



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# Man förstår ju inte varför man inte sköter sig!

En livsvärldsstudie om hur elever med AD/HD har  
upplevt sin skoltid

**Gia Haraldsson**

---

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT13-IPS-14 SPP600

# Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht 2013
Handledare:	Anders Hill
Examinator:	Girma Berhanu
Rapport nr:	HT13-IPS-14 SPP600
Nyckelord:	Specialpedagogik, AD/HD, delaktighet, lärande.

---

## Syfte

Studiens syfte var att undersöka hur några ungdomar som fått diagnosen AD/HD ser tillbaka på sin grundskoletid. Frågeställningarna i studien utgick ifrån begreppen delaktighet och lärande.

## Metod

Studien utformades som en retrospektiv, kvalitativ livsvärldsstudie grundad på kvalitativa, halvstrukturerade intervjuer med 4 gymnasieelever, som fått diagnosen AD/HD. Avsikten var att nå elevernas livsvärldar genom en samtalsliknande djupintervju. Studien grundar sig på elevernas erfarenheter och upplevelser av sin skoltid.

## Resultat

Elevernas berättelser tyder på en skolgång med låg delaktighet i relationer till kamrater såväl som i skolarbetet. Eleverna anser sig inte ha fått det stöd de har varit i behov av och menar att lärarna många gånger har haft en bristande förståelse för deras situation.

Det som eleverna själva uppskattar är ett tydligt arbetssätt där mål, syfte och innehåll tydliggörs av läraren. De berättar också att de har lättare att hålla fokus i en lugn miljö med begränsade syn- och hörselintryck. Samtliga elever vittnar också om att relationen mellan lärare och elev är betydelsefull.

Upplevelsen av att få en diagnos ser olika ut för de olika eleverna i studien. Tre av eleverna beskriver att de känner igen sig i diagnoskriterierna, medan en elev är mer skeptiskt inställd. Alla anser de sig dock ha fått ett förbättrat stöd efter diagnosticeringen.

## Förord

Att genomföra en studie och skriva en magisteruppsats har varit en process fylld av nyfikenhet, hopp, förväntan, besvikelse, hopplöshet och till slut insikt och glädje. Det är en nyttig erfarenhet som jag nu med tillfredsställelse kan lämna bakom mig!

En förutsättning för att genomföra denna studie har varit dessa intressanta intervjuer, därför vill jag rikta ett stort tack till de elever som så öppen hjärtigt delat med sig av sina skolerfarenheter till mig. Att ha fått ta del av elevernas berättelser har varit fantastiskt givande och något som jag önskar att fler som arbetar inom skolan tar sig tid att någon gång göra. Tack också till de lärare och specialpedagoger som så osjälviskt tagit av sin tid och sitt engagemang för att mina intervjuer skulle vara genomförbara.

Ett stort tack till min goda vän Ulrika Weetom, det var du som peppade mig att söka in på specialpedagogiska programmet, utan dig hade jag inte varit där jag är idag!

Tack också till mina härliga studiekamrater som tipsat och stöttat, peppat och hejat i den digitala gemenskap vi haft under terminens gång. Hoppas att jag kunnat hjälpa er också vid några tillfällen.

Särskilt vill jag tacka min härliga familj som stått ut med att jag varit i min bubbla och läst, skrivit och varit allmänt onåbar. Tack Micael! Du har gjort detta möjligt för mig genom att ta hand om det mesta som behöver göras i en familj med tre små barn. Och till mina barn! Nu kan jag vara med er igen, utan att ha tankarna på annat håll.

Till slut vill jag tacka min handledare Anders Hill, som läst och kommenterat och med sina uppmuntrande ord stärkt min tro på mig själv och min uppsats och gjort det möjligt för mig att slutföra detta arbete.

Gia Haraldsson

December 2013

# Innehåll

1. Bakgrund .....	1
2. Syfte och forskningsfrågor .....	2
3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning .....	2
3.1 Specialpedagogiska perspektiv .....	2
3.2 En skola för alla .....	2
3.2.1 En skola för alla i styrdokumentet.....	3
3.3 Lärande och delaktighet .....	5
3.3.1 Lärande i en skola för alla.....	6
3.3.2 Didaktiken som ett verktyg för delaktighet.....	6
3.3.3 Inkludering.....	7
3.4 Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar/NPF.....	7
3.4.1 Historik.....	7
3.4.2 Vad är AD/HD? .....	8
3.4.3 Arbetssätt och strategier för att hjälpa elever med AD/HD.....	9
3.4.4 En annan aspekt på AD/HD .....	9
4. Metod och forskningsansats .....	11
4.1 Livsvärldsfenomenologisk ansats .....	11
4.2 Hermeneutisk tolkning .....	11
4.3 Metodval .....	12
4.4 Urval.....	12
4.5 Genomförande.....	13
4.6 Tillförlitlighet och trovärdighet.....	13
4.7 Analys och bearbetning .....	14
4.8 Etik .....	14
5. Resultat.....	15
5.1 Presentation av eleverna.....	15
5.1.1 Robin.....	15
5.1.2 Charlie.....	15
5.1.3 Kim.....	15
5.1.4 Tintin .....	15
5.2 Skolstarten.....	15
5.3 Kamratrelationer .....	16
5.4 Lärande.....	18
5.5 Om koncentration.....	20
5.6 Lärares bemötande, stöd och elevers delaktighet.....	20
5.7 Diagnosticeringen .....	23
5.8 Vändningen .....	25
6. Diskussion .....	26
6.1 Metoddiskussion .....	26
6.2 Resultatdiskussion.....	27
6.2.1 Lärares betydelse.....	27
6.2.2 Relationens betydelse.....	30
6.2.3 Delaktighet.....	31
6.2.4 Specialpedagogiska implikationer .....	33
6.3 Fortsatt forskning .....	34
7. Referenser.....	35

# 1. Bakgrund

I mitt arbete som lärare främst inom grundskolans tidigare år, men även en tid inom förskolan, har jag ofta stött på barn och elever som ansetts ha ”beteendeproblem”. Lärare har sagt att de ”saknar motor”, ”aldrig får något gjort” eller är ”lata”. Andra anses vara ”stökiga” och ”aldrig kunna sitta still” eller ”alltid prata rakt ut”. I många fall tycks lärare sakna den kunskap och förståelse som behövs för att kunna stödja dessa elever på ett adekvat sätt. De beteenden som lärare beskriver motsvarar ganska väl de kriterier som finns för diagnosticering inom AD/HD. Det gör det intressant att veta att antalet barn som får en neuropsykiatrisk diagnos ökar, vilket i sin tur gör att kraven på kunskaper bland lärare ökar. Jag vill i denna studie studera problematiken i denna obalans, samtidigt som jag vill belysa behovet av kunskap om dessa elever.

Enligt Socialstyrelsen (u.å.) ökar antalet barn som får diagnosen AD/HD. Socialstyrelsens rapport om läkemedelsanvändning 2011 visar också att användningen av läkemedel för neuropsykiatriska funktionsnedsättningar ökar (Socialstyrelsen, 2012). Detta kan tas som ett tecken på att fler barn med diagnosen AD/HD är i så stora svårigheter att de inte klarar av sin (skol-)vardag utan medicinering. I läroplanen (Skolverket, 2011) uttrycks att; ”Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” och vidare

Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (s. 8).

Skolan har alltså ett stort ansvar att anpassa undervisningen till alla elever och deras individuella behov och det framhålls tydligt att skolans resurser inte behöver fördelas lika.

En studie från myndigheten för skolutveckling (2005) visar att de elever som beskrivs som ”tysta, initiativsvaga och blyga” (s. 7) ofta är de som inte får det stöd de behöver. Elever som får diagnosen ”AD/HD med huvudsakligen bristande uppmärksamhet” har många gånger beskrivits i dessa termer och löper alltså större risk än andra att inte få den hjälp de behöver.

I föreliggande studie har jag valt att fokusera på elever som har fått en diagnos för att på så sätt avgränsa området till att gälla elever som har dokumenterade svårigheter att anpassa sin aktivitetsnivå, samt att koncentrera sig. Definitionsmässigt är AD/HD enligt DSM-IV en diagnos med tre undergrupper (Socialstyrelsen, 2004). I denna studie används begreppet AD/HD med ett avgränsande snedstreck ”/” för att tydliggöra att den finns i tre typer, dels med hyperaktivitet, dels med bristande uppmärksamhet och dels en kombinerad variant.

Jag tror att elevernas egna upplevelser och erfarenheter kan vara oss till stor hjälp i arbetet med att utforma en skolvardag som passar dem. Jag har därför valt att i denna studie genomföra intervjuer med ungdomar för att genom deras egna berättelser få ta del av deras skolerfarenheter.

## 2. Syfte och forskningsfrågor

Studiens syfte är att undersöka hur några ungdomar som fått diagnosen AD/HD ser på sin delaktighet och sitt lärande under grundskoletiden.

De frågeställningar som fokuseras i studien är följande:

- Hur har eleverna upplevt sitt lärande under tiden i grundskolan?
- Hur delaktiga upplever de att de har varit i det sociala livet i klassen/gruppen?
- Har de fått något särskilt stöd? Hur delaktiga har de i så fall upplevt sig i utformandet av detta? Vilket stöd har varit till hjälp för dem?
- Vad har de uppskattat hos lärare och övrig personal inom skolan?
- Förändrades upplevelsen av skolan efter att de fått en diagnos?

## 3. Litteraturgenomgång och tidigare forskning

### 3.1 Specialpedagogiska perspektiv

Ett kategoriskt perspektiv med rötter i ett medicinskt-psykologiskt paradig har historiskt sett varit förhärskande inom specialpedagogiken (Persson, 2007). Det innebär att man ser eleven som orsaken till skolsvårigheter. Det är eleven som har problem i sin inläring eller sin begåvning. Under lång tid har skolan i ljuset av detta perspektiv arbetat med särskiljande lösningar för att hantera de problem som elever *har*. Under de senaste decennierna har tyngdpunkten, i varje fall i teorin, förflyttats något mot ett mer relationellt perspektiv (Nilholm, 2005). Med ett relationellt perspektiv menas där man ser eleven och dess handlingar i ett sammanhang. Allt elever gör och hur elever reagerar har en förklaring i ett sammanhang, i ett samspel mellan elever eller mellan miljö, aktivitet och elev. Här ser man elever *i* svårigheter snarare än *med* problem.

Nilholm (2005) har med inspiration från engelska forskare (se Clark, Dyson & Milward, 1998), myntat ett tredje perspektiv, som han kallar dilemmaperspektivet. Med detta avses att skolan ofta står inför ett antal svårlösliga dilemman, som man måste ta hänsyn till. Till exempel nämner Nilholm att skolan har som uppdrag att ta hänsyn till alla elevers olikheter, samtidigt som den förväntas ge alla en likvärdig utbildning. Han nämner som ett annat centralt dilemma, det om huruvida elever som bedöms vara i behov av särskilt stöd ska kompenseras och därmed göra något annorlunda, eller om de ska delta i den ordinarie undervisningen. Han menar att skolan försöker skapa en jämvikt mellan dessa olika alternativ och skriver vidare att det inte finns något enkelt svar på dessa frågor.

### 3.2 En skola för alla

En skola för alla betyder en skola där alla elever blir sedda och bemötta, där alla elevers erfarenheter får utrymme och där alla elever får en undervisning som tillgodoser deras behov och krav (Utbildningsdepartementet, 1997).

Hjörne och Säljö (2008) beskriver den svenska skolans utveckling mot en skola för alla i två steg. Fram tills för några decennier sedan var den allmänna uppfattningen att några elever skulle avsluta sina studier efter grundskolan och inte gå vidare till gymnasieskolan, eller

tidigare till realskolan. En ännu mindre grupp förväntades fortsätta sina studier upp på universitetsnivå. Numera finns en uppfattning om ett livslångt lärande och att skolan ska vara till för alla. I stort sett alla elever förväntas gå vidare till gymnasieskolan och en betydande del av varje årskull förväntas också fortsätta sina studier på högskola eller universitet. I den politiska debatten nämns ofta andelen 50% som mål för de som ska gå vidare till högskolestudier (Utbildningsdepartementet, 2013). Detta gör, menar författarna, att vi har större variation i förutsättningar och intressen hos eleverna i skolan. Detta är något som varje skola behöver anpassa sig till. Författarna menar också att mycket av traditioner, förhållningssätt och skolkultur redan vid folkskolans instiftande var fast i en struktur som var anpassad efter dåtidens förutsättningar. Författarna ger exempel som lektioner, prov, frågasvars-mönster och föreställningar om lärande, vilka man menar redan var starkt etablerade (Hjörne och Säljö, 2008).

En studie som genomförts av specialpedagogiska skolmyndigheten (Heimdahl-Mattson, 2008), visar att elever upplever det negativt att få sin undervisning avskilt från klassen, men också att de ofta känner att de lär sig mer i en lugn miljö med kompetenta lärare. Heimdahl-Mattson skriver att de intervjuade ungdomarna hade fått uppleva en ”pedagogisk handfallenhet” i den ordinarie undervisningen och att de nästan reflexmässigt placerats i en särskild undervisningsgrupp efter att de fått sin diagnos. Eleverna beskrev också en låg kunskapsnivå i de permanenta särskilda undervisningsgrupperna. Däremot beskrevs stödet i de temporära särskilda undervisningsgrupperna som mer givande.

En skola för alla är inte ett entydigt begrepp, utan det finns flera tolkningar. Ahlberg (1999) menar att det finns en spann mellan att tolka begreppet som att alla barn har rätt till utbildning och att alla barn har rätt till likvärdig utbildning, där skolan ser till individuella förutsättningar och behov, samt att ha rätten att delta i gemenskap med andra. I det första fallet, menar Ahlberg, blir tolkningen ganska oproblematiserad, då alla barn i Sverige har tillgång till utbildning. I det senare fallet, blir begreppet svårfångat och hon menar att det finns stort utrymme för skilda tolkningar som kan innebära stora olikheter i utbildningen. Hon menar vidare att olika huvudmän (kommuner eller privata aktörer) kan tolka begreppet likvärdighet olika, vilket i sin tur leder till att utbildningen utformas olika. En del kommuner kan tolka det som att alla elever ska ha ”lika möjligheter” (s. 2) vilket kan leda till att en mängd olika profiler och skolformer erbjuds. En annan kommun kan tolka begreppet likvärdighet som jämlikhet och att man där satsar på socialt sammansatta grupper av elever och att resurserna fördelas där de bäst behövs. Även Hjörne och Säljö (2008) diskuterar tvetydigheten i begreppet ”En skola för alla” och menar att det kan tolkas som ”EN skola för alla” och därmed innebär begreppet att det ska vara en och samma skola för alla. Om det tolkas som ”En skola för ALLA” innebär det snarare en mångfald av skolformer, för att möta skilda intressen och förutsättningar.

### **3.2.1 En skola för alla i styrdokumentet**

1994 antogs Salamancadeklarationen (2006) vid den internationella konferensen om undervisning för elever i behov av särskilt stöd. Deklarationen syftar till att ge råd och riktlinjer till bl.a. regeringar och internationella organisationer om hur undervisning för elever i behov av särskilt stöd bör bedrivas. Det genomgripande synsättet i deklARATIONEN är att alla elever, oavsett förutsättningar ska undervisas i den ordinarie skolan och att undervisningen ska anpassas efter elevernas behov.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes

skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inläringstempo och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället

(Svenska Uneskorådet, 2006, s. 18)

Ett utdrag ur Läroplan för grundskolan (Skolverket, 2011A) visar hur väl framskriven andemeningen kring ”En skola för alla” är i styrdokumentet:

Läraren ska

- ta hänsyn till varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande,
- stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter,
- organisera och genomföra arbetet så att eleven
  - utvecklas efter sina förutsättningar och samtidigt stimuleras att använda och utveckla hela sin förmåga,
  - upplever att kunskap är meningsfull och att den egna kunskapsutvecklingen går framåt,
  - får stöd i sin språk- och kommunikationsutveckling.

(Skolverket, 2011A, s. 14)

Det betonas också att ”rektor har ett särskilt för att ansvar undervisningen och elevhälsans verksamhet utformas så att eleverna får det särskilda stöd och den hjälp de behöver” (Skolverket, 2011A, s. 18)

Även i skollagen finns bestämmelser om att skolan ska se till varje elevs förutsättningar och behov när undervisningen utformas:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800 1 kap. 4§).

I skollagen finns även bestämmelser om att det särskilda stödet ska ges inom ramen för den klass som eleven tillhör:

Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör om inte annat följer av denna lag eller annan författning (SFS 2010:800, 3 kap. 7§).

Om beslutet innebär att särskilt stöd ska ges i en annan elevgrupp eller enskilt enligt 11 § eller i form av anpassad studiegång enligt 12 § får rektorn inte överlåta sin beslutanderätt till någon annan (SFS 2010:800, 3 kap. 9§).

Vad gäller lärares planering och genomförande av undervisningen finns allmänna råd om hur arbetet ska läggas upp för att alla elever ska ges möjlighet att nå så långt det är möjligt utifrån sina individuella förutsättningar. I texten betonas att undervisningen ska anpassas till *varje* elevs behov, vilket ger en extra tydlig anvisning om att det även gäller elever i behov av särskilt stöd:

Lärare bör i sin ledning av undervisningen:



- strukturera och styra de processer som sker i undervisningen och skapa balans mellan gemensamma genomgångar och diskussioner, enskilt arbete och samarbete mellan elever för att skapa goda förutsättningar för varje elevs lärande,
- försäkra sig om att undervisningen leder mot de mål som konkretiserats i planeringen genom att anpassa undervisningen till varje enskild elevs behov av stöd och stimulans (Skolverket, 2011B, s. 17)

Lärare bör systematiskt och kontinuerligt:

- analysera i vilken utsträckning planeringen och genomförandet av undervisningen har gett eleverna möjlighet att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen,
- identifiera vad som behöver utvecklas i den egna undervisningen för att eleverna ska ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen (Skolverket, 2011B, s. 30)

### 3.3 Lärande och delaktighet

Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) (2012) beskriver i skriften ”Där man söker får man svar – Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning” att begreppet delaktighet har fått ett stort inflytande vad gäller retoriken kring skola och undervisning. Författarna menar att delaktighet har ett tätt samband med engagemang – elever som upplever en hög delaktighet är också mer benägna att känna engagemang och därmed lyckas bättre i sin kunskapsutveckling. Utifrån denna bakgrund har de utvecklat 6 aspekter på delaktighet: tillhörighet, tillgänglighet, samhandling, erkännande, engagemang och autonomi.

**Tillhörighet** innebär enligt dessa författare dels att ha formell tillhörighet till en skola, klass, grupp, dels att känna genuin tillhörighet i kamratgruppen.

**Tillgänglighet** kan vara dels fysisk, då lokalerna är anpassade, men att det även finns kompensatoriska hjälpmedel i undervisningen. Tillgängligheten kan också vara av socio-kommunikativt slag, dvs. att kunna förstå och följa de regler och normer för samspel som gäller i den aktuella situationen. Till sist kan det handla om symbolisk tillgänglighet vilket innebär en begriplighet i aktivitetens meningssammanhang och att personer förstår varandra.

**Samhandling** innebär att vara med i samma handling, att finnas med i samma sammanhang som andra. Dock behöver det inte innebära att göra handlingen eller aktiviteten på samma sätt som de andra. Detta är en aspekt som främst kan iakttas utifrån.

**Erkännande** är viktigt att få dels av kamrater, på fritids och av lärare, för att vara delaktig. Här menar författarna att de värderingar och normer som finns på skolan återskapas i kamratkulturens tolerans för olikheter.

**Engagemang** är en egenupplevd aspekt. För att få veta ifall eleven känner eget engagemang, lust och motivation, måste vi fråga denne, enligt författarna.

**Autonomi** är den sjätte aspekten på delaktighet. I detta lägger författarna elevens inflytande över skoldagen och möjlighet till självbestämmande på samma vis som de andra eleverna i klassen. Här menar författarna att risken finns att omhändertagandet om eleven hotar elevens integritet.

### 3.3.1 Lärande i en skola för alla

Säljö (2011) menar att det finns dels ett traditionalistiskt och dels ett progressivistiskt synsätt på lärande. Traditionalismen förespråkar en fast kunskap som i skolan ska läras in och kan redovisas på ett skriftligt prov. Progressivismen menar att lärande innebär att utveckla förmågor och vara förtrogen med arbetssätt som leder fram till kunskap. Det är inte den fasta kunskapen utan processen att finna den kunskap som krävs i en situation som är det centrala för lärandet. Säljö menar vidare att många av de elever som får neuropsykiatriska diagnoser idag, har svårt att arbeta på det sätt man gör i klassrummet, vilket han beskriver som något abstrakt som sker skilt från verkligheten. ”Man läser, skriver och kommunicerar *om* världen snarare än agerar *i* den, vilket gör skolan till en speciell, ofta tämligen abstrakt, miljö för lärande” (s. 227). I en studie av Emanuelsson och Persson (1996) framkommer att det specialpedagogiska stödet i grundskolan oftast sker på en individnivå för att kompensera individers tillkortakommanden. Författarna diskuterar huruvida specialpedagogiskt stöd skulle behövas ifall undervisningen och arbetet i klassrummet bedrevs på ett annorlunda sätt. Både rektorer och speciallärare som tillfrågats i studien menar att de kan se brister i den ordinarie undervisningen som kan sägas orsaka elevernas behov av särskilt stöd. Speciallärarna i studien uttrycker dock att det är svårt att förmedla sin bild av klassrumsundervisningen till lärarna, eftersom det skulle innebära konflikter i kollegiet.

### 3.3.2 Didaktiken som ett verktyg för delaktighet

Ahlberg (2001) menar att lärande och delaktighet innefattar ett flertal aspekter som måste beaktas för att varje elev ska kunna få det stöd som behövs. Att en elev hamnar i svårigheter i skolan, har flera orsaker som inte kan betraktas isolerade från varandra. Perspektivet måste vidgas från att gälla individuella funktionshinder och prestationer till att få en helhetssyn.

Skolans värdegrund bottenar i att alla människor har lika värde och rättighet att få en likvärdig undervisning. Ahlberg menar att en elevs skolsituation påverkas av många olika aspekter, varav den didaktiska aspekten är överordnad, ”eftersom undervisningens mål, innehåll och organisering kan vara avgörande för i vilken utsträckning de andra aspekterna får genomslag i elevernas lärande och delaktighet” (Ahlberg, 2001 s. 106). I ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv är grunden att svårigheter uppstår i mötet mellan miljö och individ. Istället för att se till skillnader mellan individerna, riktas intresset mot hur elevers olikheter hanteras i undervisningen.

Ahlberg (2001) menar vidare att man måste få ett helhetsperspektiv på undervisningens innehåll och organisation. Mångfald och variation i arbetssätt är också av central betydelse för elevernas lärande. Att eleverna är delaktiga och att undervisningen utgår från deras erfarenheter och vardag gör att de kan använda sin kunskap i andra situationer, utanför skolan. Elevers tillit till sin egen förmåga har också stor betydelse för lärandet. Om barnen redan i början av skoltiden hela tiden rättas och får klart för sig att det de gör är fel, är risken stor att tilltron till den egna förmågan avtar. Ahlberg menar således att det är viktigt att eleverna får känna att de har en möjlighet att påverka sitt lärande. För att stärka tilltron till den egna förmågan och därigenom känna en glädje är det viktigt att hitta en balans mellan krav och förmåga, samt en variation och struktur i undervisningen. Ahlberg menar således att det är viktigt att koppla undervisningen till elevernas behov, känslor och intressen (2001).

Inom det sociokulturella perspektivet ses kommunikation och samspel som centrala för lärandet. Lärande sker i en social praktik, där eleverna ”förflyttar sina positioner från praktikens periferi till ett alltmer fullvärdigt deltagande i praktiken” (Ahlberg, 2001 s.120).

Ahlberg menar att elever måste kunna knyta de abstrakta uppgifter som ofta används i skolan, till egna praktiska erfarenheter för att till fullo förstå och ta till sig innehållet i undervisningen. Hon menar vidare att det innebär att eleverna måste ges tillfälle att kommunicera och samtala med varandra, för att på så sätt kunna ta del av varandras tankar och tillvägagångssätt.

### 3.3.3 Inkludering

Nilholm (2006) diskuterar innebörden av begreppet inkludering kontra integrering. Han menar att det råder en oenighet kring hur begreppen ska definieras, men att det viktiga är att ett åtskillnad görs mellan ”1) systemförändring kontra 2) anpassning av individer till befintliga system” (s. 15). I den här studien används begreppet inkludering utifrån den första definitionen. Nilholm menar att inkludering mer än integrering beskriver en process, vilket han ser en fördel i. Han ställer sig också kritisk till hur ordet ”Inclusion” översatts i Salamancadeklarationen och menar att det bör ses som en felöversättning då man använt ordet ”integrering” i stället för ”inkludering”, som borde vara den rätta översättningen av ”inclusion”.

Inkludering har, i takt med att tyngdpunkten flyttats från ett kategoriskt mot ett relationellt perspektiv i den specialpedagogiska forskningen, kommit att spela en allt större roll i den specialpedagogiska praktiken. Nilholm menar att inkluderingstanken har uppkommit som en kritik mot traditionell specialpedagogik (2006). Han beskriver traditionell specialpedagogik som starkt förankrad i det kategoriska perspektivet där särskilda behov ses som personliga egenskaper och specialpedagogisk verksamhet ses som ett stöd som ges till eleverna direkt utifrån deras diagnostiserade problem. I en inkluderande skola används specialpedagogisk kunskap för att alla elever ska omfattas av den ordinarie undervisningen i klassrummet. Här ligger alltså en systemförändring såväl på organisations- som på gruppnivå.

## 3.4 Neuropsykiatriska funktionsnedsettningar/NPF

Trots att diagnosen AD/HD är mycket omskriven finns det lite forskning kring just barn med huvudsakligen bristande uppmärksamhet (Kadesjö, 2007). Kadesjö beskriver att de barn som kommer i fråga för utredning ofta är de med hyperaktivitet, snarare än de med huvudsakligen bristande uppmärksamhet. Det som finns skrivet baseras i de flesta fall inte på empiriska undersökningar. Jag har ändå valt att redovisa vad olika tongivande personer på området anser är bra strategier att arbeta med elever med AD/HD då det är den kunskap som finns idag och som används i praktiken. Jag tycker att det kan vara intressant att se om eleverna själva upplever att dessa strategier hjälper dem i de fall där liknande arbetssätt och strategier använts. En kort historisk tillbakablick ges också på de diagnoser som under åren beskrivit de symtom som vi idag lägger i begreppet NPF – neuropsykiatriska funktionsnedsettningar.

### 3.4.1 Historik

Diagnostisering av barn som visar bristande impuls kontroll, koncentrationssvårigheter och motorisk överaktivitet har funnits sedan sent på 1800-talet (Gillberg, 2005). Eftersom man i det här stadiet såg samband mellan en hjärninflammation och denna typ av beteende, utgick man ifrån att barnet drabbats av en minimal hjärnskada. Begreppet MBD (minimal brain damage) hade fötts. Detta begrepp levde kvar under flera decennier och ”ställdes /.../ sporadiskt på barn som uppvisade kombinationer av svårigheter med kamratumgänge och skolanpassning där motorisk överaktivitet var ett kardinalsymtom” (Gillberg, 2005, s.13). På 1960-talet ersattes minimal brain *damage* med minimal brain *dysfunction*, men begreppet MBD användes fortsättningsvis i två decennier.

På 1980-talet riktades en stark kritik mot termen MBD. Man ansåg att det inte kunde påvisas att barnet hade en hjärnskada eller funktionsstörning i hjärnan. Dessutom ansåg man att en hjärnskada skulle kunna finnas på olika ställen i hjärnan och då ge upphov till olika symtom (Gillberg, 2005). Termen DAMP (Dysfunktion i fråga om Avledbarhet, Motorik och Perception), som av nordiska förespråkare ersatte MBD, beskrev istället barns avvikelser i utveckling och beteende. Denna term blev dock aldrig internationellt erkänd, utan idag använder man istället termen AD/HD (Attention Deficit/Hyperactivity Disorder) som är helt dominerande, och den delas upp i tre olika undertyper (Kadesjö, 2007; Socialstyrelsen, 2004);

1. ADHD med i huvudsak uppmärksamhetsstörning
2. ADHD med i huvudsak hyperaktivitet/impulsivitet
3. ADHD med en kombination av båda, dvs. ADHD av kombinerad typ.

### 3.4.2 Vad är AD/HD?

Eftersom studien inriktar sig på hur elever som fått diagnosen AD/HD med huvudsakligen bristande uppmärksamhet upplevt sin grundskoletid, ges här en kort beskrivning av vad som kan menas med diagnosen AD/HD och dess undertyper.

AD/HD är en symtomdiagnos som alltså ställs på de symtom som individen uppvisar. För att få diagnosen AD/HD ska ett visst antal kriterier uppfyllas inom områdena ouppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet.

Exempel på symtom ur DSM-4<sup>1</sup> (Socialstyrelsen, 2004):

Ouppmärksamhet:

- har ofta svårt att bibehålla uppmärksamheten inför uppgifter eller lekar
- verkar ofta inte lyssna på direkt tilltal
- följer ofta inte givna instruktioner och misslyckas med att genomföra skolarbete, hemsysslor eller arbetsuppgifter (beror inte på trots eller på att personen inte förstår instruktionerna)
- undviker ofta, ogillar eller är ovillig att utföra uppgifter som kräver mental uthållighet (t.ex. skolarbete eller läxor)
- är ofta lätt distraherad av yttre stimuli

Hyperaktivitet:

- har ofta svårt att vara stilla med händer eller fötter eller kan inte sitta still
- lämnar ofta sin plats i klassrummet eller i andra situationer där personen förväntas sitta kvar på sin plats en längre stund
- kastar ofta ur sig svar på frågor innan frågeställaren pratat färdigt

---

1 Fr.o.m. maj 2013 gäller DSM-5. Dock är definitionen densamma som i DSM-4.

- har ofta svårt att vänta på sin tur
- avbryter eller inkräktar ofta på andra (t.ex. kastar sig in i andras samtal eller lekar)

För att få diagnosen AD/HD med huvudsakligen bristande uppmärksamhet behöver endast kriterierna inom ouppmärksamhet uppfyllas. Symtomen måste visa sig i mer än ett sammanhang och något eller några av symtomen ska ha förekommit före 12 års ålder (American Psychiatric Association, 2013).

### **3.4.3 Arbetsätt och strategier för att hjälpa elever med AD/HD.**

Litteraturen visar att många författare är överens om vilka åtgärder som kan hjälpa elever med AD/HD-diagnos. Flera författare (Kadesjö, 2007; Gillberg, 2005; Larssen, 2008; Eriksson, 2003) menar att elever med AD/HD-diagnos har svårt att avgränsa stimuli och därmed mår bra av att få vara i en lugn miljö. En mindre grupp, ett litet rum, eller en avgränsad del av klassrummet är olika lösningar som föreslås. Alla förespråkar också en välstrukturerad dag med tydliga krav som är anpassade efter elevens förmåga. Att förbereda eleven på vad som ska hända eller vid förändringar är också något som anses viktigt. Eriksson (2003) och Larssen (2008) påtalar att många elever i denna typ av svårigheter kan vara hjälpta av bildstöd vid information och instruktioner. Kadesjö (2007) trycker också på den psykiska miljöns betydelse och skriver att det är extra viktigt för elever med AD/HD-diagnos att känna sig accepterade, omtyckta samt att de får uppmuntran och beröm. Widerlöv (1999), som själv har en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning och Larssen (2008), som är lärare och mamma till en flicka med AD/HD menar att det är av stor vikt att personalen runt omkring dessa elever har kunskap och förståelse för deras diagnos. Widerlöv menar också att personal ska arbeta problemlösande och försöka se vad som fungerar för en viss elev och i vilka situationer som stödet behövs. Hon poängterar även vikten av att utvärdera sina åtgärder för att ta reda på vad som hjälper för just denna elev. Larssen och Widerlöv menar också att det är viktigt för dessa elever att få fokusera på en sak i taget och inte som lärare använda ett och samma tillfälle för att lära flera saker.

### **3.4.4 En annan aspekt på AD/HD**

Ljungberg (2011) diskuterar synen på AD/HD som en medicinsk diagnos. Han menar att det uppstår svårigheter i antagandet att AD/HD har medicinska orsaker. Vidare skriver han att gruppen som tillskrivs en medicinsk diagnos torde vara tämligen homogen. Ljungberg påtalar att så inte är fallet i gruppen med AD/HD-diagnos. Inom detta spektra finns en mängd nyanser, varav några kan sägas falla inom normalspektrat av olikheter och att skillnaderna mellan de individer som diagnosticeras med AD/HD är för stora för att kunna härstamma från samma neuropsykologiska avvikelse.

En annan aspekt som används i den neuropsykiatriska förklaringsmodellen är den höga ärftligheten. Ljungberg (2011) ifrågasätter den forskning som visar att ärftligheten är hög och menar att tillräckligt valida studier inte gjorts. Han menar alltså att de studier som gjorts inte nödvändigtvis svarat på de frågor som de var tänkta att besvara, på grund av att metoderna för urval och analys inte varit tillräckligt tillförlitliga. Till exempel beskriver han hur metoden för ett flertal studier varit föräldraskattning av enäggs- respektive tvåäggstvillingar.

Det har då visat sig att föräldrar har en tendens att uppfatta sina tvåäggstvillingar som varande mer olika varandra än de egentligen är och sina enäggstvillingar som varande mer lika varandra än vad de i många fall faktiskt är. Detta leder till att skillnaderna mellan

en- och tvååggstvillingar blir överdrivet stora när föräldrarna gör skattningarna, vilket i sin tur leder till att ärftlighetens statistiska bidrag överskattas (s.490).

Ljungberg argumenterar för att en kombinerad förklaringsmodell ska användas, där olika faktorer tas i beaktande.

I en sådan modell är medicinska/biologiska förhållanden fortfarande viktiga, men mindre viktiga än vad en neuropsykiatrisk förklaring gör gällande. Förutom rent biologiska förhållanden är även barnets mognads- nivå och en mångfald psykosociala omständigheter av betydelse och bör vägas in, både för att förstå det enskilda barnets problematik och AD/HD i ett samhällsperspektiv (s. 494).

En annan författare som ifrågasatt de neuropsykiatriska diagnosernas förekomst är sociologen och docenten Eva Kärfve. I boken "Hjärnspöken - DAMP och hotet mot folkhälsan" (2000) framför hon en stark kritik mot bl.a. professor Christoffer Gillbergs doktorsavhandling på ämnet. Hon ifrågasätter de beräkningar som Gillberg utfört i sin studie som pekar på att upp emot 20% av alla barn lider av AD/HD. Hon menar att det urval som gjorts inte är tillförlitligt, samt att forskarna i studien inte prövat andra möjliga förklaringar till de symptom som uppvisats. Kärfve menar att det är välkänt inte bara inom den svenska barnpsykiatri, utan i allmänhet, att barn kan ta skada av skadliga hemmiljöer eller andra omständigheter och att man måste ta hänsyn till att dessa barn funnits med i urvalet. Hon menar också att både i Gillbergs s.k. Göteborgsundersökning och i Landgrens s.k. Mariestadsundersökning, finns dels en majoritet av pojkar i den "screen-positiva" gruppen, medan i kontrollgruppen var könsfördelningen tämligen jämn. Kärfve skriver vidare att den största delen av barnen i de "screen-positiva" grupperna både i Göteborgsundersökningen och Mariestadsundersökningen kom från socialgrupp III och att man dessutom betonade "nerslitna bostadsområden". Dock, menar Kärfve, gjordes ingen analys av huruvida socialgrupp eller kön påverkade testresultaten, utan hänvisade uteslutande till genetiska, neuropsykiatriska orsaker.

Om detta vore sanningen skulle det inte finnas någon anledning att över huvud taget uppföstra barn. Inte ens vanvård eller brutala metoder skulle kunna ha någon avgörande negativ inverkan – om barnet inte vore genetiskt sårbart, vill säga. Men om sådan sårbarhet föreligger bryter, enligt den sociobiologiska modellen, ett barns "svårigheter" ut även under de mest idylliska uppväxtförhållanden (s. 71).

Hon ställer sig också frågande till de kriterier som DSM-IV har, som hon menar kan vara symptom på andra saker som t.ex. stress. Hon jämför här med ICD-10, som är Världshälsoorganisationens diagnosmanual.

De olika beskrivningarna kan te sig ganska likartade, men DSM-IV sjukförklarar många beteenden som aldrig nämns i ICD-10. Det gäller framför allt symptom som att barnet "följer ofta inte givna instruktioner", "tappar ofta bort saker" och "glömska", som bara finns i DSM-IV. Att dessa symptom skulle kunna vara tecken på stress anges inte - över huvud taget finns inte stressreaktioner som en tänkbar diagnostisk kategori inom det amerikanska systemet. Stressreaktioner diskuteras däremot i Världshälsoorganisationens diagnosmanual (s. 24).

Denna studie gör dock inget anspråk på att förklara eller diskutera förekomsten av AD/HD eller dess orsaker, utan vill endast synliggöra elevers upplevelser av sin skolgång i ljuset av att de fått en AD/HD-diagnos.

## 4. Metod och forskningsansats

### 4.1 Livsvärldsfenomenologisk ansats

Fenomenologin kan idag betraktas som en rörelse som innehåller ett flertal olika variationer och riktningar. Något som är grundläggande och gemensamt för olika riktningar inom fenomenologin är dock att ”gå tillbaka till sakerna själva” (Bengtsson, 1999, s. 10). Inom fenomenologin är det viktigt att sakerna alltid är saker för någon. Ordet fenomen är grekiska och betyder ”det som visar sig” och alltså måste det visa sig för någon. Bengtsson menar vidare att fenomenologin inte vill använda färdiga metoder, då det finns risk att metoderna fungerar reduktionistiskt och att man alltså inte kan se hela bilden av sakerna. I fenomenologin finns alltså en vändning mot sakerna och även en följsamhet mot sakerna själva. Det innebär att man tar utgångspunkt i det man vill undersöka och använder metoder som har en öppenhet mot studieobjektet. Med ”saker” menas i denna studie elevernas egna erfarenheter. Det är alltså erfarenheterna av grundskoletiden som är det intressanta och därmed studiens kärna.

Ett sätt att närma sig individers upplevelser är att försöka komma nära och förstå deras livsvärld. Livsvärlden kan beskrivas som ”den värld vi lever våra liv i och som vi på ett nära sätt är förbundna med” (Berndtsson, 2009, s. 252). Livsvärlden är naturlig, självklar och implicit och utgör därför ofta enoreflekterad grund för vårt handlande (Berndtsson, 2009). Heidegger menar att det är omöjligt att ställa sig utanför livsvärlden, att man alltid finns i ett ömsesidigt förhållande till den (Bengtsson, 1999). Detta innebär att man alltid påverkas och påverkas av varandra och varandras livsvärldar.

### 4.2 Hermeneutisk tolkning

Ödman (2001) beskriver den hermeneutiska tolkningsprocessen som en spiral. Det finns ett samspel mellan del och helhet som man som tolkare av en text hela tiden pendlar emellan. Delarna ger betydelse och förståelse till helheten och helheten till delarna. Han beskriver den hermeneutiska tolkningen som ett pussel där man från början har en hög med osorterade bitar som efter hand kategoriseras och man skapar större sammanhang av de små bitarna. Man pendlar mellan att förstå delarna genom att se på helheten och att förstå helheten genom att få en tydligare bild av delarna.

Det finns en fara i att den hermeneutiska tolkningen blir till en ond cirkel (Ödman, 2001). Han menar att en cirkulär tolkning handlar om att bekräfta sin egen förståelse och att motstridig information omtolkas så att den passar in i den tidigare förståelsen. Vidare beskrivs att det finns en risk att alternativa tolkningar avfärdas utan prövning. Det är alltså viktigt att man som forskare ser att det finns alternativa tolkningar och att den egna tolkningen inte behöver vara den enda rätta.

Dahlborg Lyckhage (2006) skriver att en analys av en text kan fokusera på såväl det uppenbara som det dolda innehållet. Hon menar att texten i ett första skede ska ses som en helhet som man sedan sönderdelas i sin tolkning och till slut sätts samman till en ny helhet. Hon beskriver en renodlad livsvärldsansats som en öppenhet och en vilja att förstå. Man ska inte från början låta sig styras av på förhand givna kategorier. Forskaren måste hela tiden sträva efter hålla tillbaka sina egna föreställningar så att de inte tar över analysen.

### 4.3 Metodval

Studien är retrospektiv, i det hänseende att informanterna ombetts se tillbaka på den tid de gick i grundskolan. Valet av en retrospektiv studie gjordes för att få tillgång till elevernas egna upplevelser av något som de kan se tillbaka på. Elever som idag går i grundskolan kunde ha intervjuats, men risken med det hade kunnat vara att de inte fått tillräcklig distans till sina upplevelser för att kunna se det i ett större perspektiv.

Inom fenomenologin är det centralt att gå tillbaka till sakerna själva och vara följsam mot sakerna, vilket innebär att det inte finns några fasta metoder som används. Dessutom förespråkas en blandning av olika metoder för att ha ett så öppet tillvägagångssätt som möjligt (Bengtsson, 1999). I denna studie kommer ändå enbart kvalitativa intervjuer att genomföras. Eftersom studien är retrospektiv finns inte intresset att ta del av individernas nuvarande lärmiljö via exempelvis observationer, vilket annars är en lämplig metod då man vill ta in något så öppet som möjligt.

I denna studie används halvstrukturerade livsvärldsintervjuer. I en kvalitativ intervju är ämnet den intervjuades livsvärld. Därför är det viktigt att intervjuaren skapar en trygg miljö där den intervjuade vill och kan tala fritt om sina erfarenheter (Kvale, 1997). Kvale menar vidare att intervjuaren bör lyssna uppmärksamt samt visa förståelse, intresse och respekt för vad den intervjuade säger för att skapa en god kontakt som gör att en trygg intervjusituation kommer till stånd.

En noggrann förberedelse är avgörande för att forskaren ska få ut så mycket som möjligt av intervjun. En intervjuguide där vissa teman tas upp men ändå utrymme lämnas för att ändra ordning och form samt ställa följdfrågor är lämplig att använda i den halvstrukturerade intervjun. Kvale (1997) beskriver vidare att intervjufrågorna bör utformas utifrån forskningsfrågorna så att de är lätta att förstå och stimulerar ett positivt samspel. I denna studie har forskningsfrågorna omformulerats och brutits ner i mindre frågor för att passa de intervjuade, som är i gymnasieåldern.

För att få reda på hur skolgången ser ut för elever med AD/HD kunde en sociokulturell ansats med observationer av lärandesituationer som metod ha tillämpats. Enligt den sociokulturella teorin handlar människor i sociala sammanhang och i samspel med andra (Säljö, 2000). I en sociokulturell ansats med observationer blir forskarens roll och påverkan på situationen stor, dessutom ligger fokus på att studera samspel och interaktion. I denna studie ligger istället intresset i att ta reda på individernas upplevelser och det skulle vara svårare att komma åt med den sociokulturella ansatsen.

### 4.4 Urval

Studien omfattar 4 intervjuer med ungdomar som gått ur grundskolan. Ett bekvämlighetsurval har tillämpats. Det innebär att forskaren använder de informanter som kan tänka sig att delta i studien (Stukát, 2005).

I denna studie har urvalet skett genom att rektorer och specialpedagoger kontaktats. Intervjupersonerna informerades om studiens syfte samt intervjuens innehåll och omfattning innan de bestämde sig för att medverka.

Följande krav fanns för intervjupersonerna:

- Informanterna ska vara 15-22 år.



· Informanterna ska ha fått diagnosen AD/HD.

## 4.5 Genomförande

Inför intervjun kontaktades specialpedagoger på några utvalda gymnasieskolor. Det var också dessa för eleverna välkända personer som gav en första information om studien. Både elever och föräldrar (i det fall eleven var under 18 år) gav sitt medgivande till deltagande i studien via ett brev som förmedlades via specialpedagogerna (se bilaga 1). Med en av eleverna fördes en kortare mailkonversation inför intervjun, för att förklara studiens syfte samt bestämma tid och plats för intervjun.

För att informanterna skulle känna sig trygga i att berätta om sin skoltid, genomfördes intervjuerna i en för dem känd och trygg miljö, nämligen på deras skola. Vid varje tillfälle fanns en lärare på plats för att presentera och skapa ett bra första möte. Tryggheten bedöms vara god då samtliga deltagare berättat vad som verkar fritt och ohämmat om sin skoltid och upplevelser från denna. Öppenheten kan ha påverkats något av att intervjuerna spelades in, men för att motverka detta, användes en teknik som informanterna känner sig vana vid, då intervjuerna spelades in på en s.k. smartphone.

Under intervjun användes en intervjuguide (se bilaga 2) med fyra teman, samt ett antal intervjufrågor. Dessa frågor anpassades under intervjun till att passa aktuell elev och aktuellt samtal, samt ställdes i den ordning som var naturligt i situationen. Grundtanken var att likvärdiga frågor skulle ställas till samtliga elever, för att få en samstämmighet i materialet och på så sätt få fram ett tydligare resultat. Det faktum att frågorna anpassades till varje unikt intervjutillfälle, kan ha påverkat elevernas benägenhet att svara såväl som innehållet i deras svar och alltså resultatet. Vid de tillfällen då elevernas svar verkade ofullständiga eller givna med viss tvekan, förtydligades frågorna, eller ställdes om vid ett senare tillfälle under intervjun.

## 4.6 Tillförlitlighet och trovärdighet

I en kvalitativ studie kan vi inte tala om validitet, reliabilitet och generaliserbarhet på samma sätt som i en kvantitativ studie (Stukát, 2005). Dock är det viktigt att det finns ett resonemang om tillförlitligheten och en kvalitet i arbetet. Friberg (2006) menar att det yttersta målet för kvalitativa studier är ökad förståelse. Hon skriver vidare att utgångspunkten för forskningsarbetet måste vara att det ska användas i det praktiska arbetet. Hon menar att resultatet av flera mindre kvalitativa studier kan sammanställas och på så sätt bidra till ökad kunskap som kan vara vägledande i det praktiska arbetet. Detta kan kopplas till det Stukát (op. cit.) kallar för relaterbarhet. Han menar att en liten studie inte kan sägas ha någon generaliserbarhet, dock kan det finnas viss relaterbarhet, där resultatet kan kopplas till andra liknande studier och till en liknande praktik som den studien är utförd inom.

Stukát (2005) beskriver reliabilitets- och validitetsbegreppen som mer sammanflätade i en kvalitativ studie. Han menar att det som påverkar reliabiliteten påverkar även validiteten. Det kan exempelvis handla om ifall forskaren ställer rätt frågor, om frågorna tolkas på det sätt som är tänkt, samt om informanterna kan svara ärligt på frågorna. En annan viktig del är hur svaren tolkas av forskaren.

## 4.7 Analys och bearbetning

Intervjuerna har spelats in och transkriberats. Genom transkriberingen finns en risk för att forskaren missar och gör egna tolkningar av intervjuens innehåll. Redan här börjar även själva analysen av materialet. Beroende på hur materialet transkriberas, kan olika tolkningar av innehållet sedan göras (Kvale, 1997). I denna studie har materialet transkriberats i sin helhet för att få med alla yttranden, pauser och annat som kan påverka tolkningen av den intervjuades livsvärld.

I denna studie har materialet tolkats i flera omgångar, utifrån olika utgångspunkter. Vid transkriberingen startar tolkningsprocessen, då den intervjuades tonfall och engagemang kan tolkas som en del av informationen. Varje intervju har till att börja med sammanfattats och skrivits ned i ett försök att lyfta fram helheten i varje elevs berättelse och livsvärld. Utifrån syftets frågeställningar har sedan materialet bearbetats på nytt för att försöka hitta det som de olika informanterna beskrivit som mest väsentligt. Utifrån litteraturen har olika infallsvinklar tagits. Slutligen har ett försök till syntes av de olika väsentliga temana gjorts och sammanfattats i resultatdiskussionen.

## 4.8 Etik

Enligt Vetenskapsrådet (2002) finns det fyra huvudkrav inom de forskningsetiska principerna som man bör hålla sig till när det gäller forskning inom den humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningen. Jag kommer kort att redogöra för dessa, samt för vilka konsekvenser det har för denna studie.

Informationskravet innebär att informanterna har rätt att innan studien påbörjas, få reda på studiens syfte samt vad deras eget uppdrag i studien innebär samt kan få för konsekvenser. Dessutom ska de få veta att deltagandet är frivilligt och att de när som helst har rätt att ta tillbaka sitt deltagande i studien. Informanterna har också rätt att innan studien påbörjas få veta hur resultaten kommer att publiceras.

I denna studie kommer informanterna att informeras om detta muntligt vid tillfrågandet om att delta i studien, samt skriftligt vid intervjutillfället.

Samtyckeskravet innebär att informanterna själva ska avgöra om de vill delta eller inte. Dessutom ska en informant kunna välja av avsluta sitt deltagande utan att det får negativa konsekvenser för vederbörande. I de fall informanterna är under 15 år behövs dessutom vårdnadshavares samtycke till deltagandet.

I denna studie kommer skriftligt samtycke att tillämpas, samt vårdnadshavares skriftliga samtycke i de fall då informanterna är under 18 år.

Konfidentialitetskravet innebär att informanterna ska vara oidentifierbara. För denna studie innebär det att inga verkliga namn kommer att användas, vare sig vad gäller personnamn, namn på eventuella skolor, lärare eller arbetsplatser som omnämns. Inte heller geografiska platser kommer att omnämnas med sitt verkliga namn. I det skriftliga samtycket kommer även att tas upp att diagnosen AD/HD kommer att finnas med som central i studien. Eftersom flera personer kommer att vara behjälpliga att finna informanter till studien, kommer dessa personer att få lämna en muntlig försäkran om att inte föra denna information vidare.

Nyttjandekravet innebär att informanterna ska vara trygga med att den information som framkommer i samband med studien inte används på annat sätt än för det den är avsedd. I

denna studie kommer denna rättighet att beskrivas muntligt för informanterna i samband med intervjun.

## **5. Resultat**

### **5.1 Presentation av eleverna**

#### **5.1.1 Robin**

Robin är 17 år och går andra året på individuellt alternativ med praktik på en gymnasieskola. Robin beskriver en skolgång med skolbyten, mobbing, svårt med koncentration och lärare som inte förstår. Robin bor tillsammans med sin pappa och en halvbror, medan mamman bor i en annan kommun. Robin har fått diagnosen AD/HD av kombinerad typ.

#### **5.1.2 Charlie**

Charlie är 17 år och går tredje året på Vård- och omsorgsprogrammet på en gymnasieskola. Hon gick i samma grundskola från åk F-8, men bytte skola i åk 9, då skolans organisation ändrades. Charlie beskriver att större delen av grundskolan varit i en stor klass där lärarna inte förstått och kunnat hjälpa henne med sina svårigheter. Charlie bor varannan vecka hos sin mamma och sin pappa, som skildes när hon gick i åk 4. Charlie har fått diagnoserna Dyslexi, samt AD/HD kombinerad typ.

#### **5.1.3 Kim**

Kim är 17 år och går andra året på individuellt alternativ med inriktning handel på en gymnasieskola. Kim beskriver sin skolgång som kämpig, virrig och menar att det inte har varit lätt, med lärare som inte har förstått eller kunnat erbjuda den hjälp som skulle behövts. Kim har nyligen flyttat tillbaka till staden där familjen bodde innan han började skolan och bor tillsammans med båda sina föräldrar och sin yngre syster. Kim har fått diagnoserna Dyslexi samt AD/HD med i huvudsak uppmärksamhetsstörning (även kallad ADD).

#### **5.1.4 Tintin**

Tintin är 19 år och året äldre än de andra eleverna i klassen på gymnasieskolan där hon läser tredje året på Samhällsprogrammet, inriktning media. Tintin beskriver att hon var ganska nöjd med sin grundskoletid, för att lärarna såg henne. Hon tycker inte att hon alltid fått den hjälp hon behöver, men att hon är nöjd med att ha klarat av sina kurser och lyckats få bra betyg i grundskolan. Tintin bor tillsammans med sin mamma, pappa och äldre bror. Hon har fått diagnoserna Asperger syndrom och AD/HD med i huvudsak uppmärksamhetsstörning (även kallad ADD).

### **5.2 Skolstarten**

Samtliga informanter berättar att de hade en positiv föreställning om att börja skolan. De berättar att de kände sig stora och att de tänkte sig att det skulle vara kul bland annat att få nya kompisar.

Robin: ”Jag var jävligt stolt över att gå till skolan. /.../ Verkligen, jag tyckte det var så jävla coolt, jag kan inte fatta det, men jag älskade verkligen det.”

Charlie: ”Jag tyckte väl det var roligt, för att bli stor, man kom upp i skolan, då var man ju plötsligt stor. Jag vet att jag tyckte det var väldigt tufft, i alla fall när läxorna kom.”

Kim: ”Jag tror jag tyckte det skulle vara kul.”

Tintin: ”Det var mest, intressant, det var nya lärare som alla verkade väldigt snälla och jag fick lite extra hjälp där också.”

Tintin: ”Ja, jag var bara upprymd över det, att jag alltså hade inte så mycket oro över det.”

Till viss del uttryckte de även en osäkerhet för vad skolan skulle innebära. Bland annat Charlie, som uttryckte en nervositet över de läxor som hon antog skulle komma. Charlie berättade vidare om hur läsläxan upplevts. Till en början fanns en stolthet, som senare bytte ut mot en känsla av misslyckande, då hon upplevde att hon inte klarade av läsläxan på samma sätt som sina kamrater.

Robin: ”Äh... Jag visste inte riktigt, jag tyckte det var läskigt. Jag tyckte det skulle vara kul att få nya kompisar, tyckte jag då.”

Charlie: ”Det klart, man var ju alltid nervös, när man skulle börja skolan, för skolan förknippas ju med läxor.”

Tintin: ”Jag tänkte inte så mycket då på att jag gick... att jag gick med barn som var ett år yngre än mig /.../ det var inte lika problem att umgås... eller det var problem och så att umgås, alltså försöka samspela med andra elever, flertalet gånger, men... jag ska säga, jag anklagade inte mig själv så mycket för det.”

Charlie: ”Ja, men det är klart, det var ju... sin första läxa, du vet. Då kom man hem med böckerna; ’Mamma, jag har fått en läxa!’ (skratt) Nä, men sen så blev det ju jobbigt, det... i och med att, alltså de här diagnoserna fick jag ju väldigt sent. Jag fick ju dem i nian.”

### 5.3 Kamratrelationer

Samtliga elever uttrycker att de under någon period av sin grundskoletid haft svårigheter i relationerna till sina skolkamrater. Kim är den som beskriver de sociala relationerna i mest positiva ordalag. Han gick också i en ovanligt liten klass under första skolåret, med bara fyra elever. För de övriga, som gått i ”normalstora” klasser, beskrivs skoltiden som fylld av mobbing och konflikter. Robin blev utsedd till syndabock och han berättar att hans klasskamrater retade honom för att de visste att han skulle reagera, något som även Tintin har erfarenhet av.

Tintin: ”Och så hade jag också svårt med samspelet med andra elever, i min ålder, det blev ofta missförstånd och bråk och sånt, så jag satt och åt ensam, kanske första året då, tillsammans med den här fröken.”

Robin: ”Alla visste att jag blir förbannad och smågrinig ibland när de puttar på mig och då gjorde de ju det med mening i skolan du vet. Och då blev det ju att jag jagade dem och slog dem och då blev det att läraren såg alltid vad jag gjorde. Och så kunde hela klassen bara gå men bara ”a vi skyller på honom” och så fick jag skäll, så jag fick mycket skäll för nåt jag inte hade gjort heller. De kunde skylla på mig fast jag inte gjorde det.”

Både Charlie, Robin och Tintin berättar om upplevelser av att ha blivit retade och mobbade av såväl kamrater i klassen, som andra skolkamrater.

Robin: ”Jaa.. det var väl.... det var la helt okej, i alla fall i ettan, tvåan... eller ja.. eller det sög ju, jag gillade ju inte klassen efter ett tag, det var så jävla. Det var ju i stan, så det var såhär mycket bråk och sånt där. Sen flyttade vi till eehhm, förorten då, så gick jag i en grym skola. Så att ja.. Men det var ju trean då, var jag uppkäftigt i skolan, för att jag.. hade blivit, eller asså, jag hade bråkade och blivit småmobbad i stan då, så blev det att i trean var jag uppkäftigt mot alla på skolan och de var ju vana vid att gå runt och vara jättetrevliga och snälla, sa nån ’va fint’ kunde jag säga ’håll käften’ kunde jag säga, ba’ du vet. Min farsa fick förklara det bara, vi bodde, han bråkade mycket förr, så det är nåt som har satt sig, så han försöker, måste försöka...”

I: ”Ja, komma ur det liksom..?”

Robin: ”Mmmm...”

Charlie: ”Jag hade några vänner /.../ jag blev mycket retad, blev jag, men annars var det inte... Men så tog man ju åt sig mycket. I just den åldern, är du väldigt, väldigt känslig, det är då, man börjar, nä men man vill passa in och vara bra och sånt där. Men jag hade ju några kompisar som jag umgicks med så.”

Tintin: ”Ja, jag lyckades skaffa kompisar, några, även om det kanske var lite strul ibland, men det var faktiskt inte så illa. Några... jag blev, jag blev mobbad vet jag främst av, av killarna, nej, bara av killarna /.../ Och jag hade, jag hade ganska lätt att bli arg, jag fick lätt såhär utbrott, eller sånt, om det... speciellt om jag blev retad. Det var aldrig sån här fysisk mobbing, utan mer att de kallade mig saker, som att jag var CP, eller hade Damp /.../ Jag brukade mest jaga runt dem. Fördelen, jag vet att... ja, jag var den, bland de största av barnen, så det var inte så många av killarna som kunde verkligen ge sig på mig... men det hjälpte ju inte riktigt hur de såg på mig senare, för det fortsatte sedan hela lågstadiet, allmänna retningar och sånt, men jag ignorerade det mest.”

Trots mobbing och utanförskap berättar alla om kamrater som de haft god kontakt med. Dock har det varit olika under olika perioder av skoltiden. Tintin berättar att hon under låg- och mellanstadiet endast hade kompisar i den egna klassen. Under högstadiet var hon ganska ensam och såg fram emot att få börja på gymnasiet, så att hon skulle kunna hitta nya kompisar. Något som också infriades. Hon menar att hon fick anstränga sig mycket för att klara av det sociala samspelet även i början av gymnasietiden.

Robin berättar att hans relationer med kamraterna i den egna grundskoleklassen förändrades till det bättre när han började på en mindre specialanpassad skola. Den skolan var placerad på ett helt annat ställe i kommunen, men han menar att han höll kvar relationerna via spel på internet och fotbollsträningen. Han tycker att han var bättre kompis med de ”gamla” klasskamraterna under den period än under tiden då han gick i samma klass som dem.

Charlie har under grundskoletiden haft en nära vän som hon berättar stått henne väldigt nära. Charlie uttrycker det som att de två i perioder var i en egen ”bubbla” och inte brydde sig så mycket om de andra eleverna. Även Charlies syn på sin sociala situation förändrades då hon bytte skola i årskurs nio. Hon menar att hon fick en nystart i det sociala livet.

Kim hade en god och nära relation med de elever som gick i samma klass under årskurs ett. De var endast fyra elever och det tror han bidrog till den goda kamratskap som de utvecklade. För Kim blev det annorlunda när han bytte skola på gymnasiet. Han uppger att han inte har några kamrater alls i klassen, utan de han umgås med känner han utanför skolan.

## 5.4 Lärande

När eleverna ombeds beskriva sitt lärande, menar de alla att de behövt stöd för att orka hålla fokus kring de uppgifter som de tilldelats. De arbetssätt som passar dem bättre än andra har varit muntliga och mer interaktiva, något som de endast stött på i liten omfattning under sin skoltid.

Tintin: ”Det jag föredrar mest är nog att... att det blir mer interaktivt. Som en klass, eller till exempel en lektion där vi diskuterar, det blir en diskussion mellan läraren samt eleven. Den kanske ställer frågor och vi ger svar, kanske inte som ett förhör utan mer ’Vad tror ni?’ Och så.. och så vidare och ibland om man har att man ska diskutera sinsemellan, med andra elever är också bra.”

Robin: ”Ja, muntligt, film, liksom, på tavlan, det är liksom det...”

Kim: ”Men jag vet en lärare som var väldigt bra på att... eller han kunde börja diskutera med en om saker och sånt, mer prata, än och bara ’sätt dig ner och skriv på nåt papper’/.../ men han kunde få nästan vem som helst att bara, prata och man lärde sig jättemycket utan att man tänkte på det så mycket. Eller det kändes inte så påtvingat, det var nästan liksom som att prata med en kompis...”

Charlie: ”Lyssna! Eller jag tror att det bästa är, bara för att jag, det här låter helt jättekonstigt, men när jag lyssnar, ja det här är helt konstigt, men när jag lyssnar, så blir jag okoncentrerad och då tänker jag ju på nåt annat, då lyssnar jag ju inte och när jag läser, (skratt) då blir det ju konstigt också, så det bästa av allt är ju om jag går på en föreläsning, exempel, men det kan jag ju inte beställa varje gång jag ska ha svenska ’Du, kan jag få en föreläsning, här?’ Nämen, du vet när någon står och berättar såhär och jag får se med bilder, bilder tror jag är bäst!”

De berättar också att praktiskt arbete är något som gjort det lättare att fokusera på uppgiften.

Kim: ”Det är väl typ... det är olika... jag vet inte... nämen att göra. /.../ Träslöjden hade jag MVG.”

Charlie: ” Men vissa ämnen tyckte jag var så himla intressanta och då satt jag ju där tyst. Jag älskade PA eller vad det kallades, då var det pyssel! /.../ Då tyckte jag det var jättekul, eller då vi hade bild, då var jag helt tyst och helt fokuserad. Jag är praktisk, alltså.”

Robin: ” Ja, men där, jag var bra i slöjden, jag var bra i sporter också, jag har alltid varit väldigt bra i idrotten, jag har alltid varit väldigt taggad att köra det.”

Vikten av tydlighet och meningsfullhet är också något som betonas av eleverna i studien.

Tintin: ”Mm, jag tror att jag lär mig bäst av en lärare som, alltså när läraren är väldigt tydlig. Med instruktioner, verkligen förklarar syftet med vad vi verkligen ska täcka, vad vi ska ha med.”

Kim: ”Om man känner att man har haft användning för det nån gång, eller om man känner att det är viktigt.”

Tintin: ”Det gick bäst för mig, när läraren kunde förklara för mig, alltså tydligt, alltså muntligt gå igenom för mig liksom, vad är det man gör genom att använda sig av de här räknesätten, eller de här metoderna. Istället för att bara se formlerna utan liksom att förstå innebörden.”

Både Robin, Charlie och Tintin uttrycker att de under någon del av sin grundskoletid undrat över om det är något fel på dem.

Robin: ”Nää, jag trodde alltid det var nåt fel på mig, när jag var liten, jag förstod inte det, jag förstod inte att det var bara att jag inte är exakt, jag är inte exakt så som alla, för man är ju olika, vissa har mer energi, vissa... alla kan ju inte va likadana, då hade ju inte nåt, a... alla har olika grejer.”

Charlie: ”Eller, för att de såg mig på en annan nivå. Jag tror, men jag tror att de tro... de visste att jag hade en svårighet, men att de inte prioriterade, bara. Alltså när jag gick i lågstadiet, då. Jag vet att, nej, men jag tror att de fattade det, att de måste ha fattat det! För att det var, jag var ju, eller så trodde de att jag inte... att jag var bara dum i huvet! (skratt)”

I: ”(Skratt) Trodde du det nån gång? Att du var dum i huvet?”

Charlie: ”Ja, men det är klart! När man inte kommer framåt och speciellt när man var så, liten och det var så känsligt att du inte kunde läsa och sånt här, då blev det, klart att jag inte kom framåt och det kan jag tänka nu med.”

Tintin: ”Det kändes lite frustrerande att man var, alltså hade svårare på det sättet. Jag var rädd att jag var dum eller sämre som person eller vad.. liksom vad jag kunde. Kanske inte var lika duktig eller smart.”

När det gäller hur mycket eleverna anser att de har lärt sig under skoltiden, skiljer det väldigt mycket mellan dem. Tintin är den som upplever att hon har lärt sig mest. Hon är också den som berättar att hon alltid varit intresserad av att lära sig och haft höga krav och ambitioner själv. Hon anser att hon ändå fått det stöd hon behövt för att klara sina kurser och betyg. Hon berättar med stolthet att hon gick ut med 280, av maxpoäng 320. Dock berättar Tintin att hon fått lägga väldigt mycket tid på hemarbete under skoltiden.

Tintin: ”Och det var väl ändå, jag ska väl ändå säga att det var jobbigt ändå. Högstadiet var inte en trevlig period i mitt liv egentligen, så sett, jag är egentligen bara glad att det är över. För jag fick den support som behövdes, via BUP, via skolan, att åtminstone försöka klara av kurserna, och jag lyckades klara av alla mina kurser och jag lyckades få mina betyg, trots att jag hade inte riktigt hann göra färdigt allt. Så de hjälpte ju mig att faktiskt klara av grundskolan.”

Charlie ser det också som självklart att hon lärt sig mycket, men anser att hon kunde lärt sig mycket mer om hon hade fått andra förutsättningar. Hon berättar att hon önskar att hon kunnat sitta still och arbeta på samma sätt som hennes klasskamrater. Hon menar också att hennes dyslexi har gjort det svårt att ta till sig texter och att hinna med uppgifter i samma takt som klasskamraterna. Kompensatoriska hjälpmedel hade underlättat för henne, tror hon. Charlie har precis som Tintin en stor motivation att lära.

Charlie: ”Jag önskade att jag, jag har alltid önskat att jag hade lätt för att lära mig. Det är ju det att lära sig är ju det hela livet går ut på!”

Både Kim och Robin däremot anser att de knappt har lärt sig något, innan de fick diagnos och därmed förbättrat stöd i och med ändrade skolförhållanden. Kim klarade av att få godkänt i alla ämnen i åk 9, men det berodde enligt honom själv på att han arbetade mycket hemma. Robin däremot lyckades inte få godkända betyg i alla ämnen, vilket han själv menar beror på att han skolkade en del i åk 9. Robin berättar att han fick bra hjälp redan under grundskoletiden, närmare bestämt i åk 6, då han bytte till en ”specialskola”, som han kallar det. Robin berättar vidare att det han lärde sig under åk 1-5 endast var att läsa och att kunna klockan. Allt annat anser han att han lärde sig på ”specialskolan”.

I: "Kändes det att du lärde dig nånting när du gick i grundskolan?"

Kim: "Inte mycket. /.../ Det mesta hände väl hemma egentligen. /.../ Jag, vet inte men... det var väl nästan all fritid, det var bara läxor och plugga prov."

## 5.5 Om koncentration

När eleverna beskriver sin förmåga till koncentration på lektionerna, ser det lite olika ut. Tintin beskriver sig själv som en ordentlig elev, men som kunde sväva iväg i tankarna. Kim säger också att han hade lätt att dagdrömma eller titta ut genom fönstret. Båda menar att det var väldigt svårt att hålla fokus på uppgiften samt att det tog väldigt lång tid för dem att utföra arbetsuppgifterna. Tintin menar att hon behövde en elevassistent som hjälpte henne att hålla kvar fokus på uppgiften, något som hon hade under förskoleklassåret, men inte senare under skoltiden.

Tintin: "Jag hade ganska lätt att sväva iväg när jag skulle jobba... i tankarna. Antingen om jag fastnade i något i tankarna, eller om jag distraherades av vad de andra hade att säga. /.../ Jag hade ju väldigt problem med att få saker och ting gjorda i tid.."

Kim: "Man kan ju sitta där och ändå vilja, vilja börja men, liksom det är något stopp, det går bara inte."

Både Charlie och Robin beskriver att det var svårt att sitta still längre stunder och att de hade svårt att hålla sig från att prata "rakt ut". Båda berättar också att de blev okoncentrerade av det som hände runt omkring dem. Charlie berättar att de ibland fick ha hörselkåpor i klassrummet för att stänga ute oönskat ljud, något som hon uppskattade.

I: "Men kände du av några svårigheter i skolan då?"

Robin: "Ja, koncentration, ähh..."

I: "Var det redan när du var liten, så...?"

Robin: "Jag har aldrig velat jobba egentligen, jag tyckte bara det var kul att vara i skolan, så jag kröp under bord, och /.../ och snackade och störde hela tiden, avbröt läraren, jag räckte aldrig upp handen, ja..."

Charlie: "Jag kunde inte sitta still, jag satt och kanske höll på med nånting, höll på med nånting annat, var i mina egna tankar, rörde på benen, var tvungen att ta ett varv i klassrummet och nån gång sa att jag "Ja, jag måste på toaletten" då kanske jag var, då var jag ute på toaletten i fem minuter tog en bensträcka."

Flera upplevde att en lugnare miljö i ett mindre sammanhang gjorde det lättare att koncentrera sig vid skolarbetet. Det var på grund av detta som flera av eleverna arbetade bättre hemma, uppger de. Både Kim och Robin har fått möjligheten att gå i en skolform med mindre grupper och högre lärartäthet under gymnasiet, Robin även under högstadietiden. Båda upplevde denna tid som bättre vad gäller lärande och koncentration. Samtliga elever i studien berättar att det har varit lätt att titta, lyssna och tänka för mycket på vad de andra eleverna i klassrummet gör, i stället för att fokusera på sitt eget arbete.

## 5.6 Lärares bemötande, stöd och elevers delaktighet

När det kommer till det bemötande och det stöd de fått under skoltiden, ser det olika ut mellan de olika eleverna. Gemensamt är att de alla har upplevelser av lärare som inte förstår deras problematik, eller som de själva upplever det, inte har prioriterat eller tagit den på allvar.

Robin: "Det var jävligt kul, förutom att mina lärare var lite konstiga. Eller nä, inte mina lärare... det var en lärare. Hon var a.. Hon var så sträng mot mig hela tiden, hon var alltid



så... om man gjorde nåt dåligt, det var liksom att... jag har mycket energi, helt enkelt, men hon kunde aldrig säga nåt positivt, hon skulle alltid gnälla på mig till mina föräldrar och så... min låtsasmorsa blev förbannad och skällde ut henne, sa det ba', 'Du får ju liksom säga nåt positivt också, man kan ju inte bara höra att man är dålig!' ska man, mm.."

Kim: "Det har nog mest varit gnäll bara, liksom 'Varför gör du ingenting?'"

Kim: "Det var lätt att man bara försvann i gruppen också, om det var stora grupper."

Kim: "De har bara trott att jag har varit lat, eller liksom, det är väl det jag har fått höra. /.../ Det har inte varit kul."

När Tintin gick i förskoleklass och åk 1 hade hon en assistent, som hon dock förlorade när hon skulle börja åk 2. Hon menar att läraren i åk 2, som hon upplevde som strikt och konservativ, hade stort inflytande över hur hennes stöd skulle se ut.

Tintin: "Hon... hon var li, hon var mer, alltså konservativ, strikt. Hon, det visade sig att ...Det var dispyter mellan henne och mina föräldrar. De berättade det för mig sen efteråt, hon ville inte att jag skulle ha, skulle få ha någon extra stödlärare, eller pedagog under lektionstid. Det var som 'Inte på mina lektioner'."

I: "Fick du något annat sorts stöd för att du skulle klara av det som ni gjorde på lektionen, kanske lite snabbare, eller något annat stöd?"

Tintin: "Nej, nej det fick jag inte, i och med att, som jag berättade för dig om min lärarinna som jag hade, så fick jag egentligen inte så mycket stöd. Utan det stöd som jag hade, var egentligen på de åren innan, i förskoleklassen."

Att ha fått kämpa för att få rätt stöd berättar även Charlie om:

Charlie: "Nä, vi har liksom hela tiden försökt, få hjälp, men de har alltid, det låter väldigt konstigt, men de har alltid sagt att 'Charlie är så väldigt glad och positiv, så hon har inget jobbigt'."

Tintin berättar om hur hon upplevt att ha en nära relation med en personal på skolan. I förskoleklass och åk 1 hade hon en assistent, som hon berättar om i det första citatet.

Tintin: "Då, då kändes det bara, det kändes lugnt på något sätt, bekant. Jag hade, när jag var, jag har alltid haft så att jag... inte blir vän med, men jag... hur ska man säga, uppskattar, vänder mig mer till lärarna /.../ de visste mycket bättre hur de skulle bemöta mig, det var inte som med de andra barnen i min ålder, de behövde inte, jag behövde inte hantera problemen på samma sätt, det var inte samma svårigheter med att kommunicera... eller att de, att det blev bråk eller så."

Tintin: "...jag hade lite senare, kanske trean till femman, eller kanske fyran till femman, hade jag samtal med en kurator. Jag minns inte exakt, det var väl ibland lite övningar, lite samtal hur jag mådde, hur jag upplevde saker, vad som hade hänt och hur det gick och så."

Eleverna berättar att de inte fått tillgång till den typ av kompensatoriska hjälpmedel som de haft behov av. Eftersom två av eleverna, utöver sin AD/HD-diagnos även diagnosticerats med dyslexi, menar de att de hade varit hjälpta av exempelvis en egen dator med anpassade program. Något som de båda saknat under hela grundskoletiden. Tintin har varit hjälpt av att lyssna på musik för att på så sätt skärma av de ljudintryck som förekommer i ett klassrum. Hon har då fått tillåtelse att använda en mp3-spelare, men har själv fått stå för att skaffa och ha med sig den till skolan. Charlie berättar att det under en period fanns hörselkåpor

tillgängligt för eleverna i klassen, men att det fanns ett litet antal och att det var de som var snabbast som fick använda dem. Detta hjälpmedel var alltså inte behovsstyrt.

Alla berättar de om att de har fått arbeta efter lektionstid, då de inte hunnit med vad de skulle på lektionerna.

Charlie: ”Alltså hon såg ju hur jag var och jag, alltså jag var inte så duktig på att arbeta på lektionerna utan jag fick alltid hem istället.”

Kim: ”Det var väl mycket att jag fick jobba mycket hemma.”

I: ”Jaa, hur gick det att jobba hemma?”

Kim: ”Det var väl ungefär samma som i skolan, fast då hade jag väl föräldrarna som satt och tjtade hela tiden. Men det kunde fortfarande ta liksom hur lång tid som helst. En läxa som nån annan i klassen skulle sitta med en halvtimme, kunde jag sitta med i två tre timmar. För att jag kunde inte fokusera på det.”

Tintin: ”Så det gjorde ju problem att jag, för det mesta satt jag kvar i klassrummet då under raster, för att avsluta så att... så att jag inte skulle missa det.”

Robin: ”Antingen när jag fick kvarsittning, eller bara om jag bara fick jobba på rasten för att jag inte hade jobbat på lektionen.”

Robin berättar att han under en tid i åk 3-5 fick vara i en liten ”specialklass”. Han upplevde att han var den enda i klassen av 4-5 elever som egentligen behövde stöd. Han säger att de andra var där för att de ville jobba extra. Han menar också att han trots att det var en så liten grupp elever, inte fick det stöd han behövde.

Robin: ”Jag fick sitta i nån jävla specialklass egentligen, så egentligen den skolan suger om jag ska vara ärlig. Den... den suger faktiskt, för att de gör inte något åt saken, visst, de ger en extralärare men, de gör inte åt resten, och jag tänker inte klaga, liksom, man måste ju försöka i skolan, men jag fick faktiskt ingen, jag fick ingen bra hjälp.”

Robin: ”Ja, då satt man i ett rum med 4-5 pers och det funkade inte heller egentligen, lärarna hjälpte inte mig, även fast det var så lite folk.”

När Robin fick anpassade uppgifter upplevde han det negativt. Han berättar att han inte upplevde att han lärde sig något för att han bara fick jobba med det han tyckte var roligt. Han menar att det blev mycket korsord, men att han inte lärde sig något på det. När han får frågan ifall han fick samma uppgifter som de andra, svarar han:

Robin: ”Ja, det fick jag, men efter ett tag så bytte det, för jag hade så svårt att fatta.”

Robin berättar att han kände sig ”värdelös” när han fick gå till den lilla gruppen. Han upplevde inte att lärarna kunde förklara så att han förstod och heller inte att han fick uppgifter på rätt nivå. Charlie däremot, som gick i läsgrupp under en period på lågstadiet tyckte att det var väldigt skönt att få vara med elever som var på samma nivå. Även under tiden på gymnasieskolan, då hon gått i särskild grupp för att läsa in engelskan, som hon inte fått godkänt i från årskurs nio, upplevde hon den särskilda gruppen som något oerhört positivt.

Charlie: ”Det var ju väldigt skönt, för att alla var på samma nivå. Väldigt bra. Har alltid känt mig bekväm och fått mycket bättre självförtroende när jag är med folk som jag är samma nivå med. Annars har jag alltid känt mig bara dum. Så det tyckte jag var väldigt skönt när jag fick göra det.”

Eleverna berättar om hur olika stödet har sett ut vid olika tidpunkter. De berättar alla positivt om tillfällena då de känner att de blivit sedda och lyssnade på. Däremot kan ingen av eleverna i studien minnas att de har fått vara med och påverka hur stödet utformats. Tintin jämför sin högstadietid med hur hon upplever gymnasieskolan:

Tintin: ”Ja, alltså på högstadiet var det säkerligen mer att den skolan var inte lika... hade inte samma riktiga upplägg att varje elev skulle hjälpas så individuellt. Så det var lite det som var synd, för att i gymnasiet så kunde jag bättre välja skraddarsy, 'det här kommer jag att behöva faktiskt', medan i grundskolan fick jag stå ut med det jag hade och försöka göra så bra som jag kunde av det, genom att försöka få hjälp eller att stänka mig igenom arbetet och kompisarna.”

Robin berättar om hur han upplevde relationen till och stödet från lärarna i den ”specialskola” han gick under åk 6-9:

Robin: ”För de var alltid snälla, de brydde sig. Var jag arg, så frågade de vad det var, sa liksom 'vad är det som har hänt?', så kunde jag prata med dem och så. Varje gång så pratade dom. Ville jag inte jobba så sa de bara; 'men kanske muntligt?', så kunde jag vara astrött så, så kunde de bara de typ säga frågorna och så svarade jag utan att jag skrev, allting för att det skulle funka. Så det gick alltid bra för en.”

För Charlie var det under åk 9 som hon upplever att hon fick det bästa stödet. Då gick hon på en liten friskola med vad hon upplevde mycket stödpersonal för de elever som gick där.

Charlie: ”Och jag stärktes verkligen som person och jag mårde så bra, när jag gick där. /.../ Ja, nä, men jag tror, nä men alltså de var helt grymma! De såg till varje elev.”

Samtliga informanter berättar att de fått stöd vid de nationella proven. Stödet har då bestått i att få sitta i en lugnare miljö och att få längre tid på sig. Med detta stöd har två av de fyra informanterna klarat av de nationella proven och även fått godkända betyg i åk 9.

Kim: ”Ja, godkänt fick jag, men det var väldigt, väldigt mycket jobb bakom det, mycket jobb hemma.”

Kim: ”...ibland kunde de typ läsa, eller att jag fick berätta istället, men det var väl vid enstaka tillfälle.”

Charlie: ”Alltså, det var till så mycket hjälp, hon har hjälpt mig, det var nationella prov, så fick jag alltid sitta inne hos henne...”

## 5.7 Diagnosticeringen

Samtliga informanter har fått sin kompletta diagnos under andra hälften av grundskolan. Tintin berättar dock att hon fick diagnosen ADD när hon var i 6-7-årsåldern, kanske tidigare, hon minns inte riktigt. Hon började också medicinera redan vid denna ålder. Sin Aspergerdiagnos fick hon dock betydligt senare. Det var någon gång mellan åk 5 och åk 7, då Tintin alltså var 12-14 år. Även Robin fick sin diagnos i åk 5-6, medan både Charlie och Kim fick sina diagnoser först i åk 9 respektive första året på gymnasiet. Kim hade dock fått diagnosen Dyslexi redan under lågstadietiden.

Robin berättar att han ser på sin AD/HD-diagnos som både positiv och negativ. Han tycker ibland att han har superkrafter på grund av sin AD/HD, men han minns hur det kändes när han fick diagnosen:

Robin: ”Jag fick en stor klump i halsen när jag kände det, så jävla ledsen ba’, stor klump i halsen, kunde inte prata. Jag kände mig som en utomjording!”

Robin berättar vidare om hur han upplever att hans AD/HD ger honom mer energi:

Robin: ”Men jag, jag har ju det, men jag är jäkligt stolt över det, för om jag inte hade haft det så hade jag inte gjort vissa grejer som jag hade velat, alltså jag hade inte haft det – vad heter det – självförtroendet och orkat. Som när jag började gymma, eller när jag gymmar, så ibland så går jag dit bara för att jag måste, jag har mycket energi, jag behöver göra av med den, så känner man kanske att man inte orkar, men sen när man går dit så är man skittaggad och gymmar som vanligt.”

Robin: ”Ja, jag ser det som en gåva, nästan som en superkraft.”

Robin: ” Ja.. varje gång man ska jobba med något, alltså typ springa eller lyfta nåt. Då tänker jag ba'... nä nu jävlar, jag ska lyfta mer än den andra jäveln, jag har fan AD/HD!”

Charlie tvekar när hon berättar om sin diagnos.

I: ”Mmm, och du har fått en diagnos?”

Charlie: ”Ja, två diagnoser.”

I: ”Två...?”

Charlie: ”Ja, både svår dyslexi och ...AD/HD, faktiskt...”

Charlie: ” Alltså jag eeh, det är ju bara att jag koncentrationssvårigheter, mest. Jag tror att jag har rätt lätt AD/HD just. Men det är ju ändå AD/HD, jag tycker det är lite... mmmm... jobbigt, faktiskt.”

I: ”Är det jobbigt att det heter att du har AD/HD?”

Charlie: ”Ja, för att man blir... man blir insatt i en slags kub om man säger så.”

Kim har bara haft sin diagnos i några månader när vi talas vid. Han berättar om när han fick diagnosen ADD.

I: ”...men när du fick diagnosen, vad tänkte du då? /.../”

Kim: ”Nej... jag kände väl igen mig, allting i princip.”

I: ”Ja, så du kände bara 'Jaha, vad bra, nu är det nån som fattar!'?”

Kim: ”Mm (skratt)”

När Tintin berättar om sitt gymnasieval, kommer det fram hur hon känner inför sin Aspergerdiagnos.

Tintin: ”De har ju en speciell ut.. en speciell linje för folk med Aspergers, men...då tvekade jag dels lite därför att jag kände att... jag hade ingen sån allvarlig att jag inte kunde fungera socialt. Inte som när jag var liten, utan snarare problem med att tolka folk.”

I: ”Mm, så då kände du att du kan gå på ett 'vanligt' gymnasium, så att säga?”

Tintin: ”Ja, eller ja, precis, det var väl till viss del var det väl kanske min, att jag fortfarande hade en lite negativ inställning till det. Jag hade nästan alltså verkligen accepterat att ja, 'jag har Aspergers och det är inte, det gör mig inte på något sätt sämre, det är inte något negativ och man är inte alltså, man är inte på något sätt mindre värd eller dåligare på saker för att man har det utan man har bara vissa svårigheter som inte andra har, men man är inte mindre värd för det.”

Två av eleverna uttrycker en viss misstro mot diagnosticering i allmänhet. Charlie menar att hennes lärare inte tror att hon egentligen har AD/HD, utan att hon är mer som en ”pratglad

tonåring”. Robin uppger att han har en kompis som först fått diagnosen AD/HD, men sedan fått den borttagen.

Robin: ”Men jag gillar inte att de som sitter och skriver och så vet inte riktigt hur det är, de vet inte exakt hur det är. De kan ju inte bara sitta och avgöra att man har AD/HD för att man har vissa svårigheter och så där.”

## 5.8 Vändningen

Trots att själva diagnosticeringen upplevts olika av de olika eleverna, berättar de alla att skolsituationen markant förbättrats efter att de fått en diagnos. Dock är det ett par av eleverna som har två diagnoser varav de fått den ena i ett tidigare skede. Efter den första diagnosen upplever de inte att de fått så mycket extra stöd.

Förbättringen i skolarbetet har enligt eleverna många förklaringar. En av dessa uppger de vara medicineringen, som de alla använder.

I: ”Mmm, jag tänker nu i efterhand, när du kan se tillbaka på det, vet du någon, vet du någon annan hjälp, som du inte fick då, som skulle ha kunnat hjälpa dig?”

Kim: ”Mmmm..... Medicinering.”

Robin: ”Plus att jag har fått medicin för det då. Jag tar Ritalin då.”

I: ”Mm, ok, känns det bättre efter..?”

Robin: ”Ja, det gör det. Det är mycket bättre, man är mycket lugnare och... liksom, jag skulle nog kunna klara utan medicin också, men det har inte varit så länge. Det är ju koncentrationen, för när jag inte tar medicinen, då blir det liksom att, då blir jag så jävla uppspelt och då vill jag inte jobba. Men med medicinen så lugnar jag ner mig, då går jag ner i varv och då kan jag liksom... jobba.”

Robin: ”Jag tror såhär, hade jag fått börja med medicin tidigare, när jag var mindre, så hade det nog gått mycket bättre i skolan för mig.”

Kim berättar att han har ätit medicin i ca 3-4 veckor. Redan efter så kort tid upplever han en förbättring.

Charlie är den som uttrycker sig mest negativt mot medicineringen, hon berättar att både hennes mamma och klasskompisar kan använda medicinen som ett argument för hur hon är.

Charlie: ” Jo, det är jo, det är klart att det hjälper mig, men det är jo.. det är bara jobbigt... det är jobbigt, du vet med mamma, att hon kan säga; ’Charlie, har du tagit dina mediciner?’ . Det typ blir som en liten hotgrej!”

Charlie: ”Om jag ibland nån dag blir lite sprallig, så kan de säga, ’Charlie, har du inte tagit dina tabletter?’”

Tintin beskriver vissa negativa aspekter av medicineringen, som hon upplevt det.

Tintin: ”...om det var på grund av det, eller... Ritalinet som jag åt då för ADD'n, gjorde mig ganska, eller ännu mer introvert än innan, så jag satt mest, eller trivdes mest med att vara ensam.”

Tintin: ”...försökte vi hitta nya medicineringar för Apergerns, eller för att kombinera med Aspergern och ADD'n då, så då var det mycket fram och tillbaka som jag mådde dåligt av och fick depressionstankar och sånt. Och det påverkade ju min förmåga att dels kunna jobba i skolan och sånt.”

Det som upplevs som störst orsak till en förbättring i skolan är ändå det stöd och det anpassade arbetssättet som de alla fått efter att de fått en diagnos. Alla berättar de om den personliga kontakten som betytt så mycket.

Robin: ”Ja, lärarna var väldigt, de var överdrivet snälla /.../ de bryr sig ju verkligen om, de jobbar ju där för de vill ju att man skulle lyckas och det skulle gå bra. /---/ Det var en lärare till varje elev.”

Tintin: ”Och sen fick jag kontakt med specialpedagogen. /.../ Och så har jag samtal med henne en gång i veckan.”

Charlie: ”...vi hade världens bästa specialpedagog och jag kom så bra överens med henne. Jag var där inne varje dag och jag fick alltid, alltid hjälp...”

Charlie: ”Hon förstod alltid min situation. /---/ Och jag stärktes verkligen som person och jag mådde så bra, när jag gick där.”

## 6. Diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Studien har genomförts som en livsvärldsstudie med kvalitativa intervjuer som metod. Urvalet skedde genom ett så kallat bekvämlighetsurval, där gymnasieskolor kontaktades. Några ytterligare personer kontaktades, men dessa valde att inte delta i undersökningen. Här kan skönjas en tendens att de personer som kontaktades via skolan och läraren var mer benägna att delta i studien, än de som kontaktades privat. Möjligen kan detta bero på tryggheten, som Kvale (1997) framhåller som en viktig del av en kvalitativ intervju. Studien kan därmed sägas ha ett visst bortfall. Stukát (2005) menar att även i en liten kvalitativ undersökning är det viktigt att fråga sig vilka orsaker bortfallet kan ha, samt vilken påverkan bortfallet har för resultatet. I detta fall handlar det om ett så kallat yttre bortfall, det vill säga att några tillfrågade valde att inte delta i studien. Detta kan ha olika konsekvenser för resultatet, exempelvis att dessa personer skulle kunna ha en särskilt negativ inställning till problemområdet. I detta fall bedöms bortfallet inte handla om det, utan snarare om att tillgängligheten och tryggheten i att delta i studien varit något lägre för dem som tillfrågats direkt än för dem som tillfrågats genom skolan.

Antalet informanter kan alltid diskuteras. Från början var avsikten att intervjua 4-6 elever, men då två elever tackade nej till ett deltagande, prövades alternativet att endast intervjua 4 elever. När intervjuerna transkriberats i sin helhet och analysen påbörjats, gjordes bedömningen att materialet var tillräckligt för att få svar på de frågor som ställts i syftet. Möjligen kunde ett större antal informanter ha gett en större variation och därmed en bredare bild utifrån syftet, men utifrån arbetets omfattning bedömdes detta antal vara tillräckligt.

Ibland bestämmer man inte antalet undersökningspersoner i förhand utan datainsamlingen pågår intill dess att nya data inte tillför något nytt, vilket kallas för att man har nått teoretisk mättnad (Stukát, 2005, s. 62)

Intentionen var att använda informanter med diagnosen AD/HD. Vid intervjuerna framkom att två av informanterna även hade en annan diagnos. Trots detta bedömdes deras berättelser vara relevanta för studien och deras utsagor har använts i lika hög grad som de informanter som endast hade diagnosen AD/HD. Detta kan dock ha påverkat resultatet något, då det är svårt att

bedöma vilken av informanternas diagnoser som varit upphovet till de svårigheter de hamnat i.

## **6.2 Resultatdiskussion**

### **6.2.1 Lärarens betydelse**

Skolforskaren Hattie sammanfattar i en intervju med Sveriges kommuner och landsting (Håkansson, 2011) hur han ser på variationen mellan de faktorer som påverkar elevens studieresultat:

Om variationen mellan skolor är liten (som i Sverige, red. anm.) ligger de mesta av skillnaderna inom skolan, och även om det finns andra orsaker så utgörs skillnaden då till stor del av lärarna (s. 54).

Huvudbudskapet i avsnittet handlar om att lärare som använder särskilda undervisningsmetoder, lärare med höga förväntningar på alla elever och lärare som har skapat positiva relationer med eleverna, sannolikt skapar effekter över genomsnittet på elevernas skolprestationer (Håkansson, 2011, s. 31).

### **Förståelse**

En stor del litteratur om neuropsykiatriska funktionsnedsättningar syftar till att skapa förståelse för hur funktionsnedsättningen ter sig för individen (se t.ex. Eriksson, 2003; Kadesjö, 2007; Larssen, 2008; Abrahamsson, 2010). Att få förståelse för sin "annanhet" är något som eleverna i denna studie uttrycker är en förutsättning för att få rätt sorts stöd och undervisning.

Ett par av eleverna uppger att de inte tror att deras lärare har förstått deras svårigheter. De menar att ifall läraren visste om och förstod deras svårigheter, prioriterades det inte att ge den hjälp och det stöd de behövde. Häri ligger en känsla av att inte bli förstörd av sin lärare.

Om betydelsen av förståelse för sina svårigheter skriver bland annat Larssen (2008). Hon beskriver att det är extra viktigt för elever med någon form av funktionsnedsättning att få förståelse, eftersom det är utifrån förståelsen som de rätta åtgärderna kan utformas. Frelin (2012) menar att förståelse är en del av att skapa en bra relation med eleverna och alltså något som är väsentligt för alla elever i skolan.

Tintin upplevde att det var klassläraren som avgjorde om elever skulle få stöd i klassen eller inte. I detta fall menar eleven att läraren kunde neka till stöd, trots att eleven behövde det. Här syns tydligt hur bristen på förståelse gör att eleven inte får ett adekvat stöd. I styrdokumentet finns såväl rätten till stöd som elevens inflytande tydligt reglerat.

Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation.

Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt.

Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd (SFS 2010:800).

Barnets inställning ska så långt det är möjligt klarläggas. Barn ska ha möjlighet att fritt uttrycka sina åsikter i alla frågor som rör honom eller henne (SFS 2010:800).

## **Tydlighet**

Eleverna i denna studie upplever att deras lärare inte var medvetna om deras svårigheter. Detta kan tolkas som att en god kommunikation mellan lärare och elev är viktig. Hade läraren i dessa fall haft en god kommunikation med eleven kring dennes utveckling och eventuella behov av stöd, hade eleven troligen talat om detta på ett annorlunda sätt i efterhand. Vikten av att kommunicera syfte, mål, utveckling och resultat är något som Lundahl framhåller i sin bok "Bedömning för lärande" (2011). Det stämmer väl med det som eleverna i denna studie menar, att tydlighet har hjälpt dem. Även de råd som används kring elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar har samma inriktning. Ofta sägs det att det som är bra för elever i behov av särskilt stöd, är bra för alla elever (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003). Här skulle jag vilja vända på det och säga att det som man idag framhåller som så essentiellt i allt lärande, nämligen den formativa bedömningen, är särskilt bra för elever med olika former av funktionsnedsättningar. Projektet "Bedömning och inkludering. Riktlinjer och metoder" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2007) syftade till att undersöka olika sorters bedömningar som kan ge underlag för utformningen av inkluderande undervisning, samt att ta fram rekommendationer kring bedömning i inkluderande lärmiljöer. Följande formulering finns med i den sammanfattande rapporten av projektet:

Läroutbildning bör förbereda lärare att använda kontinuerlig bedömning som ett verktyg i arbetet. Blivande lärare bör lära sig att sätta tydliga och konkreta mål för undervisningen och använda resultat från bedömningar som bas för sin planering av undervisningen för alla elever. I synnerhet bör utbildningen ge lärare kunskaper och verktyg att utveckla sambandet mellan individuella undervisningsplaner (eller liknande verktyg) och kontinuerliga bedömningar (s. 51).

Att få en tydlig bild av sina egna kunskaper, sitt lärande och sin utveckling är något som eleverna i studien uttrycker har gjort att de har kunnat lära sig mer. Både Tintin och Charlie berättar att skolsituationen förbättrats avsevärt sedan de fått stöd i sin planering av en specialpedagog. Detta kan tolkas som att när eleverna får syn på sitt lärande och får stöd i hur de ska gå vidare mot målen för undervisningen, gör det att de lättare kan fokusera på nästa steg och komma vidare i lärandet. Hatties metastudie visar att lärares tydlighet är en av de viktigaste faktorerna för goda studieresultat (Håkansson, 2011).

## **Didaktik**

Läraren styr över arbetssätten i klassrummet. Såväl eleverna i denna studie som forskare belyser arbetssättens betydelse för delaktighet och lärande för elever i svårigheter. Eleverna i denna studie poängterade att muntliga, interaktiva och praktiska arbetssätt passar dem bäst. Enligt flera forskare (Ahlberg, 1999, 2007; Säljö, 2000; Emanuelsson & Persson, 1996) är didaktiken avgörande för att inkludering i klassrummet ska fungera väl. Ahlberg (2007) skriver:

Att begränsa specialpedagogik till att handla om åtgärder för elever i behov av särskilt stöd är dock enligt min mening alltför snävt. I Läroutbildningskommitténs betänkande (SOU 1999:63) poängteras att specialpedagogik fyller en viktig funktion, inte i första hand som någon särskild pedagogik för vissa elever, utan genom att bidra till att den



naturliga variationen av elevers olikheter kan mötas i skolan. Jag tolkar denna formulering som att specialpedagogik som verksamhet ska ses i ett vidare perspektiv, vilket förutom ett individperspektiv även innefattar samhälls-, organisations- och didaktiska perspektiv (s. 85).

Alla elever har olika sätt att lära och det är viktigt att lärare i skolan tar hänsyn till detta. Erfarenhet och forskning (Hattie, i Håkansson, 2011) säger att det ser väldigt olika ut i olika klassrum och bland olika lärare. Precis som Ahlberg lyfter fram i citatet ovan, anser jag att en av de åtgärder lärare bör vidta för att närma sig en inkluderande miljö i klassrummet är att variera arbetssätt och arbetsformer, något som även framgår i skolans styrdokument (Skolverket, 2011A).

Säljö (2000) diskuterar olika kulturers sätt att se på kunskap och tar USA och Japan som exempel, utifrån en jämförande studie som genomförts. Han beskriver att kulturen i USA, som kan jämföras med den svenska, fokuserar på kunskaper som något som aktivt ska läras *in*. I Sverige såväl som i USA ligger det i kulturen att studieresultaten än avhängiga begåvningen, medan i Japan anser man att alla kan lära.

En intressant iakttagelse är också att den typ av 'inlärningssvårigheter' som numera påstås vara ganska frekventa hos amerikanska (och svenska) barn, och som betecknas med förkortningar som MBD, DAMP, ADHD och liknande, inte alls fått samma genomslag i Japan (eller Kina) (Säljö, 2000, s.24).

Säljö menar vidare att denna syn på kunskap och lärande är avgörande för hur undervisning /lärande organiseras i skolan i val av arbetssätt och även avseende möbleringen i klassrummet. Vi har, beskriver Säljö, ett historiskt arv som sitter kvar och är ett problem för skolans undervisning. Intressant i sammanhanget är hur eleverna i denna studie beskriver lärandet på samma sätt som Säljö. Båda betonar kommunikationens betydelse för lärande, eleverna beskriver det som "muntliga, mer interaktiva arbetssätt" och Säljö beskriver kunskap som knuten till "*argumentation* och *handling* i sociala kontexter" (s. 26). Även projektet "Inkluderande undervisning och goda exempel" (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003) lyfter fram det kooperativa lärandet som positivt för att främja inkludering. "Att elever hjälper varandra, särskilt inom ett system med flexibla och välplanerade elevgrupperingar, har positiva effekter för lärandet" (s. 5). För att ta vara på elevernas åsikter och erfarenheter, kan en mer systematisk utvärdering av undervisningen vara en bra väg att gå. Att låta eleverna utvärdera och komma med synpunkter på arbetssätt och metoder är ett sätt att få en klarare bild av hur arbetet bör läggas upp.

Ainscow (1998) beskriver olika perspektiv på svårigheter i utbildning. Ett av dessa beskriver han som "curriculum limitations". Ordet curriculum används vanligtvis i betydelsen kursplan, men Ainscow använder begreppet i en vidare bemärkelse. Han menar att alla undervisningserfarenheter som erbjuds elever kan innefattas i begreppet. Även i detta perspektiv betonas att den undervisning som är bra för elever i svårigheter, kan bidra till att öka lärandet hos alla elever.

The task involves continually seeking ways of improving overall conditions for learning, with difficulties acting as indicators of how improvements might be achieved (s.9).

Det är också läraren som har ansvar för att eleverna får tillgång till de hjälpmedel som de eventuellt behöver. I denna studie framkommer att flera av eleverna anser sig ha behövt någon form av hjälpmedel, men inte fått tillgång till det.

Den sammanlagda tolkningen av hur lärare påverkar situationen för elever i behov av särskilt stöd, visar att lärarens betydelse är väldigt stor. Det är i många fall klassläraren som avgör om en elev ska få särskilt stöd, men ännu viktigare är att det är läraren som styr över arbetssätt, struktur och tydlighet i klassrummet. Alla dessa faktorer visar sig ha stor betydelse för alla elever, inte minst för de som är i behov av särskilt stöd.

### **6.2.2 Relationens betydelse**

Frelin (2012) beskriver att lärare ofta har svårt att uttrycka hur de vill att relationen till eleverna ska se ut. Hon menar att lärare ofta kan beskriva hur det inte ska vara, men sällan har ord för hur de vill att det ska vara. För att tydligare kunna beskriva en bra relation mellan lärare och elev använder hon begreppet *undervisningsrelation*. Hon menar att en undervisningsrelation innebär att läraren erbjuder sig att undervisa eleven, men också att eleven går med på att läraren undervisar henne eller honom. På så sätt är alltså undervisningsrelationen ömsesidig och båda parter påverkar hur den fungerar.

#### **Förtroende**

Eleverna i studien har gett uttryckt för ett lågt förtroende för de skolor de gått i och lärare som de haft. Flera uttryck som "dålig lärare", "den skolan suger" och "de kändes väldigt oorganiserade på den skolan" visar på ett lågt förtroende och en låg tillit till skolan och dess lärare. Frelin (2012) menar att förtroende är grundläggande för att skapa en god undervisningsrelation och att en god undervisningsrelation i sig är en förutsättning för en god lärandemiljö. Hon menar att man som lärare behöver arbeta aktivt för att bygga upp ett förtroende i relationen till eleverna genom att visa att man är rättvis utifrån varje elevs förutsättningar, visa sin välvilja, göra skolan begriplig och vara tydlig i sin kommunikation, samt att se till att eleverna får behålla sin värdighet i de lägen man behöver tillrättavisa dem.

#### **Förståelse**

I denna studie framkommer att eleverna upplevt att skolsituationen förändrats i positiv riktning när de fått en bra relation till någon vuxen på skolan. I flera fall har det handlat om en specialpedagog eller kurator, men någon uttrycker även att lärare varit betydelsefulla. Tolkningen av elevernas berättelser ger en bild av att eleverna haft behov av att känna sig förstådda, något som också Heimdahl-Mattsons (2008) undersökning visar. Vid en första analys, tolkades detta som att de behövde bli förstådda utifrån sin funktionsnedsättning, men vid en vidare analys av materialet, framkommer även ett behov av att bli sedd som person, oavsett om eleven har en funktionsnedsättning eller inte. Frelin (2012) redovisar ett antal lärares strategier för att skapa en god undervisningsrelation till elever. Där framhåller hon tre teman som signifikanta för att skapa en god relation: *förtroende*, *medmänsklighet* och *omtanke om elevens självbild*. En av eleverna i denna studie, Kim, startade sin grundskoletid med ett år i en mycket liten klass med endast 4 elever. Detta år beskriver han som roligt och att de hade en god sammanhållning i gruppen. Charlie beskriver att hon under årskurserna F-8 gick på en stor skola där många elever hade det svårt. På grund av detta menar hon att hon inte blev sedd, utan kände sig som "en i mängden". När hon sedan började på en liten skola, upplevde hon att hon blev sedd. Robin kände sig inte sedd under sin tid i årskurs F-5, då han gick i den ordinarie skolan. Under årskurs 6-9 i en särskild undervisningsgrupp och vidare på gymnasiets introduktionsprogram – båda organisationsformer med hög lärartäthet, upplevde han att lärarna hade tid för honom, lyssnade på honom och anpassade undervisningen efter hans förutsättningar. Frelin (2012) menar att lärare bör ha en förståelse för att skolan kan vara

tuff för eleverna. Hon beskriver att eleverna utsätts för krav på att prestera och att det bör finnas en förståelse för elever som kanske misslyckas varje dag, inför alla andra.

Lärarna i Frelins studie uttrycker att det är viktigt att visa intresse för eleverna, samt att visa en empatisk förståelse i meningen att anta att alla elever gör så gott de kan. Eleverna i denna studie uttrycker dock att de inte har blivit tillfrågade om hur de arbetar bäst, eller haft en möjlighet att påverka det stöd eller den undervisning de fått.

## **Tydlighet**

Ytterligare en aspekt som eleverna i denna studie lyfte fram var att de lärde sig bäst då lärare var tydliga. Frelin (2012) anger detta som en del av att skapa en god undervisningsrelation. Hon menar att lärare bör ha en inlevelse i att de regler eller uppgifter som man själv ser som självklara, kanske inte är lika tydliga för eleverna. Tydlighet kan också vara att läraren är tydlig med förväntningar på eleverna. Dessa förväntningar kan gälla allt från arbetsmiljön i klassrummet, ordning, struktur, men också direkta kunskapsrelaterade förväntningar, som vilket stoff tyngdpunkten ska ligga på i ett arbete eller vilken nivå av kunskaper som förväntas för olika betygssteg. Tintin berättar att hon gärna ville ha specifika instruktioner på vad som skulle tas med eller inte i ett arbete. Även skriftliga instruktioner som hon sedan kunde gå tillbaka till och läsa om igen menar hon var viktigt för henne. Detta kan tolkas som en osäkerhet för hur uppgiften är upplagd och alltså ett behov av att få syftet och innehållet klart tydliggjort för sig. Frelin (2012) menar alltså att en god undervisningsrelation kännetecknas av en tydlig struktur för lärande. Även Hattie betonar förtroendefulla relationer som en viktig aspekt för lärande (Håkansson, 2011).

Att ”bygga relationer” är något som det ofta talas om bland lärare. Frågan är om det är definierat vad det innebär? Många gånger kanske lärare stannar vid det som Frelin (2012) kallar för ”Erkännande” – att ”se” eleverna. Det kan handla om ”korta fraser, kanske framslängda i förbifarten på vägen in eller ut ur rummet, och ändå kan de betyda så mycket” (s. 57). Lärare är troligen inte alltid medvetna om att detta relationsbyggande pågår i alla sammanhang under skoltiden. I alla situationer som kräver en relation, fortsätter relationen att byggas. Men händelser inträffar också som kan göra att relationen försämras. Detta beskriver Frelin som förtroendekapital som kan vinnas eller gå förlorat. Denna studie visar att flertalet lärare inte har lyckats i sitt ”relationsbyggande” med eleverna i studien. Samtliga elever ger uttryck för att de haft ett lågt förtroende för den skola eller de lärare som de har haft under grundskoletiden. Resultatet visar på vikten av att ha en bra relation utifrån aspekterna förtroende, förståelse och tydlighet.

### **6.2.3 Delaktighet**

Detta stycke kommer att presenteras utifrån SPSMs (2012) olika aspekter av delaktighet med de tolkningar som kan göras utifrån empirin.

## **Tillhörighet**

Tillhörighetsaspekten har två innebörder, dels en formell tillhörighet, dels en genuin. Samtliga elever i studien har haft en formell tillhörighet i klassen och på skolan, men den genuina tillhörigheten har varit låg. Samtliga har uttryckt att de under någon del av skoltiden känt sig utanför gemenskapen. Charlie berättar om att hon och en kompis höll sig i ”sin bubbla” när de kände att de inte riktigt passade in. Tintin vittnar om mobbing och utsatthet och säger att hon egentligen bara är glad att högstadietiden är över. Robin beskriver sig själv som en syndabock och menar att klasskamraterna retade honom för att de visste att han skulle bli arg.

## **Tillgänglighet**

Tillgänglighet har flera innebörder enligt SPSM. Det finns en fysisk, en sociokommunikativ och en symbolisk aspekt på tillgänglighet. Eleverna i studien uppger att de och deras föräldrar fått kämpa för att få det stöd de behövt. Både Kim och Charlie uppger att de skulle ha behövt en dator för att minska effekterna av sin dyslexi, något som de inte haft tillgång till. Tintin fick i förskoleklassen ett stöd i den sociokommunikativa samt symboliska tillgängligheten i och med en stödpedagog som gav henne stöd i kamratrelationer. Detta stöd togs senare bort. Sammantaget kan detta tolkas som att tillgängligheten varit låg för eleverna i studien.

## **Samhandling**

En elev i denna studie, Robin, uttryckte att han kände sig värdelös när han fick undervisning skild från den vanliga klassen. Tintin, som gick på specialgymnastik beskriver att hon ”lärde sig uppskatta den med”, vilket antyder en initial negativ känsla av att bli särbehandlad. Detta kan kopplas till samhandlingsaspekten av delaktighet som SPSM beskriver (2012). För att känna en delaktighet behöver elever alltså vara en del av aktiviteten under lektionen. Samhandlingsaspekten gäller även under raster och andra aktiviteter under skoldagen. Eleverna berättar om en känsla av att vara utstött, utsatt och inte riktigt vara med i gemenskapen i klassen. Samhandlingsaspekten kan alltså sägas vara låg för eleverna i studien, vilket får konsekvenser för deras självbild och självförtroende, liksom tillit till andra.

## **Erkännande**

Även erkännandet handlar mycket om hur kamratgruppen men även lärare och övrig personal ser på eleven i klassen. Utefter en tolkning av materialet kan en åsikt från lärarens sida skönjas om att eleverna ska tillhöra klassen. Ett erkännande borde även handla om att få ett erkännande kring att eleven behöver få undervisningen anpassad efter sin förmåga och sitt sätt att lära. Jag tolkar det som att flera lärare som eleverna berättar om har haft en tanke om att alla ska behandlas lika och att det ska medföra att eleverna får ett slags erkännande i klassen. Dock har eleverna inte fått det stöd de behövt för att klara av skolsituationen på ett sådant sätt att de fått ett erkännande från klasskamraterna. Flera av eleverna i studien kan alltså tolkas ha haft ett lågt erkännande av såväl klasskamrater som lärare.

## **Engagemang**

Enligt SPSM (2012) är engagemang en egenupplevd aspekt. Under intervjuerna tillfrågades eleverna inte direkt om sin känsla av engagemang, men ett försök till tolkning kan ändå göras. Kim och Tintin berättar om en hel del hemarbete, vilket kan tolkas som att ett engagemang till att vilja lära finns. Dock berättar de båda om hur de under lektioner suttit och låtit tankarna vandra iväg, vilket kan tolkas som ett lågt engagemang. Charlie och Robin har berättat om en orolighet, till stor del kroppslig, som de båda försökt råda bot på genom att röra på sig under lektionerna. Något slags engagemang är svårt att skönja, då de båda berättar om olika strategier för att klara sig igenom lektionerna. Som tidigare sagt är dock engagemang en egenupplevd aspekt, och denna tolkning får ses som väldigt osäker.

## **Autonomi**

SPSM poängterar i skriften vikten av att även elever med funktionsnedsättning bör få känna ett lika stor självbestämmande under dagen som övriga elever i klassen. Eleverna i studien har inte hamnat i situationer då andra (exempelvis assistenter) varit omhändertagande så att det inkräktat på elevens integritet. En annan aspekt på autonomi kan vara att eleven själv har

möjlighet att arbeta självständigt och föra fram sina åsikter. Detta kan stödjas med hjälp av bland annat struktur och anpassade arbetsuppgifter eller kompensatoriska hjälpmedel. I detta avseende har autonomin i så fall varit låg, då eleverna uppger att de inte fått påverka sin situation eller hur de vill få stöd utifrån sina egna förutsättningar. I det första avseendet av autonomi, får dock delaktigheten sägas vara hög.

Utifrån dessa aspekter har delaktigheten för eleverna i studie varit tämligen låg. Som tidigare framhållits anser forskare (Ahlberg, 2001) att delaktighet och lärande hör samman och att en hög delaktighet ger bättre förutsättningar för lärande. Eleverna i studien uppger att de troligen kunnat lära sig mer än de gjorde i grundskolan, även om en av eleverna är nöjd med sina studieresultat.

#### **6.2.4 Specialpedagogiska implikationer**

Enligt skolans styrdokument (SFS 2010:800; Skolverket, 2011A; Svenska Uneskorådet, 2006) ska skolan arbeta inkluderande med elever i behov av särskilt stöd. Om det upptäcks att en elev riskerar att inte nå målen i något ämne, eller på andra sätt har hamnat i svårigheter i sin skolgång, ska en pedagogisk utredning genomföras på organisations- grupp- och individnivå. Här kan specialpedagogisk kompetens vara en utmärkt tillgång. Resultatet i denna studie visar att eleverna inte fått adekvat stöd och undervisning utifrån sina individuella förutsättningar. Mycket tyder på att man i skolorna antagit ett kategoriskt perspektiv där orsaken till skolsvårigheterna söks hos individen. För att till fullo följa skolans styrdokument bör lärare, rektorer och specialpedagoger fråga sig hur undervisningens organisation och didaktik påverkar elevernas delaktighet och lärande. Ur ett dilemmaperspektiv (Nilholm, 2007) menas att man inte ensidigt kan se till antingen elevens svårigheter eller till omständigheter i undervisningsmiljön, utan att man måste se till hur dessa faktorer samspelar. Skolorna i denna undersökning förefaller ha försökt – i den mån de alls har givit något stöd – anpassa den rådande undervisningen på ett individuellt plan, exempelvis genom att placera elever i en liten grupp där undervisningen är anpassad och vad det verkar på en lägre nivå. Istället bör lärare utvärdera sin undervisning och ”identifiera vad som behöver utvecklas i den egna undervisningen för att eleverna ska ges förutsättningar att utvecklas så långt som möjligt i förhållande till de nationella målen” (Skolverket, 2011b). Specialpedagogen bör i detta arbete inta rollen som en kvalificerad samtalspartner för att stödja lärare i sin egen och skolans utveckling.

Något som framgår av studiens resultat är att eleverna fått rätt stöd relativt sent under sin skoltid, i flera fall inte förrän på gymnasiet. För att förhindra att detta sker bör skolor ha en tydlig struktur för hur upptäckande, utredning och upprättande av åtgärdsprogram sker. Detta är tydligt framskrivet i skolans styrdokument. Enligt styrdokumentet ska det inte heller vara nödvändigt med en diagnos för att få rätt stöd, något som också framgår tydligt. Dock visar denna studie att samtliga elever fått otillräckligt eller inget stöd fram tills att en diagnos var konstaterad. Ett par av eleverna fick dock inte tillräckligt stöd trots att en av deras två diagnoser konstaterats tidigt.

Att relationen mellan lärare och elever är betydelsefull är något som visat sig i studien. Frågan är hur medvetna lärare är om detta, samt hur de ges möjlighet att utveckla sitt relationsskapande arbete. Här ser jag ett viktigt uppdrag hos rektor såväl som specialpedagog att stödja lärarna i detta arbete. Att driva skolutveckling som syftar till att skapa förståelse hos lärarna för vilken vikt goda relationer har för undervisningsresultaten är också en viktig insats utifrån studiens resultat. Relationen kan sägas vara nära sammankopplad med delaktigheten, då de delaktighetsaspekter samt de aspekter på en god undervisningsrelation som diskuterats

ovan överensstämmer till stora delar. Genom att skapa en god undervisningsrelation till alla elever skapar man bättre förutsättningar för en god delaktighet. En hög delaktighet såväl som en god undervisningsrelation har sin grund i en djup förståelse för eleven och dess förutsättningar. Detta rimmar också väl med en inkluderande miljö, där hänsyn tas till varje elevs behov, intresse och förutsättningar.

Efter arbetet med denna studie ställer jag mig den något provocerande frågan; skulle dessa elever varit i behov av så kallat "särskilt stöd" ifall skolan från början hade arbetat aktivt för en inkluderande undervisning med förtroende, förståelse och tydlighet i åtanke?

### **6.3 Fortsatt forskning**

I denna studie har fokus varit hur elever som fått en AD/HD-diagnos upplevt sin skolgång. En intressant fortsättning på studien skulle kunna vara att intervjua lärare för att fånga samma skeende ur deras perspektiv. Att intervjua lärare om deras medvetenhet kring funktionsnedsättningar bland elever, samt om deras arbetssätt och strategier för att stödja dessa elever.

En annan intressant fråga som väckts under arbetet med studien är vilka förutsättningar lärare får att lyckas med det arbete som i denna studie framkommer är nödvändigt för att skapa en inkluderande miljö? Vilken uppmuntran, stöd och fortbildning får de från skollädaingen? Vilka organisatoriska förutsättningar finns? Hur anpassas klasstorlek och elevantal för att ge förutsättningar för att skapa goda relationer till eleverna? Detta skulle kunna vara intressant att undersöka dels ur lärarens perspektiv, men även ur rektorns, såväl som specialpedagogens perspektiv.

## 7. Referenser

- Abrahamsson, L. (2010). *Tänk om. En bok om autism, Aspergers syndrom, ADHD och andra förmågor*. Malmö: Gleerups.
- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (Specialpedagogisk rapport nr 15 1999:08) Göteborg: Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige 2007, Årg 12*, s. 84–95.
- Ainscow, M. (1998). Would it work in theory? Arguments for practitioner research and theorising in the special needs field. In C. Clark, A. Dyson & A. Milward (Ed.) *Theorising special education* (s. 7-20). London and New York: Routledge.
- American Psychiatric Association. (2013). *DSM-5 Attention Deficit/Hyperactivity Disorder Fact Sheet*. Hämtad 2013-11-20, från [http://www.dsm5.org/Documents/ADHD\\_Fact\\_Sheet.pdf](http://www.dsm5.org/Documents/ADHD_Fact_Sheet.pdf)
- Bengtsson, J. (1999). En livsvärldsansats för pedagogisk forskning. I J. Bengtsson (Red.), *Med livsvärlden som grund* (s. 9–45). Lund: Studentlitteratur.
- Berndtsson, I. (2009). Att lära med nedsatt kroppslig funktion. I A. Ahlberg (Red.), *Specialpedagogisk forskning – En mångfasetterad utmaning* (s. 251–274). Lund: Studentlitteratur.
- Clark, C., Dyson, A. & Milward, A. (1998) Theorising special education: time to move on? In Clark, C., Dyson, A & Milward, A. (Ed.) *Theorising special education* (s. 156-173). London and New York: Routledge.
- Dahlborg Lyckhage, E. (2006). Att analysera berättelser (narrativer). I F. Friberg (Red.). (2006). *Dags för uppsats – vägledning för litteraturbaserade examensarbeten* (s. 139–148 ). Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I. & Persson, B. (1996). Specialpedagogik i grundskolan – en motsägelsefull verksamhet. *Pedagogisk forskning i Sverige, Årg 1*, s 25-39.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2003). *Inkluderande undervisning och goda exempel*.
- European Agency for Development in Special Needs Education. (2007). *Bedömning och inkludering. Riktlinjer och metoder*.
- Eriksson, M. (2003). *Fräknar på hjärnan. Om udda barn och små avvikelser*. Jönköping: Brain Books.
- Frelin, A. (2012). *Lyhörda lärare – Professionellt relationsbyggande i förskola och skola*. Stockholm: Liber.
- Friberg, F. (2006) Att bidra till evidensbaserad omvårdnad med grund i analys av kvalitativ forskning. I F. Friberg (Red.). (2006). *Dags för uppsats – vägledning för litteraturbaserade examensarbeten* (s. 105–114 ). Lund: Studentlitteratur.

- Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass – om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura.
- Heimdahl-Mattson, E. (2008). *Mot en inkluderande skola? Elevers syn på specialpedagogiska insatser*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Håkansson, J. (2011). *Synligt lärande. Presentation av en studie om vad som påverkar elevers studieresultat*. Stockholm: Sveriges kommuner och landsting.
- Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kärfve, E. (2000). *Hjärnspöken. DAMP och hotet mot folkhälsan*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Larssen, M. (2008). *Är jag normal, mamma? Att se, förstå och möta en flicka med ADD*. Västra Frölunda: Aduct.
- Ljungberg, T. (2011). AD/HD - dags att också uppmärksamma psykosociala förhållanden? *Socialmedicinsk tidskrift, Vol 8*, s. 486-495.
- Lundahl, C. (2011) *Bedömning för lärande*. Stockholm: Norstedts.
- Myndigheten för skolutveckling. (2005). *Elever som behöver stöd med får för lite*. Stockholm: Liber.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige, Vol 10(2)*, s. 124–138.
- Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – vad betyder det och vad vet vi? *Forskning i fokus nr 28*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2007). Svensk specialpedagogik vid vägskalet eller vägs ände? I C. Nilholm & E Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 52–65). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- SFS 2010:800. *Skollag* Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575>
- Skolverket. (2011b). *Skolverkets allmänna råd för planering och genomförande av undervisningen*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2698>
- Socialstyrelsen. (u.å./13). Hämtat 2 maj 2013, från <http://www.socialstyrelsen.se/psykiskhalsa/adhd>
- Socialstyrelsen. (2004). *Kort om ADHD hos barn och vuxna - En sammanfattning av Socialstyrelsens kunskapsöversikt*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen. (2012). *Läkemedel – statistik för år 2011. Sveriges officiella statistik. Hälsa och sjukvård*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten. (2012). *Där man söker får man svar – Delaktighet i teori och praktik för elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Specialpedagogiska skolmyndigheten.



- Stukát, S. (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svenska Unescorådet. (2006) Salamancadeklarationen och Salamanca +10. (Svenska Unescorådets skriftserie 2/2006). Hämtad 23 november 2013 från [http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca\\_deklarationen.pdf](http://www.spsm.se/PageFiles/4587/Salamanca_deklarationen.pdf)
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2011). Traditionalism och progressivism i synen på lärande. I M. Jensen (Red.) *Lärandets grunder – teorier och perspektiv*. (s. 223-236). Lund: Studentlitteratur.
- Utbildningsdepartementet. (1997). Regeringens skrivelse 1996/97:112. *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning – kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Utbildningsdepartementet. (2013). *63 procent kommer att få plats i högskolan*. Hämtad 2013-11-26 från <http://www.regeringen.se/sb/d/8151/a/223202>
- Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. (PDF) [http://www.cm.se/webbshop\\_vr/pdf/H0014.pdf](http://www.cm.se/webbshop_vr/pdf/H0014.pdf)
- Widerlöv, M. (1999). *Att handskas med "skitungar" Del II – en pedagogisk handbok för skolan*. Hammarö: Gravander & Widerlöv Förlag.
- Ödman, P-J. (2001). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.

## Medgivande till deltagande i studie

Jag heter Gia Haraldsson, arbetar som lärare och studerar till specialpedagog. Under hösten 2013 kommer jag att genomföra en studie inom ramen för det specialpedagogiska programmet vid Göteborgs Universitet.

Syftet med min studie är att lyfta kunskap och medvetenhet kring diagnosen AD/HD med en tyngdpunkt på svårigheter inom uppmärksamhet. Jag vill ta reda på hur skolgången ser ut ur elevernas perspektiv, då jag tycker det är viktigt att lyssna på elevernas åsikter och upplevelser för att kunna utforma skolan och undervisningen på ett bra sätt.

Jag vill därför samtala med ca 4-6 elever som har gått ur grundskolan om hur de upplevt skolgången med tanke på lärande, stöd de fått och delaktighet i skolan.

Det är helt frivilligt att delta i studien och man kan när som helt ångra sig och meddela mig att man inte längre vill delta. De inspelade intervjuerna kommer att förvaras på ett säkert sätt fram till dess att studien är genomförd. Allt inspelat material kommer då att förstöras. Studien kommer att publiceras som en magisteruppsats via Göteborgs Universitet. Anonymitet kommer att säkras genom att alla namn på personer, skolor och platser kommer att vara fingerade i det fall namn behöver användas i uppsatsen.

För elever som är under 18 år ber jag om ett medgivande från både elev och vårdnadshavare. Om ni samtycker till att ert barn medverkar ber jag er skriva under på raden här nedan.

Med vänlig hälsning, Gia Haraldsson

07XX – XXXXXX, [gja.xxxxxxx@xxxxx.xxx](mailto:gja.xxxxxxx@xxxxx.xxx)

.....  
*Medgivande lämnas härmed*

---

Datum

---

Elevens namn

---

Elevens underskrift

---

Vårdnadshavares underskrift

## Bilaga 2

### Intervjuguide

#### **Bakgrund:**

Ålder, bostad, ort, nuvarande sysselsättning, diagnos.

#### **Om förväntningar före skolstart**

Kommer du ihåg vad du tänkte om skolan innan du började ettan/fskklasse?

Vilka förväntningar hade du på skolan innan du började?

Har du äldre syskon eller andra som hade börjat skolan före dig?

#### **Om skolstarten**

Hur kändes det att börja skolan i början, blev det som du hade tänkt dig?

Trivdes du i klassen? Hade du kompisar som du lekte med även på fritiden?

Hur såg skolan ut? Stor/liten? Stor/liten klass? Lärare/stödpersonal?

Hur upplevde du lektionerna? Innehåll? Trivsel? Arbetsro? Begriplighet?

Hur var du som elev? Framåt/tyst/lugn/sprallig/koncentration?

Fick du något särskilt stöd? Hur var det utformat?

Hur upplevde du det att få stöd? Kändes det bra/ok/utpekande, var det fler som fick stöd?

Fick du vara med och bestämma hur du ville ha stöd? Enskilt/grupp/klass. Vad?

Om du hade fått bestämma, hur hade stödet sett ut? Skulle du ha velat ha mer eller mindre stöd? I klassen/grupprum?

Vad var det som du upplevde hjälpte dig?

Fanns det någon lärare som du tyckte extra mycket om? Som kunde hjälpa dig bättre än andra? Vad tror du det var hos honom/henne som gjorde det?

#### **Längre upp i skolan (mellan-hög)**

Hur kändes det att gå på mellan/högstadiet?

När fick du din diagnos? Hur kändes det? Hur upplevde/upplever du din diagnos?

Fick kompisar/lärare reda på diagnosen?

Förändrades stödet efter att du fått diagnosen? Förändrades lärarna? Skolan? Kompisarna?

Vad hände med din trivsel, kamratskap, delaktighet i gruppen efter diagnosen?

Fanns det någon lärare som kunde hjälpa dig bättre än andra? Vad var det som gjorde det?

Fanns det någon annan personal på skolan som du tyckte extra mycket om? Vad var det som gjorde det?

### **Om lärande**

Upplevde du att du lärde dig något i skolan?

Kunde du ha lärt dig mer? Uppnådde du målen i femman/nian?

På vilket sätt tänker du att du lär dig bäst? Förstod skolan/lärarna ditt bästa sätt?

I vilka situationer lär du dig bäst? I vilken miljö?

Hur såg arbetsuppgifterna ut? Var det samma för alla? Arbetade ni på olika sätt?

Hur tänkte du efter grundskolan? Fortsatt utbildning?

Om du skulle sammanfatta din skolgång, hur vill du beskriva den?

Hur tänker du om fortsatt utbildning?

Vad tänker du om framtiden?