

Möjligheter och hinder i undervisningen - elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd berättar

Martin Hugo, Joel Hedegaard, Högskolan för lärarutbildning och kommunikation, Jönköping

Skolan är ju så att det fungerar som ett rullband. Skolan härstammar ju ifrån industrialismen ...under en tid där det bara var meningen att pumpa ut folk som skulle komma ut i arbete...det har ju inte ändrats sen dess. Skolan anpassar sig inte efter individen...utan alla går ju liksom i samma klass och istället för att sortera efter vad folk är bra på och vilka kunskaper dom har så sorterar man ju efter åldern...som om det är det viktigaste att folk har gemensamt [...] Sen är ju ett annat problem i skolan att den fokuserar ju bara blott på en hjärnhalva så att säga...det är ju enbart logiken och matematik. Vilket kan vara en nackdel...man behöver egentligen använda andra hjärnhalvan också...för det krävs det kreativa tänkandet och att kunna tänka utanför lådan så att säga är väldigt viktigt. Alla som har lyckats bli rika och framgångsrika dom har ju inte bara liksom varit bra på matte och sånt utan dom har ju kunnat vara kreativa i hur dom arbetar och kommit på idéer och sånt. Men istället känner ju tydligen Skolverket och skolor rent generellt att det är viktigare att vi lär oss pythagoras sats än att faktiskt lära oss hur vi kanske ska lära oss hur man betalar skatter och klarar oss själva och så. (Hedegaard & Hugo, 2015, s.36)

I citatet ovan beskriver en elev sin upplevelse av grundskoletiden. Alltför ofta upplever inte elever med diagnoser inom autismspektrumtillstånd att skolan har varit anpassad för dem och en stor andel av dessa elever berättar att de har haft en problematisk skolgång. Svårigheterna i skolan har ofta berott på bristande anpassningar, mobbning och utanförskap (Adolfsson & Simmeborn Fleischer, 2015; Giarelli & Fisher, 2013; Hellberg, 2007; Simmeborn Fleischer, 2012). Denna elevgrupp är också överrepresenterad bland elever med hög skolfrånvaro (Borg & Carlsson Kendall, 2018). Orsakerna till detta är ibland skolrelaterade och ibland mer individuella, till exempel har en del social fobi. Det är också relativt vanligt med knepig dygnsrytm och att ha svårt att passa tider vilket kan resultera i att man inte går till skolan. Vi har själva i två olika studier (Hedegaard & Hugo, 2015; Hugo, Hedegaard & Bjursell, 2019) intervjuat 35 unga vuxna med högfungerande autism och det är deras berättelser som denna artikel bygger på. Högfungerande autism ingår i likhet med autistiskt syndrom, atypisk autism och desintegrativ störning i diagnosen autismspektrumtillstånd. Högfungerande autism, som tidigare benämndes Aspergers syndrom, utgör det tillstånd där behovet av stöd generellt sett inte är lika omfattande (American Psychiatric Association, 2013). Även om följande berättelser är baserade på erfarenheter från 35 unga vuxna med högfungerande autism, är det viktigt att poängtera att de möjligheter och hinder som beskrivs är applicerbara bortom elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd.

Ungefär hälften av de intervjuade berättar att grundskolan har fungerat bra eller ganska bra för dem. De upplever att de har fått ett bra stöd och har känt sig delaktiga i skolarbetet. De berättar också att de har varit socialt accepterade av sina klasskamrater. Ungefär lika många av de intervjuade berättar att deras skoltid har varit problematisk, eller till och med en hemsk tid i livet. De har upplevt ett utanförskap där de kontinuerligt har varit socialt utsatta, mobbade och de har aldrig upplevt sig förstådda av varken klasskamrater eller av sina lärare. Berättelserna om negativa skolerfarenheter är många och starka, här ger vi några exempel:

Det var nog den tiden som var hemskast för mig...jag hade inte så jättemånga vänner och var väldigt utstött...var väldigt mobbad för den jag var som person och hur jag ser ut. Det var rätt så grov mobbning...de sprang efter mig...skulle ta mina glasögon...skulle kränka mig [...] under min uppväxt i grundskolan så var det väldigt tufft för att många var på mig för den jag var (Edvin)

Det gick ju faktiskt ganska bra upp till högstadiet...Sen blev jag mobbad på högstadiet...det var tre år åt helvete [...] Det pratar jag helst inte om [...] Sista året var jag knappt i skolan...det blev ju IV...fick inga betyg alls. Jag fick inte ens betygspappret. (Johannes)

Jag har aldrig varit riktigt kompis med skolan...när det blir lov så går liksom humöret upp och sen när skolan börjar igen så går det ner och så är det depression igen. Men den sommaren så blev det inget sånt där uppsving...det blev bara värre och jag försökte ta livet av mig. (Albin)

En av grundförutsättningarna för att bli motiverad för skolarbete och kunna lära sig i skolan är att elever känner sig välkomna och trygga när de kommer till skolan. Om inte skolans lärandemiljö upplevs som trygg och elever blir kränkta varje dag måste skolan göra någonting åt detta innan andra pedagogiska och didaktiska anpassningar i undervisningen kan få effekt. En självklarhet kanske, men relativt ofta är tyvärr inte de grundläggande förutsättningarna för att skapa motivation för lärande tillgodosedda för alla elever. Maslow (1970) samt Woolfolk och Karlberg (2015) beskriver motivation som en trappa eller pyramid där olika behov måste vara uppfyllda för att människor ska kunna utvecklas. Det mest grundläggande är fysiologiska behov, till exempel att elever har ätit och sovit. Därefter kommer behovet av att känna sig trygg och delaktig. Därutöver behövs ofta olika anpassningar i undervisningen som handlar om förutsägbarhet och tydliga strukturer.

Ett relationellt fokus på stöd och extra anpassningar i skolan

Olika elever med samma diagnos har inte exakt samma behov av stöd och anpassningar. Diagnosbeskrivningar måste därför kompletteras med ett relationellt fokus angående vilket stöd varje enskild elev behöver i en specifik undervisningskontext. Det relationella perspektivet skrivs fram i till exempel diskrimineringslagen (Svensk författningssamling, 2008) och av Socialstyrelsen (2017) lyfts sammanhanget fram som en stark påverkansfaktor

för om en funktionsnedsättning blir ett hinder eller ej. Ur ett relationellt perspektiv betraktas funktionsnedsättningar som dynamiska och att möjligheter och hinder uppstår i mötet mellan människa och omgivning. Detta innebär att skolan och lärandemiljön också kan vara eller bli funktionshinder för en elev (Hjörne & Säljö, 2013). En sådan utgångspunkt får konsekvenser för stödinsatser. Det är omgivningen i form av normer och attityder samt den fysiska miljön som i första hand behöver anpassas i syfte att framstå som inkluderande, stödjande och icke funktionshinder (Nirje, 1994; 2003). Konkret kan detta innebära att skolan arbetar kontinuerligt med extra anpassningar och särskilt stöd (Skolverket, 2018). Riktlinjerna för detta beskrivs i ett antal paragrafer i Skollagen (SFS, 2010:800) och ingår i skolans kompensatoriska uppdrag. I dessa paragrafer står inget specifikt om diagnoser. Extra anpassningar och särskilt stöd ska utgå ifrån de behov elever har oavsett om de har en diagnos eller inte.

Hur ser skolan och undervisningen ut när den fungerar för elever med diagnos inom autismspektrumtillstånd?

En kunskap om de vanligast förekommande svårigheterna för denna elevgrupp, en förståelse för den enskilda individen och ett empatiskt bemötande förbättrar förutsättningarna för samspel. Detta leder till bättre förutsättningar för lärande och social utveckling (SPSM, 2018). Därutöver kan olika extra anpassningar i undervisningen normalisera förutsättningar som ökar elevens möjligheter att lyckas i skolarbetet och att också kunna fungera bättre socialt tillsammans med klasskamrater. Vad det handlar om är framförallt att arrangera och strukturera skolan så att den blir begriplig, hanterbar och meningsfull för eleverna. Teoretiskt kan detta kopplas till Antonovskys (1979) teori om *känsla av sammanhang* (KASAM), vilken innehåller de tre nämnda kompetenterna. *Begriplighet* innebär då för elever i skolan att de upplever att det finns en ordning, förutsägbarhet, struktur och tydlighet i undervisningen och under hela skoldagen. *Hanterbarhet* innebär att eleverna ges möjlighet att kunna hantera olika situationer i skolan, både i skolarbetet och i de sociala relationerna. *Meningsfullhet* är motivationskomponenten och innebär att elever behöver uppleva att de är delaktiga i det som sker. Här följer några av de anpassningar som framträder som viktiga i våra intervjuer (Hedegaard & Hugo, 2015; Hugo, 2013; Hugo, Hedegaard & Bjursell, 2019).

Förutsägbarhet

I våra intervjuer beskrivs tydliga rutiner som en av de viktigaste förutsättningarna för att skolan ska bli hanterbar och begriplig. Med hjälp av dessa rutiner vet eleverna exakt vad som ska hända under en skolvecka, under en skoldag och under en lektion. En ganska stor andel av dem blir stressade när det sker plötsliga förändringar som de inte visste om innan. Som lärare eller mentor kan man då ha väldigt tydliga rutiner som till exempel att varje skoldag inleds med att man går igenom exakt hur dagens schema ser ut och vad som kommer hända under varje lektion. Det är viktigt att man informerar om förändringar som kommer att ske under skolveckan så fort som möjligt. Det kan vara en så liten sak som att eleven ska vara i ett annat klassrum några dagar senare, eller att matsedeln kommer att

ändras under veckan. Om eleverna inte har samma klassrum under veckan så är en bra struktur som ger trygghet och förutsägbarhet att varje skoldag ändå alltid startar med samma person i samma klassrum och att man tillsammans går igenom hur skoldagen kommer att se ut. För en del av dessa elever kan det också vara mycket viktigt att de får sitta på samma plats varje dag i matsalen eller till exempel få hänga sina kläder på samma plats när de har idrott. Här berättar en elev själv om en bra start på en skolvecka för att det ska fungera för honom:

På måndagar första timmen då förklarar de vad som händer under veckan och vad man ska tänka på...ibland så finns det aktiviteter efter skolan som de påpekar [...] Det är ganska skönt att veta vad som händer under veckan...ganska skönt att veta att det kommer hända. Om vi inte hade veckoplanering då hade man blivit ganska stressad. Det är ganska skönt att ha en veckoplanering istället för att bli chockerad varje gång... oj nu händer det någonting nytt idag...oj nu igen och nu en gång till. Då blir man stressad på grund av det [...] och varje lektion som vi har här så lägger de upp hur det kommer se ut under lektionen [...] det är väldigt bra tycker jag. Sen efter två timmar då kommer maten. Man får också reda på matlistan...vad det är för mat. Då vet man lite...ah men jag kan koka den här maten idag. (Tobias)

En annan elev berättar om att det är viktigt att veta vad som ska hända under lektionerna:

Om alla elever får reda på vad som händer i undervisningen...lite grann som en innehållsförteckning...vad som händer under lektionen. En innehållsförteckning förklarar verkligen vilken typ av tankebana man måste ha. (Svante)

Tydliga strukturer och mål i undervisningen

Tydliga mål i undervisningen och exakta instruktioner i uppgifter är viktigt för många barn och ungdomar, inte minst för de elever som vi har intervjuat. Om de vet exakt vad de ska göra, hur de ska göra det och inte minst varför de ska göra det så upplever de ofta en trygghet och de slipper bli stressade. Två elever berättar om hur de vill att det ska se ut:

När det fungerar bäst för mig...det är när..."det är det här vi ska göra"...alltså att det är en tydlig uppgift och det är tydligt upplagt vad uppgiften är och hur mycket. Jag gillar inte att få typ nedräkningstidsgräns...för det stressar upp mig. Jag vill ha ett tydligt slut. (Mange)

Det ska vara tydligt...strukturerat och tydligt...tydligt vad jag ska göra liksom...till exempel andra världskriget säger vi...att du ska läsa om detta, detta och detta...om Hitlers tid och denna och denna sidan. Så att det står liksom tydligt markerat att det här ska jag göra. (Tilda)

Eleverna måste också förstå målen och de måste uppleva att de har en rimlig möjlighet att nå dem. Om målen är för stora eller svåra att förstå kan det underlätta att bryta ner dem i mindre delar och bara visa små delar i taget för eleven. I undervisningen på särskilda ungdomshem (Hugo, 2013) där en stor andel av eleverna har olika NPF diagnoser så är det

till exempel vanligt att lärare bryter ner målen i små enheter som blir begripliga för eleven och synliggör tydligt vad de lär sig. Ett exempel på detta är att presentera ett större kunskapsinnehåll som tårtbitar i en cirkel. När undervisningen inom ett nytt område startar öppnas en tårtbit och där finns tydliga små mål som ska uppnås under lektionen, dagen eller veckan. När dessa har uppnåtts öppnas nästa tårtbit och så vidare. Detta kan vara ett bra sätt att öka hanterbarheten och begripligheten för en del av eleverna som har svårt när för mycket av ett innehåll presenteras på en gång.

Att få fokusera på en sak i taget

Ganska många av de elever vi har intervjuat blir stressade av när det är många olika uppgifter och ämnen samtidigt. Det är viktigt att dessa elever får avsluta en uppgift och ett ämnesområde innan de påbörjar ett nytt. Det är också relativt vanligt bland dessa elever att de blir mycket engagerade och fokuserade när de får jobba med något som de verkligen är intresserade av. Här kommer några tips från eleverna själva:

*Om man läser ett ämne i taget sakta men säkert...då känner man inte samma stress och press på sig utan man tar det lugnt i sin egen takt och så tar man ett ämne i taget.
(Robin)*

Tydliga lektioner och att inte ha så mycket uppgifter på samma gång. (Koffe)

När du har en person som har asperger eller autism så vet den personen ofta väldigt bra själv vad den behöver. Lyssna på det den säger och försök hitta lösningar utifrån det. Och att tänka på det där att vissa saker tar mer energi och då kan det bli viktigt att fundera på vilka uppgifter som är viktiga att personen gör. Och då kanske det går att minimera uppgiften genom att plocka bort uppgifter som inte är lika viktiga. Och att försöka hjälpa personer att ändå hitta saker som den tycker är intressant kopplat till ämnet. Det kan öka motivationen...jättemycket. (Jonna)

Möjlighet att kunna välja bort interaktivitet

Möjligheten att kunna arbeta ostört framträder som en av de viktigaste anpassningarna för de elever vi har intervjuat. De flesta har ett stort behov av att vara i fred för att kunna koncentrera sig. De vill inte vara ensamma, men har relativt ofta inte samma behov av att umgås med andra hela tiden. Anpassningarna angående möjligheten att arbeta ostört bör utgå ifrån individens behov. För de flesta elever hjälper det att ha en egen arbetsplats i klassrummet med möjlighet att skärma av sig med till exempel flyttbara skärmar. Andra berättar att de är mycket lättstörda och att de inte kan arbeta med skolarbete överhuvudtaget om det är andra aktiviteter runt omkring, upprepade ljud eller för starkt ljus:

[...] vissa av oss med asperger är väldigt känsliga...för till exempel ljudnivå...eller starka ljus. Försök att se till att om en person är känslig mot starka ljus så kan den sitta mot ett område där det inte är lika ljus...om den är känslig mot hörseln...försök se till att det är en låg ljudnivå eller kanske låta den gå av och arbeta i ett sidorum. Det

handlar inte om bekvämlighet utan det handlar om att faktiskt kunna arbeta. Jag behöver inte alltid sitta ensam i ett eget rum för att arbeta...men jag behöver en relativt tyst miljö där jag kan koncentrera mig på uppgiften. (Clara)

Man har sin egen arbetsplats...det är också väldigt tacksamt [...] jag har väldigt svårt att koncentrera mig när det är mycket folk runt omkring. (Jesper)

Förutom att en minskad interaktivitet kan bidra till en känsla av att kunna arbeta ostört, så kan det också innebära en minskad social press. En del elever som vi har intervjuat berättar att de kan vara för sig själva ganska mycket under en skoldag för att de trivs med det, men att de ändå kan uppleva sig delaktiga. Att umgås med andra för mycket upplevs av en stor andel av de intervjuade inte fylla någon funktion, framförallt inte om personerna inte har samma intressen. Flera berättar också att det är viktigt för dem att få äta ifred och att det värsta de vet är att sitta och äta och fika med andra som kallpratar om ointressanta saker. Så här berättar några elever om deras upplevelse och behov av att vara ifred och meningslösheten med kallprat:

Men jag är ju lite av en ensamvarg [...] Jag är inte bra socialt men det är ändå okej att vara ensam så då är jag det. Jag tänker inte på att det är tråkigt att vara ensam för det är inte riktigt tråkigt...förstår du? [...] Jag vet att en orsak är för att jag inte ser någon poäng med small talks...jag kallar det "meningslöst pladder"...om man tar det här exemplet med liksom..."vilket fint väder"... "ja men, hallå!" Jag ser vädret...jag såg det när jag kom in...och dessutom...du kanske tycker att det är fint...jag kanske inte gör det! (Wille)

Jag är ju sån...Jag batar folk, det är det värsta jag vet [...] Jag håller mig gärna för mig själv och tar aldrig några raster eller nånting utan jag sitter vid datorn och där är jag. Är det nån som pratar med mig då är det ju självklart att jag pratar med dom...är det nån som pratar som typ i klassen då är det ju självklart att jag svarar...men jag skulle aldrig kunna börja en diskussion [...] Jag tycker det är skitkul å sitta här och programmera å ännu mysigare och sitta när det inte är en jävel kvar [...] helt jävla knäpptyst överallt...bara jag...då får man ett lugn i kroppen som är helt otroligt. (Pontus)

Jag säger ju hej och lite sånt men umgås gör jag ju inte med nån. (Malte)

Återkommande i intervjuerna är frustrationen när man har tvingats att jobba med grupparbeten tillsammans med klasskamrater som man inte har fått välja själv. Vi har i våra egna studier inte träffat någon som uttrycker att det fungerar bra för dem att jobba med grupparbeten, om de inte själva har kunnat påverka med vilka klasskamrater de ska arbeta med. De flesta uttrycker istället en glädje över att få arbeta helt själva med tydligt definierade arbetsuppgifter där de kan bocka av bit för bit:

Det allra bästa är eget arbete, vilket jag tycker är fantastiskt [...] Jag gillar den här undervisningsformen...det jag gillar mest är att få en lista på saker man ska göra...och var man kan hitta informationen...och sen bara göra det själv. (Katta)

Var uppmärksam på fastglitschning!

Ordet fastglitschning är något som vi introducerades för genom en intervju när en elev berättade om svårigheten att be om hjälp. Eleven berättade att han ofta ”glitschar fast” och kan bli sittande hur länge som helst utan att göra någonting. Denna svårighet beskrevs av flera av de intervjuade eleverna och ofta beror ”fastglitschningen” på att eleven upplever att en instruktion är otydlig och blir då bara sittande. Det kan också bero på att eleven har ställts inför möjligheten att välja mellan olika alternativ, något som upplevs diffust och som kan vara stressande för eleven. Som lärare är det viktigt att känna till denna svårighet så att man kan vara extra uppmärksam på vad dessa elever gör i klassrummet:

En bra lärare för mig är en som lyssnar och kan hjälpa en när man har problem vilket jag har väldigt ofta...jag vill helst att dom går fram...för jag frågar inte om hjälp...jag sätter mig själv i en grop och tänker ibland för mycket över situationen...jag försöker klara det själv och sen sitter jag fast där och försöker lista ut det själv...jag har svårt att erkänna att jag har problem...det är någonting jag har haft hela min uppväxt (Jakob)

Att ibland självmant gå fram och fråga om det går bra liksom. Annars sitter jag där och gör ingenting...för att jag liksom har fastnat. (Arvid)

Socialpedagogik och Specialpedagogik skapar tillsammans förutsättningar för lärande för dem med störst behov av stöd

Hälften av de intervjuade eleverna berättar att de har upplevt ett utanförskap i grundskolan där de kontinuerligt har varit socialt utsatta, mobbade och aldrig har upplevt sig förstådda av varken klasskamrater eller av sina lärare. Flera av de intervjuade berättar också i intervjuerna att de har social fobi och hade hög frånvaro i grundskolan, framförallt på högstadiet. En vanligt förekommande rädsla hos de intervjuade är också att komma försent, vilket ofta inneburit att de valt att stanna hemma istället:

Det största stödet jag behöver i mina studier det är att jag kommer iväg till lektionerna. Det är det största problemet jag haft genom hela min skolgång. Att komma i tid och att faktiskt gå iväg till lektionerna. För jag har aldrig mått bra i skolan förrän jag kom hit. När jag väl kommer in här då börjar jag ju arbeta...det har jag inget problem med...det är bara att ta sig hit på morgonen...men bara jag tar mig hit så funkar det. [...] Förut om jag vaknade försent då vågade jag inte gå till lektionerna för jag ville inte att alla skulle titta på mig. Jag mådde så jävla dåligt av det. (Jens)

För elever med den största problematiken krävs ett utvecklat samarbete mellan lärare, elevhälsa och vårdnadshavare för att eleverna ska komma till skolan. Skolan måste ha kunskap om orsaken till frånvaro, vad som stressar eleven och hur det ser ut när det fungerar. Att lyssna på elevernas egna beskrivningar och försöka göra individuella anpassningar utifrån det är en framgångsfaktor. Ibland behövs socialpedagogiska insatser som kan utgöra en brygga mellan fritid och skola. Specialpedagogiken i skolan och socialpedagogiken utanför skolan kan i bästa fall utgöra en slags symbios (Cederlund &

Berglund, 2014; Larsen & Lyng Rasmussen, 2017), genom vilken elevers sociala och praktiska trygghet garanteras och därmed underlättar deras lärande.

Avslutningsvis kan vi konstatera att personer med diagnos inom autismspektrumtillstånd ofta beskrivs ur ett medicinskt perspektiv på ett ganska statiskt sätt där deras funktionsnedsättningar framträder. Men det som står i en diagnos angående en persons nedsatta förmågor inom ett eller flera områden innebär inte att personen inte kan lära sig något och utvecklas inom området/områdena. Alla människor kan lära sig och utvecklas socialt utifrån sin nivå och situation. I artikeln *Social dimensions of learning* (Hedegaard & Hugo, 2017) beskriver vi det sociala lärandet som kan ske när unga vuxna med högfungerande autism går en anpassad utbildning där de upplever sig trygga, delaktiga och socialt accepterade. Det sociala lärandet som var mest framträdande var att flera av dem lärde sig att be om hjälp, flera av dem lärde sig att prata inför en grupp och några började för första gången utveckla en vänskap där de började umgås privat. Dessutom utvecklade fem av studenterna ett eget socialt skyddsnät där de ringde hem till varandra varje morgon och hade tillgång till varandras nycklar för att föregripa att någon var ensam och mådde dåligt. En annan konsekvens av att ingå i ett meningsfullt socialt sammanhang var att några av studenterna kunde minska på sin medicinering och inte behövde boendestöd i samma omfattning. Detta beskrivs i artikeln *Education as habilitation* (Hugo & Hedegaard, 2017).

Referenser

- Adolfsson, M. & Simmeborn Fleischer, A. (2015). Applying the ICF to identify requirements for students with Asperger syndrome in higher education. *Developmental Neurorehabilitation*, 18(3), 190–202.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders. (5th ed)*. Arlington, VA: American Psychiatric Association.
- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping. New perspectives on Mental and Physical Well-Being*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Borg, A. & Carlsson Kendall, G. (2018). *Utanförskap i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Cederlund, C. & Berglund, S. (2014). *Socialpedagogik – pedagogiskt socialt arbete*. Malmö: Liber.
- Giarelli, E. & Fisher, K. (2013). Transition to community by adolescents with Asperger syndrome: Staying afloat in a sea change. *Disability and Health Journal*, 6(3), 227–235.
- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2015). *Lärandets sociala dimensioner - Unga vuxna med Asperger beskriver sina erfarenheter av anpassad utbildning*. Encellrapport 2:2015. Nomen förlag/Books on demand.

- Hedegaard, J. & Hugo, M. (2017). Social dimensions of learning - The experience of young adult students with Asperger syndrome at a supported IT education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 19(3), 256-268.
- Hellberg, K. (2007). *Elever på ett anpassat individuellt gymnasieprogram: skolvardag och vändpunkter*. (Doktorsavhandling). Linköping Studies in Education and Psychology No. 117.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2013). Att platsa i en skola för alla: elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan. Lund: Studentlitteratur.
- Hugo, M. (2013). *Meningsfullt lärande i skolverksamheten på särskilda ungdomshem*. Institutionsvård i fokus, Forskningsrapport nr 1:2013, Stockholm: Statens institutionsstyrelse.
- Hugo, M. & Hedegaard, J. (2017). Education as habilitation: Empirical examples from an adjusted education in Sweden for students with high-functioning autism. *Andragogic Perspectives*, 23(3), 71–87.
- Hugo, M., Hedegaard, J & Bjursell, C. (2019). *Folkhögskolan som inkluderande miljö för deltagare med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar*. Encellrapport 1:2019. Nomen förlag/Books on demand.
- Larsen, V. & Lyng Rasmussen, G. (2017). *Social- og specialpædagogik i teori och praktik*. Fredriksberg: Frydenlund.
- Maslow, A.H. (1970). *Motivation and personality*. New York: Harper & Row.
- Nirje, B. (1994). The Normalization Principle and Its Human Management Implications. *The International Social Role Valorization Journal*, 1(2), 19–23.
- Nirje, B. (2003). *Normaliseringsprincipen*. Lund: Studentlitteratur.
- SFS. (2010:800). *Skollagen*. Hämtad 2019-02-01 från: http://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Simmeborn Fleischer, A. (2012). Support to students with Asperger syndrome in higher education - the perspectives of three relatives and three coordinators. *International Journal of Rehabilitation Research*, 35(1), 54–61.
- Skolverket. (2018). *Extra anpassningar och särskilt stöd i skolan*. Hämtad 2019-02-03 från: <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/extra-anpassningar-och-sarskilt-stod-i-skolan?fbclid=IwAR1b8BBsbagPGKxufmG-UYFgF7YKfaxv3mZOaN3dmUJfRIiTobzfOlBrnas#h-Vadarextraanpassningarochsarskiltstod>

Socialstyrelsen. (2017). *Insatser och stöd till personer med funktionsnedsättning - Lägesrapport 2017*. Stockholm: Socialstyrelsen.

SPSM. (2018). *Neuropsykiatriska Funktionsnedsättningar (NPF)*. Hämtad 2019-02-02 från: <https://www.spsm.se/funktionsnedsattningar/neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar-npf/>

Svensk författningssamling (2008). *Diskrimineringslag (Vol. 2008:567)*. Stockholm: Socialdepartementet.

Woolfolk, A & Karlberg, M. (2015). *Pedagogisk Psykologi*, Harlow: Pearson Educated Limited.