



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärares erfarenheter av inkludering av barn med diagnosen ADHD i klassrummet

Eklöf Mia

Självständigt arbete L6XA1A

Handledare: Mattias Börjesson

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT18-2930-014-L6XA1A

Sammanfattning

ADHD är en vanligt förekommande diagnos bland barn som kan innebära olika svårigheter i deras vardag. Koncentrationssvårigheter och brist på uppmärksamhet samt förmågan att kontrollera sitt beteende är några av de problem som människor med ADHD kan stå inför. I en skolmiljö kan dessa problem uppfattas som störande både för barn som har diagnosen, övriga elever och för lärare. Därmed vill jag veta hur lärare arbetar för att hantera dessa svårigheter för att kunna skapa en fungerande inkluderande miljö i klassrummet. Syftet med den här uppsatsen är att belysa lärares tankar, kunskaper och erfarenheter av att inkludera elever med diagnosen ADHD i klassrummet. Jag har genomfört en kvalitativ studie där jag har använt mig av semistrukturerade intervjuer som metod. Jag har intervjuat sex lärare och utgått från olika teman för att få svar på mina frågor. Lärarna har berättat fritt utifrån mina frågor och delat med sig av sina tankar och erfarenheter. Mitt resultat visar såväl som den tidigare forskningen vikten av att ha en bra relation till elever, där kommunikation och samarbete är förutsättningar för att elever ska utvecklas och nå sina kunskapsmål. En annan viktig aspekt för att inkludering ska bli gynnsam är lärares kunskaper om diagnosen. Lärare bör hålla sig uppdaterade genom att läsa aktuell forskning och litteratur för att kunna erbjuda elever bästa möjliga utbildning. Kunskaper om diagnosen underlättar arbetet med att skapa en inkluderande miljö och ett bra klassrumsklimat där alla elever trivs och känner trygghet. Ytterligare en betydelsefull faktor är samarbetet mellan lärare och övrig personal på skolan. Genom att diskutera, utvärdera och hjälpa varandra ökar förutsättningar för att inkludering ska fungera. Trots att lärare dagligen möter svårigheter och dilemman i klassrummet finns det bra strategier och hjälpmedel för att inkludera elever med ADHD på ett fungerande sätt.

Svensk titel: Lärares erfarenheter av inkludering av barn med diagnosen ADHD i klassrummet.

Nyckelord: Inkludering, ADHD, diagnos, funktionsnedsättning, dilemma, relation.

Engelsk titel: Teacher's experiences of inclusion of children diagnosed with ADHD in the classroom.

Keywords: Inclusion, ADHD, diagnosis, disability, dilemma, relation.

Författare: Mia Eklöf

Typ av arbete: Examensarbete på avancerad nivå (15 hp)

Handledare: Mattias Börjesson

Examinator: Lisa Asp-Onsjö

Rapportnummer: VT18-2930-014-L6XA1A

Innehållsförteckning

1. Inledning	4
1.1 Syfte och frågeställning.....	5
2. Bakgrund – Vad är ADHD?	5
3. Tidigare forskning	6
4. Metod	10
4.1 Semistrukturerad intervju.....	10
4.2 Pilotstudie och utveckling av intervjufrågor.....	11
4.3 Urval.....	12
4.4 Inför intervjuerna - forskningsetik.....	12
4.5 Genomförande av intervjuer.....	13
4.6 Presentation av lärarna.....	13
5. Resultat och analys	14
5.1 Anpassningar efter elevers behov.....	14
5.2 Möjligheter och svårigheter.....	16
5.3 Lärarnas kunskaper om diagnosen ADHD.....	18
5.4 Vad diagnosen har för betydelse.....	20
5.5 Samverkan med vårdnadshavare.....	20
6. Diskussion och vidare forskning	21
7. Slutord	23
8. Referenser	24
9. Bilaga	26

1. Inledning

Enligt Skolverket (2011) har alla barn rätt till en likvärdig utbildning. Det innebär inte att resurser delas precis lika eller att undervisningen är lika för alla. Undervisningen ska anpassas efter elevers förutsättningar och behov. De elever som av olika anledningar har svårare att nå målen i skolan måste få rätt stöd för att kunna utvecklas i rätt riktning, vilket är skolans ansvar (Skolverket, 2011). Salamancadeklarationen är ett internationellt styrdokument som inriktar sig på skolan. Enligt den är en skola för alla, vilket innebär en inkluderande undervisning där delaktighet och jämlikhet är centrala grundtankar (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Både föräldrar och elever ska få möjlighet att påverka och vara delaktiga i skolans verksamhet. Förutom föräldrar och elever måste lärare även ta hänsyn till styrdokument, skolledning och kollegor, vilket innebär att det ställs krav från många olika håll. Politiska förändringar och ekonomiska förutsättningar påverkar också det konkreta arbetet i skolan (Jakobsson & Nilsson, 2011). Asp-Onsjö (2014) menar att många elever med svårigheter placeras i stora grupper utan anpassning av undervisning och därmed riskerar dessa elever inte nå kunskapskraven. Elever med koncentrationssvårigheter eller en oklar problematik verkar lärare generellt sett ha svårare att hantera (Asp-Onsjö, 2014).

ADHD blir en alltmer vanlig diagnos i det svenska samhället. Den främsta anledningen till det är att kunskapen om diagnosen har ökat och därmed utreds fler personer. Uppskattningsvis är det drygt 5% av alla barn i skolåldern som har ADHD (Fernell, 2017). Hwang och Nilsson (2011) beskriver barn med koncentrationsproblem som oroliga, rastlösa, klumpiga och impulsiva, vilket kan innebära att de stör både sig själva och sin omgivning. ADHD står för *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, eller som det kallas på svenska *hyperaktivitetssyndrom med uppmärksamhetsstörning*. Inom ADHD finns det tre undergrupper: endast hyperaktivitet, endast uppmärksamhetsstörning eller de båda tillsammans. Hyperaktivitet och impulsivitet är vanligast bland pojkar medan uppmärksamhetsstörningar är vanligast hos flickor. Många barn med ADHD har även problem med motoriken och kan ha ett trotsigt beteende (Hwang & Nilsson, 2011).

I skolan kan elever med ADHD vara ouppmärksamma på detaljer, vilket kan leda till slarvfel i skolarbetet. De kan ha svårigheter med att organisera uppgifter och aktiviteter samt behålla koncentrationen på vissa uppgifter. Elever med diagnosen är ofta uppe i varv och har svårt att hålla sina händer och fötter stilla, därmed lämnar de ofta sin plats. De pratar mycket, avbryter ofta andra och kan vara otåliga med att vänta på sin tur (Hwang & Nilsson, 2011). Jakobsson och Nilsson (2011) menar att barn med ADHD har stora svårigheter att koncentrera sig i stora grupper. De kan reagera starkt i röriga situationer och på oväntade händelser. Dessa barn har svårare att förstå instruktioner på grund av sin bristande uppmärksamhetsförmåga samt svårigheter med att lagra instruktioner i arbetsminnet, vilket påverkar deras resultat i skolämnen. Barn med ADHD kan anstränga sig mycket utan att uppnå önskvärda resultat, vilket kan påverka deras självkänsla och motivation. Därför behöver lärare kunskap om hur de kan planera sin undervisning för att kunna kringgå dessa svårigheter (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Fernell (2017) betonar vikten av att lärare behöver adekvat kunskap om ADHD då dessa barn lätt blir missförstådda och frustrerade, vilket ofta leder till konflikter med omgivningen. Dessa barn kan ha snabba humörsvägningar och vissa barn reagerar med utbrott. Då är det viktigt att en vuxen ser barnets behov och visar förståelse. Skolan har ansvar för att erbjuda det stöd som behövs för att elever ska utvecklas och klara av sin skolgång. Både undervisning och skoldagar ska anpassas efter elevers behov (Fernell, 2017).

I likhet med tidigare forskning menar även Kanchana och Vojtova (2017) att lärare som har mer kunskap om diagnosen ADHD ofta har ett mer gynnsamt beteende mot dessa elever. Lärare bör känna till olika strategier och metoder för att kunna hantera olika slags beteenden hos elever. Men även lärare som har mycket kunskap upplever svårigheter med att inkludera barn med ADHD i ett överfullt klassrum. För att kunna inkludera barn med diagnosen på bästa sätt behöver lärare kunskap, stöd och vägledning (Kanchana & Vojtova, 2017).

Enligt Jakobsson och Nilsson (2011) är det även viktigt att lärare analyserar och reflekterar över vad eller vilka situationer som kan leda till svårigheter och hur dessa svårigheter kan motverkas. Elever med ADHD behöver struktur och ordning och läraren själv är en stor del av denna struktur. Hela arbetslaget behöver samarbeta och ha samma kravnivå som är anpassad utifrån elevers behov. En specialpedagog eller psykolog är ett bra stöd för lärare och kan hjälpa till med att utveckla ett gemensamt förhållningssätt inom arbetslaget. Det är även viktigt att lärare är medvetna och bearbetar sina egna känslor för att kunna hantera sina reaktioner i mötet med elever som har ett avvikande beteende. Lärares förståelse för ett barns svårigheter är en förutsättning för ett positivt bemötande och ett bra klassrumsklimat (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Specialpedagoger och speciallärare har en fördjupad kompetens om olika funktionsnedsättningar och de finns som en tillgänglig resurs på de flesta skolor. De ska hjälpa till i arbetet med elever i behov av särskilt stöd genom att handleda lärare och ge dem råd och stöttning. Syftet är att skapa förutsättningar för att lärare ska kunna möta och hantera elevers olikheter samt anpassa sin undervisning utifrån individens behov. Men hur detta arbete organiseras varierar mellan olika skolor och olika kommuner (Asp-Onsjö, 2014).

En viktig aspekt är att en diagnos inte är avgörande för om en elev ska få anpassningar eller särskilt stöd. Enligt skolans styrdokument ska alla elever som behöver anpassningar eller särskilt stöd få det, oavsett om de har en diagnos eller inte (Jakobsson & Nilsson, 2011).

1.1 Syfte och frågeställning

Eftersom jag är intresserad av inkludering i allmänhet har jag valt att inte avgränsa min studie till ett specifikt ämne. Syftet med den här uppsatsen är att belysa sex lärares kunskaper och erfarenheter av barn med diagnosen ADHD. Jag är intresserad av hur dessa lärare arbetar för att inkludera barn med ADHD i klassrummet. Jag har utgått från tre frågeställningar;

Hur anpassar lärarna från den här studien sin undervisning för att inkludera elever med ADHD i undervisningen?

Hur får lärarna från studien sina kunskaper?

Vilka svårigheter och möjligheter möter lärarna i klassrummet?

2. Bakgrund - Vad är ADHD?

Fernell (2017) förklarar att Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) är en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning som påverkar förmågan att koncentrera sig och kontrollera sitt beteende. Attention deficit (AD) betyder brist på uppmärksamhet och hyperactivity disorder (HD) innebär hyperaktivitets-störning, vilket betyder att personen har mycket energi. ADHD är medfött och påverkar hjärnans nervsystem och har ingenting med intelligens att göra (Fernell, 2017).

ADHD kan medföra problem i vardagen. Ett vanligt problem är att människor med diagnosen lätt blir distraherade och störda i stökiga miljöer samt har svårigheter med att komma igång och slutföra uppgifter. För att få diagnosen ADHD ska svårigheterna ha funnits med under lång tid och medföra problem i vardagen för att klassas som en funktionsnedsättning. Svårigheterna ska även synas i olika miljöer, som till exempel hemma, på jobbet eller i skolan. Det är även vanligt att människor som har diagnosen ADHD har problematik med till exempel sömnsvårigheter, lägre självkänsla, ångest, depression eller ätstörningar (Fernell, 2017).

Det finns olika former av ADHD som beror på vilka symptom personen uppvisar och vilka svårigheter som uppstår på grund av dem. ADHD delas vanligtvis in i tre former:

Kombinerad form: Svårigheter med uppmärksamhet, överaktivitet och impulsivitet. Det är den vanligaste formen av ADHD.

Huvudsakligen ouppmärksam form: Svårigheter med uppmärksamhet och koncentration, men få eller inga problem med överaktivitet och impulsivitet. Denna form kallas ofta ADD och kan vara svårare att upptäcka då den inte märks lika mycket utåt.

Huvudsakligen hyperaktiv-impulsiv form: Svårigheter med överaktivitet och impulsivitet men få eller inga problem med uppmärksamhet. Denna form är vanligast bland förskolebarn och kan avta med tiden eller utvecklas till en kombinerad form av ADHD (Fernell, 2017).

ADHD kan te sig olika beroende på personlighet och livssituation. Svårigheter som upplevs hos barn kan förändras tills de har blivit vuxna eftersom de lär sig hantera sin diagnos. Personlighet, temperament, egenskaper, värderingar och intressen påverkar också hur du som person fungerar, därmed kan diagnosen bara delvis förklara vem du är. Personligheten är alltid mer komplex än vad som kan förklaras av en funktionsnedsättning (Fernell, 2017).

Vanliga symtom på ADHD är:

- Svårigheter med koncentration och har många tankar i huvudet samtidigt.
- Svårigheter med att komma ihåg långa instruktioner och komma igång med uppgifter.
- Svårigheter med att passa tider.
- Glömmer eller tappar bort saker.
- Stort behov av att röra på sig.
- Känna oro och ångest.
- Svårigheter med att reglera sitt humör.
- Stresskänslig.
- Har svårt för att vara flexibel, vilket innebär svårigheter med att klara en förändring eller något som inte blir som det var tänkt (Fernell, 2017).

3. Tidigare forskning

Enligt Perold, Louw och Kleynhans (2010) tillbringar barn en stor del av sin tid i skolan. Där förväntas de följa regler, uppträda på ett socialt lämpligt sätt och delta i olika klassrumsaktiviteter. Barn med diagnosen ADHD har svårigheter med impulsivitet, aktivitetsnivå och uppmärksamhet, vilket kan upplevas som störande i klassrummet likväl som i de sociala aktiviteterna. De barn som inte får rätt bemötande riskerar att misslyckas i skolan. Lärare ska inte bara ha de färdigheter och kunskaper som krävs utifrån läroplanen, de ska även uppföra sig på ett sätt som uppfyller de organisatoriska, kulturella och sociala förväntningarna. Lärares arbete kan bli mer krävande när det finns elever med speciella behov i klassen. Felaktig information om denna diagnos kan leda till felaktiga hänvisningar och råd

till föräldrar eller misslyckas med att hantera dessa elever på ett effektivt sätt i klassrummet (Perold, Louw & Kleynhans, 2010).

Kanchana och Vojtova (2017) beskriver att ADHD är en av de vanligaste beteendestörningarna bland barn. De undersökte hur barn med diagnosen stöttas och hur lärare arbetar för att dessa elever ska utvecklas inom lärande, beteende och sociala relationer. De huvudsakliga resultaten visade att lärare inte har tillräckligt med kunskaper om barn med ADHD. Lärare från Kanchanas och Vojtovas (2017) studie upplevde många svårigheter med att inkludera barn med ADHD i det vanliga klassrummet, främst på grund av brist på stöd, resurser och vägledning. Harazni och Alkaissi (2016) beskriver att bristande kunskaper om diagnosen påverkar hur lärare bemöter elevers beteende. En lärare från deras studie beskrev att hon visste att hon bemötte eleven på fel sätt, men visste inte hur hon skulle göra istället. Många lärare förklarade i deras intervjuer att de inte visste hur de skulle tillgodose barnens behov. Lärarna beskrev även att eleverna inte följde regler eller instruktioner på lektionerna, vilket skapade problem och stress för både elever och lärare. Lärarna fortsätter att beskriva att dessa elever ibland blir arga eller nervösa i vissa situationer och att de då får svårt att hantera sina känslor. Ibland slår de sina klasskamrater eller slänger föremål på dem. Lärarna upplevde att övriga elever i klassen var rädda och oroliga över när nästa utbrott skulle komma, vilket påverkade deras studiero (Harazni & Alkaissi, 2016).

Lärare från Haraznis och Alkaissis (2016) studie hävdar att de saknar resurser och stöd ifrån rektorer. En del lärare vet inte om de ska fokusera på klassen som helhet eller på de barn som behöver särskilt stöd. Elever med ADHD kräver mycket tid, som lärare upplever att de inte har. Bristen på tid och resurser är tyvärr de vanligaste problemen som förhindrar att situationen förbättras för barn med ADHD i skolan. Barn med diagnosen behöver undervisning i mindre grupper samt mer enskild tid med lärare. Dessa barn kan även behöva kortare pauser under lektionerna (Harazni & Alkaissi, 2016). Enligt Topkin, Roman och Mwaba (2015) är det många lärare som är medvetna om vilka strategier som behövs för att underlätta för elever med ADHD, men de upplever att de inte får tillräckligt med stöd för att genomföra dessa insatser. För att inkludering ska lyckas krävs det att skolor är utrustade för att effektivt kunna hantera de olika behov som finns hos alla elever (Topkin, Roman & Mwaba, 2015). Några lärare beskriver även att de inte fick något stöd av barnens vårdnadshavare. Vårdnadshavarna ansåg att hela ansvaret låg på lärarna som är skyldiga att erbjuda en bra utbildning (Harazni & Alkaissi, 2016). Perold, Louw och Kleynhans (2010) menar att föräldrakontakten kan hjälpa lärare att utveckla en förståelse för elever, vilket skapar bättre förutsättningar för att kunna hjälpa elever att utvecklas akademiskt, socialt och emotionellt.

Enligt Topkin, Roman och Mwaba (2015) besitter lärare viktig information som de har fått i klassrummet. I många fall är det lärare som uppmärksammar att barn borde utredas. I ett klassrum kan lärare observera barn och upptäcka avvikande beteenden. Morisoli och McLaughlin (2004) menar att symtomen vanligtvis uppträder vid 2-3 års ålder, men de blir mer tydliga när barn börjar i skolan.

Lärare spelar även en viktig roll genom att skapa en miljö som ska bidra till elevers sociala och akademiska framgång. I samband med ett inkluderande klassrum behöver lärare ge barn förutsättningar för att kunna delta i klassrumsaktiviteter samt att utvecklas i linje med läroplanen. Ett viktigt första steg för att kunna bemöta barn med ADHD är att lärare får rätt kunskaper om diagnosen. Lärare behöver bland annat kunskap om symtomen, diagnosen och behandling av barn med ADHD, samt att kunna hantera det i klassrummet (Topkin, Roman &

Mwaba, 2015). Kanchana och Vojtova (2017) hävdar att lärare spelar en avgörande roll i diagnosprocessen. Genom att utveckla ett samarbete med övrig skolpersonal, psykolog eller läkare kan de bidra genom att ge väsentlig information om barnets vardagliga funktion samt sociala relationer. Lärare kan bidra i utvärderingen av eleven och stödja behandlingen av ADHD. Därför är det ingen tvekan om att lärare bör ha kunskaper om ADHD (Kanchana & Vojtova, 2017).

Lärares kunskaper påverkar även klimatet i klassrummet och prestationsförmågan hos elever med ADHD. Lärares attityder och beteenden gentemot en elev med diagnosen kan påverka hur andra uppfattar den eleven. Lärare som har mer kunskap om ADHD har ofta ett mer gynnsamt beteende mot dessa elever. Lärare bör vara bekanta med olika beteendestrategier och metoder som är lämpliga för barn med ADHD. Det är vanligt att lärare kan ha en negativ inställning till dessa barn på grund av deras beteende. Men även de lärare som har mycket kunskap om diagnosen upplever svårigheter med att inkludera barn med ADHD. Det kan vara svårt att inkludera ett barn med diagnosen i ett överfullt klassrum, speciellt om läraren är ensam om att hantera klassen, utan något stöd. Många lärare skulle vilja minska storleken på klasserna för att kunna tillgodose varje elevs behov. Det måste vara ett bra klassrumsklimat för att elever med ADHD inte ska få olämpliga kommentarer eller annan behandling som sänker deras självkänsla (Kanchana & Vojtova, 2017).

Reiber och McLaughlin (2014) menar att olika strategier för att kunna hantera olika beteenden är en viktig del i alla behandlingsmetoder för elever med ADHD, förutom eventuell medicinering. Det är även det enda behandlingsverktyget som skolpersonal har direkt tillgång till. Användningen av effektiva insatser är viktigt hos all skolpersonal för att underlätta för elever med ADHD. Lärare har i uppdrag att skapa en sund lärmiljö för hela sin klass och Reiber och McLaughlin (2014) beskriver några strategier som lärare kan utföra i skolan. Allmänna egenskaper hos barn med ADHD är ouppmärksamhet, lätt distraherade, impulsivitet och hyperaktivitet. Dessa egenskaper gör det svårt att fokusera och koncentrera sig på skolarbete och lektioner. Elever med diagnosen måste kunna fokusera sin uppmärksamhet på läraren och lektionen, därför gynnar en anpassad miljö. Klassrumstrukturen är därför ett av de mest framträdande områdena och den kan delas in i två olika kategorier, fysisk struktur och schema struktur. Ett oorganiserat klassrum med till exempel mycket på väggarna kan vara distraherande för elever med ADHD. Eleven ska gärna sitta i främre delen eller i mitten av rummet, nära läraren, vilket kan minska distraktion av att klasskamrater sitter framför eleven. Placering i mitten av rummet förhindrar även distraktion av vad som händer utanför fönstret. Elever med ADHD behöver struktur och mår därför bra av tydliga klassrumsregler. Logiska konsekvenser bidrar till att stärka reglerna. Även repetition av regler är viktigt för att utveckla ett önskat beteende hos elever med ADHD. Lärare bör inta ett lugnt förhållningssätt och vara konsekventa. Elever med ADHD tenderar att ha problem med sin självkänsla, därför bör konsekvenser inte levereras med personliga påhopp eller ilska. Det är viktigt att lärare diskuterar både olämpliga och önskade beteenden med elever. Tillsammans kan lärare och elev modellera ett önskat beteende och uppmärksamma särskilda situationer att rikta in sig på. Eleven kan utvärdera sitt eget beteende och ge förslag på hur hen kan tillämpa lämpliga strategier eller hur hen kan förhindra vissa utbrott. Lärare kan även upprätta strukturen i klassrummet genom att ge elever ett dagligt schema, vilket är en anpassning som underlättar för alla elever. Schemat styr lektionstider och aktivitetsövergångar och bör vara tydligt. Det bör innehålla en detaljerad lista över övergångar och aktiviteter för dagen så att eleverna vet när och vad som kommer hända. Lärare bör även låta elever veta när de har gjort något bra, som till exempel när de följt reglerna. Även vårdnadshavare bör få kännedom om positiv progression, vilket är en stor belöning för elever med ADHD (Reiber & McLaughlin, 2004).

Enligt Reiber och McLaughlin (2004) finns det strategier att tillgå för att elever med ADHD ska få bättre förutsättningar att behålla både intresse och motivation. Lärare kan variera sitt presentationsformat och arbetsmaterial genom att använda olika modaliteter för att öka och behålla intresset och motivationen. Lärare kan använda sig av färg, stora teckensnitt och feta bokstäver med mera för att uppmärksamma kritiska aspekter av uppgifter samt ge vägledande anteckningar. Lärare bör ge korta akademiska uppgifter och försöka ge omedelbar feedback. Elever med ADHD behöver återkoppling under arbetets gång. Det kan även vara bra att låta eleven ta kortare pauser från arbetet. Det underlättar om lärare kan ta hjälp av annan personal på skolan för att minska väntetiden, inte bara för eleven med ADHD, utan för alla i klassen (Reiber & McLaughlin, 2004).

I Reiber och McLaughlins (2004) intervju med en lärare beskriver hen vikten av att lära känna och bygga en relation med varje elev på individuell basis. Detta ansågs vara kärnan för att kunna hjälpa eleven att utvecklas och uppnå sina mål. Läraren hade skapat ett accepterande klassrum där bland annat ADHD diskuteras öppet i klassrummet. Läraren uttryckte dessa särdrag som gåvor och inte som en störning. Hen ger eleven pauser vid behov, ibland på elevens initiativ, detta för att eleven skulle få möjlighet att varva ner. Läraren använder sig av mycket positiv feedback och tar tag i olämpligt beteende direkt samt informerar föräldrarna varje dag om hur det har varit i skolan. Varje elev med ADHD har egna färdigheter och beteenden. Strategier måste därmed individanpassas efter elever. De strategier som fungerar för en elev, kanske inte fungerar på en annan (Reiber & McLaughlin, 2004).

Aspelin och Persson (2011) beskriver att relationell pedagogik är när relationerna är kärnan i utbildningen. Det är kommunikation, interaktion och dialog som uppstår i mänskliga möten. Relationen mellan lärare och elev är central, men även andra relationer som elev-elev, elev-grupp och lärare-grupp är viktiga. Lärare arbetar med relationer hela tiden, inte bara under en viss tid eller vissa situationer. Lärare och elever ingår alltid i relationer eftersom det finns många individer och gruppbildningar i ett klassrum. Relationell pedagogik innebär att det alltid finns minst två sidor, vilket betyder att människor inte kan förstå varandra till fullo utifrån endast ett perspektiv. Det centrala är inte vad läraren gör med eleven och tvärtom, utan vad som finns emellan dem. En god relation mellan en lärare och en elev är en förutsättning för att lärande ska ske, den så kallade pedagogiska relationen. För att kunna förstå helheten bör man inte ha en fixering vid varken det ena eller det andra (Aspelin & Persson, 2011).

Aspelin och Persson (2011) beskriver två grundläggande förhållningssätt från en lärares sida; *pedagogiskt tillvägagångssätt* och *pedagogiskt möte*. Ett *pedagogiskt tillvägagångssätt* är när lärare målinriktat inkluderar elever i gemenskap. Lärare ser elever som individer. I ett *pedagogiskt möte* är lärare närvarande och delaktiga i sin relation till en elev. Lärare bekräftar elever som de är och hur de kan bli. Om lärare kan möta elever och utveckla ett bra förhållningssätt dem emellan, skapas bra förutsättningar för lärande och elevers utveckling. Men relationer är levande, ömtåliga och kan lätt skadas (Aspelin & Persson, 2011).

Detta stämmer väl överens med det som Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver, som menar att det relationella perspektivet är det som uppstår i mötet mellan människor. Det relationella perspektivet involverar både individen och den omgivande miljön på grupp-, skol- och samhällsnivå. Behov och förutsättningar skapas i relationerna i själva mötet emellan människor. En mottaglig och aktiv lärare kan se sin egen del i det som sker och är medveten om att lärare kan påverka elevers förutsättningar till lärande. Lärandet är en social utveckling där alla inblandade behöver vara delaktiga och medskapande (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Dilemmaperspektivet ställer olika frågor och avvägande mot varandra då ett dilemma anses vara ett problem utan en klar lösning. En lösning kan ha både för- och nackdelar och i ett dilemma finns inte en slutgiltig bästa lösning. I skolan är det viktigt att ha kunskap om hur motsättningar yttrar sig i verksamheten. Om ett mål kolliderar med ett annat måste det göras en avvägning om vilken lösning som är den bästa i just den situationen. För elever som har behov av särskilt stöd, träning eller behandling kan det bli mycket att hinna med under skoldagen. Frågor som var, när och hur eleven ska få stöd i och utanför klassrummet av lärare eller övrig personal skapar dilemman gällande delaktighet och lärande. Elever ska delta i den gemenskap som han eller hon tillhör i klassrummet samtidigt som det finns behov av speciella insatser. Behöver eleven lämna gemenskapen eller kan anpassningarna integreras i gruppen? Är det klassens schema, personalen eller elevens egna önskemål som får avgöra om eller när en elev behöver lämna gemenskapen? Dessa frågor har inga självklara svar utan måste bearbetas i relation till varje enskild situation. Elever ska kunna få det stöd som de behöver samtidigt som de så mycket som möjligt ska kunna delta i klassens gemenskap. Att kunna överväga fördelar framför eventuella nackdelar är definitivt en pedagogisk utmaning (Jakobsson & Nilsson, 2011).

Även Asp-Onsjö (2014) menar att skolan är en plats där olika dilemman ständigt blir synliga, eftersom det finns olika krav och behov som det inte går att hitta endast en lösning på. Det finns inte alltid lösningar som blir bra för alla parter, men det måste ändå hanteras i vardagen. Skolan har som uppgift att hantera och lösa ett flertal situationer där alla krav inte kan uppnås samtidigt. Ett stöd till en viss elev måste värderas mot en bra lärmiljö för resten av eleverna, vilket kan betyda att den ordinarie undervisningen inte kan möta variationen av elever på ett tillräckligt sätt. Detta är avvägningar som ingår i skolans arbete varje dag (Asp-Onsjö, 2014).

4. Metod

Syftet med den här uppsatsen är att belysa lärares kunskaper och erfarenheter av barn med diagnosen ADHD. Hur arbetar lärare för att inkludera elever med ADHD i sin undervisning? För att besvara den frågan har jag intervjuat sex lärare som är behöriga i årskurs F-9 för att höra om deras tankar, åsikter och erfarenheter. Jag har berört följande teman (bilaga): Hur inkluderas barn med ADHD i den ordinarie undervisningen?; Hur anpassar lärare sina klassrum?; Vilka anpassningar får en elev för att kunna nå sina mål i skolan?; Vilka erfarenheter lärare har av barn med ADHD och hur de har fått sina kunskaper.; Om lärarna har fått någon utbildning om barn med ADHD?; Om lärarna får det stöd och resurser som behövs av till exempel rektor, specialpedagog eller elevhälsoteam?; Stöd ifrån vårdnadshavare?

4.1 Semistrukturerad intervju

Jag har genomfört en kvalitativ studie där jag har använt mig av semistrukturerade intervjuer som metod, vilket innebär att jag har utgått ifrån olika teman. Enligt Bryman (2011) innebär en semistrukturerad intervju att intervjuaren har ett antal frågor men ordningsföljden kan variera beroende på hur respondenten svarar. Intervjuaren har teman som ska beröras och frågorna är oftast mer allmänt formulerade. Intervjuaren kan även ställa följdfrågor på de svar som anses vara viktiga att utveckla. Respondenten kan även kontaktas flera gånger för komplettering av svar (Bryman, 2011). Det stämmer även väl överens med Denscombe (2016) som i likhet med Bryman (2011) menar att intervjuaren vid en semistrukturerad intervju har en lista med ämnen som ska beröras och frågor som ska besvaras, men att intervjuaren kan vara flexibel i sin ordningsföljd och låta respondenten utveckla sina svar grundligt.

Eriksson-Zetterquist och Ahrne (2015) menar att en fördel med kvalitativa intervjuer är att

frågorna och ordningen kan anpassas efter intervjusituationen till skillnad från ett standardiserat frågeformulär. Då kan intervjuaren även få svar på andra frågor och därmed få en bredare bild och fler perspektiv om det som undersöks. Intervjuer anses även vara en effektiv metod för att få höra flera personers åsikter och perspektiv kring ett område på kort tid. En intervju går förhållandevis snabbt att genomföra. Ytterligare en fördel är att intervjuaren kan fördjupa sig i vissa svar genom att ställa följdfrågor eller kunna förklara sina frågor för respondenten om det är något oklart (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015).

I fråga om studiens trovärdighet och giltighet kan en svaghet med intervjuer vara att de kan ge en begränsad bild av ett område. Intervjuaren kan inte heller vara riktigt säker på att respondenterna talar sanning eller att de gör på samma sätt som de beskriver. Respondenten kan även skapa en annan bild av sig själv. Intervjuaren kan feltolka respondentens svar. För att kunna bekräfta sin studie ännu mer kan intervjuer kompletteras med andra metoder som till exempel observationer (Eriksson-Zetterquist & Ahrne, 2015). Ahrne och Svensson (2015) beskriver att den person som läser en uppsats eller forskningsrapport aldrig med säkerhet kan veta om det skrivna är sant eller om forskaren har gjort det som han eller hon skriver om. Mottagaren av texten får därmed förlita sig på att forskningen är riktig och att studien är genomförd så som det beskrivs i texten. För att öka trovärdigheten kan studien kombineras med fler metoder. En fördel med kvalitativ forskning är att den kan beskriva olika fenomen med olika tillvägagångssätt. Men samtidigt kan det uppstå svårigheter om till exempel en intervju skiljer sig från en observation av samma person, vilket kan innebära problem vid behandling av datan eftersom den kommer från samma person men i olika sammanhang (Ahrne & Svensson, 2015). Viss information kan även försvinna i transkriptionen, såsom tonläge och betoningar, vilket kan ändra ordets betydelse. Det som uppfattas i tal kan bli svårare att återspegla i en text (Gillham, 2008).

Detta är en liten studie med sex medverkande lärare, därmed kan studiens resultat inte generaliseras på alla lärare och skolor.

4.2 Pilotstudie och utveckling av intervjufrågor

Min första uppsats hade forskningsfrågan ”*Vad säger forskningen om inkludering av barn med autism i ordinarie undervisning?*”. Inkludering är ett intressant och aktuellt ämne och därför ville jag fortsätta på samma linje. Men i detta examensarbete ville jag istället undersöka hur lärare uppfattar sin situation i klassrummet när de inkluderar barn med autism. Eftersom lärares uppfattningar var i fokus kändes en semistrukturerad intervju som det bästa alternativet. Jag genomförde en pilotstudie för att testa om mina frågor gav svar på det jag ville veta. Inför pilotstudien frågade jag flera lärare om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Flera lärare sa att de kunde ställa upp på en intervju, men att de aldrig har haft en elev med autism i sitt klassrum. Slutligen hittade jag en lärare som hade haft en elev med autism som jag intervjuade. Jag fick tillåtelse att spela in intervjun och använde mig av min mobiltelefon med applikationen *Diktafon*. Intervjun kändes avslappnad och respondenten svarade på alla mina frågor. Frågorna kändes som en bra grund för det jag ville ha svar på, men ibland stannade samtalet av och det var svårt att ställa följdfrågor. Det hade underlättat att ha lite extra frågor förberedda för att komma vidare i samtalet. Efter intervjun lyssnade jag på inspelningen och märkte att jag ställde ett par ledande frågor, vilket Bryman (2011) anser att intervjuaren inte bör göra. Inför examensarbetet ansåg jag att jag borde hålla mig neutral under intervjuerna så att respondenternas svar inte påverkas av hur jag ställer frågorna.

På grund av tidsramen och efter samråd med min handledare bytte jag ämne till ”*Lärares erfarenheter av inkludering av barn med diagnosen ADHD i klassrummet*”, detta eftersom det

var svårt att få tag i lärare som hade haft elever med diagnosen autism i sin undervisning.

Jag utvecklade och ändrade på mina frågor utifrån pilotstudiens resultat. Frågorna utformades så att respondenterna skulle kunna berätta om sina erfarenheter. Enligt Bryman (2011) ska frågorna göra det möjligt för intervjuaren att få information om hur respondenten upplever sin situation. Enligt Gillham (2008) ska frågorna vara tydliga så att respondenten förstår dem. Innan jag genomförde intervjuerna bad jag min handledare läsa igenom frågorna och ändrade dem utifrån hans respons. Efter det läste jag frågorna för en kurskamrat för att få ytterligare en åsikt om frågorna och om de kändes tydliga. Gillham (2008) rekommenderar intervjuare att pröva sina frågor på en liknande person som ska ingå i studien. Genom att träna på frågorna innan undviker intervjuaren att snubbla på orden inför den riktiga intervjun och blir samtidigt medveten om vilka förändringar som sker när frågan uttalas högt. Då kan ändringar behövas för att frågan ska låta naturlig (Gillham, 2008). Mina frågor känns som en bra grund som går i linje med mitt syfte för den här studien.

4.3 Urval

Mitt urval blev ett bekvämlighetsurval, vilket berodde på tidsramen. Lärarna som jag har intervjuat arbetar på en F-5 skola i Västsverige.

Även om lärarna arbetar på samma skola, har alla lärare som jag intervjuat arbetat på fler skolor i andra kommuner. De har alla även många års erfarenhet inom läraryrket och delade med sig av upplevelser ifrån hela sina yrkesliv. Därför anser jag inte att deras berättelser är endast kopplade till just denna skola eller till varandra.

Anledningen till att det bara blev kvinnor i intervjuerna beror på att det bara är kvinnliga lärare på denna skola. De män som är anställda där arbetar som fritidspedagoger och mitt syfte var att belysa lärares erfarenheter, därför blev det ingen intervju med någon manlig lärare.

4.4 Inför intervjuerna - forskningsetik

Jag besökte lärarna personligen innan intervjuerna för att boka in tider som passade dem. Jag berättade då om syftet med studien och undrade om de hade några frågor till mig. Bryman (2011) anser att intervjuaren bör informera om studiens syfte för att respondenten ska få förståelse för varför deras deltagande är viktigt. Detta är i likhet med Gillham (2008) som anser att intervjuaren bör vara öppen om sitt syfte och respondenterna bör vara medvetna om vad de ger sig in på (Gillham, 2008). Jag informerade om det grundläggande individskyddskravet. Enligt Vetenskapsrådet (2002) kan det grundläggande individskyddskravet delas in i fyra huvudkrav: informations-, samtyckes-, konfidentialitets- och nyttjandekravet.

Informationskravet: Syftet med undersökningen ska framgå och en beskrivning om hur studien ska gå till samt att den information som samlas in enbart kommer att användas i studien. Det är viktigt att tydliggöra att deras deltagande är frivilligt och att de när som helst kan välja att avbryta. Informationen om studien ska innehålla allt som påverkar deras val av att delta.

Samtyckeskravet: Deltagarna i studien har själva rätt att välja om de vill delta. Deltagarna har rätt att bestämma om och hur länge de vill delta i studien samt på vilka villkor. De har rätt att avbryta sin medverkan utan påverkan eller påtryckning eller att det blir några negativa konsekvenser. Det bör heller inte finnas ett beroendeförhållande mellan forskaren och

deltagaren.

Konfidentialitetskravet: All information ska avrapporteras på ett sätt som inte gör det möjligt att identifiera de personer som medverkar i studien. De medverkande ska inte behöva uppleva någon form av kränkning eller obehag.

Nyttjandekravet: All insamlad information får endast användas för forskningsändamål. Personuppgifter får inte användas i handlingar som påverkar personen i fråga utan medgivande (Vetenskapsrådet, 2002).

4.5 Genomförande av intervjuer

Alla intervjuer spelades in med en mobiltelefon med applikationen *Diktafon*. Jag testade applikationen i samband med min pilotstudie samt en extra gång innan jag skulle genomföra intervjuerna och tyckte att ljudet hördes tydligt. Alla respondenterna godkände att intervjuerna spelades in. Samtliga ljudspår raderades efter att jag transkriberat intervjuerna.

Jag intervjuade alla lärarna personligen en och en. Vid varje intervju satt jag och läraren i ett rum på skolan där vi kunde tala ostört. Gillham (2008) anser att intervjuaren bör upprepa den information som respondenterna har fått innan angående syfte och villkor om att delta, vilket jag gjorde med alla lärarna innan jag startade inspelningen.

Under varje intervju upplevde jag en avslappnad stämning och jag fick bra kontakt med alla lärarna, vilket resulterade i att intervjuerna kändes bekväma. Respondenterna var samarbetsvilliga och svarade på alla mina frågor. Alla berättade fritt om sina erfarenheter och gav många exempel. Jag lät respondenterna tala till punkt och väntade en liten stund med att ställa nästa fråga för att försäkra mig om att de inte ville tillägga något. Flera av respondenternas svar blev väldigt långa eftersom de berättade om olika situationer. Gillham (2008) beskriver att det är viktigt att intervjuaren då visar sitt intresse, vilket jag gjorde genom att ha ögonkontakt med dem och även genom att jag nickade instämmande under deras berättelser. Efter vissa svar bekräftade eller upprepade jag delar av deras svar, vilket enligt Gillham (2008) också visar på ett intresse för respondenternas berättelser. Dessutom kom respondenterna ofta på fler exempel eller tankar efter att jag upprepat delar av deras svar, vilket gav mig fördjupade svar på en del frågor. Ibland stannade respondenterna upp och tänkte efter, vilket jag lät dem göra då jag inte ville ha ett framstressat svar. Jag ställde även följdfrågor på de svar jag ville veta mer om. Alla intervjuer tog mellan 20-25 minuter. Eftersom de fick berätta fritt om sina erfarenheter och tankar fick jag många innehållsrika svar.

4.6 Presentation av lärarna

Lärare 1: Lärare 1, 47 år och kvinna. Hon tog sin lärarexamen år 2001 men har arbetat som lärare i tjugofem år. Hon är behörig att undervisa i matematik, NO, svenska och SO i årskurs 1-7 och arbetar just nu på lågstadiet. Hon har arbetat på flera skolor i olika kommuner.

Lärare 2: Lärare 2, 42 år och kvinna. Hon tog sin lärarexamen år 2001 och har arbetat som lärare i sjuåttionio år. Hon är behörig att undervisa i idrott och hälsa i årskurs 1-6. Hon har arbetat på flera skolor i olika kommuner.

Lärare 3: Lärare 3, 58 år och kvinna. Hon tog sin lärarexamen år 2007 och har arbetat som lärare på samma skola sedan dess. Hon arbetade som barnskötare i många år innan, på olika förskolor. Hon är behörig att undervisa i svenska och matematik i årskurs F-3.

Lärare 4: Lärare 4, 44 år och kvinna. Hon tog sin lärarexamen år 2000 och har arbetat som lärare i arton år. Hon vikarierade under ett år innan hon började utbilda sig. Hon är behörig att undervisa i årskurserna 1-7. Hon har arbetat på olika skolor i olika kommuner.

Lärare 5: Lärare 5, 36 år och kvinna. Hon tog sin lärarexamen år 2016, men har arbetat som lärare i tolv år, både innan och under studierna. Hon är behörig att undervisa i svenska i årskurs 1-9. Hon har arbetat på olika skolor i olika kommuner.

Lärare 6: Lärare 6, 51 år och kvinna. Hon tog sin lärarexamen år 2005 och har arbetat som lärare i tretton år. Hon är behörig att undervisa i årskurs 1-7, men har mest arbetat i årskurserna 1-5. Hon har arbetat på flera skolor i olika kommuner.

5. Resultat och analys

Anledningen till att jag valt att redovisa resultatet och analysen i ett sammanhängande avsnitt är på grund av att de är sammankopplade till varandra, därmed var det svårt att göra en tydlig avgränsning mellan dem.

Syftet med denna studie var att belysa sex lärares kunskaper och erfarenheter av barn med ADHD. I min frågeställning undrar jag hur dessa lärare anpassar sin undervisning för att skapa förutsättningar som behövs för att elever med ADHD ska inkluderas i klassrummet och uppnå sina kunskapsmål. Hur har dessa lärare fått sina kunskaper om diagnosen? Vilka svårigheter och möjligheter möter dessa sex lärare i klassrummet? Baserat på lärarnas svar och berättelser har jag sammanställt deras tankar och erfarenheter till en text som jag delat in i olika teman: *Anpassningar efter elevers behov, möjligheter och svårigheter, lärarnas kunskaper om diagnosen ADHD, vad diagnosen har för betydelse och samverkan med vårdnadshavare*. Stora delar av lärarnas svar kan kopplas till den tidigare forskningen samt det relationella perspektivet och dilemmaperspektivet, vilket jag också lyfter fram i dessa teman.

Lärarna som jag intervjuade har alla under flera år arbetat inom skola med barn i olika åldrar och stött på olika typer av svårigheter. Lärarna beskriver att det tillhör vanligheten att barn med ADHD finns i klassen. De upplever att barn med en ADHD-diagnos kan ha väldigt olika symptom och bete sig på olika sätt beroende på individen. De menar att de lär sig något nytt för varje nytt barn de möter.

5.1 Anpassningar efter elevers behov

Lärarna förklarar att de anpassar både sig själva och klassrummet på olika sätt beroende på vilken problematik eleven har. Det första som alla lärarna nämner på frågan om hur de anpassar sina klassrum är placeringen. Placeringen av eleven är viktig för att eleven ska kunna känna sig trygg och att läraren snabbt ska kunna komma till eleven när han eller hon behöver. Alla lärarna beskriver att de placerar elever med ADHD långt fram i klassrummet för att ha eleven nära sig. Eleven ska även kunna smita ut utan att störa de andra om han eller hon behöver en paus. Ofta behöver de sitta nära tavlan för att kunna fokusera bättre eller att läraren snabbt ska kunna sätta igång eleven med en uppgift. Lärare 1, 3 och 4 berättar att de vill ha eleven nära för att kunna lägga en hand på axeln ibland för att lugna eleven eller visa att de ser honom eller henne och bekräftar eleven på det sättet. Lärare 6 berättar däremot att hon en gång placerat en elev med ADHD längst bak i klassrummet nära ett fönster på grund av att den eleven kände sig mest trygg där. Lärare 6 beskriver ”Ja, jag gör på lite olika sätt. Ofta har de ju en plats som är deras egen trygghet. Det är ju så olika vilka behov de har. Bara

de har sitt trygga ställe som inte ändras på.”

Enligt Reiber och McLaughlin (2014) är det en bra strategi att placera eleven långt fram i klassrummet för att förhindra eventuell distraktion av klasskamrater som sitter framför dem. Vidare påpekar de även vikten av att ha tydliga scheman för att underlätta för alla elever, men främst för de med ADHD eller annan problematik.

Alla lärare från min studie påpekar även vikten av tydlighet och struktur. Elever med ADHD ska inte behöva fundera på vart saker finns eller gå runt och leta. Hjälpmedel ska finnas nära till hands och vara lättillgängligt. Lärare 5 menar att alla elever, inte bara de med problematik, mår bra av tydlighet och struktur. Hon föredrar att anpassa till hela gruppen istället för till enskilda elever så långt som det är möjligt. Hon berättar att hon har en låda på varje elevs plats som heter *Nå målen-lådan* och innehåller det som hennes elever behöver arbeta med under veckan. Genom de här lådorna får alla elever anpassat material utefter deras egna behov utan att det blir utpekande för någon enskild elev. Jag frågade henne om hon har fler konkreta exempel på vilka anpassningar hon har i sitt klassrum. Lärare 5 svarar då ”Jag har ståbord, aktivt val av placering i klassrummet, skärmar, hörselkåpor, avskalad miljö från stimuli, lyfta det positiva, konkret material, tillgång till Ipad, grupprum... ja, och säkert mycket mer som jag inte kommer på nu. Jo, SCHEMA! Tydliga scheman!

Även lärare 2 som är idrottslärare berättar att hon i början av lektionen brukar skriva upp på tavlan vad eleverna ska göra. Hon menar att det underlättar för alla, men kanske framför allt för elever med ADHD. Om det är något särskilt moment som eleven behöver förberedas på brukar hon prata med eleven innan eller prata med elevens klasslärare som i sin tur kan förbereda eleven. Men lärare 2 upplever att idrottslektioner brukar fungera väldigt bra för elever med ADHD, eftersom de har så mycket energi. Där hon känner att det behövs mest stöd eller anpassningar är i omklädningsrummet. Hon brukar låta de barn som behöver gå in i omklädningsrummet tidigare eller ibland låta dem byta om på hennes kontor för att slippa hamna i en situation som ofta skapar problem. Lärare 2 och 6 påpekar vikten av att inte utsätta eleven för de situationer där det ofta uppstår problem. Då får de förebygga innan genom att till exempel låta en elev gå in i omklädningsrummet innan, eller gå in i matsalen innan alla andra.

Reiber och McLaughlin (2014) hävdar att ett oorganiserat klassrum med till exempel mycket på väggarna kan vara distraherande för elever med ADHD. Lärare 4 är medveten om detta, men har ändå gjort ett aktivt val att ha mycket teckningar och färger på väggarna. Hon menar att hon vill ha ett kreativt och levande klassrum, där de flesta elever ändå är ”normalpresterande”. Då vill hon inte anpassa hela sitt klassrum efter en eller två elever, utan ge de andra barnen kreativitet och inspiration. Om en elev med svårigheter verkligen behöver en neutral yta att arbeta på, finns det tillgång till grupprum. Lärare 5 berättar att hon hellre ställer gröna växter vid ett fönster eller hänger upp några enstaka teckningar i klassrummet för att göra rummet mer levande och anpassat för alla. Lärare 5 menar att ”Det som oftast gynnar personen som behöver det, skadar ju verkligen ingen annan heller, så varför inte anpassa till alla.”

Det som lärare 5 förklarar motsvarar det Aspelin och Persson (2011) kallar ett *pedagogiskt tillvägagångssätt* där lärare målinriktat inkluderar elever i gemenskap. Istället för att ha många färgglada teckningar som kan uppfattas som störande för elever med ADHD och därmed påverka deras koncentrationsförmåga, anser lärare 5 att gröna växter gör ett klassrum trevligare för alla. Lärare 5 menar att om eleven med ADHD kan fokusera bättre stör inte han

eller hon varken sig själv eller andra elever, vilket även ökar möjligheterna att klara sina kunskapsmål.

5.2 Möjligheter och svårigheter

Samtliga lärare berättar att det finns mycket möjligheter, men givetvis även svårigheter ibland. Lärare 5 beskriver:

Ja, man får ju lov att se möjligheterna... eh... men visst stöter man ju på svårigheter. Möjligheterna behövs ju finnas i organisationen och även hos pedagogen, i form av kunskap då, då har man ju goda möjligheter att hitta en hållbar inkluderande situation. Det finns ju mycket forskning som visar på att inkluderande klassrum är gynnsamt för resultaten, dels för den enskilda eleven med funktionsnedsättning, men även för hela gruppen. Så jag kan ju inte säga att jag inte har några möjligheter, när forskningen säger så. Men svårigheterna kan ju variera beroende på hur organisationen ser ut.

Lärare 1, 3, 4, 5 och 6 upplever att de har många möjligheter i klassrummet i form av olika hjälpmedel som finns att tillgå, som till exempel I-pads, hörselkåpor, ståbord och skärmväggar. Det finns möjlighet att dela gruppen till mindre grupper när de har tillgång till en extra resurs i klassrummet som till exempel en fritidspedagog. Med fler vuxna i klassrummet kan eleverna erbjudas hjälp snabbare. De har även tillgång till grupprum. Lärare 1 och 3 beskriver även att de får prova sig fram. De är inte rädda för att testa på olika lösningar. Om något inte går som de har tänkt, då provar de något annat. Om till exempel en placering inte fungerar, då byter de platser. De beskriver att lärare måste vara flexibla. Genom att prova sig fram och framför allt prata med eleven och tillsammans komma fram till en lösning, då brukar det fungera bra.

Lärare 1 och 6 beskriver att det även kan uppstå problem emellan elever. Övriga elever i klassen kan uppleva att det blir orättvist när en viss elev får göra andra saker eller att eleven stör mycket under lektionerna, vilket skapar irritation och en dålig stämning i klassen. Lärare 1 menar att det hade underlättat att vara mer öppen i klassrummet om den problematik som en elev har för att öka förståelsen hos de andra barnen. Hon förklarar att det går att vara öppen i vissa fall, men ibland inte. Det beror på om eleven själv vill att resten av klassen ska veta om problematiken eller om föräldrarna inte vill att deras barn ska bli utpekad på något sätt. Hon beskriver att det ofta uppstår situationer där det är svårt att veta vilket som är rätt och fel. Det som lärare 1 berättar är det som Jakobsson och Nilsson (2011) beskriver som ett dilemma där det inte finns en självklar lösning. En lösning på ett problem kan ha både för- och nackdelar, vilket lärare får avgöra baserat på sin kunskap (Jakobsson & Nilsson, 2011). Lärare 1 berättar:

Vi är ju många olika individer och alla ska passa in, och det är inte alltid lätt. Någon vill stå upp, någon vill sitta på något speciellt ställe och någon vill något annat, så det är ju ett mission. Det är det, helt klart!

Lärare 1, 2, 4 och 6 beskriver att den största svårigheten är när elever är utåtagerande. Lärare 4 berättar att en elev i klassen som är utåtagerande kan vara mycket påfrestande för både lärare och andra elever. Hon beskriver att även vuxna som både är professionella och har mycket erfarenhet kan fortfarande bli väldigt provocerade. Lärare 6 beskriver att det ibland kan vara svårt att veta hur hon ska agera när eleven får svårt att kontrollera sitt humör och blir arg. En elev får varken skada sig själv, de andra barnen eller personalen på skolan. I likhet med Harazni och Alkaissi (2016) som beskriver att både lärare och elever kan känna oro över när nästa utbrott kan komma, vilket påverkar studiero och tryggheten i klassrummet (Harazni & Alkaissi, 2016). Lärare 4 beskriver:

Och då kommer man ju till det där... jaha, just nu mår inte den här eleven bra av att vara här inne och ingen annan mår bra av det heller, så vad gör jag nu. Och då kommer man ju till det där med organisationen, om någon till exempel kan ta en promenad med eleven och kanske ha ett matte-samtal eller något. Men är jag själv just då, så blir det ju svårare.

Trots att konflikter ibland är oundvikliga så hävdar alla lärare från min studie att många av dem går att förebygga genom att försöka ligga steget före hela tiden. Lärarna förklarar att de inte ska utsätta elever med problematik för situationer där det ofta uppstår konflikter, som till exempel i matsalskön eller i omklädningsrummet. Lärare 3 beskriver sig själv som att hon växer in i rollen och upptäcker ganska snabbt i vilka situationer hon behövs mest. Hon förklarar att hon exempelvis alltid följer med ut i kapprummet, eftersom det kan inträffa många konflikter där och hon är alltid med vid övergångar till andra lektioner med andra lärare eftersom elever kan bli orolig vid sådana tillfällen. För henne är det viktigt att visa en elev att hon ser honom eller henne hela tiden för att kunna skapa en trygghet. I likhet med lärare 4 som menar att det ibland räcker med att bara vara med som vuxen person för att en konflikt inte ska bryta ut. Om en situation ändå håller på att utvecklas till en konflikt kan den avvärjas genom att flytta på någon eller distrahera någon. Lärare 4 förklarar:

Man får ju försöka vara lite smidig för att undvika konflikter. Om någon till exempel vägrar skriva en hel sida för hand, så kan man ju förebygga det genom att erbjuda en Ipad. Man får ju prata med eleven innan och kanske kunna undvika konflikten innan den bryter ut. Så sammanfattningsvis får man helt klart ligga steget före i det man kan, innan det ens har hänt.

Lärare 1 berättar att hon reflekterar mycket över sig själv. Hon ställer frågor som *Hur kan jag förebygga detta på bästa sätt?* eller *Hur gör jag nästa gång detta händer?* Lärare 1 arbetar aktivt för att hennes elever ska veta vad som ska hända, varför de ska göra det, hur länge de ska göra det och med vem. Det blir tydligt för alla och framför allt en trygghet för en elev med ADHD som behöver struktur och gärna vill veta vad som ska hända under skoldagen. Hon brukar prata med sina elever på måndagar om hur deras arbetsvecka ser ut och skriver upp ett tydligt schema på tavlan. Om något speciellt ska inträffa under veckan, som till exempel simning eller skridskor, brukar hon prata lite extra med den eller de elever som behöver det och för att förbereda så bra som möjligt. Lärare 1:

Jag som pedagog måste alltid ligga två steg före, för allas skull. På gruppnivå istället för individnivå. Och mår alla elever bra, så mår hela gruppen bra. Så jobbar jag. Strukturen är a och o, då blir det inget konstigt. Oftast flyter det på då.

Samtliga lärare bekräftar att relationen till elever är mycket viktig. Lärare 5 menar att barn med ADHD ofta hamnar i konflikter med andra, men framför allt med sig själva på grund av att de kan ha ett avvikande beteende och är medvetna om det. Då måste läraren hjälpa eleven i konflikten med sig själv genom till exempel positiv förstärkning och lägga upp situationer där barnet har möjlighet att lyckas. Men framför allt skapa en relation med tillit till eleverna, vilket också förhindrar många konflikter. Lärare 5 fortsätter att beskriva att hennes elever ska kunna lita på henne och veta att det är bäst att följa henne. Hon markerar att det finns en gräns i relationsbygget mellan att vara kompis och lärare. Hon menar att det självklart ska finnas en värme och tillit, men samtidigt en tydlig ledarroll. Om en elev gör som det förväntas av honom eller henne, gynnar det eleven. Men om eleven arbetar emot det, så blir det konsekvenser. Även lärare 2 beskriver hur viktigt det är att hitta styrkorna och berömma dem. Som idrottslärare kan hon hitta många styrkor hos barn med ADHD, till exempel att de har bra uthållighet och kan därmed träna och träna och träna. De kan bli väldigt duktiga på en

sport på det sättet. Lärare 2 förklarar hur hon tänker i idrottshallen:

Det är ju viktigt att berömma deras starka sidor och ge dem en roll som passar dem. Kan de inte sitta stilla så får man hitta på någonting annat, som att ge dem någonting de kan göra eller pilla med samtidigt som de lyssnar och som inte stör resten av eleverna för mycket. Man får hitta det som passar för varje enskilt barn, för alla barn är olika vilket också beror på personen i sig.

Lärare 2 känner att allt blir mycket lättare när hon byggt upp en relation till en elev eftersom hon då har lärt sig elevens signaler. Då kan hon stämma av läget där det ibland kan räcka med en blick eller ett tecken som visar att det till exempel är dags för en paus eller något annat som de har kommit överens om. Även lärare 5 ger exempel där hon påpekar vikten av att ha en dialog med elever. Hon berättar om en lektion som inte kändes bra, där en elev med ADHD bland annat hade stört sina klasskamrater, varit orolig i kroppen och rullat runt på golvet. Hon bad eleven stanna kvar efter lektionen så att de kunde prata om vad som hände. När de var själva kvar i klassrummet började hon med att fråga honom om han visste varför hon ville prata med honom. Det visste han mycket väl. Eftersom hon förstår att den här pojken inte vill bete sig på det där sättet, men inte kan hjälpa det, frågar hon honom: *Hur kan jag hjälpa dig i de här situationerna? Vad tycker du att jag ska göra när du känner så här?* Eleven gav då förslag på vad de kunde göra. Han hade en strategi som han hade arbetat fram hos elevhälsopedagogen och bad läraren att göra ett visst tecken för att påminna honom om vad han skulle göra. Lärare 5 beskriver att det kändes bra att komma fram till en lösning tillsammans istället för att hon ska säga till eleven vad han ska och inte ska göra eller behöva ringa hem och klaga hos vårdnadshavare.

Det lärarna beskriver om relationen samt vikten av att ha en dialog och ett samarbete med en elev går i linje med den tidigare forskningen. Reiber och McLaughlin (2004) anser att relationsbyggandet är den största förutsättningen för att kunna hjälpa eleven att utvecklas och nå sina mål. Genom att föra en dialog med eleven om ett önskat eller ett olämpligt beteende kan eleven utvärdera sitt beteende och därmed öka sina chanser att förhindra eventuella utbrott. Det är även teoretiskt förankrat i det relationella perspektivet där Aspelin och Persson (2011) på samma sätt beskriver att relationen är nyckeln i utbildningen, där kommunikation, interaktion och dialog är viktiga faktorer. I likhet med lärare 5 anser Jakobsson och Nilsson (2011) att en lärare som är mottaglig och kan se sin egen del i det som sker kan påverka elevens förutsättningar till ett bra lärande.

5.3 Lärarnas kunskaper om diagnosen ADHD

Alla lärarna anser att de har mycket erfarenhet av barn med ADHD. De har arbetat inom skola och utbildning under många år och har haft flera elever med ADHD. Samtliga lärare berättar även att de läser både litteratur och aktuell forskning inom området, för att förbättra och utveckla sina kunskaper. Lärare 5 berättar:

Ja, jag har ju mycket med mig från erfarenhet. Men sen läser jag ju mycket också, både aktuell forskning och även mycket litteratur. Man får mycket tips och inspiration, verkligen. Så jag läser mycket... skolverket lägger ju också ut mycket bra läsning. Forskning från olika håll måste man hålla sig uppdaterad med alltså, det är jätteviktigt. Samtidigt när man ska dokumentera om de här eleverna, så är det ganska bra att basera det på termer från forskning eller skolverkstermer, så man inte sitter där och bara säger vad jag tycker eller vad jag brukar göra, man måste ju förankra det i någonting.

Lärare 1 och lärare 3 har dessutom erfarenheter med sig från tidigare arbeten som gynnar dem

i deras nuvarande yrke. Lärare 1 arbetade på ett behandlingshem för barn och ungdomar innan hon utbildade sig till lärare. På behandlingshemmet fanns barn som på grund av olika svårigheter inte kunde eller ville gå till skolan. Där träffade lärare 1 många barn med olika funktionsnedsättningar och diagnoser och fick lära sig hur hon kunde bemöta dem på olika sätt, vilket hon ser som en värdefull erfarenhet när hon nu arbetar som lärare. Lärare 3 arbetade på en särskild förskola för barn med diagnosen autism under flera år, där hon också fick lära sig hur hon kan bemöta barn med funktionsnedsättningar på olika sätt.

Lärare 1, 2, 3 och 6 berättar att de varit på några enstaka kurser, men att de anmält sig av eget intresse och inte genom skolan. Även om lärarna inte får någon specialutbildning genom skolan de arbetar på just nu, anser fem av sex lärare att de får det stöd de behöver från både rektor och övrig personal på skolan för att kunna inkludera barn med ADHD i undervisningen. Rektorn lyssnar på lärarnas behov och tillsätter resurser där det behövs. De upplever även att de har ett bra samarbete kollegor emellan där de kan både diskutera, utvärdera och hjälpa varandra. Att ge och ta av varandra är extra betydelsefullt när de har elever med speciella behov. Lärare 1 anser att de arbetar väldigt tätt kollegor emellan och känner sig därför aldrig ensam i sitt arbete. Även stödet ifrån elevhälsopedagogen, specialpedagogen och skolkuratoren är värdefull hjälp som finns att tillgå. Lärare 4 beskriver:

Det finns ju folk med olika kompetenser som man kan ta hjälp av. I höstas till exempel hade vi för tillfället ingen specialpedagog, och det kände jag att jag saknade väldigt mycket då. Just för att kunna bolla vissa tankar eller om jag vill att hon skulle komma och kika i klassrummet och se om vi har samma bild av en elev. Nu har vi en ny och man får ju verkligen ett stöd ifrån henne.

Lärare 2 berättar att hon även får mycket hjälp av barnen som har diagnosen. De kan själva komma och berätta om sina behov, som om de exempelvis känner att de behöver ta en paus. Lärare 2 tycker det är bra när eleverna är medvetna om sina behov och att de då säger till när de behöver någonting, hon återkommer till hur viktigt det är att ha en dialog och ett samarbete med en elev. Lärare 2 beskriver dock att hon får tillgång till hjälp ibland och ibland inte. Hon kan ibland vänta för länge med att be om hjälp, eftersom hon gärna själv vill försöka med allt som hon kan innan, vilket hon vet ligger på hennes eget ansvar. Men när hon har bett om hjälp har hon blivit erbjuden tillfälliga lösningar som inte löser grundproblemet, utan bara för stunden. Eftersom hon har idrott kan hon ibland få kommentaren: *Funkar det inte med eleven, så skicka ner den till klassrummet igen då.* Men den lösningen anser hon inte fungerar i längden. Hur ska hon kunna bedöma en elevs kunskaper om hon vid upprepande tillfällen behöver skicka iväg eleven? Då vill hon istället ha hjälpen på plats och lösa problemet för att kunna gå vidare. Lärare 2 beskriver:

Det är inte så jag vill jobba, jag vill få med mig alla. Inte bara skicka iväg dem när det inte funkar. Det känns inte bra. Då vill jag istället ha hjälp så att jag kan lösa det på plats. Och ibland känner jag att det funkar, men ibland räcker man inte till. Och då vill man ha hjälp. Man vill ju lösa det! Hade man bara haft en elev är det ju inga problem, men det är ju resten också. Det är det jag kan tycka är tråkigt, att en elev tar så otroligt mycket tid att de andra blir lidande av det. Då behöver man stöd för att kunna skapa en balans i gruppen.

På frågan om de tycker att de har tillräckligt goda kunskaper för att kunna inkludera barn med diagnosen ADHD svarar alla lärare ja. De tycker att de har goda kunskaper men anser även att de alltid kan lära sig mera. Eftersom alla individer är olika så lär de sig något nytt för varje barn de möter.

5.4 Vad diagnosen har för betydelse

Alla lärarna är överens om att de måste anpassa för eleven oavsett om han eller hon har en diagnos eller inte, därför spelar diagnosen ingen roll för dem. Lärare 5 menar att det är hennes uppdrag som lärare att kartlägga elevers behov och skapa förutsättningar som genererar goda resultat. Lärare 1 förklarar:

Ja, så här är det... jag behöver inte en diagnos på ett barn. Jag tänker att nu har jag den här eleven och nu verkar det si eller så, så hur kan jag göra för att det barnet känner sig tryggt. Det ska vara trevligt och skönt att komma till skolan, så hur kan jag göra det på bästa sätt. Jo, jag måste anpassa en massa saker. Sen om det finns papper på att det finns en diagnos, det bryr jag mig inte om eftersom problematiken finns ju kvar. Jag har ju samma elev ändå och måste hjälpa den eleven på bästa sätt här i skolan. Det är ju som det är, och då får man ju utgå efter det och göra det bästa av det.

Alla lärarna beskriver att en diagnos kan vara mer viktig för eleven själv eller för elevens vårdnadshavare. Lärare 1 menar att det blir en utredning om vårdnadshavare vill det och då hjälper hon till så mycket hon kan. Men hon skulle inte föreslå en utredning själv. Det kan vara skönt för ett barn att veta varför han eller hon inte alltid passar in eller varför humöret skiftar.

Lärare 4 och 6 påpekar att det är särskilt viktigt om ett barn är utåtagerande. Då kan till exempel medicinering vara avgörande för en elevs trivsel. Lärare 6 återkommer till den elev hon en gång hade som var utåtagerande. Hon beskriver honom som två olika personer när han hade medicin i kroppen eller inte. Utan medicin kunde han bli fruktansvärt arg och slås, vilket var obehagligt för både lärare 6 och övriga elever i klassen. Hon menar att eleven egentligen var en go och glad kille, men när hans frustration kom visste han inte vad han skulle ta sig till och blev utåtagerande. Eleven själv kände en lättnad över att ta sin medicin och uttryckte flera gånger att han kände sig lugn i kroppen, vilket gjorde honom glad. Han mådde bättre i sig själv.

Lärare 2 anser att ett beteende kan skyllas på en diagnos till viss del, men att det fortfarande är viktigt att inte "skylla ifrån sig" på sin diagnos. Hon berättar om en elev som hade ett ovärdat språk på lektionerna, vilket hon inte tyckte om. Eleven själv sa att han hade ADHD och kunde därför inte hjälpa att han uttryckte sig så. Lärare 2 berättar:

Jag kan inte tillåta vad som helst. Mest också för de andra barnens skull, att de ska behöva följa regler men inte det barnet med ADHD. Sen vet man ju att det kan hända, men att man ändå försöker att vara konsekvent. Sen underlättar det ju att man pratar med eleverna. Jag tror att alla barn försöker så gott de kan, men behöver påminnas. Jag hade en elev som inte hade ett värdat språk och han skyllde alltid på att han hade ADHD, men det tänkte inte jag tillåta. Och det försvann sen, efter att vi pratat många gånger.

Lärare 2 menar att lärare inte ska acceptera ett dåligt beteende på grund av att eleven har en diagnos. Det gäller att vara tydlig med vilka regler som gäller.

5.5 Samverkan med vårdnadshavare

Alla lärare beskriver att de har upplevt både bra samarbete med vårdnadshavare men även motstånd. En del vårdnadshavare känner att de behöver veta och är därav mycket samarbetsvilliga, medans andra nästan motarbetar och skyller istället på lärare eller andra barn i klassen. Lärare 4 beskriver att en del vårdnadshavare har svårt att ta till sig den information

som de får av lärarna och att vårdnadshavarna då istället känner sig motarbetade av skolan, vilket skapar stora svårigheter som tyvärr drabbar barnet värst. Lärare 6 beskriver så här:

En del föräldrar vill ju inte veta av att det är något fel på mitt barn, många tycker ju att det är jobbigt i början innan de börjar förstå och komma till den fasen där de accepterar. Sen är det ju många föräldrar som direkt vet att något inte stämmer och vill ha hjälp direkt. Sen är det ju enklast att samarbeta med dem som är medvetna om problemen och vill hjälpa till. Det är ju lite jobbigt med dem som inte riktigt har accepterat att deras barn behöver extra hjälp. Då tar ju allt så mycket längre tid. Men till slut brukar de märka själva att allt blir bättre om man samarbetar.

Lärare 1 tror att vårdnadshavare som blundar för problemen känner en rädsla och saknar kunskap. De anser att det inte är något fel på deras barn, vilket lärare 1 markerar att det inte är. Det är en funktionsnedsättning, inget fel, något som en del vårdnadshavare har svårt att skilja på. Men det brukar hjälpa att sitta ner i lugn och ro och prata om det. Lärare 1 lyfter fram att det bästa är när lärare tillsammans med vårdnadshavare kan ge varandra tips och råd. Det som vårdnadshavare gör i hemmet kan mycket väl fungera bra i skolan också. Vårdnadshavare är experter på sina barn och har värdefull information som kan hjälpa barnet i skolan. Lärare 3 ger exempel på ett bra samarbete:

Ja, just nu har vi ett jättebra samarbete med föräldrarna till de barn jag har i klassen nu. Otroligt bra! Jag kan ringa och prata och det flyter på jättebra. Jag får mycket hjälp från dem, med bland annat bedömning. Kartläggningar kan ju ibland vara jättesvårt när det till exempel låser sig för eleverna, men då har föräldrarna kommit ibland och varit med för att eleven känner sig tryggare då och då går det lättare. Det gäller att hitta lösningar.

Lärare 5 påpekar att många vårdnadshavare kanske har haft dåliga erfarenheter från när de själva gick i skolan och därmed kan ha förutfattade meningar. Hon beskriver också att hon ofta behöver ha mer kontakt med de vårdnadshavare vars barn har svårigheter i skolan i jämförelse med andra barns vårdnadshavare. Då är det extra viktigt att inte bara meddela de negativa händelserna, utan vara noga med att belysa det positiva. Om endast de negativa händelserna rapporteras blir det ofta en skuldbeläggande kommunikation där lärare och vårdnadshavare står och pekar på varandra och diskuterar vem som gör fel. Det är viktigt att få till ett bra samarbete med vårdnadshavare eftersom man har ett gemensamt mål, vilket är barnets bästa. Lärare 5:s resonemang går i linje med Reibers och McLaughlins (2004) studie där de framhäver hur viktigt det är att förmedla de positiva händelserna till både elever och vårdnadshavare. Det gynnar elever och kan upplevas som en belöning.

6. Diskussion och vidare forskning

I detta avsnitt framhäver jag likheter och olikheter av mitt resultat med tidigare forskning. Jag kommer beröra lärares kunskaper om diagnosen, svårigheter de möter i klassrummet, dilemman och relationen till eleven. Jag fick även ett nytt perspektiv genom resultatet i min studie som hade varit ett intressant ämne för vidare forskning. Detta belyser jag i sista stycket.

Alla lärare som intervjuades upplever att de har tillräckligt goda kunskaper för att kunna inkludera barn med ADHD i klassrummet. Men deras åsikter skiljer sig från flera av lärarna i den tidigare forskningen. Kanchanas och Vojtovas (2017) studie visade att de flesta lärare upplever att de saknar kunskaper om diagnosen samt hur de ska bemöta eleverna. Skillnaden kan bero på att alla lärare i min studie har lång erfarenhet inom skola och utbildning samt ett eget intresse av att utveckla sina kunskaper genom bland annat litteratur, kurser och föreläsningar. Kanchanas och Vojtovas (2017) studie visar dock att de lärare som ansåg sig ha

goda kunskaper ändå upplevde svårigheter med att kunna erbjuda elever med ADHD rätt hjälp på grund av bristande stöd och resurser. Om en lärare saknar stöd och resurser begränsas möjligheterna till att få en fungerande inkluderande miljö i klassrummet.

Samtliga lärare från min studie har en positiv inställning till inkludering av barn med ADHD i sin undervisning, trots att de ibland möter svårigheter. De svårigheter som lärarna nämner liknar de problem som beskrivs i tidigare forskning. Harazni och Alkaissi (2016) tar upp svårigheter med utåtagerande elever, vilket skapar oro bland både övriga elever och lärare. De beskriver stressen som lärare kan uppleva när barn med ADHD inte följer regler och på så vis stör andra elever. Det bekräftas även av lärarna från min studie som menar att det i sin tur kan leda till bråk elever emellan. Haraznis och Alkaissis (2016) studie visar att många lärare inte alltid vet hur de kan tillgodose elevers behov. Men trots dessa svårigheter ser lärarna från min studie många möjligheter med att få inkluderingen att fungera för alla elever i klassen. En anledning kan återigen vara deras långa erfarenhet av arbete inom skola. En annan anledning kan vara att vi i Sverige har en lärarutbildning som ger en bra grund för att kunna inkludera barn med svårigheter i undervisningen. Ytterligare en anledning kan vara att de flesta lärare i min studie upplever ett fungerande stöd av övrig personal och ett tätt samarbete emellan kollegor.

En annan svårighet som flera lärare nämner i Haraznis och Alkaissis (2016) studie är bristen på tid. Men ingen av lärarna i min studie tog upp det. En anledning till det kan vara att flera av lärarna i min studie berättade att de alltid vill ligga steget före och därmed planerar efter det. De menar att en bra planering blir tydlig och underlättar för både elever och läraren själv.

Reiber och McLaughlin (2004) har intervjuat en lärare som menar att ett accepterande klassrum där bland annat ADHD eller andra svårigheter diskuteras öppet underlättar för alla elever. Lärare 1 från min studie menar att det kan förkomma problem i samband med att tala öppet om ett barns diagnos i en klass. Även om hon anser att det skulle öka förståelsen från de övriga eleverna, vill inte alltid eleven själv eller elevens vårdnadshavare att elevens problematik ska komma ut i klassrummet. Lärare 1 menar då att hon på andra sätt får försöka skapa ett accepterande klassrum. Precis som Asp-Onsjö (2014) beskriver är det ett av alla dilemman som en lärare ställs inför dagligen. Skolans uppgift är att lösa olika situationer där alla krav inte kan uppnås samtidigt.

Både min studie och den tidigare forskningen belyser vikten av att lärare har rätt kunskaper om hur de ska inkludera barn med ADHD i undervisningen. Samtliga lärare från min studie läser både litteratur och forskning för att utveckla sina kunskaper om diagnosen. Topkin, Roman och Mwaba (2015) menar att kunskap är viktigt för att lärare ska kunna bemöta och hantera elever med speciella behov på rätt sätt. Enligt Kanchana och Vojtova (2017) påverkar lärarens kunskaper och inställning prestationsförmågan hos elever med ADHD samt klassrumsklimatet. Lärare som har mer kunskap om diagnosen har ofta ett mer gynnsamt beteende mot dessa elever, vilket även påverkar hur övriga elever ser på den eleven (Kanchana & Vojtova, 2017). Ytterligare en gemensam synpunkt från min studie och den tidigare forskningen är vikten av att skapa en relation till elever, vilket även går i linje med det relationella perspektivet. Aspelin och Persson (2011) menar att ett *pedagogiskt möte* innebär att lärare är närvarande och delaktig i sin relation till ett barn och ser barnet som hen är samt hur hen kan bli. Genom relationen skapas en bra grund till lärande och utveckling. Det är i likhet med Reiber och McLaughlin (2004) som menar att relationen till eleven är en förutsättning för att eleven ska utvecklas och nå sina mål.

En aspekt som jag upptäckte under min studie berörde en lärare som har ett av de praktiska ämnena, vilket hade varit intressant att forska vidare om. Fem av sex lärare från min studie upplever att de får det stöd som behövs för att kunna inkludera barn med speciella behov i sin undervisning. En lärare som dessvärre inte har samma uppfattning är idrottsläraren. På frågan om lärarna upplever att de får stöd ifrån rektor och övrig personal, svarade alla att de har mycket stöd av sina kollegor, utom idrottsläraren. Hon beskriver att hon får hjälp ibland och ibland inte. Lärare 1, 3, 4, 5 och 6 upplever att de har ett tätt samarbete i arbetslagen där de ofta diskuterar och hjälper varandra. Till skillnad från en klasslärare som har ca 25-30 elever har en idrottslärare, slöjdlärare, musiklärare eller någon annan lärare som har ett praktiskt ämne ca 350-400 elever, beroende på hur många elever det finns på skolan. Har de lärare som har de praktiska ämnena samma möjligheter att inkludera barn med ADHD eller någon annan problematik i sin undervisning? Får de samma stöttning? Har de något samarbete mellan kollegor som liknar det som klasslärarna har i sitt arbetslag? Det här anser jag är viktiga frågor som skulle kunna besvaras genom vidare forskning.

7. Slutord

Syftet med den här studien var att belysa sex lärares kunskaper och tankar kring inkludering samt hur de arbetar för att inkludera barn med ADHD i undervisningen. Jag tycker att jag har fått svar på mina frågor och fått höra många kloka tankar från de lärare som medverkade i min studie. Lärarna tillämpar flera olika strategier i klassrummen för att inkludera barn med ADHD på ett fungerande sätt. Samtliga lärare är överens om att placeringen är viktig för att eleven med ADHD ska kunna fokusera bättre och därmed öka sina förutsättningar att inhämta kunskap, samt känna trygghet. Genom tydliga scheman blir eleven medveten om vad som ska hända, hur länge de ska göra det och med vem, vilket skapar trygghet och struktur. Lärarna utnyttjar både grupprum och fritidspedagoger på ett effektivt sätt för att underlätta arbetet i klassrummet. Lärarna nämner flera hjälpmedel som till exempel hörselkåpor, skärmväggar och ståbord som underlättar på lektionerna. Lärarna från studien påpekar även att många av anpassningarna som eleven med ADHD behöver underlättar mycket för alla elever i klassen. Lärarna ansåg att det är viktigt att hålla sig uppdaterad med både aktuell forskning och litteratur för att kunna erbjuda alla elever en bra utbildning. Lärarna reflekterade ofta över hur de kan ligga steget före och därmed undvika många konflikter, samt att inte utsätta elever för situationer där det ofta uppstår problem. Men det som alla sex lärarna menar är en av de viktigaste aspekterna för en lyckad inkludering är relationen till eleven. En god relation är grunden för att elever ska känna sig trygga, trivas och utvecklas i skolan. Lärare 5 berättar hur hon upplever trivsel i skolan ”När en lektion känns lyckad för mig, då har vi skrattat ihop. Att man har delat lusten i det man har gjort. Att man strävar efter att det blir riktigt bra, det är min drivkraft.”

Min studie visar att inkludering kan ske på ett framgångsrikt och fungerande sätt, vilket tyvärr inte sker på alla skolor. Jag tror att bristande kunskaper och en negativ inställning bidrar till att inkludering misslyckas. Jag tror att grunden för de sex lärarnas positiva attityder är deras vilja att det ska fungera. Om någonting inte går som de tänkt, så prövar de någon annan metod och hittar olika lösningar. De ser elever som individer och uppmärksammar bra egenskaper hos alla. Alla är bra på något och alla kan bidra. De har utvecklat ett bra skolklimat där lärare hjälper, diskuterar och stöttar varandra. Trots många svårigheter finns det goda möjligheter att lyckas få en fungerande inkluderande situation i klassrummen. Runt om i Sverige finns många fler lärare som besitter viktiga kunskaper om hur de arbetar i klassrummen för att skapa förutsättningar för att alla elever ska utvecklas och nå sina kunskapsmål. Det kommer alltid komma ny forskning och nya rön att förhålla sig till och lärare bör hålla sig uppdaterade. Vi slutar aldrig att lära oss nya saker.

8. Referenslista

- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Att designa ett kvalitativt forskningsprojekt. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm. Liber AB.
- Ahrne, G. & Svensson, P. (2015). Kvalitativa metoder i samhällsvetenskapen. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm. Liber AB.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Gleerups Utbildning AB.
- Asp-Onsjö, L. (2014). Specialpedagogik i en skola för alla – att arbeta med elever. I U. P. Lundgren, R. Säljö, C. Liberg (Red.), *Lärande, skola, bildning: grundbok för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Denscombe, M. (2016). *Forskningshandboken – För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Fernell, Elisabeth. (2017). Gillbergcentrum Göteborgs universitet och Barnneuropsykiatriska kliniken, Sahlgrenska universitetssjukhuset, Göteborg. Hämtad 27-03-18 från <https://www.1177.se/Fakta-och-rad/Sjukdomar/Adhd/>
- Gillham, B. (2008). *Forskningsintervjun – Tekniker och genomförande*. Studentlitteratur. Malmö AB.
- Harazni, L., & Alkaissi, A. (2016). The Experience of mothers and teachers of Attention Deficit/ Hyperactivity Disorder children, and their management practices for the behaviors of the child – A descriptive phenomenological study. *Journal of Education and Practice*. Vol.7, No.6. (2016).
- Hwang, P., & Nilsson, B. (2011). *Utvecklingspsykologi*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Jakobsson, I-L., & Nilsson, I. (2011). *Specialpedagogik och funktionshinder*. Natur & Kultur, Stockholm.
- Menikdiwela, K-R., & Vojtova, V. (2017). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder through Sri Lankan Primary School – Teachers' eyes. *Journal of Education and Practice*. Vol.8, No.2. (2017).
- Morisoli, K., & McLaughlin, T.F. (2004). Medication and school intervention for elementary students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *International Journal of Special Education*. Vol 19, No.1. (2004).
- Perold, M., Louw, C., & Kleynhans, S. (2010). Primary school teachers' knowledge and misperceptions of attention deficit hyperactivity disorder (ADHD). *South African Journal of Education*. EASA Vol 30:457-473. (2010).
- Reiber, C., & McLaughlin, T.F. (2004). Classroom interventions: Methods to improve academic performance and classroom behavior for students with attention-deficit/

hyperactivity disorder. *International Journal of Special Education*. Vol 19, No.1 (2004).

Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Hämtad 18-04-13 från https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/grundskoleutbildning/grundskola/laroplan#anchor_1

Skolverket. (2014). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Allmänna råd för arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram. Hämtad 18-04-15 från https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D3299

Topkin, B., Roman, N-V., & Mwaba, K. (2015). Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD): Primary school teachers' knowledge of symptoms, treatment and managing classroom behaviour. *South African Journal of Education*. Volume 35, Number 2, May 2015, 8 pages, doi: 10.15700/saje.v35n2a988.

Vetenskapsrådet. (2012). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad 2018-03-12 från: https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf

9. Bilaga

Intervjufrågor

Hur gammal är du?

När tog du din lärarexamen?

Hur länge har du arbetat som lärare?

I vilka årskurser arbetar du?

I vilken utsträckning har du undervisat barn med ADHD?

Hur upplever du möjligheter och svårigheter att inkludera barn med ADHD i undervisningen?
Kan du ge exempel?

Hur anpassar du ditt klassrum till barn med ADHD?

Hur förebygger du eventuella konflikter i relation till barn med ADHD-problematik?

Hur har du fått dina kunskaper om ADHD? Utbildning?

Känner du att du har stöd av rektor? Annan personal på skolan?

Upplever du att du har tillräckligt goda kunskaper för att inkludera barn med ADHD i undervisningen?

När du känner att en lektion (eller en hel skoldag) blir lyckad, vad är det som gör den lyckad?

Diagnosen ADHD har varit omstridd i både skola och forskningssammanhang. Upplever du att diagnosen underlättar eller försvårar en elevanpassning?

Hur upplever du samarbete med föräldrarna?