



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Läroprogrammet, examensarbete 10 poäng

## ”Ungdomar med neuropsykiatriskt funktionshinder, berättar.”

En kvalitativ studie om elever med neuropsykiatriskt funktionshinder, om deras uppfattningar om hur de upplever sig själva och hur de upplever att de blivit bemötta i sin lärandemiljö.

Jessica Eriksson och Anna Hallgren

LAU660

Handledare: Maj Arvidsson

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: HT06-2611-215

## Abstract

**Examinationsnivå:** Examensarbete korta lärarprogrammet.

**Titel:** Ungdomar med neuropsykiatriskt funktionshinder, berättar - En kvalitativ studie om elever med neuropsykiatriskt funktionshinder och deras uppfattningar om sig själva och sin lärandemiljö.

**Författare:** Anna Hallgren och Jessica Eriksson

**Termin och år:** Ht 2006

**Institution:** Institutionen för pedagogik och didaktik

**Handledare:** Maj Arvidsson

**Rapportnummer:** HT06-2611-215

**Nyckelord:** Neuropsykiatriska diagnoser, lärandemiljö, kommunikation, kommunikativa sammanhang, bemötande på speciella behov, deltagande och lärande.

Problemområdet som den här uppsatsen belyser är det faktum att trots omfattande forskning angående elever med neuropsykiatriska diagnoser finns, fattas till stor del ett av de viktigaste perspektiven, nämligen elevens eget. Vårt syfte är därför att undersöka elevens uppfattningar av sig själv och sin lärandemiljö efter det att de har fått en neuropsykiatrisk diagnos av någon form. Studien genomfördes med detta syfte med ett socialt, samhälleligt och pedagogiskt perspektiv i åtanke.

Som datainsamlingsmetod användes intervjuer, detta material bearbetades sedan noggrant för att sedan studera gemensamma drag mer ingående.

Resultaten visar på att samarbete saknas mellan berörda professioner, både mellan skolans egen expertis men också mellan skolans personal och utomstående profession. Elever med neuropsykiatriska diagnoser upplever att i miljöer där den största strukturen och där den bästa handledningen tillhandahålls, för gruppen såväl som för den enskilde. Där erfar de att de får störst behållning av sin skolgång. Vad som även framkommer i undersökningen är att eleverna uppfattar lärarnas engagemang som bristfälligt även då lärarna besitter kunskap om att eleverna är i behov av särskilt stöd. När försök till stöd ändå erbjuds får det emellertid inte avsedd effekt. Lärarnas förmåga att bemöta dessa elever utifrån deras individuella behov får förödande konsekvenser då de upplever att bemötande är generaliserade och av fördomsfull karaktär. Avsaknad av det så viktiga elevperspektivet resulterar i dessa elever inte tränas i bl.a. en av skolans skyldigheter att förbereda eleverna i att aktivt delta i samhällslivet. Däremot hoppas vi att vår studie visar ännu ett perspektiv där forskningen bör ta vid och utveckla vidare, för att ge våra barn och ungdomar rättvisa. Eleverna är sina bästa lärare.

# Innehåll

<i>Inledning</i>	4
<i>Problemområde</i>	5
Begreppsförtydligande	5
Syfte	6
Frågeställningar	6
<i>Tidigare forskning</i>	6
Styrdokument	8
Värdegrund och Bemötande	8
<i>Teoretisk anknytning</i>	10
Sociokulturell ansats	10
Fenomenografisk ansats	11
<i>Tillvägagångssätt</i>	12
Metodval och inriktning	12
Urval	12
Avgränsningar	13
Intervjumotivering	13
Genomförande	14
<i>Bearbetning av data</i>	14
<i>Studiens trovärdighet och tillförlitlighet</i>	15
Generaliserbarhet	15
Validitet	16
Reliabilitet	16
Etiska principer	16
<i>Resultat</i>	17
Personbeskrivningar	17
Socialt perspektiv	18
Samhälleligt perspektiv	21
Pedagogiskt perspektiv	25
<i>Slutdiskussion</i>	29
<i>Didaktiska implikationer</i>	32
Socialt perspektiv	32
Samhälleligt perspektiv	33
Pedagogiskt perspektiv	33

Bilaga 1.

## Dedikation

Vi vill rikta ett största tack till våra informanter, vilka delade med sig av sina högst personliga upplevelser och av sitt engagemang, sin tidsbrist och ibland smärtsamma minnen till trots. Vi vill även tacka vår handledare, Maj Arvidsson för alla inspirerande skratt och för hjälpen med att strukturera alla våra perspektiv.

*”Alla kan inte älska alla men alla kan älska någon.”*

*”Men huvudsaken är ju att hon syns”*

Det är den lilla osynliga flickan Ninni, som är en av alla de otaliga karaktärer i Tove Janssons underbara berättelse om Mumindalen, som genom hela vårt arbete fått verka som förgrundsfigur och hon har på så vis hjälpt oss i vår strävan att hela tiden förhålla oss utifrån de lärandes perspektiv.

## Inledning

Vilket samhälle vill vi ha? Vill vi fylla vår tillvaro utav en monoton likriktning vad gäller det mänskliga uttrycket? Ska alla avvikande individer bara existera som original lämnade åt sitt öde utanför samhällets acceptans och utan samhällets respekt? Ja, det var frågor vi som blivande lärare ofta ställde oss under vår utbildning och som legat till grund för vår undersökning. Under en av Eva Hjörnes föreläsningar (Hjörne, Eva föreläsning *Att platsa i en skola för alla* IPD (20060915)., presenterade hon sina resultat som handlar om hur förfarandet går till då man ställer neuropsykiatriska diagnoser på barn. Detta förfarande är vanskligt menar hon därför man bedömer symptom och beteenden. Vad som fångade vårt intresse var att som Hjörne poängterade att barnen aldrig får komma till tals vid de här bedömningarna. Vi beslutade oss då för att försöka fånga barnens berättelser och detta var det fokus vi ville ha för vår uppsats. I styrdokumentet som Skolverket satt upp, är ett av målen ”En skola för alla”, här ska även elever med särskilda behov inberäknas och ”undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”. (Läraryrket 2004) Det är även något vi lärarstudenter har som intention för vårt framtida yrkesutövande. Med det krympande normalitetsspann vi kan se i vårt samhälle blir det allt svårare för människor att passa in. Undrande står vi inför hur de som inte passade in i varken samhällets eller skolans rum, har upplevt att de blivit bemötta i en lärandemiljö anpassad för genomsnittet. I en skola för alla ingår även att ansvara för elever i behov av särskilt stöd. Så hur axlar vi detta ansvar på bästa möjliga sätt?

Vår förförståelse har sin bakgrund i våra studier på lärarhögskolan, våra praktiska erfarenheter från VFU och övriga yrkeslivserfarenheter ifrån arbete med barn och ungdomar i skola och omsorg. De har utgjort de referensramar som vi hanterat vår kunskap utifrån. Dessa har bidragit till många intressanta reflektioner och diskussioner. Ytterligare intresse väcktes kring våra frågor när vi började fördjupa oss och insåg hur lite forskning som är gjord utifrån den lärandes perspektiv. Hur är det att gå i skolan och bära på erfarenheter, många andra inte kan föreställa sig? På grund av våra olikheter och olika upplevelser, måste vi för att kunna tillskansa oss en rättvis bild av den komplexa verksamhet som skolan utgör, se till olika perspektiv. Vad vi uppmärksammat är att den lärandes perspektiv är allt för sällsynt och att detta perspektiv försummas i forskningen som behandlar pedagogiska miljöer på skilda sätt.

## Problemområde

Möjligheterna att ställa diagnoser på en allt mer avancerad nivå ökar hela tiden, genom forskning och utveckling av tester och undersökningsmetoder både inom psykologi och inom medicin. Det har inneburit att allt fler barn och ungdomar blir diagnostiserade före, under eller efter skoltiden och får neuropsykiatriska eller medicinska diagnoser av olika slag. Om diagnoser är positiva eller negativa lägger vi här ingen värdering i. Vi vill däremot uppmärksamma det faktum att det trots, den omfattande forskning som finns inom det här området saknas ett lärandeperspektiv. Vi menar att diagnoserna främst ska ses som en hypotes – ett konstruerat verktyg – och inte som en absolut sanning. Vi bör förhålla oss nyanserade då vi tar verktyget i kraft i det didaktiska arbetet. Vikten av att förhålla oss nyanserade skriver Fleischer om. (Fleischer 1997) Istället för att bara se skolsvårigheter som ett individuellt problem borde de svårigheter en del elever har med skolan ses ur ett såväl samhälleligt, socialt som utifrån ett pedagogiskt perspektiv. För att kunna göra det måste individens perspektiv tas i större beaktande.

### *Begreppsförtydligande*

**Bemötande:** På det sätt vi närmar oss och bemöter människor runt omkring oss både verbalt och ickeverbalt.

**Hur vi har använt ordet diagnos:** Ett klassificerande ord som innehåller en stor mängd information, men som även utgör en detaljerad och nyanserad funktionsbeskrivning. (Wrangsjö, Björn, *Barn som märks*, 1998 )

**Utomstående profession:** med det menar vi alla de vuxna professionella (specialiserade inom olika professioner) som eleverna kommer i kontakt med, utöver sina lärare, Diagnos enligt Svenska akademien

**Elevperspektiv:** Förekomster sett utifrån elevens håll.

**Lärandemiljö:** Skolan som institution. Miljön där elevernas kunskapsinhämtande sker (klassrummet, gymnastiksal o.s.v.) och miljön där eleverna vistas under dagen (korridorer, matsal, skolans område utomhus.)

**De lärande:** Eleverna, barn och ungdomar som går i skolan och utbildar sig. Här inkluderas de elever vi varit i kontakt med och intervjuat för denna uppsats.

## *Syfte*

Vårt syfte är att undersöka elevens uppfattningar av sig själv och sin lärandemiljö efter det att de har fått en neuropsykiatrisk diagnos av någon form.

## *Frågeställningar*

Vi har valt att kategorisera våra svar i tre olika grupper, detta för att förtydliga och underlätta arbetet med att skönja likheter och olikheter, men även för att förenkla då materialet kan uppfattas som massivt vid läsningen.

**Socialt perspektiv:** Hur har eleven uppfattat sig själv i sin lärandemiljö?

**Samhälleligt perspektiv:** Hur har eleven uppfattat bemötandet från skolan efter att denne fått en neuropsykiatrisk diagnos?

**Pedagogiskt perspektiv:** Vilka åtgärder skulle eleven önska hade vidtagits efter att de fått en diagnos?

## **Tidigare forskning**

Eva Hjörne Lektor: Filosofi Dr. (forskningsintresse, marginalisering/integrering)

Inga-Lill Jakobsson: Lektor specialpedagogik

Berit Bae: Filosofi Dr.

Ann Ahlberg: Professor specialpedagogik

Roger Säljö: Professor i pedagogisk psykologi

Karin Zetterqvist Nelson: Lektor i psykologi

Tidigare forskning utifrån den lärandes perspektiv i pedagogiska miljöer med syndromdiagnos som utgångspunkt är synnerligen begränsad. Karin Zetterqvist Nelson (2005) har ändå närmast sig barnperspektivet då hon tittat på hur barn som fått diagnosen dyslexi tänker om sig själva och vilken roll diagnosen fått för deras identitetsskapande. Zetterqvist(2005) har intervjuat föräldrar, barn och lärare om deras syn på diagnosen dyslexi, men hon har koncentrerat sig på vilken betydelse själva diagnostiseringen fått. Zetterqvist (2005) tar sin utgångspunkt i social konstruktivism, diagnosen som är ett skapat ord eller term får sin innebörd och betydelse först genom en kulturell, social och historisk kontext. ”Hon fann att diagnosen huvudsakligen utgjorde ett redskap för de vuxna runt barnet, medan den inte hade lika stor betydelse för barnet självt.” (Zetterqvist-Nelson, 2000, i Jakobsson, 2002 s.24)

Även forskaren Eva Hjörne (2005) menar att barnperspektivet lyser med sin frånvaro. I sin forskning utreder hon hur barns svårigheter klassificeras. Vidare utreder hon hur dessa används av institutionen och dess representanter som resurser för att fatta beslut och lösa problem. Hon menar att ett elevperspektiv där eleverna själva tillfrågas om hur de ser på sina problem ofta saknas, när elevhälsoteam och eller föräldrar diskuterar barnets situation. Trots

att hon saknar barnperspektivet inom forskningen har inte heller Hjørne behandlat barnets uppfattningar om sin situation i sin forskning. I hennes undersökning ligger istället tyngdpunkten på vilka kategorier och förklaringar till barns svårigheter i skolan som introduceras och används av institutionen och dess representanter som resurser för att fatta beslut och lösa problem.

Hjørnes studie visar att arbetet i elevhälsoteamen är institutionaliserat och rutinmässigt. De olika experterna i olika elevvårdande team varierar inte i särskilt stor utsträckning i sitt språk då de bedömer elevens svårigheter. Istället är de förvånansvärt överens om att förlägga orsaken till skolproblem hos barnet själv. Tillexempel så analyseras sällan hemförhållanden eller hur undervisningen är upplagd eller elevens egen uppfattning om sina svårigheter. Förklaringsmodeller färgas ofta av en subjektivitet och en tabell från Hjørnes avhandling förtydligar risktagandet med att låta olika begrepp stå som ensamma förklaringsmodeller för vilka problem eller behov det individuella barnet behöver, utan att hänsyn samtidigt också tas till andra faktorer. I tabellen nedan tydliggörs hur förklaringsmodellernas funktion försvinner när beskrivningarna är så motsägelsefulla, men som ändå används vid bedömningen av ett och samma barn. Konflikten häri ligger i att det ifrån samhällets sida finns ett behov av att kategorisera men mänsklighetens komplexitet gör sig extra tydlig vid mötet med de här barnen varför ett individuellt förhållningssätt måste vara krävbart.

Hjørne, tabell 5,(2004) utifrån egen fri översättning från engelska.

Motsägelsefulla kategoriseringar av barns beteenden: problem som används i diskussionen som förekommer vid initierandet av beslutandet om en diagnostisering av ADHD/DAMP<sup>1</sup> ska göras.

---

Eleven...	
Är provocerande	Är känslösam
Kan inte koncentrera sig	Stänger sig själv ute
Är "överallt"	Är svår att nå fram till
Är klumpig	Uppfattas inte klumpig
Visar tecken på inlärnings svårigheter	Uppvisar inte tecken på inlärnings svårigheter

Inga-Lill Jakobsson (2004) har som huvudintresse dels diagnosers relevans i skolsituationer och dels faktorer som inverkar på elevers möjligheter till delaktighet och lärande. Något hon har utvecklat i sin avhandling, *Diagnos i skolan, en studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Likväl som så många andra forskare har även hon dessvärre ett vuxenperspektiv när hon undersöker hur skolan respons har sett ut för elever med syndromdiagnos. Hon har analyserat och beskrivit skolsituationer där elever med syndromdiagnos varit delaktiga. Hennes resultat pekar på det komplexa samspelet som finns mellan varje elev och dess omgivande kontext och poängterar därmed betydelsen av att titta på hela skolsituationen för att helt förstå vad som händer i skolan. Vad vi då saknar i Jakobssons forskning är just, elevens uppfattningar om sin tillvaro. För att kunna få den så

---

<sup>1</sup> ADHD = attention deficit hyperactivity disorder: DAMP = deficit in attention, motor control, and perception

viktiga helhetsbild av skolsituationen, som Jakobsson (2004) deklarerar i sina resultat krävs just detta. Men vad vi än så länge kan se, saknar vi barnets egen röst i hennes forskning.

Berit Baes (1996) forskning har språkligt fokus. I dialogen mellan barn och vuxna, det vi säger med ord och kroppsspråkets, det vi med mimik, rörelser och handlingar visar, får en effekt på elevens lärandemiljö i relationen mellan elev och lärare. Bae (1996) utreder vilka förutsättningar som behövs för att dialogen ska få en god kvalitet. Vad är det som kännetecknar de processer där barn får möjlighet att erfara att deras upplevelser är positiva? Bae (1996) skriver om barns självuppfattning, hon relaterar till psykologin där man har tillskansat sig kunskaper om att det är i relationen till centrala vuxna, t.ex. föräldrar och lärare som självförtroende och respekt för andra människor som grundläggs. Bae (1996) menar att det är synnerligen viktigt att pedagoger förstår vad det är som sker i dessa relationer och vilka processer som är viktiga för att skapa förutsättningar för kvalitet, i dialogen mellan vuxna och barn, eller vad som kan motverka barnets positiva självuppfattning. Hennes resultat visar på att dialogen mellan vuxna och barn sker i en social och tidsmässig atmosfär präglad av mångdimension, samtidighet och oförutsägbarhet, och att det handlar om att samtala, praktiskt kunna samarbeta och leka och även gränssättning behandlas. Detta är, menar vi, mycket viktigt i relationen mellan barn och vuxna att uppmärksamma och kanske speciellt förbehållet barn med neuropsykiatrisk diagnos.

### ***Styrdokument***

Skolan som institution har efter politiskt fastslagna riktlinjer krav på sig att förhålla sig till centrala riktlinjer i skollag, skolförordningar, läroplaner, kursplaner, vid bemötande och i lärandesituationer. Utifrån insamlat intervjumaterial, har vi studerat individuella berättelser om de lärandes uppfattningar om vilka bemötanden de i praktiken fått i sin lärandemiljö och om dessa stämmer överens med styrdokumentens riktlinjer.

De elever vi sökt kontakt med har erhållit diagnos av någon form, samt i samband med detta då även behövt särskilt stöd, socialt såväl som pedagogiskt. Det skall dock nämnas att stöd skall, enligt skollagen för grundskolan, ges till alla elever utifrån sina individuella behov och skall inte behöva relateras till några diagnoser eller andra redogörelser. Stöd skall ges "villkorlös". "Särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolan" (Lärarnas handbok, 2004, s.71)

### ***Värdegrund och Bemötande***

Skolans åtaganden innebär bl.a. att elevens känslomässiga utveckling ska tillgodoseas, under deras skolgång skall skolan arbeta med att socialt stärka sina elever "...främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Ingen skall i skolan utsättas för mobbing. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas." (Lärarnas handbok, 2004, s.9).

För att möjliggöra ett väl fungerande samhälle är ett annat av skolans uppdrag att utveckla goda demokratiska samhällsmedborgare som ska kunna ta bästa ansvar under frihet. I Lpo-94 uttrycks dessa riktlinjer klart. "...intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser." (Lärarnas handbok, 2004, s.37). "...Skolan skall vara öppen för skilda

uppfattningar och uppmuntra att de framförs...” (Lärarnas handbok, 2004, s.38). Oavsett studieort eller skola ska varje elev kunna erhålla samma kvalitet i utbildningen för att alla ska ges samma goda möjligheter i sin framtida livssituation. Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas.” (Lärarnas handbok, 2004, s.37)

Det pedagogiska ansvar som åligger skolan är också att skapa en trygg och berikande lärandemiljö ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” [...]”...Skolan har ett särskilt ansvar för elever med olika funktionshinder...” (Lärarnas handbok, 2004, s.38)

”Varje elev skall få stimulans att växa med uppgifterna och möjlighet att utvecklas efter sina förutsättningar. Varje elev skall möta respekt för sin person och sitt arbete”.(Lärarnas handbok, 2004, s.40)

## **Teoretisk anknytning**

Vad har lärarna gjort för att skapa goda lärandemiljöer? Hur ser lärandemiljön ut runt dessa elever? Ingrid Pramling Samuelsson och Ference Marton som forskat kring de här frågorna utifrån en fenomenografisk ansats, vars grundidéer syftar till att analysera och skildra ”hur människor erfar, förstår och uppfattar avgränsade aspekter av skilda fenomen i omvärlden.

”Det är lärandet, på det sätt vi handlar och tänker och samspelet mellan individen och kollektivet, Roger Säljö (2002) menar att detta samspel är en av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv. Det är den lärandes synvinkel vi så följaktligen kommer att betrakta utifrån detta sociokulturella perspektiv. Området har studerats av bl.a. Roger Säljö och Eva Hjärne. De har studerat förfarandet kring diagnostiserandet av barnen. Närmare har de tittat på de språkliga aspekterna, med vilka begrepp och ordval individer kategoriseras in i gruppen som fått neuropsykiatriska diagnoser. Berit Bae (1996) vidhåller hur viktigt det är att de vuxna kring barnet uppmärksammar de processerna som uppstår vid kommunikation mellan barn och vuxna. De vuxna besitter en språkets definitionsmakt, d.v.s. den vuxnas förmåga att läsa av barnets behov och visa det genom sin kommunikation med barnet som skapar goda förutsättningar.

### ***Sociokulturell ansats***

Många har förutom Säljö (2002), Jacobsson (2002) forskat med utgångspunkt i en sociokulturell ansträngning. Faderskapet för denna teori brukar Vygotskij tillskrivas, som var en av de mest sinnrika, tänkarna om utveckling och pedagogik. Frågor om tänkande och idiom blev på nytt tänkbara under 1950-talet. Tidigare sköljde en kritik mot idéerna, om människan som en kulturgestalt skapad genom kommunikativa övningar, över såväl hans eget Sovjetunionen som västligare breddgrader. (Forsell 2005) Det är så återigen med fokus på den språkliga interaktionen mellan individer och individer och eller gruppen som formar människans utveckling. Människan införskaffar i stor omfattning sitt tolkningsföreträde i skolan, där stor del av vardagen för vår samtids barn och ungdomar tillbringas. Genom den mest kraftfulla av mekanismer, språket, blir vi delaktiga i sociokulturella erfarenheter. Säljö uttrycker att också nickar, blickar och övrigt kroppsspråk givetvis är andra sätt att komma i kontakt med andra runt omkring oss. För att ta tillvara den kunskap som omger oss har människan skapat verktyg för att förenkla vår tillvaro, Vygotskij skiljer på fysiska och psykologiska, artefakter kallar vi dem av oss påhittiga varelser som är av fysisk karaktär (agendan, datorer, telefoner o.s.v.) artefakterna, de fysiska, står dock i direkt samspel med de psykologiska. Idag utgör dessa en mycket stor roll för vår utveckling och för vårt lärande. Kulturen blir med andra ord både okroppslig och materiell. (Forsell 2005)

Hur ter sig då bemötandet av de diagnostiserade barnen? Gruppen och språket, som spelar en nyckelroll, för den sociokulturella utvecklingen, är några aspekter som kan studeras närmare utifrån vårt material. (Hur människor bildar föreställningar om identiska fenomen på skilda sätt i olika kontexter.) (Ahlberg 1998)Intressant är också studiet av den diskurs som medvetet eller omedvetet ligger till grund för diagnoserna. Elever med neuropsykiatriska diagnoser kan ha svårt att uppfatta den sociala interaktionen i skolan, det leder ofta till konflikter. Att ta tag i de problem som uppkommer och kanske framför allt hur elevens uppfattning om varför de uppstår är nödvändigt för att möjliggöra en god lärandemiljö även för de här eleverna. Då elevens delaktighet i situationen också utgör en integrerad del av den kunskap eleven

utvecklar. Och då påminns vi om att "aktörer i skolan är inte enbart lärare utan även elever". (Ahlberg, 1999 s.14) Berit Bae diskuterar även hon vad som ska ligga i en bra lärandemiljö. För att alla barn ska få sina behov tillgodosedda i den nya skolan, där individperspektivet ska vara det övergripande.

### ***Fenomenografisk ansats***

Vi tar vår didaktiska utgångspunkt och vetenskapliga grund inom ramarna för fenomenografin, dess grundidéer riktar sig emot att analysera och skildra "hur människor erfar, förstår och uppfattar avgränsade aspekter av skilda fenomen i omvärlden". (Marton i Ahlberg 1999 s.24) Fenomenografin menar att någon given värld, som uppfattas likadant av alla, inte finns och intresset är riktat mot individers upplevda värld. Beroende på ens egna erfarenheter och de sammanhang man ingår och har ingått i uppfattar och förstår vi saker och ting i vår omvärld på olika sätt. Detta beskriver Marton i *Om lärande* (2000) som "en intern relation mellan den som erfar och det som erfars". Trots att, menar man, inom fenomenografin, människor erfar saker och ting på olika sätt finns det ändå ett begränsat antal kvalitativt skilda sätt att göra detta på. Barns olika sätt att erfara ett och samma fenomen utgår ofta från delar av samma helhet.

Informanternas (de som erfar) historia (vad de erfart) har vi för avsikt att bearbeta och analysera utifrån en av fenomenografins grundsyner. Vår ansats är att, utifrån tre skolbiografier försöka hitta de gemensamma drag och upplevelser de har utifrån olika sociala, pedagogiska och samhälleliga perspektiv. Detta ämnar vi göra genom att intervjua elever. Det är vid bearbetningen av intervjuerna vår fenomenografiska ansats blir synbar eftersom "fenomenografin är användbar när man vill synliggöra, formulera och hantera vissa typer av forskningsfrågor, en specialisering som framförallt uppmärksammar frågor som är relevanta för lärande och förståelse i en pedagogisk miljö". (Marton, 2000 s.147) En grundtanke i arbetets design är alltså att utifrån en fenomenografisk ansats att studera intervjuerna och visa på att vissa fenomen i hur de lärande uppfattat sig själva och sitt bemötande från sin lärandemiljö.

## Tillvägagångssätt

### *Metodval och inriktning*

I sökandet efter en lämplig metod har studiens syfte, tillhörande frågeställningar och det faktum att det redan från början finns en kvalitativ ansats legat till grund för vårt val av metod. "Kvalitativa metoder lämpar sig för studier av människors skrivna, talade eller observerade beteende." (Taylor och Bogdan Larsson i Jakobsson 2002 s.44) och "Målet med en kvalitativ analys är att försöka hitta variationer, företeelser, egenskaper och innebörder samt strukturer eller processer som kan förekomma i dessa". (Jakobsson, 2004) Det finns en mångfald av kvalitativa metoder, perspektiv och teoretiska utgångspunkter men eftersom studien avser att studera elevers uppfattningar av sig själva och sin lärandemiljö före och efter sin diagnos, ansåg vi att det mest lämpade kvalitativa angreppssätt var intervju. Detta för att intervjuer på bästa sätt ger tillfälle att kunna studera ett empiriskt material och få en djupare insikt i och en större förståelse kring olika elevers upplevelser, uppfattningar, reaktioner och erfarenheter runt sig själva och sin lärandemiljö. Samtalsintervjuer lämpar sig enligt *Metodpraktikan* "... där vi inte har så stora kunskaper överhuvudtaget eller då vi vill att våra resultat skall säga något om människors vardagliga erfarenheter." (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson, Wängnereud, 2006)

### *Urval*

Då vår studie inte fokuserar på skillnader eller likheter mellan bestämda typer av funktionshinder består vår population helt sonika av elever med någon diagnos utan att vi i förväg har haft några krav på vilken eller vilka diagnoser det skulle vara.

Vår övergripande ansats är att ett elevperspektiv skall ligga till grund för vårt arbete. För att göra det möjligt, då barn och ungdomar innefattas av stor sekretess och därmed är mycket svåra att komma i kontakt med vilket resulterat i att vi har valt att kontakta och ta hjälp av skolkuratorer, skolpsykologer och specialpedagoger på olika skolor för att på så vis knyta kontakter med elever. Vi har sökt specialpedagoger i angränsande till Göteborgsregionen och i Bohuslän i geografisk anknytning till våra boendeorter för att underlätta eventuella möten med informanter.

För att vidmakthålla just elevperspektivet och i största möjliga mån undvika att sociala problem, vilka kan ha funnits utanför skolan och då hamnar på skolkuratorns bord, skulle bli utgångspunkten för våra första möten med våra informanter valde vi att endast gå vidare med de kontakter som skapades via socialpedagogerna. Vi kom genom dem i kontakt med tre elever, fler var inte beredda på att ställa upp i en intervju. Att kontakterna knöts via specialpedagogerna var väldigt framgångsrikt, då våra informanter uttryckte att deras möten med skolpsykologer och skolkuratorer inte alltid upplevts som så lyckade.

Vår intention var att få en jämn spridning mellan flickors och pojkars kön och att komma i kontakt med ett flertal elever, positiva eller negativa till sin diagnostisering. Men då vår population är mycket svårtillgänglig och tiden för insamlande av material har varit knapp har urvalet av respondenter, i mångt och mycket fått begränsa sig självt. Detta har medfört att våra möjligheter till ett idealt urval kraftigt begränsats. Vidare har urvalsprocessen komplicerats av stor sekretess och tystnadsplikt råder kring dessa elever vilket försvårat våra möjligheter att på eget initiativ hitta och ta kontakt. Väldigt få av de specialpedagoger vi

kontaktade var villiga att hjälpa oss eller ansåg det möjligt att knyta relevanta kontakter åt oss eller överhuvudtaget försöka presentera oss och vårt syfte för sina elever. Vårt urval definieras därför av vilka socialpedagoger som, efter kommunikation via telefon, valde att hjälpa oss att komma i kontakt med aktuella respondenter. Men också av det faktum att respondenter ofta känner en viss olust kring en samtalsintervju av denna sort eftersom de ofta innebär att högst personliga upplevelser och många smärtsamma minnen avhöljs.

### ***Avgränsningar***

Vår intention är inte att ingående analysera och diskutera huruvida neuropsykiatriska diagnoser såsom Asperger, OCD eller ADHD/DAMP o.s.v används för att förklara vissa elevers avvikande beteende eller svårigheter att klara skolans många komplexa uppdrag, såväl socialt som pedagogiskt. Istället vill vi synliggöra huruvida elever med diagnos upplevt bemötandet de fått i skolan som positiva eller negativa och på så vis ge deras verklighet tolkningsföreträde. Vi har begränsat oss till att framförallt använda oss av forskning där barnets perspektiv synliggjorts. För att nyansera våra resultat har vi emellertid också närmat oss ett lärarperspektiv, för att försöka komma fram till relevanta didaktiska implikationer som kan vara läsare av uppsatsen till godo.

### ***Intervjumotivering***

Vid sammanställandet av intervjufrågorna ville vi få fram generella och riktade svar kring hur de upplevt eller upplever sin skolgång, sin diagnostisering, förfarandet runt den och bemötandet ur olika perspektiv.<sup>2</sup> Vi har använt oss av en checklista, som vi sammanställde där frågorna delades in i olika grupper för att förtydliga olika strukturer. Vidare är frågorna av mer ostrukturerad eller halvstrukturerad art d.v.s. vi har utgått från checklistan med ett antal huvudfrågor som ställts som sedan fått olika tillhörande följdfrågor beroende på hur samtalet flutit på. Detta i ett försök att komma så långt och nå så djupt som möjligt i intervjuerna.

I alla intervjuer har inte alla frågor uttryckligen ställts eftersom svaren på vissa av dem ofta ändå vävts in i det löpande samtalet beroende på hur det fortskred. Vår utgångspunkt var checklistan, som bestod av ett antal huvudfrågor. Vi hade även formulerat följdfrågor som vi förhöll oss till för att öka likriktningen. Den justerades och kompletterades även efter hand vilket ledde till att i något fall gjordes även en andra intervju med samma person. Frågorna formulerades relativt kort och på ett icke akademiskt språk för att få så utförliga och spontana svar som möjligt. Detta också för att undvika att respondenten skall känna sig förhörd. Under intervjuernas gång stod det klart för oss hur svårt och känsligt ämnet i sig var för dem att beröra. Många suckar och pustningar avlöpte mellan svaren de gav. Med intervju som metod finns många positiva aspekter som t.ex. att oväntade svar kan registreras, nyanser kan upptäckas och många tillfällen till uppföljning finns. Alla de sinnestämningar som vi fick ta del av hjälpte oss att leda intervjuerna vidare i rätt riktning. Vi fick således ta del av betydligt mer än vad enbart det talade ordet berättade. Det är just denna flexibilitet som karaktäriserar de kvalitativa studierna.

Det finns också en problematik med att använda intervjuer som metod. Det föreligger alltid en risk att man i mötet med informanterna pressar dem för hårt och om man inte uppmärksammar signaler på detta riskerar respondenterna att känna sig trängda då informanterna tenderar att vilja göra sin intervjuare till lags vilket är en annan fara som måste

---

<sup>2</sup> Se bilaga 1.

tas i beaktande. Intervjuer är mycket tidskrävande i synnerhet om det är mer djupgående intervjuer. Antalet personer som ska intervjuas måste ofta begränsas p.g.a. att bearbetningen av materialet är så stort och tungarbetat. Jämförbarheten mellan informanternas svar är inte heller riktigt tillförlitlig och entydig, vilket försvårar strukturerandet av svaren. (Stukát, *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap* 2005.)

Metoden är emellertid starkt beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter, och det kan krävas både goda förkunskaper och god psykologisk förmåga. Intervjun är en lärandesituation som både forskaren och respondenten påverkas av, i likhet med den fenomenografiska forskningsprocessens framåtskridande som forskaren själv har modellerat. Det man under processen kommer fram till styrs alltid av det ursprungliga syftet trots att man lär sig om fenomenet under resans gång. De lärdomar vi gör tenderar ändå alltid att ha en inverkan på utfallet av studien. (Marton, 2000)

Vi är väl medvetna om att det i samtalsintervjuer pågår ett ständigt samspel och interaktion mellan den som undersöker och intervjupersonen varför det ibland har varit svårt att strikt förhålla sig till exakta frågeställningar ett försök har ändå från vår sida gjorts till att förhålla oss objektiva och strukturerade. En annan grop som många intervjuare faller i, är att fascinationen av respondentens livsöde slukar upp lyssnaren. En annan risk kan vara att om egna obearbetade erfarenheter finns med i intervjuarens bagage resultatet färgas av de egna upplevelserna. Hur och vad vi läser in är beroende av vår egen förförståelse och bakgrundskunskap. Vi ingår i ett "socialt kontrakt" d.v.s. hur respondenten förstår intervjuarens avsikt. Eftersom det är syftet och inte den intervjuades val av vad denne berättar som skall styra intervjun är det ytterst angeläget att intervjuaren klargör syftet med största tydlighet. (Jakobsson, 2002)

### ***Genomförande***

Efter att syfte och frågeställningar hade utformats och intervju hade fastställts som val av datainsamlingsmetod och checklistan för intervjun var klar skulle kontakt etableras med lämpliga informanter. Ett flertal specialpedagoger kontaktades på närliggande skolor av vilka en tog vår förfrågan till sig och informerade i sin tur ett antal elever med diagnos på skolan. Förfrågning via specialpedagog och telefon följdes upp av en personlig påhälsning från vår sida, på den aktuella skolan, där vi återigen presenterade oss och vårt syfte. Tillfrågade elever fick sedan frivilligt delge oss sitt intresse för att ge en intervju. 3 elever gick med på att låta sig intervjuas, tid bokades och platsen för intervjun valde vi att förlägga på elevernas skola för att skapa en så trygg och bekväm miljö som möjligt för informanterna. Det är enligt Mishler viktigt, att intervjuaren känner sig bekväm i den miljö där samtalet äger rum. Varje intervjusituation är unik och att respekt visas för den andres inställning är avgörande. (Jakobsson, 2002) Men genom att inledningsvis personligen ha presenterat oss och vårt syfte gav detta resultat och några elever valde att ställa upp i en intervju. Genom vår personliga presentation av oss själva blev mötena mer förutsättningslösa och eleverna visade oss en stor tillit och delgav oss personliga detaljer.

Vi lyckades genomföra en andra intervju med en av informanterna. I den intervjun fördjupades och fokuserades samtalet kring de fenomenen som tidigare trätt fram.

### **Bearbetning av data**

Två intervjuer gjordes med en informant medan två inte hade möjlighet eller ville ta sig tid för en andra. Den första var mer generell och gav även en mycket omfattande bild av såväl elevens uppväxtmiljö som hela skolgång mot bakgrunden av sin diagnostisering. Under genomgången av intervjuerna uppträder en struktur och mönster börjar träda fram. Och dessa strukturer och mönster har vi sedan utforskat mer ingående. Vi kunde då se hur informanterna erfarit samma eller liknande situationer. Frågorna och svaren grupperas sen för att på så sätt kunna problematiseras, analyseras och konkretiseras mer djupgående.

Varje intervju har ordagrant transkriberats ifrån diktafon och tillsammans med anteckningar som skrevs i samband med intervjuerna sammanställdes de sedan för att skrivas i datautskrift. Valet att använda ljudinspelning motiverades av att materialet genom denna metod gavs en hundraprocentig tillförlitlighet i och med att materialet kunnat kontrolleras. Risker med att informanterna skulle ha feltolkats av intervjuarna har i och med detta förfarande kunnat uteslutas. Vi har även kunnat använda oss av direktcitat från våra informanter, vilket har givit materialet en spännande ton.

## **Studiens trovärdighet och tillförlitlighet**

### ***Generaliserbarhet***

Den allmänna kritiken, som ofta riktas mot intervjuers generaliserbarhet, är att informationen från oberoende källor kan vara svårkontrollerbar och informanternas svar är så svåra att jämföra, då svaren bygger på liknande erfarenheter men inte på den samma. Då intresset ligger i att belysa flera lärandes olika upplevelser, men som ändå vittnar om liknande erfarenheter så bygger vår insamlade data på subjektivitet. Men då viljan ligger i att presentera de lärandes perspektiv, blir subjektiviteten inte ett bekymmer i vår studie, då det är just den vi vill komma åt. Dessa subjektiva skildringar har vittnat om generella behov vid t.ex. bemötanden, och att då även subjektiva resultat kan bli vägledande i hur barn och ungdomar med avvikande behov och beteenden ska behandlas av professionen.

Vidare finns en kritik att det normalt inte går att generalisera resultaten utifrån få informanter och värdet av att bara studera och beskriva få händelser kan ifrågasättas, men då även enstaka berättelser kan bidra till en breddad diskussion ser vi ett stort värde även med det enskilda fallet. Kvalitativ forskning kan till exempel både upptäcka nya indicier, och/eller verifiera indicier som inhämtats genom andra forskningsmetoder. Även om antalet intervjuer är få tycks vi oss kunna skönja vissa mönster utifrån dessa. Vi är dock medvetna om att vi inte kan dra några långtgående slutsatser, p.g.a. det få antalet informanter vi haft och att vi inte har haft tid att utvidga vårt datainsamlande. Det har visats oss att det trots gemensamma nämnare, har funnits en del ”sätt att erfaras” som har varit mer komplexa än andra. Gemensamt bildar dessa ”berättelser” ett högst intressant och talande mönster samtidigt som varje erfarenhet väl värd att undersöka och studera som en enskild enhet. Men som Ahlberg (1999) påpekar ”i kvalitativa studier som tar sin utgångspunkt i tolkning och förståelse kan inte sanna och tillförlitliga resultat diskuteras på samma sätt som i naturvetenskaplig forskning.”

## ***Validitet***

Oavsett forskningsinriktning och vilka begrepp som används måste forskaren alltid validera sina resultat. Det är svårt att använda sig av intervjuer då jämförbarheten mellan informanternas svar inte alltid är helt entydiga. (Stukát, 2005) Vad vi emellertid kan utröna av våra intervjuer är vissa gemensamma karakteristika, vilka vi arbetat vidare efter. Metoden är emellertid starkt beroende av intervjuarens förmåga och färdigheter, och det kan krävas både goda förkunskaper och god psykologisk förmåga. Eftersom både forskaren och respondenten kommer fram till något och lär sig något om fenomenet under resans gång inverkar det på utfallet av studien. Det finns en risk att studien tappar fokus. Men vår undersökning motiverades hela tiden av ett syfte som vi strikt förhöll oss till. Det krävs enligt Jakobsson att ett ständigt ifrågasättande och reflekterande förhållningssätt i relation till den egna förförståelsen och grundläggande antaganden finns. Man måste också, för att stärka validiteten, menar hon, ständigt ifrågasätta syfte, tillvägagångssätt och framväxande resultat. (Jakobsson, 2002)

## ***Reliabilitet***

Under det att intervjuerna fortskred finslipades intervjutekniken och, vi blev allt bättre på att ställa frågor som gav oss svar på det vi stod undrande inför. Det fanns stora fördelar med att vid ett tillfälle lyckas få till stånd en andra intervju. Ytterligare följdfrågor hjälpte oss att fördjupa de områden vi främst sökte svar på. För att säkerställa informanternas berättelser bandades dessutom samtliga intervjuer. Vi deltog båda vid de tre första intervjuerna, vi är medvetna om att detta kan påverka informanten. Men här fann vi att fördelarna av att vara två var fler än nackdelarna.

## ***Etiska principer***

För att skydda våra informanternas integritet följs i denna undersökning HSFR:s rekommendationer kring *informationskravet*, *samtyckeskravet*, *konfidentialitetskravet*, och *nyttjandekravet*. ([www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html](http://www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html), 2006-12-22) Därmed har normer som legat till grund för vårt arbete varit att medverkandena fått *information* om syfte och att de själva fått bestämma på vilka villkor de skall delta, samt att de fått bestämma när eller om de vill avbryta sin medverkan. Eftersom respondenterna är myndiga har inte *samtycke* behövts inhämtas från någon vårdnadshavare, däremot från skolans specialpedagog då många av de ställda frågorna innefattas av mycket privata och etisk känslig natur. För att upprätthålla våra informanternas *anonymitet* har största försiktighet fått råda vid samtliga beskrivningar av de enskilda personerna och deras berättelser. Informanterna har själva valt om de vill avslöja sitt namn för oss. Det enda personuppgifter vi delgivits genom intervjufrågorna är vilken diagnos som är ställd, hur gamla de är nu och hur gamla de var när de fick sin diagnos. Vi har inte delgivits någon förhandsinformation om respondenterna av specialpedagogerna. Detta för att minimera vår förförståelse och uteslutande bygga vår uppsats på de lärandes perspektiv. Informanterna har erbjudits att läsa intervjuutskriften, de direktcitater vi använder samt en färdig version av vår uppsats. Den information som delgivits oss kommer endast att *nyttjas* i denna uppsats och samtliga intervjuutskrifter och bandat material kommer att förstöras efter att uppsatsen är färdig.

## Resultat

För att en fasetterad bild av skolelevers upplevelser av sina skolerfarenheter skall kunna göras genomförbar, har vi följt våra tre frågeställningar i analyserandet av vårt insamlade intervjumaterial. Vi har förhållit oss till frågorna: Hur har eleven upplevt bemötandet från skolan? Hur har eleven uppfattat sig själv och sin lärandemiljö? Och slutligen har vi frågat oss: Vilka didaktiska implikationer som skulle kunna förbättra lärandemiljön för den kategorin ungdomar vi studerat, men vilket även naturligtvis ska kunna verka för att underlätta också för andra barn och ungdomar som utskiljer sig från mängden. De frågor vi ställt oss och de resultat vi kommit fram till presenteras i olika avsnitt. Vi har sedan valt att analysera dessa utifrån tidigare relevant forskning i anslutning till de sociala, samhälleliga och pedagogiska fokus vi funnit i informanternas svar.

### *Personbeskrivningar*

Vi har haft nöjet att få intervjua tre tonåringar, två tjejer och en kille. De går alla i gymnasiets tredje år i olika skolor i Västra Götaland. Våra elever går alla på någon av samhällsprogrammet, något vi inte från början var varse, men de har valt olika inriktningar. Eleverna har delgivit oss sina mycket personliga berättelser av sina skolupplevelser, under intervjuernas gång. De har alla fått sin diagnos under tonårens tidigare år. I vår studie har vi valt att studera informanternas skolerfarenheter från den perioden efter det att de har fått en diagnos. Vi har valt att fingera informanternas riktiga namn med hänsyn till deras integritet och för att de ska kunna förbli anonyma. Citaten vi valt ut som exempel i resultatdelen motsvaras inte alltid den informants fingerade namn som vi använt i den löpande texten.

Informant A har vi valt att kalla för Alice, hon är en tjej som nu äntligen upplever att hon har fått någon sorts ro i skolan, hon tycker att hon funnit sig till rätta och kanske framförallt, för att hon kunnat förlika sig med den diagnos hon tillskrivits. Hennes skolgång har präglats av många byten av skolor och även om vänner finns i hennes berättelse beskriver hon ändå en skolgång färgad av ensamhet. Skolan har aldrig fyllt någon funktion i uppbyggandet av det sociala samspelet, så hon har istället valt att hänge sig de teoretiska studierna, i förhoppningen om att i framtiden ändå kunna få en stor livskvalité. Alice har höga ambitioner och trots sin historia satsar hon på att söka vidare till de linjer på Universitetet som kräver högsta intagspoäng. Alice är en mycket ambitiös, målinriktad och viljestark person som kommer att arbeta hårt i sin strävan att nå sina mål.

Informant B, har vi valt att kalla för Bertil. Han är en kille som beskriver sin bakgrund som mycket brokig. Skolåren har kantats av konflikter och svårigheter som har lett till otaliga åtgärder utanför skolan men även någon enstaka inom skolan. Vännerna har alltid varit betydande för honom och han skulle av oss beskrivas som en mycket karismatisk person, med god social kompetens. Skoluppgifterna har aldrig intellektuellt orsakat honom några bekymmer, och kanske är det, det stöd som han ändå upplever att skola och andra professioner visat honom som hjälpt honom att förlika sig med sin diagnos. Bertil informerar oss om att han idag inte anser sig ha en diagnos, bara vissa svårigheter att arbeta med, men så

har ju även alla andra. Ett arbete där han får möjlighet att möta många människor och utveckla sina personliga egenskaper är en strävan för Bertil. Vi ser framemot att möta honom i framtida sammanhang.

Informant C, har vi valt att döpa till Cecilia. Hon är en tjej vars skolgång inneburit en tid fylld av ilska. Konflikter med lärare och familj utgör många svåra minnen. Inte heller vår tredje informant har haft några intellektuella svårigheter som påverkat hennes förmåga att lära. I sin beskrivning vill hon ändå förmedla en bild av skolan som något positivt och viktigt. Något som också märks då hennes framtida yrkesval väger mot att läsa till lärare. Cecilia tror att hon genom sina erfarenheter kommer att kunna hjälpa elever, genom att kunna förstå svårigheter, lyssna och visa sitt engagemang, något som hon själv ofta saknade under sin skolgång. Informant C besitter en förförståelse inför problematiken kring att vara en elev med särskilda behov, utifrån sin reflekterande förmåga och positiva sätt har hon en värdefull insikt som behöver tas till vara. Med sitt ambitiösa sätt tror vi att hon kommer vandra i någon av skolans korridorer i framtiden.

### ***Socialt perspektiv***

De positiva upplevelserna informanterna ofta nämner handlar till stor del om, vad de anser vara, fungerande klassrumssituationer. När vi under intervjuerna talat om vad som fungerat bra under skolgången, är det just lektionerna som de berättar om. På lektionerna kunde de slappna av och arbeta med de uppgifter som lärarna tilldelade dem. Att skriva, läsa och räkna o.s.v. var uppgifter som de delade med alla andra och som fick dem att känna sig stärkta som elever. Vad gäller de informanter vi intervjuat så har samtliga haft lätt för att omvandla informationen som lärarna förmedlat i undervisningen till kunskap. Alice beskrev de teoretiska lektionerna som enklare att hantera och koncentrera sig under. *”för då blev det ju liksom som att lektionerna var jättebra och rasterna va liksom ah. ah...lektionerna funkade, ja har aldrig haft problem med information å sånt.”* Eleverna poängterar ideligen att de inte har några problem med att ta in information. De är noga med att kommentera att det är det sociala samspelet som de inte kan hantera. Det visar sig under intervjuerna att informanterna noga vill understryka att de inte har någon förståndsnedläggning, de har samma kapacitet som resten av klasskamraterna av förstå, läsa och räkna. Att se tillbaka på skolgången och minnas de teoretiska lektionerna som mest positiva faller sig naturligt, då alla tre informanterna idag framstår som ambitiösa och högpresterande. De har idag, efter vad de delgivit oss, fått bra eller mycket bra betyg i samtliga ämnen. Informanterna menar att de på lektionerna har kunnat hävda sig bra gentemot övriga klasskamrater, vad gäller de teoretiska kunskaperna.

De kommenterar ofta att bekymren vilka de refererar till, som tecken på sitt funktionshinder, som de har i sin lärandemiljö, inte beror på lägre intelligens. Av den anledningen poängteras gång efter annan av samtliga informanter att lektionerna därmed inte inneburit några bekymmer. Lektioner som speciellt är ihågkomna som positiva är de, säger en informant, när de har fått vara i lite mindre grupper. Det kan ha varit tillfällen när de kunnat gå ifrån under lektionerna för att arbeta i en liten grupp, med grupparbete eller liknande. Vid de tillfällen då en lärare tagit sig tid och satt sig lite avskilt med bara några få elever, så har det varit lättare att få tillfälle att förklara sig i diskussionen och då har inte konflikter uppstått lika lätt. Att arbeta i mindre grupper innebär mindre prat runt omkring och ett lugnare tempo då springet i klassrummet därigenom minimeras. Gemensamma upplevelser som de delat med sig av är att

gymnasietiden inneburit den perioden då samtliga informanter upplevt att de äntligen funnit lite ro och börjat uppleva lärandemiljön som något konsekvent positivt.

Vi fick ta del av många känslomässigt påfrestande upplevelser. Av intervjumaterialet har många gemensamma negativa upplevelser gått att utläsa. Uttrycket de förmedlar under intervjuerna då det handlar om negativa upplevelser är, förstämning de pustar och suckar och ledsamhet syns i deras ansikten. När vi under intervjuerna talat om negativa minnen, tappar informanterna lätt tråden, tystnar, eller så behöver de mer tänketid. De kommenterar att de inte tänkt på alla tråkiga situationer på länge och att de förmodligen förträngt många händelser. Generellt sett är upplevelsen av det samlade intervjumaterialet att informanterna upplevt att skolan och skoltiden varit en plats och en tid som präglats av kaos och en känsla av otrygghet. Och nu i efterhand reflekterar de över att de själva i många situationer reagerat mot otryggheten, utanförskapet och i situationer då de kände sig missförstådda med ilska eller med att de blivit bråkiga. Kaoset och otryggheten de beskriver handlar både om situationer som varit både psykiskt och fysiskt påfrestande, då informanterna upplevt att de utsatts för mobbning. Och situationer, mer abstrakta, som inte är lika lättpreciserade då det kunnat handla om att hela skolsituationen upplevts som komplex och näst intill omöjlig att ta till sig. Vi får ta del av berättelser som avslöjar regelrätt mobbning, Cecilia beskriver hur hon kommit till psykisk såväl som fysisk skada, *"...var jag utsatt av killarna också för då höll de på typ åh tafsa på en åh, å, asså jag minns att man blev slagen ibland..."*

Otryggheten har upplevts som svårast, vid de tillfällena då lärarna inte hanterat situationerna rättvist och ställt sig bakom informanterna i den specifika situationen. De har fått klara sig på egen hand i konflikter de varit oförmögna att reda ut på egen hand, uttrycks det. Informanterna beskriver ofta sig själva som svåra, jobbiga, bråkiga, inte mottagliga för signaler från lärare och klasskamrater. Vid de tillfällena de beskriver situationer som just handlar om att kunna hävda sig gentemot andra, och de verkligen känt att de hade kunnat behöva lärarnas stöd. Då ursäktar informanterna att stödet uteblivit med att det nog har berott på att de varit så svåra att ta kontakt med eller med att de varit så arga och bråkiga. Att de som elever har varit svåra för lärarna att ta till sig, menar de kan vara orsaken till de ibland fick klara sig själva. Informanterna menar att lärarna ibland såg diagnosen som något positivt att ha tillhands, att luta sig mot när det uppstod problem och då kunde de som elever uppleva att de helt plötsligt bara var "en diagnos" och att de upphörde att fungera som en elev med individuella behov. För att i en annan svår situation lämnas helt, att klara sig på egen hand.

Andra svårigheter som uppkommer är tillfällena då våra informanter sagt sig uppleva ett utanförskap och en känsla av att inte ha någon vän eller lärare att ty sig till, en ensamhet och otrygghet på samma gång. *"jag var ju väldigt rädd hela tiden för jag visste inte vad som skulle hända härnäst och ehh, vi hade ju olika salar där undervisningen skedde"*. Det är ofta i kommunikationen med lärare och andra elever som det i lärandemiljön brustit. Upplevelsen av att omgivningen inte förstått dem har lett till konflikter och dessvärre har det även bidragit till uppfattningen om att de inte varit en del av gruppen. En informant beskriver en känsla av ensamhet som skolan inte hjälpt till att motverka. Bertil uttrycker att det nog inte är skolans ansvar att arbeta med att bygga upp goda relationer. Informanterna ursäktar det de upplevt, i samtalen, med att upprepat säga att det ju är klart att inga åtgärder vidtogs för att bättra på de sociala situationerna, då ensamheten och utanförskapet berodde på att de var annorlunda, inte syntes, att de gömde sig, att de var så arga eller för att de var bråkiga.

En annan typ av otrygghet som ideligen kommer upp under samtalen är, en känsla av att läraren inte förstår sig på informanterna. Det har resulterat i att informanterna lämnat

klassrummet. De beskrev anledningen till detta som att det var så frustrerande att inte bli förstådd. Cecilia berättade att hon ibland blev så arg att de genererade i en sådan ilska gentemot läraren att hon tappade respekten för denne. Det blev, känslomässigt för jobbigt att stanna kvar i klassrummet, berättade hon. Och skolkanudet tenderade, menar Vera att i vissa fall, bli ett mönster under ibland mer omfattande grad och ibland i mindre utsträckning.

### *Sammanfattande analys*

Att elevernas upplevelse är att de fungerade väl, ifrågasätter vi inte. En viktig distinktion som måste göras är att en situation alltid erfars utifrån en social, rumslig och tidsbestämd kontext. (Marton 2000) Eleverna har bara sin egen kontext att förhålla sig till de har ännu inte någon annan erfarenhet att förhålla sig till då de tvingar sig till blicka tillbaka och erinra olika tillfällen ifrån sin lärandemiljö. Utgångspunkten för våra informanternas medvetenhet om fenomenen de minns har sin utgångspunkt i specifika situationer. Om situationen de minns varit främst positiv, ja då framstår, som i våra informanternas fall, lektionstillfällena som mer positiva än vad rasterna har gjort. Däremot är vår tolkning efter noga studier av intervjumaterialet, att det lektionerna för speciellt två av informanterna inte fortlöpt helt smärtfritt många gånger. Lektionstillfällena har kantats av konflikter som utlösts av oförargliga händelser, som att pennor åkt i golvet. Det ställs stora krav på interaktion och samspel. Wrangsjö (1998) menar att ”i välstrukturerade situationer med få övriga deltagare fungerar samspelet ofta bättre, men det är samtidigt mycket skört. En liten motgång kan vara tillräcklig för att rasera även den lugnaste situation.” (Guvå i Wrangsjö 1998 s.236) Andra incidenter har lett till att de lärande inte kunnat tillgodogöra sig den kunskap som förmedlats i skolan. Ibland har de sovit bort dagarna då de varit allt för starkt medicinerade. För att inte skada sig själv eller sina klasskamrater har de medicinerats kraftigt, berättar Bertil. Att det kan förhålla sig så här i skolan vittnar om att undervisningen inte har kunnat fungera men lektionerna menar vi, var den plats där elevernas tillvaro till trots hade tydligast struktur, varpå minnena från lektionerna möjligen upplevs som mindre traumatiska.

I lärarens profession ingår att läraren kopplar sina uppfattningar och värderingar till ett undervisningsinnehåll. En viktig ingrediens är att läraren gör sig medveten om vilka val hon eller han gör och ser att det kan finnas andra möjligheter. Undervisningens innehåll måste analyseras, frågan måste ställas om varför ett specifikt innehåll skall finnas med, samt hur undervisningen skall gå till. Detta är speciellt viktigt vid undervisning av elever med svårigheter, då det visat sig att skolans bemötande av dessa elever ofta följer ett känt mönster. (Persson i Ahlberg, 1999) ”Traditionella förklaringar till barns skolsvårigheter som refererar till barnens intellektuella kapacitet eller mognad är de vanligaste. En annan utbredd förklaring som både personal inom skolan och föräldrar verkar acceptera grundar sig i neuropsykiatriska diagnoser. Detta bidrar till att många barn exkluderas från den reguljära undervisningen och placeras särskilda undervisningsgrupper” ([www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed\\_hjorne.pdf](http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed_hjorne.pdf) 2006-12-26)

Våra informanternas berättelser vittnar om situationer som givit dem negativa minnen av sin skolgång. Att det är väldigt känsloladdade minnen de konfronterar under intervjun, det vittnar deras val av ord om. Under stora delar av intervjuerna talar två av informanterna inte i första person (jag), istället växlar de inte sällan över, under intervjun, till att tala om sig själva i tredje person singular (man). När det har varit som tydligast att det har varit jobbigt för dem att bli intervjuade, är när de berättar om tråkiga eller allmänt jobbiga minnen, vilket även informanternas uttryck vittnar om. Vi upplever en känsla av förstämning, de pustar och suckar och ledsamhet syns i deras ansikten. När vi under intervjuerna talat om negativa minnen,

tappar informanterna lätt tråden, tystnar, eller så behöver de mer tanketid. De kommenterar att de inte tänkt på alla tråkiga situationer på länge och att de förmodligen förträngt många händelser. De skulle ha kunnat ha undvikits om lärarna var bättre på att informera eleverna, och om skolans fysiska förutsättningar förändrades något, menar vi. För att minimera risken att barn med svårigheter inte ska hamna i onda samspelscirklar som kan uppstå, betonas ofta vikten av att dessa elever med svårigheter blir förstådda tidigt. (Wrangsjö, 1998) Men i våra informanternas fall avtecknas inte problematiken i en diagnos förrän yngre tonåren, trots att problematiken är enligt dem själva tydligt framträdande redan i de tidiga skolåren. För att en neuropsykiatrisk diagnos ska vara möjlig att ta till sig blir det därför av väldigt stor vikt att elever som på något vis har ett beteende som avviker och som kan vara svåra att tolka och förstå måste lärare vara extra tålmodiga och lyhörda i sitt bemötande.

### *Samhälleligt perspektiv*

Under våra intervjuer stod det klart att någon expertis aldrig tillkallades till skolan för att underlätta kommunikationen och öka förståelsen mellan lärare och elev ens då lärarna varit införstådda med problematiken kring den enskilde. Endast vid ett tillfälle under intervjuerna nämndes en åtgärd som skolan tagit till i arbetet för att förbättra skolsituationen för vår informant och dennes omgivning. En assistent anställdes, denne tillsattes för att hjälpa eleven att strukturera sin lärandemiljö och då främst på rasterna. Annars har eleverna efter det att de fått någon professionell kontakt utifrån, själva fått ta ansvar för att vidarebefordra information om vad som är deras typiska särdrag och vad som skulle kunna hjälpa och underlätta för dem i sin skolvardag. Omdömena om eleverna kunde emellertid, enligt informanterna, vara att de var jobbiga, mycket aktiva, ”speciella”, slutna, oroliga, ”typiska för sin diagnos”. Vi frågade en Cecilia om samarbete mellan lärare och utomstående profession funnits efter det att BUP blivit inkopplad i sjunde klass, som hon berättat om, men Cecilias upplevelse var att något sådant aldrig förekommit.

Intervjuaren: ”Men i 7;an när du kom till BUP och kuratorn, hade ni något gemensamt möte där läraren deltog?”

Alice: ”Näee!”

Intervjuaren: ”Aldrig några samtal då även läraren deltog?”

Alice: ”Näee.”

Intervjuare: ”Fungerade lektionen, om du sprang iväg?”

Alice: ”Näee.”

Intervjuaren: ”Tog någon tag i detta i grundskolan?”

Alice: ”Näee!”

Utomstående personer med insyn i och med ansvar för de elever vi träffat är osynliga i informanternas vardag, inte heller förekommer möten då lärarna få ta del av vad som finns utrett om deras elever och om deras behov. Våra informanter anmärkte på att lärarnas, undantaget specialpedagogernas, kunskap om hur de var, vad de kunde behöva för hjälpmedel eller insatser i sin lärandemiljö var minimal. När vi i intervjuerna talade om huruvida lärarna fick ta del av vad specialister kommit fram till om vad som skulle kunna vara informanterna behjälpligt, så uppfattade vi att eleverna inte själva reflekterat över att ett sådant samarbete hade kunnat möjliggöras. Men på vår fråga om lärarnas insyn i deras dokumentation om diagnosen skulle underlätta deras lärandemiljö, ställde sig informanterna något frågande över våra frågor rörande samarbete mellan olika professioner. Men på frågan om lärarnas insyn och delaktighet kring den samlade kunskap som fanns att tillgå om elevernas behov och

egenheter borde vara större, visade det sig finnas en konsensus bland informanterna att ett samarbete enbart skulle vara något positivt. Informanterna kommenterade att lärarnas egen arbetsbörda skulle bli lättare om förståelsen om hur den enskildes vardag kunde se ut. Eleverna menade att lärarna aldrig ens gavs en chans att få en helhetsbild av deras problematik eftersom olika professioner aldrig arbetade tillsammans. Informanterna såg olika experters insatser som något avskilt från varandra.

Symptomen på diagnoserna, av neuropsykiatriska funktionshinder, är lika nyanserade som antalet diagnostiserade elever. Variationen av beteenden och behov är till synes oändligt. Under de intervjuer vi företagit oss har det tydligt framträtt. Teoretiska kunskaper om diagnoser är inget våra informanter alls förkastar men de är tydliga med att markera att om lärare saknar praktisk erfarenhet får de inte gå in i ett klassrum med förutfattade meningar. *"De har ingen så att säga praktisk kunskap mer än den där teorin de har läst."* Den praktiska erfarenheten väger tyngre i möten med elever med neuropsykiatriska funktionshinder, hävdar eleverna. Undervisningens kvalitet bygger på att en respektingivande relation byggs upp och för att det skall bli möjligt måste läraren se den enskilda eleven och kunna se bortom generell fakta om diagnosen. En specifik händelse under gymnasietiden beskrevs för oss, en lärare skulle undervisa i en klass där Alice gick, hon uppfattar engagemanget från läraren som att denna enbart vill fylla ut sina timmar och därför tjänstgjorde här. Läraren uttryckte inte explicit att klassen bestod av "puckon" men det så Alice uppfattade att läraren såg på eleverna. Efter den här incidenten valde Alice att utebli från de undervisningstillfällena då den aktuella läraren kom till klassen för att hålla lektion. Eleverna har som de alla ger sken av gjort avkall eller struntat i en del av undervisningen då de känt sig illa bemötta eller missförstådda i undervisningen av en del lärare. *"...Läraren ville inte alls se till våra behov [...] Sen så, hon tyckte att vi skulle anpassa sig efter henne..."*

Bemötandet av eleverna måste oavsett om de givits en diagnos eller inte bemötas med respekt, det är informanterna noga med att gå på annan upprepa. Ordet respekt är ett nyckelord under intervjuerna. Respekten tenderar att gå förlorad om läraren jämför det faktum att elever i en grupp har en diagnos av någon sort, med de individuella behov som var och en i klassen har. *"Det gäller ju att lärarna är medvetna om vad de ger sig in på [...] De kommer ofta `osså` läser de på lite om själva diagnosen då å` sen så börjar de generalisera [...] Sen att de inte arbetar utefter varje utan det är just utefter vad de kan om diagnosen i sig."* När inte lärarna möter dessa elever med respekt försvinner ganska omgående tilliten till lärarna och då kan det bli svårt att någonsin upprätta den, menade Cecilia. Man måste komma ihåg att individualitet inte är något liktydigt med att vara handikappad, uttryckte Bertil det. Det har alltid funnits personer som uppfattats som annorlunda i skolan såväl som i samhället. Vad det beror på, att de är annorlunda kanske ska få spela en sekundär roll, poängteras det. Kunskap om att någon har en diagnos ska inte ligga till grund för vilket bemötande man ger en elev. Om inte läraren bemödat sig med att lyssna på eleven om vilka behov denne har. Ibland gjordes det under elevernas skolgång en ansträngning från deras sida att tala med lärarna om sina behov och upplevelser, men när informanterna efter stor möda, som de menade att det innebar öppnade sig för sina lärare möttes de inte av de bemötandena som de väntat sig. *"Lärarna bagatelliserade mina problem när jag försökte tala med dom, dom sa typ: Du ser ju hur alla beter sig, alla har tvångstankar, det é ingenting med det."* Alice trodde själv att lärarna när de inte sällan fällde kommentarer av liknande slag, försökte vara snälla och i ett försök att avdramatisera de problem som hon upplevde och som hon försökte diskutera med dem istället fick motsatt effekt. Hon beskriver hur hon kände sig uppgiven och väldigt sårad av att hon inte togs på allvar. Efter att ha gjort ett tappert försök till att ge lärarna en möjlighet

till att förstå sig på henne och sina beteenden så tog de inte till vara den möjlighet som erbjöds dem.

### *Sammanfattande analys*

Fastställandet av diagnoser är ibland godtyckliga och då de bidrar till en rådande konsensus måste desamma vara precisa och dess giltighet måste prövas för att minska risken för att de lärande ska få ett försämrat bemötande. Konsensus som uppstår kvarstår lätt, menar Hjärne (2004) Diagnostiserandet av barn kan vara ett vanskligt förfarande som mycket noga måste övervägas. En godtycklighet gör sig ibland gällande det är bedömningar av beteenden och symptom som ligger bakom en diagnos vid bedömningar av barn och ungdomar, en konsekvens detta får kan vara att omdömena vid bemötandet av elever med neuropsykiatriska diagnoser inte alltid blir klarsynta. De beskrivs med olika diffusa begrepp. Hjärne kritiserar här att man inte ser till specifika situationer utan ett barn kan beskrivas som orolig, samtidigt som, för fokuserad, "osynlig" såväl som överaktiv. Diagnostiseringar av neuropsykiatriska funktionshinder har med tiden blivit allt vanligare, för att ibland t.o.m. bli av godtycklig art (Hjärne 2004). I vissa geografiska områden får emellertid färre barn diagnoser av denna typ, då problemen istället bedöms vara av social natur. I ett retrospektiv visar det sig att det under 60- och 70-talen, drog åt att man i sin iver att simplificera förståelsen i termer av sociala svårigheter i familjelivet såväl som i ett politiskt perspektiv med en nedtoning på biologiska orsaker. I dag verkar lockelsen till simplificering bland annat centreras kring det neuropsykiatriska perspektivet, (Varje skede utbjuder sina anfäktelser till förenkling). (Wrangsjö, 1998)

Hjärne ser en uppenbar fara med att utifrån lösryckta semantiska definitioner göra bedömningar om den lärandes person, varför hon i sin studie visar på tvetydigheten i bedömningen, ibland är dessa rent av motsägelsefulla. En av informanterna poängterar gång på gång att bemötandet av personer med diagnoser ofta resulterar i att de bedöms kollektivt. Hjärnes forskning ger exempel på den här typen av omdömen som att ett barn kan vara "överallt" eller att samma barn kan vara "för fokuserad" på sin uppgift. I enlighet med vår uppfattning kan en och samma diagnos ge vitt skilda beteenden, vilket kan uppfattas som motsägelsefullt. Men om man betänker att två barn med samma diagnos kan visa på helt skilda uttryck för sitt funktionshinder, behöver det inte innebära att bedömningen är felaktig. Det är emellertid diskutabelt huruvida motsägelsefulla omdömen ska få ligga till grund för bedömningen av ett och samma barn, dess giltighet bör synnerligen ifrågasättas.

En av de linjer som är viktiga men samtidigt lyser med sin frånvaro är diskussionens avsaknad av argumentation och kritisk analys, det finns en allt för stor samstämmighet inom den pågående diskursen som inte ifrågasätts. Våra resultat har visat att problematiken ligger i svårigheten att förhålla sig objektiv vid bemötandet. Vid mötet med en av våra informanter betonades hur vanligt, men framförallt vanskligt det kan vara att göra samedömningar av flera individer i lärandemiljön. Men samtidigt är det särdeles viktigt, som våra informanter poängterar, att lärarprofessionen inte enbart utgår ifrån sina teoretiska kunskaper om diagnosen i första hand. Att föredra är att lärare och övriga utgår ifrån varje individs individuella behov och att de vidtar en försiktig hållning, till den formella kunskapen om olika diagnoser, vid bemötandet av elever med neuropsykiatriskt funktionshinder. Med att utgå ifrån teoretiska kunskaper och låta dem överordnas individens behov finns en risk att lärare tolkar in behov hos individen som inte finns. Vad som inte får förbises är att de olika

diagnoserna kan ta sig en mängd olika uttryck, vilka också skiljer sig mellan individerna, något som också uppmärksammas av Wrangsjö i *Barn som märks* ”olika aspekter av dessa barns svårigheter i relation till omgivningen måste beaktas samtidigt som deras unika existentiella särart respekteras i alla avseenden”. (Wrangsjö, 1998)

”Bakgrunden till elevers svårigheter är sammansatt och oftast finns en komplex orsakskedja som måste klargöras för att ge eleven den tid och det stöd han eller hon behöver.” (Ahlberg, 1999) Samarbetet mellan skola och utomstående professioner är väldigt viktigt, dock måste det poängteras att samarbetet mellan elevvårdsteam och olika lärare på skolan är nog så viktigt. Det är oundgängligt att man som Hjärne framhåller, ser till olika perspektiv för att kunna göra en rättvis bedömning av eleven. Man måste vid bedömningen se till både den medicinska expertisens utlåtande likväl som till de sociala situationerna runt eleven. (Hjärne, 2004) Under vår studie har det visat sig att ingen av våra informanter under sin skolgång någonsin besökts av någon från skolan utomstående profession. Vilket kan vara en av orsakerna till att eleverna sambedöms. I det fall då en elevassistent anställts utifrån, är det enda tillfället vi kan se där man vidtagit någon form av åtgärd och man vänt sig utanför skolan. Vår uppfattning är dock att elevassistenter sällan besitter specialkunskaper som ofta krävs i arbetet med elever med neuropsykiatriska diagnoser. Även Skolverket för en diskussion om det stora pedagogiska ansvar som ibland vilar på unga assistenter utan pedagogisk utbildning är rimligt. (Jakobsson, 2002) Den samlade expertisen måste ta större plats i skolan för att rättvist kunna bemöta elevens behov. Som våra resultat visar ger ett breddat samarbete en mer rättvis bild av elevens behov. Men vi vill hävda att fokus främst ska ligga på vilka behov eleven har och inte explicit på elevens avvikelser.

Vi ställer oss frågande inför hur lärarna ska kunna bemöta eleverna individuellt och professionellt, när psykologer och annan expertis som ska kunna fastställa ett professionellt utlåtande och en riktig behandlingsplan inte besöker den miljö där informanterna verkar delen av sin vardag. Inte alltid tas det någon hänsyn till elevernas skolsituation vid utredningen om det föreligger någon anledning att ställa någon diagnos. Efter en lång skoldag kan en flera timmar lång sektion som senare ska ligga till grund för fastställandet av elevens diagnos. Att ett sådant resultat ska kunna användas för att fastställa om en diagnos behöver ställas eller inte menar vi är orimligt. Allt för lite hänsyn tas till individens sociala situation, så väl som till de så viktiga specifika situationerna som speglar elevens beteenden. Likt Hjärne menar vi att de bedömningar som professionen gör av elevernas olika beteenden, vilka senare ligger till grund för ett utlåtande, aldrig utmanas eftersom samarbete saknas. Sällan behöver en bedömare redogöra för när en händelse inträffat, varför de uppstod eller hur situationen såg ut runt omkring. Ingen observatör hålls ansvarig för de uttalanden som de gjort, som barnet bedöms utifrån. Det är på grund av denna avsaknad av en kritisk analys som godtycklighet uppstår. Vid upprepade tillfällen klargör våra informanter att, för att utredningarna ska bli så utförliga och rättvisande som möjligt så bör specifika incidenter och händelser tas i beaktande. Vilket de menar att det idag inte tas någon hänsyn till.

Då lärarnas bedömningar och bemötanden av elever med funktionshinder så ofta tycks vara godtyckliga, i vissa situationer bemöts deras särskilda behov, medan i andra ställs alldeles för höga förväntningar på dem att de ska kunna hantera svåra situationer på egen hand. Lärarna tar hänsyn till dessa elevers behov av extra stöd när insikt och ork finns för stunden. Detta är dock mycket anmärkningsvärt, då de elever vi mött är så sårbara och om deras förutsättningar att lyckas i skolan, inte ska gå förlorade är det nödvändigt att bemötandet gentemot dem alltid är genomtänkt och konsekvent. I en del situationer ter sig bemötandet från läraren som om att de, p.g.a. att deras elever med särskilda behov är avvikande och kanske ”lite svåra”, då

omedvetet eller medvetet markerar att de kanske får skylla sig själva. Om eleven ofta hamnar i konflikter eller även startar dem, så är det inte konstigt att de ibland själva råkar illa ut. En annan tolkning är att läraren ibland får tillfälle att hämnas eleven och då gör så. Att lärarna inte ser allvaret i händelser som diagnostiserade elever utsätts för, ur den diagnostiserades perspektiv, eller inte hanterar problematiken professionellt resulterar det i att situationer lämnas ouppklarade.

Att de elever som vi studerat avviker i någon mån från normen, det är i sig inget konstigt, eller något som behöver ifrågasättas. Vad som torde belysas är vikten av att dessa elever bemöts och bedöms professionellt inte bara utifrån någon godtycklighet. Professionens utredningar torde även ta plats i de lärandes vardagsmiljö, där hänsyn kan tas till specifika situationer. För att möjliggöra ett sådant förfarande krävs ett bredare samarbete, mellan olika professioner. Då först kan bemötandet av dem bli så konsekvent som möjligt, och situationer av den nämnda sorten, ”skyll dig själv situationer” begränsas eller exkluderas så att elever med psykosociala funktionshinder inte riskerar att ”hängas ut” eller bli hämnade på, för tidigare incidenter som andra elever eller lärare uppfattat som påfrestande. För att slippa konfronteras med det ibland så svåra bemötandet, som det ibland innebär, med elever med neuropsykiatriska funktionshinder tillskriver lärarna inte sällan eleverna problemen. ”Istället är de, [lärarna och andra vuxna på skolan] förvånansvärt överens om att förlägga orsaken till skolproblem hos barnen själva”. ([www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed\\_hjorne.pdf](http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed_hjorne.pdf) (2006-12-26))

I Lpo-94, beskrivs hur varje elev ska bemötas individuellt. ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov...”. (Lärarens handbok 2004 s. 38) Framledes kommer möjligen andra kriterier som vi väljer att kategorisera eleverna efter att infinna sig. Det är därför vanskligt visar våra resultat på, att utgå från knappa kunskaper om diagnoser istället för att först och främst möta elever för den person de är. Antingen tycks det vilket våra resultat tyder på, att lärare tenderar att övertolka eller överskatta sina kunskaper eller att de bagatelliserar elevernas behov när elever faktiskt söker upp dem för att få sina avvikelser bekräftade eller för att endast låta sina lärare bli varse sin problematik.

### ***Pedagogiskt perspektiv***

En av våra informanter, som idag går i en klass med fler neuropsykiatriskt funktionshindrade ungdomar, inleder vårt samtal med att noga påpeka att den linje hon nu går, på gymnasiet, är likvärdig alla andra nationella linjer av samma slag och att hon vill bli behandlad därefter. Däremot tycker hon att, det från lärarnas sida, daltas en hel del med många av klasskamraterna. Lärarna påminner dem, ser till att material finns på plats o.s.v. något som informanten tycker att man skall klara av själv på gymnasiet. Hon funderar kring om det finns en konsensus mellan lärare och elever att när läraren inte ställer krav, tar eleven inte heller sitt ansvar. Att krav inte ställs och att ansvar inte tas, skulle då bero på någon förutfattad mening kring elevens funktionshinder, utan att problematisera eller diskutera lektionsinnehållet. Alice menar att detta är ett mer utbrett problem hos lärare som inte är specialpedagoger. Av samma orsak tror hon att undervisningsnivån i vissa situationer sänks, fastän det inte behövs ”*Och så får man inte bete sig för det är ändå en nationell linje, vilket innebär att vi har samma kriterier som alla andra klasser...*” Alice upprörs över att inte förväntningarna är desamma på henne som på andra elever och anser att vetskapen, hos en del lärare, om att en elev har en diagnos kan ibland helt felaktigt leda till negativ särbehandling. Hon fortsätter och menar att

det är i den extra hjälp med struktur runt omkring lektionerna som insatserna skall föreligga, inte att kvalitén på lektionerna skall vara det som skiljer ifrån övriga program. Personal runt omkring dem skall hjälpa till att underlätta vanliga missförstånd som kan uppstå och stävja den ovisshet som dessa ungdomar ofta lider av, avslutar Alice.

Att ställa krav på eleverna är ingenting de föraktar, tvärtom. Precis som Alice, menar även Cecilia att lärarna ska våga ställa krav, annars försvinner chansen till en likvärdig utbildning. Våra informanter hävdar att de har haft det socialt svårt att hävda sig eller med bemötandet med lärare och klasskompisar har det lett till negativa konsekvenser för elevens lärande, på grund av avsaknad av individanpassat material och, eller ett inkonsekvent bemötande, oförmåga att bemöta individen utifrån dennes behov som i sin tur kan ge upphov till skapar irritation och missförstånd *"Asså, ja har ju missat mycke, [...] hade ja, liksom de tagit tag i det så hade det kanske inte vart samma sak..."* Cecilia spekulerar vidare i ämnet och menar att, om lärare och elev hade satt sig ner i lugn och ro och resonerat om var och ens ansvarsområden kring hennes utbildning så hade detta underlättat och Cecilia menar att hon då hade kunnat ta sitt ansvar och det hade känts bättre, tyckte hon.

Informanterna förklarar också gång på gång att eftersom de är intellektuella skall inga särskiljningar behöva göras på kraven och kunskapsnivån. Om de får hjälp och förståelse från lärare och övrig personal kan de tillgodogöra sig en likvärdig utbildning, kommenterar Bertil. En av våra informanter beskriver hur hon satt och tittade ut genom fönstret hela dagarna, vilket var hennes sätt att koncentrera sig, och hur läraren ofta kommenterade att denne inte förstod hur hon kunde göra så bra ifrån sig på proven då allt hon gjorde var att titta ut genom fönstret. Eller när Bertil förklarar att fastän han förstod allt på lektionerna så var det svårt att omvandla informationen och prestera på proven p.g.a. de krav som ställdes på honom i provsituationerna. Han blev stressad, men lärarna gjorde ändå inget åt saken.

Vad informanterna upplevde att de ofta saknade, från lärarna, var engagemang. Orden tid och intresse återkommer ideligen under intervjuerna. Ofta har eleven upplevt att just brist på tid och genuint intresse har lett till att eleven själv inte har kunnat förmedla en fullständig eller rättvis bild av sig själv och sin situation till sina lärare. Detta har ofta legat till grund för de konflikter som uppstått. Känslan av att inte ha blivit sedd eller bekräftad av sina lärare är också något som återkommer under intervjuerna. Cecilia berättar hur både mobbing och trakasserier förekommit och att det bara är i något enstaka fall som det finns konkreta exempel på praktiska förebyggande åtgärder från personalens sida. Dock har Cecilia uppfattat att dessa behandlats mycket klumpigt. Avsaknad av bekräftelse eller att få ingå i någon form av gemenskap gör istället att eleven försvinner, blir osynlig och mer och mer isolerar sig själv. Informanten beskriver själv sin skolgång med att *"... man har inte känt sig önskad eller älskad av någon utan man har inte fått bekräftelse, man har missat den här tryggheten..."*

Bristen på engagemang från lärarnas sida, menar informanterna tydligt märks i avsaknaden av samarbete och kontakt med hemmet. En informant berättar att skolan, fastän eleven upprepade gånger skolkat eller på andra sätt visat sitt missnöje med sin lärandemiljö, inte kontaktat föräldrarna. Inte heller frågade någon lärare om vad som egentligen var fel. Trots att tydliga signaler sänds ut gång efter annan av informanterna och att det faktiskt fanns ett underlag där ett uttalat behov av extra stöd fanns i skolan, väcks alltså inte något större engagemang hos någon lärare. Detta upplever informanten som mycket anmärkningsvärt nu i efterhand. Hennes uppfattning är att det var betydelselöst om eleven deltagit i undervisningen eller inte *"Ja, de tyckte väl att det va synd att ja va borta från skolan, men det va liksom inte, nä, ja vet inte ens om de ringde hem. Nä, det vet ja."* Alice saknade en förståelse från lärarnas

sida för sin diagnos. Hon upplevde att hennes lärandesituation inte anpassades efter hennes behov. Istället var det vanligare att det engagemang som visades och den förståelse som informanten fick för sina svårigheter i sin lärandemiljö, kom från personal utanför skolan. Utomstående professioner kom med råd, berättar Bertil om t.ex. skolbyten. Det hjälpte, menar Bertil att de ställde den enkla frågan, om varför man betedde sig som man gjorde. Informanterna menar att det ifrån lärarnas håll fanns mest ett konstaterande som handlade om att något hade hänt eller vad man hade gjort.

### *Sammanfattande analys*

Lärarna är skyldiga att bistå med samma kvalitativa utbildning för alla. En del lärare likställer diagnoser med neuropsykiatriskt funktionshinder med nedsatt förmåga att lära in kunskaper. Bland de här barnen och ungdomarna finns, som hos oss alla andra, olikheter ”en del av dem är dessutom begåvade och mycket kreativa”. (Wrangsjö, 1998) En generell bedömning av eleverna är mycket vanskelig då det kan resultera i att skollagen inte följs. ”Skollagen föreskriver att utbildningen inom varje skolform skall vara likvärdig, oavsett var i landet den anordnas” (Läraryrket 2004 s.10)

I dagsläget då allt fler skilda diagnoser ställs, krävs att behovet av samarbete jämte transfererande av kunskap mellan olika yrkesgrupper, discipliner och fack behövs, detta omskriver Inga-Lill Jacobsson i sin avhandling, *Diagnos i skolan*, hon menar att det mellan pediatrik eller barnmedicin och neuropsykologi finns goda inarbetade kontakter. En direkt samverkan mellan olika discipliner och specialpedagogiska områden som arbetar för just utveckling av skolarbete är dock mindre vanlig. Men för att kunna anpassa omgivningen och även ställa rätt krav på eleverna så de får sina olika stödbehov tillgodosedda krävs att skolans verksamhet planeras och genomförs genom strukturerat samspel mellan dessa olika professioner och eleverna själva, detta framkommer även genom våra resultat. Det är av stor vikt att man utnyttjar all den kompetens som olika personalgrupper besitter och som omger eleverna, men eleverna själva är inte att förglömma som ju är de bästa experterna på sin egen problematik. Samarbetet kan gälla skolans egen personal såväl som andra professioner som dessa elevers berörs av. Orsakerna till enskilda elevers svårigheter måste sökas i hela skolans verksamhet och åtgärder måste genomföras på både individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå. (Persson i Jakobsson, 1997)

I vår skola råder det kompensatoriska perspektivet, enligt Haug (Ahlberg, 1999) utgångspunkten tas i de förutsättningar som råder i skolans verksamhet och uppgiften innebär att eleven skall anpassas till skolan och inte tvärtom. Vi menar att det är ett förlegat perspektiv som endast leder till att allt fler elever slås ut i samhället och som bidrar till att fler lärande måste placeras i olika fack för att skolan och samhället ska kunna upprätthålla den norm som vi medborgare förväntas passa in i. I stället bör demokratiska deltagarperspektivet ges en stor plats i skolan, med det menas att eleven ska ha rätt till delaktighet och gemenskap och orsakerna till att en elev behöver utökad stöd måste sökas i hela skolans verksamhet. Vilka som behöver stöd eller hur det ska vara beskaffat måste ses i relation till hela skolans organisation. (Ahlberg, 1999) För att det demokratiska perspektivet skall kunna möjliggöras är det lärarna med hjälp från omgivande personal som skall skapa de yttre förutsättningarna som den lärande behöver för att få en fungerande lärandemiljö. ”Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov” (Läraryrket 2004) Detta angår framförallt i bemötandet med elever med särskilda behov och funktionshinder. Men för att skolans pedagoger skall klara av att fullfölja detta uppdrag måste lärare vara mentalt

förberedda på hur problematiken runt neuropsykiatriska diagnoser kan se ut. Dessutom bör de handledas i de metoder som finns för att kunna hantera detta på ett professionellt sätt. Viktigt är att de lär sig hantera dessa barn tillsammans med övriga elever. Det är en helt annan sak att handleda i grupp än att undervisa den enskilde. Elever med neuropsykiatriska diagnoser kräver större insatser då de oftare hamnar i konfliktsituationer. ”Men det är kanske inte alltid så att dessa barn är inblandade i fler konflikter än andra barn, men de har svårt att avsluta dem”. (Wrangsjö, 1998 s.233) Detta ställer höga krav på dagens pedagoger, varje pedagog förutsätts att hantera såväl ”vanlig” pedagogik och den specialpedagogik som många neuropsykiatriska barn behöver. Allt skall ske inom de ramar som skolan har. Med de knappa resurser som dagens skola har till sitt förfogande framstår dessa slutsatser som en utopi, svår att leva upp till även för de mest dedikerade lärare.

Bae skriver att det är i relationen till centrala vuxna, t.ex. pedagoger som barns och ungdomars självutveckling påverkas negativt eller positivt. Detta sker bl.a. genom den verbala kommunikation som finns mellan den vuxna och barnet. Det är då synnerligen viktigt att, en lärare, kommunicerar på det sätt att eleven känner sig bekräftad. (Bae, 1996) Om inte så sker riskeras elevens självuppfattning att undermineras, vilket också våra resultat indikerar. Vi menar att det många gånger har brustit i den viktiga kommunikationen, då eleverna alltför ofta upplevt att de inte blivit lyssnade på. Det skall dock poängteras att informanterna, gång på gång upprepar att de, speciellt under högstadietiden, inte alltid tror sig varit mottagliga för signaler om hjälp. Men inte heller lärarna tycks ha varit förmögna att tolka signaler de sänt ut verbalt såväl som icke verbalt när allt inte var som det skulle. Anmärkningsvärt är dock att när eleverna under senare skolåren anser sig ha hunnit förlika sig med sin diagnos och blivit mer reflekterande, fortfarande upplever att kommunikationen inte fungerar och bristande respekt kvarstår.

För att förbättra kommunikationen menar vi att det är viktigt att lärare vågar ta ett större utrymme och att de inte räds frågan om hur deras elever mår. Genom diskussioner med informanterna framkommer att lärare bör kunna ta del av vissa avsnitt av elevens journalhandlingar utan att allt för personlig data behöver röjas för att öka förståelsen. Om kunskap om elevens behov sätts i direkt relation till specifika händelser, menar vi att kvalitén i lärandemiljön ökar. T.ex. om kontakten som funnits mellan hem och skola också inkluderat lärare vad gäller problematiken kring diagnosen. Inte mycket fokus har legat på frågor som präglas av vad diagnosen har för betydelse för elevens behov i lärandemiljön. Något större engagemang från lärarna att upprätthålla den så viktiga kontakten med hemmet har inte två av informanterna upplevt. Jakobsson skriver att eftersom det är vanligt förekommande att föräldrar och lärare har olika bilder av barnets skolsituation försvåras samarbetet. I de fall samarbetet beskrivs som fungerande, stämde också föräldrars och lärares bild av elevens skolsituation överens och det fanns ett förtroende mellan parterna. (Jakobsson, 2002) Det är således ytterst angeläget att det finns en öppen kommunikation mellan skola och hemmet men framförallt en bra kvalitet i kommunikationen då den påverkar förutsättningar och villkor i skolsituationen. I Lpo-94 står att läsa ”I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar.” (Läraryrket 2004)

## Slutdiskussion

Vi frågade oss inledningsvis vilket samhälle vi vill ha? I den bästa av vår herres skolmiljöer önskar vi se att utrymme finns för alla de olikheter mänskligheten inrymmer.

Den tidigare forskningen behandlar mycket uttömmande kring avvikande individer i skolans miljöer, vad vi dock redan i det inledande skedet av vår uppsatsskrivande insåg var att det fattades ett särdeles viktigt perspektiv, barnets. För att på bästa sätt åstadkomma en för alla, väl fungerande skolmiljö måste barnet få komma till tals och synas. Vi beslöt oss därför att fokusera på elever som på ett eller annat sätt har haft en skolgång som har skiljt sig från många andras. För att kunna finna en för oss intressant population och för att möjliggöra en avgränsning valde vi att inrikta oss på att söka kontakt med elever med någon form av neuropsykiatrisk diagnos, då det inte är främmande att de möjligen kan ha stött på olika komplikationer i sin skolgång. Vårt problemområde ringades på så vis in och vi ville uppmärksamma det faktum, att vi trots den omfattande forskning som finns inom det här området, saknade lärandeperspektivet. Istället för att bara se skolsvårigheter som ett individuellt problem borde problemen en del elever har i skolan kunna ses såväl ur ett samhällsligt, socialt som pedagogiskt perspektiv. För att kunna göra det möjligt måste individens perspektiv beaktas. Däremot har vi inte lagt några värderingar i om en diagnos är positiv eller negativ i det här arbetet.

Vårt syfte blev således att undersöka elevens uppfattningar av sig själv och sin lärandemiljö efter det att de har fått en neuropsykiatrisk diagnos av någon form. Det finns några forskare som närmat sig barnets perspektiv och har likt oss intervjuat dem. En av dem är Karin Zetterqvist Nelson. Hon är också den enda som presenterat elevens egna uppfattningar om sin diagnos. Syftet med andra studier som exempelvis Jakobssons, har dock inte huvudsakligen varit att lyfta fram barnets perspektiv, där har utifrån ett vuxenperspektiv, exempelvis Berit Bae behandlat åtgärder och har dragit slutsatser utifrån ett språkligt fokus hur man kan möta eleven i dialogen. Eva Hjørne har tittat närmare på bemötande och diskussioner om huruvida diagnoser är positiva eller negativa och förfarandet däromkring. De semantiska definitionerna har varit en av belysningspunkterna. För att utreda hur miljöerna har sett ut kring eleverna vi intervjuat, har vi utgått ifrån tre olika frågeställningar:

- **Hur har eleven uppfattat sig själv i sin lärandemiljö?**
- **Hur har eleven uppfattat bemötandet från skolan efter att denne fått en neuropsykiatrisk diagnos?**
- **Vilka åtgärder skulle eleven önska hade vidtagits efter att de fått en diagnos?**

Frågorna har ställts utifrån socialt, samhällsligt och pedagogiskt perspektiv. De teoretiska anknytningarna vi har valt att behandla materialet utifrån är en fenomenografisk och en sociokulturell ansats tillsammans med styrdokumentet. Dessa har utgjort grunden för vår en kvalitativ undersökning och intervjuer blev datainsamlingsmetoden. Vårt syfte med analysen har handlat om att besvara våra frågor utifrån hur de lärande erfarit sig själva, sin lärandemiljö och hur de upplevt bemötandet från skolan. Vi har sedan valt att analysera informanternas svar i anslutning till tidigare relevant forskning.

Vår första frågeställning har ett socialt perspektiv där vi undersökt hur eleven uppfattar sin sociala situation i förhållande till lärare och andra elever. Elevernas upplevelse av

skolsituationen är att lektionerna i stort fungerade väl, vilket vi inte ifrågasätter då vi enbart har studerat elevens uppfattningar ur olika perspektiv. En viktig distinktion som måste göras är att se en situation utifrån en social, rumslig och tidsbestämd kontext. (Marton, 2000) Eleverna har defacto enbart sin egen kontext att förhålla sig till, de har ännu inte någon annan erfarenhet att jämföra med då de under intervjuerna tvingas till tillbakablickar och till att erinra olika händelser i sin lärandemiljö. Informanterna minns att klassrumssituationerna generellt har varit positiva upplevelser. Däremot är vår tolkning efter noga studier av intervjumaterialet, att lektionerna var mer problemfyllda än vad de ville göra sken av. Vi menar dock att lektionerna var kantade av konflikter och oförståelse precis som den sociala situationen i skolan för övrigt. De vittnar deras berättelser om då de upprepat beskriver en känsla av otrygghet. Det är speciellt vid tillfällena då informanterna upplever att lärarna inte hanterat situationer på ett rättvist sätt. De har sin diagnos till trots fått klara sig på egen hand i exempelvis konfliktlösning, hanterandet av strukturerandet av skolgången o.s.v.

Vår tolkning är att minnena från lektionerna upplevdes som mindre traumatiska då det under lektionerna fanns mer hjälp att tillgå i problematiken med att hantera sociala relationer och i att skapa struktur som gjorde tillvaron mer meningsfull och begriplig, då de hade en uppgift att fokusera på. Det ställdes därmed inte lika höga krav på dem att hantera den sociala tillvaron under lektionerna. Vilket det däremot gjordes under raster och vid mindre strukturerade lektionstillfällena. Det handlar om att eleverna behövt hjälp med att förstå den sammansatta tillvaron. (Wrangsjö, 1998) Informanternas intellektuella förmåga har varit god och de har därför inte behövt känna sig underlägsna gentemot övriga i klasserna vad det gäller kunskaper i de olika ämnena. Genom att kunna fokusera på arbetsuppgifter har deras funktionshinder inte alltid framträtt lika tydligt under lektionerna. För att även dessa elever skall bli en del av en social kontext är en poäng som Haug trycker på att oftare fokusera på det eleven har gemensamt med klassen istället för vad som skiljer henne från de övriga. (Haug i Jakobsson, 2002) Utgångspunkten för barn och ungdomar måste vara att integrera snarare än att segregera dem från övriga gruppen. En diagnos av medicinsk eller neuropsykiatrisk art ska enbart vara intressant om den kan ge ledning för ”...vilken slags undervisning en elev bör få och på vilket sätt den kan genomföras utan att exkludera barnet från gemenskapen”. Så långt det är möjligt bör man frånsä de brister eleven måhända har då det är varken intressant eller viktigt. Genom att bortse från problemen skapas utrymme att istället kunna fokusera på relevanta arbetsuppgifter och strukturer.

För att undersöka vårt material ur ett samhälleligt perspektiv har vi bl.a. studerat hur Hjärne resonerar i sin avhandling kring vilket vanskligt förfarande diagnostiserandet av barn kan innebära. Det måste mycket noga övervägas. Det uppstår inte sällan en godtycklighet i den semantiska diskursen som ibland gör sig gällande vid diskussionen om elever med den här typen av funktionshinder. Den kan undergräva lärarnas förmåga att se barnen som de individer de är, för att istället kategorisera dem. Det är naturligt för människan att kategorisera. Den komplexitet som det kan innebära att handha elever med funktionshinder av det här slaget, gör att man vill försöka förenkla och få världen att stämma och då kan det bidra till att man förstärker den egna domänens sätt att förstå och förklara genom kategorisering. (Wrangsjö, 1998) Då finns en risk att den så viktiga argumentationen och kritiska analysen uteblir i lärarnas förhållningssätt till dem. Det finns en allt för stor samstämmighet inom den nuvarande diskursen som inte ifrågasätts. Vi vill rikta en kritik mot skolsystemet och skollagen som förespråkar en skola för alla och rätten till en individanpassad och lika utbildning, då det med de knappa resurser som tillhandahålls skolan inte kan leva upp till dessa krav. Kategoriseringarna tenderar då att bli enkla medel i arbetet att få alla elever att passa in i det svenska skolsystemet.

Det pedagogiska perspektivet har vi lyft fram för att det ofta uppstår problem och missförstånd i undervisningen av elever med neuropsykiatriska diagnoser. Neuropsykiatriska diagnoser består av subjektiva tolkningar av beteenden och symptom finns en svårighet att förhålla sig objektivt, kategoriseringar uppstår då lätt. Symptomen på diagnoserna, av neuropsykiatriska funktionshinder, är lika nyanserade som antalet diagnostiserade elever. Variationen av beteenden och behov är till synes oändligt, vilket gör det ytterst viktigt att som lärare inte generalisera sina elever utan det är bättre att integrera elevens eget perspektiv på sin skolgång och arbeta efter detta när man skall ta beslut på hur man skall lösa de problem som uppstått. ([www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed\\_hjorne.pdf](http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed_hjorne.pdf) 2006-12-26) I intervjuerna med våra informanter betonades hur vanligt, men framförallt vanskligt det kan vara att göra sambedömningar av flera individer i lärandemiljön. För att skapa en god lärandemiljö krävs att läraren utgår ifrån varje individs individuella behov och att de vidtar en försiktig hållning till den formella kunskapen som finns om olika diagnoser. Detta visar våra egna undersökningsresultat på tillsammans med litteraturgenomgången. ”Bakgrunden till elevens svårigheter är sammansatt och oftast finns en komplex orsakskedja som måste klarläggas för att ge eleven den tid och det stöd han eller hon behöver.” (Ahlberg, 1999) Det är oundgängligt att man som Hjörne framhåller, ser till olika perspektiv för att kunna göra en korrekt bedömning av eleven. Den utomstående professionen måste tillsammans med skolans personal ta större plats i skolan för att rättvist kunna bemöta elevens behov. Vid ett breddat samarbete menar vi att bilden av elevens behov blir mer rättvis. Genom diskussioner med informanterna framkommer överraskande att de ansåg att lärare visst kan ta del av vissa avsnitt ur elevens journalhandlingar utan att allt för personlig information behöver komma till deras kännedom för att öka förståelsen. Om kunskap om elevens behov sätts i direkt relation till specifika händelser, menar vi att kvalitén i lärandemiljön skulle öka ytterligare. T.ex. om kontakten som finns mellan hem och skola, som idag oftast bara berör annan expertis än lärarna exempelvis skolkuratören, också inkluderat vanliga lärare vad gäller problematiken kring diagnosen skulle relationerna och den ömsesidiga förståelsen bli större. En annan aspekt som försvårar samarbetet och som behöver belysas ytterligare är att då utredningarna utförs av en från skolan skild profession, omöjliggör att hänsyn kan tas till alla relevanta perspektiv som färgar elevens situation, vilket också våra resultat indikerar.

Något som fångat vår uppmärksamhet under vårt uppsatsskrivande är det faktum att fokus ligger på elevens avvikande egenskaper snarare än att uppmärksamma vad som finns hos dessa elever som de har gemensamt med sina klasskamrater. Det är viktigt att lärare tränas i att hantera dessa elever som en del av gruppen. Gruppdynamiskt arbete finns det inte tillräckligt av i skolan, menar vi. Det är en helt annan sak att handleda i grupp än att undervisa den enskilde. Elever med neuropsykiatriska diagnoser kräver större insatser då de oftare hamnar i konfliktsituationer. ”Men det är kanske inte alltid så att dessa barn är inblandade i fler konflikter än andra barn, men de har svårt att avsluta dem”. (Guvå i Wrangsjö 1998 s.233) För att höja undervisningens kvalitet för alla parter i klassrummet och i skolan som helhet måste innehållet i undervisningen och de egna insatserna i arbetet med enskilda elever och gruppen som helhet analyseras. Frågan måste ställas om varför ett specifikt innehåll skall finnas med, samt hur undervisningen skall gå till. Detta är speciellt viktigt vid undervisning av elever med svårigheter, då det visat sig att skolans bemötande av dessa elever ofta följer ett känt mönster. (Persson i Ahlberg 1999 s.67)

Som ett komplement till den forskning som finns idag vill vi se att elevperspektivet får ett större utrymme. För att bl.a. få en större kännedom om varför så många elever inte vill medverka i intervjuer och samtidigt få tillgång till deras skolupplevelser. Deras så viktiga

skolupplevelser saknas i den diskurs som idag ligger till grund för hur man bemöter dessa elever. Är det så att elever som känt att de har blivit lyssnade på i skolan lättare kan förlika med sin diagnos och situation? Den uppfattning vi fått från våra informanter är att de som inte vill tala med oss inte har kunnat förlika sig med att de givits någon diagnos, och att de känner sig missförstådda. För att kunna falsifiera detta skulle en större undersökning behöva göras och då undersöka olika verksamheter för att få fram mer fakta för att ta reda på hur det förhåller sig utifrån en större population. Detta perspektiv hade också varit intressant att titta närmare på för att ta reda på om det spelar någon roll för identifieringsprocessen.

Bland de informanter vi kommit i kontakt med råder en samstämmighet kring att diagnostiseringen av dem varit något positivt som hjälpt dem i deras identitetssökande. Vi har däremot inte lyckats få till stånd någon intervju med någon person som upplevt diagnosen som något negativt. Varför vi har kommit fram till just våra förslag till vidare forskning. Vi är medvetna om att vår utredning inte är tillräcklig för att några större slutsatser ska kunna dras. Vad vi däremot hoppas är att vår studie visar ännu ett perspektiv där forskningen bör ta vid och utveckla vidare, för att ge våra barn och ungdomar rättvisa. Eleverna är sina bästa lärare, vi måste bistå dem med de verktyg som behövs. De är en del av en kontext som ständigt ändras. Vi måste uppmärksamma de lärandes perspektiv från början till slut, förhoppningen är allt fler elever då skulle få ut mer sin skolgång.

Den största effekten med vår uppsats kan kanske tillskrivas att våra intervjuer har fått våra informanter att än en gång bearbeta sina skolupplevelser. Om det har varit en positiv eller negativ upplevelse, har vi inte fått svar på. Förhoppningsvis har de kunnat dra nya lärdomar från sin uppväxt då all uppmärksamhet riktats mot deras minnen utan att några pekpinningar ställts mot dem. Helt förbehållslöst och utan att döma har vi tagit del av deras berättelser.

”Den stora utmaningen för den aktuella professionen är att avgöra vad som (bara) är särartade personligheter och vad som är särskilt behövande”. (Börjesson, Mats *Om skolbarns olikheter* 1997 s.60-61)

## **Didaktiska implikationer**

För att förstärka nyttan med vår uppsats vill vi delge läsaren några didaktiska uppslag som vi kommit fram till under uppsatsskrivandets gång. Som kan vara lärare till nytta i deras arbete, då de möter elever med neuropsykiatriska diagnoser i arbetet. För att förbättra skolsituationen för våra elever vill vi belysa några sociala, samhällsliga och pedagogiska sammanhang som alla är en del av en elevs lärandemiljö.

### ***Socialt perspektiv***

Mötet med nya lärande skall ske förutsättningslöst då skapas de bästa förutsättningarna för att kunna lägga grunden till en riktigt god lärandemiljö. För att den sociala tillvaron för elever med särskilda behov skall bli positiv bör man fokusera på vilka gemensamma nämnare som eleven har med gruppen framför att fokusera på avvikelserna.

### ***Samhälleligt perspektiv***

Om samarbetet utnyttjades mer mellan den expertis som faktiskt finns inom olika yrkesgrupper och som omger eleven, genom utbyte av kunskap och upprättande av gemensamma handlingsplaner, så skulle detta få de bästa följderna för eleven.

### ***Pedagogiskt perspektiv***

För att undervisningen ska bli bra är det nödvändigt att premiera utvecklingssamtal där den enskilda individen anser sig ha för behov, att inkludera en kritisk granskning av undervisnings- och lärandesammanhang och ställa sig frågande till vilka egentliga svårigheter eleven har? I undervisningen måste man som lärare då använda, gärna en stor portion, uppfinningsrikedom så att alla kan inkluderas.

## LITTERATUR

Ahlberg, A (1999) *På spaning efter en skola för alla*, Göteborgs universitet

Bae, B (1996) *Det intressante i det alminnelige*, Artikelsamlingen: *Voksnes definitisjons-makt og barns selvupplevelse* Pedagogisk forum.

Börjesson, M (1997) *Om skolbarns olikheter*, Liber distribution.

Esaiasson, P, Gilljam, M, Oscarsson, H, Wängnereud, L, (2006) *Metodpraktikan*, Elander, Vällingby, andra upplagan.

Hjörne, E (2004) *Excluding for Inclusion*. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Jakobsson, I, (2002) *Diagnos i skolan*. Acta Universitatis Gothoburgensis,.

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

Wrangsjö, B, (1998) *Barn som märks Utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter*. Natur och Kultur.

HSFR Etikregler (2006-12-22) [www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html](http://www.codex.vr.se/oversikter/humsam/humsam.html)

Hjörne, E (2006-12-26) [www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed\\_hjorne.pdf](http://www.ped.gu.se/forskarutbildning/Press/pressmed_hjorne.pdf)