
- Högfungerande elevers dilemma;
- Omgivningen förblindas ibland av deras imponerande styrkor. Professionella riktar strålkastarljuset fel eller fokuserar för begränsad utifrån dessa barns verkligt komplexa utmaningar.
- Deras subtila språkliga och socialt kommunikativa utmaningar förblir ofta oupptäckta av omgivningen. Även när de upptäcks förstås inte alltid den bakomliggande komplexiteten och de kognitiva avvikelser som styr de problem som syns på ytan.

Kartläggning – ”stoppa inte huvudet i sanden”

14

- Dessa barn är svårförståeliga för omgivningen.
- Vanliga kartläggningsverktyg ger ofta en falsk bild för att de mäter enskilda färdigheter utan att klargöra svårigheter som är mer subtila och komplexa.
- Det räcker tex inte att bara titta ytligt på språklig förmåga utan man måste skaffa sig en bild av hur information bearbetas och hur språket används.
- Språk är (enligt Oliver Sachs) ”den symboliska valuta med vilken vi utbyter mening”. Språket kan användas av andra skäl som för att repetera för sig själv, styra egna handlingar etc. men den högsta formen av språkanvändning är för att utbyta mening dvs kommunicera.

Kartläggning – ”stoppa inte huvudet i sanden”

15

- Bakom de välkända svårigheterna med bokstavlig tolkning och metaforiskt språk ligger en mängd komponenter av bristande förståelse hos barnen. Som att inte tolka den kommunikativa avsikten (”Ögonen på Tavlan”, sade läraren). Inte kunna tolka icke-språkliga signaler som ansiktsuttryck, röstläge m.m (”Å, en slips till, precis vad jag behövde!”)
- I berättande har de här barnen svårt med tre viktiga områden:
 - att plocka fram ord (vilket inte alltid syns i text)
 - att organisera och planera berättandet
 - och med kunskap om världen som är nödvändig för att förstå och berätta
- (Barn med särskilda språksvårigheter har oftast inte problem med alla tre som vid ASD)

Kartläggning – ”stoppa inte huvudet i sanden”

16

- Det blir en snöbollseffekt av svårigheter att förstå. Det påverkar inte bara informationsbearbetningen och förmågan att uttrycka sig med språket utansjälvklart även akademiska prestationer som bygger på ovanst.
- Svårigheterna att förstå leder till att de kan utveckla ”procedural knowledge” om att utföra saker som minna fakta, känna igen ord, stava, läsa men brister i ”Declarative knowledge” kunskap om saker som begrepp, språkförståelse, läsförståelse, dra slutsatser, analys och syntes av information.

Kartläggning – ”stoppa inte huvudet i sanden”

17

- Förmågan att berätta blir speciellt problematisk för att den kräver att kognition, språk och social kompetens samverkar. Svårigheterna att förstå andras avsikter och perspektiv resulterar lätt i ett ”svart-vitt” tänkande.

SLUTSATSER FÖR UNDERVISNING:

- verkar duktigare än de är eftersom test inte fångar in deras verkliga brister
- 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.
- Måste titta på språkanvändning i verkliga sammanhang. Observera bortom testen. Uppta filmade eller bandade exempel på språk i olika sociala situationer

Kartläggning – ”stoppa inte huvudet i sanden”

18

- ”Det du inte vet (om dessa barns styrkor, svagheter och behov) kommer att orsaka problem för dig!”
- Diagnosen autism eller Aspergers syndrom ger ledtrådar om vilka styrkor och svagheter du ska leta efter.
- 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
 - Minne

Ämneskunskaper är viktiga

19

- 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.
- 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 skrivefärdigheter, liksom det talade språket lärs in under tusentals timmar av meningsfullt samspel med andra människor och med material.
- Detta innebär att barn med autism behöver exponeras för läs- och skrivefärdigheter som små vanliga barn kommer i kontakt med. Detta är ett annat sätt att tänka runt lärande än att bara ge dem rutinartade utantilluppgifter, drillning och blockordsläsning.

Ämneskunskaper är viktiga

20

- **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.**

Ämneskunskaper är viktiga

21

- Ett pedagogiskt program för förskolebarn med autism under fem månaders tid.
- (Från Center for Literacy and Disability Studies, University of North Carolina)
- 1. Barnen fick göra varierade skrivaktiviteter. Personal engagerade barnen och agerade modell i dessa aktiviteter. T.ex. fick barnen då de kom till klassrummet 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)

Ämneskunskaper är viktiga

22

- Man skrev barnets namn vid andra tillfällen med "hand-på-hand". (inga mekaniska kopieringsuppgifter gavs)
- Barnen gavs många tillfällen att välja skrivaktiviteter med varierat material som stämplor, pennor, kriter, whiteboard, målarpenslar, play-dough och bokstavsformade formar, talsyntes på dator etc.
- På tre månader lärde sig ett barnsamt att skriva sitt namn och flera andra började spontant skriva bokstavsliknande klotter

Ämneskunskaper är viktiga

23

- Barnen 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 något funktionshinder.

Ämneskunskaper är viktiga

24

- 2. I den andra fasen introducerades böcker och annat tryckt material i klassrummet.
- Läraren la till tryckt text i schemat. Barnen gick till biblioteket
- Läraren läste högt varje dag och barnen engagerades i läsandet genom att få vända blad, peka på bilder och interagera med boken på olika sätt (text matcha in bilder).
- Läraren gjorde egna bilderböcker runt barnen utifrån verkliga saker de varit med om. Böckerna innehöll de viktiga substantiven i historien som text.

Ämneskunskaper är viktiga

25

- I lekutrymmet lades nytt läsbart material till som böcker med ljudeffekter, ABC-böcker, känselböcker, böcker där meningar upprepas och verkliga tomburkar och kartonger med namn på mat/kex etc fanns i "lekköket".
- Annat skrivmaterial introducerades (vet ej vad allt är, "Magna Doodle"??) , video-painter, bärbar griffeltavla, vanlig skrivmaskin och sån där grå sak som man drar ut och suddar ut texten.
- Under fas 2 (3-månader) lärde sig alla barn känna igen sina namn i tryck. Tre barn (av 7) lärde sig alla klasskamraters namn också.

Ämneskunskaper är viktiga

26

- Fem av de sju barnen lärde sig känna igen 9 stora bokstäver utan direkt instruktion. Ett barn lärde sig identifiera 23 stora bokstäver och ett annat barn lärde sig 19 stora och 13 små bokstäver.
- Minst två barn visade fonologisk medvetenhet. De pekade på rätt stavelse när bibliotekarien läste och kunde placka 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.

Ämneskunskaper är viktiga

27

- 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.
- Det finns alternativ till kontrollerade situationer med stegvis lärande helt styrt av de vuxna.

Undervisningssätt och stödstrategier

28

- Utbildare/utbildningsansvariga varnas för att fokusera på speciella metoder – fokusera i stället på det som är gemensamma drag i "best practices" (Lynch & Irvine, 2009, Iovannone, 2003, National autismeplan, Danmark)
- 4 exempel-
- **Visualiseringar**
- **Visa material i förväg** ("priming")
- **Positivt beteendestöd** och "ta tag i" problemskapande beteenden direkt – (men vad är ett allvarligt problemskapande beteende som kan få negativa konsekvenser för eleven själv och andra och vad är en olikhet som vi gör bäst i att tolerera?)
- **Lektioner i sociala teman för alla**

Visa material i förväg

via samarbete med familjen

29

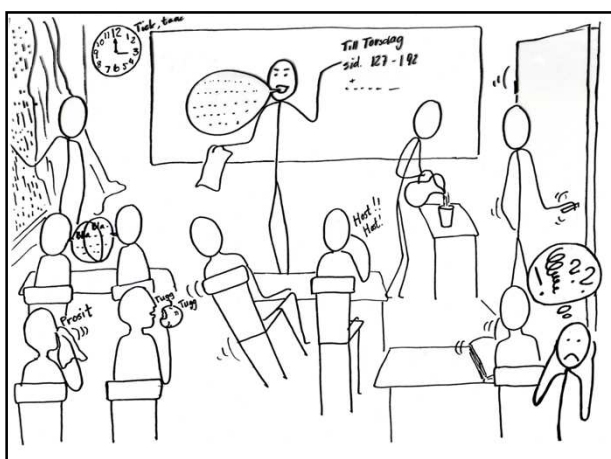
Föräldrar visade uppgifter och skolmaterial barnet skulle använda nästa skoldag hemma kvällen innan. De talade om dessa uppgifter i positiva ordalag.

- Resultatet blev ökad motivation för akademiskt arbete, minskning av problemskapande beteenden. Framsteg och engagemang i skoluppgifterna för inkluderade barn med låga prestationer och med problembeteenden. Metoden var lätt att använda och icke krävande för barn och föräldrar. (Koegel, 2003)

Undervisningssätt och stödstrategier

30

- **Positivt beteendestöd**
- Medvetenhet bland skolpersonal om miljöns betydelse p.g.a. att ett flertal upplever sinnesintryck på annorlunda sätt – förebygga problemskapande beteenden genom hänsyn till detta
- Skapa en tydlig och acceptabel "escape"
- Beteendeterapeutiska behandlingar av problemskapande beteenden är signifikant lyckosamma. (Campbell, 2003, Horner, 2002)
- Belöningsystem/teckenekonomi motiverar vissa elever
- Självskattning utifrån bestämda mål och att få göra protokoll/tabeller över sina egna framsteg – motiverande för många.



Undervisningssätt och stödstrategier –
inte bara riktade till "utpekade" elever –
ex.

- Positivt beteendestöd i skolan som tar sin början i helheten och inleds med universellt stöd.
- Steg 1.
- Observation i alla skolsituationer och intervjuer med skolpersonal. Positivt beteende lärns 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 analyseras systematiskt.

Undervisningssätt och stödstrategier –
inte bara riktade till "utpekade" elever –
ex.

- Steg 2.
- Ytterligare stöd ges på gruppnivå runt elever som ändå inte fungerar optimalt. 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.

Undervisningssätt och stödstrategier –
inte bara riktade till "utpekade" elever –
ex.

- Steg 3.
- 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)

Undervisningssätt och stödstrategier -
att skapa ett omhändertagande klimat

- Lektioner som gagnar alla inom området social kompetens
- De kan handla om sådant som är nödvändigt för elev med ASD att få undervisning i och nödvändigt/önskvärt för många andra.
- Inkludering kan förberedas på detta sätt. Man kan inte bara vänta på att det positiva ska uppstå spontant.
- Lektioner om "hjältar som bryr sig". Punktera negativt socialt tryck. Många barn utan funktionsnedsättning skulle bry sig om sina klasskamrater med ASD mera om de inte blev retade av andra för det.

Undervisningssätt och stödstrategier -
att skapa ett omhändertagande klimat

- Lektioner om behovet av att känna samhörighet. Elever blir mer benägna att släppa in andra när de inser att alla har behov av att känna delaktighet.
- Lektioner om vad som är bra och dåliga handlingar
- Lektioner om hur elever kan berömma varandra för bra handlingar.
- En medveten strategi bland elever och personal för att berömma de positiva handlingarna. (Cooper, 1999)

Samspel med andra barn/elever

37

- Elever med ASD upplever hög frekvens mobbing (Little, 2002, Wainscot et.al., 2008, i Humphrey & Symes, 2010)
- Mindre sannolikt att de rapporterar mobbing till de vuxna då de kan anta att andra redan vet
- Kanske inte förstå att de är mobbade
- 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)

Samspel med andra barn/elever

38

- Jämnåriga kamrater kan lära sig ge uppmuntran och positiv respons till barnen med autism då dessa tar sociala initiativ eller upprätthåller social kontakt eller för något annat.
- 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. (McConnell, 2002)

Samspel med andra barn/elever

39

- Samstämmig slutsats: Enbart tillgång till jämnåriga räcker inte. Måste arbeta aktivt, systematiskt för att utveckla positivt samspel.
- Strukturerade, förutsägbara aktiviteter med material som barnen/eleverna föredrar ökar mängden interaktion.
- Fundera över i vilka situationer man ska vara med andra – våga vara okonventionell
- Socialt utsatta. Lära elever inom ASD förstå vad man inte behöver acceptera från andras sida – rollspel eller på annat sätt träna på hur man säger ifrån. Veta vilken vuxen man kan gå till när det behövs.

Samspel med andra barn/elever

40

- Att på olika sätt involvera de andra eleverna runt eleven/eleverna med autism har stort stöd – många bevis på att det är verksamt och även nödvändigt.
- Aktivt arbete för **medvetandehöjning om ASD bland jämnåriga** och/eller deras föräldrar (rapporterat från knappt hälften av skolorna i Frederickson, 2010) – prioriterat utvecklingsområde för att uppnå autentisk inkludering. Har påvisad positiv effekt på socialt samspel (Boutot and Bryant, 2005, Ochs, Kremer-Sadlik, Solomon, 2001 i Frederickson, 2010)
- Tveksamt om man ska använda diagnostiska termer.

Samspel med andra barn/elever

41

- **Ekologisk modell** då skola, hem och habilitering (eller motsvarande) samarbetar.
- Lära ett antal sociala begrepp i habilitering - vad är en vän, på vad sätt är vänner lika och olika, hur tröstar man en vän etc. Öva på/tillämpa detta med vanliga barn/klaskamrater som bjuds in till hab. Öva på att identifiera känslor. Filma till familjen.
- Träning i direktanvändbara färdigheter, att hälsa, konversera och delta aktivt i korta lek-samspelesessioner.
- Tillämpning på klinik/habilitering med inbjudna vanliga barn och i skolan. (Bauminger (2002), Barry (2003))
- Först lära sig sedan få visuellt stöd (=påminnelse) då man ska tillämpa har visat sig verkningsfullt. (Thiemann och Goldstein, 2004)

Samspel med andra barn – ett klassiskt exempel från Wolfberg & Schuler

42

- Lek mellan barn med autism och vanliga barn i integrerade lekgrupper
- Utgångspunkter: att vuxna inte dirigerar leken men fungerar som stöd under lång tid – lek är till sin natur spontan, frivillig, motiverad av en inre lust, fri från påtvingade regler från vuxenvärlden
- Beskriver en modell men inte exakt vilka lekar man ska leka och hur man ska organisera olika lekutrymmen så de blir lockande

Samspel med andra barn – ett klassiskt exempel från Wolfberg & Schuler

43

- Majoritet av socialt kompetenta jämförbara som lekpartners i grupperna. Lek i naturliga miljöer där barn brukar träffas och leka
 - Väldefinierade lekutrymmen
 - Välj lekmaterial som stimulerar till samspel, som kan användas på olika begåvningsnivåer. Kan vara konstruktionsleksaker, socio-dramatiska leksaker.
- (Verkligt material lockar ofta barn med autism till mer lek än symboliska saker. Riktig (uttjänt) spis i stället för dockspis.)

Samspel med andra barn – ett klassiskt exempel från Wolfberg & Schuler

44

- Ha ett förutsägbart schema och sammanhang för när leken ska inträffa. Tydlig start och avslutningsrutin ledd av vuxen. (30 min ett antal gånger per vecka under lång tid med variation i innehållet)
- Forma bra grupper för lek. Kan bestå av barn på olika utvecklingsnivå och i olika åldrar.
- Fokusera på barnens kompetens och spontana initiativ

Samspel med andra barn – ett klassiskt exempel från Wolfberg & Schuler

45

- Delta "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. Delaktiv i hela sammanhanget.
- Gav bra generaliserade effekter även på språket hos barn som inte hade symbollek innan.

Förstå samspel genom social berättelse

46

- *DET ÄR OK ATT TITTA PÅ FLICKOR*
- *Det finns många flickor på skolan. Ibland är det flickor i mitt klassrum. Ibland ser jag flickor på uterasterna.*
- *Det är ok att titta på flickor.*
- *När jag tittar på en flicka för länge kan hon bli arg eller ledsen. När jag tittar på en flicka räknar jag sakta till två och sedan försöker jag titta på något annat. Jag bör försöka titta på något annat medan jag sakta räknar till tio.*
- *Efter att ha räknat till tio kan jag titta på flickan igen om jag vill.*

Skolans organisation

47

- Vi måste förstå att skolan är en social kommunikativ arena där koderna är svåra att förstå för elever med autism. Vad är skola, varför går man i skola, vilka roller har elever, lärare, assistenter?
- Elever med autism har oftast färre kamrater + mindre utvecklad förmåga att iakttä andra, lära av naturliga samspelesituationer och dra egna slutsatser – kan innebära att de tar lärarens sätt att kommunicera som norm
- Hur ska man förstå varför folk frågar i olika situationer?
- Sättet vi använder språket i kommunikation med elever kan vara förvirrande.
- Det är inte abstrakta begrepp som är svårast utan vardagliga begrepp som inte har en entydig, exakt definition och vars betydelse man måste sluta sig till genom erfarenhet. Begrepp som betyder olika saker i olika sammanhang.

Skolans organisation

48

- I en skola där **det dagliga pedagogiska arbetet är väl organiserat** så att det t.ex. är mycket klart för alla elever vilka beteenden som förväntas i olika dagliga rutinsituationer fungerar elever med ASD bättre.
- **Systematiskt positivt beteendestöd till alla elever i skolan**
- (Elever med ASD behöver få träning i att göra rätt. Inte bli tillsagda vad som är fel.)
- Innebär t.ex. att alla vet på vilka olika (accepterade) sätt man kan begära ordet. Att man är tyst (och inte "gör miner") när någon annan svarar m.m.
- Att samma gäller hos alla lärare – att bemötandet av positiva och negativa beteenden är enhetligt från ALLA de vuxnas sida.

Skolans organisation

49

- **Skolledares attityd** är extra viktig för klimatet på skolan. Autismvänlig miljö betonas från alla håll, t.ex. National Autismeplan, "Innsats i Skolealderen" www.autisme.dk
- **Klasstorleken** behöver minskas – dessa barn behöver mer interaktion med lärare för att göra akademiska framsteg och beteenden är lättare att kontrollera i en mindre grupp. (Simpson, 2003)
- **Övergångar**

Skolans organisation – fortbildning

50

- Ett exempel i staten Iowa. (Ikeda et al. 2002)
- Målet var att autismspecialister skulle lära ut strategier som ingår i "best practices" till vanliga lärare. Dessa lärare fick utbildning och konsultation/hjälp med strategier för problemlösning kontinuerligt.
- 53 inkluderade barn med autism följdes upp. Studien pågick i fem år.

Skolans organisation - fortbildning

51

- De pedagogiska strategier man använde var scheman, kommunikationssystem, funktionell kartläggning och utveckling av sociala nätverk som jämnåriga sedan kunde sköta själva tillsammans med barnet med autism.
- Klassrumssituationens anpassning till elever med autism utvärderades 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
 - -förekomsten av enskild träning för att lära sig nya färdigheter.

Skolans organisation - fortbildning

52

- Huvudresultaten var att vanliga lärare kan utbildas och stödjas av autismspecialister så att de kan undervisa barn med autism i vanliga skolan
- Kategoriska placeringar i "autismrum" är då inte nödvändiga.
- De kognitiva framstegen var signifikanta för barngruppen, Resultaten var mindre tydliga på adaptivt beteende.

Skolans organisation

53

- Behov av **insikt/praktiskt omsättbar kunskap hos all personal** och särskilt hos de som arbetar dagligen med elever inom ASD. Minst motsvarande fem veckors fortbildning för de som arbetar i direktkontakt med elever med ASD enligt danska National autismeplan.

Samarbete

54

- **Samarbete mellan lärare/skolpersonal - svårigheter** ändra attityder bland vanliga lärare
- **Samarbete med målsmän.** Missnöje med skolan. Skepsis mot inkludering.
- **Föräldrars nöjdhet** beror på hur de uppfattar personalens kunskap, flexibilitet och tillgängligt stöd samt kvaliteten på kommunikationen mellan hem och skola (Frederickson, 2010)

Samarbete

55

- **Samarbete med experter utifrån**
- Lärare som undervisar elever inom ASD behöver kunskap om samhällets övriga stödåtgärder som habilitering, stödinsatser enligt LSS etc.
- Tid för samarbete med dessa

En modell för lyckad inkludering

56

- Grundfilosofi:
 - 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
 - (De punkter som följer är underbyggda med forskningsresultat.)

Modellens fem huvudkomponenter:

- Anpassningar i miljön och av läroplanen
- Socialt stöd och arbete med attityder
- Samlad teaminsats
- Återkommande utvärdering av inkluderingsprocessen
- Hem - skola samarbete

Anpassningar av miljö och läroplan

- Tillgång till stödpersonal med lämplig utbildning- vanliga lärare ska ha chans få stöd av kunniga personer som kan hjälpa till att lägga upp ett program för undervisningen och demonstrera väl beprövade ("best practice") modeller samt lära lärare nya sätt att instruera
- Lärare ska ha tillgång till konsultation av kunnig person för att tillsammans lösa uppkomna problem

Anpassningar av miljö och läroplan

- Inservice utbildning – kontinuerlig fortbildning (i grupp och/eller individuellt) om funktionshindrets innebörd och om pedagogiska strategier och metoder samt fortbildning i teamarbete
- Klasslärare behöver hjälp att anpassa sitt sätt att instruera dessa elever En checklista har utarbetats.
- Annan skolpersonal ska få utbildning.

Anpassningar av miljö och läroplan

- 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 Aspergers syndrom behöver också kunskap om samhällets övriga stödåtgärder som habilitering, stödinsatser enligt LSS etc

Anpassningar av miljö och läroplan

- Lärare behöver tillräcklig tid för att planera – för att individualisera akademiska mål/uppgifter, planera alternativa eller extra aktiviteter och för att utveckla lämpliga individualiserade undervisnings/instruktionssätt.
- Klasstorleken behöver minskas – dessa barn behöver mer interaktion med lärare för att göra akademiska framsteg och beteenden är lättare att kontrollera i en mindre grupp.

Socialt stöd och arbete med attityder

- Skolledares attityd är extra viktig för klimatet på skolan. Alla lärare, allskolpersonal och övriga elever måste ha en accepterande attityd. Föräldrar till andra barn är viktiga.
- Det finns flera, forskningsmässigt grundade sätt att arbeta med social utveckling hos elever med ASD: 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.

Samlad teaminsats

- "Delat ägarskap" dvs alla känner ett gemensamt ansvar i stället för den gamla modellen då specialläraren tog hand om "knepig barn".

Återkommande utvärdering av inkluderingsprocessen och hem – skola samarbete

- Eleven IUP eller åtgärdsprogram ska utvärderas regelbundet. Uppnår eleven inlärningsmålen och andra mål som satts upp tillsammans med familjen. Sker detta bäst i inkluderad miljö?
- Föräldrarna ska självklart vara delaktiga i målsättning, beslut och hur genomförandet av den pedagogiska planen ska ske

En modell för lyckad inkludering

- Modellen är vetenskapligt underbyggd med forskning på vad som behövs för att planera och genomföra en lyckad inkludering av elever med Aspergers syndrom i vanliga klasser.
- Författarna hävdar inte att alla elever ska inkluderas.
- Modellen heter "Autism Spectrum Disorder Inclusion Collaboration Model" och kommer från
- Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings. Simpson, R.L. Et al (2003) Topics in Language Disorders Vol 23:2

"Lyckad inkludering" som checklista över den egna verksamheten

- 1.
- Anpassningar i miljön och av läroplanen
- Vad fungerar bra enligt elev, målsmän, personal,
- verksamhetsansvarig?
- Vad behöver utvecklas?
- Vem ansvarar för vad?
- När utvärderar vi?

Sammanfattningsvis

67

Forskningen ger stöd för autentisk inkludering men varnar för "the delusion of inclusion"

De krav som ställs för att inkludering ska fungera för elever med autism stämmer överens med kriterierna på autentisk inkludering

- En elevgrupp som utsätts för stora risker om man inte genomför det arbete som krävs för att det ska kunna kallas verklig inkludering
- Följande poängteras: skolledares betydelse, betydelsen av att involvera hela skolan – inte minst jämnåriga, fortbildning och (nya) samarbetsformer skola/expert, skola/familj, omfattande pedagogiska anpassningar som många gånger kan göras så att de gagnar flertalet barn

Gå till Google. Skriv "Därför inkludering" – hela boken i Pdf

68



Referenser

69

- 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) s283-296
- Campbell, J.M. (2003) *Efficacy of behavioural interventions for reducing problem behaviour in persons with autism: a quantitative synthesis of single-subject design*. *Research in Developmental Disabilities*, No 24, p 121
- 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
- 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

Referenser

70

- 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
- Ikeda, M., Tucker, R., 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., 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. (2005) *Managing autism and Asperger's syndrome in current educational provision*. *Pediatric Rehabilitation*, April 8(2) 104-112
- 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
- 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

Referenser

71

- 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*, Vol. 32(5) s 351
- Simpson, R. (2003) *Inclusion of learners with autism spectrum disorders in general education settings*. *Topics in Language Disorders* Vol 23:2

Referenser

72

- Turnbull, A., Edmonson, H., Griggs, P., Wickham, D. (2002) *A blueprint for schoolwide positive behaviour 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
- Wolffberg, 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
- 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*, Vol 20(3)