



Autism i grundskolan

Referensdokument

Detta material ingår i studiepaket NPF.

Innehåll

Autism i grundskolan	1
Målgrupp	1
Förkunskap	1
Om innehållet	1
Tidsåtgång	1
<hr/>	
Moment 1 – Autism	2
Autism	2
Samvariation	2
Intressen	3
Funktioner och beteenden vid autism	3
<hr/>	
Reflektionsfrågor	8
Lärare	8
Specialpedagog	8
Resursperson	9
<hr/>	
Moment 2 – Flickor och autism	10
Flickor och autism	10
<hr/>	
Reflektionsfrågor	12
Lärare	12
Specialpedagog	12
Resursperson	12
<hr/>	
Referenser	13

Autism i grundskolan

Målgrupp

Materialet vänder sig till dig som arbetar i grundskolan.

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 grundskolan.

Om innehållet

Alla barn och elever i samtliga skolformer och i fritidshemmet ska ges förutsättningar och möjlighet att utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. Det står i skollagen och i andra styrdokument. Elever som har svårt att nå målen ska ges det stöd de behöver.

Skolans uppdrag är att möta varje elev och ge stöd för den enskilda individens behov. Det finns alltså inte något krav på en ställd diagnos för att erbjuda det stöd eleven behöver (SFS 2010:800).

Det här materialet ger dig en övergripande kunskap om autism och dess pedagogiska konsekvenser. I mötet med eleven är det alltid viktigt att se till den unika individens förutsättningar i relation till lärmiljön och omgivningens förhållningssätt. Den kunskapen kan sedan hjälpa dig i din planering av undervisningen.

Det är viktigt att identifiera och ta vara på de styrkor elever med autism har. Med rätt stöd och i rätt sammanhang kan eleverna vara kreativa, påhittiga, uppmärksamma på detaljer och extra kompetenta inom ett visst område (Mahdi et al., 2018). Därför är den pedagogiska kartläggningen så 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 halvtimme för inläsning. Reflektionstid tillkommer.

Moment 1 – Autism

Här får du information om de 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 (American Psychiatric Association, 2013). En annan benämning som också används för autism och som förekommer i detta material är autismspektrumtillstånd, AST.

Två huvudområden

En elev med autism har:

- varaktiga brister i social kommunikation och 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. Autism är ett livslångt tillstånd, även om graden av funktionsnedsättningen kan ändras över tid (Howes et al., 2018, Gillberg, 2018, Baijo et al., 2014).

Samvariation

Det är vanligt att personer med autism även har andra funktionsnedsättningar. Det kan vara adhd, språkstörning eller intellektuell funktionsnedsättning (Gillberg, 2018). 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). Kanske betyder detta att skolresultaten inte alltid speglar den verkliga förmågan hos elever med autism.

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 varit 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.

Områden som ofta är påverkade är

- perception
- motorik
- social kognition och mentalisering
- exekutiva funktioner
- intressen, flexibilitet och rutiner
- central koherens, förståelse av sammanhang
- tal, språk och kommunikation
- tidsuppfattning. (Attwood, 2011)

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 av stimuli inuti kroppen. Dessutom kan balans-, muskel- och ledsinnet vara påverkade (Dakin & Firth, 2005). Perceptuella svårigheter kan leda 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 lunch i matsalen 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 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).

Eleven kan till exempel ha svårt att lära sig cykla, eftersom det kräver att man koordinerar rörelser, balanserar och styr samtidigt. Att gå i ojämna 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 den här förmågan inte automatiserad. Det kan bidra till brister i ömsesidighet.

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 har tröttnat. Eller när en elev är ärlig och låter en kamrat få höra att kamratens gamla frisyr var finare (Attwood, 2011).

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 i skolan 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 och 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 (MacKenzie, 2019).

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

En typisk skolmiljö 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 skolarbete och aktiviteter.

Det är vanligt att elever med autism har svårt att planera och organisera (MacKenzie, 2019). Det kan vara en utmaning att komma i tid till skolan, att få med sig rätt skolböcker och material och att ta sig an läxor och läsa inför prov. Tydliga mål och struktur kan motivera och stödja eleven (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 kan också skänka mycket glädje, mening och sammanhang. Det kan också vara en ingång till lärande (Gould & Ashton-Smith, 2011, Attwood, 2011).

Det kan vara tryggt att hålla fast vid rutiner. Då ökar förutsägbarheten för den som har svårt att föreställa sig hur något blir. Att rutiner bryts kan leda till oro. Det kan räcka att någon ändrar ordningen av böckerna i bokhyllan i klassrummet. Eller om det inte är samma frukost varje morgon eller att platsen i matsalen plötsligt är upptagen.

Egna rutiner skapar kontroll

Rutiner kan vara elevens eget sätt att 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 skoldagen är strukturerad och förutsägbar (Borg et al., 2021).

Förbered eleverna

Man kan göra eleverna medvetna om planeringen för dagen och för olika aktiviteter och lektioner. Det kan man göra på olika sätt. Man kan ha scheman, rutiner, likadana lektionsstarter eller se till att det finns tillgängliga lektionsplaneringar. Det ger en kognitiv avlastning och ökar tryggheten.

Elever med autism kan ibland fastna i repetitiva tankar eller beteenden. Det är vanligare när omgivningen känns oförutsägbar, rörlig 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.

Central koherens, förståelse av sammanhang

Det är vanligt att elever med autism har en svag central koherens och 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 för sig och som är svåra att få ihop till ett sammanhang (Lorenz, 2018).

I undervisningen och aktiviteter 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 upptäcka 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).

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., 2016).

Den språkliga förmågan består av språk, tal och kommunikation. Elever med autism kan ha svårt att anpassa språket till situationen, att tolka det som är underförstått, 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). Många har också svårt med läsning, framför allt med läsförståelsen och att kunna förstå det som är underförstått i en text (Åsberg, 2009).

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).

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 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 undervisningen och aktiviteter för att möta elevers behov?
- Hur anpassar du den fysiska lärmiljön för att möta elevers behov?

Central koherens:

- Hur anpassar du undervisningen och aktiviteter för att möta elevers behov?
- Hur anpassar du fysiska lärmiljön för att möta elevers behov?

Social kognition och mentalisering:

- Hur anpassar du undervisningen och aktiviteter för att möta elevers behov?
- Hur anpassar du fysiska lärmiljön för att möta elevers behov?
- Vilka rutiner har du för att upptäcka elevernas behov?

Specialpedagog

Perception:

- Hur stöttar du lärarna i deras arbete med att anpassa undervisningen och aktiviteter?
- Hur stöttar du lärarna i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?

Central koherens:

- Hur stöttar du lärarna i deras arbete med att anpassa undervisningen och aktiviteter?
- Hur stöttar du lärarna i deras arbete med att anpassa den fysiska lärmiljön?

Social kognition och mentalisering:

- Hur stöttar du lärarna i deras arbete med att anpassa undervisningen och aktiviteter?
- Hur stöttar du lärarna 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, undervisande lärare och elevhälsan? Vad behöver utvecklas?

Moment 2 – Flickor och autism

Här får du information om hur autism kan yttra sig hos flickor och varför flickor ofta diagnostiseras senare än pojkar och om vikten av samarbetet 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. Flickornas specialintressen liknar ofta de intressen som andra flickor har. Men 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 (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. Elevhälsan missar också ofta tydliga tecken på autism hos flickor. Det kan feltolkas som tecken på överbeskyddande föräldrar, trots eller något annat (Bühler et al., 2017).

Frånvaron är ofta hög

Undersökningar visar att flickor med autism har högre frånvaro, av andra orsaker än sjukdom, 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 istället för att förstå att det kanske egentligen kan röra sig om autism (Hiller et al., 2014). Flickor med autism har ofta en annorlunda social förmåga som kan leda till frånvaro om den inte uppmärksammas (Gould, 2011).

Samverkan mellan skola och vårdnadshavare

Vårdnadshavarna har ofta oroat sig tidigt över barnets beteende och utveckling, kanske redan under de första levnadsåren. Många har sökt hjälp för barnets sömnsvårigheter, problem med maten, sociala problem eller koncentrationssvårigheter, men fått svaret att problemen beror på annat, exempelvis ångest, depression eller relationerna i familjen (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 (Bühler, 2020).

Reflektionsfrågor

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

Lärare

- Hur tänker du om flickor med autism?
- Hur lägger ni upp undervisningen 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 lärarna 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, 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*, 67(6), 1–23. <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6706a1>
- Borg, A., Bölte, S. & Hallberg, L. (2021). *God lärmiljö för alla. Konsten att hantera övergångar i skolan*. Liber.
- Bühler, M., Österholm, T., Chipumbu Havelius, A. et al. (2017). Kunskapen om autism hos flickor måste öka. *Läkartidningen.se*. Hämtad 2 maj 2022. <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. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 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. <https://doi.org/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>

- Dakin, S. & Frith, U. (2005). Vagaries of visual perception in autism. *Neuron* 48(3), 497–507. <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2005.10.018>
- 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*. W. W. Norton & Company.
- Gillberg, C. (2018). *ESSENCE: Om adhd, autism och andra utvecklingsavvikelser*. Natur & Kultur Akademisk.
- 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. Bild.
- 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>
- Guillon, Q., Hadjikhani, N., Baduel, S. & Rogé, B. (2014). Visual social attention in autism spectrum disorder: insights from eye tracking studies. *Neuroscience and biobehavioral review*, 42, 279–297. <https://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. <https://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(1), 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. (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 Fortbildning.
- MacKenzie, H. (2019). Thinking and learning. I R. Jordan, J. M. Roberts & K. Hume (Red.) *The SAGE handbook of autism and education*. SAGE Publications Ltd. <https://dx.doi.org/10.4135/9781526470409>
- 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. <https://doi.org/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 om autism and other developmetal disabilities.*
[Doktorsavhandling]. Göteborgs universitet.
<https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/21063>