

Neuropsykiatriska funktionshinder i skolan

Pedagogers syn på och bemötande av elever med behov av särskilt stöd i skolan

Av: Anna Sand

VT 2012 Socialhögskolan vid Lunds universitet



Förord

Tack till de pedagoger som tog sig tid för att bidra med sina erfarenheter. Ett stort tack till Tilde för uppmuntra och för att du korrekturläst uppsatsen. Jag vill även tacka mina nära och kära då de stöttat mig även när jag tvivlat som mest. En bamsekram går till mina goa underbara barn, all min kärlek till er.

/ Anna

Abstract

Author: Anna Sand

Title: Neuropsychiatric disorders in school

- Teacher 'views on and treatment of students with special needs in school

The essay aims to get a view how teachers in school work to integrate pupils with special needs. And also get teachers experience of how pupils without any disorders/disabilities response and interact to pupils with special needs. The study is qualitative in nature and it is teachers in primary schools that have been interviewed. The results of the study show that teachers sometimes find it more difficult with pupils that suffer from a neuropsychiatric disorder and with pupils who suffer from a physically visible handicap. The investigation is that teacher's knowledge and willingness to understand how many different expressions and different needs these pupils have, is important in the integration process. The empirical material has been analyzed through Becker's labeling theory.

Keywords: neuropsychiatric disorder, disabilities, ADHD, included, integration, school

Innehåll

Förord

| | |
|--|----|
| 1. Inledning och problemformulering | 5 |
| 1.2 Syfte och frågeställningar..... | 7 |
| 2. Styrdokument för skolor..... | 7 |
| 2.1 FN:s Barnkonvention..... | 7 |
| 2.2 Skollagen | 7 |
| 2.3 Salamancadeklarationen (1994)..... | 8 |
| 3. Definitioner och olika begrepp..... | 9 |
| 3.1 Kriterier för ADHD/DAMP | 9 |
| 3.3 Särskilt stöd | 10 |
| 4. Tidigare forskning | 10 |
| 5. Teori | 13 |
| 6. Metod..... | 14 |
| 6.1 Avgränsning..... | 15 |
| 6.2 Urval och tillvägagångssätt..... | 15 |
| 6.3 Tillförlitlighet Validitet/reliabilitet..... | 16 |
| 6.4 Etiska överväganden..... | 17 |
| 7. Resultat och analys..... | 17 |
| 7.1 Anpassad undervisning..... | 18 |
| 7.2 Att inte ses som ett problem..... | 19 |
| 7.3 Bemötande och syn på särskilda behov..... | 21 |
| 7.4 Elevers bemötande av varandra | 22 |
| 8. Slutdiskussion..... | 24 |
| 9. Litteraturlista: | 26 |
| Bilaga 1..... | 28 |

1. Inledning och problemformulering

Synen på hur människors behov ska tillgodoses har skiftat under olika tidsperioder. Det har dock alltid funnits ett behov i samhället att sätta in människor i gällande värderingar och normer. Under 1800-talet öppnades olika institutioner avsedda för personer med olika fysiska eller psykiska funktionshinder, då de ansågs vara avvikande. De människor som varit mest utsatta för att hamna på sådana institutioner var individer med någon form av utvecklingsstörning (Brodin, 2004).

År 1842 slår den första folkskolestadgan fast att det i varje socken och stadsdelsförsamling skulle finnas en skola med en godkänd lärare. För de elever som inte nådde upp till godkänd nivå, de så kallat ”obegåvade eleverna” upprättades mindre klasser. Vad som anses vara godkänt och normalt är emellertid både en kulturell och social fråga (Brodin, 2004).

Under 1900- talets första del användes termer som sinnesslö och icke bildbar för personer med utvecklingsstörning. Det fördes även en rashygienisk diskussion om att det skulle finnas en hereditet för utvecklingsstörning. Följden blev att det spreds en oro för att det skulle födas en massa ”odugliga” barn som skulle resultera i en spridning av mindre begåvade människor. För att försöka begränsa detta infördes 1934 en lag om sterilisering och äktenskapsförbud.

Lagen var tänkt för personer som inte ansågs hålla måttet, eller för de som inte hade de rätta kvaliteterna (Brodin, 2004). Genom att sterilisera och isolera de utvecklingsstörda trodde man sig lösa problemet. Det blev en utsortering av de som var mindre begåvade vilket ansågs vara bra för det övriga samhällets fortsatta existens (ibid). Lagen om tvångssterilisering fanns kvar ända fram till 1975, och lagen har ofta varit ett debatterat ämne i media. Hur detta kunde ske har ifrågasatts och det har blivit en skam inom socialpolitiken. Under 1997 fick personer som utsatts för dessa övergrepp i Sverige en liten upprättelse, då staten tog på sig ansvaret för vad hade fått utstå (Brodin, 2004).

Efter kriget år 1946 såg den sittande skolkommissionen (SOU 1948:27) positivt på specialundervisning och rekommenderade att undervisningen skulle vara individ anpassad. Vilket var början till tankesättet om en ”skola för alla”(Persson, 2001). Under 1960-talet formades nya grundbegrepp som normalisering och integrering och personer med utvecklingsstörning fick nu rätt att leva som övriga människor.

Det finns dock än idag skillnader i hur man resonerar kring integration och många elevers behov tillgodoses fortfarande med speciallärare både enskilt och i grupp. Synen inom den svenska skolan är att alla elever ska bli sedda och bemötta samt att varje enskild elevs behov ska tillgodoses (Matson, 2007). Den nya skollagen (2010:800) 11kap 7§ som trädde i kraft 1 juli 2011, gör det nu möjligt för föräldrarna själva att avgöra om deras barn med behov av särskilt stöd ska gå i ”vanlig” klass eller inte (Skolverket, 2011).

Enligt skollagen ska särskilt stöd ges till alla elever med särskilt behov. Den integrerade skolan ska vara en verksamhet som ska öppna upp och arbeta för en större förståelse för varandras olikheter. Barnen ska lära sig att se bortom ett handikapp och att se till alla människors lika värde. Vidare står det att barn med psykiska eller fysiska behov eller som av andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling har rätt till den omsorg som deras speciella behov kräver (1985:1 100) 2 kap 3§. Skolinspektionen (2010) kritiserade emellertid var femte grundskola för brister i att möta eleven där den är.

ADHD är ett funktionshinder som har blivit mycket debatterat och uppmärksammat under de senaste åren. I skolan beräknas tre till sex procent av alla barn ha ADHD, vilket är cirka en till två elever i varje klass. ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) innebär att det finns en diskrepans inom impulsivitet, aktivitet och uppmärksamhet (Gillberg, 2005). Ökningen av de så kallade bokstavsdiagnoserna gör att många stämplas, en stämpling som de senare i livet kan få svårt att frigöra sig ifrån (Brodin, 2010).

Barn med ADHD har ofta inlärningssvårigheter och som leder till bristfälliga skolresultat, vilket gör att de här barnen blir mer beroende av en förstående och stödjande omgivning. Ytterligare en svårighet för dessa elever kan vara att förstå sociala situationer, koder och normer som finns i samhället (Socialstyrelsen, 2004).

Även i klassrummet finns det regler för vad som är tillåtet, normalt och accepterande. Det är betydelsefullt att pedagogen förstår varför eleven reagerar och agerar som den gör, för att eleven ska få rätt stöd och hjälpmedel till att kunna fullgöra sin utbildning. Övergripande studier visar att pedagogen är av stor betydelse för om en elev ska bli integrerad eller inte (Matson, 2007) .

1.2 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka pedagoger syn på och bemötande av elever med behov av särskilt stöd i skolan. Fokus ligger på elever med ADHD- relaterade problem.

- Hur arbetar pedagogen för att anpassa undervisningen för elever med neuropsykiatriska funktionshinder?
- Hur arbetar pedagogen för att undvika att dessa elever ses som ett problem?
- Hur bemöts elever med neuropsykiatriska funktionshinder av pedagoger och övriga elever?

2. Styrdokument för skolor

2.1 FN:s Barnkonvention

Enligt Barnkonventionen har ”alla barn samma rättigheter och lika värde” De artiklar som rör utbildning är artikel 28 och 29. I artikel 29:1 a står det: ”Utbildning ska syfta till att utveckla barnets fulla möjligheter fråga om personlighet, anlag och fysiska och psykiska förmåga” (FN:s barnkonvention). Det finns nationella styrdokument även kallade måldokument som de som arbetar inom skolan ska förhålla sig till. Det är dessa dokument som styr verksamheten inom skola och omsorg (Brodin, 2004).

2.2 Skollagen

Enligt skollagen (1985:1 100) 4 kap 1 § ska särskilt stöd ges till alla elever med särskilda behov. Den integrerade skolan ska vara en verksamhet som ska öppna upp och arbeta för en större förståelse för varandras olikheter. Barnen ska lära sig att se bortom ett handikapp och att se till alla människors lika värde. Vidare står det att barn med psykiska och fysiska behov eller som av andra skäl behöver särskilt stöd i sin utveckling, har rätt till den omsorg som deras speciella behov kräver (1985:1 100) 2 kap 3§. I kap 10 2§ står det att utbildningen ska främja allsidiga kontakter och sociala gemenskaper samt vara en god grund för att aktivt

kunna delta i det sociala livet (2010:800). Skolan har också en uppgift enligt läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94) att se till människors utveckling, men även till att eleverna blir ansvarskännande och bra samhällsindivider (Matson, 2007).

I grundskoleförordningen (1994:1 194) anges det att det är rektorn som har störst ansvar för att en elev får det stöd den behöver. Rektorn är skyldig att sätta upp olika åtgärdsprogram om det behövs men det är trots allt samarbete mellan lärare, elever och föräldrar som möjliggör om ett åtgärdsprogram ska vara utförbart. Lpo 94 har som ett led i detta infört att alla lärare ska hålla utvecklingssamtal med sina elever (Brodin, 2004).

2.3 Salamancadeklarationen (1994)

I Salamanca i Spanien 1994 hade en konferens specialundervisning på agendan. Detta ledde till en deklARATION som antogs av Unesco- FN:s organisation för utbildning vetenskap och kultur. På konferensen deklarerades att alla barn har rätt till grundläggande undervisning och då alla barn har olika inlärningsbehov ska undervisningen ske på barnets egen utbildningsnivå. Barn har olika intressen och unika egenskaper. Samt att elever med särskilt behov ska ha rätt till ordinarie skolor som ska se till elevens pedagogiska behov och sätta barnet i centrum. Alla barns olika förutsättningar och behov ska tillfredställas samt att olika hjälpmedel ska finnas för att på bästa sätt hjälpa eleven i sina studier på ett kvalitativt tillvägagångssätt. Salamancadeklarationen menar att för att motverka utanförskap och bygga en gemenskap med andra kompisar, är det viktigt att barn med behov av särskilt stöd får gå i en integrerad klass (Salamancadeklarationen 1994).

3. Definitioner och olika begrepp

3.1 Kriterier för ADHD/DAMP

För att en ADHD diagnos ska kunna fastställas måste följande kriterier uppfyllas:

Det ska finnas tydliga signaler från barnet som avviker utifrån barnets ålder, utvecklingsnivå och kön. Problemen får inte vara tillfälliga utan ska ha pågått under en längre tid.

Svårigheterna ska vara av den grad att de ger både problem i skolan och på fritiden samt om problemet bättre kan förklaras med en annan diagnos ska inte en ADHD diagnos ställas (Socialstyrelsen, 2004).

Ellmin (2005) menar att en diagnos kan vara till hjälp gällande tilldelningen av resurser och ge ökad förståelse hos föräldrar och skolpersonal för den drabbade. Vilket i sin tur kan leda till en ökad trygghet och till bättre förhållningsätt. Den medicinska aspekten kan dock också bidra till generaliseringar som inte stämmer (ibid.). En diagnos kan resultera i att omgivningen får svårt att se individens friska sidor. En annan nackdel kan vara att personen själv, enbart identifierar sig i sitt funktionshandikapp och får svårt att se sig som en alldeles speciell individ (Fäldt, 2001).

Ett barn med ADHD har ett avvikande beteende vad gäller uppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet. Enligt Socialstyrelsen betraktas impulsivitet och hyperaktivitet som det mest centrala vid ADHD. Då man talar om avvikelser är det viktigt att tänka på att det handlar om avvikelser från vad som betraktas som normalt, och beroende på vad som betraktas som normalt i det rådande samhället. Förmågan att anpassa sig till den rådande situationen och vara lagom motoriskt aktiv är avgörande för om vi betraktas som normalt eller lagom aktiva eller inte. Hur länge man kan hålla kvar uppmärksamheten och hur flexibel man är i sin förmåga att skifta uppmärksamhet avgör till stor del vilken bild man får av omgivningen och sig själv (Socialstyrelsen, 2004).

DAMP begreppet står för *Deficits in Attention, Motor Control and Perception* och betyder dysfunktion i fråga om avledbarhet, motorikkontroll och perception. Begreppet DAMP skapades av professor Gillberg innan ADHD blev officiellt använt. Aktivitetskontroll och uppmärksamhetskontroll är alltid avvikande vid DAMP, men svårigheterna inom det

motoriska/perceptuella området kan vara antingen motoriska eller perceptuella. Begreppet DAMP är följaktligen vidare än begreppet ADHD och problembilden för individer med DAMP förefaller svårare än för personer med ADHD (Socialstyrelsen, 2004).

3.3 Särskilt stöd

Som det inledningsvis redogjorts för placerades barn som av olika skäl inte kunde tillgodose sig undervisningen tidigare i hjälpklass eller ”obsklass”. Det var elever som ansågs ha särskilda behov och de fick därför sin undervisning i enskilda klassrum. Idag används inte termen särskilda behov utan alla barn har samma grundläggande behov men vissa barn kan periodvis vara i behov av särskilt stöd. Att erhålla särskilt stöd kan leda till att svårigheten hos den unge försvinner helt men framförallt minska de svårigheter barnet har (Brodin, 2010).

I arbetet med elever i behov av särskilt stöd är det viktigt att stödet sätts in på rätt nivå. Det är ytterst angeläget att det enskilda barnets behov är i centrum i pedagogernas arbete. Särskilt stöd finns på både individ-, grupp- och/eller organisationsnivå. Det kan handla om allt från att miljön måste förändras, till att pedagogen måste analysera sitt egna arbete för att kunna se vad som är bäst för eleven. Det kan även krävas förändringar i schemat eller en omorganisering för att underlätta en förbättring. En flexibel organisation är en förutsättning för att skolan ska kunna anpassa sig efter barnet och inte försöka anpassa barnet efter skolan (Öhlmér, 2001). Samverkan med andra verksamheter är också viktig, då det för vissa barn inte räcker med det stöd som skolan kan ge. Skolan ska då ta hjälp av andra verksamheter och experters insatser (Socialstyrelsen, 2010).

4. Tidigare forskning

För att få fram forskning som är relevant för uppsatsens ämne har jag använt följande söktjänster: Lovisa, Libhub, Artikelsök och google samt besökt Social – och beteendevetenskapliga biblioteket. Sökorden var, integration in school, ADHD, inkludering och integrering.

Det finns mycket forskning om ADHD. Jag fokuserar främst på två svenska forskare som representerar olika synsätt på ADHD. Gillberg (2005) har skrivit avhandlingen *Ett barn i varje klass om ADHD och Damp* där han belyser neuropsykiatriska funktionshinder och vad som behövs för att stödja och behandla barn med dolda funktionshinder. Det finns dock en stark kritik mot Gillberg gällande hans välvilja gentemot diagnostisering. Kärffe (2001) ifrågasätter diagnoserna och allra främst DAMP i *Hjärnspöken Damp och hotet mot folkhälsan*. Hon anser att barns ADHD- relaterade symtom är mer miljöbetingade samt att problemet ofta har sin grund i barnets närmsta familj och omgivning. ADHD, DAMP och Asperger är alla symtomdiagnoser. Vilket betyder att en person som visar en tillräcklig mängd symtom som finns angivna diagnostiseras därefter. Diagnoskriterierna utgår ifrån vad som anses avvika ifrån normen gällande till exempel vad gäller kommunikation, perception, uppmärksamhetsförmåga, motorik och aktivitets nivå.

I en artikel hävdar (Julie et al 2006) att pedagoger ofta har en negativ bild av hur elever med ADHD uppför sig. Pedagogerna känner att undervisningen av dessa elever kräver särskilt mycket tid och hårt arbete. Det framkommer även att pedagogernas inställning till undervisningen av elever med ADHD förbättras ju mer kompetenta de känner sig inom området. Artikeln visar också på att elever med ADHD ofta känner av en mängd problem i skolan, särskilt då i klassrummet. Eleverna förväntas här upprätthålla ett beteende som går emot deras svårigheter såsom att sitta stilla, koncentrera sig samt hålla inne impulser. Vidare beskriver artikeln att lärarna ofta behöver förbättra sina kunskaper om ADHD samt hur de ska bemöta eleverna.

Forskningen kring ADHD på barn och ungdomar är till stor del gjord på pojkar. Kunskapen kring flickor med ADHD är därför mindre enligt en översikt från Statens beredning för medicins utvärdering (SBU) (3). Det framgår i studien att det hos pojkar är två till tre gånger vanligare med ADHD än hos flickor. Symtomen är det ingen större skillnad på men flickors problem tar sig uttryck på andra sätt. Flickor visar oftare brister i uppmärksamhet och mindre i motorisk överaktivitet och impulsiva känslouttryck. Flickor har i stället ofta mer inåtvända symtom, mer ledsenhet och sämre självkänsla. Det kan även visa sig i mer kroppsliga symtom, som ont i magen och huvudvärk. Flickor visar alltså inte lika tydligt för omgivningen att någonting är fel. Utvecklingen hos de här flickorna kan då påverkas negativt eftersom de inte får hjälp i ett tidigt skede (Socialstyrelsen, 2010).

Det finns olika teorier om uppkomsten av ADHD. Howe (2010) hävdar i sin artikel att det kan bero på föräldrars bristande omvårdnad men även att det kan vara föräldrarna själva som underhåller störningen. Föräldrarna har således en stor påverkan för om en eventuell behandling ska bli lyckad eller inte. Andra menar att det är ADHD i sig som skapar ett dåligt föräldraskap. Eftersom det inte finns entydig forskning kring ADHD uppstår frågan om eventuella feldiagnostiseringar. Medicinering har visat sig vara effektivt i behandlingen av ADHD då barnet har blivit lugnare och möjliggjort att föräldern har kunnat nå barnet och vise versa. Vidare beskriver Howe vikten av föräldrars egenskaper och om hur den psykosociala miljön påverkar barnen. Vad som beror på den sociala miljön eller gener och ärftlighet, är dock svårt att veta. Eftersom ADHD har många likheter med andra psykiatriska störningar som exempelvis PTSD (posttraumatiskt stress syndrom) och/eller anknytningsproblem (Howe, 2010).

Niederhofer (2009) menar att fast det är välkänt att det kan finnas flera olika orsaker till ADHD och liknande symtom, så fokuseras det oftast endast på barnet och barnets symtom. Vilket då även styr valet av intervention. Det i sin tur resulterar i en bristfällig kontakt med föräldrar, lärare och andra terapeuter. Vilket kan bidra till att barnets problem inte blir utredda eftersom ADHD – liknande symtom kan vara ett resultat från vilket anknytnings mönster som finns (Niederhofer, 2009).

Matson (2007) vill med sin avhandling redogöra för vad ”en skola för alla” verkligen innebär. *En skola för alla* kan enligt Matson betyda olika för olika beslutsfattare och ha olika innebörd för olika individer och menar att Salamancadeklarationen (2010) ska vara den princip som ska råda för vad som menas med *en skola för alla*. Nämligen att skolor ska erbjuda plats för alla barn utan hänsyn till intellektuella, fysiska, sociala, emotionella, språkliga eller andra förutsättningar. Normen för vad som är normalt bestäms oftast av exempelvis en skola, lärare eller en familj (Matson, 2007).

Persson (2001) diskuterar komplexiteten som finns inom skola och utbildning i *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Persson vill öppna upp till större förståelse kring bl.a. delaktighet och allas rätt till meningsfullhet.

Rönhovde-Iglum,(2006) skriver i sin avhandling hur ADHD kan yttra sig och hur det pedagogiska arbetet på bästa sätt ska utformas för individer med ADHD.

Isaksson, J (2010) har i sin avhandling undersökt skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd. Det framgick i studien att skolsvårigheter ofta tillskrivs eleverna själva, vilket han menar kan dölja sociala påverkansfaktorer som skolans arbetssätt och den omgivande miljön. Studien visar att det finns en ambivalens hos skolpersonal att identifiera vilka elever som är i behov av särskilt stöd. Det blir ofta en vägning mellan pedagogens subjektiva bedömning och objektiva tester tillsammans med klassen som referensram för vad som är ”normalt”.

5. Teori

Stämplingsteorin förknippas ofta med det interaktionistiska perspektivet och bygger på hur man ser och bemöter ett avvikande beteende, där själva bemötandet kan leda till en självuppfyllande profetia. Det tror jag är en verklighet för många av de barn som av olika orsaker anses avvika från de övriga klasskamraterna.

Becker (2006) menar att det är samhället som skapar vad som ska betraktas som en avvikelse ”sociala grupper skapar avvikelser genom att upprätta de regler vilkas överträdelse utgör avvikelser”. Reglerna tillämpas sedan på speciella personer, som får stå för dem som anses vara utanförstående. Med ”utanförstående” menar Becker (2006) personer som av andra bedöms som avvikande och anses stå utanför det som betraktas vara den ”normala” gruppen. Många som anses ha ett avvikande beteende eller vara avvikande, bedöms ofta enbart utifrån det som anses avvika. Det är även beroende på vem det är som gör en avvikande handling. Vissa straffas mer än andra. Regler i moderna samhällen är starkt uppdelade efter etniska, klassmässiga, kulturella och yrkesmässiga riktningar (Becker, 2006). Den utanförstående blir en avvikare när denne inte fullföljer reglerna i gruppen. Avvikelse kan handla om hur mycket individen avviker från reglerna, vissa grupper definierar avvikelser som allt som avlägsnar sig för mycket från genomsnittet medan andra grupper definierar begreppet avvikelser på individer som inte alls har brutit mot någon regel. Sjukdomar eller beteendeformer kan även definieras som avvikelser eftersom individen då avviker från det som anses vara det friska. Samhället eftersträvar stabilitet och när en individ rubbar stabiliteten anses denne vara dysfunktionell

vilket leder till att den individen anses vara en avvikare. Avvikelsen är inte en egenskap hos en individ utan en relationell process som sociala grupper i samhället har skapat. (Becker, 2006).

En många gånger rådande uppfattning kring varför en avvikande handling sker är att den är avsiktlig. Därmed straffas individen hårdare. Väsentligt för att en avvikarkarriär ska fortgå, är att individen blir identifierad av sin omgivning som avvikare. Detta påverkar individens självbild och således även det fortsatta sociala deltagandet som blir bristfälligt (Becker, 2006). Personens övriga egenskaper reduceras bort, och genom att behandla avvikare på detta sätt, skapas självuppfyllande profetior (Hilte, 1996). Becker (2006) menar att, om en person etiketteras som ”knäppskalle” eller ”galning” blir han/hon också behandlad av omgivningen därefter. Men stämplingen kan även bli ömsesidig då den avvikande gruppen kan komma att peka ut de som fördömer som avvikande.

Skolan är en plats där det ofta blir påtagligt vad som anses vara normalt och vad som anses vara avvikande. Det blir de duktiga eleverna som blir de som står för normalitetsbegreppet medan de som är mindre duktiga blir de som anses vara i behov av ”särskilt stöd” eller ”onormala”. I skolan är det väsentliga att det finns goda färdigheter i kärnämnen och att kunskapsmålen uppfylls men också att ha förmågan att kunna samarbeta med andra individer (Linqvist & Sauer, 2007). För att motverka utanförskap är det viktigt att det finns en förståelse för individens beteende av omgivningen. Det är deras reaktioner som avgör om ett beteende ska anses vara avvikande eller inte. Det är därför viktigt att lyfta det personen gör som är bra, istället för att peka på och dramatisera det som är dåligt. På så sätt kan man undvika att personen söker sig till fel umgänge, ytterligare avvikande beteende och utanförskap (Hilte, 1996). Becker (1991) menar att för att kunna motverka utanförskap, bör fokus ligga på den grupp som bedömer någon som avvikande, och inte på den som anses vara annorlunda.

6. Metod

Jag har använt mig av semistrukturerad kvalitativ intervju som metod. På så vis har jag haft större utrymme att ställa fölfrågor och det har funnits möjlighet för de som intervjuats till att utveckla sina svar. Genom att jag använde mig av denna intervjumetod blev det möjligt för de tillfrågade att använda sig av sina ”egna ord” vilket standardiserade intervjuer inte ger (May,

2001). Jag har använt mig av en intervjuguide med färdiga konkreta frågor och jag har varit medveten om att det kan ha begränsat de jag intervjuat till en viss del (Aspers, 2007).

Som i alla samtal så sker i en intervju en interaktion mellan de som möts. Det ger även utrymme att se gester, uttrycka känslor samt att ge mer utförliga och berättelser under intervjun (ibid). Mitt val av metod grundar sig i att uppsatsens ambition är att möta och ta del av andra människors erfarenheter och att denna metod är ”friare” än den kvantitativa forskningsmetoden som är tämligen strikt, mer regelstyrd och ”vetenskaplig”(ibid).

Det ideala samtalet sker på samma villkor och utan maktutövning. Men på lika villkor blir det aldrig i en intervjusituation, då det är intervjuaren som styr samtalet (Aspers, 2007). Alla de som har intervjuats har fått samma frågor då jag utgått från en intervjuguide se bilaga 1. Det har underlättat arbetet i att se om det fanns olikheter/likheter i svaren och det kunde då enklare sammanställas och kodas (ibid).

6.1 Avgränsning

Tanken var från början att jag skulle hålla mig till årskurs 3-6 men det var endast en pedagog i de årskurserna som ville och hade möjlighet att ställa upp på en intervju. Därför blev det övervägande högstadielärare, men jag tycker att jag fått ett bra urval till mitt arbete då jag fått en inblick i både mellanstadiet och högstadiet. De som intervjuats har varit både pedagoger och specialpedagoger med både lång och lite kortare erfarenhet inom grundskolan. Det var en man och resten var kvinnor och de hade arbetat mellan 7 - 39 år inom skolan. På så vis har jag fått ta del av deras olika erfarenheter och deras syn på integrerade skolklasser. Genom att vissa av de tillfrågade har lång erfarenhet inom yrket möjliggjorde till information om mitt valda ämnes utveckling (Aspers, 2007).

6.2 Urval och tillvägagångssätt

Det visade sig inte vara helt enkelt att få intervjuer eftersom många av de tillfrågade pedagogerna kände att de inte kunde ta sig tid att medverka i en intervju. Men de som ställde upp gav mig information om andra praktiserandepedagoger som kunde tänkas vara intresserade av att intervjuas. Mitt mål var från början att göra sex till åtta intervjuer men

beroende på vilken kvalitet intervjuerna höll, kunde antalet intervjutillfällen både reduceras och bli fler. Vilket överrensstämmer med Aspers (2007) resonemang om att antalet intervjuer ska relateras till den totala kvaliteten men också till forskarens förhistoria, livsvärld och förförståelse. Det blev sex intervjuer allt som allt, tre stycken med pedagoger och tre med specialpedagoger. Jag har dock valt att inrikta mig på fyra av intervjuerna då två av specialpedagogerna var inom särskolan och det framgick inte när intervjun bokades.

Det visade sig vara lättare att få specialpedagoger till att ställa upp på en intervju. Om det berodde på att jag oftast blev hänvisad direkt till dem, eller om det berodde på att pedagogerna tycker att funktionsnedsättningar är specialpedagogernas avdelning vet jag inte. Men jag fick påpeka att det även gick bra med pedagoger.

En möjlig påverkan kan vara Stainback och Stainbacks (1990) resonemang om att specialundervisningen under lång tid bedrivits vid sidan om den ordinarie undervisningen och det har lett till att kunskapen i att möta olika barns behov har minskat samt att tillgång till experthjälp ökat, vilket gjort att pedagogen kan bortse från de här eleverna i sin undervisning då de anser att det är specialpedagogernas område (Persson, 2001). Intervjuerna bandades och transkriberats i sin helhet men utan pauser, suckar och betoningar (Aspers, 2001). Därefter gick jag igenom materialet och kunde med hjälp av kodning jämföra och se skillnader och likheter i materialet. Jag såg även nya samband, frågor besvarades och nya frågor uppstod. Detta genererade nya intervjufrågor och resulterade i att min valda teori och frågeställning tydliggjordes (Aspers 2001).

6.3 Tillförlitlighet Validitet/reliabilitet

Inför mina intervjuer skickade jag ut en kort information om syftet med mitt arbete till de jag skulle intervjuas. Jag använde mig av en diktafon under intervjuerna. En fördel var att jag då kunde hålla fokus på den som intervjuades men inte missa viktig information. Sedan transkriberades varje intervju i sin helhet och på så sätt ökade kvaliteten på mitt arbete. Nackdelen med transkriberingen var att det var tidskrävande men fördelen blev istället att jag lättare kunde få en mer tillförlitlig bild av pedagogernas beskrivningar (Aspers, 2007). Begreppet validitet kan beskrivas med hjälp av Jönson (2010). ”Med validitet menas att mäta det man avser att mäta”. Mötet med fältet ansikte mot ansikte har varit en fördel för både mitt arbete och för dem jag intervjuat. Det har dessutom möjliggjort att det funnits utrymme för

påverkan och följdfrågor för båda parter (Meeuwisse et al, 2008). För att få ett så bra tillförlitligt resultat av undersökningen bad jag pedagogerna att de skulle beskriva sina egna och inte andras erfarenheter. Att det är pedagogernas egna och inte andras erfarenheter som efterfrågats har ökat tillförlitligheten i mitt arbete (Jönson, 2010).

6.4 Etiska överväganden

Det var viktigt under arbetets gång att reflektera över vad som är etiskt riktigt och inte till men för den grupp eller dem som intervjuats (Meeuwisse et al, 2008). Jag har följt de fyra etiska huvudkrav som presenteras i vetenskapsrådet forskningsetiska principer. *Informationskravet* innebär att de personer som intervjuats har informerats om vad syftet med forskningen och att personen har rätt att avbryta när den vill. *Samtyckeskravet* innebär att de i undersökningen själv har bestämt över sin medverkan. *Konfidentialitetskravet* de uppgifter som framkommit i undersökningen är konfidentiella, och personuppgifter har förvarats så att inga obehöriga har kunnat ta del av dem. Det sista kravet är *nyttjandekravet* som innebär att de uppgifter som samlats in, inte får användas i något annat syfte än det jag redogjort för.

Jag har inte nämnt intervjupersonerna med namn utan endast som SP för specialpedagog och P för pedagog och skola A, B, C och D. På så sätt har jag kunnat säkerhetsställa att de berörda i mitt arbete behåller sin anonymitet. Dessutom har jag i likhet med ovanstående uppgifter, varit noga med att berätta att det insamlade materialet, inte kommer att användas i något annat syfte än det jag deklarerat för.

7. Resultat och analys

Det empiriska materialet och den information som redovisas är insamlat utifrån intervjuer med praktiserande specialpedagoger/pedagoger inom grundskolan. I intervjuerna har jag utgått från en intervjuguide (se bilaga 1). Jag har valt ut de frågor och svar som jag sett som relevanta för min undersökning. Jag har ställt svaren bredvid varandra för att kunna jämföra och se skillnader. Jag har valt att blanda svaren på mina respondenter.

7.1 Anpassad undervisning

På frågan hur pedagogerna anpassar undervisningen efter olika elevers särskilda behov svarade pedagogerna så här:

Specialpedagogen på skola A

”Vi kan ju inte göra någonting åt funktionshindret[...] men vi kan se att där finns kompetenser att arbeta med [...]det gäller ju alla elever[...] det gäller att hitta ett förhållningssätt så att så många som möjligt kan vara med”

Pedagog skola B

”En del elever behöver mer struktur [...]det behöver man ju inte ha en diagnos för”

Pedagogen på skola C menar att alla barn som går på deras skola har olika svårigheter. Pedagogen säger att hon är van att anpassa sin undervisning efter de olika behov som finns. Det finns ingen som avviker mer från gruppen, utan alla eleverna har gemensamt att de har ett stort behov av stöd. Pedagogen berättar vidare att många av eleverna och deras föräldrar är analfabeter och kan inte tala svenska. Åtskilliga av eleverna kommer från krigsdrabbade länder, och både föräldrarna och barnen kan lida av posttraumatiskt stressyndrom (PTSD). Pedagogen menar att detta försvårar att se vilken egentlig problematik som finns. Pedagogen säger att hon inte är någon expert och har inte läst några extra kurser, och säger:

”En rättvis skola är att behandla alla olika [...] det är viktigt och bemöta eleverna utifrån vilket behov som finns, samt vara medveten om att det inte går att ställa samma krav på alla barn [...] det är lärarens uppgift att hjälpa barnen att förstå[...] det är lärarens uppgift att lägga fram ett eventuellt problem, så att det inte blir konstigt, och om man bara förstår, så är det lättare att visa hänsyn för varandra. Jag tror att det är lättare för mig att ha en ADHD elev, eller något sådant för det är redan så konstigt här inne[...] det märks inte så för eleverna är väldigt öppna för varandras behov”. P skola C

Här kan man tolka att pedagogens syfte med att säga att inget är ”konstigt” är ett sätt att normalisera gruppen. Pedagogen vill visa att det finns en stor tolerans mot varandra. Enligt Becker (2006) så är det den utanförstående gruppen som bedömer om något är avvikande. Det kan även vara så att en handling kan vara accepterad i ett sammanhang, men som i en annan miljö kan uppfattas som avvikande (Becker, 2006).

Sammanfattningsvis pratar pedagogerna om att det är viktigt att integrera alla elever i undervisningen så att så många som möjligt kan vara delaktiga. För att detta ska vara möjligt krävs ett öppet klassrumsklimat. Pedagogerna på skola C menar dock att rättvisa inte handlar om att behandla barnen lika. Att integrera elever innebär enligt henne snarare om att skapa en förståelse för olika behov i klassrummet. Pedagogerna beskriver inte konkret hur de arbetar eller för att anpassa undervisningen efter elevers förutsättningar. Pedagogerna på skola B nämner att vissa elever behöver mer strukturerade undervisningsformer oavsett diagnos. Detta synsätt kan tolkas som ett försök att inte stämpla elever efter diagnoser utan istället se behoven bakom diagnoser och utan diagnoser som ADHD. Det borde vara en självklar rättighet att alla elever får det stöd som de är i behov av, oberoende diagnos (Brodin, 2010).

7.2 Att inte ses som ett problem

Pedagogerna beskriver hur de arbetar för att undvika att elever med särskilda behov ses som ett problem, både av elever men även av dem själva. Pedagogerna säger att de inte är mer än människor och menar att även de själva, dessvärre kan säga saker som kan stärka en negativ uppfattning om en elev.

”man är ju inte mer än människa, visst har vi situationer [...] idag hinner vi med ganska mycket för den eleven är inte här, det är ju inget vi ska stäva efter [...] man får hitta en annan form av undervisning” P skola D

En svårighet pedagogerna beskrev var hur öppna de kan vara om en elevs eventuella problematik gentemot de övriga eleverna. I bland vill de anhöriga till en elev eller eleven själv inte berätta och vara öppen med sitt funktionshinder eller situation. Pedagogerna menar att det kan begränsa deras arbete och integreringen av en elev.

”[...] det är mycket lättare om de är medvetna själva [...] om att det här problemet har jag[...]] P skola C

”Det handlar ju också om vad eleven vill, jag vet vi har en elev som inte vill och då kan vi inte vara det heller [...] föräldrar är idag så upplysta så många kan prata hemma om att barnet kanske har ADHD men det är svårt [...] om man ska lämna ut eleven. Vi arbetar alltid för elevens bästa liksom” SP skola A

Pedagogen på skola A beskrev att både de som pedagoger men också övriga elever kan känna en positiv skillnad när elever som tar mycket plats eller som är stökiga är hemma från skolan.

”Det kan man ju känna även som lärare men man får på något vis prata med eleven att nu är det faktiskt så[...] att du har varit borta i en vecka och det har varit mycket lugnare” Det får man försöka få eleven att förstå [...] det är det som är svårigheten, det är det faktiskt, för man får förstå de andra eleverna också” SP skola A

Här lyfts elevens avvikande beteende fram som ett problem av läraren. Eleven blir således ensam ansvarig och bemöts inte som en medaktör utan objektifieras (Brodin, 2010). Det kan enligt Becker (2006) både vara en början på ett befäst utanförskap men också en så kallad ”upptäckt” som inte leder till en växande avvikarkarriär. Individens kan då istället känna viljan av att handla annorlunda. Det kan alltså betyda att eleven genom att få höra hur övriga uppfattat hon/han leda till både en bekräftelse om att vara ett problem men också till ett förbättrat beteende.

Pedagogen på skola C menar att elever med neuropsykiatriska problem ofta har en större känslighet i hur de blir bemötta av sin omgivning.

”[...] barn som har sådana problem är jättekänsliga för vem som tycker om dem, de kan känna av det direkt och säga den läraren går jag inte till och oftast är den känslan rätt alltså, de känner av jätteväl”

Pedagogen säger vidare att hon tror att de här eleverna har tränats hela livet på vem som tycker om dem eller inte. Den känslighet pedagoger pratar om skulle enligt stämplingsteorin kunna förklaras med att om inte omgivningen ser det som är bra och inte ser de goda egenskaper som individen själv upplever att den har, kan detta leda till att de goda egenskaperna försvinner reduceras bort och individen enbart uppfattas som avvikande (Hilte, 1996). Utifrån stämplingsteorin är avvikelserna inte en medfödd egenskap hos en individ utan att det är en relationell process som sociala grupper har skapat, och individen som inte agerar efter normerna i gruppen får en stämpel som avvikare (Becker, 2006).

”Det är att inte alla elever med svårigheter i skolan som är utagerande utan det kan även bli att en elev sätter sig lite vid sidan av de andra [...] antingen blir man en tyst gestalt som inte säger någonting, och flyr undan eller så vänder man tvärt emot och blir utåtagerande”. P skola D

De i skolan som har särskilda behov eller andra svårigheter kan anamma olika strategier för att försöka passa in eller ta avstånd från den övriga gemenskapen. Omgivningens reaktion är grunden för att ett beteende ska uppfattas som avvikande och uppstår i nuet i relation mellan aktören och omgivningen då det är i betraktarens ögon som ett avvikande beteende bestäms.(Becker, 2006).

7.3 Bemötande och syn på särskilda behov

På frågan om barn kan ha lättare att känna med/för en skolkamrat som har ett fysiskt funktionshinder än med en med en psykisk funktionsstörning. Var pedagogerna förvånande överens. De tyckte inte det fanns några problem vid ett fysiskt handikapp, i alla fall inte för dem som pedagoger.

” [...] det ska ju vara handikappsanpassat så det är inga problem [...] ”P skola D

Pedagogen på skola D anser att elever med exempelvis en psykisk funktionsnedsättning kan få det svårare i skolan.

” [...] det finns elever med psykiska hinder som gör att de har det svårt att bli integrerade det är jag helt säker på [...] ja alltså jag tror att det är lättare för elever att förstå ett fysiskt funktionshinder det är fortfarande lite tabubelagt om man inte riktigt vet vad det handlar om, man tisslar och tasslar”. P skola D

”Det är säkert lättare[...] t.ex. med hörapparat men igen [...] det är viktigt att prata i klassen”. P skola C

”[...] även vi lärare kan glömma bort att t.ex. lilla ”kalle” sitter i klassen och har svårt att koncentrera sig [...] så[...] det är nog lättare med ett fysiskt handikapp det blir mer tydligt, så är det ju[...]det är faktiskt oundvikligt[...]”. SP skola A

Pedagogerna anser att det finns en betydelse i hur avvikande ett funktionshinder är för bemötandet men också att en individ med en funktionsnedsättning kan vara hjälpt av vilken social kompetens den har.

” [...] det märks mer socialt för de som har svårigheter”. P skola C

Neurologiska funktionshinder kan vara svårare för de yngre eleverna att förstå medan äldre elever oftast är mer insatta i den problematik som t.ex. ADHD ger säger SP på skola A och fortsätter med

”... det handlar om information så tidigt och mycket som möjligt, det är vår roll som specialpedagoger att se och diskutera, så att det blir så bra som möjligt för eleven”. SP skola

A menar att social kompetens kan vara en skyddsfaktor och bidra till att en stämpling inte sker. Vilken social tillhörighet/status som eleven har är också av betydelse, då det enligt stämplingsteorin är de med låg status som i större utsträckning blir stämplade än andra (Becker, 2006). Lindqvist & Sauer (2007) menar att barn som har ADHD, uppmärksamhetsstörning eller annan problematik har svårt att nå kunskapsmålen. Det leder också ofta till social problematik och barnen kan få svårt att bli accepterade av de övriga eleverna.

De tillfrågade menar att det kan vara svårare att hantera elever som har en psykisk funktionsstörning eller ett dolt handikapp även för dem själva. Trots att specialpedagogerna är utbildade just för att kunna identifiera och stödja elever med särskilda behov kan de behöva påminna sig själva om, att det faktiskt finns en funktionsnedsättning. Det pedagogerna beskrivit är inte förenligt med skollagen 4kap 1§ att alla elever med behov av särskilt stöd ska få det stöd de behöver.

7.4 Elevers bemötande av varandra

Pedagogerna beskrev att de upplever att det kan finnas större svårigheter i integreringen av elever med psykiska funktionshinder än med elever med fysiska funktionshinder och syftar då på att det är handikappsanpassat i skolan. Det var ingen av pedagogerna som intervjuades som uttryckte att det kan finnas en negativ påverkan på de övriga eleverna eller på undervisningen vid ett fysiskt funktionshinder.

”Det låter hemsk men är det så att det är 29 förlorare där vi inte kan klara antingen allihop, så vet jag var jag lägger kraften, tyvärr då får man nog hitta en annan lösning så att de andra 27,28 eleverna har en dräglig skolgång” P skola D

Det är även den negativa påverkan rent pedagogiskt, vissa av de stökiga eleverna kan ha på resten av klassen som är frustrerande för pedagogerna. Pedagog på skola C säger:

”det kan vara tröttsamt ibland när det har varit en massa planering, och arbete bakom hur undervisningen ska se ut och så många gånger blir det inte alls som man tänkt sig” [...]

”[...] en frustration om där hela tiden sitter ett barn som inte kan sitta still och som inte kan följa anvisningar[...] då skickas de ofta till specialpedagogerna” P skola C

”[...] man plockar ut en del elever och tror att de ska klara sig men det är långt ifrån sanningen, det är inte alltid lösningen det ställer väldigt stora krav när man gör en sådan här exkludering att man vet vad det handlar om” P Skola D

Även kamratrelationerna kan bli lidande:

”[...] kompisarna kan ju bli väldigt trötta på dem det blir en ond spiral[...] Ja alltså, det är ett dilemma, framförallt på högstadiet är det någon elev som är väldigt stökig som inte har något fysiskt funktionshinder, och när hon inte är här, så märker ju eleverna att nu är hon inte här, och vad skönt[...] och det är ju jättesvårt för det är ju sant [...] det får man ju försöka få eleven att förstå och att man måste förstå de andra eleverna med” SP skola A

När pedagogen berättar för eleven, att de andra i klassen och även pedagogen själv, upplever det som lugnare ”bättre”, när eleven inte är där. Kan vara det som bekräftar för individen att den skiljer sig från de andra eleverna på ett negativt sätt. Det kan bidra till att individen fortsätter det negativa beteendet och det avvikande beteendet blir förskansat och avvikarkarriären är påbörjad (Becker, 2006).

8. Slutdiskussion

Syftet med arbetet har varit att se hur pedagoger på olika sätt förhåller sig till elever med behov av särskilt stöd. Det kom sedermera att bli ADHD som hamnade i fokus eftersom elever med denna problematik ofta kom på tal.

Gemensamt för samtliga pedagoger/specialpedagoger som intervjuades var att de är för den integrerade skolan ”en skola för alla” men de såg även svårigheter i det förhållningssättet. De tillfrågade menade att de har stort handlingsutrymme gällande undervisningen men det finns styrdokument och läroplaner som de ska förhålla sig till. Samtliga pedagoger var överens om att undervisningen ska anpassas efter elevernas behov. Men ibland kan en elevs behov vara för stora för att tillgodoses i den ordinarie undervisningen. Pedagogerna har även beskrivit elever själva väljer att gå i mindre grupper. För att de känner att de tillgodoser sig undervisningen bättre i ett mindre sammanhang. Det ska vara ett val, de här eleverna ska kunna göra utan att tilldelas en diagnos eller anses vara annorlunda, enligt pedagogerna.

I Lpo 94 står att alla som arbetar inom skolan, har ett ansvar att uppmärksamma elever som är i behov av särskilt stöd, och att de får den hjälp de behöver. En hjälp som kan vara avgörande när det gäller att kunna se en möjlighet i att välja en bättre väg i livet. Salamancadeklarationen (1994), FN´s barnkonvention och skolverket är negativa till segregerad undervisning men de praktiserande pedagogerna verkar tycka att det är den enskilde individens behov som ska styra. Som jag tolkade pedagogerna kan stämplingsmekanismer dock ibland bli tydligare i integrerade klasser eftersom det då är svårt att anpassa undervisningen efter alla elevers förutsättningar. Eleven får istället anpassa sig efter undervisningsformen/normen. Lyckas de inte med detta riskerar de att bli stämplade som avvikande.

Många av pedagogerna påpekade att det är viktigt med ett tryggt och öppet klimat i skolan för hur ett funktionshinder blir bemött. Med ett tryggt klimat menar de att eleverna ska känna att de kan uttrycka sina åsikter, och att de känner sig trygga på skolan och under lektionerna.

Samtliga pedagoger/specialpedagoger upplevde större svårigheter med integrationen av elever med neuropsykiatriska funktionshinder som ADHD, framförallt i jämförelse med fysiska funktionsnedsättningar. En anledning som diskuterades var att funktionsnedsättningen är mer

”osynlig”. Pedagogerna tydliggjorde att elever med en neuropsykiatrisk störning eller utagerande beteende ofta är mer krävande och detta ställer således högre krav på pedagogen och omgivningen. Trots att det idag i varje klass finns cirka en till två med diagnosen ADHD eller med liknande symtom verkar det likväl vara svårt för både utbildade pedagoger och klasskamrater att känna förståelse för den individ som är drabbad.

Kanske beror det på att det generellt fortfarande finns en bristande kunskap hur en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning faktiskt kan uttrycka sig. Denna begränsande förståelse och kompetens resulterar i att kamrater och även pedagogerna upplever eleven som störig, och hon/han riskerar att bli stämplad som ett problem.

Under intervjuerna har det framgått, att det ska finnas en öppenhet, tydlighet och ett individuellt bemötande i skolan. Det öppna klimat som vissa av pedagogerna påpekar att de hade och stävade efter, är kanske källan till att eleverna kan få en större förståelse för varandra. I skollagen 10 kap 2§ står det att utbildningen ska ”främja allsidiga kontakter och sociala gemenskaper samt vara en god grund för att aktivt kunna delta i det sociala livet”. Det ingår emellertid även i skolans ansvar att se till barnens sociala relationer, något som måste vara förenligt med en målfokuserad skola.

Det medicinska normalbegreppet när det gäller somatiska sjukdomar skiljer mellan sjukt och friskt. Det blir svårare att göra det när det kommer till neurologiska tillstånd eller psykiatriska störningar. ADHD är exempelvis ett neurologiskt tillstånd som många experter inte vill kalla sjukdom. De menar att det är ett handikapp som till en viss del kan begränsa individen men att det också finns en stor variation på hur handikappet kan uttrycka sig. Psykiatriska störningar kan dessutom vara regelrätta reaktioner på ett osunt system som individen ingår i (Rönhovde, 2006).

Med detta som bakgrund vill jag belysa att det måste finnas en varsamhet när det gäller tankar kring barns olika beteende och begreppet ADHD och tillskrivandet av ett avvikande beteende.

9. Litteraturlista:

- Andersson, G. & Swärd, H (2008). *Etiska reflektioner i Forskningsmetodik för socialvetare*. Meeuwisse, A. Swärd, H. Eliasson-Lappalainen, R. & Jacobsson, K. (red) Stockholm: Natur och Kultur
- Aspers, P. (2007). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. 1. uppl. Malmö: Liber
- Becker, H. S. (2006). *Utanför Avvikandets sociologi*. Lund: Arkiv
- Broberg, A. Almqvist, K. & Tjus, T. (2003) *Klinisk barnpsykologi Utveckling på avvägar*. Stockholm: Natur och kultur
- Brodin, J & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Brodin, J & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur
- Ellmin, B & R. (2005). *Portfolio- att stödja lärandet i en skola för alla*. Kristianstad: Ekelunds förlag AB
- Fäldt, C. (2001). *Psykologi*. Gleerups Utbildning AB
- Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura
- Howe, D 2010, 'ADHD and its comorbidity: an example of gene–environment interaction and its implications for child and family social work', *Child & Family Social Work*, 15, 3, pp. 265-275, SocINDEX with Full Text, EBSCOhost, viewed 24 November 2011.
- Isaksson, J (2009). *Spänningen mellan normalitet och avvikelse Om skolans insatser för elever i behov av särskilt stöd*. Print och Media: Umeå
- Skolverket. (elektronisk) < <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler> >. (2011-10-17)
- Socialstyrelsen. (elektronisk) < <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer> > (2010-03-11)
- Julie M, Kos A, Amanda L, Richdale B, David A & Hay C, (2006), Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and their Teachers: A review of Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 53:2 s. 147-160).
- Jönson, H. (2010). *Sociala problem som perspektiv. En ansats för forskning och socialt arbete*. Malmö: Liber

- Kärfve, E (2001) *Hjärnspöken Damp och hotet mot folkhälsan Brutus Östlings förlag:Stockholm: Symposium*
- Lappalainen, R.& Jacobsson, K. (red) (2008) *Forskningsmetodik för socialvetare*. Stockholm: Natur och Kultur
- Lindqvist, Rafael & Sauer, Lennart (red) (2007). *Funktionshinder, kultur och samhälle*. Lund: Studentlitteratur AB
- Matson, I-L. (2007). *En skola för eller med alla. En kommuns arbete för att nå sina mål*. Stockholm. Lärarhögskolan
- May, T. (2001). *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur
- Niederhofer, H 2009, 'Attachment as a component of attention-deficit hyperactivity disorder', *Psychological Reports*, 104, 2, pp. 645-648, MEDLINE, EBSCO host, viewed 14 October 2011.
- Persson, B.(2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber AB
- Rönhovde – Iglum. L.(2006). *Om de bara kunde skärpa sig! Barn och ungdomar med ADHD och Tourettes syndrom*. Lund: Studentlitteratur
- Skolverket (2012).se
- Socialstyrelsen (elektronisk). <http://www.socialstyrelsen.se/publikationer2004/2004-110-7>
Kort om ADHD hos barn och vuxna En sammanfattning av socialstyrelsens kunskapsöversikt
- Szönyi, K. (2005). *Särskolan som möjlighet och begränsning – elevperspektiv på delaktighet och utanförskap*. Stockholm: Liber AB
- Vetenskapsrådet. Forskningsetiska principer inom humanistisk _ samhällsvetenskaplig forskning. (2011-11-01) :< <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>>

Bilaga 1

1. Hur länge har du arbetat som pedagog?
2. Hur är klimatet i er skola?
3. Hur ser du på ert handlingsutrymme vad gäller undervisningen?
4. Hur ser du på den integrerade skolformen samt vilka fördelar och nackdelar finns det?
5. Förväntas det att elever ska visa förståelse för de elever som har ett funktionshinder eller funktionsstörning?
6. Om undervisningen utformas på ett visst sätt, för att tillgodose en elevs behov. Kan det leda till svårigheter för en annan elev? Hur kan det i så fall yttra sig yttra sig?
7. Vilka svårigheter kan det finnas i att integrera en elev och kan det skapa problem för en annan elev som inte funnits tidigare?
8. Finns det en skillnad vad gäller empati och förståelse utifrån vilket handikapp eleven har?
9. Hur mycket insatser är brukligt för att en elev ska integreras i en klass samt hur mycket påverkan får det ha på de övriga elevernas undervisning?
10. Hur kan man undvika att elever ses som ett problem av pedagoger och övriga elever i klassen?