

Uppgiftens namn: Slutmanus kandidatuppsats

Namn: Julia Jörfalk

Personnummer: 9212303581

Inlämnad: 2014-06-11 09:39

Skapades: 2014-06-25 18:38

Elever med ADHD i en inkluderande skola

Om inklusion och exklusion i skolan

Julia Jörfalk

Handledare
Lotta Johansson



Abstract

Arbetets art: Kandidatsuppsats inom pedagogik

Sidantal: 36

Titel: Elever med ADHD i en inkluderande skola

Författare: Julia Jörnfolk

Handledare: Lotta Johansson

Datum: 2014-06-04

Sammanfattning: Jag har i min studie studerat hur specialpedagogens roll bidrar till en inklusion eller exklusion av elever med ADHD. Begreppet *En skola för alla* är ett begrepp som myntades i Sverige under 1980-talet. Begreppet är en politisk vision som innebär att den obligatoriska skolan i Sverige ska anpassas efter varje individ och dess individuella förutsättningar. Det talas även om ett *inkluderande perspektiv* där särskild stöd som ges till elever ska ges i den ordinarie undervisningen inom klassrummets ramar. Utifrån det studerade jag hur skolan inkluderar eller exkluderar elever med ADHD i den ordinarie undervisningen. Jag valde att fokusera på just ADHD för att diagnosen är den snabbast växande neuropsykiatriska diagnosen under det senaste decenniet.

Funktionsnedsättningen yttrar sig ofta i uppmärksamhetsstörning och överaktivitet hos individen. Jag genomförde kvalitativa intervjuer med fyra specialpedagoger och en lärare. Utifrån intervjuerna gjorde jag en kritisk diskursanalys. Jag utgick från Faircloughs *tredimensionella modell* för att undersöka de diskurserna som specialpedagogerna konstruerade. Med modellen studerade jag texten, den diskursiva praktiken och den sociala praktiken. Skolan och lärare har en del ramar de måste förhålla sig till i undervisningen. Ramfaktorerna är inte bara begränsande och hämmade för lärarnas arbete, de utgör även möjligheter till förändring. Det krävs dock att lärarna har ett medvetet förhållande till dem, de behöver använda sitt *handlingsutrymme*. Däremot såg många lärare ramarna som hinder för att innefatta elever med ADHD i den ordinarie undervisningen. Det framgick att specialpedagogerna inte hade fullständig struktur i deras arbete vilket bidrar till att det *inkluderande perspektivet* blir svårare att uppnå. Specialpedagogerna hade då inte tid att handleda klasslärarna. De skapade tillsammans diskurser och påverkar då den sociala världen i form av sociala identiteter, sociala relationer och kunskap- och betydelsesystem. Fairclough skriver att det krävs att människor har insikt i den diskursiva praktik de ingår i när de använder sig av språk. Det är nödvändigt med en förflyttning från de diskurserna för att åstadkomma bredare kunskap. Det kräver även en samsyn kring ADHD. För tillfället är det ett problem i skolan att elever med ADHD inte är inkluderade i den ordinarie undervisningen. Därför behöver vi lyfta problemet för att kunna åstadkomma en bra skolmiljö för elever med ADHD.

Nyckelord: Inkluderad, specialpedagogik, klasslärare, ADHD

Innehållsförteckning

Förord.....	
1. Inledning	1
1.1 Syfte och problemformulering	2
2. Bakgrund.....	2
2.1 En skola för alla	2
2.2 Skolans ramar.....	4
2.3 Specialpedagogik	5
2.4 Vad är ADHD?.....	6
2.5 Symptom och skolmiljö	6
3. Tidigare forskning.....	8
3.1 En skola för alla - om inkludering och exkludering inom skolan.....	8
3.2 ADHD – biologiskt eller socialt?.....	8
3.3 Undervisning för elever med ADHD	9
3.4 Att identifiera sig med diagnosen	10
3.5 Min utgångspunkt	10
4. Teori.....	11
4.1 Ramfaktorteorin	11
4.2 Inklusion och exklusion	12
5. Teori och metod	13
5.1 Poststrukturalismen.....	13
5.2 Metodval	14
5.3 Diskursanalys	14
5.4 Kritisk diskursanalys.....	15
5.4.1 Textanalys	16
5.4.2 Analysera diskursiva praktiker.....	17
5.4.3 Analysera sociala praktiker	17
5.5 Genomförande.....	17
5.6 Urval.....	18
5.7 Etik.....	18
5.8 Reliabilitet och validitet.....	19
5.9 Diskussion.....	19
6. Resultat - Beskrivning av intervjuer	20
6.1 Specialpedagogens uppgift	20
6.2 Beskrivning av elever med behov av särskilt stöd.....	21
6.3 ADHD i skolan.....	22
6.4 Klasslärarnas brist på kunskap	22
7. Analys	23
7.1 Den tredimensionella modellen	23
7.2 Specialpedagogens uppgift	23
7.2.1 Effektiviseringsdiskurs.....	23
7.2.2 Inramningsdiskurs	23
7.2.3 Diskurs kring ramfaktorer	24
7.3 ADHD – normalt eller avvikande?	24
7.3.1 Normaliseringsdiskurs	24
7.3.2 Samhällsdiskurs	25
7.3.3 Konstruktionsdiskurs	26
7.4 Pedagogisk diskursordning – vem har ansvaret?	27
7.4.1 Positionsdiskurs	27
7.4.2 Ansvarsdiskurs	28
7.4.3 Kunskapsdiskurs	29

7.5 Individorienterad diskursordning.....	30
7.5.1 Valmöjlighets diskurs	30
7.5.2 Identitetsdiskurs	31
7.5.3 Attitydsdiskurs	31
8. Slutdiskussion	32
8.1 Fortsatt forskning	34
Källförteckning	35
Bilaga 1	38

Förord

Att skriva en kandidatuppsats har verkligen varit en utmaning. Det har krävt mycket tid och självdisciplin. Jag har under processen lärt känna nya sidor av mig själv som jag kommer ha mycket nytta av i framtiden. Jag vill rikta ett stort tack till min handledare Lotta Johansson som har väglett mig i mina mest förvirrande stunder under arbetes gång. Jag vill även tacka samtliga pedagoger som jag fick möjlighet att intervjua. Utan era givande svar och er tid hade min studie inte blivit möjlig.

1. Inledning

Tolvåring med ADHD får inte gå i skolan. Så lyder en rubrik till en artikel i DN (2009)¹. Detta är ett återkommande och livligt debatterat problem i skolan. Enligt mig är det väldigt oroväckande. Jag har valt att skriva om just Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD). Det är en dold funktionsnedsättning som ofta yttrar sig i uppmärksamhetsstörning och överaktivitet hos individen. Jag undrar vad det är som gör att elever med ADHD anses som avvikande inom skolan? Har skolan inte utvecklat ett system där elever med ADHD ingår? När jag började orientera mig inom ämnet blev jag från början ganska konfunderad. Även studielitteraturen som jag stötte på hade dömande titlar som t ex. *Barn som är annorlunda* (2011) som är skriven av Anegen Trillingsgaard.²

Skolan är obligatorisk och det ska inte vara möjligt att inte låta en tolvårig elev att gå i skolan. Enligt skollagen ska dessutom skolan vara en *skola för alla* och då vara anpassad till alla individer. Det är ingen slump att det heter en skola för *alla* och inte en skola för *alla som inte har ADHD*. På 1980-talet fortbildades lärare för att kunna verka i *en skola för alla*. Verksamheten ska kunna tillfredsställa alla elever i den vanliga ramen och det är skolans uppgift att utforma en likvärdig undervisning där elevernas erfarenheter ska vara utgångspunkten. Frågan är nu hur det ser ut i verkligheten? Skolan kan ses ur olika perspektiv och skolverkets mest efterfrågande perspektiv är ett inkluderande perspektiv. Skolverket beskriver ett inkluderande perspektiv som

*ett enda system, till skillnad från ett för "vanliga" elever och ett för elever i behov av särskilt stöd.*³

De fortsätter att beskriva

*Skolan ska kännetecknas av en demokratisk gemenskap, där alla elever är delaktiga, en miljö där elever har möjlighet att utvecklas och lära sig och där olikheter ses som en tillgång*⁴

Diagnosen ADHD har ökat bland barn under de senare åren. Ökningen ställer krav på pedagogerna och deras förmåga att anpassa undervisningen till varje elevs behov. För att uppnå det krävs det att lärare får stöd och handledning från skolans specialpedagoger, skolans organisation och skolläda. Det är alltså hela skolans angelägenhet och ansvar att skapa ett bra klimat för alla elever. Elever i behov av särskilt stöd, bland annat elever med ADHD, ska inte ses som ett hinder för verksamheten i skolan. Det framgår i grundskoleförordningen (SFS 1994:1194) att

*Särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser. Sådant stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör*⁵

Skolan ska alltså inkludera elever med ADHD i den ordinarie undervisningen. Om eleven behöver specialpedagogiska insatser ska det ges inom klassens ramar och det är skolans ansvar att inte stänga ute eleverna från skolan.

¹ Emma Löfgren, *Tolvåring med ADHD får inte gå i skolan*, DN, 2009

² John R Østergaard, Mogens A Dalby, Anegen Trillingsgaard, Margareta Kihlgren, & Eva Tideman, *Barn som är annorlunda*, 2011

³ Thomas Ernard, Skolverket, *Inkluderad skola – för rätten till en meningsfull skolgång*, 2012

⁴ Thomas Ernard, Skolverket, *Inkluderad skola – för rätten till en meningsfull skolgång*, 2012

⁵ Ernard, Skolverket, 2012

1.1 Syfte och problemformulering

Syftet med min studie är att undersöka hur specialpedagogers tal bidrar till att inkludera eller exkludera elever med ADHD i dagens skola. Jag kommer att utgå från begreppet *en skola för alla*, där verksamheten ska kunna tillfredsställa alla elever inom ramen för den ordinarie undervisningen och det är skolan uppgift att utforma en likvärdig undervisning där elevernas erfarenheter ska vara utgångspunkten. Jag kommer även undersöka vilka ramar det finns i den ordinarie undervisningen och varför elever med ADHD skulle falla utanför de ramarna. Jag har valt just ADHD för att diagnosen har ökat bland barn under de senaste åren vilket har påverkat pedagogernas arbete i skolan. Det är en diagnos som diskuteras mycket i olika sammanhang och det väcker mitt intresse.

Jag kommer att behandla frågeställningarna som följer:

Hur talar specialpedagogerna om sin roll?

Vilka diskurser formar specialpedagogerna kring elever med ADHD?

Hur talar specialpedagogerna om elever med ADHD i förhållande till inklusion eller exklusion?

Att ha i åtanke är att jag inte fokuserar på alla individer som har ADHD i min studie. Det finns fall där individen har extrema svårigheter, där det även ofta är fler diagnoser inblandade⁶, och de placeras på resursskola eller liknande. De fallen kommer jag inte att behandla. Jag kommer även att bortse från andra funktionsnedsättningar och handikapp i min studie, om något annat inte framkommer av nödvändigt skäl. Jag fokuserar på de elever med ADHD som fortfarande ingår i sin ursprungsklass på den ordinarie skolan och som får undervisning i mindre grupper inom skolans byggnad.

2. Bakgrund

I detta kapitel kommer jag beskriva hur det ser ut i skolan idag för elever med ADHD. Jag kommer även ge en historisk bakgrund till ADHD och beskriva hur diagnosen definieras idag jämfört med förr. Genom avsnittets gång kommer jag att nämna flera begrepp som jag anser är väsentliga att förklara för att förstå min studie på bästa sätt.

2.1 En skola för alla

En skola för alla är ett begrepp som myntades i samband med införandet av läroplanen Lgr 80 år 1980. Begreppet är en politisk vision som innebär att den obligatoriska skolan i Sverige ska anpassas efter varje individ och dess individuella förutsättningar. En skola för alla innebär en skola där barn, ungdomar och vuxna inte särskiljs därför att de har olika behov⁷.

När det talas om *en skola för alla* talas det även ofta om *inklusion* och *exklusion*. De begreppen kommer vara genomgående i min undersökning. Tullie Rabe och Anders Hill diskuterar i sin bok *Boken om integrering* (1996) om människor med funktionshinder och nämner att deras livsvillkor har sedan slutet av 1960-talet handlat om integrering och normalisering. De beskriver att *inklusion* har sitt ursprung i det latinska ordet *includere* som ofta översätts som innesluta och innefatta.

⁶ Eva Kärfve, *Hjärnspöken*, 2000, sid 16

⁷ Helen Tranquist, *En skola för alla?*, 2006, sid 1

Begreppet kan tolkas på olika sätt beroende på sammanhanget⁸. Jag kommer däremot att utgå från en pedagogisk tolkning där inklusion innebär att, precis som en skola för alla, alla elever ska vara delaktiga i skola och samhälle. En funktionsnedsättning ska inte betraktas som ett hinder eller som individens problem. Redan på 1950-talet började begreppen integrering och normalisering diskuteras vilket innebar att barn och ungdomar med funktionsnedsättning inkluderades i den ordinarie skolan⁹ och kan därför ses som ett begrepp med samma betydelse som inkludering. Inger Assarson skiljer, i sin avhandling *Talet om en skola för alla* (2007), på begreppen inkludering och integrering. Hon menar att integrering har handlat om en fysisk placering av enskilda elever med funktionshinder i vanliga grundskoleklasser, någon egentlig förändring av skolans sätt att organisera lärandet är ofta inte så centralt. Inkludering framhåller dock en anpassning av och tillgänglighet till undervisning för alla. Assarson fortsätter att beskriva inkludering inom skolan som att skolan har skyldighet att ge utbildning i gemenskap åt alla oavsett kön, etnisk och kulturell tillhörighet eller svårighetsgrad av funktionshinder.¹⁰ Begreppet inklusion kan tydligt ses förknippat med *En skola för alla*. Brodin och Lindstrand beskriver i sin bok *Perspektiv på en skola för alla* (2010) att det alltid har funnits elever som inte följer skolans normer och som har hamnat utanför skolans ramar. Genom tiderna har det provats olika sätt att hjälpa eleverna. En skola för alla innebär även att utbildningen ska bestämmas utifrån varje elevs förutsättningar och förmåga, vilket betyder att en diagnos inte ska sätta gränser för arbetet i skolan¹¹. Ofta väljer man att tala om inkludering istället för integrering i strävan att alla elever ska vara inkluderade från början och inte inplaceras i en vanlig klass senare. Jag har därför valt att använda ordet inkludering eller inklusion, men vid referenser och citat kan det uppstå ett annat ord med liknande innebörd.

Normalisering skapas efter att samhälle och, i detta fall, bestämmer skolan vad som är normalt och avvikande.

Vårt sätt att se på människor och hur vi väljer att särskilja olika människor hänger samman med vilka värderingar och idéstrukturer som finns i samhället¹²

För att skilja ut något som är onormalt eller avvikande finns det föreställning av vad som är normalt. I varje tid finns grupper som strider om rätten att formulera vad som är normalt och vad som är avvikande. Magnus Tideman m.fl. beskriver i sin rapport *Den stora utmaningen* (2004) olika faktorer som påverkar normalitet och avvikelser i skolan. Gränsen för betyget godkänt, den ökade teoretiseringen av innehållet i skolan, resursneddragningar och beteendeproblem bland elever är några av de faktorerna som bidrar till att elever kan falla utanför ramen för vad som anses vara normalt.¹³

Assarson beskriver att innanförskap förutsätter utanförskap och att det därför inte går att inkludera utan att exkludera¹⁴. Lindstrand och Brodin beskriver exkludering som en miljö som inte släpper in alla, i detta fall beroende på att elever är i behov av särskilt stöd. Valmöjligheten att vistas i en heterogen grupp saknas alltså, alternativt att den skola som erbjuds till barn i närmiljön inte är

⁸ Tullie Rabe, Anders Hill, *Boken om integrering*, 1996

⁹ Peg Lindstrand, Jane Brodin, *En skola för alla!* 2007, sid 258

¹⁰ Inger Assarson, *Talet om en skola för alla*, 2007, sid 46

¹¹ Lindstrand, Brodin, *perspektiv på en skola för alla*, 2010, sid 17

¹² Magnus Tideman, *den stora utmaningen*, 2004, sid 15

¹³ Tideman, 2004, sid 180

¹⁴ Assarson, 2007, sid 46

tillgänglig då den saknar nödvändiga hjälpmedel¹⁵.

2.2 Skolans ramar

Det finns en del ramar och hinder som läraren måste anpassa sig till och läraren väljer inte alltid fritt hur saker ska genomföras. De ramarna som finns är ganska spridda och jag fördjupar det mer senare i arbetet med hjälp av *ramfaktorteorin*¹⁶.

När barnen börjar i skolan kommer undervisningen in i vardagen. Undervisningen kan i denna bemärkelse uttryckas att *lära fakta*. Men det är inte en tillräcklig beskrivning. Didaktik handlar om den undervisning, fostran och socialisation som sker i skolan och i undervisningssituationer med ett uttalat pedagogiskt syfte¹⁷. Didaktikens grundfrågor är: vad ska läras, hur ska det läras, varför ska det läras¹⁸. Det handlar framförallt om det som händer i klassrummet och speciellt det som direkt har att göra med lärarens undervisningsarbete¹⁹. Däremot kan det senare läggas till ytterligare frågor - var ska man lära sig, med vem ska man lära sig, när ska man utmanas i sitt lärande, men hjälp av vad ska man lära sig och hur ska lärandet bemötas²⁰. Det krävs även att läraren tar hänsyn till skolstadgan och skollagar som läraren inte kan påverka och måste anpassa sig efter. Utöver de som nämnts ovan är ekonomiska ramar, byggnader och lokaler några andra exempel på faktorer som läraren inte kan påverka. Utöver de ramarna bör läraren beakta tidigare erfarenheter, kulturell bakgrund, läroplanen och individens förutsättningar att lära²¹. Lärarens uppgift är att få eleverna att delta i de planerade aktiviteterna, vilket ofta går ut på att hålla eleverna motiverade. Det nämns även att handlingar och reflektion inte går hand i hand inom läraryrket. Vanor utvecklas, precis som i många andra situationer, och undervisningen sker på rutin²². Det kan resultera i att läraren inte reflekterar över sin undervisning, förrän det uppstår ett hinder.

Skolans ramar kan leda till att eleverna upplever att lärarna ensidigt bestämmer valet av innehåll, metod och tidsram, samt hur, när och i vilken utsträckning de ska erhålla stöd och handledning. De kan även uppleva att lärarna inte bryr sig om dem, inte tycker om dem och inte respekterar dem. Bernt Gunnarsson tar i sin avhandling *Lärandets ekologi* (1999) upp hur elevers negativa utveckling i skolmiljön kan förstås och förändras. Gunnarsson tar fram två begrepp. Det ena är *inre kontroll* som präglas av upplevelser av en stark kontroll av deras möjligheter till att konstruera kunskap och en positiv jag-uppfattning i skolmiljö. Det andra är *yttre frihet* som präglas av en självtagen frihet att handla i förhållande till skolmiljö och hemmiljö. En utvecklande lärandesituation för elever utmärks av en inre frihet att styra sin lärandeprocess och en yttre kontroll som ger situationen mål och mening och möjliggör ett produktivt lärande. Han beskriver att det som brister i den inre friheten hos elever med svårigheter är att de inte kan kontrollera sitt lärande.²³

¹⁵ Peg Lindstrand, Jane Brodin, *Perspektiv på en skola för alla*, 2010, sid 69 ff

¹⁶ Gunn Imsen, *Lärarens värld*, 1997, sid 28 f

¹⁷ Imsen, 1997, sid 28 f

¹⁸ Staffan Selander, *Didaktik – undervisning och lärande*, sid 197-231 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 2010, sid 202

¹⁹ Imsen, 1997, sid 29

²⁰ Selander, 2010, sid 202

²¹ Roger Säljö, *Den lärande människan – teoretiska traditioner*, sid 137-195 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 2010, sid 177

²² Caroline Liberg, *Den didaktiska reliefen – att vara lärare*, sid 215-231 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 2010, sid 224

²³ Bernt Gunnarsson, *Lärandets ekologi*, 1999, sid

2.3 Specialpedagogik

Eftersom skolan är begränsad, av ovan nämnda ramar, finns det behov av personer som kan lägga extra fokus på de elever som är i behov av särskilt stöd. Jag kommer ge en kort historisk redogörelse för att få mer inblick i specialpedagogiken uppkomst och sedan beskriva vad specialpedagogens uppgift är idag.

Den progressiva pedagogiken uppstod i början av 1900-talet och har fått stor betydelse för utvecklingen av den svenska skolan. Under den tiden framställdes delvis en undervisningsplan för rikets folkskolor. Det innebar att förena lärdomsskolan och folkskolan, där folkskolan hade en mer fostrande roll, till en bottenskola. De ville alltså införa *en skola för alla* där alla kunde gå och få samma grundläggande utbildning. Det fanns en strävan efter att tillvarata begåvningar oavsett social bakgrund och en gemensam sexårig skolgång infördes. Under 1960- och 1970-talen infördes en uppdelning inom grundskolan, och fler stödkliniker och specialundervisning etablerades. Det stöd som skulle ges för att skapa en individualisering inom klassens ram erhöles inte vilket resulterade i att 40 procent av alla elever i grundskolan kom i kontakt med specialundervisning²⁴. Uppdelningen stred mot de grundläggande principerna om en sammanhållen skola och de insåg att det var mer komplicerat att skapa en skola för alla än vad de inledningsvis trott²⁵.

Nationalencyklopedin definierar specialpedagogik som

Ett ämne där man studerar undervisning som är till för att ge särskilt stöd när den vanliga undervisningen inte räcker till. Specialpedagogik är till för att hjälpa elever som till exempel har extra svårt att lära sig läsa och skriva eller klara matematik eller elever som har funktionshinder. Det kan innebära att man tar fram olika hjälpmedel, hittar på sätt att träna olika färdigheter, att lära ut kunskaper med mera eller att man tar reda på hur människor med funktionshinder lär sig nya saker.²⁶

Specialpedagogik är en tvärvetenskap och har sina största infallsvinklar inom psykologisk pedagogik och medicinsk pedagogik. Lindstrand och Brodin beskriver specialpedagogik som en fördjupning eller förfining av pedagogiken, de åtgärder som sätts in när den vanliga pedagogiken inte räcker till för att barn ska kunna tillgodogöra sig undervisningen på samma sätt som andra skolbarn. Detta kan bidra till större kunskap om varför elever är i behov av särskilt stöd och hur eleven kan hjälpas på bästa sätt.

Jag vill klargöra att specialpedagogen har en mer handledande roll idag. Specialpedagoger har tre centrala arbetsuppgifter; handledning av undervisning, kvalificerade samtal och skolutveckling. En specialpedagog ska fungera som en handledare och ge stöd till skolledningen och lärare i deras arbete, de ska arbeta med skolutveckling tillsammans med ledningen, de förväntas även att samarbeta med speciallärare och skolhälsoenheten för att utveckla en god lärandemiljö på skolan samt

²⁴ Ulf P. Lundgren, *En gemensam skola – utbildning blir en nödvändighet för alla*, sid 75-97 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 2010, sid 91

²⁵ Lisa Asp-Onsjö *Specialpedagogik i en skola för alla att arbeta med elever med svårigheter*, sid 339-359 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 2010, sid 341

²⁶ Nationalencyklopedin - specialpedagogik <http://www.ne.se/>

undervisa elever med svårigheter i sitt lärande. Ett ständigt arbete med värdegrunder, till exempel inkludering, är också viktigt²⁷.

2.4 Vad är ADHD?

ADHD är den snabbaste växande neuropsykiatriska diagnosen under det senaste decenniet. Thomas Brante skriver i *Diagnosens makt* (2006) att ADHD främst kännetecknas av bristande uppmärksamhet och koncentration, hyperaktivitet och/eller bristande impuls kontroll. De flesta officiella rapporter understryker att ADHD är ärftligt eller beror på en tidig hjärnskada.²⁸ Både arv och miljö spelar roll för funktionshindret. Socialstyrelsen (2010) skriver att under de senaste årtiondena har det visat att det finns en hög grad av ärftlighet vid ADHD. Komplikationer som barnet utsätts för under fosterstadiet, förlossningen eller nyföddhetstiden kan medföra ADHD. De skriver även att miljön kan påverka hur symptomen kommer till uttryck och utvecklas. Barn med ADHD är ofta känsliga för förhållandena i uppväxtmiljön och de erfarenheter de har av sin uppväxt får stor betydelse för hur de kommer att fungera i olika sammanhang.²⁹

Diagnosen ADHD har under åren förändrats och den ursprungliga bestämningen skiljer sig från dagens definition. I diagnostic and statistical manual II (dsm II) från 1968 talades det om Hyperkinetisk reaktion där symptomen var hyperaktivitet, uppmärksamhet och rastlöshet. 1980 ändrades namnet till ADD, som fortfarande är aktuell men som idag skiljer sig från ADHD. Då var ouppmärksamhet det dominerande symptomet och det gick att skilja mellan två olika typer: ADD med hyperaktivitet och ADD utan hyperaktivitet. 1987 började forskarna tala om ADHD och kriterierna ändrades till hyperaktiv och impulsiv och antalet diagnosticeringar ökade över 50 %.³⁰

Det finns dels den typen av ADHD som är dominerade av uppmärksamhetsbrist, den som är dominerande av överaktivitet och brist på impuls kontroll samt den som är en kombinerad form av både uppmärksamhetsbrist och överaktivitet. Vanna Beckman m.fl. beskriver i boken *ADHD/DAMP – en uppdatering* att ADHD främst är ärftligt betingat problemkomplex. Däremot nämner de att barn också kan råka ut för komplikationer under fosterstadiet eller nyföddhetsperioden, vilket kan medföra ADHD³¹. Christopher Gillberg skriver i sin bok *ett barn i varje klass* att det är svårt att veta vad de ärftliga faktorerna beror på då avvikelser i nervsystemets omsättning av dopamin endast förklarar en minoritet av de ärftliga fallen. Det är inte heller självklart att likartad ärftlig problematik föreligger. Gillberg skriver även att i ett av tre fall föreligger indikationer på hjärnskadefaktorer av något slag³². Eva Kärfve ställer sig kritisk till den biologiska grunden. Hon menar att den biologiska grunden förutsätter att individer har en *skada i hjärnan* och *fel* i centrala nervsystemet och något sådant fel har inte kunnat påvisas vid ADHD³³. För att ställa en diagnos måste barnet ha kontakt med både en läkare och en psykolog som känner till barns normala utveckling.³⁴

²⁷ Ann Ahlberg, *Lärande och delaktighet*, 2001

²⁸ Gunilla Hallerstedt, *Diagnosens makt*, 2006, sid 78 f

²⁹ Socialstyrelsen, *Barn som utmanar* 2010, sid 39

³⁰ Hallerstedt, 2006, sid 78 ff

³¹ Vanna Beckman (red.), *ADHD/DAMP – en uppdatering*, 2004, sid 23 f

³² Christopher Gillberg, *ett barn i varje klass*, 1996, sid 17

³³ Eva Kärfve, *Hjärnsnöken*, 2000, 13 ff

³⁴ Beckman, Fernell, 2004, sid 30 f

2.5 Symptom och skolmiljö

För att förstå elever med ADHD-problematik i skolmiljön kommer jag att förklara mer ingående hur symptomen kan vara ett hinder för inläring i skolan. Först vill jag redogöra för de mest övergripliga symptomen ett barn med ADHD kan ha.

Barn med ADHD har oftast uppmärksamhetssvårigheter. Det kan bidra till att de väldigt lätt störs av det som sker i deras omgivning så att de tappar koncentration och har svårt att fokusera på deras arbete. När de blir avbrutna har de ofta svårt att återgå till det de höll på med. Det kan även förekomma att de har svårt att komma igång med sina uppgifter. Impulsiviteten gör att barn med ADHD har svårt att hejda sina reaktioner. Det är impulsen i stunden som styr deras handlande, ofta utan någon eftertanke eller reflektion över det. De kan därför ha svårt att förstå varför andra reagerar på deras handlingar. Överaktivitet är också ett tydligt symptom vilket gör att de ofta rör sig mer än andra. De behöver dock inte vara synligt överaktiva men de kan känna sig rastlösa eller otåliga. Symptomen kan dock stämma in på alla barn under något skede i livet eller under vissa förhållanden utan att de har ADHD.

Enligt Socialstyrelsen krävs det fyra kriterier för att ställa diagnosen ADHD på ett barn:

- Barnet ska ha symptom som avviker markant från vad man väntar sig utifrån hans eller hennes ålder, kön och utvecklingsnivå.
- Problemen ska ha funnits under en lång tid, visat sig redan under förskoleåldern, och inte bara vara tillfälliga.
- Svårigheterna ska ha en allvarlig inverkan på barnets sätt att fungera och ge betydande problem i olika typer av vardagssituationer, t.ex. i skolan, på fritiden och i hemmet.
- Om symptomen bättre förklaras av någon annan diagnos, som depression, utvecklingsstörning eller autism, ska inte diagnosen ADHD användas.³⁵

Socialstyrelsen (2010) skriver att symptomen kan påverka skolan mycket genom att de inte får sina arbetsuppgifter gjorda och att de har svårt att utveckla och behålla vänskapsrelationer. De beskriver att koncentrationssvårigheterna gör att många inte kan fördjupa sig och reflektera över vad de är med om³⁶. I skolinspektionens litteraturöversikt *Litteraturöversikt för skolsituationen för elever med ADHD* (2012) skriver de att elever med ADHD kan ha svårigheter med inläring, att utveckla och fördjupa kamratrelationer och att utveckla meningsfulla intressen, vilket är viktiga egenskaper i den skolan vi har idag. De förklarar att socialstyrelsen menar att elever med ADHD många gånger har svårt att lära sig effektiva inlärningsstrategier vilket kan leda till att kunskapsinhämtning går långsammare än vad det kan förväntas. Skolans ramar i form av tid och läroplan kan då vara ett problem för en elev med ADHD. Socialstyrelsen menar att en individuellt anpassad pedagogik, en tydlig struktur i skolvardagen samt ett samarbete mellan pedagogisk personal och elevhälsan är framgångsfaktorer för deras skolsituation³⁷. Det är alltså viktigt att anta ett inkluderande perspektiv för elever med ADHD genom att göra dem delaktiga i skolan och att inte se deras funktionsnedsättning som ett hinder.

³⁵ Socialstyrelsen, *Barn som utmanar*, 2010, sid 21

³⁶ Socialstyrelsen, *Barn som utmanar*, 2010, sid 22

³⁷ Skolinspektionen, *Litteraturöversikt för skolsituationen för elever med ADHD*, 2012, sid 12

3. Tidigare forskning

Jag vill i detta avsnitt visa vilken forskning som redan finns, klargöra vilken forskning det är brist på och kartlägga var jag befinner mig i relation till tidigare forskning.

3.1 En skola för alla - om inkludering och exkludering inom skolan

Det blir relevant att ta med begreppet *en skola för alla* i min studie. Det finns sedan tidigare mycket forskning kring detta begrepp som jag kommer ha nytta av. I Kierstin Furbergs rapport *Elever med särskilda behov eller elever i behov av särskilt stöd – spelar det någon roll hur vi säger?* (2005) framgår vilka krav det ställs för att få särskilt stöd från förskolan till gymnasieskolan³⁸.

Inom skolan talas det ofta om likvärdig utbildning, inkludering, normalisering och integrering. Både i Furbergs rapport³⁹ och i Helene Tranqvist artikel *En skola för alla?* (2006)⁴⁰ tar de upp olika tolkningar av detta. Peder Haug (1998) menar att *likvärdighet* innebär att alla oberoende av kön, ras, klass och förmåga undervisas tillsammans och där organisationen anpassas till individen⁴¹. Det framförs även kritik och ifrågasätts hur begreppet *En skola för alla* ter sig i praktiken. Inger Assarson har i sin avhandling *Talet om en skola för alla* (2006) studerat hur pedagoger skapar mening i uppdraget att förverkliga en skola för alla barn. Assarson menar att *en skola för alla* är ett tomt begrepp som fylls med förhoppningen om att någonting skulle vara bättre. Hon fortsätter skriva att det blir ett stort fokus på de elever som stör. I *en skola för alla* ska olikheter ses som en resurs och det resulterar i att pedagogerna endast fokuserar på de olikheter som stör undervisningen. Haug skriver slutligen att många strävar efter att skolan ska närma sig idealet där alla elever är fullständigt inkluderande. Däremot menar han att det krävs mycket mer än bara en organisatorisk förflyttning. Det löser inte så många problem utan risken blir snarare att inkludering blir detsamma som osynliggörande och avsaknad av individuell anpassning⁴².

Specialpedagogik kan ses utifrån två perspektiv, ett deltagarperspektiv och ett individriktat perspektiv. I det individriktade perspektivet så fokuseras det på ”eleven med problem” och på avvikelserna från det normala. Där ställs gärna en specifik diagnos för att kunna veta vad problemet är. Det är experter som sätter diagnosen och bestämmer om de är i behov av särskilt stöd. Pedagogens uppgift blir då att kompensera elevens brister och ge eleven möjligheter att nå målen. I ett deltagarperspektiv inom specialpedagogiken ska varje lärare i skolans verksamhet kunna vara en lärare för alla elever. Då måste alla lärare ha grundläggande specialpedagogiska kunskaper för att kunna svara för att elever som behöver särskilt stöd och hjälp får rätt typ av insatser och stöd i tillräcklig omfattning.⁴³

3.2 ADHD – biologiskt eller socialt?

Det är idag mycket diskussioner om ADHD beror på biologiska eller sociala faktorer. De sociala faktorerna kan dels bero på ett resultat av dålig uppfostran. De diskuterar även huruvida ADHD är en social konstruktion och att skolan ofta bidrar till det konstruerade. De två huvuddebattörerna är

³⁸ Furberg, *Elever med särskilda behov eller elever i behov av särskilt stöd – spelar det någon roll hur vi säger?* (Eva Alerby (red) *Skola för alla - vad innebär det?*), 2005

³⁹ Furberg, 2005

⁴⁰ Tranquist, 2006

⁴¹ Peder Haug, *pedagogiskt dilemma – specialpedagogik*, 1998 sid 14

⁴² Haug, 1998, sid 62 ff

⁴³ Alhberg, 2001

Eva Kärfve, som är sociolog vid Lunds universitet, och Christopher Gillberg, som är barnpsykiatriker i Göteborg. År 2000 kom Kärfve ut med boken *Hjärnspöken, Damp och hotet mot folkhälsan*. Där ifrågasätter hon om neuropsykiatriska tillstånd är ett folkhälsoproblem och tar upp motargument. Den centrala kritiken i Kärfves bok är att de vetenskapliga bevisen är för tvivelaktiga och opålitliga. Hon kritiserar att forskning om ADHD endast har gjort på biologiska grunder. Hon påstår att det sociala samhället har en verkan i debatten och att det krävs att se ett samband mellan det biologiska och det sociala. I boken tar hon upp problemet med vuxnas förståelse av diagnosen och att de ofta förklarar för barnen vilka problem de har då det oftast tas som en förolämpning. Hon skriver även om att diagnosen tar ifrån barnet mycket av dess normalitet⁴⁴. Gillberg representerar den medicinska riktningen och lägger tonvikt på de biologiska och genetiska orsakerna. Gillberg gjorde en studie på mitten av 1970-talet kallad Göteborgsstudien. Han undersökte barn i sexårsåldern i förskolan genom att skicka ut ett frågeformulär till deras lärare för att identifiera vilka som troligen hade problem och vilka som inte hade det. Barnen undersöktes ungefär ett år senare av barnpsykiater, barnneurologer, psykologer och sjukgymnaster i sina hem och på en öppenvårdsmottagning. Diagnoserna ställdes när barnen var sju år. Utan att de behandlades med centralstimulerande medel genomfördes en uppföljning av gruppen vid 10, 13, 16-17 och 22 års ålder. Detta för att få en bild av det naturliga förloppet vid ADHD. Studien genomfördes på ungefär 60 barn vilket många, bland annat Kärfve, kritiserar för att vara litet antal. Liknande studier har dock genomförts senare i Norden och har bekräftat resultatet. Gillberg lägger idag stor vikt vid att behandla diagnosen medicinskt genom centralstimulerande läkemedel⁴⁵. Kärfve är väldigt kritisk till Gillbergs behandling av diagnosen. Hon menar att det aldrig talas om någon läkning eller förbättring utan endast en förändring för stunden, med hjälp av amfetamin⁴⁶.

3.3 Undervisning för elever med ADHD

I Skolinspektionens *litteraturöversikt för skolsituationen för elever med ADHD* (2012) konstaterade de att det inte finns så mycket forskning om hur skolsituationen för elever med ADHD ser ut. Genom att undersöka tidigare forskning kan dock vissa slutsatser dras. De visar att det är väldigt stor skillnad på hur undervisningen för elever med mindre synliga funktionshinder läggs upp från kommun till kommun men det är svårt att veta hur undervisningen är uppbyggd. Även i denna litteraturöversikt tar de upp begreppen inkludering och integrering. De beskriver inkludering som ett synsätt där skolan ska vara organiserad efter elevernas olikheter och integrering som ett synsätt där elever som definieras som avvikande ska passas in i ett redan befintligt system⁴⁷.

Yvonne Karlsson har i sin avhandling *Att inte vilja vara problem* (2007) gjort en inifrån beskrivning om hur skolan organiserar verksamhet för elever som inte passar in i den ordinarie skolan. Hon konstaterade ganska snabbt att det inte finns tidigare forskning med fokus på skolans sociala organisation av elever med olika svårigheter. I studien förklarar Karlsson att pedagogernas och elevernas beskrivningar av elevernas svårigheter och skolsituation är väldigt olika. Karlsson beskrev i sin avhandling att pedagogerna fokuserar på elevernas problem och svårigheter istället för lösningar och möjligheter. Diagnoserna underlättar i pedagogernas arbete. Pedagogerna beskriver det som att de lättare kan finna lösningar till eleverna och att de lättare känner empati och förståelse

⁴⁴ Eva Kärfve, *Hjärnspöken*, 2000, 13 ff

⁴⁵ Christopher Gillberg, *Ett barn i varje klass*, sid 15 f

⁴⁶ Kärfve, 2010, sid 73

⁴⁷ Skolinspektionen, *Litteraturöversikt för skolsituationen för elever med ADHD*, 2012, sid 12

om eleven har en diagnos. Karlsson poängterar i avhandlingen att pedagogernas arbetssätt bidrar till att eleverna identifierar sig med sin diagnos⁴⁸. Lindstrand och Brodin beskriver att detta är ett av de stora problemen inom specialpedagogiken idag då risken finns att diagnostisera barn som har svårigheter för att de lättare ska få hjälp. Resultatet kan bli en forcering av diagnoser vilket kan bidra till feldiagnostisering och att de drabbade kan få komplikationer under resten av livet⁴⁹.

Lindstrand och Brodin skriver att elever med psykosociala problem har en tendens att prioriteras lågt på skolor, dels på grund av nedskärningar men även på grund av att skolorna har olika syn på vad som bör prioriteras. Detta leder till att elever med samma svårigheter och behov kan behandlas olika beroende på vilken skola de går på. Ett resultat av detta är att de placeras i klasser med andra som inte ”passar in”. Särskilda undervisningsgrupper kan för lärare användas för att ”bli av med” de eleverna som är svåra att klara av för läraren i den ordinarie skolklassen. Lindstrand och Brodin beskriver att detta varken är bra för elever med behov av särskilt stöd eller andra som placeras där. De skriver i sin artikel att för att uppnå en skola för alla krävs det en attitydförändring och att allmänheten ska ha ökade kunskaper om elever med funktionsnedsättningar⁵⁰.

3.4 Att identifiera sig med diagnosen

Adriana Velasquez har i sin avhandling *ADHD i skolans praktik* (2012) följt en liten särskild undervisningsgrupp med barn med ADHD. Hon kunde i sin studie tydligt se att lärarna agerade utifrån att barnen var problemet. De ville kontrollera och ändra elevernas beteende och det kan leda till att eleverna accepterar att de är stökiga, bråkiga och ”blir” sin diagnos. Hon menar däremot att ADHD i högsta grad är en pedagogisk fråga. Velasquez säger att i stället för att försöka förhindra vissa beteende behövs en pedagogisk utveckling så att pedagogerna kan möta problemet. Hon ville i sin avhandling nyansera de skillnader som har uppstått mellan neuropsykiatriska och sociala aspekter av ADHD⁵¹. I Sverre Asmerviks bok *Barn med behov av särskilt stöd* (1993) skiljer de på barn med sociala funktionsnedsättningar och barn med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar⁵². Velasquez menar att för mycket fokus ligger på ADHD som en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och att de sociala processerna har stor betydelse för pedagogiken som man inte tar hänsyn till när barnen får diagnosen. Genom att ändra den pedagogiska praktiken i klassrummet skulle pedagogerna kunna ge barnen bättre förutsättningar till lärande. Slutligen säger hon att det krävs mer forskning inom ämnet för att ändra den pedagogiska praktiken för att barnen ska lyckas istället för att misslyckas, och identifiera sig själv som ett misslyckande⁵³. Hon konstaterade alltså att det behövs mer forskning om ADHD ur ett pedagogiskt perspektiv.

3.5 Min utgångspunkt

Jag anser att Gillberg och Kärffves diskussion är väldigt intressant men det är det inget resonemang jag kommer att vidareutveckla. Jag anser att oavsett om det är socialt konstruerat eller beroende på biologiska faktorer så är det ett problem i dagens skola och samhälle som vi måste förhålla oss till. Jag antar ett förhållningssätt som står närmst Kärffve men jag förnekar inte Gillbergs argument.

⁴⁸ Yvonne Karlsson, *Att inte vilja vara problem*, 2007

⁴⁹ Lindstrand, Brodin, 2007, sid 259

⁵⁰ Lindstrand, Brodin, 2007, sid 259

⁵¹ Adriana Velasquez, *ADHD i skolans praktik*, 2012, sid 15

⁵² Sverre Asmervik, Terje Ogden, Anne-Lise Rygvold, *Barn med behov av särskilt stöd*, 1993, sid 125

⁵³ Velasquez, 2012, sid 164

Däremot lägger jag vikt på att funktionsnedsättningens hinder bestäms av omgivningen.

Utifrån den tidigare forskningen anser jag det vara befogat att genomföra min studie med ett pedagogiskt perspektiv för ett underlag till fortsatt forskning. Jag anser att det saknas forskning om vad *en skola för alla* betyder för en elev med ADHD. Velasquez uttrycker sig att eleverna identifierar sig som ett misslyckande då pedagogerna agerade utifrån elevernas problem och ville lösa problemen. Det ger ett bra underlag för min studie om hur specialpedagogernas tal bidrar till inklusion eller exklusion av elever med ADHD.

4. Teori

Teorin som redovisas fungerar som förstärkning till min empiri, för att ge mer kunskap om varför det ser ut som det gör i skolan och för att tydliggöra varför elever med ADHD inkluderas eller exkluderas inom skolan. Det är också en del av den sociala praktiken som jag förklarar senare i studien.

4.1 Ramfaktorteorin

Gunn Imsen beskriver i sin bok *Lärarens värld* (1999) att ramfaktorteorin oftast förknippas med Ulf P Lundgren som skrev sin avhandling om undervisningsspråket utifrån ramfaktorteorin⁵⁴.

Ramfaktorer är förhållanden som påverkar undervisningen, vilket kan bidra till att främja eller hämma undervisningen på olika sätt. Det är en teori som försöker att systematisera faktorer och visa hur de samspelar och bildar mönster. Ramarna kan vara skolans uppbyggnad och struktur, organisationsformer, ekonomiska ramar, byggnader och lokaler, läromedel, lagar och bestämmelser för skolan. Många av dessa lagar är styrda av staten och det blir alltså viktigt att skilja på det som läraren kan påverka och det som läraren inte kan påverka. Faktorerna kan grupperas på olika sätt och gränserna är flytande⁵⁵. Lundgren skiljer på fem typer av ramar

- Det pedagogiska ramsystemet innefattar skolans uppgift som den definieras i lagar och förordningar samt läroplanens innehåll och bestämmelser av arbetsformer. Lärarens uppfattning och tolkning, kulturen i lärarrummet och i skolans närområde spelar roll.
- De administrativa ramarna innefattar lärarens arbetstid, schema, skolans regler för samarbete, klasstorlek, fackliga avtal, regler för examination och bedömningsförfarande etc. Även om det inte är läraren som styr detta har det stor inverkan på lärarens arbete.
- Resurserrelaterade ramar innefattar allt som har att göra med ekonomi och materiella resurser. Det totala antalet undervisningstimmar är en viktig ekonomisk faktor. Anpassad undervisning är alltså inte bara en pedagogisk angelägenhet utan även en ekonomisk. Resurstilldelningen kan skiljas från kommun till kommun.
- Organisationsrelaterade ramar innefattar de sociala förhållandena och den kultur som råder på skolan. Skolans ledning har här en central roll.
- Ramar med anknytning till eleverna och deras kulturella bakgrund innefattar elevernas förutsättningar, allmänna skolmotivation och vilket stöd skolan får genom föräldrasamarbete

⁵⁴ Gunn Imsen, *Lärarens värld*, 1999, sid 36

⁵⁵ Imsen, 1999, sid 36

och lokal kultur⁵⁶.

Imsen tror att en viktig faktor för att nå goda resultat på en skola är i vilken utsträckning lärarna betraktar ramfaktorerna som oöverstigliga hinder eller faktorer som de kan påverka. Ramfaktorerna är inte bara begränsande och hämmade för lärarnas arbete, de utgör även möjligheter till förändring. Det krävs dock att lärarna har ett medvetet förhållande till dem⁵⁷. Det beror på hur mycket de använder sitt *handlingsutrymme*⁵⁸. Läraren kan nämligen inta två olika positioner utifrån de givna ramarna. Dels lärare som är bundna till fötter och händer och inte utträttar någonting på egen hand. Sedan finns det de lärare som har stor frihet att själv bestämma vad som ska göras under lektionen. Detta kan däremot variera från lärare till lärare, båda positionerna är viktiga. Eftersom varje lärare är olika personer så har de också olika möjlighet till individuell utformning av undervisning. Det är viktigt att veta att det finns många typer av inre och yttre ramar som binder läraren i val av handling. Det är, som tidigare nämnt, även viktigt att veta vilka val som ligger utanför lärarens kontroll⁵⁹.

Lärarens handlingsutrymme brukar beskrivas utifrån de gränserna som finns på skolan. De gränserna är ofta väldigt diffusa och abstrakta. Innanför de gränserna finns det den faktiska verksamheten som består av tvångshandlingar och rutinundervisning, som är ”likadana överallt”. Däremot är det inte alla som är medvetna om det handlingsutrymmet som finns mellan gränserna och de står ofta outnyttjat. Lärare har större frihet än vad de ofta tror⁶⁰. Utöver de ramarna som är nämnda över är det även viktigt att utgå från medarbetarna vilket innefattar både eleven, ledningen, medarbetarna och personen som i detta fall är ledare⁶¹.

4.2 Inklusion och exklusion

Jan Inge Jönhill skriver i sin bok *inklusion och exklusion* (2012) att samhället definieras som ett kommunikationssystem och att de som har förmåga att kommunicera är inkluderade i samhället. Att kommunicera innebär då att kunna kommunicera med hjälp av språk, gester, ansiktsuttryck och så vidare vilket betyder att alla som lever är inkluderade i samhället. Inom utbildningssystemet är grundskolan normalt öppen och faktiskt obligatorisk för alla. Jönhill skriver dock i sin bok att de som har sociala svårigheter kan hamna i problem⁶².

Peter Haug skriver i *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning* (1998)⁶³ om två olika perspektiv av integrering; segregerad samt inkluderad integrering. Den *segregerade integreringen* beskriver han som en anpassning i undervisningen i form av att eleverna i behov av särskilt stöd är med i den ordinarie klassen, får enskilda undervisningstimmar, får delta i mindre grupper utanför klassen, får placeras på en resursskola eller får vara på en institution. Målet är att hitta den optimala miljön för eleven. För att hitta en lösning ber pedagogerna ofta om rådgivning av en sakkunnig och lösningen bestäms av den sakkunnigas diagnostisering av barnets behov. Haug skriver att

⁵⁶ Imsen, 1999, sid 308 f

⁵⁷ Imsen, 1999, sid 309

⁵⁸ Imsen, 1999, sid 313

⁵⁹ Imsen, 1999, sid 313

⁶⁰ Imsen, 1999, sid 313

⁶¹ Justine Mercer, Bernard Barker, Richard Bird, *Human resource management in education*, 2010, sid 9

⁶² Jönhill, Jan Inge., *Inklusion och exklusion en distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället*, 2012, sid 78

⁶³ Haug, 1998

specialundervisningen då blir en teknisk fråga. De vill ge eleverna en kompensatorisk undervisning och om eleverna tas ut från klassen eller skolan är målet ofta att de ska tillbaka igen och fungera på jämbördig grund som de andra eleverna. Skillnaden mellan specialundervisning och undervisning blir här väldigt tydligt. Den *inkluderande integreringen* innebär, enligt Haug, att undervisningen ska ske inom ramen för den klass som eleven är inskriven i. Han menar att det mest rättvisa och bästa för den enskilda eleven och för samhället är att alla deltar i samma samhällsgemenskap och får gemensam undervisning från unga år. Detta ger i sin tur en positiv grund för att barnen som vuxna ska fungera tillsammans i det vanliga samhällslivet. Det krävs då en acceptans om att det finns skillnader mellan barnen och det ska hanteras genom individuell tillrättalagd undervisning för alla barn i samma skola och i samma klassrum. Då blir det även väldigt liten skillnad mellan specialundervisning och ordinarie undervisning. För att uppnå detta krävs det att alla lärare tar del av den specialpedagogiska kunskapen.⁶⁴

5. Teori och metod

För att analysera intervjuerna som jag har genomfört har jag valt att använda mig av kritisk diskursanalys. Detta är för att jag på bästa sätt vill kunna analysera pedagogernas tal om elever med ADHD och se hur de antar ett inkluderande eller exkluderande perspektiv i skolan. Jag kommer att börja förklara poststrukturalismen där diskursanalysen har sitt ursprung för att senare gå djupare in på min metod och hur jag ska använda det i min studie.

5.1 Poststrukturalismen

För att få en förståelse för hur ADHD har blivit ett avvikande beteende inom skolan kommer jag ta avstamp i poststrukturalismen. Poststrukturalismen har vuxit fram ur strukturalismen och har huvudsakligen utvecklats i Frankrike. Inom strukturalismen var antropologen Lévi-Strauss företrädare. Han strävade efter att alla människor skulle ha samma grundläggande struktur för språk. Michael Foucault och Jacques Derrida var de mest inflytelserika representanterna inom poststrukturalismen. Derridas tänkande har utvecklats utifrån kritik av de antaganden som görs i den strukturalismen som Lévi-Strauss förespråkade. Derrida vill åstadkomma en dekonstruktion av *metafysiken*, det vetenskapliga synsätt som kännetecknat den västerländska vetenskapens utveckling från Platon och framåt. Han menar att vi måste frigöra oss från föreställningen om endast en princip för att uppnå kunskap om verkligheten⁶⁵. Foucault ville visa hur strukturerna som kännetecknar en speciell epok i mänsklighetens historia inte nödvändigtvis är det samma som kategoriserar en annan. Foucault betraktade inte historien som en logisk och entydig utvecklingskedja utan var intresserad av skillnaderna i sätt att tänka mellan epoker⁶⁶. Både Derrida och Foucault hade *skillnad* som ett väldigt centralt begrepp i sina teorier. På samma sätt som min studie kommer handla om *den andra*, i form av avvikande beteende och det som anses vara onormalt i ett visst sammanhang, talar Foucault om *den andra*. Foucault beskriver i sin bok *Vansinnets historia* att distinktionerna mellan galenskap och förnuftet har etablerats som resultat av historiska och sociala processer⁶⁷. Han beskriver även att det är vi som har skapat vansinnet som annorlunda, eller *det andra*, i förhållande

⁶⁴ Haug, sid 62 ff

⁶⁵ Thomas Johansson och Fredrik Miegel, *Kultursociologi*, 1996, sid 133

⁶⁶ Johansson, Miegel, sid 136

⁶⁷ Johansson, Miegel, sid 139

till förnuftet. Jag kan dra en parallell och säga att det är vi som har skapat ADHD som annorlunda inom skolan.

Jag kommer genomföra kvalitativa intervjuer och genomföra en diskursanalys för att undersöka hur specialpedagoger med talet exkluderar eller inkluderar elever med ADHD. Även diskursanalysen har sin utgångspunkt inom poststrukturalismen. Poststrukturalismen säger att det finns en större mängd motsägelsefullheter i världen än vad som ofta uttrycks. Många tänkbara tolkningsmöjligheter kan då förstås och öppningar söks istället för tillslutningar och definitiva sanningar. Inom poststrukturalismen finns ett tvivel mot det allmängiltiga tanke-systemet och kunskap ses som en förståelse om verkligheten som en social konstruktion. Det är språket som utgör verklighet och ofta läggs det mer vikt på tolkningar och den sociala och språkliga konstruktionen av en samhällelig verklighet. Varje språk konstruerar verkligheten på sitt eget sätt. Skillnader mellan muntlig diskurs och skriven text jämförs gärna. I en poststrukturalistisk epistemologi finner man inte kunskap inuti en person eller ute i världen. Kunskap existerar i relation mellan personen och världen⁶⁸.

5.2 Metodval

Jag har valt att använda mig av kvalitativa intervjuer som undersökningsinstrument då jag anser att det lämpar sig bäst för min studie. Det ger intervjupersonerna möjligheter att uttrycka sig fritt och jag kan, genom att sätta mig in i intervjupersonens situation, studera det inifrån och få mer fullständig uppfattning av det jag studerar⁶⁹. Eftersom jag vill låta mina intervjupersoner prata fritt men samtidigt att intervjuerna ska handla om ADHD, använder jag semistrukturerade intervjuer. Jag får då ett samtal mer än en utfrågning. Den epistemologiska utgångspunkt vid intervjuerna blir den s.k. *resenärmetaforen* som Steinar Kvale och Svend Brinkmann beskriver i sin bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2009). Forskaren utforskar området genom att samtala med personer som har erfarenhet. Genom samtalen och berättelser från personerna införskaffas mer kunskap inom området. I denna utgångspunkt anses datainsamlingen och analysen vara sammanbundna. Kvale redogör även för kunskap som samtal där forskningsintervjuer bygger på samtal i strävan att vinna kunskap. Den kvalitativa intervjun är alltså relevant för denna kunskapssyn⁷⁰.

5.3 Diskursanalys

Jag kommer att använda mig av diskursanalytisk modell för att förstå hur specialpedagogernas arbete bidrar till en inklusion eller exklusion av elever med ADHD i skolan och vad som anses vara normalt, respektive onormalt, beteende. Inom diskursanalys studeras det konstruerade och det konstruerande. Frågan *hur konstrueras det, och varför?* ställs ofta⁷¹. Många beskriver även att en diagnos, eller en sjukdom, blir en individuell identitet⁷². Identitetsskapande är väldigt centralt inom den diskursanalytiska modellen. När man ger sig själv eller någon annan en identitet talar man om vad man inte är. Det görs då en jämförelse av vad som anses vara normalt beteende och fastställer att man är avvikande. I vissa fall är det någon annan som berättar det för en. Diskursanalysen utgår

⁶⁸ Steinar Kvale, Svend Brinkmann, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 2009 sid 69

⁶⁹ Idar Magne Holme, Brent Krohn Solvang, *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*, 1997

⁷⁰ Kvale, Brinkmann, 2009, sid 64 ff

⁷¹ Mats Börjesson, *Diskurser och konstruktioner*, 2003 sid 16 ff

⁷² Hallerstedt, 2006, sid 29

från att vi inte har inre essenser utan att själen är diskursivt formerad och kulturellt förstådd⁷³. Det som anses vara normalt, respektive onormalt, beror på olika sammanhang och historiska perioder. I själva verket finns inte sjukdomen förrän vi är överens om det, genom att uppfatta, bekräfta och namnge den⁷⁴. ADHD är den snabbaste växande neuropsykiatriska diagnosen under det senaste decenniet⁷⁵ och idag ofta debatterat i samhället. Diskursanalys fokuserar mycket på språket. Språkets roll vill förstås i hur vi skapar vår verklighet och allt material ses som språkliga utsagor som beskriver verkligheten⁷⁶. Ingen sanning är egentligen mindre viktig än någon annan, men de kan vara olika viktiga i olika sammanhang, på så vis kan man säga att det är kontextbundet⁷⁷. Vid en viss tidpunkt i ett visst sammanhang finns alltså en viss sanning om hur världen är beskaffad. Därför blir den ontologiska modellen irrelevant och den epistemologiska mer intressant i min studie. För att ta reda på kunskap om världen måste diskurser analyseras, i detta fall hur det talas om normalt och onormalt beteende inom skolan. Det finns flera verkligheter eller sanningar som kan beskrivas genom analys av diskursen⁷⁸. Fokus läggs på görandet, praktiken och handlingarna som sker just i stunden⁷⁹. Datainsamlingen och analysen är en helhet av analysen och därför blir mina semistrukturerade intervjuer en del av det. Det har skett en uppluckring mellan de olika vetenskapliga disciplinerna och man är inte lika fast vid samhällsteorier vilket ökar mottagligheten för empiri och att tolka mer på egen hand⁸⁰. Jag lägger därför även vikt på skolans ramar för att tydliggöra varför elever med ADHD inkluderas eller exkluderas inom skolan⁸¹.

5.4 Kritisk diskursanalys

Det finns olika infallsvinklar inom diskursanalys. Jag har valt att använda mig av kritisk diskursanalys, som i sig innehåller ett flertal olika inriktningar. De skiljer sig en del från varandra men har vissa väsentliga gemensamma drag. Marianne Winther Jørgensen och Louise Phillips tar i sin bok *Diskursanalys som teori och metod* (1999) upp fem olika gemensamma drag. De menar att de sociala identiteterna och sociala relationerna ses som produkter av hur vi använder språket. De beskriver diskursiva praktiker att producera texter och konsumera dem, som en viktig form av social praktik som bidrar till att konstituera den sociala världen. Inom kritisk diskursanalys kategoriseras diskurs som både konstituerande och konstituerad. De menar alltså att diskursen formas av världen såväl som den formar världen. Här skiljer de sig från t ex diskursteorin som anser att diskurser endast är konstituerande. Eftersom diskursen bidrar till att konstituera världen menar den kritiska diskursanalysen att de har ideologiska effekter genom att de bidrar till att skapa och reproducera ojämlika maktförhållanden mellan sociala grupper. Syftet är att bidra till sociala förändringar i riktning mot mer jämlika maktförhållanden genom att klarlägga den diskursiva praktikens roll i upprätthållandet av den sociala värld, som innebär ojämlika maktförhållanden. Därför kan en författare inte förklara sig opartisk i sin forskning utifrån det kritiska angreppssättet.⁸²

Jag kommer i min studie att utgå från Faircloughs kritiskt diskursanalytiska modell. Faircloughs

⁷³ Börjesson, 2003, sid 35 f

⁷⁴ Hallerstedt, 2006, sid 29

⁷⁵ Hallerstedt, 2006

⁷⁶ Kvale, Brinkmann, 2009, sid 85

⁷⁷ Andreas Fejes, Robert Thornberg, *Handbok i kvalitativ studie*, 2009, sid 81 ff

⁷⁸ Fejes, Thornberg, 2009, sid 21 ff

⁷⁹ Kvale, Brinkmann, 2009, sid 244

⁸⁰ Börjesson, 2003, sid 18

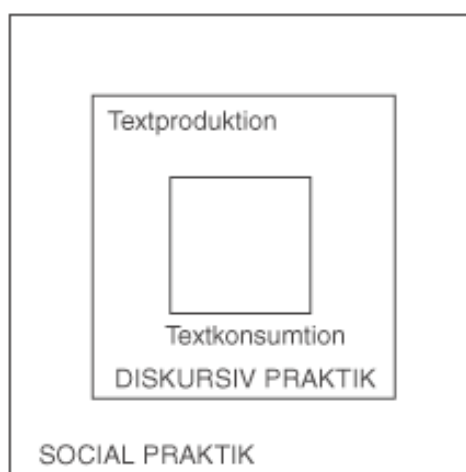
⁸¹ Fejes Thornberg, 2009, sid 81

⁸² Marianne Winther Jørgensen, Louise Phillips, *Diskursanalys som teori och metod*, 1999, sid 67 ff

beskriver begreppet diskurs som en viktig form av social praktik, som både producerar och förändrar kunskap, identiteter och sociala relationer. Diskurser står därför i ett *dialektiskt* förhållande till andra sociala dimensioner då de sociala strukturerna både har diskursiva och icke-diskursiva element. Däremot skiljer Fairclough på diskursiva praktiker och sociala praktiker då han beskriver diskursiva praktiker som enbart språkliga eller lingvistiska element. Fairclough redogör för tre saker som diskursen bidrar till att konstruera

- Sociala identiteter – vilket bidrar till diskursens identitets funktion
- Sociala relationer – vilket bidrar till diskursens relationella funktion
- Kunskap- och betydelsesystem – vilket bidrar till diskursens ideationella funktion⁸³

För att studera de nivåerna har Fairclough framställt *den tredimensionella modellen* -



Figur 1⁸⁴

I analysen av en text ska alla tre dimensioner tas med. Det är alltså textens egenskaper (*text*), de produktions- och konsumtionsprocesser som är förbundna med texten (*diskursiv praktik*) och de bredare sociala praktikerna som den kommunikativa händelsen är en del av (*social praktik*) som studeras. Dimensionerna utvecklas nedan. Syftet med analysen är att skapa förståelse för hur människor aktivt skapar en regelbunden värld i vardagspraktiker. Fairclough menar att textanalys ensam är otillräcklig som diskursanalys, eftersom den inte belyser förbindelserna mellan texterna och de samhälleliga och kulturella processerna och strukturerna. Det krävs alltså att kombinera textanalys och social analys. Förhållandet mellan diskursiv praktik och sociala strukturer beskriver Fairclough som komplext och varierande över tid. Relationen mellan texterna och den sociala praktiken förmedlas av den diskursiva praktiken då det bara är genom diskursiv praktik som texter formar och formas av social praktik.

5.4.1 Textanalys

När jag analyserar mitt textmaterial, de transkriberade intervjuerna, gör jag en detaljerad analys av texternas egenskaper för att kartlägga hur diskurserna förverkligas textuellt. Jag ska studera *transitiviteten* i texten genom att se hur händelser och processer förbind med subjekt och objekt. Detta är ett grammatiskt element och det är intressant att kartlägga de ideologiska konsekvenserna

⁸³ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 73

⁸⁴ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 74

som olika framställningsformer kan ha. Det går att studera hur texten med en aktiv form innesluter eller med en passiv form utelämnar *agenten*, som är en individ som utför en handling. Jag kommer att analysera vilka grupper informatörerna i min studie framställer som agenter, och i sin tur vilka de framställer som passiva. Inom den kritiska diskursanalysen är det även intressant att studera *nominalisering* i en text. Det är när substantivet ersätter hela processen och agenten blir nedtonad. Man bortser från den som är ansvarig för handlingen och handlingen framställs att existera utan att vara beroende av någon som handlar. För att gå ännu djupare in i varje text kan talarens grad av instämmande i en sats studeras, vilket kallas *modalitet*. Genom att studera om intervjupersonen minskar påståendet i en sats med hjälp av att t.ex. använda *liksom* eller *lite* kan talets *hedge* studeras⁸⁵. Detta kommer jag dock inte lägga så mycket vikt på i min analys och kommer därför inte gå djupare in på det här heller.

5.4.2 Analysera diskursiva praktiker

När den diskursiva praktiken analyseras är det intressant hur texten är producerad och hur den konsumeras. Genom att studera hur texter bygger på tidigare diskursiva texter i en *inter textuell kedja* går det att se hur diskurser skapas, återskapas och förändras. Gränsen mellan text och diskursiv praktik är vag och kommer gå lite hand i hand.⁸⁶ Jag kan studera vad mina intervjupersoner säger i förhållande till tidigare forskning, värdegrundsarbetet på skolorna, skollagar samt diskussionerna kring ADHD. Eftersom förhållandet mellan diskursiv praktik och sociala strukturer ses som komplext och varierande över tid ger det mig möjlighet att studera vilka diskurser specialpedagogerna konstruerar vid intervjutillfällena.

5.4.3 Analysera sociala praktiker

I den yttersta boxen studeras den bredare sociala praktiken i förhållande till texten och den diskursiva praktiken. När den sociala praktiken studeras vill man se relationen mellan den diskursiva praktiken och den diskursordning som den ingår i. Man försöker även kartlägga de icke-diskursiva sociala och kulturella relationer och strukturer som skapar ramen för den diskursiva praktiken. En handling inom ramen för en verksamhet kan även studeras. Eftersom Fairclough menar att det inte går att besvara allt med diskursanalytiskt kommer jag även att applicera andra teorier i min studie.⁸⁷ I mitt fall kommer jag att studera vad som sägs vid intervjuerna och jämföra det med *ramfaktorteorin* samt ett *segregerat integrerande-* och *inkluderat integrerande* perspektiv för att skapa en bild av verksamheten. Det ger mig mer insyn i hur intervjupersonerna skapar en regelbunden värld i vardagspraktiker.

5.5 Genomförande

Jag började med att bestämma inom vilket område jag ville arbeta. Det inledde brett och diffust men efter ett antal diskussioner med klasskamrater och utforskning kring ämnet kunde jag fastställa frågeställningar och syfte. Jag gjorde detta först för att stärka validiteten i min studie, så att jag inte kom ifrån mitt ämne i de andra momenten⁸⁸. För att kunna påbörja studien var det viktigt att ha kännedom om bakgrund och kunskap om ämnet. Jag läste relevant litteratur för att känna mig väl förberedd inför intervjuerna och skrev en kort forskningsöversikt. Under tiden jag läste in mig på

⁸⁵ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 87 f

⁸⁶ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 85 f

⁸⁷ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 90 f

⁸⁸ Kvale, Brinkmann, 2009, sid 264

ämnet började kontakten med de personer jag skulle intervjua. För att underlätta i senare arbete förde jag ständigt anteckningar kring det jag läste och noterade preliminära rubriker och underrubriker till studien.

Intervjuerna var semistrukturerade då jag ansåg att det passade bäst till min diskursanalytiska studie. Det innebär att intervjun består av endast ett fåtal frågor och ger möjlighet till följdfrågor. Intervjupersonen har även mer utrymme att utforma sina svar som den vill och då ge mer utförliga svar. Efter att intervjuguiden var klar genomfördes en pilotintervju för att utvärdera intervjufrågorna. Dels för att se hur frågorna blev mottagna och även för att öva på att intervjua. Under intervjuerna till min studie intervjuade jag en person åt gången på deras arbetsplats. Vi satt i ett enskilt rum så ingenting kunde störa oss under intervjun. Intervjuerna tog mellan 30-60 minuter och spelades in av inspelningsverktyg för senare transkribering. Jag förde även anteckningar under tiden så att jag lätt kunde ställa uppföljningsfrågor och sonderande frågor under intervjun⁸⁹. Transkriberingen skedde ordagrant med tecken för upprepningar såsom ”mm”, skratt, suckar och pauser⁹⁰.

5.6 Urval

Jag valde att intervjua fem personer då studien är ganska avgränsad samt för att ha tillräckligt mycket tid att förbereda intervjuerna och att analysera dem i efterhand. Intervjupersonerna var lärare som arbetar eller har arbetat med specialpedagogiska arbetsuppgifter och har erfarenhet av elever med ADHD. Fyra av dem har en specialpedagogutbildning och har erfarenhet inom yrket. Några av dem har jag haft kontakt med i tidigare undersökningar och fick genom dem nya kontakter. De är alla lärare i samma län men i olika städer. De arbetar med elever i grundskolan, årskurs 1-9. En annan variant kunde vara att intervjua fem personer med olika yrkesinriktningar, t.ex. en klasslärare, en specialpedagog, en rektor, en kurator och en lärarstudent, för att sedan jämföra deras svar. Jag ansåg dock att min studie lämpar sig bättre för att intervjua fem personer med samma yrkesinriktning då det ger mig möjlighet att jämföra deras svar med likheter och skillnader samt studera hur de skapar diskurser.

5.7 Etik

Det underlättade mycket för mig att det endast var vuxna som jag intervjuade, då jag endast behövde få godkännande av dem själva att delta i studien. De var medvetna om att de skulle vara anonyma hela studien och att namn, skola, stad och annat som skulle kunna identifiera dem, helt uteslöts från studien. Att mina intervjupersoners identiteter kommer fram i intervjuerna anser jag som något positivt då personen har kunnat öppna sig och gjort en mer ingående beskrivning om sina erfarenheter. Det kan bli svårt då det är första gången jag möter många av personerna men eftersom jag strävar efter att personen ska prata och berätta om sina erfarenheter kommer det bli svårt för dem att dölja sin identitet. Däremot finns det en risk att min egen identitet står i vägen i intervjun men även analysen eftersom det är jag som tolkar deras ord. För att undvika detta krävs det att intervjupersonernas identitet tränger fram och jag kan skapa mig en uppfattning om personen.

89 Kvale, Brinkmann, 2009, sid 151

90 Kvale, Brinkmann, 2009, sid 197

5.8 Reliabilitet och validitet

Reliabilitet förbinder sig till forskningsresultatets tillförlitlighet, d.v.s. om resultatet kan reproduceras vid andra tidpunkter av andra forskare⁹¹. Det blir lite vanskligt att stärka reliabiliteten i en kvalitativ diskursanalytisk studie då jag endast genomförde en intervju med varje person och det endast är jag som har analyserat dem. För att stärka reliabiliteten var jag noggrann med att beskriva för min intervjuperson vad syftet med min studie var och vara noggrann med de etiska frågorna, så att de förhoppningsvis vågade vara helt ärliga. I andra fall kan ledande frågor ställas för att erhålla information som misstänks hållas undan av intervjupersonen. Detta var dock inte nödvändigt i min undersökning då jag ville att personen skulle tala fritt kring ämnet.

Validitet avser giltigheten, riktigheten och styrkan i ett yttrande. För att studien ska fokusera på det den ska undersöka höll jag fokus på mina frågeställningar och syften under hela processen. Jag valde att intervjua ett litet antal personer då jag ville göra varje intervju extra noggrant. Det gjorde jag genom att förbereda mina intervjuer väl och jag kontrollerade ständigt frågorna med mina frågeställningar i undersökningen. Därför borde studien inte förlora i giltighet genom det diskursanalytiska perspektivet⁹² eller att det är få intervjupersoner. Beskrivningarna i intervjun var informationsrika och det var viktigt att jag lyssnade aktivt medan intervjupersonen talade. Kvale uttrycker att intervjupersonernas redovisningar kan vara falska, och för att stärka validiteten ska man kontrollera att varje enskilt fall var sanning⁹³. I mitt fall blir detta irrelevant då min epistemologiska utgångspunkt, att varje sanning är olika i olika sammanhang, säger att det inte finns någon fullständig sanning.

5.9 Diskussion

Jag är nöjd med mitt genomförande och mina intervjuer. Däremot var det en av personerna som intervjuades som inte var utbildad specialpedagog/speciallärare. Från början ansåg jag att det hindrade mig att kunna inkludera den intervjun i min analys då personen talade i andra termer och benämningar. Jag anser det dock som en fördel nu och att jag kan förstärka specialpedagogernas tal och diskurser genom att jämföra det med hur personen som inte hade utbildning talade. Det blir alltså ett ytterligare moment i min analys.

Vid intervjutillfällena hade jag förutfattade meningar kring hur elever med ADHD blir bemötta i skolan. Under intervjun eftersträvade jag att tänka bort det jag hade läst förut och skapa mig en uppfattning utifrån de enskilda intervjuerna. Detta gjorde jag för att dels få fram intervjupersonens identitet och även för att inte hindras av mina egna åsikter. Eftersom jag strävade efter att uppnå *resenärsmetaforen* där jag, som undersökare, utforskar området genom att samtala med personer som har erfarenhet, ansåg jag att jag gick in i en underordnad roll. Min roll under intervjuerna blev en student som ville lära sig nya saker. Intervjupersonerna blev lärare och jag blev elev i sammanhanget. Det var en maktrelation som kan ses som given då jag faktiskt är student och intervjupersonerna faktiskt är lärare, men som skulle kunna varit annorlunda om jag antog min granskande roll tydligare och ställde mer undersökande frågor. Jag tror att det gav intervjupersonerna mer frihet att tala kring ämnet då de inte behövde vara lika försiktiga att "säga fel" då de fick uppgiften att lära mig.

91 Kvale, Brinkmann, 2009, sid 263

92 Kvale, Brinkmann, 2009, sid 246

93 Kvale, Brinkmann, 2009, sid 264

Diskursanalys är inte en enhetlig metod med givna ramar utan det krävs en korrigerande utifrån den aktuella problemformuleringen och syftet. Det blir då möjligt för mig att lägga mest fokus på textanalysen och de sociala praktikerna och desto mindre på de diskursiva praktikerna. Som nämnt innan kommer jag inte kunna undgå det totalt då alla tre dimensioner påverkar varandra. Kritisk diskursanalys används vanligtvis vid en jämförelse av olika texter, över en tid. Gärna tidningsartiklar⁹⁴. Jag är medveten om att jag inte använder metoden på det ”traditionella” sättet. Däremot anser jag att metoden ger mig mycket utrymme att kunna studera texterna, diskurserna och ger även utrymme till andra teorier.

6. Resultat - beskrivning av intervjuer

Jag kommer i detta avsnitt ge en mer ingående beskrivning av intervjuerna. Jag har valt att inte beskriva varje intervju för sig, dels då jag anser att intervjuerna tillsammans ger en större inblick i hur det ser ut i skolan och för att stärka intervjupersonernas anonymitet. Av de pedagogerna jag intervjuade var det tre som hade en specialpedagogisk utbildning, en som var utbildad speciallärare och en som var utbildad grundskolelärare. Personen som var speciallärare skilde sig inte från specialpedagogerna, vare sig i uppgifterna på skolan eller i talet kring elever med ADHD. Som redan nämnts kommer jag inte att skilja på de tre olika utbildningarna i studien, om något annat inte anges.

6.1 Specialpedagogens uppgift

Det märktes att specialpedagogerna tyckte om sitt arbete och hade vidareutbildat sig av egen vilja och intresse. I skolan idag är specialpedagogens uppgift handledning av undervisning, kvalificerade samtal och skolutveckling. Specialpedagogerna som jag intervjuade beskrev att det råder en viss osäkerhet om deras arbetsuppgifter i skolan och många lärare tror att de arbetar med elever i behov av särskilt stöd i särskilda undervisningsgrupper. Nästan alla pedagoger som jag intervjuade arbetade med sitt specialpedagogiska arbete på olika sätt och de var inte alltid helt nöjda med sin roll på skolan. För att förstå hur en specialpedagogs arbete kan se ut i praktiken kommer jag förklara vilka olika arbetsuppgifter de kunde ha.

En av specialpedagogerna jag intervjuade var relativt ny på sin arbetsplats. Klasslärarna som arbetade på skolan var vana vid att specialpedagogen bedrev undervisning i särskilda undervisningsgrupper och hade ingen erfarenhet av att undervisa elever i behov av särskilt stöd själva. Specialpedagogen som jag intervjuade strävade efter att arbeta med specialpedagogiska arbetsuppgifter i form av handledning av undervisning, kvalificerade samtal och skolutveckling men beskrev att det uppstod svårigheter att vänja klasslärarna vid sitt sätt att arbeta på. I intervjun framgick det att arbetsansökan hade motsvarat en specialpedagogisk tjänst men att det trots det uppstod oenigheter. Arbetet skedde till viss del efter en specialpedagogs uppgift men vid enstaka tillfällen fick undervisning i små grupper bedrivas. Specialpedagogen var inte helt tillfreds med detta och beskrev att det krävs en kartläggning och planering om hur arbetet ska ske längre fram.

En annan av specialpedagogerna hade arbetat som specialpedagog på samma skola i många år och

⁹⁴ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 93 ff

hade fått in rutiner arbetet. De hade resurspedagoger i klassrummen och specialpedagogen kunde fokusera på de givna arbetsuppgifterna. Arbetsuppgifterna beskrevs som utredande, handledande, utbildande och med skolutveckling. Eftersom specialpedagogen inte bedrev undervisning i små grupper kunde arbetet med att handleda lärare ske i större utsträckning. Uppgiften blev även att se de elever som *faller utanför*, och handleda klasslärarna i hur de ska undervisa de eleverna. De arbetade med ett inkluderande perspektiv och det särskilda stödet gavs i klassrummen. Vissa lektioner kunde de dock ha verksamheter med mindre grupper, men det lades mycket vikt vid att alla elever alltid har en klasstillhörighet.

Två andra specialpedagoger arbetade på liknande sätt. De arbetade med läs- och skrivutredningarna, de språkpedagogiska utredningarna. Arbetsuppgifterna beskrevs som att se eleverna som har svårt att vara med i den vanliga undervisningen och hitta en lärmiljö som passar dem. De fokuserade inte på att det är eleven som problemet ligger hos utan att det är miljön som bör förändras.

Undervisningen anpassades efter elever, ibland bedrevs den i klassrummet men för det mesta i en mindre grupp. Dock nämndes det att det särskilda stödet borde ges i klassrummet i större utsträckning, då skolverket rekommenderar det. Däremot ansåg specialpedagogerna att de elever som får stöd i mindre grupper föredrar det. I arbetet ingår det även att hjälpa lärare att hitta verktyg för att nå så många elever som det är möjligt. De arbetade med att öka måluppfyllelsen på skolan, och vägarna dit samt hur de ska arbeta i klassrummet för att så många elever som möjligt ska trivas och fungera där.

Läraren som har arbetat med specialpedagogiska uppgifter blev placerad som resurslärare i en särskild undervisningsgrupp. De var tre pedagoger på fyra elever som de delade upp och drev särskild undervisning under några veckor. Läraren hade även arbetat i en särskild undervisningsgrupp med elever som hade språkstörning. Då arbetade de under en längre period och de eleverna hade ingen klasstillhörighet.

6.2 Beskrivning av elever med behov av särskilt stöd

Pedagogerna beskrev *elever i behov av särskilt stöd* som de elever som inte når målen. Det kan dels vara kunskapsmålen men även de sociala målen. Det kan alltså innebära olika saker. Elever med behov av särskilt stöd beskrivs också som de elever som faller utanför klasslärarens ramar. Målet med att ge extra stöd är att eleverna ska uppnå sina mål och skollagen säger att eleverna ska få det stöd de behöver för att lyckas. Det beskrivs även att eleverna ska må bra, ha bra självkänsla och känna att de duger. När skolan påbörjar den särskilda undervisningen så ska det vara tillfälligt, eleverna ska återgå till den ordinarie undervisningen. Specialpedagogerna uppfattar att eleverna oftast uppskattar det extra stöd de får. Eleverna tycker, enligt informanterna, att det är skönt och avslappnande att få sitta i lugn och ro men att det är desto jobbigare att bli tillbakaflyttad till sin ordinarie klass. Tre av de personerna som jag intervjuade beskrev att det var lärarens uppgift att se till att eleverna får det stöd som de behöver. De var dock delvis missnöjda med klasslärares arbete och fick vid vissa tillfällen ta på sig deras arbetsuppgifter.

Eleverna som fick särskilt stöd var alltid medvetna om det och fick godkänna det särskilda stödet. Vissa specialpedagoger beskrev att de sedan planerade innehållet tillsammans med eleverna så att undervisningen utformades utifrån elevens önskemål. Specialpedagogerna ansåg att man lättare höll eleven motiverad då.

6.3 ADHD i skolan

Samtliga pedagoger beskrev ADHD som en slags koncentrationssvårighet. De sa att eleverna är ofokuserade, att de har svårt att sitta still och att sortera intryck vilket gör att de kommer bort från undervisningen när det händer saker kring dem. Det framkom dock en osäkerhet över vad ADHD beror på i samtliga intervjuer, vissa valde även att inte svara på frågan. De som svarade var ganska överens om att det var ärftligt men att det sociala kunde påverka mycket. När de talade om de sociala faktorerna beskrev de hemförhållanden och menade att symptomen blir värre för att de levde i ett otrött och ostrukturerat hem. De jämförde ADHD ofta det med dyslexi genom att hänvisa till orsaker och arbetssätt som gäller för diagnosen dyslexi.

De flesta upplevde en lättnad hos eleverna att få reda på att de har en diagnos, att de förstår varför de har varit annorlunda. Dock ansåg inte specialpedagogerna att det var väsentligt att tala om diagnosen i det vardagliga talet. En del nämnde att de aldrig talade om det. Symptomen kunde däremot komma på tal. Det ansågs däremot som viktigt att göra de andra eleverna medvetna om problematiken som kan uppstå, men även då undvek de att tala om diagnosen i sig, utan istället om symptomen. Det var en specialpedagog som la mer vikt på det och ansåg att det krävs ett öppet förhållningssätt till diagnosen för att kunna arbeta med det på bästa sätt. Det var nödvändigt för att kunna förklara för eleverna på vilket sätt de ska arbeta och för att kunna lägga fokus på det som eleven är bra på. Det ansågs även som nödvändigt att de andra eleverna på skolan var medvetna om elevens eventuella diagnos

6.4 Klasslärarnas brist på kunskap

Samtliga beskrev att det största problemet var okunskapen om elever i behov av särskilt stöd i skolorna. De beskrev det som att många klasslärare utgår från en mall för hur man är om man har ADHD och de kan ibland uppleva att pedagogerna tycker att det är negativt att ha eleverna i deras klass. Klasslärarna verkade tycka att eleverna var till besvär. De berättade att det hade uppstått konflikter mellan dem själva och eleverna men att det oftast var i början av deras karriär, då de själva inte hade så mycket kunskap och erfarenhet kring ämnet. De konflikterna uppstod även mellan klasslärarna och eleverna, av samma anledning. De tror att pedagogerna tycker att det är skönt att slippa problemet i klassen och skickar gärna dem till en särskild undervisningsgrupp. De kunde själva medge att det är det är tufft att hantera elever med behov av särskilt stöd, men att lösningen är mer kunskap. Beskrivningar att elever i behov av särskilt stöd är de som inte passar in i klasslärarens ramar framkom också. Det kan ofta bero på att lärarna inte har tillräckligt stor förståelse kring elevernas svårigheter. De beskriver att vissa lärare är väldigt öppna i sin undervisning och kan anpassa den till varje elev, medan andra har en undervisning som inte alls fungerar för eleverna.

7. Analys

7.1 Den tredimensionella modellen

Alla specialpedagogerna talade om sitt arbete som specialpedagog, ADHD som fenomen, en pedagogisk diskursordning samt en individorienterad diskursordning. De flesta var väldigt måna om att individen skulle vara i centrum, att varje lärare ska utgå från individens behov och önskemål. Specialpedagogens uppgift ansågs som viktig i intervjuerna. I analysen kommer jag att behandla specialpedagogens uppgift, ADHD som fenomen, en pedagogisk diskursordning och en individorienterad diskursordning. Därefter kommer jag att konstruera olika diskurser utifrån Faircloughs tredimensionella modell (se figur 1) som består av textanalys, diskursiv praktik och social praktik. Utifrån det redogör jag för de diskurser som intervjupersonerna skapade under intervjuerna. Jag har valt att studera varje del för sig för att få en överskådlig och strukturerad analys.

7.2 Specialpedagogens uppgift

7.2.1 Effektiviseringsdiskurs

De flesta beskrev sin uppgift som specialpedagog som att handleda andra lärare i deras undervisning. Genom att göra det vill de uppnå att alla lärare ska ha kunskap att undervisa alla barn, även de i behov av särskilt stöd, i den ordinarie undervisningen. När de beskrev sin roll som specialpedagog talade samtliga om ett inkluderande perspektiv, vilket var ett återkommande begrepp. Däremot framkom det ett visst tvivel hos några av specialpedagogerna om det inkluderande perspektivet.

[...]dels kan vi ge stöd i klassen. Och det kan man ju tycka hade varit bra att göra i större utsträckning än vad vi gör [...] Så för att effektivisera så blir det oftast att eleverna kommer till specialpedagogerna.

Specialpedagogen beskrev hur det särskilda undervisningsstödet såg ut på skolan. Specialpedagogen visar en medvetenhet och reflektion kring det inkluderande perspektivet men påstår att det är mer effektivt att eleverna i behov av särskilt stöd kommer till specialpedagogerna och får undervisning i mindre grupper. I samma fråga så talade specialpedagogen om resurser. Det sades att de inte har tillräckligt med resurser för att uppnå den mest optimala arbetssituationen för eleverna. I talet om brist på resurser och att *effektivisera* undervisningen kan jag tänka mig att de, till en viss grad, är missnöjda med arbetssituationen.

7.2.2 Inramningsdiskurs

Specialpedagogerna beskrev att de strävade efter ett inkluderande perspektiv efter skolverkets rekommendationer. De talade även om att de fokuserar på att det är miljön som behöver anpassas och att försöker frångå att problemet ligger hos eleven själv. När de talade om deras sätt att arbeta på så refererade de till tidigare forskning samt skolverkets rekommendationer vilket gav ett trovärdigt och genomtänkt intryck i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd.

Några specialpedagoger beskrev att de var måna om att ta fram allas olikheter på skolan. Jag tror att det bidrar till att det idag är mer vanligt och accepterat att ha behov av särskilt stöd, jämfört med förr.

Vi pratat mycket om att alla är olika [...] det är viktigt att man förstår att alla är olika

Specialpedagogen beskrev att det finns olika sorters olikheter på skolan. Det framstod att det var viktigt att eleverna på skolan var medvetna om allas olikheter och att elever i behov av särskilt stöd då inte blir avvikande. Idag har vi en skola för alla där det är skolans uppgift att se till att alla elever kan delta i en och samma undervisning. När skolan, år 1972, införde specialundervisning var det ungefär 40 % av alla elever i skolan som deltog i den⁹⁵. De hade alltså inte utvecklat en skola som passade för alla och de elever som då inte passade in ansågs som ett problem. Jag anser att vi har kommit en bra bit på vägen i en inkluderande skola för alla då man kan tala om att *alla är olika*. Genom att lägga fokus på allas olikheter, blir ingen onormal. Det krävs dock att skolorna anpassar undervisningen till varje enskild elev så att elever med ADHD inte faller utanför ramen.

Däremot så råder det nog ett visst tvivel om vad specialpedagogens uppgift är idag då det har skett stora förändringar. För att få fram ett inkluderande perspektiv inom skolan krävs det att varje lärare ska kunna vara en lärare för alla elever, med specialpedagogen som handledare. Det krävs alltså en mer tydlighet och struktur om vad de olika arbetsuppgifterna innebär för att uppnå ett inkluderande perspektiv.

7.2.3 Diskurs kring ramfaktorer

Specialpedagogerna säger att de gärna hade lagt mer tid på att ge eleverna en optimal undervisning, men att tiden inte finns. De strävar alltså efter Haugs teori om en inkluderande integrering där undervisningen ska ske inom klassens ram för att ge en samhällsgemenskap redan från unga år. Resultatet lutar dock mer åt en segregerad inkludering där undervisningen anpassas efter elevens behov där olikheter framställs och ett inkluderande perspektiv i en skola för alla försvåras⁹⁶. Ramfaktorteorin spelar roll då specialpedagogerna anser att de inte har tid till en optimal undervisning. Det nämns även att resurserna är ett hinder. Genom att göra specialpedagogerna, och klasslärarna, medvetna om sitt handlingsutrymme hade kanske de gränserna blivit mindre framträdande och de hade kunnat ge eleverna bättre undervisning. Däremot anser jag att de utnyttjar sitt handlingsutrymme genom att utföra andra arbetsuppgifter än vad deras tjänst innebär. Som det framgår i ramfaktorteorin kan lärarna använda sitt handlingsutrymme inom vissa kategorier. Specialpedagogerna anser antagligen att de resursrelaterade ramarna är ett hinder för dem i deras arbete, vilket de inte direkt kan påverka. Däremot kan de påverka sin egen undervisning och anpassa undervisning till de resursrelaterade ramarna⁹⁷.

7.3 ADHD – normalt eller avvikande?

7.3.1 Normaliseringsdiskurs

När specialpedagogerna talade om undervisning i vilken elever med ADHD inte ingår använde de termer som *ordinarie klassen/undervisningen, vanliga klassen/undervisningen*. De beskrev elever med behov av särskilt stöd som elever med olika *svårigheter, problem* etc.

Vad kan vi göra i det "normala" klassrummet? nu gjorde jag citationstecken med händerna

⁹⁵ Imse, 1999, sid 93

⁹⁶ Haug, 1998, sid 62 ff

⁹⁷ Imsen, 1999, sid 313

En av specialpedagogerna var medvetna om ordvalen. Det betyder att specialpedagogen har reflekterat över att inte ha termer som inkluderar eleverna i skolan gör att de anses som annorlunda. Genom att det menar att det antagligen inte har utvecklats bättre termer. Det befintliga talet kan bidra till det att elever med ADHD hamnar utanför skolans ramar. Genom placera en elev i en *särskild* undervisningsgrupp förklarar man att eleven är *särskild* och då inte som alla andra. Vid ett inkluderande perspektiv behövs inte de termerna. Då ingår alla i en enda undervisning och det finns inget alternativ.

Fairclough skriver om kritisk språkmedvetenhet⁹⁸ och menar att det ska ge människor insikt i den diskursiva praktik de ingår i när de använder sig av språk. Det ska bidra till att människor blir medvetna om de ramar som begränsar deras språkbruk så att det kan ske en förändring. I mina intervjuer kunde jag endast se att *en* specialpedagog uppvisade en sådan medvetenhet genom att göra citationstecken vid vissa ord. De andra var ganska låsta i det diskursiva talet. Det var även tydligt att deras tal är präglad av den osäkerhet och diskussion som finns kring ADHDs orsak och vilka arbetssätt som passar eleverna bäst.

7.3.2 Samhällsdiskurs

Alla fem intervjupersonerna sa att ADHD är en slags koncentrationssvårighet. De beskrev eleverna som ofokuserade, att de har svårt att sitta still och att sortera intryck vilket gör att de kommer bort från undervisningen när det händer saker kring dem. Detta stämmer bra överens med beskrivningar jag har läst i kurslitteraturen. Troligtvis har de upplevt de beteendena i praktiken och med hjälp av beskrivningar i litteraturen kan specialpedagogerna beskriva det på ett accepterat och vederhäftigt sätt. Om man jämför med läraren jag intervjuade använde specialpedagoger ett tal som lämpade sig bättre. När läraren beskrev sin erfarenhet om elever med ADHD gavs det ett nedvärderat och osäkert intryck. Beskrivningarna kunde låta såsom:

Jag hade en elev som gick på medicin och jag märkte egentligen inte så mycket av det förutom när eleven hade glömt att ta medicin. Då var det helt uppenbart, när man liksom bara "Hej. Vem, vad, var kommer du ifrån?" liksom. Jajajaja. Så jättestirrig liksom och alldeles helt ofokuserad. Heeelt.. Nästan okontaktbar. Och sen då när medicinen kickade in var det som "Pfft.. Hej, ja, nu är jag tillbaka, nu är det det vanliga" jaa okej ja.. mm

De var alla lite tveksamma över vad ADHD beror på. En av specialpedagogerna valde att inte svara på frågan då det inte var deras område. Andra poängterade först att det inte var deras område innan de svarade. De som svarade var ganska överens om att det var ärftligt men att det sociala kunde påverka mycket. Inom de sociala faktorerna fokuserade de på hemförhållanden och menade att symptomen blir värre för de som levde i ett otryggt och ostrukturerat hem. Genom hela intervjuerna kunde jag ana en viss osäkerhet kring ADHD och specialpedagogerna talade gärna om dyslexi och jämförde det med ADHD.

Det där pratar man ju om dyslexi också om huruvida det är av dålig pedagogik eller om det är någonting som finns på riktigt [...] jag tror att det finns dyslexi

⁹⁸ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 92

Osäkerheten kring ADHD blev i detta sammanhang väldigt tydlig. Det går att ana att ADHD inte är omtalat på skolorna och att dyslexi är desto mer accepterat. Samtidigt som denna osäkerhet rådde kring ADHD kunde specialpedagogerna uttrycka ett missnöje kring diagnoserna som ställs, såsom:

Om man får en väldigt tidig diagnos, i väldigt ung ålder, så kan den ibland kanske inte vara rätt

Detta visar att de antagligen har en åsikt eller tanke om ADHD vilket stärker min misstanke om att de har en viss rädsla för att uttrycka sig om det. Det kan givetvis bero på en allmän osäkerhet om ADHD. Jämfört med symptomen finns det här ingen accepterad eller säker förklaring till vad ADHD beror på. Det kan bidra till att specialpedagogerna blir mer osäkra och att de anser att de faktiskt kan säga fel i denna fråga. Bidragande faktor till osäkerheten kring att tala om det är säkerligen Gillberg och Kärffves dispyt. Däremot kan specialpedagogerna uppvisa en strävan efter en diagnos hos elever med behov av särskilt stöd.

Diagnosen i sig är ju inget vi eftersträvar utan vi vill veta hur vi kan hjälpa barnen på bästa sätt. Och liksom.. det... det finns ju stor chans att vi lyckas göra det även om vi har fått en utredning, men chansen är ju mycket mycket större om vi vet exakt

Specialpedagogen beskriver detta när vi talade om motsträviga föräldrar. De brukar förklara för föräldrarna att de kan hjälpa eleven snabbare genom att göra en utredning. Det finns alltså en strävan efter en diagnos i skolan. Även om det finns en viss försiktighet hos specialpedagogerna i talet om ADHD så är det antagligen mer accepterat att tala om nu än när diagnosen precis uppkom eftersom det är vanligare i dagens samhälle. Diagnosen ställs allt mer ofta och det nämns att de gärna har en ställd diagnos på eleverna i en särskild undervisningsgrupp för att kunna arbeta med eleven på bästa sätt. Det börjar mer normaliseras.

Specialpedagogerna påverkas av de rådande diskussionerna i samhället. De kan tala om symptomen vid ADHD, då det är fastställt och accepterat. Det råder ingen osäkerhet kring att göra en utredning på elever som har svårigheter, då det är mer normaliserat. Ändå är diskussionen kring vad ADHD beror på så pass aktiv och aktuell att specialpedagogerna känner en viss osäkerhet i att tala om det.

7.3.3 Konstruktionsdiskurs

De fem specialpedagogerna jag intervjuade hade alla i princip olika arbetssätt med elever i behov av särskilt stöd. De beskrev att elever i behov av särskilt stöd är de elever som inte når målen. Det kan dels vara kunskapsmålen men de kan även vara de sociala målen. Vissa elever behöver hjälp med motivationen och att strukturera upp skolan medan andra behöver hjälp med läsningen. Det kan alltså innebära olika saker. Eftersom de hade olika arbetssätt gav de eleverna olika stöd. Det kan tänkas att de tillämpade handlingsutrymmet på olika vis. Alla fem ramarna inom ramfaktorteorin⁹⁹ är bidragande faktorer i den situationen.

Ett annat fenomen som genomsyrade alla fem intervjuerna var elevernas föräldrars sätt att reagera på elevernas diagnos. En specialpedagog beskrev att:

⁹⁹ Imsen, 1999, 308 f

Ibland tror föräldrarna till det barnet som har ADHD att vi ska inte säga någonting för det är ingen som vet [...]där känner jag att om familjen inte vill att man ska prata om det i termen diagnos så ska man absolut inte göra det. Utan då försöker man säga på andra sätt.

Specialpedagogerna beskriver att det kan vara en sorg för föräldrarna att veta att deras barn har ADHD, att veta att deras barn är annorlunda. Föräldrarna kan vara motsträviga och vill då inte göra en utredning eller tala om den eventuella diagnosen. De beskriver att det kan vara ett hinder för deras arbete då de inte alltid har möjligheten att anta vissa åtgärder då föräldrarna inte vill det. Detta problem talades det dock bara på de skolorna som hade ett segregerad integrerande perspektiv¹⁰⁰, där elever med ADHD fick undervisning i små grupper. Då eleverna faktiskt *kan framstå* som mer annorlunda när de har fått sin diagnos än innan.

7.4 Pedagogisk diskursordning – vem har ansvaret?

7.4.1 Positionsdiskurs

Jag kunde tydligt se att specialpedagogerna talade om klasslärarna som underordnade. När de talade om klasslärarna använde de fraser som:

Det är ju mitt jobb att se till så att alla får anpassat. Men pedagogerna här är jätteduktiga

Specialpedagogen beskriver i detta citat att arbetet underlättas med duktiga klasslärare. Det är specialpedagogens uppgift att se till att eleverna får undervisningen anpassad efter deras behov och det är klasslärarnas uppgift att utföra anpassningen. Genom att använda ordet *duktiga* kan jag ana att specialpedagogen ansåg sig som överordnade klasslärarna. Specialpedagogen anser i den här situationen att veta bättre och kan därför beskriva sina kollegor som *duktiga*, eller mindre *duktiga*. Ordet *men* används när kommunikationen som följer inte passar in eller inte är det som väntas. Det blir alltså inte en självklarhet att pedagogerna är *jätteduktiga* utan specialpedagogen beskriver en viss förvåning i sin mening. Även genom att säga *här* så poängterar specialpedagogen att det inte behöver se likadant ut på andra skolor i landet och att det där kan vara ett problem att pedagogerna *inte är jätteduktiga*. De andra specialpedagogerna var inte lika nöjda med klasslärarnas arbete. Genom att visa sitt missnöje med klasslärarna på skolan visar de även sig överordnade. Det framkom ett tydligt missnöje och en av specialpedagogerna beskrev en situation:

Han hade jättesvårt med tider. Och det låg i hans problematik och hans föräldrar var medvetna om det. Eftersom han kom för sent så var det, framförallt en lärare, så alltid när han kom för sent gav honom en utskällning, var enda gång han kom. Vilket resulterade i att han slutade gå på dem lektionerna och det kan jag förstå att man inte vill gå och veta att man får en utskällning varje gång. Även om han var mitt i någonting han berättade så hade han ju bara kunnat haka med på det [...]. Så det hade ju varit jättelätt att lösa Men där fick det ju bli en annan lösning till slut. Att han kunde ju inte gå dit för det blev ju liksom konflikter hela hela tiden.

I detta sammanhang beskriver specialpedagogen en situation som inte hade behövts uppstå om klassläraren hade haft mer kunskap om elever med ADHD. Eleven i fråga har svårt att passa tider och klassläraren släppte inte in eleven, vilket ledde till att han inte fick möjlighet att vara med på

¹⁰⁰ Haug, 1998, sid 62 ff

lektionerna. Genom att beskriva något som *jättelätt* framställer informanterna det som något som andra skulle klara utan ansträngning. Det framstod även mer tydliga uttryck där specialpedagogerna placerar sig över klassläraren:

När jag kollar här på skolan så, stor avsaknad, kan väldigt lite om barn som har det svårt

Specialpedagogen talar om klasslärarna på ett mer nedvärderande sätt, mer tydligt. Personen beskriver att klasslärarna har bristande kunskap om barn som har det svårt. Däremot uttrycker specialpedagogen en viss försiktighet och undviker att tala om förhållanden utanför den egna erfarenhetsfären genom att säga *här på skolan*. *Transitiviteten* i denna mening blir väldigt tydlig. Det framgår inte vem det är som saknar kunskapen. Det kan handla om rektorn, eleverna, lärarna eller kommunen. Genom att inte nämna det väljer specialpedagogen att inte berätta vem ansvaret ligger på. Eftersom specialpedagogen har en uppgift att handleda klasslärarna i deras undervisning får de ett visst ansvar. Men allt ansvar ligger givetvis inte på specialpedagogen. Det framgår dock att specialpedagogen anser att klasslärarna bär det största ansvaret vid ett inkluderat perspektiv i skolan.

Det är en process för pedagogerna på skolan att omsätta sin planering i att den kanske ska vara väldigt individualiserad. Från att göra en planering som är utifrån ett arbetsområde så gör man en planering utifrån elever som ska delta i ett arbetsområde

I detta uttalande läggs ansvaret över på klassläraren genom att den ska ändra sin undervisning och planering. Specialpedagogen beskriver att det är en *process* för pedagogerna att *omsätta* sin planering till mer individualiserad. Det understryk alltså att planeringen inte var individualiserad vid det tillfället. Att fokus i denna mening ligger på pedagogen kanske inte är helt fel, men det som döljs är *hur* pedagogen ska kunna uppnå detta. Min tanke är att detta skulle kunna uppnås med hjälp av handledning av en specialpedagog.

7.4.2 Ansvarsdiskurs

Jag kan tänka att specialpedagogerna känner att de inte har så mycket skyldigheter till det inkluderande perspektivet. Det inkluderande perspektivet lägger mer ansvar på klasslärarna i arbetet med eleverna men det betyder inte att specialpedagogerna ska få mindre arbete. Som nämnt ovan la specialpedagogerna det störta ansvaret på klasslärarna.

När specialpedagogiken kom till Sverige var specialpedagogens roll i centrum. Klasslärarna kände då ingen skyldighet inom den specialpedagogiska undervisningen och de eleverna som störde i deras undervisning placerades i de specialpedagogiska verksamheterna. Trots att detta arbetssätt inte är aktuellt idag finns det klasslärare som skulle önska det. Specialpedagogerna beskrev att:

De tror att skicka till specialpedagogen och ha extra lektioner så löser sig allting [...] Då har de känt att det är skönt att slippa problemet i klassen

Det kan tänkas vara svårt för klasslärarna att vänja sig vid specialpedagogens roll i skolan. Specialpedagogerna beskrev en osäkerhet i att många klasslärare, och andra som arbetar på skolan, inte har helt klart för sig vad specialpedagogens uppgift är och att de fortfarande tror att specialpedagogen är en person som klassläraren ska skicka *bråkstakarna* till så att de *slipper problemet i klassrummet*. Specialpedagogen beskrev detta som ett hinder i arbetet då det är svårt att

kartlägga rollen som specialpedagog och utföra sina arbetsuppgifter fullt ut.

7.4.3 Kunskapsdiskurs

Många specialpedagoger beskrev att det var bristande kunskap om elever med ADHD inom skolan. När jag frågade vad elever i behov av särskilt stöd är svarade en av specialpedagogerna:

Det är elever som faller utanför den ramen som klassläraren har i sitt klassrum

Klasslärarna begränsas av ramfaktorerna och är antagligen inte medvetna om sitt handlingsutrymme¹⁰¹. De har fastnat i rutiner och antar antagligen den positionen där de inte uträttar saker på egen hand. Dels krävs det att göra lärarna medvetna om sitt handlingsutrymme men även en ständig handledning från specialpedagogerna så att de har möjlighet att utvecklas. Så länge specialpedagogerna endast använder klasslärarnas okunskap som ett försvar för att ett inkluderat perspektiv inte antas på skolan, utan att räkna in sig själva, får lärarna ingen chans att utvecklas. Visserligen får alla en grundläggande specialpedagogisk kompetens i lärarutbildningen idag, men det krävs en ständig uppföljning och situationer som de inte är vana vid kan uppstå. Därför är specialpedagogens roll viktig i ett inkluderat perspektiv. Ett bra exempel på detta är situationen som beskrevs tidigare i positionsdiskursen:

Han hade jättesvårt med tider. Och det låg i hans problematik och hans föräldrar var medvetna om det. Eftersom han kom för sent så var det, framförallt en lärare, så alltid när han kom för sent gav honom en utskällning, var enda gång han kom. Vilket resulterade i att han slutade gå på dem lektionerna och det kan jag förstå att man inte vill gå och veta att man får en utskällning varje gång. Även om han var mitt i någonting han berättade så hade han ju bara kunnat haka med på det [...]. Så det hade ju varit jättelätt att lösa. Men där fick det ju bli en annan lösning till slut. Att han kunde ju inte gå dit för det blev ju liksom konflikter hela hela tiden.

Detta citat är taget från en specialpedagog som beskrev en viss händelse med en klasslärare som hade okunskap kring elever med ADHD. Symptomen som yttrade sig hos eleven var dels att eleven hade svårt att passa tiden. Som redan nämnts måste lärarna kunna bortse från de vanor och principer de har och kunna använda sitt handlingsutrymme¹⁰². Givetvis har eleverna ett schema som de ska följa men vid vissa situationer krävs det att lärarna kan se utanför de givna ramarna och, i detta fall, låta eleven komma lite för sent till lektionen. Genom att bortse från den ramen hade eleven kunnat delta på lektionerna och inta samma kunskap som de andra eleverna. Jag kan även tänka sig att läraren utnyttjar de maktstrukturer som råder på skolan. En lärare har i en skolsituation makt över eleverna och kan stänga ute de från undervisningen om de inte kan följa skolans regler, i detta fall att passa tiden. Om maktstrukturerna inte hade funnits hade läraren inte haft möjlighet att stänga ute eleven utifrån elevens funktionshinder och problemet hade inte uppstått. Som tidigare nämnt uppstod denna situation för att klassläraren hade brist på kunskap om elever med ADHD. Specialpedagogen beskrev att läraren var fullt medveten om elevens diagnos men inte hade tillräckligt med förståelse för det. Det löstes genom att eleven fick undervisning i en mindre grupp under de lektionerna, fast att det egentligen inte var nödvändigt. Om de däremot skulle följa det inkluderande perspektivet och specialpedagogens arbetsuppgifter kunde klassläraren få handledning

¹⁰¹ Imsen, 1999, sid 313

¹⁰² Imsen, 1999, sid 313

och hjälp i att hantera eleven i fråga och eleven hade då kunnat inkluderas på lektionerna.

En av specialpedagogerna beskrev att det kan uppstå komplikation när en elev inte alls fungerar i en stor klass. På deras skola använder de endast ett inkluderande perspektiv i helklass och om eleven inte klarar av det får de byta skola.

*ibland får man ju kanske prata med föräldrarna om att det är annan skola då
kanske det är bättre för den eleven*

Här brister Haugs teori om inkluderande och segregerad integrering¹⁰³ då skolan inte kan erbjuda någon undervisning till den här personen. Specialpedagogen poängterade dock att det oftast går att lösa i klassrummet och att det är oerhört sällan som detta problem uppstår.

7.5 Individorienterad diskursordning

7.5.1 Valmöjlighetsdiskurs

De flesta specialpedagogerna beskrev att eleverna ofta uppskattar det särskilda stödet de får. De tycker att det är skönt och avslappnande att få sitta i lugn och ro och att det är desto jobbigare att bli tillbakaflyttad till sin ordinarie klass. De var väldigt mån om att det är på elevernas villkor som det särskilda stödet ges.

*Det är inte jag som ska göra jobbet, det är de som ska göra jobbet och då måste
ju deras behov och deras önskemål ligga på bordet*

De talade om att eleven själv alltid måste godkänna det särskilda undervisningsstödet när det införs och att det är viktigt att ha en ständig kommunikation med eleven om arbetet som sker. Detta ger en väldigt självsäker och god föreställning av specialpedagogernas arbete. Det märks att det är genomtänkt och att de fokuserar på att eleven ska få det som passar eleven i just den situationen. Det inkluderande perspektivet försvinner dock i detta sammanhang då de fokuserar på undervisning i mindre grupper. När de antar undervisning i mindre grupper på skolan beskrev specialpedagogerna att klasslärarna ofta tyckte att det var en befrielse, men att elever inte alltid ansåg det som en befrielse. En specialpedagog var ganska bekymrad över det och beskrev att:

*Men de förstår inte, också har jag ju sett den andra sidan. Där de
känner sig glömda, de är ledsna, för plötsligt finns de inte längre*

Specialpedagogen beskriver att vid en placering till en särskild undervisningsgrupp kan det resultera i att klassläraren inte har någon kontakt med eleven. Eleven är givetvis medveten om detta och det kan vara ett problem med särskilda undervisningsgrupper. Även om eleverna accepterar det särskilda stödet, för det som krävs för att uppnå målen, så är det kanske inte alltid det mest optimala för eleven. Där brister det individuella synsättet en del då det kanske inte är det bästa, med det enda, valet.

Som nämnt tidigare kan specialpedagogerna uppvisa en strävan efter en diagnos hos elever med behov av särskilt stöd

¹⁰³ Haug, 1998, sid 62 ff

diagnosen i sig är ju inget vi eftersträvar utan vi vill veta hur vi kan hjälpa barnen på bästa sätt. Och liksom.. det... det finns ju stor chans att vi lyckas göra det även om vi har får en utredning, men chansen är ju mycket större om vi vet exakt

Genom att säga att de vet *exakt* vilket arbetssätt som krävs för en elev som har ADHD sätter de in eleverna i en ram. Specialpedagogerna kritiserar sedan lärarna för att göra det. Det blir motsägelsefullt. För att uppnå en individualiserad undervisning krävs det att prova olika arbetssätt för att ge eleven den undervisning som passar bäst. Dock vill jag tillägga att detta ska ske inom klassens ramar. Så fort man placerar elever i mindre arbetsgrupper bryts det inkluderande perspektivet.

7.5.2 Identitetsdiskurs

För att gå in ordentligt i identitetsdiskursen hade det krävts ett helt arbete för sig. Jag vill därför bara nämna problemet väldigt grundläggande och uppmanar hellre till fortsatt forskning.

När man ger sig själv eller någon annan en identitet talar man om vad man inte är. Man gör då en jämförelse av vad som anses vara normalt beteende och fastställer att man är avvikande. När eleverna då får en diagnos och blir placerade i en särskild undervisningsgrupp så ger skolan eleven en identitet genom att förklara att de inte klarar av den *ordinarie* undervisningen. De ger då eleverna en identitet genom att förklara för dem vad de *inte* är. Som nämnt förut så är det möjligt att undvika det genom att anta ett inkluderande perspektiv i skolan. Jag anser att det minskar risken att ge eleverna en identitet de inte vill ha.

7.5.3 Attitydsdiskurs

De beskriver i sina intervjuer att många lärare redan har bestämda mallar över hur en elev med ADHD är. De nämnde även att de kan uppleva negativa attityder från klasslärarna om elever med ADHD. Det kan betyda att de har förutfattade meningar om elever med ADHD.

Specialpedagogerna anser att det är ett problem i skolan och en bidragande faktor till att elever med ADHD inte inkluderas i undervisningen. Däremot så uttrycker de själva att de eftersträvar en diagnos hos elever i behov av särskilt stöd.

Bara för att man har ADHD så innebär det inte att alla betar sig på ett och samma sätt [...] det finns ju stor chans att vi lyckas göra det även om vi får en utredning, men chansen är ju mycket större om vi vet exakt

När de, som nämnt tidigare, strävar efter en diagnos i en individinriktad pedagogik blir det också paradoxalt. Specialpedagogerna menar att klasslärarna måste hitta ett sätt som fungerar för varje enskild individ. Elever med ADHD har olika symptom och de behöver varierande stöd. Om de då redan har en bestämd mall för hur man arbetar med elever med ADHD fokuserar de inte på individens behov. Detta finns inte med direkt i ramfaktorteorin men jag kan se en likhet med det. Genom att istället lära känna eleven och ge dem den undervisningen som behövs, istället för att använda en given mall, kan de lättare uppnå bästa resultat.

Det finns lika många anpassningar som det finns elever [...] Sedan kanske man inte alltid räcker till och det handlar om att skolans resurser är begränsade

I det här talet kan jag se att det finns en vision om att använda handlingsutrymmet fullt ut. Att de begränsningar som finns får ses som en fördel för att kunna hjälpa varenda elev. Många av specialpedagogerna var väldigt måna om detta synsätt men de var samtidigt medvetna om att det inte såg ut så i praktiken då de såg tid och resurser som ett hinder.

8. Slutdiskussion

Jag är nöjd med mitt val av metod och arbete. Som nämnts tidigare tycker jag att det brast i att jag intervjuade en person som inte var utbildad specialpedagog, men jag anser att det trots allt gick att utnyttja i mitt arbete. Jag har förut inte bekantat mig inom detta område och har under arbetets gång ändrat uppfattning ett antal gånger, vilket jag upplever positivt. Jag har sett mig själv utifrån min uppsats, som en blankt papper som nu har fått en mängd kunskap och text. Däremot har jag påverkats av media, studentlitteratur och intervjupersonernas tal i min studie. Däremot har jag valt att inte ta in mig själv så mycket i arbetets gång men jag ser det som något positivt då de diskurserna som kom fram i intervjuerna jag ville tydliggöra.

Maktstrukturen som råder inom skolan uttrycktes i fyra sammanhang i min studie. Dels i intervjuerna, i talet om specialpedagogernas arbete med eleverna, i talet om lärarnas arbete med eleverna och i talet om specialpedagogernas ställning jämfört med klasslärarnas. Som tidigare nämnt i metoden så blev jag underordnad i intervjuerna då jag antog Kvaless *resenärsmetafor*. Detta var i min mening positivt då det gav de mer frihet att tala utan att vara osäkra. I maktstrukturen mellan lärare och elev gav det möjlighet för lärarna att exkludera elever med ADHD i sin undervisning. De kunde t.ex. stänga ute en elev som inte passade tiden. Maktstrukturen mellan eleven och specialpedagogen framgick dock inte lika tydligt då de var måna om att elevens val var de viktigaste. Specialpedagogerna såg sig själva som överordnade och la ansvaret på klasslärarna vid ett inkluderat perspektiv i skolan.

Lärare har en del ramar att ta hänsyn till i sitt arbete. Ramarna innefattar olika faktorer som lärarna har varierande kontroll över. Lagar, skolförordningar, läroplaner, kursplaner, ekonomin och tid är några ramar inom skolan. Däremot krävs det att lärare är medvetna om sitt handlingsutrymme genom att se ramarna som faktorer som de kan påverka. Det ger läraren mer frihet till att bestämma vad som ska göras under lektionen. Jag anser att elever med ADHD kan ingå i ramarna som lärarna har i ett klassrum, med hjälp av handlingsutrymmet. Däremot ser det inte ut så i skolan, utifrån de resultaten jag har fått fram. Elever med ADHD inkluderas inte i alla fall. I en mängd tillfällen sker det en exklusion, som inte är nödvändig. Många lärare ser ramarna som hinder för att inkludera elever med ADHD i den ordinarie undervisningen. Det är dock inte den enda anledningen till att de inte ingår i ramarna.

Det är viktigt att specialpedagogen håller fast vid sin roll som specialpedagog om ett inkluderande perspektiv ska bli möjligt. Många av specialpedagogerna la mycket ansvar och vikt på klasslärarens arbete då det inkluderande perspektivet innebär att varje lärare ska kunna vara lärare till alla elever. Däremot tror jag att det fortfarande finns en viss osäkerhet kring både specialpedagogens och klasslärarens uppgifter. De beskriver sig själva som överordnade och att klasslärarna har bristande kunskap om elever med ADHD. Dessutom lägger de över ansvaret med det inkluderande perspektivet på klasslärarna. Det bidrar möjligtvis till okunskapen om eleverna. Kunskap kan

givetvis inte komma från ingenstans. Specialpedagogernas uppgift är att handleda klasslärarna i deras arbete med elever i behov av särskilt stöd och så länge de anser att det är klasslärarens uppgift att ändra sin planering kommer det antagligen inte ske. Personalen hamnar alltså i en ond cirkel som påverkar eleverna på skolan. Det bidrar till att klasslärarna inte får tillräckligt med kunskap om elever med ADHD, eftersom specialpedagogerna tar på sig arbetsuppgifter som egentligen är klasslärarens. Det leder till att de inte har tid att ge klassläraren handledning. Det krävs mer struktur och ordning på skolorna för att inkludera elever med ADHD i den ordinarie undervisningen.

Haug's teori om den segregerade integrering och inkluderande integreringen passar bra in på det rådande problemet. Visionen om en anpassad undervisning där pedagogerna utgår från elevernas behov kan vara en god tanke men problemet blir, som Haug skriver, en kompensatorisk undervisning. Eleverna lyft ut ur klassen eller skolan för att sedan föras tillbaka till den ordinarie klassen när problemet är "löst". Det bidrar dock inte till ett inkluderande perspektiv. Den *inkluderande integrering* innebär att undervisningen ska ske inom ramen för den klass som eleven är inskriven i. Haug menar att det mest rättvisa och bästa för den enskilda eleven och för samhället är att alla deltar i samma samhällsgemenskap och får gemensam undervisning från unga år. Detta ger i sin tur en positiv grund för att barnen som vuxna ska fungera tillsammans i det vanliga samhällslivet. Pedagogerna måste då acceptera att det finns skillnader mellan barnen och det ska hanteras genom individuell tillrättalagd undervisning för alla barn i samma skola och i samma klassrum. För att uppnå detta krävs det att alla lärare tar del av den specialpedagogiska kunskapen.¹⁰⁴ Detta perspektiv behövs i skolan för att uppnå ett inkluderande perspektiv. Men det krävs då att både specialpedagogerna och klasslärarna håller sig till sin uppgift.

*Jag tror inte att dem andra hade kunnat se mig i en annan roll än som lärare.
Ehm.. det hade nog varit svårt för dem att tänka om och se mig som en
specialpedagog. Och vad det innebär att vara specialpedagog.*

Det krävs även en maktstruktur där specialpedagogen är överordnad och kan handleda klasslärarna i deras arbete.

Specialpedagogerna skapade olika diskurser, som jag tog upp i analysen. Diskurserna skapas dels från rådande diskursordningar i t ex media, men de skapade även diskurser i sitt tal. De skapade tillsammans diskurser och påverkar då den sociala världen i form av sociala identiteter, sociala relationer och kunskap- och betydelsesystem.¹⁰⁵ Fairclough skriver om kritisk språkmedvetenhet och menar att det ska ge människor insikt i den diskursiva praktik de ingår i när de använder sig av språk. Det ska bidra till att människor blir medvetna om de ramar som begränsar deras språkbruk så att de kan ske en förändring. I mina intervjuer kunde jag endast se att *en* specialpedagog uppvisade en sådan medvetenhet genom att göra citationstecken vid vissa ord. De andra var ganska låsta i det diskursiva talet. För att skapa en språkmedvetenhet krävs det en förflyttning från de diskurserna för att åstadkomma bredare kunskap. Det kräver även en samsyn kring ADHD. För tillfället är det ett problem i skolan att elever med ADHD inte är inkluderade i den ordinarie undervisningen oavsett om man tror att har sociala eller biologiskt orsaker. Därför behöver vi lyfta problemet för att kunna åstadkomma en bra skolmiljö för elever med ADHD.

¹⁰⁴ Haug, 1998 sid 62 ff

¹⁰⁵ Winther Jørgensen, Phillips, 1999, sid 73

8.1 Fortsatt forskning

Jag har genom min uppsats kommit fram till att det behövs mer forskning kring det inkluderande perspektivet i skolan. I min studie låg största fokus på specialpedagogen i skolan och på diagnosen ADHD. Det hade även varit intressant att se hur klasslärarna arbetat för att uppnå ett inkluderande perspektiv på skolan. Det hade även varit väsentligt att göra en liknande studie för andra funktionsnedsättningar och handikapp. För att uppnå en skola för alla krävs det att alla på skolan siktar på samma mål därför hade det även varit intressant att intervjua personer med olika yrkesinriktning för att sedan jämföra vad de säger. Det hade även varit intressant att fokusera på eleverna i sammanhanget och studera hur elever med ADHD skapar en identitet utifrån de diskurser som specialpedagogerna och klasslärarna skapar.

Källförteckning

Ahlberg, Ann, *Lärande och delaktighet*, Studentlitteratur, Lund, 2001

Asmervik, Sverre, Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (red.), *Barn med behov av särskilt stöd: grundbok i specialpedagogik*, Studentlitteratur, Lund, 1993

Asp-Onsjö, Lisa *Specialpedagogik i en skola för alla att arbeta med elever med svårigheter*, sid 339-359 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 1:a utg., Natur & kultur, Stockholm, 2010

Assarson, Inger, *Talet om en skola för alla: pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*, Lärarutbildningen, Malmö högskola, Diss. Lund: Lunds universitet, 2007, Malmö, 2007

Brodin, Jane. & Lindstrand, Peg., *Perspektiv på en skola för alla*, TPB, Johanneshov, 2010

Börjesson, Mats, *Diskurser och konstruktioner: en sorts metodbok*, Studentlitteratur, Lund, 2003

Eriksson, Elias & Beckman, Vanna, *ADHD/DAMP: en uppdatering*, 2., [uppdaterade och kompletterade] uppl., Studentlitteratur, Lund, 2007

Ernald, Thomas, *Inkluderad skola – för rätten till en meningsfull skolgång*, Skolverket, 2012

Fejes, Anderas, Thornberg, Robert, *Handbok i kvalitativ analys*, Repro 8 AB, Stockholm, 2012

Furberg, Kierstin, *Elever med särskilda behov eller elever i behov av särskilt stöd – spelar det någon roll hur vi säger?* Sid 9-31 (Alerby, Eva (red) *Skola för alla - vad innebär det?*), vetenskapliga rapporter från HLK Jönköping, 2005

Gillberg, Christopher, *Ett barn i varje klass: om DAMP/MBD och ADHD*, Cura, Stockholm, 1996

Gunnarsson, Bernt, *Lärandets ekologi: villkor för elevers utveckling*, Studentlitteratur, Lund, 1999

Hallerstedt, Gunilla (red.), *Diagnosens makt: om kunskap, pengar och lidande*, Daidalos, Göteborg, 2006

Haug, Peter, *Pedagogisk dilemma – specialpedagogik*, skolverket, Stockholm, 1998

Holme Magne Idar, Solvang Krohn Bernt, *Forskningsmetodik: Om Kvalitativa Och Kvantitativa Metoder*, 2 uppl. Studentlitteratur, Lund, 1997

Imsen, Gunn, *Lärarens värld: introduktion till allmän didaktik*, Studentlitteratur, Lund, 1999

J Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend, *Den kvalitativa forskningsintervjun*, 2:a uppl., Studentlitteratur, Lund, 2009

Johansson, Thomas & Miegel, Fredrik, *Kultursociologi*, Studentlitteratur, Lund, 1996

Jönhill, Jan Inge., *Inklusion och exklusion en distinktion som gör skillnad i det mångkulturella samhället.*, TPB, Johanneshov, 2012

Karlsson, Yvonne, *Att inte vilja vara problem: social organisering och utvärdering av elever i en*

särskild undervisningsgrupp, Department of Behavioural Sciences and Learning, Linköpings universitet, Diss. Linköping: Linköpings universitet, 2008, Linköping, 2007

Kärfve, Eva, *Hjärnspöken: DAMP och hotet mot folkhälsan*, B. Östlings bokförl. Symposion, Eslöv, 2000

Liberg, Caroline, *Den didaktiska reliefen – att vara lärare*, sid 215-231 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 1:a utg., Natur & kultur, Stockholm, 2010

Lindstrand, Peg, Brodin, Peg *En skola för alla!* Socialmedicinsk tidskrift 3, 2007

Lundgren, Ulf P., *En gemensam skola – utbildning blir en nödvändighet för alla*, sid 75-97 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 1:a utg., Natur & kultur, Stockholm, 2010

Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*, 1:a utg., Natur & kultur, Stockholm, 2010

Lundgren, Ulf P *Ramfaktorteorin och praktisk utbildningsplanering*, Pedagogisk forskning i Sverige, Skolverket, Stockholm, 1999

Löfgren, Emma, *Tolvåring med ADHD får inte gå i skolan*, DN, 2009 Hämtad: <http://www.dn.se/nyheter/sverige/tolvaring-med-adhd-far-inte-ga-i-skolan/> 2014-06-26 21.46

Mercer, Justine, Barker, Bernard & Bird, Richard, *Human resource management in education: contexts, themes and impact*, Routledge, London, 2008

Selander, Staffan, *Didaktik – undervisning och lärande*, sid 197-231 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 1:a utg., Natur & kultur, Stockholm, 2010

Skolinspektionen, *Litteraturöversikt för skolsituationen för elever med ADHD*, Skolsituationen för elever med ADHD, 2012

Socialstyrelsen, *Barn som utmanar*, Edita Västra Aros, Västerås, 2010

Säljö, Roger, *Den lärande människan – teoretiska traditioner*, sid 137-195 (Lundgren, Ulf P., Säljö, Roger & Liberg, Caroline (red.), *Lärande, skola, bildning: [grundbok för lärare]*), 1:a utg., Natur & kultur, Stockholm, 2010

Tideman, Magnus, *Den stora utmaningen: om att se olikhet som resurs i skolan: en studie om "elever i behov av särskilt stöd" och definitionen av normalitet och avvikelse i skolan*, [Wigforssinstitutet för välfärdsforskning], Högsk., Halmstad, 2004

Tranquist, Helen *En skola för alla?*, Pedagogiskt Perspektiv AB, Stockholm, 2006

Velasquez, Adriana, *AD/HD i skolans praktik: en studie om normativitet och motstånd i en särskild undervisningsgrupp*, Acta Universitatis Upsaliensis, Diss. Uppsala: Uppsala universitet, Uppsala, 2012

Winther Jørgensen, Marianne & Phillips, Louise, *Diskursanalys som teori och metod*,

Studentlitteratur, Lund, 2000

Østergaard, John R., Dalby, Mogens A., Trillingsgaard, Anege, Kihlgren, Margareta & Tideman, Eva (red.), *Barn som är annorlunda: hjärnans betydelse för barnets utveckling*, 2 uppl., Studentlitteratur, Lund, 2011

Internetsidor:

Nationalencyklopedin – sökord: specialpedagogik <http://www.ne.se/>

Bilaga 1

Frågor intervju

Berätta lite om dig själv

Hur kom det sig att du blev specialpedagog?

Beskriv ditt yrke som specialpedagog?

Elever i behov av särskilt stöd, vad innebär det?

Vad är ADHD?

Hur ser det särskilda undervisningsstödet ut på er skola?

Varför placeras elever i en särskild undervisningsgrupp?

-Vad är målet med placeringen?

Vilka förändringar har skett i förfarandet vid omplacering till en särskild undervisningsgrupp?

Hur ställer sig eleverna till placeringen?

Kan du beskriva en händelse där det har gått fel; uppstått komplikationer mellan lärare och elev?

- Hur hade du/de kunnat handla på ett annorlunda sätt för att situationen inte skulle uppstå

Hur reagerar eleverna när ni pratar med dem om deras diagnos?

-Ingår det att tala om elevens svårigheter i det vardagliga arbetet?

På vilket sätt förändrar ni ert språkbruk beroende på vem ni talar med?

Hur medvetna är eleverna i den ordinarie undervisningen om den särskilda undervisningsgruppen?