



MALMÖ HÖGSKOLA
Läraryrket
Individ och samhälle

Examensarbete

15 högskolepoäng, grundnivå

ADHD och inkludering

ADHD and inclusion

Helena Nilsson

Lärarexamen 210 hp

Historievetenskap och lärande

Examinator: Per Eliasson

Handledare: Cecilia Axelsson

Sammanfattning

Syftet med min undersökning har varit att ta reda på hur lärare och specialpedagoger på en skola definierar begreppet inkludering och hur de tänker kring och arbetar med inkludering av elever med diagnosen ADHD. Vidare har även syftet varit att ta reda på hur skolformen har sett ut för elever med ADHD sedan diagnosen kom. Min undersökning har varit av kvalitativ art med ostrukturerade intervjuer som metod. Mina teorier har jag tagit från relevant litteratur om ADHD, pedagogik/specialpedagogik och inkludering. Teorierna och svaren från informanterna stämmer väl överens.

Informanterna tänker rätt snarlikt kring inkludering – att eleverna med ADHD ska vara inne i vanliga klasser på sina villkor och känna gemenskap och tillhörighet i den stora gruppen. De ska vara med i den vanliga undervisningen så mycket det bara är möjligt. Mina informanter är noga med att ha struktur och tydlighet i sin undervisning och att hela tiden anpassa lärandesituationer och sociala situationer efter eleven med ADHD så att han/hon ska lyckas. Informanterna tyckte det var en självklarhet att elever med ADHD ska inkluderas i den vanliga undervisningen med det stöd och uppmuntran han/hon kan tänkas behöva av vuxna i sin närhet. Skolformerna för elever med diagnosen ADHD har varierat under åren sedan diagnosen kom. Förr gick de flesta av dessa elever i särskilda undervisningsgrupper, specialklasser eller obklasser där de skulle få särskilt stöd för att uppnå lärandemålen. Idag är pendeln mer att skolan ska inkludera dessa elever i den vanliga klassen och individanpassa undervisningen för att dessa elever ska uppnå lärandemålen och vara en del av en helhet. Särskilda undervisningsgrupper är mer och mer på väg att försvinna helt.

Nyckelord: ADHD, inkludering, integrering, specialundervisning, särskilt stöd

Innehållsförteckning

| | |
|--|-------|
| 1. Inledning..... | 9 |
| 1.1 syfte..... | 9 |
| 1.2 Frågeställningar..... | 10 |
| 2.Litteraturgenomgång..... | 11 |
| 2.1 ADHD..... | 11-12 |
| 2.1.2 Hur vanligt är det? | 13 |
| 2.1.3 Orsaker till ADHD..... | 13 |
| 2.1.4 Diagnos..... | 13-14 |
| 2.1.5 Åtgärder, hjälp och behandling..... | 14 |
| 2.1.6 Pedagogiska stödåtgärder..... | 14-16 |
| 2.1.7 Undervisning i liten grupp och annat stöd..... | 16 |
| 2.1.8Handledning till lärare och annan personal..... | 16-17 |
| 3 Specialundervisningens historia..... | 18 |
| 3.1 1840-talet och framåt..... | 18 |
| 3.2 Mitten på 1900-talet och framåt..... | 18-19 |
| 3.2.1 SIA-utredningen..... | 19 |
| 3.2.2 Lgr 80..... | 19-20 |
| 3.2.3 Lpo 94..... | 20 |

| | |
|--|-------|
| 3.3 Speciallärarens och specialpedagogens roll..... | 21 |
| 4 Från integrering till inkludering..... | 21-22 |
| 5 Styrdokument i skolan..... | 23 |
| 5.1 Skolförordningen, SFS 2011:185..... | 23 |
| 5.2 Lgr 11..... | 23-24 |
| 5.3 Salamancadeklarationen..... | 24-25 |
| 6 Metod..... | 26 |
| 6.1 Urval och datainsamling..... | 26-27 |
| 6.2 Reliabilitet..... | 27 |
| 6.3 Etiska överväganden..... | 27-28 |
| 7 Resultat..... | 29 |
| 7.1 Sammanställning av intervjun med specialpedagogerna Göran och Eva | 29 |
| 7.1.2 Definiering av begreppet inkludering..... | 29-30 |
| 7.1.3 Skolformer och arbetssätt..... | 30-31 |
| 7.2 Sammanställning av intervjun med läraren Fredrik..... | 31 |
| 7.2.1 Definiering av begreppet inkludering..... | 32 |
| 7.2.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen..... | 32-34 |
| 7.2.3 Skolformer under Fredriks tid som lärare..... | 34 |
| 7.3 Sammanställning av intervjun med läraren Lena..... | 34-35 |
| 7.3.1 Definiering av begreppet inkludering..... | 35 |

| | |
|---|-------|
| 7.3.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen..... | 35-36 |
| 7.3.3 Skolformer under Lenas tid som lärare..... | 36 |
| 7.4 Sammanställning av intervjun med läraren Annelie..... | 36-37 |
| 7.4.1 Definiering av begreppet inkludering..... | 37 |
| 7.4.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen..... | 37-39 |
| 7.4.3 Skolformer under Annelies tid som lärare..... | 39-40 |
| 7.5 Kort sammanställning och jämförelse av intervjuerna..... | 40 |
| 7.5.1 Inkludering..... | 40-41 |
| 7.5.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen..... | 41-42 |
| 7.5.3 Skolformer och arbetssätt under informanternas tid som lärare/specialpedagog...42 | |
| 7.6 Resultatet av mina tre frågeställningar..... | 42-46 |
| 8 Referenser..... | 47-48 |
| 9 Bilagor..... | 49-51 |

1 Inledning

Jag har stött på elever med diagnosen ADHD eller misstänkt ADHD både under min praktik på lärarutbildningen och när jag jobbat inom skolan. Vid ett tillfälle när jag vikarierade som förskollärare i en förskoleklass, fick jag och min kollega en elev med diagnosen ADHD. Denna elev hade väldigt svår ADHD och fungerade inte bra i stor grupp. Eleven hade många utbrott och var väldigt svår att hantera. Jag stod mer eller mindre handfallen inför situationen och kände frustration över att jag inte kunde möta denna elev på ett tillfredsställande sätt. Tack vare handledning från specialpedagogen på skolan och undervisning i lilla gruppen blev situationen så småningom bättre och eleven klarade av sin skolgång med mindre misslyckanden.

När det var dags för mig att skriva mitt examensarbete ville jag fördjupa mig i ADHD och hur en inkluderande undervisning för dessa elever kan och bör se ut. Eftersom jag har historia som huvudämne var jag även intresserad av att se hur skolformerna har sett ut för elever med ADHD under historiens gång.

1.1 Syfte

Syftet är att undersöka hur skolformen för barn med diagnosen ADHD har sett ut sedan diagnosen kom på slutet av 1980-talet. Vidare är syftet med min undersökning att ta reda på hur lärare och specialpedagoger på *en* utvald skola i södra Skåne definierar begreppet inkludering och hur de tänker kring och arbetar med inkludering av elever med diagnosen ADHD.

1.2 Frågeställningar

- Hur har skolformen sett ut för elever med diagnosen ADHD sen diagnosen kom i slutet på 1980-talet?
- Hur definierar lärare och specialpedagoger på min utvalda skola begreppet inkludering?
- Hur beskriver lärare och specialpedagoger på min utvalda skola inkludering av elever med diagnosen ADHD i den vanliga undervisningen?

2 Litteraturgenomgång

I följande kapitel kommer jag att redovisa fakta ur litteratur som jag anser är relevant för min undersökning. Det kommer att handla om funktionsnedsättningen ADHD, vad diagnosen innebär och hur man kan och bör arbeta pedagogiskt med elever som har ADHD. Vidare kommer jag ta upp specialpedagogikens historia för att där visa vilka olika skolformer som har funnits för elever i behov av särskilt stöd. Jag har dock inte kunnat hitta något specifikt som handlar om elever med ADHD utan jag har tänkt att de ingår i kategorin ”elever i behov av särskilt stöd”. Sist skriver jag om inkludering och skolans styrdokument.

2.1 ADHD

ADHD är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och står för Attention Deficit Hyperactivity Disorder och diagnosbegreppet kom 1987 (Hellström, 1995). De svårigheter som karakteriserar ADHD är framförallt uppmärksamhetsstörning/koncentrationssvårigheter, överaktivitet och impulsivitet. Symtomen varierar över tid och i olika miljöer hos samma individ, men också variationerna mellan individer är stor (Beckman, 2007, s. 24). För att en diagnos ska kunna ställas krävs att många av symtomen ska ha funnits under lång tid, minst i sex månader, och att barnet avviker från vad man kan förvänta sig utifrån ålder, kön och utvecklingsnivå. Symtomen ska ge betydande problem i minst två miljöer, t ex i skolan och hemmet, och ska inverka på barnets hela sätt att fungera. De ska inte heller kunna förklaras bättre av någon annan funktionsnedsättning som till exempel autism eller utvecklingsstörning. Symtomen ska ha startat i barnaåren (Beckman, 2007, s. 24;

Kadesjö, 2007, s. 65). Det finns särskilda kriterier man ska uppfylla för att en diagnos ska kunna ställas och de finns med som bilaga 1.

I Sverige används två diagnossystem parallellt när diagnosens ADHD ska ställas – dels den amerikanska psykiatriska föreningens manual DSM-IV (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, fjärde upplagan), dels WHO:s manual ICD-10 (International Classification of Diseases, tionde upplagan). ICD är den mest använda manualen i europeisk sjukvård och den rekommenderas inom EU. Inom psykiatrisk forskning och klinisk verksamhet är däremot DSM den manual som används mest i Sverige och i stora delar av världen (Socialstyrelsen, 2002, s. 25-26).

Vissa kognitiva funktioner i hjärnan är nedsatta hos den som har ADHD. Det kan gälla t ex brister i det så kallade arbetsminnet som gör att personen har svårt att hålla kvar och bearbeta information och intryck och får besvär med att uppfatta instruktioner i flera led. Den amerikanske forskaren Russell Barkley menar att kärnan i ADHD-problematiken är den bristande förmågan att hindra impulsen till omedelbar handling. Barnet har inte tid att reflektera över olika handlingsmöjligheter utan handlar i stunden, impulsivt. Han eller hon lär sig bara långsamt av sina erfarenheter, har inget inre resonering om vad som är lämpligt eller ej och har därmed också svårt att inordna sig i en grupp eller att acceptera samhällets normer (Beckman, 2007, s. 25).

Man talar om tre olika typer av ADHD:

1. ADHD dominerad av uppmärksamhetsbrist,
2. ADHD dominerad av överaktivitet och bristande impuls kontroll, samt
3. ADHD, kombinerad form med både uppmärksamhetsbrist och överaktivitet. (Gillberg, 2004, s. 17).

Vanligtvis så har barn med ADHD också problem med att kontrollera sitt humör med snabba och häftiga vredesutbrott. Barnet har svårt att ta besvikelser och lika svårt att vänta och acceptera ett nej som ett yngre barn (Duvner, 1997, s.20). Vidare kan de också ha motoriska och perceptuella svårigheter, språkliga svårigheter, kognitiva problem, inlärningsproblem/dyslexi, svårigheter i samspelet med andra, sociala beteendeproblem som trots och uppförandestörning, sviktande självkänsla, ångslan, ångest och depression. Närbesläktade diagnoser som Tourettes syndrom och Aspergers syndrom eller andra autismliknande svårigheter förekommer också relativt ofta. Ju fler tillkommande svårigheter, desto allvarligare blir naturligtvis funktionshindret (ADHD-center, Hellström, s. 3).

2.1.2 Hur vanligt är det?

Under de senaste 30 åren har det gjorts flera undersökningar av hur många barn som har ADHD, och eftersom metodiken som använts och de barngrupper som undersökts varierat mycket har också resultaten varierat. Om man strikt följer de kriterier som används i DSM-manualen så har 3-5% av alla barn i skolåldern ADHD (Kadesjö, 2007, s.68).

Det är tre, möjligen fyra, gånger vanligare med ADHD bland pojkar än bland flickor (Gillberg, 2004, s.31). Många forskare anser idag att förekomsten hos flickor är större än vad studier visat. Detta pga. att flickornas problembild delvis kan se annorlunda ut än pojkarnas. Deras problem kan vara av mer inåtvänd karaktär och därför mindre störande för omgivningen. På så sätt löper de större risk för att inte få sina problem uppmärksammade och igenkända (ADHD-center, pojkar och flickor).

2.1.3 Orsaker till ADHD

Forskarna är idag överens om att det inte finns en enda orsak som förklarar allt utan att det finns många möjliga orsaker som kan påverka varandra ömsesidigt (Kadesjö, 2007, s.71). Vetenskapliga studier under de senaste årtiondena har dock visat att det finns en hög grad av ärftlighet vid ADHD. Även komplikationer under fosterstadiet, förlossningen eller nyföddhetstiden kan medföra ADHD samtidigt som de också leder till motoriskt-neurologiska avvikelser och inlärningsproblem. Förutom arv spelar den miljö dessa barn växer upp i stor roll för hur problemen kommer till uttryck och utvecklas (Socialstyrelsen, 2010, s. 22).

2.1.4 Diagnos

ADHD är en medicinsk diagnos och kan inte ställas utan medverkan av en läkare. För att få fram tillräckligt med underlag för att kunna ställa en diagnos krävs undersökning av läkare och psykolog med ingående kännedom om barns och ungdomars normala utveckling. Undersökningen ska omfatta läkarsamtal med den som känner barnets utveckling och beteende bäst, oftast någon av föräldrarna, och läkarundersökning av barnet. Det görs även en neuropsykiatrisk bedömning samt neuropsykologisk

undersökning av barnet. Undersökningarna kompletteras med frågeformulär om barnets beteende i hemmet och i skolan. Utifrån allt detta görs sedan en bedömning huruvida en ADHD diagnos bör övervägas eller inte. I många fall krävs kompletterande undersökningar av olika slag (Gillberg 2007, s.107).

2.1.5 Åtgärder, hjälp och behandling

Gillberg menar att det ofta är rimligt att tala om åtgärder eller habilitering snarare än behandling, då behandling lätt leder tanken till bot. Bot är oftast inte möjligt vid ADHD. Lindring och påtaglig minskning av handikappet är dock rimligt när diagnosen väl är ställd. Symtombilden hos personer med ADHD ser inte likadan ut, därför måste åtgärderna självklart individualiseras. När man tänker igenom och upprätthåller en åtgärdsplan måste man, utöver själva diagnosen och det enskilda fallet, också beakta vilken familj personen lever i, hur skolan fungerar, vilka tilläggsproblem som finns och vilken personlighet personen har (Gillberg, 2004, s.142). När det gäller barn och ungdomar diskuteras resultatet av utredningen noga med föräldrarna och barnet får egen information som är anpassad till ålder och mognadsgrad. Därefter bör gemensam diskussion föras med förskola eller skola och eventuellt andra berörda. Behandlingen innefattar i första hand information, pedagogiska insatser för barnet och utbildning, individuellt eller i föräldragrupper, och annat stöd till föräldrarna (Beckman, 2007, s.34-35). Barnet kan själv också ha stor nytta av exempelvis direkt träning i sociala färdigheter, samspel med andra, problemlösning, impuls- och ilskekontroll, planering och organisation, koncentration och uthållighet och minnesträning (ADHD-center, behandling).

2.1.6 Pedagogiska stödåtgärder

För många barn med ADHD blir problematiken särskilt tydlig när de börjar i skolan. Deras svårigheter kan bli mycket påtagliga när de ställs inför krav på att kunna koncentrera sig, sitta still, förstå och följa instruktioner, arbeta självständigt, följa regler, vänta på sin tur och att fungera tillsammans med andra barn i grupp (Beckman, 2007, s.143). Om skolmiljön inte anpassas till barnets förutsättningar finns risken att problematiken förstärks och onda cirklar uppstår. Här är skolans lägsta ambitionsnivå

att se till att barnet inte far mer illa än nödvändigt av många misslyckanden. En sådan pedagogik syftar i första hand till att hjälpa barnet förbi sina största svårigheter (Socialstyrelsen, Kadesjö, 2002, s.181). Socialstyrelsen menar vidare att en högre ambitionsnivå innebär att man utvecklar ett arbetssätt ihop med barnet som gör att barnet blir bättre på att lära och kontrollera sina beteendeproblem. Detta gör man genom att hjälpa barnet hantera sina grundläggande svårigheter. Onda cirklar, dåligt självförtroende och ineffektiv inlärningsstil är vanligt för barn med ADHD och för att bryta detta krävs att barnet får en konkret upplevelse av framgång genom eget självständigt arbete. Då kan barnet få bekräftelse på att det kan påverka sin inlärnings och lita till sin egen förmåga. Förutsättningarna är då att kraven ställs utifrån barnets egen förmåga och att dess prestationer bedöms i relation till det. Då är det önskvärt att läraren strukturerar det som barnet ska lära sig genom att t ex göra upp delmål som är överblickbara och möjliga för barnet att klara av och för läraren att berömma. På alla sätt måste förödmjukande misslyckanden inför klasskamrater, liksom värderande omdömen och offentlig kritik undvikas (Socialstyrelsen, Kadesjö, 2002, s.181).

Elevers skoldag måste vara väl strukturerad och pedagogiken ska vara tydlig och konkret. Instruktioner och regler bör vara kortfattade och entydiga och barnet behöver tät och återkommande feedback, främst i form av uppmuntran och stöd (Beckman, 2007, s.144). Om barnet har svårigheter med att hålla regler och instruktioner i huvudet bör det förtydligas med signaler eller nedskrivna minneslappar (Socialstyrelsen, Kadesjö, 2002, s.181).

För att få en meningsfull undervisning behöver barn med ADHD avgränsade och tydliga arbetsuppgifter med korta arbetspass där man tar hänsyn till deras ofta begränsade uthållighet. Återkommande pauser kan behöva läggas in under lektionerna (Beckman, 2007, s.144).

Vidare kan barnen behöva hjälp med att komma igång, genomföra och avsluta uppgifter och fokusera på det väsentliga. Det är viktigt att göra undervisningen och arbetsuppgifterna spännande och intresseväckande eftersom barn med ADHD många gånger har brist på motivation. Ett sätt att öka barnets motivation i olika situationer är att använda sig av belöningssystem. Belöningssystemet ska precisera de beteenden som man vill påverka, kartlägga både vad som utlöser dessa beteenden och vad de får för konsekvenser för barnet. Belöningar bör kunna ges både på kort och på lång sikt. Man kan låta eleven samla guldstjärnor, klistermärken eller poäng som sedan kan bytas in

mot åtråvärda aktiviteter eller förmåner. Belöningarna behöver ändras ofta eftersom barnet tröttnar fort (Beckman, 2007, s.144-145).

2.1.7 Undervisning i liten grupp och annat stöd

Gillberg menar att majoriteten av alla barn med ADHD skulle behöva få hälften eller mer av sin skolundervisning enskilt eller i liten grupp. Instruktioner i svenska, skrivning, andra språk och matematik skulle behöva individualiseras och detta är svårt att genomföra i en stor klass. Gillberg menar vidare att det skulle vara mycket vunnit om skolan kunde erbjuda placering i liten grupp, sex till tolv barn, för många barn med ADHD (Gillberg, 2007, s.145-146). Socialstyrelsen skriver att den lilla gruppen, förutom individuell pedagogisk planering, anpassar efter barnets förutsättningar och därmed ökar möjligheten för barnet att uppleva framgång. Men den lilla gruppen har också nackdelar. Barn med likartade problem påverkar varandra negativt och de kommer att sakna ”vanliga” barn som förebilder. Risken finns också att ambitionsnivån blir alltför låg eftersom trivsel och kamratrelationer betonas. Därför måste den pedagogiska personalen vara speciellt utbildad för uppgiften (Socialstyrelsen, 2002, s.181-182).

För en del barn kan det behövas extra resursperson i klassrummet som kan ge barnet mer personligt stöd och hjälpa han eller henne att träna olika färdigheter. Det är också viktigt att barnet får tillgång till specialpedagogiskt stöd (Beckman, 2007, s. 145).

2. 1.8Handledning till lärare och annan personal

För en lärare som har ett barn med ADHD i sin klass är det viktigt, om inte nödvändigt, med handledning för att utveckla sitt arbetssätt. Idealt skulle vara om det på varje skolenhet fanns en grupp som kan erbjuda det. Det kan vara specialpedagogen, någon från elevvården och någon/några intresserade lärare som fått utbildning om barn med koncentrationssvårigheter. En sådan grupp bör också kunna ta ansvar för att arbetet med dessa barn utvecklas i skolan, samt fortbilda och ge råd om enskilda barn till kolleger (Kadesjö, 2007, s. 195). Om och när problemen är stora behöver läraren mer regelrätt

handledning av t ex specialpedagog, skolpsykolog eller konsultlärare för att utveckla ett bra bemötande och för att inte fastna i destruktiva samspelsmönster med barnet. Handledningen bör ske kontinuerligt och inte endast då problemen känns omöjliga. (Kadesjö, 2007, s. 196) .

3 Specialundervisningens historia

3.1 1840-talet och framåt

Ända sedan folkskolan inrättades 1842 har det funnits barn som av olika anledningar inte passat in eller kunnat delta i den vanliga undervisningen. Åtgärderna för att ge dessa elever särskilt stöd har varit många under historiens gång. Det har bl a funnits så kallade minimikurser där eleverna placerades i särskilda klasser där kunskapskraven var lägre, men där de inte fick något speciellt stöd (Brodin & Lindstrand, 2010, s.43).

1879 inrättades den första hjälpklassen i Norrköping och idén spred sig sedan vidare. Det betonades att placering i specialklass var något temporärt och att skolan skulle jobba för att eleven kunde återgå till sin ordinarie klass så snart det var möjligt. (Brodin & Lindstrand, 2010, s.34-35).

3.2 Mitten på 1900-talet och framåt

I mitten på 1900-talet hade vi fått en differentierad skola med både så kallade specialklasser och specialskolor. Elevsynen var normativ och det innebar att det var eleven som skulle anpassa sig till de krav som skolan ställde. Skolan mötte elever *med svårigheter*. Om eleven inte hade förmågan att följa skolans krav, fick han eller hon börja i en specialklass där behoven kunde tillgodoses (Eriksson, Göransson & Nihlholm, 2011, s.16). Det fanns olika typer av specialklasser såsom särskoleklass, hjälpklass, läsklass, CP-klass, observationsklass m fl. I observationsklasserna gick de mer svåruppföstrade eleverna (Verneresson, 2007, s. 13).

1962 infördes grundskolan och med den kom en ny skollag, lgr 62, som eftersträvade pedagogisk differentiering, dvs. att läraren anpassar metod och innehåll till elevernas skilda förutsättningar och behov och där i stort sett alla barn skulle undervisas tillsammans i samma klass (Egelund, Haug & Persson, 2006, s.59).

I Lgr 69 skärptes tonen ytterligare och nu kunde man läsa att all specialundervisning skulle vara samordnad och att alla elever skulle i den mån det var möjligt gå i ordinarie klasser. Samspelssvårigheter räknas nu också till gruppen elever som var i behov av specialundervisning, exempelvis lätttröliga, livliga, aggressiva, blyga, ängsliga och hämmade elever. (Eriksson, Göransson & Nilholm, 2011, s. 19-20).

3.2.1 SIA-utredningen

Under 60-talet expanderade specialundervisningen kraftigt, samtidigt som allt fler elever misslyckades i skolan och inte nådde lärandemålen. Det var det främsta skälet till att regeringen 1974 tillsatte en utredning för att se över skolans inre arbete (SIA) med målet att lägga fram förslag för en utveckling av skolan så att även dessa elever skulle nå lärandemålen (Egelund, Haug & Persson, 2006, s.62-63). SIA-utredningen föreslog att den specialpedagogiska metodiken skulle genomsyra skolans hela verksamhet och att åtgärder för elever med skolsvårigheter måste bygga på lagarbete där klasslärare- och speciallärare samt elevvårdande personal samverkar. SIA-utredningen betonade att skolans problem inte kunde lösas inom enlärarsystemets ram. Istället skulle arbetet organiseras i arbetsenheter, bestående av flera klasser och av klass-, ämnes och speciallärare samt fritidspedagog. Även om SIA-utredningen framhöll att de flesta elevsvårigheter kunde lösas i arbetsenheten kunde det ändå vara nödvändigt att bilda fasta grupper utanför den vanliga klassen när behovet av specialpedagogiska insatser var stort eller när elevens behov att vistas i liten grupp var mycket uttalat (Sandén, 2000, s.17-18). SIA-utredningens förslag låg till grund för Lgr 80.

3.2.2 Lgr 80

Specialklassorganisationen upphörde nästa helt på 1980-talet och arbetsenheten blev istället basen för det specialpedagogiska arbetet. Lgr 80 med signumet ”*en skola* för

alla” betonade skolans ansvar för ”elever med särskilda behov” och uppmärksamheten riktades mot skolans möjligheter och skyldigheter att motverka att svårigheter uppstår. Det ställdes större krav på att *all* skolpersonal tillsammans skulle ansvara för planering och genomförande av åtgärdsprogram för elever med svårigheter i skolan. Man talade inte längre om att ”anpassa” eleven till skolsituationen utan om att utgå från elevens förutsättningar. Speciallärarens arbetssituation förändrades också från att ha varit en självständig klasslärare eller kliniklärare, till att ingå i ett arbetslag som samordnare, resursperson och rådgivare (Verneresson, 2007, s20-21). Med Lgr 80:s ”*en skola för alla*” ville man markera att den obligatoriska skolan skulle vara en skola dit alla barn och ungdomar var välkomna och hade rätt till en utbildning anpassad efter deras förutsättningar (Egelund, Haug & Persson, 2006, s.63).

3.2.3 Lpo 94

Lpo 94 uttrycker tydligt att alla som arbetar i skolan ska samverka och ansvara för att elever med behov av särskilt stöd ska få den hjälp de behöver och att rektorn är den som har yttersta ansvaret. Man talar om en likvärdig utbildning som förutsätter att de elever som har svårt att nå målen för utbildningen ska få särskilt stöd. Hur detta stöd ser ut och i vilken omfattning har skolan frihet att bestämma utefter sina resurser. I första hand ska stödet ges inom klassens ram men särskilda undervisningsgrupper får också anordnas (Verneresson, 2007, s.23).

3.3 Speciallärarens och specialpedagogens roll

Speciallärarens och specialpedagogens roller skiljer sig åt till viss del, även om deras arbete i grund och botten handlar om att stödja elever som är i behov av särskilt stöd. Specialläraren arbetar med och hjälper den enskilda eleven i klassrummet medan specialpedagogen arbetar enskilt eller i liten grupp med eleven *utanför* klassrummet. Specialpedagogens roll handlar mycket om att handleda lärare och annan skolpersonal, ha ett övergripande ansvar för den specialpedagogiska organisationen och dess utveckling på skolan, samt vara med och utforma åtgärdsprogram (Verneresson, 2007, s.21-22).

4 Från integrering till inkludering

Redan under 1950- och 1960-talen diskuterades begreppen integrering och normalisering. Begrepp som växte fram ur normaliseringsprincipen och som innebar att personer med funktionshinder skulle leva ett så normalt liv som möjligt och på samma villkor som andra barn, ungdomar och vuxna. I stort sett innebar det att institutioner och specialsjukhus lades ner, att barn och ungdomar bodde kvar hemma och att de gick i den vanliga skolan med möjlighet till assistent som kunde stötta när eleven själv inte räckte till. De fick tillgång till tekniska hjälpmedel, skolskjuts och anpassade läromedel om det ansågs behövas. Till följd av normaliseringsprincipen kom strävandena efter integrering så småningom till dagens inkludering (Brodin & Lindstrand, 2010, s.81).

På 1960-talet ifrågasattes specialskolorna och specialklasserna, både av ideologiska och ekonomiska skäl. Segregeringen sågs dels som en kostnadskrävande åtgärd, dels som en stämpling vars konsekvenser bland annat innebar fara för social uteslutning. För att motverka det senare började man placera avvikande elever och elever med funktionshinder tillsammans med de ”normala” eleverna, de integrerades med andra ord. Integreringsutvecklingen ledde till ett visst ifrågasättande av det allmänna skolsystemets förmåga att ta hänsyn till barns olikheter men det var fortfarande den avvikande eleven som skulle anpassas och rättas till, inte skolsystemet (Tideman m.fl. 2005, s.17).

På 1990-talet lanserades internationellt ett nytt begrepp som ett alternativ till integrering, nämligen *inclusion*. Namnet blev officiellt antaget genom den s k Salamancadeklarationen, där ”the principles of inclusion” fastslås som:

”recognition of the need to work towards ‘schools for all’ – institutions which include everybody, celebrate differences, support learning, and respond to individual needs.”
(Tideman m. fl, 2005, s.30).

Inclusion, på svenska översatt till inkludering, innebär att det ska vara en rättighet för alla att vara delaktiga i den gemensamma kulturen, utbildningen etc. Genom sitt medborgarskap har alla barn oavsett förutsättningar och förmågor rätt till likvärdig utbildning/undervisning. Ingen ska segregeras och om ingen är segregerad behövs ingen integrering. Idén om inkludering bygger på att skapa en skola där alla elever, även de med svåra funktionshinder, ska finnas i samma skola. Ambitionen är att göra skolans miljö så optimal som möjligt för alla barn. Detta synsätt som präglar skolans styrdokument i början av 2000-talet, innebär att det är skolan som ska förändras så att den passar alla elever, inte att eleverna ska anpassas till skolan (Tideman m fl, 2005, s.17-18). Man talar om att det är skolans verksamhet i sin helhet som behöver utvecklas med delaktighet och gemenskap som mål och inte bara själva sättet att undervisa.

Enligt förespråkarna för inkludering ska undervisningen ske inom ramen för den ordinarie klassen där social gemenskap och samvaro prioriteras högt. Där skillnaderna mellan barn accepteras och respekteras. I detta perspektiv blir skillnaderna mellan specialundervisning och vanlig undervisning liten och i princip krävs att all lärarpersonal har tillräckliga kunskaper för att undervisa alla barn (Skolverket, 1998, s.21). Faktorer som tycks vara viktiga i ett inkluderande perspektiv är lärarens roll och förhållningssätt i klassrummet, skolans organisation och schemaläggning, lagstiftning och bestämmelser som underlättar för förändringar i undervisningen. Om en elev i realiteten inkluderas eller exkluderas beror till stor del på lärarens attityd gentemot eleven. Faktorer som inverkar på lärarens attityd kan vara dennes tid och möjlighet att ge stöd, tillgång till bra undervisningsmaterial, kunskaper om olika metoder att undervisa och möjligheter till kompetensutveckling (Vernersson, 2007, s.24).

5 Styrdokument i skolan

Skolan styrs av olika lagar och regler, bl a Skolförordningen och Lgr 11. Även Salamancadeklarationen är något som skolan har som riktlinje i sitt arbete med elever med behov av särskilt stöd. Här nedan är utdrag från dem som jag tycker är relevanta för mitt arbete.

5.1 Skolförordningen, SFS 2011:185

Den nya Skolförordningen har ersatt grundskoleförordningen och trädde i kraft den 15 april 2011 och tillämpades på utbildningar från den 1 juli 2011. I Skolförordningen står det kort om särskilt stöd med hänvisning till skollag 2010:800, där det går att finna mer information. I denna skollag står det så här om särskilt stöd:

- Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör (3 kap. 7 §).
- Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd (3 kap. 8§).
- Om det finns särskilda skäl, får ett beslut för en elev innebära att särskilt stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till (3 kap. 11§).

5.2 Lgr 11

Lgr 11 beskriver skolans värdegrund och demokratiuppdrag såsom alla barns lika värde, solidaritet, respekt samt elevers rätt till inflytande. Skolan har ett ansvar att erbjuda alla elever en likvärdig utbildning. I värdegrunden och uppdraget står det så här:

- undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov (s.9)
- en likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika (s.9)
- skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen (s.9)

Vidare står det i lgr 11 att skolan ska bidra till elevernas harmoniska utveckling.

Utforskande, nyfikenhet och lust att lära sig ska utgöra en grund för skolans verksamhet. Skolan ska erbjuda eleverna strukturerad undervisning, i helkass och enskilt, där lärarna ska balansera och integrera kunskaper i sina olika former (s.11).

I Mål och riktlinjer står det att alla som arbetar i skolan ska

- uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd

Läraren ska:

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande (s.15)
- stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan (s.15)
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter (s.15)

5.3 Salamancadeklarationen

Salamancadeklarationen (svenska Uneskorådet, 2006) har som målsättning att sträva efter en förbättrad tillgång till undervisning för elever med behov av särskilt stöd där skolan ska respektera olikheter, stödja inläring och tillgodose elevernas individuella behov. Deklarationen är en rekommendation till regeringar och organisationer om hur skolan bör arbeta. Deklarationen antogs 1994 i Spanien av 92 regeringar och 25 internationella organisationer. Deklarationen innehåller olika punkter och uppmaningar, bland annat följande:

- varje barn har en grundläggande rätt till undervisning och måste få en möjlighet att uppnå och bibehålla en acceptabel skolningsnivå,
- varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov,
- utbildningssystemen ska utformas och bildningsprogrammen genomföras på ett sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas,
- elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som ska tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov (svenska Uneskorådet, 2006, s11).

I deklARATIONEN står det att i den integrerade skolan ska alla barn undervisas tillsammans, oavsett eventuella svårigheter, och att de elever som är i behov av särskilt stöd ska få det extra stöd de behöver för att kunna undervisas på ett effektivt sätt. (Uneskorådet, 2006, s.18).

6 METOD

Jag har valt att använda mig av ostrukturerade intervjuer (Stukát, 2008, s. 39) i min undersökning. Ostrukturerade intervjuer utgår från ett kvalitativt synsätt där huvuduppgiften är att tolka och förstå de resultat som framkommer och inte att generalisera, förklara och förutsäga. I en kvantitativ studie blir istället resultaten breda och generella med svårigheter att bli djupa (Stukát, 2008, s. 31-32). I strukturerade intervjuer använder intervjuaren ett fastställt intervjuschema, där ordningsföljden för frågorna och deras formulering är bestämda. Frågorna är mer eller mindre slutna och svarsalternativen därmed få. I en ostrukturerad intervju är intervjuaren medveten om vilket ämnesområde som ska täckas in, men ställer frågorna i den ordning situationen bjuder in. Formuleringen på frågorna kan varieras för att den intervjuade lättast ska förstå. I den ostrukturerade intervjun är det möjligt att ställa följdfrågor för att få mer djupgående svar (Stukát, 2008, s.38-39).

I mina intervjuer ställdes huvudfrågorna mer eller mindre likadant men i olika följd. Det var informantens svar som styrde intervjun och ordningen på frågorna. Då intervjuerna var ostrukturerade hade jag möjlighet att ställa följdfrågor av typen: Hur menar du? Kan du berätta mer? Har jag förstått dig rätt... På så sätt kunde jag få djupare och bredare svar på mina frågor.

6.1 Urval och datainsamling

I min undersökning har jag medvetet valt ut lärare och specialpedagoger som har erfarenhet av att arbeta med elever med diagnosen ADHD. Alla arbetar de på samma skola, f-5, i en kommun i södra Skåne. Informanterna har olika åldrar och representerar båda kön. Jag har dvs. använt mig av godtyckligt urval (Larsen, 2009, s.77). Jag kontaktade mina informanter via e-mail och i vissa fall även via telefon. Under

intervjuerna hade jag till hjälp en s.k. intervjuguide med frågor (bilaga 1 och 2). Intervjuguiden såg lite annorlunda ut beroende på om det var en lärare eller specialpedagog jag intervjuade. Jag gjorde sammanlagt fyra intervjuer med tre lärare och två specialpedagoger. Intervjun med specialpedagogerna blev överraskande nog en parintervju. Specialpedagogen jag bestämt tid med för intervju tog med sig en till specialpedagog utan att i förväg meddela mig. Jag fick i denna situation vara flexibel och gjorde mitt bästa av intervjun. Jag upplevde dock att de hämmade varandra i sina svar och att de avbröt varandras funderingar så att värdefull information gick förlorad. De övriga tre intervjuerna med lärarna gjorde jag med en i taget. Informanterna fick själva bestämma vart intervjuerna skulle ta plats och vid vilken tidpunkt.

6.2 Reliabilitet

Stukåt (2005) skriver att reliabiliteten, mätningens tillförlitlighet, ofta är osäker vid kvalitativa undersökningar och att det vanligen låga antalet undersökningspersoner starkt begränsar eller omintetgör möjligheterna till generalisering. Jag anser att reliabiliteten i min undersökning tillförlitlig då jag har valt att göra en undersökning som är förlagd till en och samma skola med noga utvalda informanter. Vidare har jag behandlat informationen på ett noggrant sätt då jag skrivit ner intervjuerna i direkt anslutning till intervjutillfället och lyssnat på delar av intervjuerna flera gånger för att säkert få fram korrekt information. Som Larsen (2009) skriver kan en intervju ge olika svar beroende på dag, vem intervjuaren är och om informanten låter sig påverkas av situationen och intervjuaren. Här har jag försökt att vara så neutral som möjligt och lyssnat in informanten utan att visa mina åsikter eller känslor.

6.3 Etiska överväganden

De etiska övervägandena har gällt informerat samtycke och konfidentialitet. Jag informerade de personer jag skulle intervjuas att det var en frivillig intervju och att de när som helst kunde avbryta intervjun eller välja att inte svara på någon enskild fråga. Jag berättade kortfattat om syftet och tillvägagångssättet med min undersökning och hur

jag skulle använda materialet från intervjun (Stukát, 2005, s.131). All information har respondenterna fått både skriftligt via e-mail och sedan även muntligt vid intervjutillfället. Som Stukát (2005, s.131-132) skriver måste man ta hänsyn till de medverkandes anonymitet och det har jag gjort. Namn, skola och ort är uppgifter som inte kan identifieras av utomstående. Jag har dock skrivit ner deras ålder, utbildning och erfarenheter av elever med ADHD i sin ursprungliga form. Trost skriver att citat som kan avslöja identiteten hos de intervjuade skall vara bannlysta och det är något jag försökt följa (Trost, 2, s.129).

7 RESULTAT

I detta kapitel redovisas mina intervjuer var för sig. Jag inleder min sammanställning med kort information om informanterna, deras utbildning och erfarenhet av elever med ADHD. Syftet med mina intervjuer är att ta reda på hur mina informanter definierar begreppet inkludering och hur de beskriver sitt arbete med att inkludera elever med ADHD i den vanliga undervisningen. Intervjuguiderna finns med som bilagor.

7.1 Sammanställning av intervjun med specialpedagogerna Göran och Eva (Bilaga 1)

Specialpedagog Göran är 59 år gammal och utbildade sig till fritidspedagog i slutet på 70-talet. Efter att ha jobbat inom andra yrken några år, återvände han till skolan på 90-talet som assistent/resurs till elever med ADHD i vanlig klass. Färdig specialpedagog blev han 2006.

Specialpedagog Eva är 64 år gammal och blev färdigutbildad förskollärare 1970. Hon läste senare till specialpedagog och var färdig år 2000. Hon har hjälpt elever som behövt extra stöd inom svenska, matte och engelska, däribland elever med ADHD.

7.1.2 Definiering av begreppet inkludering

För Eva betyder begreppet inkludering att eleverna ska vara inne i vanliga klasser, i klassrummet. Man kan även vara inkluderad på en skola, som t ex särskolan är på hennes skola. Inkludering är givetvis det optimala, men ibland kan de här barnen behöva vara i ett mindre klassrum tillsammans med en vuxen, s.k. särskild undervisningsgrupp. Eva tror inte på inkludering, utan på att man ska anpassa verksamheten utefter vad som är bra för individen.

För Göran betyder begreppet inkludering att eleverna ska vara med i samma miljö hela tiden, så mycket som möjligt. Inkludering är något mer än integrering som oftast

betyder att man är under samma tak men inte i samverkan med de andra. Göran ser vissa fördelar med inkludering, men han ser också stora brister att man i Sverige ska ha samma skola för alla. En skola där elever i behov av särskilt stöd ska hänvisas till miljöer de aldrig kommer att klara sig i. Inkludering betyder att vi ska anpassa verksamheten så att den ska passa alla. Göran tycker att man kan ha inkludering i det som eleven klarar av och kan medverka i, men att det måste finnas alternativ. Göran har själv haft SU-grupper och hans tanke har alltid varit att:

”Hos mig tränar vi alltid träningsmatcher för att sedan gå ut i klassen och spela match.”

Vidare tror inte Göran på att det går att ha elever med ADHD i vanlig klass hela tiden. Ur ett elevperspektiv så måste du *lyckas*. Om en elev efter en lektion går därifrån med känslan av att ha misslyckats så har man som pedagog en jätteuppförsbacke nästa gång. Om självförtroendet hos den här eleven bara sänks mer och mer har man misslyckats och det tror Göran är en stor risk när man talar om inkludering.

Förr hade man en SU-grupp på skolan men enligt Göran den har tagits bort eftersom Skolverket rekommendationer är att man ska ha en inkluderande undervisning och inte några SU-grupper. Det tror Göran beror på att den vanliga bilden av SU-gruppen är att har du som elev väl hamnat där får du gå där tills din skolgång är slut. På Görans skola var dock SU-gruppen tidsbegränsad.

7.1.3 Skolformer och arbetssätt

De enda skolformer som Göran och Eva nämner och pratar kort om under intervjun är SU-gruppen eller lilla klassen som den hette på denna skola, där elever gick under begränsad tid. Göran säger att det kunde röra sig om ett års tid i SU-grupp för att sen successivt gå tillbaka till hemklassen. Det måste gå väldigt sakta och de måste känna att de har lyckats. Han poängterar att det inte bara är att gå tillbaka direkt och köra för de här eleverna. Utan rätt stöd är det så lätt att eleven faller tillbaka i sin gamla roll, tar på sig sin gamla kavaj. Det är inte lätt för, låt oss säga en tio-åring att själv försöka övertyga sin hemklass om att han eller hon har ändrat sig eller nu är annorlunda. Här behöver eleven mycket stöd. Eva inflikar att de elever som var i lilla klassen hela tiden tillhörde sina hemklasser och kunde under vissa lektioner vara i sina hemklasser.

Successivt utökades antalet lektioner i den vanliga klassen. Eleverna hade alltid stöttning av Göran eller resursen som jobbade i lilla klassen.

Förutom lilla klassen har det funnits resurser i klasserna och möjlighet för handledning i arbetslaget eller enskild handledning. Den som håller i handledningen är Göran. Han säger att pedagogen måste ansöka genom elevhälsoteamet att han eller hon är i behov av särskild handledning och då får alla som är berörda handledning – pedagoger, resurs, fritidspersonal m fl. Göran är noga med att även fritidspersonalen får handledning så att eleven erhåller samma förhållningssätt under skoltid som fritidstid. Han menar att det då är lättare att få eleverna att göra det man vill att de ska göra. Om alla möter eleven likadant blir det inte så oroligt för eleven.

Göran säger att arbetssätten för elever med ADHD har förändrat efterhand som kunskapen har ökat. Eva spinner vidare på Görans tråd och säger att pedagoger tänker mycket mer på struktur för de här barnen. Hon menar att det som är bra för barn med ADHD faktiskt är bra för alla. Om man har ett barn med de här problemen och sen arbetar utifrån det så mår alla barn bra. Eva tror att grupparbete, eget arbete och eget ansvar är förödande för de här barnen. Pendeln har dock svängt och idag jobbar man inte lika mycket med eget arbete på skolan. Det är bra att man har mer lärarledda lektioner.

Göran säger att även synsättet har förändrats från att ”han vill inte, till att han kan inte” och att det synsättet finns hos pedagoger idag. Då kan man som pedagog ställa mer och mer rätt krav på eleven

7.2 Sammanställning av intervju med läraren Fredrik (Bilaga 2)

Fredrik är 38 år gammal och är utbildad lärare i matte och NO, grundskolans tidigare år. Han har jobbat inom skolan i sju år, varav två som behörig lärare. Annars har han jobbat som barnskötare/assistent och som obehörig lärare. I alla klasser som Fredrik jobbat i har det funnits minst en elev med ADHD. Idag är han klasslärare för en trea, där det finns en pojke med diagnosen ADHD.

Fredrik har inte fått någon kompetensutbildning eller kurser om ADHD från sin arbetsgivare. Det han har fått är små skrifter om olika diagnoser eller information från ledningen på skolans intranät om föreläsningar och liknande men det är inte något som han har sökt pga. brist på tid eller ork.

7.2.1 Definiering av begreppet inkludering

För Fredrik betyder begreppet inkludering att känna gemenskap och tillhörighet, att man är en i gruppen. Alla ska känna sig sedda och det ska finnas en vi-känsla, en lagkänsla. Fredrik jobbar mycket efter att han är coachen, klassen laget och tillsammans ska de vinna. Inkludering gäller alla oavsett kön, ras, diagnos, ja allt så länge man betar sig, menar Fredrik.

Begreppet inkludering är ett ord som Fredrik själv använder väldigt sällan, men han tror att det är väldigt centralt i hans sätt att tänka utan att han använder just det ordet.

7.2.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen

Fredrik försöker ställa samma krav på sin elev med ADHD som han ställer på alla de andra och självklart om det inte går får eleven ha andra konsekvenser och förutsättningar. Om exempelvis eleven inte orkar har han förtur på lilla grupprummet eller om eleven är i en period av trots eller aggressivitet så kan kraven se annorlunda ut. Som Fredrik säger går det upp och ner, ibland fungerar allt och ibland fungerar det inte alls. Det är dagsläget hos eleven som får styra vilka kraven blir. Fredrik säger att han försöker göra eleverna medvetna om när de kommer till sin gräns eller går över gränsen och hjälper dem tillbaka till rätt sida igen. Om det går så långt att eleven inte kan kontrollera sig så har han eller hon en assistent som hjälper eleven att få en lugn stund. Så lite som möjligt försöker Fredrik få eleven att lämna klassrummet, utan försöker istället dämpa eleven inne klassrummet.

Fredrik säger att när han får en ny elev med diagnosen ADHD jobbar han mycket med det sociala. Många gånger utsätts eleven för situationer som är vanliga för de flesta men som är nya för honom eller henne, t ex att vänta på sin tur i en lek, bli vald först eller sist, vinna och förlora. När det sociala fungerar bra eller bättre, då bygger Fredrik upp kunskapen så att eleven kommer ifatt sina klasskamrater.

När orken tryter hos en elev använder sig Fredrik ibland av belöningssystem och då måste det vara något som eleven tycker om eller har intresse av. När eleven har uppnått ett visst mål, exempelvis gjort två sidor i matteboken, får han eller hon sin belöning som kan vara att sitta vid datorn och spela spel sista kvarten på dagen. Det är inte alltid

belöningsystem fungerar eller är önskvärt då är det många gånger rutin, rutin, rutin som gäller säger Fredrik. Rutin och extra tydlighet med varför eleven behöver göra vissa saker.

När orken tar slut hos eleven så låter Fredrik honom eller henne vara en liten stund, sen får han eller hon en liten knuff i sidan av Fredrik och orden *”kom igen nu, nu är det dags att jobba”*. Så jobbar eleven ett tag igen. Så kan det fortsätta under hela arbetspasset eller hela arbetsdagen, att elevens ork tar slut och Fredrik *”knuffar igång”* eleven igen. Fredrik tycker att så länge eleven inte stör sina klasskamrater under sina självvalda vilopauser så är de helt okej. Målet är att eleven ska vara inne i klassrummet så mycket som möjligt. Fredrik ser det som att eleven misslyckas om han eller hon hela tiden ska gå ifrån. Han ser också risken att det kan sättas i system, att det är roligare att gå iväg och göra någonting annat.

Så lite som möjligt får eleven med ADHD andra skoluppgifter, utan så mycket som möjligt ska han eller hon göra samma som de andra. Självklart kan kraven se lite annorlunda ut, Fredrik kräver kanske inte åtta sidor i en uppsats utan bara en sida så länge det är tydlig inledning, handling och avslut. Om det gäller ett grupparbete och det inte fungerar får eleven inte göra något eget, utan om eleven behöver gå ifrån gruppen får han eller hon med sig en uppgift så att han eller hon ändå är delaktig i grupparbetet.

Struktur och förberedelse är A och O anser Fredrik. Han försöker ha tydliga övergångar under dagen, exempelvis *”om en kvart ska vi ha multiplikationstest, så ladda nu hjärnan för det och sen ska vi ha matte resten av lektionen...”*. Dagens schema står tydligt uppe på tavlan och behöver eleven bilder till hjälp finns det också. Om möjlighet finns så går Fredrik igenom dagen med eleven innan skoldagen börjar, ju mer han kan förbereda desto bättre. Om inte Fredrik har möjlighet att gå igenom dagen så gör assistenten det med eleven.

Att ha en assistent i klassen är värt mycket enligt Fredrik. När inte han hinner med eleven finns där någon annan som gör det, som kan stödja eleven i vardagssituationerna. Samtidigt som det är bra med en assistent som är barnets hjälphand, vill Fredrik att eleven ska bli mer och mer självständig. Sitter man limmad på dessa elever, då är det ett personligt misslyckande varje lektion. Det är bara en signal till eleven att han eller hon inte fixar det. Det är en trygghet att assistenten är i klassrummet när skolan börjar varje morgon för att sedan vika av och kanske hjälpa de andra eleverna i klassen. Självklart har assistenten första prioritet på sin elev och behöver han eller hon hjälp så går det

före. Målet på lång sikt är enligt Fredrik, att eleven ska klara sig utan assistent i allt fler situationer och på så sätt få barnet att växa som självständig individ.

Fredrik avslutade denna del av intervjun med orden:

”som sagt, mitt mål varje dag, varje sekund är att eleven i den mån det går ska vara med på samma grejor som alla de andra. Det har funkat än så länge med de elever jag haft”.

7.2.3 Skolformer under Fredriks tid som lärare

För fem år sedan hade Fredrik två elever i sin klass med ADHD och då fanns lilla klassen som stöd till dessa elever. Nu finns inte den gruppen kvar längre. Nu är tanken att elever med behov av särskilt stöd ska gå i vanliga klasser och om behovet finns få stöd och hjälp av specialpedagogen. Fredrik tror inte att den lilla klassen måste finnas, utan att lärare måste ta och få mer ansvar så att de verkligen förbereder dessa elever och lägger upp undervisningen utefter deras förutsättningar och behov. Det kommer att krävas mer av lärarna men det ser inte Fredrik som något negativt. Han ser inte på ADHD som något svårt även om det finns olika nivåer av svårigheter hos dessa elever. Fredrik återkommer till att han inte tror på den lilla klassen eftersom den delar upp eleverna i vi och dem. Rent socialt tror Fredrik att elever med ADHD vinner mycket socialt på att vara i en vanlig klass. Fredrik upplever att de elever han har och har haft är med mer socialt, t ex på Facebook och kalas och då på samma villkor som alla andra. De känner sig lyckade med sig själva. Dessa elever lär sig ”rätt” beteenden av de andra.

När SU-gruppen försvann tror Fredrik att det är ännu viktigare med handledning för den personal som jobbar med elever med ADHD. Det är skönt att det kommer någon utifrån och som har mer specialkunskap eftersom man som lärare ibland brister.

7.3 Sammanställning av intervjun med läraren Lena (Bilaga 2)

Lena är 48 år och är lärare inom grundskolans tidigare år och har svenska i ett mångkulturellt samhälle som huvudämne. Hon har jobbat inom skolan sen januari 2007. Lena har vikarierat som speciallärare och hade då bl. a hand om en pojke med ADHD.

Hon har även haft andra elever i behov av särskilt stöd. I den ettan hon jobbar i nu, har hon en elev med diagnosen ADHD.

Lena har inte fått någon kompetensutbildning av sin arbetsgivare eller gått någon kurs om elever med ADHD. Däremot har hon fått en del handledning av skolans specialpedagog.

7.3.1 Definiering av begreppet inkludering

Begreppet inkludering betyder för Lena att de här barnen ska vara med i klassrummet på sina villkor. Hon menar att de inte kan vara med på alla andras villkor eftersom det inte fungerar och att man som pedagog måste hand om dessa elever på ett särskilt sätt.

Ibland när det blir för mycket behöver de gå ifrån och rasta av sig lite, röra på sig och få det lugnt runt omkring sig.

Lena har inte reflekterat särskilt mycket kring begreppet inkludering, inte använt det ordet, före vår intervju. För henne har det varit en självklarhet att barn med ADHD-problematik ska vara med i klassen.

7.3.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen

Lena tror mycket på rutin och tydlighet för elever med ADHD. Varje morgon samlas klassen ute i hallen där Lena hälsar dem välkomna. Eleven med ADHD går alltid in direkt och sätter sig eftersom hallen är stökig för honom. I klassrummet finns hans resurs med honom och de går kortfattat igenom dagen. Samling har sedan klassen tillsammans. Lena skriver alltid dagsschemat på tavlan, samma schema som eleven har på sin bänk. Ofta jobbar klassen i halvklass och det upplever Lena fungerar bra. Det blir mindre klasskamrater för honom att hålla koll på och en lugnare miljö. Fram till lunch är alltid denna elev med i klassen och gör samma saker som de andra, under samma villkor. På eftermiddagarna när hans ork börjar ta slut blir det mer oroligt och då behöver han ofta gå ut och vila, läsa, räkna, göra fyrkantiga uppgifter. Då har han alltid med sig sin resurs.

Denna elev sitter för sig själv längst fram i klassrummet eftersom det fungerar bäst för honom och han har alla sina saker hos sig i bänken. Detta för att han inte ska behöva resa sig mer än nödvändigt och gå runt i klassrummet, då det oftast händer mycket på

vägen. Lena tänker på att inte ha för mycket saker på väggarna och tavlan framåt där han sitter och tittar, för att göra det så lugnt som möjligt för honom. Sätter hon upp någonting gör hon det längre ner i klassrummet, bakom hans rygg. Framme på tavlan är Lena noga med att det bara ska finnas det som hända under dagen, det klassen jobbar med. T ex, om klassen jobbar med grodor och det finns bilder uppe på tavlan så tar Lena alltid ner de bilderna när det är dags att jobba med någonting annat, så att det inte finns bilder på grodor när hon pratar om matematik, då det inte riktigt stämmer för honom.

Lena är noga med att informera om vad som ska hända härnäst, inte bara pga. denna elev utan pga. hela klassen. Hon har många barn som behöver veta precis vad som ska hända och precis när det är rast. ”Vi ska göra det här färdigt, sen ska vi ha rast”, och så visar hon klockslaget och påminner dem efter hand, ”Nu har vi tio minuter kvar så nu är det dags att räkna färdigt sidan”. Lena är tydlig hela tiden för att undvika oro.

Eleven har en resurs som håller sig i bakgrunden så mycket det går och som även jobbar med de andra eleverna när det är möjligt. När eleven jobbar bra vill man inte punktmarkera honom, utan flyter det bra så ska han få sitt utrymme och inte känna sig annorlunda. Det är Lena väldigt noga med. Målet är att eleven ska bli mer självständig och lära sig hantera sina svårigheter och få bättre självförtroende och självkänsla.

7.3.3 Skolformer under Lenas tid som lärare

Om hon tittar tillbaka hos sina barn som idag är i 20-årsåldern, har hon sett att man plockat ut de barnen periodvis. Det var för mycket för dessa elever i klassen, det var stökigt. Resurser fanns inte på samma sätt som idag. Lena tycker att det är de senaste tio åren som det här med resurser har kommit.

7.4 Sammanställning av intervjun med läraren Annelie

(Bilaga 2)

Annelie är grundskollärare 1-7 i svenska/so med engelska som tillval. Hon tog examen 1994 och har jobbat inom skolan sen dess.

Hon har under åren haft ett antal elever med diagnosen ADHD och själv anser hon att hennes kompetens har varierat i det hela. Annelie har fått fortbildning inom ADHD i

form av samtal med specialpedagoger. Förutom detta har hon haft kontinuerlig handledning av bl a psykolog och specialpedagog och det tycker hon har fungerat allra bäst.

7.4.1 Definiering av begreppet inkludering

Inkludering betyder för Annelie att man har en tillhörighet och att man hela tiden strävar efter att känna en tillhörighet i en grupp. Inkludering betyder också för Annelie att man som pedagog utgår från normalfallet/normalbeteende – vad är gott här? Vad kan vi bygga vidare på? Hon anser att alla barn har någonting som man kan få tag på och arbeta vidare med. Utgångspunkten vid inkludering av barn med särskilda behov eller ADHD är att de ska *lyckas*. För de misslyckas så många gånger om dagen ändå. Som pedagog ska man ge förutsättningarna för att lyckas och för Annelie är det inkludering när det är som bäst.

Annelie jämför begreppen integrering och inkludering och menar att integrering är mer att gå bredvid, medans inkludering är mer att vara mer i sammanhanget. En inkludering handlar mer om att hela klassen betraktar alla som en del i klassen.

Annelie känner att hon inte särskilt ofta använder ordet inkludering men att hon arbetar efter dess innebörd.

7.4.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen

Beroende på hur gammalt barnet är vill Annelie gärna ha det nära inpå sig, även om det inte säkert är det bästa för alla barn. Hon säger att det är bäst att prata med barnet – *”var tycker du att du fungerar bäst i klassrummet? Är det bäst att sitta här eller att sitta här?”* Hela tiden måste man utgå från det som fungerar och hela tiden prata med barnet för att komma på nya och förhoppningsvis bättre lösningar. I vissa perioder måste man vara jättenära barnet så att man kan undvika misslyckanden i form att de får utbrott eller slår andra.

Annelie tror mycket på att man som vuxen placerar sig strategiskt. Är där tre stycken vuxna kan en vara på gården, en i kapprummet och en i klassrummet. Är man själv med klassen, då är det den eleven man följer. Det är han eller hon som avgör vart man ska placera sig.

Vidare säger Annelie att när man har en elev med ADHD i sin klass gäller det att hela tiden anpassa sig och fundera kring vad som fungerar och vad som inte fungerar och hur man ska åtgärda svårigheterna. Man kan som pedagog inte ha något rättvisetänk för dessa barn har inte rättvisa förutsättningar. Man kan aldrig tro att de t ex ska kunna stå i kö, säger Annelie. Det blir bara misslyckanden för dem, för de andra barnen och för föräldrarna. Så rättvisa för de här barnen är att personalen gör anpassningar hela tiden genom skolan.

Ibland gäller det att även anpassa arbetsmaterialet och arbetssätt. Annelies erfarenhet säger att ofta behöver dessa elever beting och sen välja fritt som en belöning. Belöningen måste komma direkt. De här barnen är ofta impuls- och luststyrda och det ska man som pedagog bejaka och dra nytta av, samtidigt som man ställer krav. Att först jobba efter beting och sen få något som man kommit överens med eleven om.

Annelie betonar ännu en gång att man måste utgå från det som fungerar och hela tiden ha kommunikation med föräldrarna. Utgångspunkten är att barnen inte ska uppleva det ena misslyckandet efter det andra, annars kommer de inte längre. Självbilden de får i sådana fall är nedbrytande.

Hjälp till självhjälp är oerhört viktigt säger Annelie för att dessa elever ska bli självständiga. Det är pedagogens uppgift att ge eleven redskap för att hantera situationer så att de lär känna sig själva och exempelvis kan få insikt om när det är läge att gå ifrån för att lugna sig.

Annelie säger att alla barn mår bra av att struktur och överblick över dagen, så det jobbar hon extra mycket med när hon har en elev med ADHD i klassen. På tavlan står alltid dagens schema uppskrivet och de elever som har svårigheter med att titta där får ett schema på sin bänk eller i en särskild bok.

Annelies ambition är att alltid skapa ett tillåtande klassrumsklimat. Hon menar att alla har sidor de är duktiga på och saker man behöver träna på. Det blir mycket nödvändigt när man har ett barn med ADHD, att man betonar detta och repeterar detta. När der sen händer saker kan man säga *"det är ju det han behöver träna på och utvecklas på"*. Då känner barnen inte så mycket frustration längre utan kan tänka att det behöver klasskompisen träna på och att fröken ser att han behöver träna på det. Annelie vill att hennes elever ska lära sig att vi är alla olika och det måste vi tillåta. Alla är inte stöpta i samma form utan man ska bejaka individerna och deras utveckling.

För att eleven inte ska utmärka sig negativt, måste man som pedagog alltid ligga steget före. Annelie tänker mycket på hur hon organiserar arbetet, *"om jag gör så här,*

så blir det nog så här". När någonting misslyckas tänker hon ofta *"vad hade jag kunnat göra annorlunda? Beror det på hur jag styrde upp situationen som det nu urartade?"*. Om eleven exempelvis kommer med ett limstift och Annelie vet att han ska gå förbi andra barn då närmar hon sig direkt och är där och hjälper eleven förbi så att det inte händer någonting. Så hela tiden måste man vara steget före och det är oerhört energikrävande säger Annelie.

Annelie jobbar mycket med att ha överenskommelser med barnen och att överenskommelserna är mellan henne och det specifika barnet. Det kan handla om att få sitta vid ett litet bord och jobba eller att få ha hörlurar när det är stimmigt i klassrummet. Överenskommelsen står oftast nedskrivet i ett kontrakt. Om någon elev tycker det är orättvist att en viss elev alltid sitter vid ett litet bord, så är det okej för Annelie att referera till överenskommelsen – *"Ja, men du vet att jag har en överenskommelse med dig och så har jag en annan med någon annan. Det är så olika i ett klassrum"*. Hon säger att de nöjer sig med svaret eftersom de tycker det är väldigt speciellt med det de kommit överens om själva. De känner att där är egna lösningar för alla. Dessa överenskommelser passar väldigt bra när man har en elev med ADHD i klassen, menar Annelie.

Möblering i ett klassrum tycker Annelie inte spelar någon roll, om de sitter enskilt vid bänk eller i grupper kring bord. Det är viktigare att lyssna på eleven om var han eller hon vill bli placerad i klassrummet, var eleven fungerar bäst och blir minst störd. När det gäller böcker, sudd, pennor mm. har eleven det nära sig. Det är enligt Annelie helt onödigt att sakerna ska ligga långt ifrån elevens plats vid bänk eller bord.

7.4.3 Skolformer under Annelies tid som lärare

Idag menar Annelie att pendeln har rört sig mer mot att inkludera och det gäller inte bara ADHD barnen. Man vill inte ha ett samhälle där vissa går där och vissa där. Man vill ha en helhet. Vi ska lära och känna respekt för varandra. Att vi är olika och måste ha rätt till att bemötas olika och hanteras olika. Trenden har gått från utlyftning till att vara i samma klassrum.

När Annelie i slutet på 90-talet hade en elev med misstanke om ADHD, dock aldrig någon diagnos, i sin klass fanns det på skolan en liten undervisningsgrupp. Den undervisningsgruppen hade inte någon tidsbegränsning men målet var alltid att eleven

skulle återintegreras i klassen. Annelies elev kom som hon förstod det aldrig tillbaka till en vanlig klass.

Till nästa gång Annelie fick en elev med förmodad ADHD hade skolan gått igenom några olika specialpedagoger och några olika former av undervisningsgrupper och rutinerna hade ändrats. I liten undervisningsgrupp var man i under en begränsad tid, max två år men helst kortare. Målet var alltid att återgå i klass. Annelie säger att hon fick hjälp med den eleven inom klassens ram med resurs som punktbevakade eleven då det skedde mycket utbrott och så. När eleven behövde avskildhet fick han det, han hade sitt eget reträttställe utanför klassrummet. När Annelie slutade ha honom blev han placerad i mindre undervisningsgrupp ett tag för att sedan bli återinskolad i sin riktiga klass. Det har enligt Annelie fungerat sådär, han har stöd hela tiden.

Annelies tredje erfarenhet av en elev med ADHD var i slutet på 2000-talet och denna elev hade fått diagnos. Han var liten tid i liten undervisningsgrupp, lilla klassen, men inte på heltid. Han var alltid med i klassrummet. Sen förändrades skolans syn säger Annelie och man gick från att lyfta ur till att ha hjälp på plats i klassen. Därför finns inte liten undervisningsgrupp längre.

7.5 Kort sammanställning och jämförelse av intervjuerna

7.5.1 Inkludering

Informanterna hade rätt snarlika definieringar av begreppet inkludering och här är några urval av det de sagt:

- eleverna ska vara inne i vanliga klasser, i klassrummet
- eleverna ska vara med i samma miljö hela tiden, så mycket som möjligt
- inkludering är något mer än integrering som oftast betyder att man är under samma tak men inte i samverkan med de andra
- känna gemenskap och tillhörighet, att man är en i gruppen
- alla ska känna sig sedda och det ska finnas en vi-känsla, en lagkänsla
- de här barnen ska vara med i klassrummet på sina villkor
- man har en tillhörighet och hela tiden strävar efter att känna en tillhörighet i en grupp
- utgångspunkten vid inkludering är att barn med särskilda behov eller ADHD är att de ska *lyckas*
- hela klassen betraktar alla som en del i klassen

Min tolkning är att lärarna är mer positiva till inkludering och tankarna kring det medan specialpedagogerna var mer delade i sina uppfattningar. Specialpedagog Eva tror inte på inkludering utan att man ska anpassa verksamheten efter vad som är bra för individen och då kan en mindre grupp vara ett bra alternativ. Göran ser vissa fördelar med inkludering men tror inte att det går att ha elever med ADHD i vanlig klass hela tiden. Risken att elevens självförtroende sänks är stor tror Göran när man talar om inkludering.

7.5.2 Inkluderande arbetssätt i undervisningen

Lärarna sade alla att de ville att eleven med ADHD skulle delta i undervisningen i största möjliga mån men på sina villkor om det behövdes. Det är viktigt att vara tydlig i sin pedagogik och ha rutiner som fungerar för eleven. Alla jobbade de efter att eleven skulle utmärka sig så lite negativt som det bara var möjligt och då gällde det att hela tiden ligga steget före och se elevens svårigheter.

Fredrik och Annelie kände att det var ett personligt misslyckande om eleven hela tiden måste gå ifrån klassen och jobba någon annanstans.

När det gäller skoluppgifter fick eleverna samma uppgifter som de andra i klassen men ibland med andra krav som exempelvis mindre antal sidor i en uppsats så länge det är tydlig inledning, handling och avslut.

Fredrik och Annelie jobbade båda med belöning, först beting och sedan i direkt anslutning eller under dagen fick eleven sin ofta självvalda belöning.

De tre lärarna hade alla dagens schema uppsatt på tavlan och sedan hade eleverna med ADHD egna scheman på sina bänkar eller i en bok. Detta eftersom deras erfarenheter av elever med ADHD är att en del har svårigheter med att fokusera och titta på tavlan, då är det enklare att titta ner på sin egen bänk.

Alla tre var de noga med att informera sina elever om vad som ska hända härnäst och hela tiden påminna om när det ska ske. Tydliga avslut och övergångar till ny aktivitet. Detta var något inte bara eleverna med ADHD hade behov av utan något som behövs för de flesta elever.

Annelie pratade mycket om att ha barnet nära inpå sig, något som de andra inte lade lika mycket vikt vid. Att ha barnet nära sig och prata med det om hur det går i klassen och vad som fungerar och inte fungerar är enligt Annelie viktigt. Att vara väldigt nära

barnet kan göra så att det undviker misslyckanden i form av att de får utbrott eller slår andra.

För alla tre lärare var det viktigt med hjälp till självhjälp så att eleverna kunde förstå sina svårigheter och hantera problemfyllda situationer på egen hand.

Både Fredrik och Annelie betonade mycket hur viktigt det är att anpassa undervisning och situationer efter eleven med ADHD. Det är enligt Annelie rättvisa för de här barnen. Anpassa, anpassa, anpassa.

Det alla tre lärarna strävar efter när de har en elev med ADHD är att undvika misslyckanden eftersom dessa elever har svårigheter som mer eller mindre ständigt försätter dem i situationer där de kan misslyckas. Att ständigt misslyckas leder till barn med dåligt självförtroende och låg självkänsla. Det är inget de önskar utan de vill ha självständiga elever med stor tro på den egna förmågan.

7.5.3 Skolformer och arbetssätt under informanternas tid som lärare/specialpedagog

Synen förr, enligt informanten, var att elever i behov av särskilt stöd lyftes ut ur klasserna för att placeras i su-grupp, oftast under tidsbegränsning. Målet var alltid att återgå till klass. Idag har pendeln svängt och dessa elever får hjälp på plats i klassen. Su-gruppen har försvunnit enligt Skolverkets rekommendationer säger Göran. Även arbetssätten har förändrats i takt med att kunskapen har ökat.

Fredrik tror att det, sedan su-grupperna försvann, är ännu viktigare med handledning för personal som jobbar med elever med ADHD. Den specialkompetensen kommer att behövas.

Förutom su-grupper har de flesta elever med ADHD haft en resurs som har hjälpt dem i skolan och varit deras hjälphand. Lena tycker att resurser är något som har kommit mer och mer de senaste tio åren.

7.6 Resultatet av mina tre frågeställningar

Syftet med min undersökning har varit att försöka svara på tre olika frågeställningar som handlar om ADHD och inkludering.

Min första frågeställning är hur skolformerna för elever med diagnosen ADHD har sett ut sedan diagnosen kom i slutet på 1980-talet. Jag har hittat lite om det i litteratur och styrdokument och kompletterat det med svar från mina informanter.

Länge har man haft specialklasser, exempelvis hjälpklasser och observationsklasser, men på 1980-talet upphörde de nästan helt. Istället skulle arbetsenheten bli basen för det specialpedagogiska arbetet och speciallärarens roll förändrades. Nu ingick han/hon i arbetslaget som samordnare, resursperson och rådgivare. Med lgr 80:s ”en skola för alla” ville man markera att den obligatoriska skolan var en skola dit alla barn och ungdomar var välkomna och hade rätt till en utbildning anpassad efter deras förutsättningar.

De läroplaner och skollagar som har kommit efter etablerande av diagnosen ADHD talar alla om att stödet till dessa elever ska ske inom den elevgrupp som eleven tillhör. Vid särskilda skäl kan beslut tas om att upprätta mindre undervisningsgrupper utanför den ordinarie elevgruppen. Stödet ska ges på det sätt och med den omfattning som behövs för att eleven ska nå målen. Inom elevgruppen har pedagogen ansvar att lägga upp sin undervisning efter varje enskild individs behov och förutsättningar. Här talade informanterna om hur viktigt det är för pedagogen att få handledning i sitt arbete att bemöta elever med ADHD och lägga upp en fungerande undervisning med så få misslyckanden som möjligt.

När det kommer till skolformer berättar informanterna om su-grupper och obsklasser där elever med ADHD gick under begränsad tid och fick hela eller delar av sin undervisning av en specialpedagog. Efter skolverkets rekommendationer och strävan efter inkludering har su-grupperna börjat försvinna och nu är trenden att dessa elever ska få hjälp på plats i klassen. De flesta har stöd av en resurs som hjälper han/hon att hantera skoldagen.

Min andra frågeställning handlar om hur lärare och specialpedagoger på min utvalda skola definierar begreppet inkludering. Även här har jag använt mig av litteraturen, styrdokumentet och svaren från mina informanter.

I litteraturen definieras inkludering som en rättighet för alla att få vara delaktiga i en gemenskap med rätt till likvärdig utbildning/undervisning oavsett vilka förutsättningar och förmågor man har. Idén om inkludering bygger på att skapa en skola där alla elever får finnas och där miljön är så optimal som möjligt. Som det står i skolans styrdokument så är det skolan som ska anpassas efter eleverna och ej tvärtom. Skillnader mellan barn ska accepteras och respekteras. I en inkluderande skola ska undervisningen ske inom

ramen för den ordinarie klassen med rätt till stöd vid behov. Styrdokumentet nämner inte ordet inkludering men innebörden finns där. I exempelvis Skolförordningen står det tydligt att särskilt stöd ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör. Endast vid särskilda skäl får särskild undervisningsgrupp anordnas. I lgr 11 står det att undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov och att en likvärdig utbildning inte tvunget ska utformas lika för alla. Skolan ska sträva efter en levande och social gemenskap som ger eleverna trygghet och vilja och lust att lära sig. I Salamancadeklarationen står det att i den integrerade/inkluderade skolan ska alla barn undervisas tillsammans, oavsett eventuella svårigheter, och att de elever som är i behov av särskilt stöd ska få det stöd de behöver för att kunna undervisas på bästa sätt.

Informanterna definierar begreppet inkludering rätt snarlikt som litteraturen, att det handlar om att eleverna ska känna delaktighet och samhörighet i en grupp. Där hela klassen betraktar alla som en del i klassen och att man som pedagog utvecklar en förståelse hos sina elever att vi är olika och att det är okej. Alla informanter var överens om att elever i behov av särskilt stöd ska vara inne i den vanliga klassen på sina villkor så mycket det bara är möjligt. Lärarna var mer positiva till begreppet inkludering än vad specialpedagogerna var. Specialpedagogerna såg riskerna med inkludering, att det skulle bli ett misslyckande för eleven och att det vid behov ska finnas tillgång till en liten undervisningsgrupp.

Inga av mina informanter använde ordet inkludering i vardagligt tal, men de kände att de omedvetet jobbade efter det. För de flesta har det alltid varit en självklarhet att elever med ADHD ska gå i en vanlig klass med möjlighet till stöd.

Min tredje frågeställning handlar om hur elever med diagnosen ADHD inkluderas i den vanliga undervisningen. Precis som innan använder jag mig här av litteraturen, styrdokumentet och svaren från informanterna.

Som jag nämnt tidigare arbetar informanterna som är lärare efter principen att elever med ADHD ska ingå i den vanliga undervisningen så långt det bara är möjligt. Alla pratar de om att *anpassa* sig, undervisning och situationer efter eleven så att han/hon undviker att ständigt misslyckas. En av lärarna pratar mycket om hur viktigt det är att vara nära barnet och vara en hjälphand när svårigheter uppstår eftersom man vill undvika att barnet får negativ uppmärksamhet. Precis detta talar Socialstyrelsen (2002) om: att hjälpa barnet förbi sina svårigheter för att undvika allt för många misslyckanden.

Att skapa ett tillåtande klassrumsklimat där eleverna har förståelse för att vi är olika och att det är okej, är viktigt för att en elev med ADHD ska känna att han/hon duger och utveckla en bra självkänsla. Utan en bra självkänsla kan inte eleven utvecklas vidare mot att bli en självständig individ som litar till sin egen förmåga. Därför är det också viktigt enligt informanterna att sätta upp rimliga krav på dessa elever utefter deras förutsättningar och förmåga. Krav som de klarar av och som de får beröm för av både lärare och andra i sin omgivning.

Gillberg talar om att arbetspassen ska vara korta för elever med ADHD pga. deras begränsade uthållighet och att återkommande pauser kan behövas. Detta är något som alla tre lärare har anammat i sitt arbete med dessa elever som jobbar i korta intervaller med arbetsuppgifter för att sedan pausa och sysselsätta sig med något som intresserar dem.

I litteraturdelen står det att elevens skoldag måste vara väl strukturerad och pedagogiken tydlig och konkret. Det är något alla tre lärare har betonat under intervjun som väldigt viktigt att tänka på. De har scheman uppsatta på tavlan, med eller utan bilder, de förbereder noga eleverna inför en ny arbetsuppgift så att det blir en så smidig övergång som möjligt, de är tydliga med vilka regler som gäller och vad som krävs för att följa dem. Handling och konsekvens.

Belöningssystem är något som alla tre lärare jobbar efter eftersom dessa elever kan ha svårt att förbli motiverade i en skoluppgift om det inte är något som väcker deras intresse. Ibland fungerar det med belöningssystem och ibland inte. I litteraturdelen står det att belöningar bör kunna ges på både kort och på lång sikt, men mina informanter använde sig mest av det på kort sikt och i direkt anslutning till exempelvis betinget.

Tillgång till specialpedagogiskt stöd har alla tre lärare, både till sig själva och till sina elever i form av skolans specialpedagog. Förr fanns lilla gruppen/klassen, men den har enligt Skolverkets rekommendationer försvunnit för att ge plats åt en mer inkluderad undervisning i den ordinarie klassen.

Åsikterna har varit olika hos mina informanter när det gäller undervisning i liten grupp. En del är för det och anser att det kan hjälpa eleven att orka med sin skolgång, andra är mer negativa till det och tror det gör mer ont än gott för eleven. Att eleven ska missa viktiga sociala kontakter med möjlighet att lära av andra ”normalstörda” elever. Gillberg menar att majoriteten av alla barn skulle behöva få sin undervisning enskilt eller i liten grupp eftersom en del undervisning är svår att individualisera.

Socialstyrelsen skriver att det finns både för och nackdelar med undervisning i liten

grupp. En fördel är att möjligheten att uppleva framgång ökar för barnet, en nackdel är att barn med likartade problem påverkar varandra negativt. De styrdokument som skolan har idag talar alla om att elever i behov av särskilt stöd ska få det stödet inom den elevgrupp som eleven tillhör och att bara vid särskilda skäl får ett sådant stöd ske enskilt eller i särskild undervisningsgrupp.

8 Referenser

Tryckta källor:

- Gillberg, Christopher (2004) *Ett barn i varje klass om ADHD och DAMP*, Stockholm: Cura Förlag och Utbildning AB.
- Beckman, Vanna (2007) *ADHD/DAMP – en uppdatering*, Författarna och Studentlitteratur.
- Kadesjö, Björn (2007) *Barn med koncentrationssvårigheter*, Stockholm: Liber AB
- Duvner, Tore (1997) *ADHD impulsivitet överaktivitet koncentrationssvårigheter*, Stockholm: Liber AB
- Socialstyrelsen (2002), *ADHD hos barn och vuxna*, Kunskapsöversikt utarbetad av Björn Kadesjö.
- Socialstyrelsen (2010), *Barn som utmanar, Barn med ADHD och andra beteendeproblem*.
- Hellström, Agneta (1995), *Nu är det vår tur*, Stockholm: Liber Utbildning AB.
- Axengrip, Christina & Axengrip, Jens (2004) *Pedagogiska strategier: Handbok för DAMP/ADHD-problematik*, Umeå: Axengrips förlag.
- Sandén, Ingrid (2000), *Skoldaghem Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*, Malmö: Institutionen för pedagogik, Lärarhögskolan.
- Tideman, Magnus m.fl. (2004), *Den stora utmaningen, Om att se olikhet som resurs i skolan*, Halmstad: Författarna.
- Eriksson, Anna-Lena m.fl. (2011), *Specialpedagogisk verksamhet i grundskolan*, Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2010), *Perspektiv på en skola för alla*, Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Egelund, Niels m.fl. (2006), *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*, Stockholm: Liber AB.
- Verneresson, Inga-Lill (2007), *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*, Författaren och Studentlitteratur.
- Tössebro, Jan, Emanuelsson, Ingemar (2004), *Integrering och inkludering*, Lund: Författarna och Studentlitteratur.
- Larsen, Ann Kristin (2009), *Metod helt enkelt*, Författaren och Gleerups Utbildning AB.

Stukát, Staffan (2005), *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*, Staffan Stukát och Studentlitteratur.

Trost, Jan (2010), *Kvalitativa intervjuer*, Lund: Studentlitteratur AB.

Elektroniska källor:

Socialstyrelsen (2004), *Kort om ADHD hos barn och vuxna: en sammanfattning av socialstyrelsens kunskapsöversikt*.

http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10347/2004-110-7_20041107.pdf (juni-juli 2012)

ADHD-center, faktablad "Vad är ADHD" av Agneta Hellström mars 2008

http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/_Subwebbar/adhd_center/Informationsmaterial/faktablad.html

ADHD-center, pojkar och flickor

http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/_Subwebbar/adhd_center/Om_adhd/pojkar_och_flickor.html (Hämtat 2012-07-12)

ADHD-center, behandling

http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/_Subwebbar/adhd_center/Om_adhd/stod_och_behandling.html (Hämtat 2012-07-12)

Skolförordningen SFS 2011:185

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skolforordning-2011185_sfs-2011-185/?bet=2011:185 (Hämtat 2012-08-09)

Skollagen 2010:800

http://www.riksdagen.se/sv/Dokument-Lagar/Lagar/Svenskforfattningssamling/Skollag-2010800_sfs-2010-800/#K3 (Hämtat 2012-08-09)

Svenska Unesco-föreningen (2008). *Riktlinjer för inkludering – att garantera tillgång till Utbildning för alla*.

www.unesco.se/Bazment/Alias/Files/?Inlaga (Hämtat 2012-08-14)

9 Bilagor

Diagnoskriterier (bilaga 1)

Diagnoskriterierna för ADHD enligt DSM-IV:

Minst sex av nedanstående symtom på *ouppmärksamhet* skall föreligga och/eller minst sex symtom på *hyperaktivitet-impulsivitet*.

Ouppmärksamhet

- Slarvar eller missar detaljer i skolarbete eller andra aktiviteter.
- Har svårt att hålla kvar koncentrationen på uppgiften eller i lekaktiviteter.
- Tycks inte lyssna på vad man säger.
- Har svårt att uppfatta instruktioner och misslyckas ofta med att slutföra skolarbete, vardagssysslor eller arbetsuppgifter (inte beroende på trots eller att barnet inte förstått instruktionen).
- Har svårt att organisera sitt arbete eller andra aktiviteter.
- Undviker uppgifter som kräver längre stunds mental ansträngning, t ex skolarbete.
- Tappar ofta bort saker, glömmer att ta med saker som behövs för aktiviteten, som pennor, böcker och kläder.
- Blir lätt störd av det som händer omkring.
- Glömsk i vardagliga aktiviteter.

Hyperaktivitet

- Har ingen ro i händer eller fötter, eller skruvar på sig på stolen.
- Har svårt att sitta stilla, lämnar sin plats.
- Springer ofta omkring, klänger och klättrar mer än vad som anses lämpligt i situationen. Hos äldre kan detta vara begränsat till en subjektiv känsla av rastlöshet.
- Har ofta svårt att leka och arbeta lugnt och stilla.
- Verkar ofta "vara på språng" eller "gå på högvarv".
- Pratar ofta överdrivet mycket.

Impulsivitet

- Kastar ofta ur sig svar på frågor innan frågeställaren pratat färdigt.
- Har ofta svårt att vänta på sin tur.
- Avbryter och stör andra, bryter in i samtal eller lekar. (Duvner, 1997, s.18-20)

Intervjuguiden specialpedagoger (bilaga 2)

- Hur ser du på begreppet inkludering? Vad betyder det för dig?
- Är begreppet inkludering någonting nytt för dig?
- Hur behöver verksamheten se ut för att en elev med diagnosen ADHD ska få ett fungerande klassrumsklimat?
- Finns det tillgång till stöd och handledning på din skola? Om ja, hur ser den ut?
- Hur har skolformen och arbetssätten sett ut för elever med diagnosen ADHD under din tid som verksam inom skolan?

Intervjuguiden lärare (bilaga 3)

- Hur ser du på begreppet inkludering? Vad betyder det för dig?
- Är begreppet inkludering någonting nytt för dig?
- Hur arbetar du för att få ett fungerande klassrumsklimat för elever med ADHD?
- Anser du att du har tillräckligt mycket kunskap om ADHD och de olika arbetssätten för att ha en inkluderande undervisning?
- Hur kan en lektion se ut eller hur bör den se ut i ett inkluderande perspektiv?
- Hur behöver verksamheten se ut för att en elev med diagnosen ADHD ska kunna fungera i en normalstor klass?
- Finns det tillgång till stöd och handledning på din skola? Om ja, hur ser den ut?
- Hur har skolformen och arbetssätten sett ut för elever med diagnosen ADHD under din tid som lärare?