Södertörns högskola
Kompletterande Lärarutbildning med interkulturell profil
Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap Avancerad nivå 2 | VT-11

Skolsituationen för barn med särskilda behov

– Med utgångspunkt i de neurodidaktiska och inkluderande perspektiven.

Av: Yvonne Smith
Handledare: Anne-Christine Norlén

södertörns högskola
SÖDERTÖRN UNIVERSITY

Abstract

During the last 20 years a new category of schools, schools for children with special needs, has settled to be a growing part of the Swedish school system. This is despite the political aim in Sweden to achieve an educational inclusion. The aim of this study is to compare the school situation for children with special needs in regular schools with the situation in schools for children with special needs. To investigate the routines associated with the change of school and the role of a neuropsychological diagnosis in the process. The main research questions were if the school is adapted to the needs of the child from a neuro-didactic point of view, whether the special school provides something the public school doesn't and if the diagnosis helps to take pedagogical measures. The method used in this study is semi-structured interviews. The theory of inclusion and the neurological function constitute the theoretical frame. The result of the study shows that the special schools which provide a supportive social and educational environment are better adapted to the children with special needs. However, the difficulties associated with changing school are huge. A neuropsychological diagnosis might be helpful when the decisions about special assistance are made, but the choice of particular assistance is made on other premises. The conclusion is that as long as the regular schools aren't adapted for **all children** and the neurological knowledge isn't taken into account, it will be crucial for a number of pupils to be taught in special schools.

Keywords: children with special needs, inclusion, regular schools, special schools, neuropsychological diagnosis, neuro-didactic

Nyckelord: barn med särskilda behov, inkludering, ordinarie skolor, special skolor, neuropsykiatriska diagnoser, neurodidaktik

Innehåll

Abstract 2
Innehåll 3
1. Introduktion 5
1. Bakgrund 6
1.2 Barn med särskilda behov 6
1.3 Med hjärnan i skolan 7
1.3.1 Hjärnans utveckling 8
1.3.2 Limbiska systemet 9
1.3.3 Hjärnans anpassning 10
1.3.4 Koncentrationssvårigheter och arbetsminnet 10
1.3.5 Stress 11
1.4 Våra vanligaste neuropsykiatriska funktionshinder 12
1.4.1 ADHD och ADD 12
1.4.2 Aspergers syndrom 13
1.4.3 Högfungerande autism 13
1.4.4 Tourettes Syndrom 13
2. Syfte, frågeställningar och disposition 14
2:1 Studiens syfte 14
2:2 Frågeställningar 14
2:3 Studiens disposition 14
3. Teori 15
3.1 Teoretisk ram 15
3.2 Teorin om inkludering 15
3.2.1 Det kompensatoriska perspektivet och det demokratiska deltagarperspektivet 15
3.2.2 Särskilt stöd och lärarkompetens 16
3.3 Stress-sårbarhetsmodellen 16
3.4 Neuropsykiatriska funktionshinder och diagnostisering 18
4. Metod och material 20
4.1 Epistemologisk förankring 20
4.2 Urval och tillvägagångssätt 20

4.2.1 Intervju mor: 20
4.2.2 Intervju specialpedagog 21
4.2.3 Intervju av rektorn på en resursskola 22
4.2.4 Intervju med en rektor på en annan resursskola....22
4.2.5 Samtal med skolverket:....22
4.2 Analysmetod 22
4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet 23
4.4 Etiska överväganden 23
5. Analys och Diskussion....24
5.1 Skolsituationer för barn med särskilda behov....24
5.1.1 Fallbeskrivning: Hur Markus fungerar i skolsituationen 24
5.1.2 Skolsituationen på en ordinarie skola 24
5.1.3 Skolsituationen på en skola för barn med särskilda behov 26
5.1.4 Diskussion skolsituationer 28
5.2 Skolbyte från den ordinarie skolan till en skola för barn med särskilda behov 30
5.2.1 Fallbeskrivning: Marcus skolbyte....30
5.2.2 Skolbyte från den ordinarie skolan 33
5.2.3 Skolbyte till en skola för barn med särskilda behov 34
5.2.4 Diskussion: skolbyte från den ordinarie skolan till en skola för barn med särskilda behov....35
5.3 Angående diagnoserna 37
5.3.1 Fallbeskrivning: en mamma angående diagnoser 37
5.3.2 Angående diagnoser på den ordinarie skolan 37
5.3.3 Angående diagnoser på skolan för barn med särskilda behov 38
5.3.4 Diskussion diagnoser 38
6. Sammanfattande slutsatser....41
7. Referenser 42

1. Introduktion

Barn i behov av särskilt stöd är ett engagerande och komplext ämne i utbildningssammanhang. Under delkursen ”normalitet och avvikelse” reflekterade jag över hur laddad frågan om kompensatoriska lösningar var, samtidigt som den bristande förmågan till en tillfredsställande inkludering av alla barn i den ordinarie skolan tycktes uppenbar. Kurslitteraturen handlade mest om politik och vi fick inga föreläsningar angående våra vanligaste neuropsykiatriska funktionshinder. Som barnsköterska har jag tidigare mött många av dessa barn då jag arbetat i många år på sjukhus och känner att vi vuxna runt barnen måste göra vad vi kan för att underlätta i deras vardag. Under min verksamhetsförlagda utbildning (VFU) såg jag hur duktiga lärare anpassade utbildningen för många av barnen men jag såg också stora svårigheter och otillfredsställande lösningar. Som biolog är jag väldigt intresserad av hur hjärnan fungerar och undrar om några av svaren på alla frågor går att finna där. Då jag ville veta mer om hur situationen kan se ut för de enskilda barnen på skolorna beslöt jag mig för att ägna mitt examensarbete åt barnen i behov av särskilt stöd, närmare bestämt de barn som behöver en helt annan skolform och byter till de särskilda skolorna för barn med särskilda behov som vuxit fram under de senare åren. Många av dessa elever är diagnostiserade med en (eller fler) neuropsykiatriska funktionshinder. En intressant utbildningsvetenskaplig fråga är varför så många föräldrar och pedagoger eftersträvar en placering i skolor för barn med i behov av särskilt stöd om det, som Haug hävdar, inte gynnar barnen. Är föräldrar och pedagoger okunniga och handlar mot bättre vetande eller kan denna skolform erbjuda något som den ordinarie skolan inte kan ge? Jag vill i denna studie titta närmare på orsakerna till att barn byter till skolor för barn i behov av särskilt stöd. Då en stor del av dessa barn har fått en neuropsykiatrisk diagnos vill jag även bilda mig en uppfattning om vad det kan innebära i skolan.

1. Bakgrund

1.2 Barn med särskilda behov

Enligt skollagen och grundskoleförordningen ska särskilda undervisningsgrupper undvikas. I den mån sådana grupper finns så måste de vara tillfälliga för att förhindra stigmatisering som leder till befäst segregering (Giota & Emanuelsson 2011, s.51). Sverige har dock, traditionellt sett, ett kompensatoriskt perspektiv på avvikande elever (Haug 1998, s.27-30). Trots att målet för svensk skola är mångfald och integrering kan vi se en ökad segregering, i samhälle och skola (Haug 1998, s.27-28, Liedman 2011, s.112, Giota & Emanuelsson 2011, s.49-54). En del av denna segregering består av barn som flyttar från den ordinarie klassen till mindre klasser eller skolor för barn med särskilda behov (Haug 1998, s.27-30 Giota & Emanuelsson 2011, s.51).

Hugo Lagercrantz, professor i barnmedicin, och Salomon Schulman, barnpsykiatriker, skriver i en gemensam artikel i Dagens Nyheter att barn i Sverige, även i jämförelse med barn från andra västländer, mår allt sämre. De skriver att:

> Två till fem procent av alla barn anses ha adhd och en procent autismliknande tillstånd, nästan tio procent av flickorna lider av depression och minst fem procent av pojkarna har allvarliga uppförandestörningar. Nästan hälften av alla flickor i årskurs nio uppger att de har huvudvärk, magont, känner sig nere eller har svårt att somna minst en gång i veckan. Siffrorna är något lägre hos pojkarna. (Lagercrantz & Schulman 2010)

Det är ett stort problem att många barn i skolan inte mår bra. Problemen kan inte längre betraktas som enskilda elevers problem utan måste ses som en större övergripande problematik som skolan måste hantera.

Den norske professorn i pedagogik Peder Haug gjorde 1998, på uppdrag av skolverket, en utredning gällande barn med särskilda behov ur ett inkluderingsperspektiv. Haug beskriver i sin rapport två olika förhållningssätt gällande specialpedagogiken, ett kompensatoriskt perspektiv och ett demokratiskt deltagarperspektiv. Uppdelningen bygger på synen på normalitet och avvikelse och centralt är tolkningen av begreppet integrering (Haug 1998, s.15-24). Den differentierade specialundervisningen har dock fortsatt öka även efter Haugs rapport och idag är det vanligt med särskilda undervisningsgrupper för barn med ADHD, Aspergers syndrom eller koncentrationssvårigheter. Likaså finns många friskolor som vänder

sig till barn med en speciell diagnos, neuropsykiatrisk funktionsnedsättningar eller elever som den ordinarie skolan av andra skäl har misslyckats med att ge utbildning (ex pga skolfobi, ångestsymtom, depressioner, socioemotionella problem eller destruktivitet). Dessa skolor tillhör grundskolan och man arbetar efter grundskolans kunskapsmål. Efter avslutad skolgång har eleverna möjlighet att söka till gymnasiet om de nått målen (samtal skolverket 110505). Det fria skolvalet, och i och med det en större valmöjlighet för föräldrarna att bestämma skolform för sina barn, bidrar också till en ökad segregering (Giota & Emanuelsson 2011, s.49-51).

1.3 Med hjärnan i skolan

En skarp kritiker av dagens skola är sedan länge den finske läkaren och hjärnforskaren Matti Bergström som redan 1995 hävdade, i sin bok ”Neuropedagogik”, att skolan dödar kreativiteten hos barn och hindrar dem i deras utveckling (Bergström 1995). Under 2000-talet har hjärnforskningen gjort stora framsteg och med nya tekniker har alltmer kunskap om hjärnans funktioner blivit kända. Nu menar allt fler forskare att man inom skolan måste ta hänsyn till denna nya kunskap om minnet, koncentrationen och vad som händer när vi utsätts för stress, straff, belöning och så vidare (Bergström 1995 s.9-11, Olivestam & Ott 2010 s.45, 56).

Neurodidaktiken avser att vända sig till hela hjärnan då många hjärnforskare menar att skolan av idag riktar sig för ensidigt till att handla om inhämtande av kunskap (Bergström 1995 s.9-11, Adler & Holmgren 2000, Olivestam & Ott 2010, s.45-46). De allmänt rådande didaktiska traditionerna i svensk skola härrör från didaktiker som verkade i början på 1900-talet. De levde i samhället där en god utbildning handlade om att skaffa sig kunskap, den som hade ett tillräkligt kunnande hade sedan goda chanser att få ett jobb efter skolan. I dagens informationssamhälle är det andra meriter som är eftertraktade, och hur samhället ser ut då dagens barn går ur skolan kan vi bara gissa. Bergström beskriver ett värderingsamhälle där varje individ själv måste vara kapabel ta ställning till, värdera och fatta sina egna beslut gällande tro, livsstil och kunna göra sin livsplanering. För detta behövs hela hjärnan. Neurodidaktiken är tänkt som ett komplement till redan befintlig kunskap om lärandet med målet att en holistisk bild ska framträda. Man menar att lärandet bygger på såväl social-, emotionell-, beteende-, kognitiv- och progressivistisk nivå (Bergström 1995 s.100-101, Olivestam & Ott 2010 s.45,56).

1.3.1 Hjärnans utveckling

En nervcell består av en kärna, soma, som är försedd med ett nätverk av utskott, dendriter. Via dendriterna tar nervcellen emot signaler från andra nervceller via kopplingar kallade synapser. Signalerna kan vara hämmande eller stimulerande. Summan av alla inkommande signaler avgör om cellen ska reagera på informationen eller inte och, blir det en respons, skickar nervcellen vidare en signal via sin enda axon. Nervcellen kan ta emot signaler från hela 10 000 synapser. De flesta nervcellerna finns redan på plats i hjärnan när vi föds men dendriterna växer och förgrenar sig, olika länge i olika delar av hjärnan, och nybildningen av kopplingar är grunden för allt lärande. Detta nätverk av nervbanor glesas sedan ut då kopplingar som inte används tillbakabildas. Denna dynamiska fas kräver enorma energimängder och hjärnans energiförbrukning är hos en fyraåring femtio procent högre än den är hos en vuxen. Axonerna är vid födseln nästan oisolerade men ett lager av fett, myelin, täcker så småningom axonerna och isolerar nervbanorna vilket ökar ledningsförmågan. Detta ger nervcellen snabbare reaktionsförmåga och ökad hastighet på bearbetningen av information. Ledningshastigheten ökar från cirka 4 m/s hos en nyfödd till cirka 100 m/s hos en vuxen. Myeliseringprocess är direkt kopplad till utvecklingen av de kognitiva funktionerna och leder till en ökad förmåga till abstrakt tänkande samt förmågan att fatta beslut baserade på omdömet. Processerna är avgörande för hjärnans utveckling och direkt beroende av den omgivande uppväxtmiljön och erfarenheterna barnet gör. En torftig uppväxtmiljö leder till ett glesare nätverk och stimulering av nervbanorna gör att kopplingarna stärks enligt principen ”use it or lose it” (Klingberg 2007 s.93, Olivestam & Ott 2010, s.78). Enligt denna princip utgör repetitionen grunden för att befästa kunskapen. Man säger att hjärnan har en hög formbarhet, plactisitet, och när barnet lärt sig sin läxa har också hennes hjärna förändrats (Klingberg 2011 s.27-49, Klingberg 2007 s.88-95, Olivestam & Ott 2010 s.63-66).

Myeliseringen är färdig först i 25-30 års ålder och sker bakifrån och fram. Detta leder till att emotioner och belöningscentra mognar före prefrontala kortex där omdömet sitter. Tonåringens hjärna är därför mer driven av emotioner och tonåringen är mer riskbenägen än både yngre barn och vuxna då de upplever ”belöningskickarna” som mer åtråvärda. De är även mer emotionellt labila samt känsliga för stress och socialt tryck (Klingberg 2011 s.33, 41-49, Olivestam & Ott 2010 63-66). Det är alltså inte frågan om en gradvis mognad från barn till vuxen utan ”...hjärnans utveckling tar en extra krok in i ett eget territorium” (Klingberg 2011 s.44). När nya begrepp presenteras bör det göras i ett konkret sammanhang för att sedan återkomma i mera komplexa sammanhang då. Detta gäller även undervisning på

högstadiet och gymnasienivå. Flera forskare menar här att kraven på abstrakt tänkande och problemlösningsförmåga i skolans kurs- och läroplaner inte överensstämmer med elevernas synapsprocesser (Olivestam & Ott 2010 s.66). Ungdomars sämre omdömes förmåga syns även i trafiken där 18-25 åringar är klart överrepresenterade i olycksstatistiken (Klingberg 2011 s.41-49).

Forskning visar att barn med ADHD har en senare mognad av hjärnans frontallob, både med avseende på dendriternas förgreningar och med avseende på myeliseringsprocessen. Det är vanligt att barn med ADHD medicineras med centralstimulerande amfetaminliknande preparat som förhöjer dopaminnivåerna i frontalloben med effekten att barnen blir lugnare och mer koncentrerade. Medicinen förbättrar också arbetsminnet (Klingberg 2007 s.103-104).

1.3.2 Limbiska systemet

I limbiska systemet är organ lokaliserade som tar emot och bearbetar information utifrån. Vid undervisningen är följande organ centrala:

- Hippocampus: Centrum för minnesfunktioner. Fungerar som korttidsminns samt sorterar och transporterar information till långtidsminnet. Här nybildas celler hela livet (Josephson 2007 s.18 Olivestam & Ott 2010 s.63-65).
- Thalamus: Relästation för inkommande information såsom temperatur, beröring och smärta som kopplas om och förs vidare till hjärnbarkens olika delar för varseblivning (Josephson 2007 s.17, Olivestam & Ott 2010 s.63-64).
- Amygdala: Behandlar de emotionella aspekterna hos inkommande information. Initierar kamp och flykt reaktioner samt emotionell minnesaktivitet (Josephson 2007 s.18, Olivestam & Ott 2010 s.63-64, 72).
- Nucleus accumbens: Hjärnans belöningscentra. Dopamin frisätts i synapser i limbiska systemet vid positiva upplevelser vilket leder till en känsla av välbefinnande (Brené & Olson 2007 s.182, 185, Olivestam & Ott 2010 s.63-64).
- Prefrontala kortex: Här sitter omdömet som kontrollerar impulser och manar till eftertanke. Det är även här individens vilja och uppfattning om det egna jaget sitter. (Josephson 2007 s.18, Olivestam & Ott 2010 s.63-64).

De olika nervcellsgrupperna i limbiska systemet står i ständig förbindelse med varandra och olika delar av hjärnan. Här regleras också stämningslägen och social anpassningsförmåga (Josephson 2007 s.18, Olivestam & Ott 2010 s.63-64).

1.3.3 Hjärnans anpassning

Genetiskt sett har vår hjärna sett i det närmaste identisk ut i tiotusentals år. Det ställs dock helt andra krav på vår hjärna i dagens informationssamhälle än det gjorde för bara hundra år sedan. Mängden och komplexiteten hos informationen fortsätter att öka och idag kan vi träffa lika många människor på bara en dag som en människa under stenåldern träffade på ett helt år (Ljungberg 2008 s.18-19, Klingberg 2009 s.16-18). Vi vet att hjärnan fortsätter att utvecklats, trots oförändrad genetisk uppsättning. Detta är möjligt tack vare hjärnans formbarhet. Som exempel på detta upptäckte den nyzeeländske sociologen James Flynn på 1980-talet att IQ hos befolkningen ökat. Denna ökning innebär att en artonåring som 1990 presterar medel i sin årskull skulle, om han förflyttades 60 år tillbaka i tiden, vara bland de högst presterande 1930. Man trodde först att resultatet måste bero på ökad utbildningsnivå men i så fall, resonerar de, skulle ökningen synas på den del av testet som mäter ordförråd och allmän kunskapsnivå. Så var dock inte fallet utan ökningen var mer markant för problemlösningsuppgifterna. Efter att ha jämfört studier av IQ test gjorda vid mönstring i sex olika länder såg man samma resultat, med en nästan identisk ökning. Men det finns inbyggda begränsningar och flaskhalsar i hjärnans förmåga vi borde ta hänsyn till. En sådan flaskhals är arbetsminnet (Klingberg 2009, s.16-21).

1.3.4 Koncentrationssvårigheter och arbetsminnet

Arbetsminnet är det minne vi använder för att hålla saker i huvudet när vi löser problem. Det är begränsat och rymmer endast sju plus/minus två enheter, vi klarar alltså inte av att hålla mer än så i arbetsminnet. Om du exempelvis ska komma ihåg ett telefonnummer eller vad du ska handla finns här en gräns. För att lagra mer behöver du ta hjälp av långtidsminnet. Arbetsminnet är direkt kopplat till uppmärksamheten och koncentrationsförmågan, vi måste rikta vår uppmärksamhet, fokusera, på det som arbetsminnet ska behandla och sen behålla fokus, koncentrera oss, för att hålla kvar saker i arbetsminnet. Blir vi distraherade kan vi lätt glömma vad vi skulle komma ihåg. Har man låg arbetsminneskapacitet kan det vara svårt att följa instruktioner eftersom man inte minns instruktionerna. Barn med låg arbetsminneskapacitet har stora svårigheter i både matematik och läsförståelse. Professor Torkel Klingberg dra efter sin studie av arbetsminnet (Klingberg 2011) slutsatserna att

arbetsminnenskapaciteten ökar genom hela barndomen och att det finns en stor variation i mognad mellan olika barn. Barn med ADHD har låg arbetsminneskapacitet, men det har även många barn som inte har ADHD. Ju lägre arbetsminneskapacitet desto lättare blir man även störd enligt studien. Barn med lågt arbetsminne har även lägre självkänsla (Klingberg 2011 s.13, 19-26). I Klingbergs studie fann de ett större samband mellan hög arbetsminneskapacitet och matematisk prestation än intelligens och matematisk prestation (Klingberg 2011 s.76). För de barn med lågt arbetsminne bör man avlasta informationsbördan genom att exempelvis ge kortare instruktioner. Kärnan är att minska kraven på arbetsminnet. Man kan även träna arbetsminnet så att kapaciteten ökar. Idag finns dataprogram med detta specifika syfte som används på olika skolor och att spela ett musikinstrument har förmodligen en positiv effekt (Klingberg 2011 s.26, 139-158).

I långtidsminnet lagrar vi inlärda fakta, namn och händelser, den typ av data som ofta förknippas med skolan. I hippocampus äger inkodningen av den här typen av minne rum, minnen vi är medvetna om att vi lär in. Långtidsminnen skapas genom att synapser mellan nervceller förstärks eller tillkommer, och här nybildas celler hela livet. Nybildningen av celler är dock aktivare hos barn. Hippocampus lagrar minnen men framplockning av långtidsminnen sker oberoende av hippocampus. Vid stress skärps inlärning medan framplockning av minnen försvåras. Vid inlärning av minnen är repetition nödvändig för att befästa de neurala kopplingarna, use it or lose it. Hippocampus mognar relativt tidigt och långtidsminnet verkar obegränsat. För att underlätta inkodningen i långtidsminnet bör ny information bygga på tidigare kunskap och olika associationstekniker underlättar. Variation och nyheter fångar uppmärksamheten, som är en förutsättning, och repetition befäster kunskapen (Klingberg 2011 s.13, 53-66, 142).

1.3.5 Stress

Vid en positiv emotion frisätts dopamin från nucleus accumbens vilket leder till en känsla av lust och välbefinnande som kopplas ihop med situationen och aktiviteten. Vid motsatta reaktionen styrs emotionen från amygdala som signalerar fara och sätter kroppen i försvars- och överlevnadsberedskap, redo för kamp eller flykt (Brené & Olson 2007 s.182, 185, Olivestam & Ott 2010 s.63-64, 72). Vid stress frisätts kortisol i blodet som når hjärnan och påverkar amygdala och hippocampus. I undervisningssituationen innebär aktivering av amygdala att inlärningen skärps men risken är att fel sak lärs in ökar. Framplockningen av minnen via hippocampus försämras, vilket alla vet som varit stressade vid ett prov eller en

redovisningssituation (Klingberg 2011 s.125-137, Olivestam & Ott 2010 s.72). En svensk studie där man mätt kortisolnivåer hos barn under ett matematikprov visade på ett samband mellan höga stressnivåer, förhöjda kortisolnivåer och lägre resultat (Lindahl & Theorell & Lindblad 2005 s.489-495). Långvarig stress leder till neurala förändringar. I amygdala bildas fler aktiverande kopplingar till cellerna och färre inhiberande, amygdala blir överaktiverad vilket leder till konstant oro och ängslan (Roozendaal 2009, se Klingberg 2011 s.133). Nybildningen av celler i hippocampus minskar. I både hippocampus och prefrontala kortex krymper cellernas dendriter (Arnsten 2009, se Klingberg 2011 s.134). ”Hjärnbarken bokstavligt talat krymper” (Klingberg 2011 s.134). Som tur är återhämtar sig hjärnan efter stressen, men hur långvarig stress påverkar hjärnan hos barn som ännu inte mognat är fortfarande inte känt (Klingberg 2011 s.134). Även de förväntningar man har på en grupp med människor påverkar individernas prestationer. Exempelvis visar en studie (Guiso 2008 s.1164-1165) att skillnader mellan flickors och pojkars prestationer i matematik korrelerar med hur jämställda kvinnor och män är i de respektive länderna. I studien har man jämfört resultaten från en stor internationell studie som, bland annat, mäter matematisk förmåga hos skolbarn i olika länder (PISA-studien) med jämställdhetsindex (Gender Gap Index) och fann stora internationella skillnader. I länder med hög jämställdhet fanns ingen signifikant skillnad i matematisk prestation mellan könen, men ju lägre jämlikheten var ju bättre presterade pojkarna i jämförelse med flickorna.

1.4 Våra vanligaste neuropsykiatriska funktionshinder

Här följer en mycket kort beskrivning av våra vanligaste Neuropsykiatriska funktionshinder (NPF).

1.4.1 ADHD och ADD

ADHD, skrivs även AD/HD, och är en förkortning av Attention Deficit Hyperactivity Disorder eller, på svenska, uppmärksamhetsstörning med hyperaktivitet. Uppmärksamhetsstörningen handlar om att barnet har svårt att koncentrera sig en längre stund på en uppgift. Enligt professor Torkel Klingberg är detta förenat med lågt arbetsminne. Hyperaktiviteten handlar om impulsivitet och överaktivitet som gör att barnet har svårt att sitta still. Vid uppmärksamhetsstörning utan hyperaktivitet talar man om ADD (Klingberg 2007 s.98, Klingberg 2011 s.24, Kadesjö 2007 s.65-66, Ljungberg 2008).

1.4.2 Aspergers syndrom

Ofta har barn med Aspergers syndrom ett väl utvecklat språk och ett stort ordförråd samtidigt som de har en förmåga att tolka de sagda ordagrant och har svårt att läsa det som sägs mellan raderna. Man har en nedsatt förmåga till kvalitativa social interaktion vilket kan innebära svårigheter att utveckla kamratrelationer med jämnåriga. Intelligensen är normal till hög med en ofta ojämn intelligensprofil och de kan ha en ovanlig inlärningsprofil. Barnen med Aspergers syndrom har ofta problem med uppmärksamhet och exekutiva funktioner. Problemen med exekutiva funktioner kan innebära en svårighet att se helheten och förutse tänkbara resultat av olika beslut. Det kan vara svårt att planera, prioritera, göra utvärderingar och byta kurs. Man har ofta dålig tidsuppfattning och det är också vanligt med perceptionsstörningar i form av en överkänslighet mot ljud, ljus, beröring och lukter. Personer med Aspergers syndrom har ofta sina egna strategier att lösa problem på. Tony Attwood kallar det för Sinatra syndromet ”My way”. Även Aspergers syndrom kan betraktas som ett spektrum av symptom, inte nödvändigtvis något man har eller inte (Attwood 2007 s.47, 51-51, 269-276 Ljungberg 2008 s.49).

1.4.3 Högfungerande autism

Det finns ingen distinkt skillnad mellan Aspergers syndrom och högfungerande autism. Det finns inga tydliga diagnostiska riktlinjer för högfungerande autism (Attwood 2007 s.51-52).

1.4.4 Tourettes Syndrom

Symptomen vid Tourettes symptom är tics, både muskulära och vokala, som förvärras vid stress och upphör under sömnen (Ljungberg 2008 s.49).

2. Syfte, frågeställningar och disposition

2:1 Studiens syfte

Syftet med studien är att undersöka skolsituationen för barn med särskilda behov med utgångspunkt i de neurodidaktiska och inkluderande perspektiven.

2:2 Frågeställningar

- Hur ser skolsituationen ut för barn med särskilda behov, på en ordinarie skola samt på en skola för barn med särskilda behov?

- Hur ser rutinerna ut i samband med ett skolbyte från den ordinarie skolan till en skola för barn med särskilda behov?

- Vad fyller en neuropsykiatrisk diagnos för roll vid val av pedagogik och stödinsatser?

2:3 Studiens disposition

Efter en genomgång av de teorier som ligger till grund för min studie följer en beskrivning av mitt tillvägagångssätt i metoddelen. Analys och diskussionsavsnittet som sedan följer kommer att ta upp de tre frågeställningarna i ovan nämnd ordning. Jag redogör för mina intervjuer och avslutar varje del med en diskussion där jag sammanfattar och reflekterar över området. Avslutningsvis sammanfattar jag mina slutsatser.

3. Teori

3.1 Teoretisk ram

Pedagogen Peder Haugs teori om inkludering, det kompensatoriska perspektivet respektive det demokratiska deltagarperspektivet, är basen i frågan om integrering kontra segregering. Från Tomas Ljungberg (läkare, humanetolog) Torkel Klingberg samt Karin Johannisson (professor i idé och lärdomshistoria) samt Tony Attwood (psykolog) har jag hämtat olika aspekter på de neuropsykologiska funktionshindrena. Neurodidaktikens grunder har jag hämtat från Matti Bergström (hjärnforskare), Torkel Klingberg (professor i kognitiv neurovetenskap) samt Carl E. Olivestam (professor pedagogik) och Aadu Ott (professor pedagogik) då deras perspektiv är kompatibla och holistiska.

3.2 Teorin om inkludering

3.2.1 Det kompensatoriska perspektivet och det demokratiska deltagarperspektivet

Enligt det kompensatoriska perspektivet tror man på segregerande integrering. Segregerande integrering är ursprunget till specialpedagogiken. Man försöker hitta en optimal miljö och undervisningsform för eleven och försöker kompensera för barnets brister via särskild undervisning. Denna kan ges i form av enstaka undervisningstimmar, liten specialklass eller på särskild skola med lämplig inriktning och pedagogik. Ofta krävs en sakkunnig diagnostisering av barnet för att fastställa de särskilda behoven som är individbundna. Tyngdpunkten ligger på maximal ämnesinlärning för att lyfta barnet till acceptabel nivå. Målet är att eleverna via en kompensatorisk behandling ska anpassa sig till skolan och samhället (Haug 1998 s.17-19, 22-23). Det demokratiska deltagarperspektivet bygger på inkluderande integrering vilket innebär att alla elever ska få individuellt tillrättalagd undervisningen i samma klassrum. Social rättvisa och alla elevers lika värde är centralt och överordnat prestationen. Alla lärare ska ha kompetensen att undervisa alla barn. Då behöver det inte finnas särskilda behov utan variationen av behov är helt enkelt större. Enligt detta synsätt är inte målet att kompensera tills den som avviker normaliserats utan en avnormalisering ska ske och variationer accepteras. De som ska fungera i samhället tillsammans ska också kunna undervisas tillsammans i skola (Haug 1998 s.19-20, 23-24).

3.2.2 Särskilt stöd och lärarkompetens

Bland de äldre eleverna är beteende problem vanligast skälet till särskilt stöd, som koncentrationssvårigheter och socioemotionella problem, men även kunskapsmässiga svårigheter är vanliga (Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering 2011 s.9). Enligt en rapport från skolverket angående särskilt stöd i grundskolan är det vanligt att de särskilda undervisningsgrupperna misslyckas med målet att återanpassa eleverna för återgång till undervisning i de ordinarie klasserna. Skälet till det, antar författarna, är att undervisningen i alltför hög utsträckning skiljer sig från den i klassrummet (Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering 2011 s.10). Bland lärarna anser åttio procent att de kan avgöra vilka elever som är i behov av särskilt stöd men bara sextio procent tycker att de har kompetensen att ge dem de stöd de behöver. Siffran är högre för de äldre lärarna och lägre för de yngre, vilket jag tycker är anmärkningsvärt då de yngre lärarna borde ha fått med sig kunskap från sin senare utbildning. Rätt kompetens att ge stöd till elever med funktionsnedsättning bedöms av hälften av de deltagande rektorerna som dålig. Samma rapport menar att tysta, tillbakadragna elever inte får det stöd de behöver medan bråkiga elever får fel stöd. Åtgärderna är i regel riktade mot den enskilde eleven som ska anpassa sig till skolsituationen (Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering 2011 s.40, 33). Lärarkompetensen är, enligt rapporten, den enskilda faktor som har störst betydelse för det pedagogiska resultatet. En lärare med många olika undervisningsmetoder har möjlighet att variera sin undervisning och anpassa sig efter elevers olika behov. Lärarens förmåga till samspel, tydlighet och fokus var också viktiga läraregenskaper. Andra betydelsefulla variabler var klassens storlek, där en mindre klass gav högre inlärningsresultat. Skälen till det tror man är att små klasser ger bättre förutsättningar till socialisation och lärarens ökade möjligheter att individualisera undervisningen (Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering 2011 s.69-71).

3.3 Stress-sårbarhetsmodellen

Det finns en lång infekterad debatt i Sverige gällande arvet respektive miljöns betydelse för förekomsten av ADHD hos barn. Professorn Christoffer Gillberg, som står för ett neuropsykologiskt perspektiv, hävdar att ADHD beror antingen på ärftliga faktorer eller är en följd av skador i nervsystemet. I en rapport från socialstyrelsen avfärdade professor Gillberg

att psykiska eller psykosociala omständigheter kunde vara bidragande till svårigheterna (Ljungberg 2008 s.7). Sociologen Eva Kärfve svarade med att avfärda den neuropsykiatriska modellen och lämnade en social förklaringsmodell istället och gav år 2000 ut boken ”Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan”, där hon går till hårt angrepp mot Gillbergs perspektiv (Ljungberg 2008 s.8). Utan att gå närmare in på de båda perspektiven vill jag istället redogöra för en tredje, den så kallad stress-sårbarhetsmodellen, som passar bäst ihop med ett evolutionsbiologiskt perspektiv (Ljungberg 2008 s.115-122). Jag anser även att denna modell kan vara en förklaring till den ökade diagnostiseringen av barn med exempelvis ADD, Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd. Läkare och humanetolog Tomas Ljungberg beskriver att problematiken vid ADHD beror på flera orsaksförhållanden som samverkar och inte är något antingen-eller-förhållande. Enligt stress-sårbarhets-modellen har en individ en viss biologisk sårbarhet att utveckla en viss sjukdom (eller ett funktionshinder). Vi har sedan olika tolerans mot att verkligen utveckla symptomen. Individer med hög biologisk sårbarhet utvecklar själva funktionshindret redan vid låga stressnivåer medan individer med låg sårbarhet klarar även höga stressnivåer utan att utveckla några symptom. Stress-sårbarhetsmodellen är en vedertagen modell som ofta används för att beskriva genetiskt betingade sjukdomar. Att man har genetiska förutsättningarna att utveckla en sjukdom betyder inte att alla med anlagen blir sjuka. Långt ifrån. Många lever långa friska liv utan att ha en aning om sina sjukdomsanlag (Ljungberg 2008 115-122, Kristoffersson 2010). När ett barn utvecklar ADHD är det flera orsaker som samverkar, exempelvis arv, psykosocial belastning, för tidig födsel och vissa miljögifter (Ljungberg 2008 s.115). Enligt nya studier kan även kosten vara en bidragande orsak (Pelsser m.fl. 2011 s.494-503).

Idag anses att arv och miljö påverkar hjärnans utveckling i ungefär lika grad. Erfarenheter kan även påverka genregleringen och förvärvade egenskaper kan gå i arv (Olivestam & Ott 2010, s.50-51, Kristoffersson 2010). Då miljöfaktorer påverkar de neurobiologiska processerna är det av högsta vikt att titta på faktorer i skolmiljön där våra barn tillbringar en stor del av sin vakna tid.

3.4 Neuropsykiatriska funktionshinder och diagnostisering

Enligt nationalencyklopedin är definitionen av funktionshinder:

> **funktionshinder,** begränsning av en individs fysiska eller psykiska funktionsförmåga. Begränsningen är en följd av en funktionsnedsättning i kombination med en viss situation och en viss önskad aktivitet. (www.ne.se 2011-05-05)

Jag vill här betona *”i kombination med en viss situation och en viss önskad aktivitet”*. Ett funktionshinder är alltså beroende av miljön den funktionshindrade befinner sig i. Detta är tydligt vid diagnostisering. Bland annat ADHD, ADD, Aspergers syndrom, autismliknande tillstånd och Tourettes syndrom diagnostiseras idag med hjälp av den amerikanska psykiatriska forsknings- och diagnosmanualen DSM IV (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*). Manualen ställer ett antal nyckelfrågor som beskriver och ringar in kännetecken, symptom personen i fråga visar upp i sin vardag, för olika psykiska sjukdomarna eller funktionshindren. Är svaret ”ja” på ett visst antal av dessa frågor anses sjukdom föreligga (Ljungberg 2008 s.6, Attwood 2007 s.42-47). Orsaken till problemet frågar man inte efter (Ljungberg 2008, s.6). Då symtomen i många fall handlar om hur barnen relaterar till, och reagerar på, sin omgivning är det högst intressant att även titta på hur denna ter sig. För diagnostisering av olika autismspektra tillstånd krävs förutom diagnostisering via DMS IV ytterligare utredning (Attwood 2007, s.47). De kan vara svårt att ringa in problemen till en specifik diagnos och det är vanligt att symtomen förändras över tid. Idag är det vanligt med dubbeldiagnoser, det vill säga barn som har två diagnoser (ex ADHD/Asperger) eller att diagnosen ändras när barnen växer upp (Attwood 2007 s.18, Ljungberg 2008 s.48-49). Diagnosen tar sig olika uttryck hos flickor och pojkar och kriterierna skiljer sig beroende på att olika manualer används för diagnostisering i olika länder (Ljungberg 2008 s.31-32, Attwood 2007 s.52-53). Egenskaperna som bedöms vid neuropsykiatriskt funktionshinder är inga specifika egenskaper som endast finns hos individer med diagnos. Egenskaperna är ytterligheter på en normalfördelningskurva där all variation är just normal. Alla är exempelvis aktiva, har koncentrationsförmåga och är mer eller mindre socialt intresserade. Det finns inga biologiska gränser för var skillnaden mellan diagnos eller inte diagnos går och en diagnos måste därför betraktas som en social konstruktion (Ljungberg 2008 s.116, Klingberg 2007 s.99-102, Johannisson 2006 s.30-36). Diagnosen är ett sätt att fixera gränserna för vad som är normalt och avvikande samt det förväntade och accepterade beteendet (Johannisson 2006 s.30-36,). Symptomen på de olika diagnoserna ter sig också olika mellan olika individer.

Huruvida ADHD beror på biologiska avvikelser i hjärnan och ska räknas som ett neuropsykiatriskt funktionshinder eller inte är omdiskuterat (Ljungberg s.7, 38 2008). Utan att ta ställning till vad som här stämmer har jag för enkelhetens skull valt att i denna uppsats inkludera ADHD i begreppet neuropsykiatriska funktionshinder då jag anser att ADHD definitivt kan innebära ett funktionshinder och de symtom man utgår ifrån styrs från hjärnan liksom våra personligheter i stort.

4. Metod och material

4.1 Epistemologisk förankring

Då jag ville nå en djupare förståelse för ett komplext och mångfasetterat område valde jag att göra kvalitativa intervjuer med personer på olika nyckelposter runt barnen. I val av metod har jag varit inspirerad av det fenomenologiska perspektivet på den kvalitativa forskningsintervjun. Målet är att beskriva de intervjuades erfarenheter ur den intervjuades synvinkel och via den nå kvalitativ kunskap om det upplevda. Lyssnandet är därför intervjuarens centrala uppgift. Frågorna har varit semistrukturerade, med valt fokus men med öppna svar. Intervjun av mamman är en fallstudie, och att betrakta som ett belysande exempel, med avsikten att få fram en djupare och mer flerdimensionell bild (Kvale & Brinkmann 2009 s.42-43, 306-307, Stukát 2007 s.32-33).

4.2 Urval och tillvägagångssätt

4.2.1 Intervju mor:

Genom att intervjua en mamma, jag har här valt att kalla henne Maria, till en pojke som går i en skola för barn i behov av särskilt stöd ville jag få en djupare förståelse för situationen ur hennes synvinkel. Jag fick kontakt med Maria via tips från en av hennes bekanta och kontaktade henne första gången via telefon. Då ämnet kan vara känsligt är det extra viktigt att intervjuobjektet är bekväm i situationen (Kvale & Brinkmann 2009 s.42-43) och jag frågar därför Maria om hon har önskemål om tid och plats för intervjun. Hon vet precis hur hon vill ha det och intervjun äger rum i Marias hem kommande lördag. Barnen är inte hemma och vi kan prata i lugn och ro. Jag vet att Maria har en son i behov av särskilt stöd och att han går på en särskild skola. Hur dessa behov ser ut, eventuell diagnos och i vilken typ av skola han går i vet jag dock inte. Jag tycker det är en fördel att jag inte träffat Maria eller hennes son tidigare och att jag inte har någon förhandsinformation att gå på. Jag är öppen för Marias egen berättelse. Hennes son kallar jag Markus, han är 14 år och går i åttonde klass. Marias yngsta barn är en flicka på 10 år.

Inför intervjun förbereder jag de frågor jag vill ha svar på och tänker noggrant igenom formuleringarna för att inte ställa ledande frågor, uttrycka mig otydligt eller okänsligt. När intervjun börjar lägger jag dock mina papper åt sidan, jag vill nu fokusera på att lyssna efter svaren och visa mitt intresse. Då ämnet kan vara känsligt använder jag mig av de begrepp Maria introducerar i sin berättelse. Använde exempelvis Maria uttrycket ”särskilda behov” använde även jag det. Eftersom jag vet så lite om situationen väljer jag att börja med en öppen fråga där jag ber Maria beskriva sin son. Maria berättar om sin sons uppväxt med fokus på skolsituationen. Jag ställer följdfrågor allteftersom och tittar igenom mina frågor i slutet av intervjun för att se om jag fått alla svaren. Intervjun med Maria tog 90 minuter. Mina frågor var öppna vilket jag tycker fungerade bra då Maria talade mycket fritt och jag inte behövde oroa mig för att styra samtalet för mycket. Jag fick svar på alla mina frågor. Då intervjun hade formen av ett samtal har jag valt att inte bifoga något frågeformulär.

4.2.2 Intervju specialpedagog

För att ta reda på vilka problem som finns vid integrering av barn med Neuropsykiatriska funktionshinder i den kommunala skolan intervjuade jag en specialpedagog, här kallad Anna, på en skola i en förort till Stockholm. Skolan ligger i ett invandrartätt område och cirka 30 % av eleverna går i, eller har under de senaste åren gått i, förberedelseklass för elever som är nyanlända till Sverige. Endast några få procent av skolans elever är etniska svenskar. På skolan går för tillfället cirka 200 elever i årskurs sex till nio. Det finns även en förberedelseklass för varje årskurs (6-9), en liten klass för elever i behov av särskilt stöd samt en särskoleklass på skolan. Det går mellan 20-25 elever i de stora klasserna. Innan jag träffar Anna vet jag att man på skolan arbetat intensivt under lång tid med dels integrering av elever från förberedelseklasserna till de ordinarie klasserna när de är redo (efter max 2 år) samt att man försöker integrera barn som går i småklasser för barn som behöver extra stöd. Målet är att dessa små klasser ska bort och att eleverna ska gå i de ordinarie klasserna. Även elever från särskolan har deltagit i undervisning i de ordinarie klasserna för att få enstaka betyg från den vanliga grundskolan i ämnen de är intresserade av. Jag valde att kontakta Anna för en intervju då jag ville ha exempel från en skola med god erfarenhet av integrering. Av henne ville jag framför allt veta hur skolan anpassar sig för att underlätta situationen för barn i behov av särskilt stöd och vad som är orsaken till att det inte alltid går. Även inför denna intervju hade jag förberett mina frågor väl men jag ställde här frågorna enligt formuläret och styrde samtalet i större utsträckning så att vårt samtal kom att handla om det jag ville ha svar på. Intervjun tog 45 minuter.

4.2.3 Intervju av rektorn på en resursskola

Karin kallar jag här en rektor på en skola för elever i behov av särskilt stöd. För tillfället har skolan 30 elever i årskurs 6-9 och 12 pedagoger arbetar i gruppen. Cirka hälften av pedagogerna är lärare och resten är fritidspedagoger med olika specialkompetenser. På skolan undervisar man i alla ämnen och strävar efter att nå kunskapsmålen. Jag sökte kontakt med Karin för intervju då jag ville höra på vilket sätt de anpassar undervisningen efter eleverna och hur de lyckas med undervisningen och trivseln. Min främsta fråga är varför skolan överhuvudtaget behövs, varför kan inte undervisningen anpassas inom ramen för den ordinarie skolverksamheten? Karin ville visa mig runt på skolan under intervjun, och då jag visste att inspelningskvaliteten var god gjorde vi så. När jag lyssnade av intervjun hörde jag dock en hel del störande ljud och vi blir även avbrutna vid ett par tillfällen. Vid ett tillfälle kom vi av oss mitt i hennes besvarande av en fråga som vi sedan inte kommer tillbaka till. Även här var frågorna förberedda, jag ställde frågorna enligt formuläret och styrde samtalet så att vi talade om det jag ville ha svar på. Intervjun tog 45 minuter.

4.2.4 Intervju med en rektor på en annan resursskola

Annika är rektor på en annan resursskola än Karin och hon har även jobbat med placering av barn med särskilda behov. Jag intervjuade Annika via telefon och ställde endast ett par frågor. Svaren skrev jag ned under samtalets gång. Intervjun tog 15 minuter.

4.2.5 Samtal med skolverket:

Jag kontaktade skolverket då jag ville se statistik angående de särskilda skolorna för barn med särskilda behov. Någon statistik gick inte att få tag i men då jag anser att samtalet var av stort intresse för min studie har jag ändå valt att hänvisa till samtalet. Samtalet varade cirka 15 minuter.

4.2 Analysmetod

I min analys och diskussion har jag valt att i en omskriven form återge de intervjuades berättelser med hänsyn till de frågeställningar jag har valt att fokusera på. Marias berättelse är en fallstudie och ett belysande exempel.

4.3 Reliabilitet, validitet och generaliserbarhet

Samtliga intervjuer har spelats in med en voice-recorder och sedan skrivit ned. Ljudkvaliteten var i samtliga fall god. Jag har i stor utsträckning använt samma begrepp och ordval som berättaren för att undvika onödiga tolkningar av materialet. De frågor som besvarades under telefonsamtal skrev jag ner i form av nyckelord under samtalets gång och i sin helhet direkt när samtalet var avslutat. Min studie bygger på endast ett fåtal intervjuer men då deras olika perspektiv bekräftar varandra anser jag studien tillförlitlig. För att stärka validiteten skulle ett större antal intervjuer behöva göras. Intervjuerna är alla inhämtade i samma närområde och speglar förmodligen den verklighet som där råder. Då det studerade är kontextbundet kan det dock råda andra omständigheter på andra skolor och i andra delar av landet.

4.4 Etiska överväganden

Jag har beaktat vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning, 2010) och anser att min studie följer dessa. Intervjupersonerna har informerats om studiens syfte samt om sin möjlighet att dra sig ur studien även efter vårt samtal. Alla deltagare har samtyckt till sitt deltagande. Samtliga intervjuobjekt samt de namn och skolor som förekommer i deras berättelser har, i det fall jag valt att kalla dem vid namn, fått nya namn. Detta för att de ska kunna behålla sin anonymitet. Då studien är slutförd skall alla ljudfiler raderas.

5. Analys och Diskussion

5.1 Skolsituationer för barn med särskilda behov

5.1.1 Fallbeskrivning: Hur Markus fungerar i skolsituationen

Markus är en 14-årig kille som går i åttonde klass och har diagnosen Aspergers syndrom. Han är väldigt social med människor han känner och är trygg med, berättar hans mamma Maria, och hos de kompisar han umgåtts med sen han var liten märks det inte att han har ett funktionshinder. Han pratar och skojar glatt men kan ha svårt att hänga med samtalsmässigt ibland, pratar helst om sina egna intressen och umgås bara när han är på humör. Markus klarar inte av att gå på en ”vanlig” skola, enligt Maria, och har sedan tredje klass gått i skolor för barn med särskilda skolor. Han har känsliga sinnen och klarar exempelvis inte av att äta i en stor skolmatsal då han lätt blir störd av sin omgivning. Markus är väldigt intelligent och bra på matte, men han skriver aldrig själv, använder aldrig penna och papper. Någon sitter alltid bredvid honom och skriver åt honom. Är han inte motiverad och tycker det är kul reser han sig upp och lämnar klassrummet. Det är svårt att få honom att jobba och han får därför vara med själv att bestämma vad han ska göra. Markus är även väldigt duktig på språk och läser svåra böcker på engelska. Maria hade gärna velat att han skulle ha fått läsa fler språk, men de har inte blivit av. Då lyssnar han även på vad läraren säger. Han gör inga läxor utan allt skolarbete måste ske under skoldagen. Det är svårt för Markus att skriva prov, kommer han till en fråga han inte förstår eller kan svara på knölar han ihop pappret, kastar iväg det och går hem. Under de år han gått på skolan har han därför bara skrivit två prov. Detta kan göra det svårt för lärarna att veta vad Markus kan, men i alla ämnen utom NO-ämnena kommer han få minst betyget godkänd. Markus båda föräldrarna har naturvetenskaplig bakgrund och tycker de att det är svårt att förstå att han inte skulle bli godkänd i dessa ämnen. De är överens om att han lätt skulle kunna klara av även de ämnena då han är väldigt smart, berättar Maria (intervju Maria 110416).

5.1.2 Skolsituationen på en ordinarie skola

Anna jobbar både enskilt med elever, elever i mindre grupper och som en resurs i klassrummet. Hon handleder lärarna vad det gäller barn i behov av särskilt stöd, arbetar med åtgärdsprogram och sitter med i elevhälsoteamet. I de stora klasserna anpassar man undervisningen så att barnen får ”den lilla hjälp man kan få”, säger Anna. Det är många

elever som är i behov av extra hjälp så de får inte så mycket hjälp som de egentligen skulle behöva. Att anpassa undervisningen efter elever med särskilda behov är upp till de individuella lärarna. Generellt är det väldigt svårt. Om man tänker sig att det i klassen finns någon som är särskolemässig, någon strax över och någon med ADHD så ställer det stora krav på lärarna, förklarar Anna. De här barnen skulle ofta få bättre förståelse från omvärlden om de gick i en liten grupp. Man försöker bemanna med en extra lärare i de klasser där det behövs. Elever med koncentrationssvårigheter kan behöva hjälp med att hitta tillbaka till sin koncentration vilket man inte hinner med om man är ensam lärare i klassrummet. Pedagogen måste vara medveten om hur barnet fungerar, behöver exempelvis eleven sitta längst fram för att hänga med eller längst bak för att ha koll på vad som händer i klassrummet? Om eleven behöver hörlurar för att inte bli störd så måste han eller hon få lyssna på sin musik. Elever med Aspergers syndrom, som är känsliga mot för mycket intryck, kan ha glädje av hörlurar och man kan erbjuda dem att jobba bakom skärm för att få lugn och ro. Det är dock ovanligt att elever vill ha skärm, det tycker de är ”öken”. Eleverna på högstadiet är också så pass stora att de själva vet vad som fungerar för dem. De gäller att kommunicera med eleverna, menar Anna. På skolan har man god erfarenhet av integrering. Eleverna är öppna och toleranta, säger Anna, men på rasterna kan elever vara väldigt utsatta. De kan bli utnyttjade, slagpåsar och hamna i dåligheter. De är ofta gränslösa och kan därför hamna i tråkigheter som de inte själva har tänkt ut, enligt Anna (intervju Anna 110427).

På skolan finns en liten klass som man försöker avveckla. Man anser att små klasser stigmatiseras och har märkt att eleverna inte når målen. Genom att slussa ut barnen från den lilla klassen hoppas man att eleverna ska kunna få betyg i något fler ämnen, berättar Anna. På skolan har man haft småklasser dels för svagbegåvade barn och dels med överaktiva barn, barn med ADHD. I de små klasserna menar Anna att det inte är någon som ”drar”. Läraren jobbar men det blir ingen dialog i klassrummet, inte i något ämne. I en vanlig klass hörs andra elevers idéer och tankar hela tiden i alla ämnen vilket Anna anser utvecklande. Behöver de speciell hjälp i vissa ämnen så finns Anna där för att ge dem det. I en klass med 3-4 barn med ADHD är alltid någon orolig, det sprider sig sen till dem som har en lugn dag. Har du en stor grupp med bara ett barn med ADHD märker barnet snart vad som inte är populärt. I den lilla gruppen har man förlorat grupptrycket. Dessa barn mår även väldigt bra av den uppmuntran de kan få av andra elever när de har bra idéer och så vidare. Förståelsen för de vanligaste neuropsykiatriska funktionshindrena är hög hos skolans lärare, enligt Anna. Vi har haft väldigt många barn med ADHD här på skolan, även Aspergers syndrom och Tourettes

syndrom. Även barn med Autism har varit integrerade i de vanliga klasserna. Annas pratar ofta med lärarna och informera om hur en elev med exempelvis ADHD fungerar och hur en elev med Asperger tänker. Även om föräldrarna vägrat göra en utredning så kan man tala i de termerna. Han fungerar som ett barn med autism, och så vidare. Ofta har de värsta avvikelserna lagt sig när eleverna kommer upp på högstadiet, eleverna har lärt sig och anpassat sig. Personalen lär sig via ”trial and error” och via varandra, säger Anna (intervju Anna 110427).

Barn med dyslexi, ADHD och/eller koncentrationssvårigheter får arbeta med ett dataprogram som heter RoboMemo. RoboMemo är ett arbetsminnesträningsprogram som barnen, för bästa effekt, ska jobba med 30-45 minuter per dag, fem dagar per vecka i fem veckor. På grund av att det är så tidskrävande kan det vara svårt att avsätta tid i schemat varje dag i fem veckor. Anna beskriver barn som själva märkt skillnad efter arbetsminnesträningen. En flicka med stora tal- och språksvårigheter berättar att hon mycket lättare kommer ihåg glosorna, en annan att det blivit mycket enklare att skriva på svenska. Även barn med svårigheter i matematik har stor nytta av träningen. Det är väldigt tacksamt att arbeta med RoboMemo då man mäter arbetsminnet med ett index som man sen kan se hur det blir bättre och bättre för varje dag. Anna tror på arbetsminnesträning och tycker det är jättebra (intervju Anna 110427).

5.1.3 Skolsituationen på en skola för barn med särskilda behov

På resursskolan går för tillfället 30 elever som är indelade i tre undervisningsgrupper med lättöverskådliga scheman som hänger där alla kan se dem. Det som behövs vid undervisningen finns på plats och eleverna behöver inte komma ihåg att ta med papper, pennor eller böcker. I varje undervisningsgrupp finns ständigt 4 pedagoger vilket gör att eleverna kan få enskild undervisning när de behöver. Man har även tillgång till flera små rum i anslutning till de större lektionssalarna så att alla kan få en lugn arbetsmiljö. Varje dag börjar eleverna med SO eller Svenska. Det första man gör är att titta på nyheterna och diskutera vad som händer i världen. Varje lektionspass är 35 minuter långt och under den tiden jobbar man väldigt intensivt, man varierar undervisningen för att hålla koncentrationen uppe och fokus på ämnet. Har man engelska kanske man börjar med att läsa, för att sedan skriva och lösa några uppgifter och avslutningsvis prata om det man gjort. Många elever säger att de aldrig jobbat så hårt som de gör här, säger Karin. Jag frågar om man varierar grupperna beroende på ämne för att kunskapsmässigt få så homogena grupper som möjligt?

Nej, säger Karin, det gör vi inte. Hon berättar att man tidigare provat att variera grupperna lite men kommit fram till att det som är bäst är att köra samma grupper hela tiden för att hålla kontinuiteten. Man är tillräkligt många pedagoger för att individualisera undervisningen. Man läser mycket på skolan, berättar Karin, varje dag på schemat. Flera elever har läs- och skrivsvårigheter och tycker illa om att läsa men alla läser. Det finns inga krav på vilka böcker man ska läsa eller att man ska skriva recensioner. Man väljer en bok och tycker man inte om den tar man en ny. Det ska vara kul att läsa, läsning ska vara förknippad med nöje. Här gör vi också individuella anpassningar, en del tycker om att läsa och läser bra, då kan de sitta för sig själva och läsa i ett rum tillsammans med några andra, en del kan läsa men har svårt att komma igång och då behöver de sitta med någon vuxen. Andra kan inte läsa eller läser väldigt dåligt och då sitter de tillsammans med någon vuxen och växelläser (intervju Karin 110428).

Många av eleverna är duktiga i de kreativa och estetiska ämnena som oftast inte är lika förknippade med krav och prestationsångest som skolans kärnämnen. Det är viktigt att utveckla kreativiteten och att lyckas här stärker självkänslan, menar Karin. Centralt i byggnaden ligger en stor och ljus bildsal, ett musikrum och ett mycket fint hantverksrum för både trä- och syslöjd. Karin visar fina lampor eleverna gjort. Med en stomme av trä, skärm i tyg och dragen el är ämnesintegreringen uppenbar och resultaten strålande. Alla de kreativa rummen står öppna under alla raster och det finns en pedagog avdelad för varje rum. Eleverna har därmed fri tillgång till salarna. Pedagogerna arbetar med eleverna under hela skoldagen eftersom många behöver hjälp med aktiviteter även på rasterna. De kan behöva lära sig hur man gör för att vila och samla energi, att bara hänga tillsammans, spela kort eller sitta och snacka. Pedagogerna fungerar även som en ”brygga” mellan eleverna när de har svårt att förstå varandra kommunikationsmässigt, säger Karin. Rasten är ingen lektion enligt timplanen men eleverna jobbar under hela sin skoldag och man betraktar rasterna som viktiga eftersom stor del av den sociala träningen äger rum då. Karin påpekar även att gymnastiken är viktig för både kroppen, koncentrationen och för att öva de sociala interaktionerna. Hela skolan har gemensam gymnastik för att öva det stora sammanhanget regelbundet. Naturligtvis finns det möjlighet till individuella anpassningar, det är viktigt att det är kul, säger Anna (intervju Karin 110428).

Centralt för arbetssättet på resursskolan är ett konstant samarbete mellan de vuxna. Pedagogerna börjar skoldagen 1 timme före och slutar en timme efter eleverna och under

denna tid ägnar man sig åt gemensam planering och föräldrakontakter. Mellan 14-15 varje dag har eleverna tid för eget arbete där det finns möjlighet att jobba ikapp om de varit sjuka, ligger efter eller vill satsa extra i något ämne. Tiden är inte obligatorisk. Eleverna inte har några läxor. Förutom lunch bjuder skolan på frukost så alla barn får äta i lugn och ro. Hela tiden försöker man hitta lösningar och fatta beslut tillsammans, elev, föräldrar och lärare. På det viset tar man tag i saker direkt när de händer och ingenting hänger kvar. Varje dag är en ny dag, säger Karin. Tillsammans med eleven och föräldrarna sätter pedagoger upp mål gällande både studier och den personliga utvecklingen. Man jobbar hela tiden med den sociala tillhörigheten och självförtroendet och gör mycket tillsammans. Även på resursskolan jobbar man med RoboMemo och Karin tycker att det är bra. I en del fall får det bra resultat i andra fall ser de ingen effekt, men de får ändå träna uthålligheten. De allra flesta elever når kunskapsmålen när de går ut grundskolan vilket, enligt Karin, beror på att skolan är anpassad efter elevernas förutsättningar och behov och gynnar inlärningen hos dessa elever (intervju Karin 110428).

5.1.4 Diskussion skolsituationer

På Annas skola har man god erfarenhet av inkludering av elever med särskilda behov i klasserna. Som specialpedagog deltar Anna ofta vid undervisning i de stora klasserna och ger stöd och information till lärare angående hur man bör tänka och anpassa undervisningssituationen runt barnen med särskilda behov. Man har en liten klass på skolan men målet är att alla elever ska integreras i den ordinarie undervisningen då småklasserna stigmatiseras och eleverna inte når kunskapsmålen. Man arbetar med RoboMemo, ett arbetsminnesträningsprogram, vilket har gett goda resultat (intervju Anna 110427). Enligt studier (Haug 1998, Giota & Emanuelsson 2011) är ofta specialpedagoger dåliga på att arbeta i klasserna och vill oftast ta ut elever för att jobba kompensatoriskt, så jag tror det är många skolor som kan lära av Anna och hennes skola. För det allra flesta fungerar inkluderingen bra. Det finns dock begränsningar för vad de kan göra. Det är många elever på skolan som behöver stöd och hjälp och mycket hänger på den enskilda läraren i klassrummet. För ett fåtal elever fungerar inte alls situationen i den ordinarie skolan och det är viktigt att de barnen får den hjälp de behöver (intervju Maria 110416, intervju Anna 110427, intervju Karin 110428).

För elever som behöver det lilla sammanhanget kan skolorna för barn med särskilda behov erbjuda en helt annan typ av skolgång än den ordinarie skolan. En skillnad jag noterade var synen på anpassning. Medan Anna (på den ordinarie skolan) pratade om att eleverna lärde sig

då de kände grupptrycket talade Karin (på resursskolan) om att stärka eleverna och stödja dem i deras sociala interaktioner. Man jobbar mycket att förenkla tillvaron för eleverna så att de ska lyckas (intervju Karin 110428). Arbetsminnet avlastas då eleverna inte behöver tolka svåra scheman, komma ihåg vilket klassrum de ska vara i och vilken utrustning som behövs. Det är lättare att hålla fokus på det som undervisas när det inte är så många, eller så mycket, som distraherar i klassrummet. Lärandet hamnar i fokus under de intensiva lektionerna som alla är korta, 35 minuter, så eleverna orkar (intervju Karin 110428). Det är en fördel att alla lektioner är lika långa då många kan ha problem med tidsuppfattningen (Attwood 2007 s.290). Man har tydliga rutiner på skolan, skoldagen, lektioner, raster och lunch börjar samma tid varje dag (intervju Karin110428). Dessa åtgärder underlättar för elever med låg arbetsminneskapacitet. Eleverna kan vila i de dagliga rutinerna och variationen, som drar till sig hippocampus uppmärksamhet och uppmuntrar lärandet, äger rum under lektionerna. Man lyfter även fram de kreativa ämnena så eleverna får använda hela hjärnan. Här aktiveras elevernas lust och motivation då ämnena sällan fått så negativ laddning. Neurodidaktiskt anser man att både musik och slöjd, förutom den sensomotoriska stimulansen, stimulerar de kognitiva funktionerna och när ett projekt lyckats blir resultatet mycket påtagligt vilket stimulerar det dopaminerga belöningssystemet (Olivestam & Ott 2010 s.105, 119, Klingberg 2011 s.155-158). Det serveras frukost och lunch i ett litet överskådligt sammanhang och eleverna har god tid på sig att äta sin mat. Enligt neurodidaktiken är sambandet mellan nutrition och lärandet uppenbart (Olivestam & Ott 2010 s.91). Medan eleverna på den ordinarie skolan kunde vara utsatta på rasterna fanns det lika mycket personal bland eleverna på rasten som under lektionerna på den särskilda skolan (intervju Anna 110427, intervju Karin 110428). Med 4 lärare i en grupp med 10 elever (som på Karins skola) är det inte bara lärandet som främjas utan eleverna får också en social träning utan att vara utelämnade (intervju Karin 110428). Stress i form av psykosocial belastning är, enligt Ljungberg, riskfaktor för ADHD (Ljungberg 2008, s.116-117) och då Aspergers syndrom och andra autismliknande tillstånd kan betraktas som sociala funktionshinder (Attwood 2007 s.65) anser jag att det kan bidra till att förstärka symtomen även hos dessa barn. Även symptomen vid Tourettes syndrom förvärras vid stress (Ljungberg 2008 s.49).

Min uppfattning är att skolsituationen på skolan för barn med särskilda behov stämmer bättre överrens med ett neurodidaktiskt synsätt. Ska den ordinarie skolan bli ”en skola för alla” bör ett demokratiskt deltagarperspektiv, med ett inkluderande förhållningssätt, vara det allmänt rådande. Det behövs även en pedagogik som tar hänsyn till den forskning om lärandet och

hjärnans förutsättningar som finns idag. Enligt en rapport från skolverket (Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering 2011 s.69) finns ett samband mellan små klasser högre kunskapsnivåer. Detta skulle gynna eleverna i behov av särskilt stöd. Lärarens möjligheter att individualisera undervisningen ökar, vilket gynnar även de tysta och tillbakadragna eleverna i behov av särskilt stöd som idag inte får det stöd de behöver (Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering 2011 s.40). Även de studiemotiverade högpresterande eleverna skulle tjäna på detta, då de med hjälp av individualiserad lärarledd undervisning skulle kunna optimera sitt lärande (Olivestam & Ott 2010 s.96). Alla lärare ska kunna undervisa alla barn (Haug 1998 s.24). Ett mer neurodidaktiskt förhållningssätt skulle innebära en varierande undervisning där man bygger på det konkreta för att gå vidare till det abstrakta, även i de högre åldrarna. Nyheter är bra för motivationen och repetition befäster kunskaper. Då elevernas kognitiva förmågor ännu inte mognat bör de få rätt hjälp vid egna arbeten så att de lyckas med sina projekt. Stressen bör reduceras i skolmiljön. Logistiskt med enkla instruktioner och inte för hög belastning på arbetsminnet, och socialt med fler vuxna i skolan som hjälper barnens samspel. Det bör vara fler mindre testtillfällen, som innebär repetition, istället för några få stora prov. De kreativa ämnena bör uppgraderas så att hela hjärnan stimuleras. Då nya enklare metoder utvecklats bör alla elever få träna arbetsminnet, som är en flaskhals i lärandet. Elevernas intressen och drivkrafter bör tas tillvara då ett emotionellt engagemang underlättar lärandet. Man får inte glömma att med betyg som den enda motiverande drivkraften är det lätt att aktivera amygdala istället för belöningscentrat. En sådan pedagogik skulle gynna samtliga elever och öka möjligheterna för barn i behov att särskilt stöd att delta i den ordinarie undervisningen på våra skolor (Olivestam & Ott 2010 s.83-108).

5.2 Skolbyte från den ordinarie skolan till en skola för barn med särskilda behov

5.2.1 Fallbeskrivning: Marcus skolbyte

Maria berättar att Markus under sina tidiga småbarnsår var en otroligt gullig och trevlig liten pojke. Han var intelligent, social, glad och skrattade mycket. Föräldrarna såg inga tecken på att han skulle vara speciell på något sätt. Han började tala väldigt tidigt och hade ett nästan helt rent och fullständigt språk vid två års ålder. Vid 4-5 års ålder blev det tydligare att han hade en tendens att köra fast i saker och ting. Markus hade svårt med förändringar och tog illa

vid sig då det blev oroligt i dagisgruppen. Det var svårt med ny personal och Markus klarade inte riktig av dagarna i gruppen längre, enligt Maria, och föräldrarna var hemma mycket med Markus. En personal på dagis sa vid den här tiden att hon trodde att Markus kunde ha Aspergers syndrom. Det här var första gången Maria fick höra att Markus var lite ”udda” och förstod inte riktigt vad hon menade. Varför skulle det behöva vara så? Fanns det ingen annan förklaring? Det fungerade bra med kompisarna så där kunde Maria inte se några problem (intervju Maria 110416).

När Markus började på 6-årsverksamheten kände han inte de andra barnen i gruppen. Han var orolig inför starten. Väl inne på skolan klarade Markus inte alls av situationen utan sprang oroligt runt och ställde sig sedan bara och skrek rakt ut i kapprummet. Maria klarade inte av att lugna honom och började själv att gråta. Hon hade förväntat sig att han skulle vara osäker och hålla sig nära men detta hade hon aldrig väntat sig. Detta var första gången som Maria såg Markus i en situation där ”allting gick fel”, han var i ett nytt sammanhang, kände inte någon och var osäker. Efter uppropet följde sedan en inskolning på ett par veckor då Maria var med Markus hela dagarna. Hon hjälpte honom i kontakten med de andra barnen och han lärde känna fröken. Det var en lugn grupp på en liten skola och en bra fröken vilket borde passa en ”sådan här pojke bra”, tycker Maria. Han vägrade dock redan från början att sätta sig vid sin bänk, han sprang och gömde sig bakom ett skynke och satte sig på golvet. Han var inte med på samlingarna och klarade sig inte utan Maria. Maria upplevde situationen från första dagen på 6-års som chockartad och sen blev det inte så mycket bättre. Markus klarade inte av vardagen på skolan. Han fick utbrott, skrek och var mycket arg. Han slog inte de andra barnen, men hötte med nävarna och skrek att de var idioter. Skolans speciallärare kopplades in och Markus fick stöd av en assistent. Tiden på 6-års och i första klass fortgick sedan på detta sätt. Markus hade hjälp av olika assistenter, vilket var problematiskt då han hade behövt någon som stannade under en längre tid. Med undantag av några lugnare perioder hade han svårt i skolan. Föräldrarna var oroliga, men på skolan lugnade man föräldrarna och sa att situationen skulle bli bättre. Markus skulle lugna ner sig och allt skulle ordna sig. Maria känner idag att hon egentligen är väldigt arg på den specialpedagog som fanns på skolan vid den här tiden och som Maria hade kontakt med nästan varje dag. ”Han borde sagt åt oss att starta en utredning, han har ju sett de här barnen tidigare”, sa Maria, ”nu dröjde det innan vi kom så långt för att de sa ju hela tiden att det skulle ordna sig”. Tiden på 6-års och i första klass fortgick och Markus och hans föräldrar mådde mycket dåligt under de

här ganska kaotiska åren. De hade även en liten flicka att ta hand om (intervju Maria 110416).

Andra klass började bra efter ett lugnt skönt sommarlov. Klassen hade nu fått en ny lärare och speciallärarен hade slutat. Efter ett par veckor brast det dock. ”Jag orkar inte ha Markus i klassen, jag kan inte undervisa när han är här”, sa den nya fröken. Markus mådde allt sämre och man var överens om att han behövde en annan skolform. Maria hade mycket kontakt med rektorn och skolpsykologen och de lyckades få till en ganska snabb utredning på BUP som utmynnade i diagnosen Aspergers syndrom. Man konstaterade även att han mådde psykiskt väldigt dåligt. Vid jul var tydligt att Markus skulle behöva väldigt mycket hjälp för att börja må bättre och gemensamt kom man fram till en terapiskola som skulle passa Markus bra. Maria tycker att man kunde förstå Markus och hans svårigheter till en viss del på den ordinarie skolan, men inte hela vägen (intervju Maria 110416).

Det fanns plats för Markus på terapiskolan men då han gick i en friskola skulle den hemskola han tillhörde betala för hans skolgång. Hemskolan betalade gärna skolpengen men ville inte betala de extra som krävdes för terapiformen. På hemskolan kände man inte Markus och Maria tror att det kan ha påverkat beslutet då hon vet att många andra barn fått full finansiering från sina hemskolor. Föräldrarna blev hänvisade till de sociala myndigheterna för att få hjälp med finansiering. Det gjordes en utredning av Markus familjesituation vilken var enormt krävande med möten, samtal och kontakter. Efter utredningen konstaterade man att Markus hade två föräldrar som förstod honom bra, såg att han mådde dåligt och var bra på att ta hand om honom. Familjen var väl fungerande. Utifrån detta fattades sedan beslutet att de sociala myndigheterna inte kunde betala någon terapiskola för Markus. Maria anser att de hade fel i sina slutsatser, familjen fungerade inte alls väl utan alla mådde väldigt dåligt under den här tiden. De fick dessutom aldrig svar på sin huvudsakliga frågeställning som handlade om Markus skolgång. Markus hade vid den här tidpunkten helt slutat gå till skolan. Maria kontaktade en bekant som jobbade på sociala missionen, en organisation som hjälper familjer med svårigheter. Sociala missionen gick in som ombud för familjen och med hjälp av en jurist överklagades beslutet från de sociala myndigheterna i tingsrätten. Processen tog flera månader och krävde mycket tid och energi. Familjen fick rätt, myndigheten skulle betala kostnaderna för Markus terapiskola, ett domslut som överklagades av myndigheten. Det gick ytterligare tid innan ärendet togs upp i länsrätten. Även där fick familjen rätt. Efter en vårtermin utan skolgång, som följt på en besvärlig hösttermin med hög frånvaro, kom

beslutet i mitt i sommaren. Markus började genast oroa sig för höstens skolstart (intervju Maria 110416).

Maria beskriver sig själv som en väldigt resursstark förälder. Hon jobbar som ombudsman, är intellektuell, strukturerad, verbal och van att skriva. Maria har en arbetsgivare som alltid ställt upp, trots långa tider med frånvaro, hon har haft möjlighet att ringa samtal under arbetstid och med kort varsel lämna jobbet för möten och om det hänt något på Markus skola. Maria kallar sig ”mötesproffs” och hon är van att företräda andra som har det svårt. Hon förstår inte hur föräldrar som saknar dessa resurser ska ha en möjlighet att se till att deras barn får den hjälp de behöver i skolan. Maria tycker det har varit jättejobbigt att det inte finns någon samordning mellan de olika instanserna utan att det krävs att man som förälder kämpar för allting (intervju Maria 110416).

När Markus skulle börja i tredje klass i den nya skolan var det svårt att börja skolan igen. År av misslyckanden i skolan och lång tid hemma hade satt sina spår och Maria beskriver honom som ett psykiskt vrak vid den här tiden. Han hade inget självförtroende och hans Aspergerproblematik hade förvärrats, sa Maria. Markus vägrade gå in i skolan och de första två veckorna mötte de en lärare i en angränsande skogsdunge eller på skolgården. Halva höstterminen gick innan Markus kunde vara på skolan utan någon av sina föräldrar. ”Det var en enorm process att överhuvudtaget få honom att våga vara i en skola”, berättar Maria (intervju Maria 110416).

5.2.2 Skolbyte från den ordinarie skolan

Anna (specialpedagog) menar att det nästan uteslutande är lärare och skola som tar initiativ till skolbyte på deras skola. Hos föräldrarna finns ett väldigt motstånd till att barnen ska gå i särskola eller alternativ skola eftersom detta då sprids rykten i hemlandet, barnen får svårt att gifta sig och det blir problem att bilda familj. Det har hänt att utredningar har gjorts som visar att eleverna har tydliga behov, och rätt till särskoleplacering, men att föräldrarna vägrat skriva in barnen i särskolan. Oftast är det pojkar det handlar, de är också kraftigt överrepresenterade i särskolan. Anna lägger till att hon jobbar på en högstadieskola och att flera elever redan har bytt skola under de tidigare skolåren, vem som tar initiativ då och hur det går till vet hon inte. Hon antar dock att det är ovanligt att föräldrarna tar initiativet även där. På skolan där Anna jobbar har man nu en elev som definitivt har behov av en annan skolform, under åtminstone ett par år, men man får hela tiden beskedet att det inte finns

någon plats. Då detta har skett förr säger Anna att hon kan få känslan av att deras elever är för kvalificerade för att man ska vilja ta emot dem. Ska de här barnen få den hjälp de behöver måste föräldrarna vara kapabla och gå i bräschen tillsammans med rektorn på skolan. Det enda alternativet är att socialtjänsten går in och gör en placering men då ska det vara en extrem situation med ”risk för liv och lem”, vilket är mycket sällsynt, säger Anna. ”Det finns en elevstödsenhet i kommunen men den pillar bara med pengar och ser inte till barnens behov” säger Anna (intervju Anna 110427).

5.2.3 Skolbyte till en skola för barn med särskilda behov

Enligt Karin (rektor) är föräldrar och lärare för det mesta överens om att barnet behöver en annan skolform än den ordinarie skolan kan erbjuda. Det händer dock att föräldrar själva vill driva igenom skolbytet och kämpar på egen hand. ”Det är hemskt vilka historier man får höra ibland”, säger Karin och syftar på föräldrarnas kamp för ett skolbyte. De finns många olika skäl till varför eleverna börjar på skolan, berättar Karin, men gemensamt är att de inte klarar av en stor skola och det stora sammanhanget med korridorer, böcker och material som ska med till lektionerna. Att ha många lärare och klasskamrater att hela tiden förhålla sig till är för krävande. De har ofta koncentrationssvårigheter, problem med uppmärksamhet, impulsivitet och sociala svårigheter att exempelvis koda av situationen. Många orkar inte med förändringar utan låser sig när de inte hänger med i de tvära kasten. Alla barn som kommer behöver struktur, tydlighet och en närhet till de vuxna som bygger på relationer där de vuxna går att lita på. Man samarbetar mycket med föräldrarna och ibland har man daglig kontakt med dem, enligt Karin. När eleverna kommer till resursskolan har man redan prövat att anpassa skolsituationen, i den mån man kunnat, på den skolan eleven tidigare gått. Många elever har också prövat flera skolor innan de kommer hit. Det är därför vanligt med en period där eleverna först vänjer sig vid att gå i skolan igen, säger Karin. När barnen väl kommit över alla de inre hinder som de har med sig, det handlar om dåligt självförtroende och tidigare misslyckanden, börjar de ofta tycka att det är roligt att lära sig och känna att de lyckas (intervju Karin 110428).

Annika (rektor) berättar att det nu för tiden bara är föräldrarna som kan ta initiativ att söka kontakt med skolan. Ofta har de fått tips från lärare på skolan där barnet går. När barnen kommer hit har de ofta varit hemma från skolan i både ett, två och tre år, berättar Annika. Det har då funnits en bakomliggande problematik under en längre tid och man har sett signaler som ingen fångat upp. Man samarbetar inte tidigt nog kring barnen i kommunerna. Det finns

ingen samordning mellan socialtjänsten, barn- och ungdomspsykiatrin och skolan. När man inte lägger ner resurser i tid växer sen problemen, ”barnen faller ur och får en ihålig skolgång”, säger Annika. När barnen kommer till resursskolan börjar man alltid med inskolning där barnen vänjer sig vid att gå i skolan igen. Det kan ta lång tid innan man når en ”normal” skolsituation, säger Annika (intervju Annika 110412).

5.2.4 Diskussion: skolbyte från den ordinarie skolan till en skola för barn med särskilda behov

Vid samtliga av mina intervjuer har det framkommit att det krävs enormt resursstarka föräldrar för att få barnen placerade på en skola för barn med särskilda behov. Enligt Karin, Annika och Maria är oftast lärare och föräldrar överens om att eleven behöver en annan skolform än den ordinarie skolan kan erbjuda då man bestämmer sig för att omplacera barnet. Det är sedan vanligt med en lång kamp, med olika instanser inblandade, innan barnet kan byta skola. I denna kamp är föräldrarna centrala i kontakten mellan samtliga instanser. Möten, telefonsamtal och all samordning måste ordnas. Maria och jag räknar ut att 6 olika instanser behövde samverka, skolan Markus gick på, hemskolan, den nya skolan, socialtjänsten, utbildningsförvaltningen och BUP. I övrigt var Maria i kontakt med skolor som inte kunde ta emot Markus och sociala missionens handläggare och advokater för hjälp med rättegångar och så vidare (intervju Maria 110416).

I intervjun med Anna framkom att på hennes skola var det vanligast att läraren eller någon annan på skolan (rektorn, speciallärarен) tog initiativet till skolbytet. Anna refererade upprepade gånger till särskolan i samtalet och nämnde avslutningsvis att man aldrig lyckats flytta över något barn till en skola för barn med särskilda behov. Detta trots att man vid ett flertal tillfällen har haft barn i behov av denna skolform (intervju Anna 110427). Jag har funderat en hel del över var de barn tar vägen som har en problematik, som motsvarar elevernas på skolorna för barn med särskilda behov, men som saknar de resursstarka föräldrarna? Det som ligger närmast till hands är att tro att de blir kvar i den ordinarie skolan, kanske i en liten grupp. Enligt mina intervjuer går det dock ofta så långt att eleverna på eget initiativ slutar gå till skolan, vilket kan ha en avgörande betydelse för framtiden. En stor del av eleverna på Annas skola är födda utrikes eller av utrikes födda föräldrar och denna elevgrupp överrepresenterad i särskolan. Av 30 granskade kommuner fick samtliga kritik av skolinspektionen då det visat sig att flera elever är placerade där på tvivelaktiga grunder. I

skolinspektionens rapport kallas handläggningsförfarande rättsosäkert (Särskolan Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande 2011 s.18).

Det är viktigt att klargöra skillnaden mellan dessa skolformer. En skola för barn i behov av särskilt tillhör grundskolan och man arbetar efter grundskolans kunskapsmål. Efter avslutad skolgång har eleverna möjlighet att söka till gymnasiet om de nått målen (samtal skolverket 110505). I särskolan syftar utbildningen dessutom till att ge utvecklingsstörda elever en anpassad utbildning efter elevens förutsättningar (SFS, 6 kap 1§). Möjligheten att gå vidare till yrkesutbildning eller annan högre utbildning är små efter avslutad skolgång vilket också leder till begränsade möjligheter på arbetsmarknaden (Särskolan Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande 2011 s.6). Det är mycket allvarligt om barn blir placerade i särskolan på felaktiga grunder (Särskolan Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande 2011 s.18) och rätt stödåtgärd för barnen får definitivt inte vara en klassfråga. Studier bekräftar dock ett det finns ett samband mellan föräldrarnas utbildningsnivå och elevernas tillgång till rätt stöd (Giota & Emanuelsson 2011 s.51). Elever med autism har tidigare placerats i särskolan men i och med att den nya skollagen träder i kraft första juli 2011 ska inte längre dessa elever kunna placeras i särskolan i de fall utvecklingsstörning inte förekommer (Särskolan Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande 2011 s.17). I mitt samtal med skolverket framkom dock att man inte kände till några övergångsregler för hur detta ska gå till. Det finns därför anledning att tro att den grupp elever som faller emellan, varken passar in i den ordinarie grundskolan eller särskolan, kommer att bli synligare framöver (samtal skolverket 110505). Jag anser att vi bör satsa på dessa barn. Ordentligt. Jag anser att studier behövs som fokusera på hur det går för eleverna i dessa skolor vad det gäller kunskapsmål samt psykisk och social hälsa.

Enligt studier (Haug1998, Giota & Emanuelsson 2011, skolverket 2007) klarar sig barn som integreras i de ordinarie klasserna bättre, kunskapsmässigt och socialt, än de barn som är segregerade i en liten undervisningsgrupp. Då det är svårt att få en placering på en skola för barn med särskilda behov undrar jag om eleverna i de skolorna har en problematik jämförbar med det som är integrerade. Många av eleverna i de särskilda skolorna har bland annat haft långa perioder då de inte gått i skolan alls och efter ytterligare en lång inskolningsperiod ligger barnen efter kunskapsmässigt. Jag anser även att den grupp man tittat på är för divers för att man ska kunna dra dessa slutsatser. Det framgår inte vilka av barnen som går i en särskild skola, vilka som går i en liten grupp på den ordinarie skolan eller vilka som går i

förberedelse klasser för barn nyanlända till Sverige. I studierna saknar jag även ett elev- och föräldraperspektiv. För att söka klarhet kontaktade jag skolverket och frågade om statistik från skolorna för barn med särskilda behov. Eftersom dessa skolor är vanliga grundskolor, friskolor med en särskild profil, finns ingen särskild statistik från dem. Jag kan inte heller få statistik från de enskilda skolor jag söker då de oftast är färre än 10 elever per årskull. Jag anser att det är svårt att veta vad siffrorna står för. Om man jämför elever i små klasser eller särskilda skolor (vilket man inte gör skillnad på i rapporterna) med elever integrerade i de ordinarie klasserna bör man ha i åtanke att de elever som når upp till kunskapsmålen i dessa särskilda skolor förmodligen gör det tack vara den anpassade skolformen. Som den ser ut idag väljer allt fler föräldrar en segregerad skolform för sina barn (Giota & Emanuelsson 2011 Haug 1998, skolverket 2007) och jag anser att man måste lyssna på vad dessa föräldrar och elever säger när de väljer bort den ordinarie skolan.

5.3 Angående diagnoserna

5.3.1 Fallbeskrivning: en mamma angående diagnoser

Maria tycker att det är viktigt att lärarna förstår Aspergerdiagnosen och vet vad den innebär. När Markus gick i den ordinarie skolan var han ju jämt arg, till exempel, och då handlade det mycket om det. Men Markus är inte alls utagerande på något vis, fortsätter Maria, det var bara när han mådde dåligt som han reagerade så. När han mår bra är han oerhört lugn, nästa passiv. Markus behöver den pedagogik som man har på Aspergerskolor, säger Maria, med socialt behöver han något annat. Markus pappa har diagnosen ADHD, men Maria tycker att de har många gemensamma drag. Markus lillasyster har nyligen fått diagnoserna ADD och grav dyslexi. Till hösten ska hon börja i en särskild skola för barn med dyslexi (intervju Maria 110416).

5.3.2 Angående diagnoser på den ordinarie skolan

Enligt Anna förstod man ofta barnen via diagnosen på skolan. Även i de fall där eleven inte hade någon diagnos kunde man säga att ”han fungerar som om han har autism” och så vidare. Anna berättade även om skillnader mellan flickor och pojkar med koncentrationssvårigheter. Flickor är oftast inte hyperaktiva på samma sätt, mer ADD än ADHD. De är mer sociala och klättrar inte på väggarna även om det kliar i kroppen. Det sociala trycket tar mer på flickorna

och hyperaktiviteten kan istället visa sig genom att de exempelvis pratar mycket, säger Anna (intervju Maria 110416).

5.3.3 Angående diagnoser på skolan för barn med särskilda behov

Angående diagnoser säger Karin:

> …det där med ADHD är ju verkligen bara förnamnet, sen har ju var och en sin personlighet och sin bakgrund och sin dagsform, ja du vet så där, och jag börjar bli mer och mer, asså du vet det där som man sa så mycket förr, alltså utåtagerande barn, jag menar, vad är det? Egentligen. Att någon blir förbannad ibland, det kan ju vem som helst bli. Jag menar, är det någon som exploderar hela, hela tiden, då står det ju ofta det för något annat så att säga… Det är klart, vi har barn som är ganska impulsstyrda en del, förstås, men vi har lika många som egentligen är ganska passiva men… jag tycker det är mycket, mycket bättre att se till alltså svårigheten med uppmärksamheten, det är ju det de har, jag menar vad är koncentrationssvårigheter egentligen? Det är ju svårigheter att behålla uppmärksamheten, svårighet att ta instruktioner och komma ihåg dem i flera led, det är arbetsminnet... (intervju Karin 110428)

> Vi ser ju mer och mer att när de har gjort en utredning, för det första beror det ju på vem som har gjort utredningen, de är jätteolika i kvalité, jag tycker de blir bättre och bättre, det måste jag säga, så de som gör dem lär sig, det är alldeles tydligt… det är svårt att ibland sätta en enda diagnos, alltså det är flera av våra barn som har dubbla och de kan ha ADHD/Asperger för att de går ju också in i varandra, du vet det här med impulsiviteten kontra att man blir låst och att man bara liksom ser, det där tunnelseendet, jag menar, vad är vad i det, och det kan också förändras över tid. Alltså man har fått en ADHD diagnos och kanske börjar medicinera och då plötsligt bli det andra saker som blir mycket mer synliga alltså... inom autismspektrat tydligare än när ADHD´n på något sätt…(intervju Karin 110428).

5.3.4 Diskussion diagnoser

Enligt en studie om specialpedagogiskt stöd (Giota & Emanuelsson 2011 s.37-38) uppfattar i stort sett alla deltagande rektorer att en elevs behov av särskilt stöd är individbundet och inte beroende av de vuxnas förhållningssätt eller undervisningssituation. Rätt kompetens att ge stöd till elever med funktionsnedsättning bedöms av hälften av de deltagande rektorerna som dålig. Man anser att medicinsk diagnostisering är av relativt stor betydelse för att få stödåtgärder. Då elever i behov av särskilt stöd hoppar av gymnasiet på grund av låga studieresultat kan man ofta se att grunden för år av misslyckanden i skolan lagts redan långt tidigare. Ofta redan under grundskolans första år (Giota & Emanuelsson 2011 s.4). Här tror jag att en del av problemet kan ligga. Om man på skolorna inte tror att man kan göra mer för att alla ska bli inkluderade så kommer man inte heller nå hela vägen fram. Många pedagoger och föräldrar (Intervju Maria 110416, intervju Anna 110427) tycker att diagnosen är till hjälp för att förstå barnet och se dess behov. Diagnosen blir en nyckel till hjälp och förståelse. Karin som enbart arbetar med barn som har särskilda behov ser mer de individuella skillnaderna och söker de bästa lösningarna för var och en av barnen (intervju Karin 110428). Jag förstår att en diagnos kan vara till hjälp för oss vuxna då vi vill begripa oss på barnet och

är övertygad om att många barn blivit hjälpta av att exempelvis en förälder bytt perspektiv och förhållningssätt till barnet efter en diagnostisering. Samtidigt tänker jag att det bästa vore om vi alla kunde se barnet och dess behov utan att ställa diagnoser då det finns risk att diagnostiseringen ger barnen andra svårigheter. Peder Haug skriver: ”Den diagnosbaserade undervisningen identifierar svårigheterna som individuell patologi” (Haug 1998 s.42). Diagnosen kan förstärka identiteten som avvikare skapa än mer utanförskap, diagnoserna är också starkt förknippade med fördomar och risken för stigmatisering är uppenbar (Haug 1998 s. 41). Precis som flickor presterar sämre än pojkar i ojämställda kulturer (Guiso 2008 s.1164-1165) är det risk att de diagnostiserade barnen presterar sämre på grund av sin utsatta situation.

Karin Johannisson, professor i ide och lärdomshistoria, beskriver hur diagnoser har varierat genom historien. En krävande kvinna betraktades en gång som hysterisk, en homosexuell som pervers och sen blev det bråkiga barnet patient. Johannisson skriver: ”Diagnoser fungerar därmed som en kommentar till samhället, ett gränsvärde för vad som uppfattas som normalt, rimligt och acceptabelt” (Johannisson 2006 s.34-36). ”Diagnosen har en egen makt” (Johannisson 2006 s.30), menar Johannisson, och pekar på de dörrar som öppnas för den diagnostiserade inom sjukvård, försäkringskassa och, i detta fall, även inom skolan. Diagnosen som förklaringsmodell kan ta bort skuld samt ge tröst, hjälp och stöd. Men den är också något den diagnostiserade identifierar sig med. Den ger en social roll och kan ha både stigmatiserande effekter samt leda till förlust och utanförskap (Johannisson 2006 s.30). I mina intervjuer och i litteraturen framgår att diagnosen ofta är en förutsättning för att barnen ska få tillgång till de stöd de behöver, men en diagnos är ingen garanti för att rätt åtgärder sätts in (Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering 2011 (2008), Giota & Emanuelsson 2011 s.52). Diagnosen säger heller inte mycket om vilken typ av stöd som behövs eller vilken skolform som är lämplig. Det finns ingen skarp gräns mellan diagnoserna. Barn med Asperger har ofta problem med arbetsminnet och barn med ADHD kan ha svårt med sociala interaktioner. Barn med ADHD kan vara passiva, istället för överaktiva (kallas då ADD) och symptomen skiftar med dagsform, stressnivå, infektion och så vidare (Attwood 2007 s.269 Ljungberg 2008 s.46-49, Klingberg).

Torkel Klingberg menar många forskare anser att ADHD diagnosen är på väg att spela ut sin roll och att ett alternativ skulle kunna tala om funktioner. Då skulle forskningen handla om aktivitetsgrad eller koncentrationsförmåga istället för om barn med diagnosen ADHD

(Klingberg 2007 s. 101). Jag kan se en klar fördel med detta förhållningssätt då jag anser att det skulle ge en ökad tydlighet och kunna kopplas till åtgärder. Alla har aktivitet och koncentrationsförmåga medan diagnosen ADHD är något endast ett fåtal tilldelats. Mycket av den luddighet och mystik som råder runt de vidare begreppen skulle avta. Ett sådant förhållningssätt skulle gynna även individer med Aspergers syndrom vilket är en diagnos förknippad med många förutfattade meningar och fördomar. Det är inte bara så att man får sin diagnos för att man har symptomen utan man utvecklar även symtomen när man får diagnosen (Johannisson 2006 s.30-36).

6. Sammanfattande slutsatser

Studien tyder på att finns ett behov av de skolor för barn med särskilda behov som vuxit fram sedan friskolereformen. Det finns elever som den ordinarie skolan inte klarar av att inkludera då de blir alltför utsatta i den ordinarie skolan. Många av dessa barn har på eget initiativ slutat gå till skolan och varit utan skolgång under en längre tid då de får sin placering i den nya skolformen. För en placering krävs resursstarka föräldrar. Jag anser att föräldrar till samtliga barn i behov av skolformen ska få den information som behövs för att söka och, tillsammans med pedagoger, fatta beslut om barnets skolgång utifrån barnets behov. Barnens tillgång till stöd får inte vara en klassfråga och barn får inte placeras i särskolor på felaktiga grunder. Vi bör satsa på dessa barn, de är en tillgång som behövs. Jag anser att det finns behov av studier som fokusera på hur det går för eleverna i dessa skolor vad det gäller kunskapsmål samt psykisk och social hälsa. Integreringsmålet måste vi sikta på, men inte en integrering där eleverna får betala priset. Jag anser att ett demokratiskt deltagarperspektiv som bygger på inkluderande integrering är en bra väg mot en skola för alla och att det kompensatoriska perspektivet utesluter den inkludering som är eftersträvansvärd. Samtliga lärare behöver den kompetens och de förutsättningar som krävs för att undervisa alla barn. Med hjälp av befintliga och kommande forskningsresultat, och ett neurodidaktiskt förhållningssätt som komplement till befintliga teorier, kan skolan bli en plats där hela människan utvecklas och mognar. Målet bör vara att minska behovet av att diagnostisera barn för att fastställa deras ”särskilda behov” och istället öka acceptansen för vad som är barns behov.

7. Referenser

Attwood, Tony (2007). *Den kompletta guiden till Aspergers Syndrom.* Cura bokförlag AB: Stockholm.

Bergström, Matti (1995). *Neuropedagogik en skola för hela hjärnan.* Wahlström & Widstrand: Borås.

Brené, Stefan & Olson, Lars (2007). Hjärnans belöningssystem och beroende. I: Olson, Lars m.fl. *Hjärnan.* Karolinska Institutet University Press: Stockholm.

Giota, Joanna & Emanuelsson Ingmar (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur? Rektorers hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor.* (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.ips.gu.se/forskning/publikationer/rips (2011-05-22)

Guiso Luigi, Monte Ferdinando, Sapienza Paola, Zingales (2008). Culture, gender, and math. *Science* Vol.320 s.1164-1165.

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning.* (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/150/url/> (2011-05-22)

Johannisson Karin (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. I: Hallerstedt Gunilla (red.), *Diagnosens makt. Om kunskap, pengar och lidande.* Daidalos AB: Göteborg.

Josephson, Anna (2007). Centrala nervsystemet. I: Olson, Lars m.fl. *Hjärnan.* Karolinska Institutet University Press: Stockholm.

Kadesjö, Björn (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter.* Liber AB: Stockholm.

Klingberg, Torkel (2007). *Den översvämmade hjärnan.* Natur & Kultur: Stockholm.

Klingberg, Torkel (2011). *Den lärande hjärnan. Om barns minne och utveckling.* Natur & Kultur: Stockholm.

Klingberg, Torkel (2011). *Den lärande hjärnan. Om barns minne och utveckling.* Natur & Kultur: Stockholm. Refererar till: Arnsten, A.F. (2009). Stress signaling pathways that impair prefrontal cortex structure and function. *Nature Reviews Neuroscience,* Vol.10 s. 410-422

Klingberg, Torkel (2011). *Den lärande hjärnan. Om barns minne och utveckling.* Natur & Kultur: Stockholm. Refererar till: Roozendaal, B et al. (2009). Stress, memory and the amygdala. *Nature Reviews Neuroscience,* Vol.10 s. 423-433

Kristoffersson, Ulf (2010). *Genetik och genteknik – nya utmaningar för hälso- och sjukvården. Etiska, sociala och legala implikationer av genteknologisk utveckling och ny genteknisk kunskap.* Studentlitteratur AB: Lund.

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun.* Studentlitteratur AB: Lund.

Liedman, Sven-Eric (2011). *Hets! En bok om skolan.* Albert Bonniers förlag: Falun

Lindahl Mats, Theorell Töres, Lindblad Frank (2005). Test performance and self-esteem in relation to experienced stress in Swedish sixth and ninth graders-salvia cortisol levels and psychological reactions to demands. *Acta Paediatrica* Vol 94, s.489-495.

Ljungberg, Tomas (2008). *AD/HD i nytt ljus.* Exiris: Nyköping

Nationalencyklopedin (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.ne.se/funktionshinder> (2011-05-09)

Olivestam, Carl & Ott, Aadu (2010). *När hjärnan får bestämma. Om undervisning och lärande: Inflytelserika didaktiska traditioner Nyorienterande neurodidaktik.* Remus: Stockholm

Pelsser, Frankena, Toorman, Savelkoul, Dubois, Pereira, Haagen, Rommelse, Buitelaar (2011). Effects of a restricted elimination diet on the behavior of children with attention-deficit hyperactivity disorder (INCA study): a randomized controlled trial. *The Lancet* Vol.377 s.494-503.

Skolinspektionen (2011). *Särskolan Granskning av handläggning och utredning inför beslut om mottagande.* (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.skolinspektionen.se/Documents/riktad-tillsyn/sarskola/sarskola-regeringsrapport.pdf (2011-05-22)

Svensk författningssamling. *Skollagen (1985:1100) 6 Kap.1§* (SFS, Lag 1993:800) (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.riksdagen.se/webbnav/index.aspx?nid=3911&bet=1985:1100#K6 (2011-05-22)

Skolverket (rev. 2011, 2008). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering.* (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/

Skolverket (2006). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo-94*. (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.skolverket.se/sb/d/193/url/ (2011-05-22)

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. (Elektronisk) Tillgänglig: http://www.skolverket.se/sb/d/193/url (2011-05-22)

Stukát, Staffan (2007). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap.* Studentlitteratur: Polen

Vetenskapsrådet (2010) *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.* (Elektronisk) Tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> (2011-03-23)