

Södertörns högskola

Examensarbete 15 hp | Utbildningsvetenskap C

Vårterminen 2011

Lärarprogrammet med interkulturell profil 210 hp

Specialpedagogik ur ett lärarperspektiv: Hur arbetar läraren i klassen för att inkludera elever med ADHD i klassrumsundervisningen?

Av: Sibel Mermer

Handledare: Marie-Louise Stjerna

Abstract

By: Sibel Mermer, Spring term 2011. *Special pedagogy from a teaching perspective – how does the teacher work in the classroom to include pupils with ADHD?* Bachelor Thesis 15 credits. Intercultural teacher training program at Södertörn University

It is a well-known fact that children with ADHD are hyperactive and have a hard time concentrating; therefore it is of interest to examine how teachers deal with this fact. This study expands the understanding of how teachers work with children who has ADHD; the main purpose of this study has been to examine how teachers view students with ADHD and how they work to include these students in the classroom environment. special pedagogy has been used to analyze the results. The results are based on four interviews in two schools in south of Stockholm with teachers who work in classes that contain children in the third grade, some of the children have been diagnosed with ADHD and some only have strong characteristics for the functional limitation. Findings suggest that teachers' use structure, planning and the modification of students' individual needs to make them included in the classroom education. Conclusively the results show that the teachers' themselves consider that they should accommodate the classroom education to fit the needs of pupils with ADHD and to use different methods to include the pupils, both in their education and socially.

Keywords: *ADHD, special pedagogy, teaching, including, integration, functional disorder*

Nyckelord: *ADHD, specialpedagogik, undervisning, inkluderings, integrering, funktionshinder*

Innehållsförteckning

<u>1. Inledning</u>	4
<u>2. Historik</u>	6
<u>2.1 Specialpedagogikens historia</u>	7
<u>3. Syfte</u>	8
<u>4. Frågeställningar</u>	8
<u>5. Teoretisk ram</u>	8
<u>5.1 Hermeneutiskt ansats.</u>	8
<u>5.2 Definition av specialpedagogik</u>	9
<u>5.3 Olika perspektiv inom specialpedagogik</u>	10
<u>5.4 Integrering</u>	11
<u>5.5 Segregerad integrering</u>	11
<u>5.6 Inkluderande integrering</u>	12
<u>5.7 Didaktisk inkludering</u>	12
<u>5.8 Social inkludering</u>	13
<u>6. Tidigare forskning</u>	13
<u>7. Metod</u>	17
<u>7.1 Metodval</u>	17
<u>7.2 Avgränsningar</u>	17
<u>7.3 Urval</u>	17
<u>7.4 Kvalitativa Intervjuer</u>	18
<u>7.5 Bearbetning av intervjuer</u>	19
<u>7.6 Validitet</u>	19
<u>7.7 Etiska principer</u>	19
<u>8. Resultat & analys</u>	20
<u>8.1 Struktur & Planering</u>	20
<u>8.2 Inkludering & Individanpassad undervisning</u>	25
<u>9. Diskussion</u>	30
<u>10. Avslutande reflektion</u>	32
<u>11. Referenser</u>	33
<u>12. Bilaga</u>	35

1. Inledning

Jag har under min utbildning haft verksamhetsförlagd utbildning där jag gång på gång stött på elever med särskilda behov samt elever som behövt extra hjälp för att nå målen i grundskolan. Detta har varit väldigt lärorikt för mig, jag har både fått kunskaper kring lärarrollen men också utvecklat frågor och funderingar kring hur jag som blivande lärare ska handskas med elever i behov av särskilt stöd. För att få svar på mina frågor, lära mig mer och för att vidga mina vyer bestämde jag mig för att studera lite djupare kring detta ämne. Mitt intresse för detta ämne är bemötandet av elever med ADHD. Detta har blivit både ett samhälls- och skolproblematik, både i skolan och samhället diskuteras och debatteras det mycket om hur man ska bemöta dessa elevers behov i klassrumsundervisningen på ett inkluderande sätt utan att eleven ska bli exkluderad från klasskamraterna och klassundervisningen, vilket kan vara väldigt komplext att tillämpa i praktiken. I teorin sägs det att elever behöver struktur, planering och att man ska utgå från alla elevers behov i klassrumsundervisningen för att eleverna ska nå en god och optimal utveckling i skolan. Mina funderingar kring detta är då, hur det är möjligt att som lärare tillämpa dessa i praktiken utan att sänka kunskapskraven för elever med ADHD och göra detta utan att exkludera dessa elever från klassrumsundervisningen.

I den amerikanska diagnosmanualen DSM-IV definieras ADHD med ett antal kriterier som ska vara uppfyllda för att diagnosen ska kunna ställas.

ADHD delas i DSM-IV in i tre undergrupper: ADHD med i huvudsak överaktivitet/impulsivitet; ADHD med i huvudsak uppmärksamhetssvårigheter; och ADHD av kombinerad typ. ”Den kombinerade typen är den som populärvetenskaplig litteratur oftast syftar på och som de flesta vetenskapliga arbeten utgår ifrån” Beckman & Fernell 2009:25).

Socialstyrelsens rapport ”ADHD hos barn och vuxna” ger en översikt av diagnosens karakteristik och av huvudsymptomen; uppmärksamhetssvårigheter, impulsivitet och överaktivitet. Socialstyrelsen menar vidare att ”för att symtomen skall definieras som ADHD skall svårigheterna vara mycket omfattande och finnas i en grad som man inte väntar sig utifrån barnets ålder. De skall dessutom ge betydande problem i

olika vardagssituationer och ha en stor inverkan på barnets sätt att fungera”.
(Socialstyrelsen 2002:18).

Symptomen påverkar även ADHD elevers skolgång. De har svårt att upprätthålla uppmärksamhet, och störs lätt av andra faktorer i omgivningen. De är impulsiva och i bemärkelsen att de har svårt att kontrollera sina impulser och överaktiva så de inte kan sitta still, låter hela tiden och har svårt att anpassa aktivitetsnivån till kraven i situationen (Socialstyrelsen 2002:18–21).

Agneta Hellström (2007) fokuserar på ADHD av kombinerad typ och menar att elever med denna typ av ADHD har svårigheter med långvarig koncentration och tålamod. När dessa elever upplever att aktiviteter och uppgifter är tråkiga eller inte stimulerande övergår de genast till något annat som är mer intressant. Följden blir då att elevens uppmärksamhet irrar runt från den ena till den andra aktiviteten/uppgiften, eleven får på så sätt inte något gjort. Sådana elever är i ständigt behov av stimulans för att inte tröttna, eftersom de har svårt med att inhämta sin egen lust och viljan inifrån sig själv. *Impulsiviteten* brukar definieras som en benägenhet till att reagera på allt utan att tänka efter och reflektera innan man handlar. Tendens att styra sina handlingar och beteenden som kommer inifrån genom intentioner och föreställningar om konsekvenser, är svagt utvecklade hos elever med diagnosen ADHD. För att uppgifter och aktiviteter ska vara till nytta för dessa barn måste de tillfredsställa deras behov och inte vara för långa och abstrakta. Överaktivitet hos ADHD elever innebär att dessa elever har svårt att kontrollera aktivitetsnivån då de får en uppgift. Detta resulterar i att eleven, ena stunden är uppe i varv men den andra stunden helt utmattad (Hellström 2007: 12).

Axengrip & Axengrip (2004) definierar ADHD som ett funktionshinder som innebär att personen med funktionshindret har en viss karakteristik som miljön och omgivningen måste anpassa sig till för att inte funktionshindret ska utvecklas till ett handikapp. Denna definition är särskilt användbar för min studie som syftar till att undersöka hur omgivningen i form av lärare arbetar för att anpassa undervisningen till elever med ADHD så de inte ska känna sig utanför i klassrumsundervisningen Axengrip & Axengrip (2004:21)

Även läroplanen, Lgr 11, föreskriver under rubriken *En likvärdig utbildning* att hänsyn ska tas till elevers olika förutsättningar och behov och understryker att det finns olika vägar att nå mål i undervisningen:

Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform och inom fritidshemmet ska vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas. Normerna för likvärdigheten anges genom de nationella målen. En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lgr 11: 5).

2. Historik

Specialpedagogik kan kännas relativt nytt men frågor av specialpedagogisk karaktär har alltid funnits inom pedagogikämnet. *”Det har handlat om frågor som differentiering, individualisering, undervisning och lärande och perspektiven har skiftat under olika epoker.”* (Persson 2007:21)

Under 1900-talet har de frågorna kring barns villkor och förhållanden i samhället varit en del av svensk politik. Detta blev mer och mer centralt och inget politiskt parti ville vara uteslutet från frågor om barns villkor och förhållanden, detta ledde till nya reformer. Under 1930-talet var det mest omdiskuterade målet i skoldebatten att skapa självständiga och aktiva medborgare, som tar ansvar för sitt och andras liv. Målet var att skapa aktiva, ansvarsfulla och deltagande medborgare för att bygga upp folkhemmet. Detta ledde till att barnets bästa uppmärksammades alltmer i politiska sammanhang. FN:s konvention som antogs 1989 om barnens rättigheter har också inneburit att barnperspektivet har genomsyrat regeringens och riksdagens arbete på alla arenor som rör barn (Lindgren & Halldén, 2001: 65-66).

2.1 Specialpedagogikens historia

Ahlberg (2007) belyser den problematik som råder kring hur lärare ska kunna nå och ge varje enskild elev den hjälp och särskilt stöd de behöver. Hon redogör också för hur man handskats med problemet ur ett historiskt perspektiv. Vid 1842 då den folkskolan infördes i Sverige diskuterade man hur förhållningssättet skulle vara till elever som ansågs vara avvikande och hade svårigheter i undervisningen. Eleverna i fråga fick inte möjligheten att placeras i special klass, istället minskade man kunskapskraven för dem för att inga problem skulle uppstå i praktiken. Diskussioner uppstod kring följderna av att låta de "svaga" eleverna undervisas tillsammans med de "vanliga" eleverna i ett och samma klassrum. Det hävdades att närvaron av de "svaga" eleverna varken gynnade dem själva eller de övriga eleverna i klassen (Ahlberg, 2007:86)

(Ahlberg, 2007:86–87) Skolorna började skapa hjälpklasser och särklasser som en lösning på problematiken och därmed tog den segregande undervisning vid. Under 1920-talet började utvecklingen av differentialpedagogiken och intelligensstest för att fastställa barns begåvning började genomföras i syfte att hitta lämpliga lösningar för "vissa" elever.

Vid 1940-talet skapades specialklasser som var tillämpade för elever med diagnostiserade handikapp. Under 1960-talet utvecklades detta vidare genom att upprätta olika specialklasser för elever som var avvikande, sådana sorters klasser var bland annat hjälpklasser, skolmognadsklasser, intelligensklasser, läsklasser och observationsklasser, vilket inte fanns tidigare i samma utsträckning. Skolreformen förändrades med 1969 års läroplan, nu var målet att integrera elever med funktionshinder i den gemensamma klassrumsundervisningen. Under 1980-talet myntades begreppet "en skola för alla" och i Lgr 80 betonades det att det är skolans uppgift att motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Dessutom skulle verksamheten vara upplagd så att varje enskild elev skulle få det stöd som de behövde. Även i Lpo94 framhålls att hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov och skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika skäl har svårigheter att nå målen för utbildningen. (Ibid)

3. Syfte

Syftet med den här undersökningen är att få en ökad förståelse för lärarnas perspektiv när det gäller elever med ADHD. Syftet är vidare att studera hur de arbetar med dessa elever i klassrummet för att de inte ska känna sig utanför.

4. Frågeställningar

Mina frågeställningar som jag syftar till att besvara är:

1. Vilket synsätt har lärare på elever med ADHD?
2. Hur arbetar lärare för att inkludera elever med ADHD i undervisningen?

5. Teoretisk ram

5.1 Hermeneutiskt ansats.

Inom det hermeneutiska perspektivet finns det inte någon absolut sanning, utan man menar att forskaren kan tillämpa ett hermeneutiskt perspektiv, där tolkningsalternativ ger en god bild av sanningen (Ödman, 1998:78). Detta betyder inte att man finner den absoluta sanningen utan att man är på god väg mot att finna en sanning och uppnå förståelse genom att ta del av tolkningsalternativ. I ett hermeneutiskt perspektiv är tolkning och förståelse centrala begrepp. Ödman menar att människan utvecklat en förförståelse när det gäller företeelser vi stöter på ofta som gör att vi inte behöver lägga ned någon möda på tolkningsarbetet. Han menar vidare att vi behöver tolka något medvetet när tecknen är svåra att tyda, och vi inte omedelbart förstår deras innebörd. Detta innebär således att vi tolkar när vi inte förstår, och vi tolkar för att vi vill förstå (Ödman 1998:58).

Samtal och text är centrala begrepp i den hermeneutiska traditionen, och man lägger tonvikten på tolkarens förkunskap om en texts innehåll. Syftet med den hermeneutiska tolkningen är att erhålla en giltig och gemensam förståelse av meningen i text. Den klassiska hermeneutikens ämne var religiösa, juridiska och

litterära texter, men begreppet "text" har sedan utvidgats till att omfatta även diskurser och till och med handlingar (Kvale & Brinkman, 2009:66-67). Jag har inspirerats av det hermeneutiska perspektivet i min undersökning och eftersträvat förståelse för det fenomen jag undersöker. Jag har försökt genomföra min tolkning i enligt den hermeneutiska cirkeln som innebär att *"all förståelse är relativ, på så sätt att delarna i en helhet tolkas utifrån helheten och tvärtom. Förståelsen är också alltid relativ till sammanhanget som det tolkade befinner sig i, så det finns även en cirkelrörelse mellan texten och kontexten."* (Langemar, 2006:49). Den hermeneutiska cirkeln innebär således att man går från del till helhet och från helhet till del, och för att kunna göra detta krävs vissa föregripande föreställningar om helheten, d.v.s. att det finns en viss förförståelse (Ödman 1998:99). Ödman argumenterar även för att liknelsen av en hermeneutisk spiral är att föredra då den är mer öppen och fruktbar än en sluten cirkel (Ödman 1998:103). Vidare utgör det sammanhang jag befinner mig i som tolkare också en referensram, utifrån vilken tolkningen görs och som jag inte kan ställa mig utanför. Denna referensram ingår i den förförståelse som påverkar och i sin tur påverkas av den förståelse som jag uppnår.

5.2 Definition av specialpedagogik

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt ämne som vilar på teorier från filosofi, psykologi, sociologi, pedagogik och viss medicin. (Verneresson 2007:11)

Specialpedagogik som verksamhet är svårare att definiera och kan tolkas på olika sätt och kan också vara utformad på olika sätt. Persson (2007) menar att *"specialpedagogiska insatser är avsedda att sättas in där den vanliga pedagogiken inte bedöms räcka till."*(Persson, 2007:22). Även Nilholm definierar specialpedagogiken genom dess funktion och menar att *specialpedagogik är pedagogik där den vanliga pedagogiken inte anses räcka till/.../*

(Nilholm 2007: 13).

I *specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv* (2007) ger Verneresson ingen definition av specialpedagogiken utan förklarar istället sin syn på vilken funktion specialpedagogik bör fylla och skriver att *" specialpedagogik kan, när den är som bäst, bidra till att vidga synen på all undervisning och skapa förståelse för problem*

”som uppstår i skolan” (Verneresson, 2007:27).

5.3 Olika perspektiv inom specialpedagogik

Specialpedagogik kan ses ur många perspektiv och efter att ha läst en mängd litteratur i ämnet specialpedagogik vill jag redogöra för de tre perspektiv Nilholm tar upp i boken *Perspektiv på specialpedagogik* (2007) De tre perspektiven är *det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet och dilemmaperspektivet*,

Det kompensatoriska perspektivet är den mest dominerande bland perspektiven. Detta perspektiv bygger på att man kan kompensera individer för deras problem. De grundläggande stegen i detta perspektiv är identifiering av problemet, sökande av psykologiska och neurologiska förklaringar och slutligen skapandet av metoder för att kompensera för problemen.

Det kritiska perspektivet är en ideologikritik i bemärkelsen att grunderna för specialpedagogiken ifrågasätts (Nilholm, 2007:38). Det kritiska perspektivets hållning gentemot specialpedagogiken tar sig uttryck på olika sätt. Det grundläggande är egentligen tanken om att specialpedagogiken uppstår till följd av olika sociala processer. Bland dessa finns sådant som sociokulturellt förtryck, professionellas intressen och skolans misslyckande. Tanken är att om dessa sociala processer kan förhindras genom att sociala förändringar sker, kommer specialpedagogiken kunna avskaffas (Nilholm, 2007:59).

Det tredje perspektivet är *dilemma perspektivet* som understryker utbildningssystemets grundläggande komplexitet samt motsägelsefullhet. Nilholm(2007) menar att det finns dilemman i de mest grundläggande aspekterna i ett modernt utbildningssystem. Dessa dilemman är att man, ska ge alla elever liknande kunskaper och erfarenheter men samtidigt anpassa sig till var och ens individuella förutsättningar. Nilholm(2007) tillägger dock att skolan också har olika grupper med olika intressen vilket skapar frågor som hur skolans verklighet ska framställas och hur dilemmat ska hanteras. Vikten av att skapa kunskap om dessa oenigheter och hur de speglar sig i den konkreta verksamheten lyfts fram inom dilemma perspektivet

(Nillholm, 2007:22–23).

För att hantera dilemman på ett bra sätt och att nå varje enskild individ menar Lgr 11 att:

Skolan ska främja elevernas harmoniska utveckling. Detta ska åstadkommas genom en varierad och balanserad sammansättning av innehåll och arbetsformer. Gemensamma erfarenheter och den sociala och kulturella värld som skolan utgör skapar utrymme och förutsättningar för ett lärande och en utveckling där olika kunskapsformer är delar av en helhet. (Lgr 11:7)

5.4 Integrering

Haug skriver i *pedagogiska dilemman* (1998) att integration är ett begrepp med många betydelser. ”Normaltolkningen av begreppet integrering är oerhört bred och öppen. Inom den finns det plats för stora variationer” (Haug, 1998:21) För att nyansera tolkningen av begreppet integrering och dess två huvudriktningar använder Haug beteckningarna segregering respektive inkluderande integrering. Han menar vidare att dessa begrepp preciserar hur situationen ser ut i praktiken samt att användandet av beteckningarna får fram nyanser ”som inte framträder när man använder det normala begreppet integrering” (Haug 1998:21)

5.5 Segregerad integrering

Haug (1998) förklarar den segregering som traditionell specialundervisning i förhållande till barns utveckling. Inom denna ram uppfattas skolan och klassrummet som den mest lämpliga och naturliga platsen för lärandet. Alla elever är olika och i behov av olika strategier och metoder i undervisningen. Därför har man andra organisatoriska alternativ som t.ex. uppbyggnaden av undervisningen genom enskilda undervisningstimmar Haug (1998:22). Vernersson (2007) och Hjärne & Säljö (2009) beskriver segregering som när det finns särskilda undervisningsgrupper dit elever med särskilda behov går. Detta för att de inte får den hjälp de behöver i vanlig klassrumsundervisning. DAMP-klasser och särskoleklasser är några särskilda undervisningsgrupper Vernersson (2007:23) och

Hjörne & Säljö (2009:26).

5.6 Inkluderande integrering

I inkluderande integrering sker undervisningen inom ramen för den klass där barnet är inskriven som elev. Haug (1998:23-24) menar att detta har sin grund i tanken om social rättvisa och kollektiva demokratiska värden. Han menar vidare att det mest rättvisa för elev och samhälle är att alla deltar i samma samhällsgemenskap. I skolvärlden innebär detta att alla får gemensam undervisning redan i unga år för att kunna fungera tillsammans i samhället som vuxna. Haug lägger delvis tyngden på den sociala träningen i t.ex. den gemensamma klassundervisningen där alla barnen inkluderas i en och samma klassrumsmiljö och är delaktiga i en och samma aktivitet. Inkluderande integrering har dessutom ett demokratisk värde där varje enskild individ ska bli rättvist behandlad och få det stöd de behöver utan att bli segregerad. Dessutom finns det inom den integrerande integreringen en acceptans för skillnader mellan barnen och att dessa skillnader ska utgöra en del av de erfarenheter man får från skolan. För att kunna undervisa alla barn i ett klassrum oberoende av svårigheter tillägger författaren att lärare ska ha tillräcklig kunskap dvs. en generell och universell kompetens (Ibid). Inkluderande integrering kan delas in i ytterligare två grupper, *didaktisk inkludering* och *social inkludering*. (Vernerrson 2007:24)

5.7 Didaktisk inkludering

Enligt Aasebo & Melhuus(2007) är didaktisk inkludering då kvaliteten på undervisningen är så givande som möjligt för den enskilda eleven. För att undervisningen ska vara så givande som möjligt för eleven är det viktigt att lärare använder sig av en individanpassade undervisningen. Den individanpassade undervisningen innebär att varje klasslärare i sin undervisning ska ta hänsyn till varje enskild elevs mognadsutveckling, intresseområden och behov för att kunna hålla en god undervisningskvalitet. Författarna menar vidare att den individanpassade undervisningen är en del av det demokratiska idealet (Aasebo & Melhuus,2007:151,153). Vernersson (2007) nämner att didaktisk inkludering är ett förhållningssätt hos läraren gentemot eleverna. Läraren har kunskaper om diagnoserna och omvandlar det till handling i sina undervisningsmetoder (Vernersson, 2007:24).

5.8 Social inkludering

Inkludering enligt Verneresson (2007) kan också ses från ett kommunikativt grupperspektiv som innebär att de elever med funktionshinder i klassen blir accepterade i den sociala samvaron, vilket har en viktig betydelse för individens lärandemiljö. Exkluderandet från den sociala samvaron kan sänka elevens självuppfattning och på så sätt sakta ned elevens utveckling. Specialpedagogisk forskning visar att självuppfattningen hos elever med funktionshinder påverkar deras kunskapsinhämtning. Om eleven har en dålig självuppfattning kan elevens kunskapsinhämtning hämmas, men om eleven har en god självuppfattning kan kunskapsinhämtningen ökas. Elever med funktionshinder mår betydligt bättre av att bli socialt inkluderade och därför är det viktigt att både elever och lärare inte stöter ut dessa elever från klassrumsundervisningen och den sociala samvaron (Verneresson, 2007:24).

6. Tidigare forskning

Axengrip & Axengrip (2004) beskriver sin studie med verkliga berättelser av elever som har DAMP. I studien används det fingerade namnet Dennis som representerar alla elever i studien. Boken är en handbok för Damp/ADHD – problematik och redogör för olika råd om strategier och metoder som kan användas i undervisningen. Syftet med denna handbok är att sammankoppla teori till praktiken och omvandla teori i praktiken. Detta innebär att läraren ska tillämpa teorier i sin undervisning men omvandla teorierna under undervisnings gång vid behov för praktik och teori går inte alltid hand i hand. Målet är dessutom att de autentiska berättelserna i boken ska bidra till läsarnas självhjälp. (Axengrip & Axengrip, 2004:11)

Författarna menar vidare att det bästa hjälpmedlet för elever med DAMP är att pedagogiska strategier efterlevs i undervisningen.(Axengrip& Axengrip,2004:147). Två berättelser från handboken är särskilt relevanta för min studie.

Den ena handlar om en pojke som har koncentrationssvårigheter men vill framstå som ”normal” och inte annorlunda från klasskamraterna. Han har bytt skola flera gånger för att han aldrig fått den hjälp han behöver. Efter flera skolombyten placeras han slutligen i en liten skola med ca 100 elever, i en liten by. Byskolan arbetar

integrerat och i skolan är oftast klasserna mycket mindre jämfört med klasserna i innerstan. Skolans rektor placerar ”Dennis” i en klass med 10 elever. Detta leder till att ”Dennis” gör enorma framsteg under sina år i byskolan (Axengrip & Axengrip 2004:114-115).

En annan berättelse i boken, *Dennis Skola*, är baserad på en pojkes fem första skolår som var kaotiska och negativa. Personalen i denna skola hade ingen kunskap om hur de skulle anpassa undervisningen för att ”Dennis” skulle få en god skolutveckling. Skolpersonalen försökte åtgärda fel saker och detta ledde istället till en negativ utveckling. Eftersom han inte fick rätt stöd blev han deprimerad, fick aggressionsutbrott, sänkt självkänsla och blev dessutom mobbad. Elevens dåliga självkänsla ledde till självmordstankar och utöver detta låg han långt efter i skolundervisningen. Lösningen var att flytta till en annan skola som anpassade undervisningen utifrån hans primära behov. Denna flytt resulterade i att Dennis tog igen sina studier och andra positiva förändringar (Axengrip & Axengrip, 2004: 87). Författarna skriver även om vikten av aktivitetsbyten för barn med ADHD och svårigheter med långa arbetspass (Axengrip & Axengrip, 2004:89).

Även Kadesjö(2007) tar upp vikten av att ha avbrott i undervisningen för att undvika att elever med koncentrationssvårigheter ska bli uttråkade. Han menar vidare att dessa avbrott inte ska vara för långa och inte innebära att eleven blir uppspelt då det blir svårare för eleven att sedan rikta uppmärksamheten på uppgiften igen. (Kadesjö,2007:209).

Kadesjö (2007:165-166) understryker vikten av struktur och planering för elever med koncentrationssvårigheter. Författaren menar att barnet behöver struktur i vardagen för att de har svårt för att organisera och skapa sammanhang. Genom att upprätthålla en struktur hjälper läraren elever med koncentrationssvårigheter att skapa en sammanhållen vardag. Eleverna som har ADHD måste förstå varför de är i behov av hjälp som t.ex. att skapa struktur i vardagen, detta är för att få en trygg grund att stå på. Planering som är det andra centrala arbetssättet skulle kunna innebära att läraren redan i början av skoldagen har en genomgång om vad som ska göras under dagen. Planering är ett bra alternativ i undervisningen för att det kan

minska oroligheterna och ”tjat” som kan uppstå kring vad som ska göras och varför, även för elever som inte har koncentrationssvårigheter. Efter att läraren använt samma koncept gällande planeringen och struktur varje dag blir eleven bekant med situationen och kan på så sätt sortera bort det som inte är nödvändigt att bry sig om och spendera energi på. (Ibid). Det är viktigt att läraren har kännedom om vad som ligger bakom elevens beteende och handlingsmönster. Om läraren vet att det inte rör sig om olydnad och ovilja hos eleven, är det lättare att bemöta den utan ilska och irritation. Detta för att kunna undgå misslyckanden i form av irritation och aggression gentemot eleven (Kadesjö, 2007:60).

Kadesjö (2007) skriver även om vikten av struktur och kortfattade instruktioner för att elever med koncentrationssvårigheter ska få det lättare att följa med i undervisning utan att tappa fokus (Kadesjö, 2007: 61,168) Han menar vidare att vissa förändringar i miljön som att hjälpa eleven att hålla ordning på sina prylar på bänken kan underlätta för det att rikta uppmärksamheten på uppgiften (Kadesjö, 2007,196). Kadesjö(2007) understryker att ” *andan, atmosfären i klassrummet är avgörande för koncentrationsförmågan hos alla barn, inte bara hos det som har primära svårigheter*” (Kadesjö, 2007:198.) Kadesjö menar vidare att en lägsta ambitionsnivå för skolans undervisning av barn med koncentrationssvårigheter är att förhindra uppkomsten av onda cirklar och ” *att se till att barnet åtminstone inte far mer illa än nödvändigt av alla misslyckanden*” (Kadesjö, 2007:200). Han understryker samtidigt att han vet att det kan uppfattas provocerande med en så låg ambitionsnivå (Kadesjö, 2007:200).

I Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap (2007) fördjupar sig Persson i lärarnas kompetens att möta alla elever. Han tar även upp frågor rörande normalitet och differentiering. Mycket av det Persson skriver om i boken rör lärare och deras arbete. Han menar t.ex. att klasslärare som har svårt för att intressera och motivera elever för undervisningen lätt kan stämpla eleverna ifråga som ”stökiga, passiva eller tysta” (Persson 2007:79).

En annan aspekt är de dilemman speciallärare ställs inför på grund av förväntningar på deras arbete. Persson (2007) menar att en vanlig föreställning är att elever efter en

tids specialundervisning ska ha kommit ifatt sina klasskamrater och att detta är orimligt. Problemet med detta är just att måttstocken utgörs av de andra elevernas prestationer (Persson 2007:95). Detta innebär att krav som är svåra att uppnå ställs både på speciallärare och elever i behov av specialundervisning och gör situationen som redan är pressad som den är ännu svårare. Persson tar även upp en departementsskrivelse från regeringen som föreslår att varje elev ska ha rätt till en individuell utvecklingsplan för att varje enskild elevs förutsättning för lärande optimeras (Persson, 2007:122).

För elever med ADHD är miljöer som är ostrukturerade, röriga och växlande miljöer inte lärorika och trivsamma miljöer. Sådana miljöer kan förvärra barnens svårigheter och leda till förvirring och skapa onödigt stress. Beckman understryker att barn med ADHD trivs och lär sig bäst i en lugn, strukturerad, förutsägbar och organiserad miljö. Dessa miljöer kan skapas genom att man sätter upp scheman, instruktioner, anvisningar där det står vad som ska göras under en viss tid. Detta kan sträcka sig över veckor, dagar, timmar osv. Detta hjälper barnet att få struktur och en organiserad miljö vilket leder till att barnet får ett bättre grepp om vardagen. Då kan denne fokusera på det väsentliga och ta en ska i taget dvs. kortare uppgifter där de arbetar steg för steg. För att lektionerna i skolan ska vara så givande som möjligt behöver undervisningen matcha barnets förmåga till uthållighet. Arbetspassen som läraren lägger upp ska helst vara korta, tydliga och intresseväckande för att tillgodose de behov elever med ADHD har (Hellström, 2007:137–138,144).

Rapporten *Kategorisering av elever med funktionshinder i Skolverket(2007)* ger en nationell bild av situationen i skolan för elever med funktionshinder. Skolverket har kritiserats för att ” *inte i tillräcklig utsträckning och på ett samlat sätt lyckats belysa utbildningsvillkoren för elever med funktionshinder*” (Skolverket, 2007:1). Syftet med denna rapport är att diskutera villkoren för att systematisera kunskapen om elever med funktionshinder i skolan. I studien har de använt sig av intervjuer av elever och lärare samt rektorer. Förhållandet mellan kategoriseringar samt önskan om en inkluderande skola utreds. Rapporten avslutas med en diskussion och förslag på riktlinjer för rapporteringen av skolsituationen för elever med funktionshinder.

7. Metod

I början av metod delen framgår en kort beskrivning av det hermeneutiska perspektivet under rubriken metodval, därefter kommer avgränsningar, intervjuguide (som även finns i form av bilaga), urval, bearbetning av intervjuerna, validitet och etiska principer.

7.1 Metodval

Vetenskapsfilosofin hermeneutik står i grund och botten för en kvalitativ förståelse och tolkningssystem där man som forskare har en roll av att vara subjektiv, engagerad och öppen (Patel & Davidson, 2003:29). I ett hermeneutiskt perspektiv har man tillträde för att tolka fritt dvs. att det inte finns en slutgiltig tolkning, man kan tolka fritt om allt i strävan efter en rimlig och väl underbyggd tolkning (Ödman, 1998:64). Detta tillämpade jag genom att jag använde mig av mina egna tolkningar och andra tolkningar från böcker, avhandlingar och artiklar som jag sedan med hjälp av kvalitativa intervjuer besvarat mina frågeställningar och skapat en egen studie. Anledningen till varför jag valde att utgå från kvalitativa metoder och inte kvantitativa metoder i min undersökning var på grund av att jag ville använda mig av intervjuer vilka är tolkningsbaserade och inte mätbara.

7.1 Avgränsningar

Jag valde att avgränsa mina studier kring hur läraren arbetar med elever som har elever med ADHD och inkluderas i klassundervisningen. Jag kommer i min studie utgå från *inkluderande integrering*, *didaktisk inkludering* samt *social inkludering* för att besvara mina frågor kring hur lärare arbetar med integrering och vilket synsätt de har på elever med ADHD.

7.3 Urval

Jag har intervjuat fyra klasslärare där åldern är mellan 39-53, som har elever med ADHD i sin klassundervisning. Lärarna i min undersökning kommer från två olika skolor, båda från södra delen av Stockholm. Lärarna som var intresserade av att bli delaktiga i min undersökning utgjorde också mitt urval. Intervjupersonerna fick jag tag på genom att jag ringde upp två skolor, den ena skolan där jag praktiserade och

den andra skolan valde jag själv ut. Rektorerne i respektive skola hänvisade mig därefter till fyra klasslärare från årskurs tre.

Lärare 1 arbetar i skola A och är en examinerad lärare som har två stycken resurslärare i sin klass, eleven som har ADHD är inte utredd¹, men hon ser tydliga tecken på att han har ADHD, eleven går inte till specialpedagogen eftersom de finns resurspersoner i klassrummet.

Lärare 2 som arbetar i samma skola som *Lärare 1* är också examinerad och har en resurslärare i klassrumsundervisningen. Eleven med ADHD i hennes klass är utredd och har grav ADHD, även denna elev går inte till specialpedagogen pga. den tillgängliga resursläraren.

Lärare 3 arbetar i skola B och är också en examinerad lärare, som dock inte har en resurslärare i klassrummet. Eleven i hennes klass är utredd ADHD men har också lite drag av Aspergers syndrom, denna elev går inte heller till någon specialpedagog.

Lärare 4 som arbetar i samma skola som *Lärare 3* är också en examinerad lärare men har dock ingen resurslärare i klassundervisningen.

7.2 kvalitativa intervjuer

Jag har använt mig av semi-strukturerade intervjuer där intervjuaren förbereder sig med frågor eller stödord som sedan används som hjälp under intervjun. Min intervju bestod av 13 frågor (se bilaga 1) vilket var nära kopplat till mina frågeställningar. Varje intervju som jag gjorde tog ca 40 minuter och genomfördes på lärarnas respektive arbetsplats. Intervjuerna tog lång tid för att jag ville att intervjupersonerna skulle tala fritt utan att känna sig begränsade. Detta nämner även Larsen (2007:47–48) som menar att när man gör samtals intervjuer är det viktigt att intervjupersonen får luftrum för att tala fritt, välja sina egna ord när de berättar om sina upplevelser och erfarenheter. Vidare kring samtals intervjuer ska man som intervjuare vara försiktigt med att samtalet inte blir allt för riktad (ibid). Larsen

¹ Utredningar för att undersöka barnets funktionsnivå inom olika områden görs av specialteam på barnmottagning, barnneurologisk eller barnpsykiatrisk mottagning (Beckman & Fernell 2007:33)

(2007:85) tillägger att en intervju blir effektiv då intervjuaren spelar in intervjupersonens svar i ett band. Inspelningen av samtalet gör så att intervjuaren hänger med i samtalet och på så sätt får de flyt i konversationen emellan intervjuaren och intervjupersonen (Ibid). Jag tillämpade detta i min intervju på så sätt att jag använde mig av en diktafon som jag satte på då jag påbörjade intervjun. Kvalitativa forskningsintervjuer är enligt Kvale & Brinkmann (2009) en metod som bygger på ett ömsesidigt samtal som sker i samspel mellan två personer dvs. intervjupersonen och den som blir intervjuad (Kvale & Brinkmann 2009:17-18). I denna interaktion försöker intervjuaren få en bredare förståelse och en fördjupad kunskap av världen utifrån intervjupersonens synvinkel, därmed blir forskningsalternativet subjektivt (Kvale & Brinkmann, 2009:185). Det sker alltså ett socialt samspel mellan intervjuaren samt intervjupersonen där ny kunskap produceras (Kvale & Brinkmann, 2009:98).

7.4 Bearbetning av intervjuerna

Efter att intervjuerna bandats valde jag att börja med bearbetningen på så sätt att jag transkriberade intervjuerna på datorn, därefter valde jag att kategorisera lärarnas svar under varje fråga, för att kunna se mönster i lärarnas svar på frågorna. Svaren på frågorna är indelade i temana *struktur & planering, inkludering & individ anpassad undervisning* för att ge en tydlig bild av resultatet.

7.5 Validitet

Begreppet validitet är ett mått som anger om forskare verkligen undersökt det som den har till avsikt att undersöka. En god validitet innebär att forskaren verkligen undersökt det som forskaren ämnat undersöka (Kullberg, 2004:73) Jag har använt mig av olika informationskällor för att öka validiteten i min studie. Dessutom har jag lyckats få en bra teoretisk täckning av det område jag ska undersöka och en god översättning av från teori till de enskilda frågor jag ställt i intervjuerna.

7.6 Etiska principer

Det grundläggande individskyddskravet består av fyra etiska principer eller huvudkrav. Dessa är *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet*

och *nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet 2002:6).

Informationskravet innebär att deltagare informeras om studiens syfte och uppbyggnad av undersökningen (Vetenskapsrådet 2002:7). *Samtyckeskravet* innebär att intervjupersonen självmant och frivilligt deltar i undersökningen (Vetenskapsrådet 2002:9). *Konfidentialitetskravet* innebär att uppgifter om deltagare och deras personuppgifter är konfidentiella och förvaras så att obehöriga inte kan ta del av dem (Vetenskapsrådet 2002:12). *Nyttjandekravet* innebär att insamlade uppgifter endast får användas för studien och inte för andra ändamål (Vetenskapsrådet 2002:14).

I min studie har jag uppfyllt dessa krav genom att jag i början av intervjuerna berättat kort om syftet med intervjun, och hur jag ska använda mig av de bandade intervjuerna. Därefter tydliggjorde jag att jag i uppsatsen ska använda mig utav fingerade namn för att inte avslöja deras personliga namn och data och att allt material behandlas konfidentiellt. Efter detta fick jag deltagarnas samtycke och påbörjade intervjun.

8. Resultat & analys

Här nedan kommer jag att presentera lärarnas svar i temaform, vilka är: struktur, planering, inkludering, individanpassad undervisning och misslyckanden.

8.1 Struktur & Planering

Lärare 1 lägger stor tyngd på att en tydlig struktur är en viktig del i undervisning för elever med ADHD. När man som lärare utgår från en tydlig struktur kan det bidra till att man odlar en djupare relation med eleverna ifråga. Den djupa kontakten innebär dessutom att man lär känna eleven mer och får en bredare förståelse om dennes behov och på så sätt skapar man trygghet och en ömsesidig kontakt.

”lättare att odla den här djupare relationen till barnet för jag tror att dem barnen behöver en djupare relation till den vuxna som jag känner att man kan hjälpa dem till rätta på ett annat sätt dåra och då får dem en tillit till en och då er det lättare att säga till dem nu har du gått över gränsen, stopp här! inte längre! än att ett barn man har en ytlig relation med kan ju bli ett barn som bara springer iväg!” (Lärare 1)

Även Kadesjö menar att struktur i vardagen ger barnet en viss trygghet och välkänd grund att stå på när den möter det som är nytt (Kadesjö 2007: 165).

Enligt *Lärare 1* innebär struktur även att man jobbar med liknande koncept i alla ämnen. Detta för att elever med ADHD ska få en tydlig struktur och mönster på hur arbetet ska gå till vilket underlättar att nå undervisningsmålen för dem.

”Det är viktigt att lära känna strukturen i det hela om man jobbat med samma struktur hela tiden då behöver man inte vara på tavlan varenda steg, utan dem lär sig vad som är strukturen så att säga om man jobbar på samma sätt” (Lärare 1)

Lärare 1 förklarar vidare att det är väldigt svårt för elever med ADHD att arbeta med en uppgift under en 80 minuters lektion. Dessa elever behöver korta och tydliga instruktioner för att klara uppgifterna under lektionen. För att underlätta ytterligare är det viktigt att uppgifterna är tydligt avgränsad och skall göras under en viss tidsram. När man utgår från sådan planering blir uppgiften genast roligare och intressant och koncentrationen hålls kvar längre.

/.../avgränsar sidorna hit ska jag hinna under den här veckan, då blir det mer strukturerade i sig själva/.../(Lärare 1)

Kadesjö(2007) understryker vikten av tydliga och kortfattade instruktioner ett steg i taget. Han menar vidare att många vuxnas uppmaningar består av flera led och detta kan innebära svårigheter för ett barn som reagerar på första impulsen (Kadesjö 2007:168)

Lärare 2 upprepar flera gånger att struktur är otroligt viktigt. Läraren talar om att elever med ADHD behöver tydliga regler, scheman, instruktioner för att dessa elever ska klara av sin skolgång. Att arbeta med uppgifter länge i sträck kan betyda förödande tid för dessa elever. För att hjälpa dem på traven och väcka intresset för att arbeta med uppgifterna är det bra om läraren strukturerar uppgifterna i små mängder. Att man delar upp uppgifterna till att bli färdiga en i taget. Då får eleven ett mål att fokusera på åt gången. När strukturen uteblir kan elevens intresse istället riktas mot kamrater, vilket kan leda till att även de tappar sin koncentration.

”Struktur och de är jätte viktigt, struktur är viktigt och att ligga ett steg före sen har jag gjort ett speciellt schema så vissa lektionen är han i klassrummet gemensamt och vissa går han bara ut med sin resurs då är de speciella ämnen. För att dem här barnen ska klara sig måste det finnas en mkt tydlig struktur att de ska veta vad som händer idag? vad ska vi veta?” (Lärare 2)

Även Kadesjö(2007) menar att struktur är viktigt för barn och att om vuxna är otydliga i sin styrning och inte tillräckligt strukturerade i den miljö man erbjuder barnen utlämnar man många barn till att själva skapa struktur och sammanhang. Detta klarar inte alla barn av, och framförallt inte barn med koncentrationssvårigheter (Kadesjö 2007: 61)

Det lärare 2 säger om struktur speglar mycket av det Hellströms (2007:137) skriver om just struktur i boken *ADHD/DAMP - en uppdatering*. Författaren menar att strukturerade miljöer är väldigt viktiga för elever med ADHD. Att hjälpa dem få struktur och en organiserad miljö för att de ska få bättre grepp om hur deras dag ser ut är av stor vikt. Genom att man i undervisningen använder sig utav schemaupplägg, instruktioner, anvisningar där de visar vad som ska göras under dagen kan man skapa så bra förutsättningar som möjligt för inläring för barn med koncentrationssvårigheter (Ibid).

När eleven får struktur i vardagen kan eleven med ADHD fokusera sig mer på det som ska göras just då och ta saker och ting en åt gången utan att bli förvirrad. Hellström (2007) understryker dessutom att för att lektionerna ska vara så givande att läraren bör anpassa och forma undervisningen utifrån från barnets förmåga och till barnets uthållighet (Hellström 2007:137–138).

Läraren förklarar att man som lärare helst ska ha planerat lektionens upplägg i förväg. Hon menar att läraren alltid ska förekomma barnen i bemärkelsen att läraren ska ha en plan för vad som ska göras under lektionen och en plan för vad som ska göras om lektionsupplägget inte går som planerat. Den andra planen ska snabbt sättas in om den första planen inte fungerar av någon anledning. Detta för att eleverna uppmärksamhet inte ska vandra till annat där emellan.

”Man måste ligga ett steg före vad kommer att hända. man måste ligga ett steg före, att man förekommer barnen att om inte de här så kan de här hända och då måste man sätta in. Det handlar om och veta, alltså att stödja barnen om dem väl kommer upp” (Lärare 2).

Lärare 3 understryker att denne använder sig av struktur i undervisningen generellt i klassrummet. Med struktur i klassrumsmiljön menar hon att det är ordning och reda i klassrummet. Hon förklarar att alla elever måste ha struktur och ordning och reda på pennor, saxar, lim osv. i klassrummet för att de inte ska bli störda och okoncentrerade av att röra i saker och ting.

/.../vissa saker har jag ju de, läxlådan ser alltid likadan ut, nu har den flyttat då blev det att några gick o la sina den står i fönstret, vid väggen har de alltid pennvässare, saxar lim. Vissa grejer är alltid på vissa platser. Dem har ju sina saker i sina lådor. Vi möblerar om lite då och då så att de ska fungera (Lärare 3)

Läraren 3 understryker således vikten av struktur ytterligare och menar att den är viktig för alla elever oberoende av svårigheter och behov.

”/.../ man märker ju hur lätt elever blir distraherade av annat, det kan bli distraherade av småsaker som en penna som ligger på golvet eller att någon har ett annorlunda sudd med sig..”(Lärare 3)

Lärare 3 förklarar vidare att struktur i miljön är viktigt i klassrummet för att eleverna inte ska bli distraherade och kunna fokusera på undervisningen.

Även Kadesjö (2007:196,198) menar att struktur och organisering i miljön är väldigt viktig för barn, och speciellt för barn med koncentrationssvårigheter då de lättare blir distraherade. En god hjälp för att rikta elevernas uppmärksamhet på uppgiften som ska göras, är att det ska vara ordning och reda på bänken. För att få ordning och reda kan man som lärare regelbundet påminna eleverna när det är dags att plocka i ordning(Ibid)

Lärare 3 samstämmer med Lärare 2 och betonar vikten av planering men menar att man ska ta det ett steg längre och inviga eleverna i sin egen planering av lektionen. Detta genom att man som lärare i början av dagen skriver på tavlan vad som ska

göras under dagen så att alla elever vet hur upplägget ser ut. Att ha denna genomgång som rutin kan förebygga okoncentration och ”tjat” som kan förekomma kring vad som ska göras (Kadesjö,2007:165-166).

”/.../i den här klassen vet alla hur det går till vi börjar varje dag med en samling, varje måndag skriver vi i skoldagboken, varje fredag skriver dem i skoldagboken sista vi gör, oftast skriver jag på tavlan vad som ska hända under dagen, dem vet hur de ska bete sig börjar dagen med att sjunga godmorgon sången och de vet att vi ska sjunga hejdå sången, vi har väldigt mycket rutin/.../”(Lärare 3)

Lärare 4 belyser, som de övriga intervjuade lärarna, att struktur är väldigt viktigt för elever med ADHD.

/.../jag struktur måste man ha annars går det inte med sådan här elever för de är väldigt fyrkantiga och kräver sitt, det ska vara så här, om man bryter strukturen då måste du förbereda dem i förväg”(Lärare 4)

Läraren menar att detta behov är extra stort hos just barn med ADHD då de ”kräver sitt” i form av exakta förklaringar till vad som ska göras. Dessutom är det viktigt att förbereda dessa elever i förväg om strukturen ska brytas och något nytt ska göras.

”Ibland kan jag se att det behövs en paus och då menar jag inte rast utan bara att sträcka på benen lite o så, då säger jag att nu kan alla ställa sig upp och sträcka på sig och ta några steg och sen fortsätta med de som de ska göra”(Lärare 4)

Kadesjö tar upp att många barn med koncentrationssvårigheter snabbt blir uttråkade, passiva verkar trötta när de genomför uppgifter, speciellt uppgifter av rutinkaraktär. En lösning på detta kan vara ett avbrott menar han, i form av ett uppmuntrande tillrop eller röra på sig. Risken med den typen av avbrott Lärare 4 förespråkar är enligt Kadesjö att ju längre bort från uppgiften barnet kommer, desto svårare blir det att återföra det till ordningen. Han menar vidare att avbrottet bara vara tillräckligt för att öka sin alert het och inte göra så att barnet blir uppspelt (Kadesjö, 2007:209).

Axengrip & Axengrip (2004) tar upp att elever med ADHD blir fort uttröttade och att det är ett sätt att öka koncentrationsförmågan att byta aktivitet. Författarna menar att det är positivt att varva stillasittande uppgifter med mer fysiskt krävande aktiviteter. De rekommenderar korta arbetspass och att man som lärare ska hushålla med elevens energi och låta den ha pauser för att återhämta sig (Axengrip & Axengrip,2004: 89).

Även *Lärare 4* talar om att det är viktigt att barnen får en planering över lektionens upplägg dvs. hur undervisningen kommer se ut, vad som ska göras under lektionen. När eleverna ser en tydlig planering blir de inte oroliga över vad som ska göras härnäst. Orolighet hos eleven med ADHD kan sedan leda till okoncentration. Därför är det viktigt att läraren i början av dagen går igenom på tavlan, skriver ned allt från vad som kommer hända under dagen och vad som ska göras under dagen. Läraren tycker vidare att det är bra att skriva planeringen punktvis vid sidan om tavlan så att nästa gång eleverna undrar över vad som ska göras kan de bara titta på tavlan.

”För elever med ADHD är det väldigt viktigt att få se en tydlig planering, för om de inte ser en planering över vad som ska ske under dagen uppfattar de undervisningen som en stor börda och förvärrar allt i huvudet som leder till okoncentration” (Lärare 4)

Samtliga lärare som intervjuats har betonat vikten av planering och struktur i undervisningen för elever med ADHD. Samtliga har även förklarat att elever med ADHD har ett större behov av struktur för att kunna koncentrera sig på det som ska göras.

8.2 Inkludering & Individanpassad undervisning

I den här delen framgår det hur de intervjuade lärarna arbetar inkluderande i klassundervisningen.

Lärare 1 understryker att det är viktigt att man som klasslärare har kunskaper om varje enskild elevs behov för att kunna uppfylla dessa och ge en god undervisning utan att eleven ska behöva få en segregerad undervisning.

”Det gäller att ha kunskaper om varje elev, för att veta deras behov, för att eleven inte ska få en segregerad undervisning och bli utstött från klassundervisningen. Elever med ADHD trivs bättre i att få undervisning i helklass/.../” (Lärare 1)

Lärarens åsikt kan relateras till Haug(1998) som menar att inkludering är då elever blir rättvist behandlade och få den hjälp och stöd de behöver utan att få en segregerad undervisning. För att det ska kallas för inkluderande integrering krävs det att läraren

har tillräcklig med kunskap om alla elever oberoende av svårigheter (Haug, 1998:23–24). Läraren menar att elever med ADHD trivs bättre med att få undervisning i helklass. Det kan här dras paralleller till den specialpedagogiska forskning Vernersson skriver om i *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv* (2007). Forskningen har visat att funktionshindrade elevers självuppfattning samt kunskapsinhämtning påverkas negativt då de blir exkluderade från den sociala samvaron, samt att en god självuppfattning är avgörande för elevers kunskapsinhämtning (Vernersson 2007:24)

Vidare nämner läraren att även om man har en eller flera elever i klassen med svårigheter ska man inte utmärka dessa elever inför klassen. Detta för att eleverna i fråga inte ska känna sig utstötta och annorlunda. Läraren tycker att mycket samtal med hela klassen om att alla är olika, och har behov av olika slags stöd, är ett bra sätt att utgå ifrån för att inte exkludera elever med ADHD.

”/.../oftast har man ju flera barn med diagnoser då blir de ju inte så konstigt men har man ett barn som har problem, blir det tydligt, men om man har många som har individuella behov då blir det inte lika synligt att det finns ett barn utan flera barn, sen är det viktig att man samtalar om de så här fungerar en del barn så här fungerar andra barn” (Lärare 1)

Läraren förklarar dessutom att det är viktigt att lärare använder sig av olika strategier i sin undervisning eftersom alla har olika behov, och att undervisningen måste anpassas utifrån den enskilde elevs behov och intressen.

./.../jag som lärare tycker att det är jätte viktigt att utgå från den enskilda individens intressen, och att använda sig av olika arbetsformer för att inkludera elever med ADHD”. (Lärare 1)

Aasebo & Melhuus (2007) belyser också detta och menar att det är ett didaktisk inkluderande förhållningssätt gentemot eleven. I ett sådant förhållningsätt har läraren kunskap om den enskilde elevens diagnos och omvandlar den till handling i sin undervisningsmetod (Aasebo & Melhuus, 2007:151,153).

Lärare 1 menar att man för att nå alla elevers koncentration och behov bör behandla alla väldigt individuellt, t.ex. genom att utgå från olika strategier och jobba med olika

sinnen. Läraren menar vidare att det är en stor fördel att som lärare veta vad de eleverna med ADHD intresserar sig för och sedan forma undervisningen utifrån deras förmågor och intressen.

/.../man jobbar på många olika sätt ger olika slags arbetsuppgifter, jobbar med olika sinnen, så att det inte bara är en arbetsform som råder, utan vet man att ett barn med ADHD tycker om och vilka förmågor den har. Så e de en viktig ingrediens och det hela det kan vara en morot att man vet att jag har gjort den här uppgiften t.ex. om man vet att man har svårt med skriva, så vet man när jag gjort den här uppgiften så får ja göra det här istället, är det alltid bra att ge en morot och lära känna deras starka ock svaga sidor för du vet, en svag sida måste den efterträda efter en stark sida hos dem . Jag tror att de är viktigt att olika arbetsformer att samtala ge dem olika arbetsformer gagnar dem.(Lärare 1)

Läraren menar här att fördelen med att veta ADHD elevens intressen inte bara är en fördel vid utformandet av undervisningen utan att det också kan användas som en motiverande faktor. För att få eleven att genomföra uppgifter som kan utveckla kunskaper inom ett område denna har svårt för, men tycker är mindre intressant, kan moroten vara att eleven efter uppgiften är klar, får syssla med det som den är intresserad av. Enligt Kadesjö (2007) är det nödvändigt att det sker ett möte mellan uppgiftens karaktär och barnets förmåga och erfarenhet för att ett barn ska vara koncentrerat på en arbetsuppgift. För detta krävs det att läraren har god kunskap om barnets starka och svaga sidor. Om inte man utgår från barnets intressen och förmågor tar omgivningen lätt deras uppmärksamhet (Kadesjö, 2007: 204).

Lärare 2 understryker att det är jätteviktigt att alla elever känner sig inkluderade i gemenskapen och att det krävs mycket tankeverksamhet kring varje enskild elev av läraren för att det ska vara så.

”/.../man får resa sig efter varje barn, man får helt enkelt göra en individuell utvecklingsplan och tänka, vad är det barnen behöver, vad är deras starka och svaga sidor och sedan forma undervisningen utifrån de”. (Lärare 2)

Lärare 2 tycker att man ska göra en individuell utvecklingsplan för varje barn. Även Persson(2007) tar upp frågan om individuella utvecklingsplaner och hänvisar till departementsskrivelsen *Elevers framgång – skolans ansvar* (DS 2001, se Persson, 2007:122) där det föreslås att varje elev ska ha rätt till en individuell utvecklingsplan.

Denna utvecklingsplan bör enligt departementsskrivelsen beskriva elevens kognitiva och sociala utveckling i relation till läroplanens *mål att sträva mot* (Persson 2007:122).

”/.../jag vill ju inte stressa eleverna, fast jag vet ju, vet att de vill kunna göra samma uppgifter som andra, men jag tycker inte att man ska hålla på att jämföra mellan elever, med elever som har det lättare” (Lärare 2)

Persson(2007) skriver om problemet med att måttstocken utgörs av andra elevers prestationer och att detta inte är rättvist då det ställer orimliga krav både på lärare och elev (Persson 2007:95). Han menar vidare att det är en grundläggande utgångspunkt i den svenska skolan att alla elever ska få utvecklas i sin egen takt och utifrån sina egna förutsättningar.

Lärare 3 syn på inkluderande undervisning har sin grund på ett demokratiskt förhållningssätt. Läraren försöker ständigt förmedla tankesättet att alla är olika, och lägger dessutom tyngd på att det är viktigt att klassen hjälps åt och försöker få alla att trivas.

”vi jobbar jätte mycket med, vi är en klass, vi hör ihop, vi hjälps åt och alla är olika. Det tänket försöker jag förmedla till dem” (Lärare 3)

Även Haug menar att inkluderande integrering har ett demokratisk värde där varje enskild individ ska bli rättvist behandlad och få det stöd de behöver utan att bli segregerad (Haug, 1998:23–24). Även Aasebo & Melhuus (2007:151,153) menar att den individanpassade undervisningen är en del av det demokratiska idealet.

”Ja olika böcker beroende på alla, alla är ju olika och kommit olika långt i sin utveckling, och vissa bredvid material behöver inte alla” (Lärare 3)

Citatet ovan från *Lärare 3* kan relateras till Lgr 11 där framgår att det är skolans ansvar att se till att elever med olika slag av svårigheter når målen och klarar av utbildningen. Eftersom alla är olika och av olika anledningar har svårigheter kan undervisningen inte formas lika för alla. (Lgr 11:5)

Lärare 3 uttrycker sig att alla elever är olika och utvecklas olika snabbt. För att ge elever med ADHD en god och optimal skolutveckling bör man som lärare möta dem

olika. Detta kan man göra genom att utgå från olika strategier anpassad till dessa elever. Hon tydliggör gör detta genom att förklara att elever med ADHD behöver struktur, planering och känna sig samhöriga i klassundervisningen. Detta för att inte hamna i en onda cirkel med dålig självförtroende och bristande förmåga att hålla sig till det som ska göras.

"Egentligen innebär det inte så mycket, jag behandlar inte honom annorlunda än de andra. Jag försöker se varje individ och hjälpa eleven där den är i allt de den gör, från att inte hamna i en ond cirkel."(Lärare 3)

Det är tydligt att läraren vill hindra att onda cirkel ska uppstå och utvecklar ett arbetssätt som hjälper barnet att klara av och komma till rätta med sina primära och grundläggande svårigheter (Kadesjö, 2007: 200).

Lärare 4 utgår från hur man ska arbeta med elever som har ADHD när det gäller didaktisk inkludering. För att inkludera dessa elever är det oerhört viktigt att arbeta mer med belöningar och uppmuntran då eleven gör något positivt. Detta visar att just det här beteendet är bra och då vet eleven vad som är tillåtet och otillåtet. Korta arbetspass är andra arbetssätt som elever med ADHD är i behov av.

Läraren menar vidare att det i en didaktiskt inkluderande klassundervisning är elevens behov som står i fokus och inte lärarens egen planering och de kunskapskrav denna ställer på undervisningen. Utan undervisningen ska hela tiden formas utifrån varje enskild elevs behov och förmågor som på så sätt blir ett inkluderande arbetssätt i klassrumsundervisningen. Även i *ADHD – en uppdatering* framkommer det att önskvärda beteenden kan förstärkas med att läraren ger uppmuntran, beröm och belöningssystem (Hellström, 2007:135,138–139).

Lärare 4 förmedlar att som klasslärare är det viktigt att möta alla barn där de är i utvecklingen. För att kunna anpassa sig efter elevens behov krävs det från läraren att berika sig med kunskaper om varje individ för att nå allas behov. Detta kan man genom att använda sig utav olika strategier och metoder i klassundervisningen.

”/.../jag använder mig inte samma sätt som jag gör för alla tre, ett sätt med henne ett sätt med den andra och ett sätt med den tredje, de har helt olika symtom, därför måste jag möta dem på helt olika sätt/.../”(Lärare 4)

Även denna lärare talar om att när man inte har kunskap om varje enskild individ kan man heller inte möta barnens primära behov. En parallell kan dras författarna Axengrips berättelse om en pojke med ADHD som hade en kaotisk och negativ skolgång eftersom personalen på skolan inte hade någon kunskap om den enskilde eleven. Skolpersonalen försökte åtgärda fel saker och detta ledde till ytterligare svårigheter för eleven i fråga(Axengrip& Axengrip, 2004: 87). Det viktiga här är enligt *lärare 4* att kunna se varje enskild elevs behov. Det som skiljer *Lärare 4* svar från de övriga intervjuade lärares är att denna menar att även elever med samma diagnos har olika behov som bör tillgodoses. *Lärare 4* ser således nyans skillnaderna även bland de eleverna med svårigheter.

Slutligen samstämmer samtliga intervjuade lärare om att struktur, planering och individanpassad undervisning är strategier som de använder sig av för att inkludera elever med ADHD i klassundervisningen.

9. Diskussion

Mitt syfte med den här studien är att genom intervjuer med fyra lärare få en fördjupad förståelse för de synsätt lärare har på elever med ADHD och hur de arbetar med dessa elever för att inkludera dem i klassundervisningen.

1. Vilket synsätt har lärare på elever med ADHD?
2. Hur arbetar lärare för att inkludera elever med ADHD i klassundervisningen?

När det gäller frågan om vilket synsätt lärarna har på eleverna med ADHD kan man se vissa mönster i lärarnas utsagor. Samtliga intervjuade lärare understryker vikten av att man bör se varje enskild elevs behov och undervisa dem därefter. Detta visar att det inte tycker att det finns en enda sanning när det gäller undervisning av elever med ADHD lika lite som det finns en enda sanning när det gäller ”vanliga” elever.

Lärarna är överens om att ADHD elever behöver mer struktur och planering i sin undervisning. Samtliga intervjuade lärare strävar även efter att använda sig av ett *didaktisk inkludera perspektiv* samt *inkluderad integrering* i sin undervisning. Det framkommer även i intervjuerna att demokratiska värderingar genomsyrar lärarnas syn på inkluderande undervisning. Jag känner att ingen av lärarna vill utesluta någon från den gemenskap som finns i klassrummet.

Enligt lärarna trivs med ADHD betydligt bättre i att delta i en gemensam klassundervisning istället för en *segregerad* undervisning. Detta kan tyckas vara självklart då ingen elev egentligen vill vara utanför och känna sig exkluderad främst från den sociala gemenskapen. Därför kan jag samstämman med de lärare jag intervjuat när det gäller vikten av den sociala inkluderingen.

I skolans värdegrund står det fast att alla elever ska känna sig trygga i den svenska skolan. Detta är en grundläggande förutsättning för att eleven ska kunna ta till sig av undervisningen och faktiskt lära. Exkludering kan ses som ett hot mot tryggheten, speciellt om det handlar om en ensam elev som får lämna klassrummet för specialundervisning i ett ensamt klassrum med en lärare. Den sociala inkluderingen fyller en viktig funktion när det gäller att bidra till en känsla av den trygghet som elever behöver.

I den här studien är läraren i centrum, på så sätt att det är deras perspektiv och synsätt jag undersöker. Det som kan sägas om alla lärare som möter elever med ADHD i sin klass är att deras kunskap och kompetens rörande just diagnosen och den problematiken den innebär är av avgörande. Detta kan relateras till Nilholm(2007) där han beskriver att den mest grundläggande dilemman är att man ska ge alla elever liknande kunskaper och erfarenheter. Samtidigt som man ger dem en undervisning som är anpassad till deras förutsättningar. (Nilholm, 2007:22-23).

En intressant aspekt är att alla lärare jag intervjuat verkar förespråka en individuell utvecklingsplan för varje elev. Det kan diskuteras huruvida detta är genomförbart i den omfattningen som lärarna förespråkar. I en perfekt värld skulle varje lärare ha den tid och de resurser som behövs för att ha en utvecklingsplan som täcker de

förmågor, intressen, behov, svårigheter och framtida handlingsplan för varje elev. Jag tycker ändå att det är något vi bör sträva efter i den svenska skolan.

Jag lärde mig mycket av att skriva denna uppsats, och mest lärde jag mig av intervjuerna med lärarna som vet hur problematiken är i praktiken med elever med ADHD. En av lärarna berörde mig speciellt och öppnade upp mina ögon när det gäller synen på elever med ADHD. Läraren förklarade att denna använde olika metoder för varje en av sina tre diagnostiserade elever, och menade att alla har olika behov även om de har samma diagnos. Det är viktigt att som lärare tänka på att även elever med ADHD skiljer sig åt och undvika stereotyper.

Eleven i sig är inte diagnosen, utan har den och bör inte stämplas efter sin diagnos. Detta tycker jag att alla lärare bör ha i åtanke. Att generalisera är riskfyllt då en diagnos inte ser exakt likadan ut hos alla. För att ha optimala undervisningsstrategier ska man utgå från att alla elever är olika även de med diagnos och undervisningen bör skräddarsys eftersom alla lär sig på olika sätt och det finns olika vägar att nå målen precis som det står skrivet i Lgr 11.

10. Avslutande reflektion

Efter att ha skrivit denna studie som baseras på lärarens perspektiv tycker jag det skulle vara intressant att studera elevens perspektiv och undersöka hur elever med ADHD ser på sin skolsituation

11. Referenser

Aasebø, Turid Skarre & Melhuus, E. Cathrine (2007). *Rum för barn - rum för kunskap: kropp, kön, vänskap och medier som pedagogiska utmaningar*. Stockholm: Liber

Ahlberg, Ann (2007). Specialpedagogisk av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, nr 2 s84–95.

Axengrip, Christina & Axengrip, Jens (2004). *Pedagogiska strategier; Handbok för DAMD/ADHD-problematik*. Axengrip: Umeå.

Beckman, Vanna & Fernell, Elisabeth (2007). *Utredning och diagnostik. I: Beckman Vanna(red) ADHD/DAMP- En uppdatering*. Lund: Studentlitteratur

Helenius, Ralf (1998). *Hermeneutiken inför 2000-talet I: Ödman, Per Hermeneutikens väv; om ton, text och tolkning- en vänbok till Per-Ödman(red)*. Stockholm: HLS.

Hellström, Agneta (2007). Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD. I: *Habilitering Hälsa*. ADHD-center; Stockholms läns landsting.

Hellström, Agneta (2007). Psykologiska och pedagogiska stödinsatser. I: *Beckman Vanna(red) ADHD/DAMP-EN UPPDATERING*. Lund: Studentlitteratur.

Hjärne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elev och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Finland: Nordstedts Akademiska förlag

Langemark, Pia (2008). *Kvalitativ forskningsmetod i psykologi: att låta en värld öppna sig*. Stockholm: Liber

Lindgren, Anne-Li & Halldén, Gunilla (2001). Individuella rättigheter; autonomi och beroende- Olika synsätt på barn i relation till FN:s barnkonvention. *Utbildning & Demokrati*, vol 10, nr 2, s 65-79.

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

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

Larsen, Ann Kristin(2007)*Metod helt enkelt. En introduktion till samhällsvetenskaplig metod*. Dalby: Gleerups Utbildning AB

Nillholm, Claes (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur AB

Patel Runa& Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Sverige: Studentlitteratur.

Persson, Bengt (2001). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB.

Socialstyrelsen (2002). *ADHD hos barn och vuxna*. Stockholm: Modin-Tryck

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma - Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket

Skolverket (2007). *Kategorisering av elever med funktionshinder, (2007-11-29)*

Skolverket (2011). Lgr 11 - Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet.

Verneresson, Inga-Lill (2007). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet(2002) Forskningsetiska principer inom
humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning.

11. Bilaga

Intervjufrågor

1. Hur upptäcker man i den här skolan att elever har ADHD?
2. Vilken sorts utbildning/information har du fått om ADHD som lärare?

Följdfråga
Vad innebär diagnosen?

3. Vad gör du för att barnet ska få den bästa möjligheten för att få en god, optimal och jämställd undervisning?
4. På vilket sätt stärker du ditt band med elever som har särskilda behov, utifrån eleven med ADHD?
5. Hur främjar du kontakten och samspelet med eleven som har ADHD?
6. Hur anpassar du undervisningen för att eleven med ADHD ska hänga med/inkluderas i klassrumsundervisningen?

Följdfråga
Har du några särskilda arbetssätt just för elever med ADHD?

7. Hur inkluderar du elever med ADHD i klassrumsundervisningen utan att eleven känner att han/hon exkluderas?
8. Har du som lärare/pedagogen speciell struktur på materialet och organisationen i klassrummet? Hur då, motivera gärna!
9. Hur hanterar du din lärarroll/pedagog elever med ADHD?
10. Vad är din definition av en god förhållningssätt till elever med ADHD?
11. Kan du berätta konkret för mig om goda undervisningserfarenheter av elever med ADHD respektive erfarenheter av ”misslyckanden” där det inte har gått så bra?

Följdfråga
Hur kunde du ha arbetat istället

12. Vad tycker du är viktigt att tänka på när man som lärare undervisar för elever med ADHD?
13. Har du ett samarbete med specialpedagogen, hur då?
Motivera!

