



Autism i fritidshem

Referensdokument

Detta material ingår i studiepaket NPF.

Innehåll

Autism i fritidshem	1
Målgrupp	1
Förkunskap	1
Om innehållet	1
Tidsåtgång	2
<hr/>	
Moment 1 – Autism	3
Autism	3
Funktioner och beteenden vid autism	4
<hr/>	
Reflektionsfrågor	9
Lärare i fritidshem	9
Specialpedagog i fritidshem	9
Resursperson	10
<hr/>	
Moment 2 – Flickor och autism	11
Flickor och autism	11
<hr/>	
Reflektionsfrågor	13
Lärare i fritidshem	13
Specialpedagog	13
Resursperson	13
<hr/>	
Referenser	14

Autism i fritidshem

Målgrupp

Materialet vänder sig till dig som arbetar i fritidshem.

Förkunskap

Till den här delen är det bra om du har grundläggande kunskaper om NPF. Därför rekommenderar vi att du först tar del av innehållet i [NPF i fritidshem](#).

Om innehållet

Den här texten handlar om autism som du kan möta hos elever i fritidshem och i grundskolan.

Texten beskriver bland annat de behov och svårigheter som funktionsnedsättningen autism kan medföra. Svårigheterna påverkas av varje enskild elevs förutsättningar i lärmiljön, av omgivningens bemötande och förhållningssätt.

I läroplanen och skollagen benämns barn i fritidshemmet som elever. Vi har därför valt att använda begreppet elever i innehållet.

Undervisningen i fritidshemmet ska utgå från den värdegrund, de övergripande mål och de riktlinjer i läroplanen som handlar om fritidshemsverksamheten (Skolverket, 2019). I fritidshemmet behöver begreppet undervisning tolkas mer brett eftersom omsorg, utveckling och lärande bildar en helhet (SFS 2010:800).

I läroplanen kan man läsa att undervisningen i fritidshemmet ska ge eleverna förutsättningar att utveckla sina förmågor att

- pröva och utveckla idéer, lösa problem och omsätta idéerna i handling,
- ta hänsyn till personliga behov av balans mellan aktivitet och vila,
- skapa och upprätthålla goda relationer samt samarbeta utifrån ett demokratiskt och empatiskt förhållningssätt,
- kommunicera med språkliga uttrycksformer i olika sammanhang och för skilda syften,
- skapa och uttrycka sig genom olika estetiska uttrycksformer,
- utforska och beskriva företeelser och samband i natur, teknik och samhälle, samt
- röra sig allsidigt i olika miljöer samt förstå vad som kan påverka hälsa och välbefinnande (Skolverket, 2019).

Skolan och fritidshemmet ska ge alla elever förutsättningar och möjligheter att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål.

Enligt skollagen och andra styrdokument finns det inte något krav på att ha en neuropsykiatrisk diagnos för att få stöd. Skolan och fritidshemmet ska alltid ge det stöd eleven behöver, oavsett om det finns en diagnos eller inte (SFS 2010:800).

Det är viktigt att identifiera och ta vara på styrkorna hos elever med autism. I rätt sammanhang kan de vara kreativa, påhittiga, uppmärksamma på detaljer, extra kompetenta inom ett visst område och ha en unik blick på världen (Mahdi et al., 2018, Thorell, 2021). Därför är den pedagogiska kartläggningen central i arbetet med extra anpassningar och särskilt stöd.

Det är svårt att identifiera generella lösningar eller metoder som passar alla. Men kunskap om autism kan öka lärarnas möjligheter att utforma en tillgänglig undervisning.

Tidsåtgång

Räkna med en kvart för inläsning. Reflektionstid tillkommer.

Moment 1 – Autism

Här får du bland annat läsa om vad autism kan innebära och vilka funktioner som kan vara påverkade av autism.

Autism

Enligt diagnosmanualen DSM-5, som används internationellt, är autism en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. Autism innebär att en person har utmaningar i social interaktion och kommunikation och begränsade, repetitiva mönster i beteenden, intressen eller aktiviteter.

Tidigare använde man sig av flera diagnoser inom autismområdet. Asperger syndrom, autism, atypisk autism och autismliknande tillstånd är nu samlade under den övergripande diagnosen autism. En annan benämning som också används för autism och som förekommer i detta material är autismspektrumtillstånd.

Två huvudområden

En elev med autism har:

- varaktiga brister i social kommunikation och social interaktion
- begränsade, repetitiva mönster i beteenden, intressen eller aktiviteter.

De olika svårigheterna graderas i tre nivåer som beskriver behovet av stöd (American Psychiatric Association, 2013).

Minst en procent av befolkningen har autism (Howes et al., 2018, Gillberg, 2018, Baijo et al., 2014). Autism är ett livslångt tillstånd, även om graden av funktionsnedsättningen kan ändras över tid.

Samvariation

Det är vanligt att personer med autism även har andra funktionsnedsättningar. Det kan vara adhd, språkstörning eller intellektuell funktionsnedsättning. En samvariation kan göra att svårigheterna kompliceras och ibland även förstärks. Det är också vanligt med sömnsvårigheter, huvudvärk och oro som också kan bero på brist på stöd (Gillberg, 2018).

Det finns forskning som visar att lärare både över- och underskattar de kognitiva förmågorna hos elever med autism (Zwick, 2017). Det verkar också vara vanligare att personer med autism har en mer ojämn begåvning (Gillberg, 2018).

Intressen

Elever med autism kan vara mer beroende av att ha ett eget intresse för det de ska lära sig enligt kursplanen. Forskning och erfarenheter från lärare visar att det är framgångsrikt att använda en elevs specialintressen för att öka motivationen (Gunn & Delafield, 2016).

Funktioner och beteenden vid autism

Det finns stora variationer inom diagnosen autism. Förmågor och beteenden som är påverkade varierar och kan vara olika svåra. Det är vanligt att autism påverkar:

- perception
- motorik
- social kognition och mentalisering
- exekutiva funktioner
- intressen, flexibilitet och rutiner
- central koherens, förståelse av sammanhang
- tal, språk och kommunikation
- tidsuppfattning.

Perception

Perception handlar om hur en person upplever, bearbetar och förstår sinnesintryck. Elever med autism har ofta en annorlunda perception. Det handlar om bearbetningen av sinnesintryck från syn, hörsel, smak, lukt och beröring, men även stimuli inuti kroppen. Dessutom kan balans-, muskel- och ledsinnet vara påverkade. Perceptuella svårigheter kan vara en källa till stress och oro (Lorenz, 2012).

Perceptuell känslighet

De perceptuella svårigheterna kan visa sig på olika sätt. Det kan vara att en elev blir störd av ljudet från ventilationen. För någon annan kan ljudnivån i aktiviteten vara obehaglig. Ljud och trängsel kan göra det svårt att äta mellanmål på fritidshemmet och idrottshallen kan kännas oförutsägbar och obehaglig.

Känsligheten kan visa sig som både över- och underkänslighet (American Psychiatric Association, 2013). Elever med autism kan reagera starkare på synintryck. De kan uppleva ljuset från lampor, solljus, reflexer i glas, blanka föremål eller mönster som påträngande och störande.

En del elever kan reagera starkt, eller med fördröjning, på både kyla och värme. Eleven kan söka sig aktivt till en stimulans som känns fascinerande genom att exempelvis upprepa motoriska rörelser eller genom att dras till vissa ljud. Det kan också vara motsatsen, att eleven undviker vissa ljud eller miljöer, till exempel matsalen, på grund av ljudnivån (Lorenz, 2012).

Många elever med autism kan vara smärtekänsliga medan andra kan ha en hög smärtröskel. En del elever kan vara överkänsliga för hur vissa kläder känns eller sitter åt mot kroppen, eller tycka att tvättlappar mot huden gör ont. Att duscha kan kännas obehagligt, strålarna från vattnet kan göra ont mot huden. För andra kan det vara tvärtom: styva textilier och åtsittande kläder kan vara det enda som känns behagligt (Lorenz, 2012).

Att personalen på fritidshemmet förstår hur perceptionen fungerar hos en elev gör det lättare att förstå olika beteenden. Kunskapen kan användas för att skapa mer tillgängliga lärmiljöer, exempelvis anpassade lokaler, matsalar och aktiviteter.

Motorik

Det är vanligt att elever med autism har någon form av motoriska svårigheter, även om det inte gäller alla. Den motoriska utvecklingen är också försenad hos många elever med autism (Hilton et al., 2014).

En del elever med autism kan ha stelare rörelsemönster för att de har svårigheter med koordination och automatisering av rörelser (Attwood, 2011). Svårigheterna kan visa sig genom att eleven exempelvis har svårt att lära sig cykla, eftersom det kräver en förmåga att koordinera rörelser, balansera och samtidigt styra med händerna. Att gå i ojämn terräng eller ta sig över trösklar eller en sandlådekant kan också vara svårt. Elever med autism lär sig inte genom lek på samma sätt som andra. Det påverkar utvecklingen av deras motoriska förmåga och fysiska aktivitet (Hilton et al., 2014).

Social kognition och mentalisering

Social kognition handlar om hur vi tänker om oss själva och hur vi tänker om andra. En viktig del av social kognition är mentaliseringsförmågan.

Mentalisering är en viktig förmåga i all kommunikation mellan människor. Det handlar dels om att kunna se sig själv utifrån, dels om att kunna sätta sig in i andras tankar och känslor och förutsäga andras reaktioner. Och det handlar också om att kunna föreställa sig hur något ska bli (Attwood, 2011).

Mentalisering är något som vi sysslar med oavbrutet i olika sammanhang. Det sker automatiskt och intuitivt när vi läser av ansiktsuttryck, kroppsspråk, tonläge och någons intresse. Det påverkar i sin tur hur vi förstår, känner och agerar i en situation. För många elever med autism är förmågan inte automatiserad vilket kan leda till brister i ömsesidigheten.

Ömsesidighet

Brister i ömsesidighet kan visa sig på olika sätt. Ett exempel är när en elev håller en monolog om något som eleven tycker är intressant, men inte märker att kamraterna tröttnat. Eller när en elev är ärlig och låter en kamrat få höra att kamratens gamla frisyr var finare.

Mentaliseringsförmågan kan vara starkare hos vissa med autism och svagare hos andra. Förmågan till socialt samspel kan också till viss del tränas och utvecklas med tiden (Bölte et al., 2015).

Stöd eleven i socialt samspel

Det sociala samspelet på fritidshemmet kan underlättas av att få vara i sammanhang som eleven förstår och känner igen. Att få delta i strukturerade aktiviteter och i mindre grupper kan hjälpa. En del skolor erbjuder återkommande planerade rastaktiviteter. Det kan stödja samspelet med kamrater. Vissa elever drar sig undan sociala situationer eftersom de blir osäkra eller tycker att det blir svårt, trots att de egentligen vill ha kontakt (Guillon et al., 2014, Gazzaniga, 2019).

Exekutiva funktioner

Många elever med autism har olika svårigheter med exekutiva funktioner, som att förstå tid, att kunna planera sitt arbete och sina aktiviteter, att dra lärdom av tidigare erfarenheter eller att reglera sina känslor och impulser (Attwood, 2011).

Fritidshemmet och skolan är en plats med många människor, olika miljöer och skiftande aktiviteter att förhålla sig till och växla mellan. Det är en utmaning för elever med autism, eftersom både svårigheter med att vara flexibel och känslighet inför förändringar ingår i diagnosen (American Psychiatric Association, 2013).

Förutsägbarhet är viktigt

Den typiska miljön på fritidshem har många strukturella utmaningar för elever med autism. Det kan handla om att någon annan tar platsen som eleven brukar sitta på eller att schemat ändras med kort varsel. Det kan också vara en stor utmaning att ha en vikarie. Därför är det ännu mer viktigt med

rutiner och förutsägbarhet. Man behöver minimera antalet förändringar och förbereda för övergångar när man arbetar med en elev med autism. Då kan eleven i stället använda sin kraft och energi till att fokusera på aktiviteter i fritidshemmet.

Det är vanligt att personer med autism har svårt att planera och organisera. Det får konsekvenser i både stort och smått, som att komma i tid till mellanmålet och att få med rätt material till en aktivitet. En tydlig struktur och tydliga mål kan motivera och ge eleven stöd (Doebel, 2020).

Begränsade beteenden, intressen och aktiviteter

Elever med autism kan ha intressen som de blir särskilt intresserade av och som ibland helt dominerar deras vardag. Det kan uppta mycket tid, ork och energi, men också skänka mycket glädje, mening och sammanhang.

Det kan vara tryggt att hålla fast vid rutiner. Då ökar förutsägbarheten för den som har svårt att föreställa sig hur något blir (Attwood, 2011). Att rutiner bryts kan leda till oro. Det kan räcka med att någon ändrar bland böckerna i bokhyllan i lekrummet, att inte få äta samma mellanmål varje dag eller att inte få sitta på en bestämd plats.

Egna rutiner skapar kontroll

Att skapa egna rutiner kan ses som elevens eget sätt att försöka skapa förutsägbarhet, sammanhang och kontroll. Elever med autism kan ha svårare att se sammanhang, att läsa av omgivningen och att föreställa sig saker. Det gör att förändringar blir mer ansträngande. Därför är det viktigt att vardagen och vistelsen på fritidshemmet är strukturerad och förutsägbar (Borg et al., 2021).

Förbered eleverna

Man kan göra eleverna medvetna om planeringen på fritidshemmet. Man kan förbereda scheman, ha fasta inslag under eftermiddagen, likadana aktivitetsstarter eller tillgängliga planeringar. Det ger en kognitiv avlastning och ökar tryggheten hos eleven.

Elever med autism kan ibland fastna i repetitiva tankar eller beteenden. Det är vanligare när omgivningen känns oförutsägbar, rörig och saknar tydlighet och struktur (Cashin & Yorke, 2018). Att lärare bemöter eleven med förståelse och hjälper till att skapa positiva erfarenheter kan reducera låsningarna. Då kan eleven lägga mer fokus och kraft på lärande och utveckling.

Tal, språk och kommunikation

Den språkliga förmågan varierar mycket hos elever med autism. En del har ett mycket välutvecklat språk, medan andra talar lite eller inte alls (Miniscalco et al., 2006). Många har också svårt med läsning, framförallt med läsförståelse (Åsberg, 2009).

Den språkliga förmågan består av språk, tal och kommunikation. För elever med autism kan det vara svårt att anpassa språket till situationen, att tolka det som sägs mellan raderna, människors kroppsspråk, minspel eller gester. Det är också vanligt att inte känna av när man pratar för lite eller för mycket, att man ställer en massa frågor eller pratar mest om sitt eget och inte förstår reglerna i ett samtal (Attwood, 2011).

Det kan finnas en viss skillnad mellan pojkar och flickor när det gäller språk. Flickor med autism försöker att agera socialt korrekt genom att observera hur andra gör i högre utsträckning än pojkar (Dean et al., 2016).

Central koherens, förståelse av sammanhang

Det är vanligt att elever med autism har en svag central koherens. Det betyder att de bearbetar information på ett annorlunda sätt. Central koherens är en kognitiv funktion för att kunna söka och tolka information från omvärlden (Frith, 1994). För en elev med svag central koherens innehåller vardagen olika detaljerade händelser som analyseras var och en för sig, och som är svåra att få ihop till ett sammanhang (Lorenz, 2018).

I aktiviteter och i undervisningen kan det vara en styrka att kunna uppmärksamma detaljer. Det kan göra att vissa aktiviteter går bättre, som när det gäller att komma ihåg saker eller att hitta eller se fel. Men det kan också få konsekvensen att det är svårt att se den röda tråden eller urskilja vad som är viktigt eller mindre viktigt. Det kan också visa sig genom att eleven fastnar i något som någon sagt eller som står någonstans (Attwood, 2011).

Tidsuppfattning

Många elever med autism har en vag tidsuppfattning. De kan komma för sent eller för tidigt till aktiviteter. Det kan också vara svårt att beräkna hur lång tid det kommer att ta att leka, att bygga klart eller förflytta sig från en aktivitet till en annan. Då vet kanske inte eleven när förflyttningen behöver starta för att hinna ta sig från en plats till en annan i tid.

Personalen på fritidshemmet kan behöva stötta med tydliga tidsangivelser på ett schema, tidshjälpmiddel eller påminnelser på telefonen. På så sätt kan också eleven bli tryggare och mer självständig (Specialpedagogiska skolmyndigheten, 2016).

Reflektionsfrågor

Reflektionsfrågorna kan användas enskilt eller i grupp och formuleras om så att de passar olika yrkesgrupper.

Lärare

Perception

- Hur anpassar du verksamheten, aktiviteter eller undervisningen för att möta elevers behov?
- Hur anpassar du den fysiska lärmiljön för att möta elevers behov?

Central koherens

- Hur anpassar du verksamheten, aktiviteter eller undervisningen för att möta elevers behov?
- Hur anpassar du fysiska lärmiljön för att möta elevers behov?

Social kognition och mentalisering

- Vilka rutiner har du för att upptäcka elevernas behov?
- Hur anpassar du verksamheten, aktiviteter eller undervisningen för att möta elevers behov?
- Hur anpassar du fysiska lärmiljön för att möta elevers behov?
- Hur tar du tillvara det du tagit del av i din planering och utformning av undervisningen på grupp- och individnivå?

Specialpedagog

Perception

- Hur stöttar du lärare i fritidshem i deras arbete med att anpassa verksamheten, aktiviteter och undervisningen?
- Hur stöttar du lärare i fritidshem i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?

Central koherens

- Hur stöttar du lärare i fritidshem i deras arbete med att anpassa verksamheten, aktiviteter eller undervisningen
- Hur stöttar du lärare i fritidshem i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?

Social kognition och mentalisering

- Hur stöttar du lärare i fritidshem i deras arbete med att anpassa verksamheten, aktiviteter eller undervisningen?

-
- Hur stöttar du lärare i fritidshem i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?
 - Vilka förutsättningar har ni för att delge relevant information om pedagogiska strategier, förhållningssätt och bemötande till arbetslag och elevhälsan?

Resursperson

- Vilka förutsättningar och rutiner finns för att underlätta samarbetet mellan dig, lärare i fritidshem och elevhälsan? Vad behöver utvecklas?

Moment 2 – Flickor och autism

Här får du bland annat veta mer om hur autism kan visa sig hos flickor, varför flickor ofta diagnostiseras senare än pojkar och om vikten av samarbete mellan hem och skola.

Flickor och autism

Autism förekommer hos både pojkar och flickor. Men flickor får ofta sin diagnos senare i livet än pojkar (Kopp, 2010). De grundläggande svårigheterna skiljer sig inte mycket åt mellan pojkar och flickor, men de visar sig ofta på olika sätt (Gould, 2017). För att vi ska kunna upptäcka autism tidigare hos flickor behöver vi ha kunskap om skillnaderna. Då kan också flickorna få ett tidigare stöd (Kopp, 2010).

Skillnader mellan pojkar och flickor

Även om vi kan se mönster i pojkars och flickors beteenden vid autism finns det individuella variationer. Men överlag kan vi urskilja olikheter i pojkars och flickors beteenden. Flickor har ofta bättre språkliga förmågor än pojkar och en större förmåga att imitera sociala beteenden. Flickor är också mer flexibla i sitt tänkande och fastnar inte riktigt lika ofta i detaljer som pojkar. Det kan göra att flickors symtom döljs och att de blir svåra att upptäcka. Flickor försöker dessutom kompensera och kamouflera sina svårigheter i högre grad än pojkar (Gould et al., 2011).

Flickor och socialt samspel

Flickor har ofta strategier i socialt samspel som gör att det blir svårt att upptäcka autism. En strategi kan vara att undvika att gå in i och vara med i en lek tills man förstått hur den går till, för att sedan imitera de andra. Det är en strategi som flickor också kan använda i andra sociala situationer (Attwood, 2011). Det är inte heller ovanligt att flickor med autism tar en passiv roll i umgänget med andra i samma ålder. På ytan kan det verka som att de interagerar ömsesidigt, men många gånger har de fått en social roll eller följer någon form av inlärt manus. Vissa flickor tar efter och härmar sina kamraters sociala beteenden och intressen (Cridland et al., 2014).

Det kan se ut och låta som om flickorna är socialt välfungerande. Men det sociala beteendet kan vara ytligt och dölja de svårigheter som faktiskt finns. Den sociala kommunikationen, som småprat, blir också svårare i takt med stigande ålder, eftersom tonårsflickors umgänge ofta präglas av mycket samtal (Gould, 2017, Bühler, 2020).

Specialintressen

Både flickor och pojkar med autism kan ha specialintressen, men de brukar skilja sig åt. Flickornas specialintressen liknar ofta de intressen som andra flickor har. Det är inte själva specialintresset som utmärker dem från jämnåriga utan intensiteten och tiden de lägger på intresset och hur det helt kan dominera vardagen (Kopp, 2021, Gould & Ashton-Smith, 2011, Attwood, 2011).

Orsaker till sen diagnos för flickor

När en flicka väl utreds är det vanligt att hon får andra, mer ospecifika diagnoser istället för autism (Kopp & Gillberg, 1992). Elevhälsan missar också ofta tydliga tecken på autism hos flickor. De kan feltolkas som tecken på överbeskyddande föräldrar, trots eller något annat (Bühler et al., 2017).

Frånvaron är ofta hög

Flickor med autism har ofta en annorlunda social förmåga som kan leda till svårigheter om den inte uppmärksammas (Gould, 2011). Undersökningar visar att flickor med autism har högre frånvaro i skolan än pojkar. Denna frånvaro ser också ut att öka (Autism och Aspergerförbundet, 2020). Frånvaron kan bero på att flickor helt enkelt inte får det stöd de behöver. Många gånger tolkar skolan flickors svårigheter som blyghet och oro när det egentligen kan handla om autism (Hiller et al., 2014).

Samverkan mellan skola och vårdnadshavare

Vårdnadshavare har ofta oroat sig över sitt barns beteende och utveckling, kanske redan under de första levnadsåren. Många vårdnadshavare har också sökt hjälp för sömnsvårigheter, problem med maten, sociala problem eller koncentrationssvårigheter, men ofta fått svaret att problemen beror på annat, exempelvis ångest, depression eller familjerelationer (Kopp, 2010).

Ibland kan vårdnadshavare uppleva att det är svårt att få skolan att förstå problematiken. Föräldrarna ger ofta en annan bild av barnet än den skolan har uppfattat. Kanske fungerar det bra under skoltid för att sedan vara väldigt jobbigt när barnet kommit hem. Genom att ta reda på hur det fungerar i hemmet får skolan viktig information. Därför är det viktigt att skolan och vårdnadshavarna har en öppen dialog och att skolan tar vårdnadshavarnas oro på allvar.

Reflektionsfrågor

Reflektionsfrågorna kan användas enskilt eller i grupp och formuleras om så att de passar olika yrkesgrupper.

Lärare i fritidshem

- Hur tänker du om flickor med autism?
- Hur lägger ni upp verksamheten och aktiviteter i arbetet med flickors delaktighet, intressen och samspel?
- Vilka förändringar behöver ni göra för att möta flickors behov?

Specialpedagog

- Hur tänker du som specialpedagog om flickor med autism?
- Hur kan du stötta lärare på fritidshem i arbetet med flickors delaktighet, intressen och samspel?
- Hur samverkar ni i elevhälsan kring flickor och autism?

Resursperson

- Om du upptäcker andra behov hos flickor än tidigare identifierade behov, vilka rutiner finns för att delge och samarbeta med lärare och elevhälsa?

Referenser

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5 uppl.). American Psychiatric Publishing.
- Attwood, T. (2011). *Den kompletta guiden till Aspergers syndrom*. Studentlitteratur.
- Autism och Aspergerförbundet. (2020). Skolenkät. Hämtad 4 april 2022. <https://www.autism.se/om-oss/vad-vi-gor/autismenkater/skolenkater/>
- Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L. et al. (2018). Prevalence of autism spectrum disorder among children aged 8 years – Autism and developmental disabilities monitoring network, 11 sites, United States, 2014. *Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR) Surveillance Summary April 27, 2018*, 67(6), 1–23. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Bühler, M., Österholm, T., Chipumbu Havelius, A. et al. (8 mars 2017). Kunskapen om autism hos flickor måste öka. *Läkartidningen.se*. <https://lakartidningen.se/opinion/debatt/2017/03/kunskapen-om-autism-hos-flickor-maste-oka/>
- Bühler, M. (2020). *Flickor med autism och adhd. En guidebok för föräldrar och professionella*. Studentlitteratur.
- Bölte, S., Ciaramidaro, A., Schlitt, S., Hainz, D., Kliemann, D., Beyer, A., Poustka, F., Freitag, C. & Walter, H. (2015). Training-induced plasticity of the social brain in autism spectrum disorder. *British journal of psychiatry*, 207(2), 149–157. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.113.143784>
- Cashin, A. & Yorke, J. (2018). The relationship between anxiety, external structure, behavioral history and becoming locked into restricted and repetitive behaviors in autism spectrum disorder. *Issues in mental health nursing*, 39(6), 533–537. doi: 10.1080/01612840.2017.1418035
- Cridland, E. K., Jones, S. C., Caputi, P., & Magee, C. A. (2014). Being a girl in a boys' world: Investigating the experiences of girls with autism spectrum disorders during adolescence. *Journal of autism and developmental disorders*, 44(6), 1261–1274. <https://doi.org/10.1007/s10803-013-1985-6>.
- Dean, M., Harwood, R. & Kasar, C. (2016). The art of camouflage: Gender differences in the social behaviors of girls and boys with autism spectrum disorder. *Autism*, 21(6), 678–689. doi: 10.1177/1362361316671845.

- Doebel, S. (2020). Rethinking executive function and its development. *Perspectives on psychological science*, 15(4), 942–956. doi:10.1177/1745691620904771
- Frith, U. (1994). *Autism: Gåtans förklaring*. Liber.
- Gazzaniga, M., Ivry, R. B. & Mangun, G. R. (2019). *Cognitive neuroscience. The biology of the mind*. WW Norton & Company.
- Gillberg, C. (2018). *Essence: Om adhd, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Natur & Kultur Akademisk.
- Gould, J. (2017). Towards understanding the under-recognition of girls and women on the autism spectrum. *Autism*, 21(6), 703–705. <https://doi.org/10.1177/1362361317706174>
- Gould, J. & Ashton-Smith, J. (2011). Missed diagnosis or misdiagnosis? Girls and women on the autism spectrum. *Good autism practice (GAP)*, 12(1), 34–41.
- Guillon, Q., Hadjikhani, N., Baduel, S. & Rogé, B. (2014). Visual social attention in autism spectrum disorder: insights from eye tracking studies. *Neuroscience & Biobehavioral reviews*, 42, 279–297. doi:10.1016/j.neubiorev.2014.03.013
- Gunn, K. C. M. & Delafield-Butt, J. (2016). Teaching children with autism spectrum disorder with restricted interests: A review of evidence for best practice. *Review of Educational Research*, 86(2), 408–430. doi: 10.3102/0034654315604027
- Hiller, R. M., Young, R. L. & Weber, N. (2014). Sex differences in autism spectrum disorder based on DSM-5 criteria: Evidence from clinician and teacher reporting. *Journal of abnormal child psychology*, 42(8), 1381–1393. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9881-x>
- Hilton, C., Cumpata, C., Klohr, C., Guetke, S., Artner, A., Johnson, H. & Dobbs, S. (2014). Effects of exergaming on executive function and motor skills in children with autism spectrum disorder: A pilot study. *American journal of occupational therapy*, 68, 57–65. <https://doi.org/10.5014/ajot.2014.008664>
- Howes, O. D., Rogdaki, M., Findon, J. L., Wichers, R. H., Charman, T., King, B. H., Loth, E., McAlonan, G. M., McCracken, J. T., Parr, J. R., Povey, C., Santosh, P., Wallace, S., Simonoff, E. & Murphy, D. G. (2018). Autism spectrum disorder: Consensus guidelines on assessment, treatment and research from the British Association for Psychopharmacology. *Journal of psychopharmacology (Oxford, England)*, 32(1), 3–29. <https://doi.org/10.1177/0269881117741766>

- Kopp, S. & Gillberg, C. (1992). Girls with social deficits and learning problems: Autism, atypical Asperger syndrome or a variant of these conditions. *European child & adolescent psychiatry*, 1(2), 89–99.
<https://doi.org/10.1007/BF02091791>
- Kopp, S. (2010). *Girls with social and/or attention impairments*. [Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/23134>
- Lorenz, D. (2012). *Stress och psykisk ohälsa hos unga med autism och Aspergers syndrom*. Gothia.
- Lorenz, D. (2018). *Stress och psykisk ohälsa hos elever med autism*. Gothia.
- Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: Reviderad 2019. (2019). Skolverket.
<https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Mahdi, S., Albertowski, K., Almodayfer, O., Arsenopoulou, V., Carucci, S., Dias, J. C., Khalil, M., Knüppel, A., Langmann, A., Lauritsen, M. B., da Cunha, G. R., Uchiyama, T., Wolff, N., Selb, M., Granlund, M., de Vries, P. J., Zwaigenbaum, L., Bölte, S. (2018). An international clinical study of ability and disability in autism spectrum disorder using the WHO-ICF framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(6), 2148–2163. doi: 10.1007/s10803-018-3482-4
- Miniscalco, C., Nygren, G., Hagberg, B., Kadesjö, B. & Gillberg, C. (2016). Neuropsychiatric and neurodevelopmental outcome of children at age 6 and 7 years who screened positive for language problems at 30 months. *Developmental medicine and child neurology*, 48(5), 361–366.
<https://doi.org/10.1017/S0012162206000788>
- SFS 2010:800. *Skollag*.
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2016). *Att göra studiesituationen tillgänglig för vuxna med autismspektrumtillstånd*.
- Zwick, G. P. (2017). Neuropsychological assessment in autism spectrum disorder and related conditions. *Dialogues in Clinical Neuroscience*, 19(4), 373–379. doi: 10.31887/DCNS.2017.19.4/gzwick
- Åsberg, J. (2009). *Literacy and comprehension in school-aged children. Studies on autism and other developmental disabilities*. [Doktorsavhandling] Psykologiska institutionen, Göteborgs universitet.