HÖGSKOLAN KRISTIANSTAD
Institutionen för beteendevetenskap

C – uppsats i Sociologi
(41 – 60) 10 poäng
Ht 2005

En empirisk studie om:
- Resursskolor och integrerade skolors möjlighet till att socialisera pojkar med DAMP/ADHD.

Författare: Johanna Nilsson
Handledare: Stefan Andersson
Examinator: Gudmund Jannisa

Abstract

Denna uppsats är en empirisk studie som syftar till att öka kunskapen kring möjligheterna att socialisera pojkar med DAMP/ADHD i skolan. I litteraturgenomgången fastställs begreppen DAMP, ADHD och integrering. Dessutom implicerar uppsatsen en bearbetning av styrdokumenten för skola och särskola. För att rikta blicken mot skolan som en kulturbärande institution, en arena där värden och normer kommuniceras, kommer jag att använda mig av den symboliska interaktionismen. Jag kommer att se på skolan som en agent för både kontinuitet och förändring i samhället. För att förstå människors handlingar, attityder och värderingar krävs social interaktion. I uppsatsen görs detta genom att dels utgå ifrån Erwing Goffmans teorier i det stämplingsteoretiska perspektivet, dels genom att belysa vikten av socialisering, social interaktion, avvikande beteende och stigmatisering. För att lättare förstå pojkar med DAMP/ADHD i sociala sammanhang, t.ex. i skolan, krävs fördjupade kunskaper om hur pedagoger bemöter och hanterar de situationer som uppstår. I uppsatsen kommer detta att göras med hjälp av observation och intervjuer under en kortare tidsperiod. Den skolkultur som jag kommer att undersöka i denna uppsats involverar barn med direkt avvikande beteenden, elever som har fått diagnosen DAMP/ADHD. Resultatet, som jag i uppsatsen kommer fram till, är att de pojkar med DAMP/ADHD som går i en integrerad skola får och har andra förutsättningar och möjligheter till socialisering i samhället.

Nyckelord: Resursskola, integrering, DAMP/ADHD, socialisering, avvikande beteende, stämpling.

Innehållsförteckning

1. Inledning ... 1
1.1 Bakgrund ... 2
1.2 Syfte ... 2
1.3 Problemprecisering ... 2
1.4 Arbetets disposition ... 2

2. DAMP/ADHD i skolan ... 4
2.1 Introduktion ... 4
2.2 DAMP ... 4
2.2.1 Diagnoskriterier för DAMP ... 5
2.3 ADHD ... 5
2.4.1 Diagnoskriterier för ADHD ... 6
2.5 Anknytning till gällande styrdokument i resursskolan ... 6
2. 6 Anknytning till gällande styrdokument i skolan ... 8
2.7 Integrerings begreppet ... 9

3. Teoretiska utgångspunkter ... 11
3.1 Avvikande beteende ... 11
3.2 Stämplingsteori ... 11
3.3 Social interaktion ... 12
3.4 Socialisering 13

4. Metod ... 16
4.1 Kvalitativ metod ... 16
4.2 Den symboliska Interaktionismen som forsknings ansats ... 16
4.2.2 Observationer ... 17
4.2.3 Kvalitativa intervjuer ... 18

5. Undersökningens uppläggning och genomförande ... 19
5.1 Presentation av resursskolorna ... 19
5.1.1 Kraven för att få plats på resursskola ... 19
5.2 Presentation av de integrerade skolorna ... 20
5.2.1 Kraven för att få plats i den integrerade skolan ... 20
5.3 Urval ... 20
5.4 Presentation av urvalet ... 21
5.5 Tillvägagångssätt ... 21
5.6 Bearbetning av data ... 22

6. Resultat ... 23
6.1 Observationer och intervjuer i externa miljöer ... 23
6. 1.2 Förförståelse ... 23
6.1.3 Uppfattning av beteendet ... 24
6.1.4 Tillvägagångssättet de använde sig av ... 24
6.1.5 Avsedd handling ... 25
6.1.6 Beslut ... 25
6.2 Observationer och intervjuer i interna miljöer ... 26
6.2.1 Förförståelse ... 26

6.2.2 Uppfattning av beteendet 27
6.2.3 Tillvägagångssättet de använde sig av 27
6.2.4 Avsedd handling..... 28
6.2.5 Beslut..... 28

7. Analys..... 29
7.1 Uppfattningar om pojkarnas socialisering..... 29
7.2 Pedagogernas avsedda agerande 30
7.3 Pedagogernas möjlighet till beslutsfattande..... 30

8. Slutdiskussion..... 32
8.1 Sammanfattning av undersökningen 32
8.2 Metoddiskussion..... 32
8.3 Diskussion utifrån litteraturgenomgång samt metod 33
8.4 Förslag till fortsatt forskning..... 34

9. Källförteckning..... 35

Bilaga 1; Ostrukturerad intervjuguide 36

Bilaga 2; Observationer 37

1. Inledning

Vi har alla mött dem - barnen som verkar ha myror i byxorna. Dessa barn saknar ofta förmågan att koncentrera sig, har svårt att sitta stilla och förefaller ibland oförmögna att lyssna och ta till sig vardagliga samtal. En del av dessa barn får diagnosen DAMP/ADHD. Ingen tvivlar på att dessa barn verkligen existerar, men forskarnas åsikter varierar i frågan om hur många barn, med just nämnda beteende, det faktiskt rör sig om. Meningarna går också isär om vad som ska eller kan betraktas som ett avvikande uppträdande, varför en del barn uppför sig opassande eller misslyckas i skolan.

En nyligen gjord beräkning säger att cirka tio procent av alla svenska barn har så svåra störningar att en diagnos kan ställas. Förespråkarna anser att barn med DAMP/ADHD riskerar att slås ut ur samhällsgemenskapen om de inte får den hjälp de behöver. Kritikerna däremot menar att det är fel att sjukdomsförklara barnen eftersom det snarare är brister i hur samhället tillgodoser deras behov, som är de bakomliggande orsakerna till barnens problem. Ett nytt folkhälsoproblem har alltså etablerats i Sverige och det handlar till största delen om barn som inte klarar av skolan till belåtenhet. Problemet har funnits i alla tider, men det är inte förrän det senaste decenniet som dessa barn har orsakat en ständig och högljudd debatt (Kristianstad.se).

Kulturen skapar både en slags ordning och reda i människans föreställningsvärld och genererar samtidigt känslan av att individen tryggt befinner sig i någon slags gemenskap (Johansson & Miegel, 1996). Med kulturen i ryggen kan individen tolerera osäkerhet, orka med frustrationer och hantera konkurrens, lojalitet, maktkamper och kunskapsproduktion m.m. Vi följer oftast samhällets regler och normer, eftersom vi via socialisationen mer eller mindre blivit vana vid att följa dem. Som exempel väljer jag språkets regler. För att äga förmågan att bruka språket på ett korrekt sätt krävs det att man känner till en mängd olika regler för grammatik och uttal. Vanligtvis använder vi dessa regler utan någon större eftertanke. Detta eftersom inlärningen av dessa regler skett redan i tidig ålder. Det är först när vi som vuxna försöker lära oss ett främmande språk, som vi inser hur många regler det egentligen ingår i ett språk. Det handlar om en rad nödvändiga regler som vi måste lära in och förstå för att överhuvudtaget bli förstådda. De normer som styr människors samspel i sociala situationer är ett sådant exempel (Giddens, 1998). Av detta drar jag slutsatsen att pojkar med DAMP/ADHD har svårt för att finna sig i sociala situationer. Detta eftersom dessa pojkar ofta är sena i den språkliga utvecklingen, vilket gör att de dels har kommunikationssvårigheter, dels själva har svårare att förstå saker och ting. Pojkar med DAMP/ADHD har helt enkelt svårt för att knäcka koden. Ju svårare man har för att knäcka koden (koden för hur man ska föra- och bete sig), desto svårare är det att klara av det dagliga livet ute i samhället.

I denna uppsats kommer jag att använda mig av den symboliska interaktionismen, för att därigenom rikta blicken mot skolan som en kulturbärande institution, en arena där värden och normer kommuniceras. Jag kommer att se på skolan som en agent för både kontinuitet och förändring i samhället. Eftersom jag arbetat under en bestämd tidsram har observationer och intervjuer under en kortare tidsperiod fallit sig naturliga att använda som forskningsmetoder. Författarens undersökningsobjekt utgörs av elever från årskurs 4, där pojkarna med DAMP/ADHD är 10-12 år. I uppsatsen kommer begreppet pedagog att vara en gemensam benämning för: lärare, förskollärare och fritidspedagog.

1.1 Bakgrund

Bakgrunden till denna uppsats går att finna i mitt engagemang och intresse för pojkar med DAMP/ADHD, ett intresse som uppkommit genom flera års arbete inom skolvärlden. Diskussionen i skolans personalrum kretsar emellertid främst kring hur vida dessa barn klarar av att inhämta kunskap och i vilken utsträckning de kan tillgodose sitt lärande. Istället för att ge dessa barn och deras föräldrar stöd och hjälp, konstaterar alltså skolpersonalen många gånger enbart att de elever med DAMP/ADHD har inlärnings- och koncentrationssvårigheter.

Mitt intresse för barn med DAMP/ADHD har också gjort att jag sedan några år tillbaka är kontaktperson till barn som fått diagnosen DAMP/ADHD. Detta åtagande har gjort att jag på olika sätt också kommit i kontakt med de, för uppsatsen, aktuella skolorna. Dessutom har jag under perioder varit familjehem åt två pojkar i tioårs åldern. Det var härigenom jag fick kontakt med Attention, en rikstäckande organisation som vänder sig till barn med koncentrationssvårigheter. Dess uppgift och mål är att stödja och hjälpa såväl barnen som deras föräldrar. Efter diskussioner med Attention och funderingar kring tidigare uppsatser som jag skrivit i ämnet väcktes ett antal nya aspekter och frågeställningar till liv. Därmed föddes denna uppsats.

1.2 Syfte

Syftet med denna uppsats är att bidra till ökade kunskaper kring möjligheterna att socialisera pojkar med DAMP/ADHD i skolan. Denna kunskap kan i sin tur leda till förmågan att skapa en bättre socialisering även ute i samhället för de pojkar med DAMP/ADHD. Detta skulle sannolikt skapa en tryggare tillvaro och en ljusare framtid för dessa pojkar, både i skolan och ute i samhället.

1.3 Problemprecisering

De centrala frågorna som kommer att följa mig under arbetets gång är: Vad gör resursskolorna och de integrerade skolorna för att underlätta socialiseringen av pojkar med DAMP/ADHD i samhället? Vad har skolorna för skyldigheter? Vilka skillnader respektive likheter finner man mellan resursskolorna och de integrerade skolorna?

Empirin samlas utifrån observationer och intervjuer utifrån två resursskolor och två integrerade skolor. Genom observationerna och intervjuerna undersöker jag vad de olika skolorna gör för att underlätta socialiseringen av pojkar med DAMP/ADHD. Jag betraktar den kultur som råder i varje skola. Detta för att få ett grepp om hur det sociala livet utvecklas för pojkarna med avvikande beteende, dvs. de pojkar med DAMP/ADHD.

1.4 Arbetets disposition

Efter presentationerna av arbetets frågeställning och syfte, under rubriken inledning, följer en litteraturdel där de teoretiska utgångspunkterna studeras. I litteraturdelen kommer vikten att läggas vid att förstå begreppet integrering. Litteraturdelen kommer även att belysa de styrdokument som gäller för särskola och skola, samt redogöra för stämplingsteorin, i vilken Erwing Goffman har en central roll. I avsnittet belyses slutligen också den så kallade

socialisationsprocessen. Jag kommer dock inte att ta upp den nya forskningen kring DAMP/ADHD. Detta för att de observerade barnens diagnoser är baserade på forskning från mitten och slutet av 1990- talet. Mitt fokus kommer inte vara att diagnoserna, utan målet är istället att sätta det hela i ett samhälligt perspektiv. I empiridelen kommer tyngdpunkten däremot att läggas på observationer och intervjuer i både intern och extern miljö. Intervjuerna kommer sedan att bearbetas och analyseras utifrån den symboliska interaktionismen. Avslutningsvis kommer jag att presentera och diskutera mina slutsatser.

2. DAMP/ADHD i skolan

I arbetet kommer jag att använda mig av både primär- och sekundärdata. Primärdatan kommer från de observationer som jag har utfört, medan sekundärdatan kommer från kurslitteraturen, artiklar och från annan av mig vald litteratur. I sökningen av litteratur har jag använt mig av referenslistor från de böcker jag införskaffat, samt erhållit tips och idéer från de lärare jag kommit i kontakt med under mina observationsstudier/intervjuer. Jag har även funnit min litteratur via Lolita, Libris, Elin och på bibliotek runt om i landet. Litteraturen som ligger till grund för arbetet är såväl engelsk som svensk.

2.1 Introduktion

Under 1916-1917 utbröt en stor epidemi av hjärninflammation som främst drabbade barn. Många av dessa barn fick efter det att själva sjukdomen läkt ut problem med koncentration och överaktivitet. Barnen uppvisade även ett mycket labilt humör, vilket gav inspiration åt en teori om att någon form av skada i hjärnan skulle ligga bakom. Efter många beskrivningar av detta tillstånd, från olika utgångspunkter och med olika namn, lanserades på 1960-talet termen MBD (**M**inimal **B**rain **D**amage/**D**ysfunction) (Wigzell, 2000). Efter ett trettiotal år som populär hypotes har detta begrepp numera ratats på grund av att det inte finns några belägg för att de barn vi talar om har några minimala problem av något slag, men dock har diverse efterföljare kommit till. Numera talar forskarna istället om DAMP och ADHD. ADHD (**A**ttention-**D**eficit / **H**yperactivity **D**isorder) är idag ett internationellt använt begrepp, medan DAMP (**D**efecits in **A**ttention, **M**otor control and **P**erception) lanserades runt 1990 av läkaren Christopher Gillberg på den psykiatriska kliniken i Göteborg. Denna Göteborgsstudie påbörjades i mitten av 1970-talet och innefattar cirka 60 barn som följts från barndomen upp till vuxenlivet (Gillberg, 1996).

2.2 DAMP

DAMP är ett samlingsbegrepp som används i Norden för att beteckna störningar i personers aktivitetsgrad, motoriska färdigheter och inlärning. Med hjälp av olika undersökningar av hjärnan kan man finna förändringar, speciellt i pannloben och hjärnloben, som orsakar nedsatt blodgenomströmning. Man har även vid nyare undersökningar funnit störningar i de centrala bearbetningscentrat i hjärnan, som tyder på nedsatt automatiseringsförmåga. Dessa fel i hjärnan kan bero på en rad faktorer: ärftliga förhållanden, yttre påverkan under graviditet, för tidig födsel, skador som uppstått under barnets tre första år, allergier m.m. För att kunna ställa diagnosen DAMP ska svårigheterna ha pågått i minst sex månader och förekommit i flera olika situationer. Läkaren och/eller psykologen utför därefter en allmän sammanfattning om graviditets- och fosterförlopp, om familjetillståndet och om barnets beteende och utveckling. Vidare görs dels en regelrätt kroppslig undersökning med tyngdpunkt på motorik och koordination, dels en värdering av koncentrationsförmåga och mognad. Slutligen utförs även en psykologisk undersökning med bedömning av intelligensnivå och screening för språkförsening och inlärningssvårigheter (Gillberg, 1996).

2.2.1 Diagnoskriterier för DAMP

Alla barn med DAMP har svårigheter med att anpassa aktivitetsnivån till det situationen kräver. Det kan förekomma hyperaktivitet, hypoaktivitet eller en kombination av dessa. Barnen har svårigheter att behålla sin uppmärksamhet kring en enkel uppgift eller en lek och har svårt att koncentrera sig och sitta stilla mer än några minuter åt gången. De blir lätt distraherade och har svårt att förstå instruktioner om de inte är direkt riktade mot barnet i fråga. Det finns vetenskapligt stöd för att låg vakenhet i nervsystemet kan medföra hög motorisk aktivitet. Kroppen försöker hålla igång för att hjärnan inte ska somna. Uppemot hälften av alla barn med DAMP har en påtaglig bristande impulskontroll som kan yttra sig på många olika sätt. Att avbryta andra, både verbalt och i handling, samt att tala rakt ut i luften eller handla ”på impuls” utan eftertanke är typiskt. I sällsynta fall uppenbarar sig den bristande impulskontrollen i aggressiva utbrott och oförutsägbara explosiva våldshandlingar. Flertalet av dessa barn har också en bristande tidsuppfattning. De har ingen självklar känsla för tid och vet inte om det har förflutit lång eller kort tid. Detta leder till att de ofta kommer för sent, de märker inte att tiden går och sätter igång med sina uppgifter för sent (Gillberg, 1996, Gravander & Suominen, 1998).

Minst hälften av alla barn med DAMP har svag muskelspänning om inte hela deras koncentration riktas mot att öka den. Uppemot hälften av dessa barn har också påtagliga svårigheter med balansen. Finmotoriska svårigheter och bristande handmotorisk precision är nästan en regel. Det kan yttra sig som svårigheter att forma bokstäver, att knyta knutar och knäppa knappar. Det är vanligt med stora svårigheter vid matbordet och bristfälligt bordsskick. Barn med DAMP spiller och sölar. De grovmotoriska svårigheterna kan yttra sig som allmän klumpighet, balansproblem och svårigheter att lära sig att cykla, simma och sparka boll. Svårigheter med den auditiva perceptionen är sannolikt den vanligaste formen av perceptionsstörningar hos dessa barn. Det kan t.ex. vara svårigheter med att lokalisera ljudkällor eller avgöra styrkan i ett ljud. Många har också problem med den visuella perceptionen, dvs. att uppfatta former, avstånd och föremåls läge i rummet. De får således svårt att rita av figurer, bokstäver och siffror. Likaså uppstår svårigheter i att bedöma om en bil är farligt nära eller inte (Gillberg, 1996).

2.3 ADHD

Det går inte att ta blodprov eller röntgenbilder för att ställa diagnosen ADHD. Det sker istället genom frågor till föräldrar och andra som träffar barnet. Det sker också genom läkarundersökning och tester inom tre symtomområden; uppmärksamhet, impulsivitet och överaktivitet. Av de nio möjliga symtomen inom uppmärksamhetsområdet ska barnet uppvisa minst sex för att diagnosen ska kunna sättas. Det rör sig alltså inte om en tydlig sjukdomsgrupp, utan om barn med olika besvär där diagnosen beskriver de barn som är mest drabbade. Neuropsykologiska forskningar har visat att barn med ADHD har nedsatt förmåga i det som kallas impulskontroll och exekutiva funktioner. Något som stöder detta är flera studier som visat att hjärnan är mindre hos dessa barn. De områdena som är mindre sitter bland annat i pannloben, lillhjärnan och basala ganglierna. Impulskontroll och exekutiva funktioner regleras nämligen från dessa hjärnregioner, vilket tyder på att något hänt under utvecklingen av dessa delar (Forssberg, 2000). Cirka 80 procent av barn med ADHD har släktingar med liknande problem. Andra mindre vanliga orsaker är sådant som stört fosterhjärnans utveckling. Det kan handla om alltför tidig födsel, virusinfektioner, cigarettrökning och alkohol/narkotika missbruk under graviditet. Ett av

de stora problemen med ADHD är att det handlar om beteenden vi moraliserar över (Duvner, 1997).

2.3.1 Diagnoskriterier för ADHD

Som spädbarn har ofta barn med ADHD varit påfallande lugna eller mycket livliga. De har också ofta redan från spädbarnsåret svårt att utveckla en dygnsrytm och att hålla en måltidsrytm. De har svårt att somna in, sover korta stunder och vaknar mycket tidigt.
Det är vanligt med överkänslighet mot vissa typer av ljud. Barnet kan också vara känsligt för beröring, tycker inte om att sitta i knä, att bli smekt eller kammat. Kläderna på kroppen kliar, skaver och sitter åt för hårt. Barnet är ofta relativt okänsligt för smärta och har ofta nedsatt känslighet för kyla. Vidare visar barnet ofta upp svårigheter i att lyssna och titta samtidigt, vilket utmynnar i att de kopplar bort seendet genom att titta åt ett annat håll när någon pratar. Generaliseringssvårigheter innebär att varje uppgift eller situation verkar helt ny. Detta leder till att barnen inte tycks lära sig av sina misstag, utan gör om samma sak om och om igen. Vid för mycket information blir minnet överbelastat och barnet blir stressad när människor använder för många ord. Barnet har svårt att hålla fast vid planer och följa gemensamma regler. Nya intryck avleder uppmärksamheten och barnet reagerar impulsivt utan eftertanke. De får svårt att göra en sak färdigt. Många barn med ADHD pratar och argumenterar överdrivet mycket. De är dåliga på att lyssna och att vänta på sin tur. De lever i nuet och agerar utan en tanke på konsekvenserna. Personer med ADHD är ofta lättirriterade och växlar blixtsnabbt från glädje till ilska. Trots att dessa barn ofta är obetänksamma och dumdristiga är många ändå påtagligt ängsliga och har en stor benägenhet att utveckla depressioner.
I livliga lekar varvar barnet upp för mycket och förlorar spärrarna för vad man får göra. I stillasittande aktiviteter som skolarbete sjunker vakenheten och barnet tappar koncentrationen. Det dagdrömmer och upplever ett behov av att röra på sig, gunga på stolen eller plocka med något. Detta kan även bero på låg muskeltonus i vila, vilket ger upphov till trötthet och svårigheter med att sitta still. Ofta uppvisar dessa personer, ända upp i vuxenlivet, en omogenhet i sitt sätt att relatera, lösa konflikter, tåla frustrationer och att agera utifrån mer långsiktiga mål (Duvner, 1997).

Barn som är hypoaktiva är initiativlösa, ber inte om hjälp och blir lätt bortglömda. Hypoaktivitet drabbar främst flickor och är inte lika påtaglig som hyperaktivitet är. Den centrala symtombilden vid DAMP/ADHD är i stort sett samma för pojkar och flickor, men flickor dominerar ändå som patienter vid de barnpsykiatriska klinikerna under tonåren. Det bör poängteras att tre gånger fler pojkar än flickor får diagnosen DAMP eller ADHD (Gillberg, 1996).

2.4 Anknytning till gällande styrdokument i resursskolan

Beteckningar såsom beteendestörningar och koncentrationssvårigheter används idag ofta när man ska beskriva barn som avviker från gängse beteendemönster. Hit räknas såväl utagerande och aggressiva barn som extremt tysta och passiva barn. Under senare år har neuropsykiatriska tillstånd som DAMP, ADHD, Aspergers syndrom och autism fått stort utrymme i debatten om stödinsatser i skolan. Även en rad utredningar och kommittéer har tillsatts för att kartlägga elevers behov till stöd och hjälp i skolan. En sådan kommitté är Läs- och skrivkommittén. Den betonar vikten av särskilt stöd till elever i behov, men framhåller samtidigt det tillfälliga i stödet. De menar att dessa elever varken är - eller bör vara - en

enhetlig grupp och att problemen kan vara tillfälliga och övergående. Kommittén understryker vidare att:

> "Alla barn behöver stöd i förskolan och skolan, några behöver särskilt stöd under vissa perioder, andra under hela skol- och förskoletiden" (SOU 1974:53).

Även den så kallade FUNKIS- kommittén, d.v.s. utredningen om funktionshindrade elever i skolan, diskuterar visionen om en skola som är mogen att ta emot alla barn och ungdomar. Utredningen framhåller bland annat vikten av att utgå från individens möjligheter och starka sidor, istället för att enbart koncentrera sig på elevens funktionshinder (SOU 1997:121). Vidare menar FUNKIS- kommittén, med utgångspunkt från de nationella målen för samhällets insatser för människor med funktionshinder och de mera specifika mål som anges för utbildningsområdet, att de specialpedagogiska insatserna bör utgå från tre grundläggande principer:

- Handikapp kan och skall *minimera* genom förändringar och anpassningar av miljö och bemötande.
- Den enskildes behov och situation skall bedömas i ett *helhetsperspektiv.*
- Insatserna skall vara *icke segregerande* (SOU 1988:66).

Ytterligare en viktig skrivelse är den internationellt utarbetade Salamanca-deklarationen. Deklarationen, som behandlar undervisning av elever med behov av särskilt stöd, antogs år 1994 av 92 olika regeringar, däribland Sveriges, och av 25 internationella organisationer. I deklarationens andra artikel går att läsa:

> "Elever med behov av särskilt stöd måste ha tillgång till ordinarie skolor som skall tillgodose dem inom en pedagogik som sätter barnet i centrum och som kan tillgodose dessa behov. Ordinarie skolor med denna integrationsinriktning är det effektivaste sättet att bekämpa diskriminerande attityder, att skapa en välkomnande närmiljö, att bygga upp ett integrerat samhälle och att åstadkomma skolundervisning för alla. Dessutom ger de flertalet barn en funktionsduglig utbildning och förbättrar kostnadseffektiviteten och - slutligen - hela utbildningssystemet".

I handlingsramen för Salamanca-deklarationen skriver man vidare:

> "Att sända barn till särskilda skolor - eller att sammanföra dem i specialklasser eller avdelningar inom en viss skola på varaktig basis - bör vara en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till barnets eller andra barns bästa".

Även Sveriges rikes lag fastslås att de barn som är i behov av särskilt stöd också ska få detta.

Enligt lagen ska alla barn fullgöra skolplikten i grundskolan, särskolan eller specialskolan. Barn som bedöms vara utvecklingsstörda, och därmed inte anses kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål, skall tas emot av särskolan. Barn som inte kan gå i grundskolan eller särskolan, därför att de är döva eller hörselskadade, ska fångas upp av specialskolan (Lag 1999:886 § 2). Det som i lagen sägs om utvecklingsstörda gäller även de barn som drabbats av betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom, och personer med autism eller autismliknande tillstånd (Lag 1992:598 § 6). Vilka elever det är som ska ges möjlighet till skolgång i särskolan bestäms av styrelsen för särskolan i hemkommunen. Frågan får även väckas av barnets vårdnadshavare. Om ett barn, som har tagits emot i särskolan, bedöms kunna gå över till grundskolan ska styrelsen för särskolan besluta att barnet inte längre ska vara elev där. På samma sätt fungerar processen vad gäller specialskolan. Huvudmannen beslutar då om en elev på specialskolan ska flyttas till grundskolan eller särskolan. (Lag 1992:598 § 4).

Förutom en rad lagar, utredningar och deklarationer vilar elevernas rättigheter på den läroplan som genomsyrar landets alla skolor. Enligt läroplanen är särskolans grundläggande uppgifter att skänka eleverna sådana kunskaper och färdigheter att de dels kan påverka sin egen situation, dels påverka sina relationer till andra. Vidare ska undervisningen, oavsett elevernas begåvningsnivå och utvecklingstakt, utformas på ett sätt som gör att elevernas förutsättningar respekteras. Dessutom ska inställningen bland pedagogerna vara den att eleverna besitter resurser till utveckling, bär på värdefulla erfarenheter och slutligen också har en vilja att lära. Särskolans komplexa arbetsmetoder gör emellertid att dess pedagogik och dess undervisningsmetoder måste vara individuellt anpassade. Klasserna har tillexempel både färre antal elever och fler pedagoger än vad grundskolans klasser har. Den obligatoriska särskolan är dessutom indelad i två kategorier, grundsärskola och träningsskola (Lpo-94). Utöver detta finns möjligheten för en inskriven särskoleelev att, under vissa förutsättningar, få sin undervisning i en grundskoleklass. Personen i fråga betecknas då som en integrerad elev (Lag 1992:598 § 6).

2. 5 Anknytning till gällande styrdokument i skolan

Skollagen, stiftad av riksdagen, innehåller grundläggande bestämmelser om utbildning inom alla skolformer. I lagen går att läsa att förskoleklassen, grundskolan, gymnasieskolan, särskolan, specialskolan och sameskolan bildar det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Lagen anger övergripande mål för utbildningen samt övergripande riktlinjer för hur skolans verksamhet skall utformas. I skollagen finns bestämmelser om vilka grundläggande krav som ställs på kommunerna. Där finns också bestämmelser som är riktade till elever och föräldrar, nämligen sådana som rör skolplikt och rätten till utbildning. Skollagen med timplanerna samt läroplanerna och kursplanerna är de nationella styrdokument (kallas också måldokument) som skall styra verksamheten i barnomsorg och skola. I den nya styrningens idé ligger att detaljbestämmelser skall undvikas och att kommunernas och skolornas frihet skall vara så stora som möjligt. I läroplanen för skolan (Lpo-94) och särskolan finns ett antal mål att uppnå. Målen är visserligen fastställda, men tillvägagångssätten och hur man ska nå fram till målen bestämmer pedagogerna på skolan själva. Det står alltså inte hur pedagogerna ska arbeta för att förverkliga de uppställda målen. Det finns heller inget i läroplanen som säger hur de skall organisera verksamheten. Dessutom finns särskilda utbildningsformer som anordnas för de elever som till följd av sjukdom eller av annat skäl inte kan delta i skolarbetet inom det offentliga skolväsendet.

I bilaga till skollagen finns också en timplan för grundskolan. Där anges den tid för lärarledd undervisning som varje elev har rätt till. Tiden anges för ämne eller ämnesgrupp och är inte fördelad på årskurser. I ytterligare bilagor till skollagen finns de nationella programmen i gymnasieskolan förtecknade. Där finns också riktvärden för utbildningens ämnesomfattning. Regeringen fastställer läroplaner för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94). Läroplanerna skall tillsammans med skollagen styra verksamheten i skolan. Skolans uppgifter och de värden som skall ligga till grund för undervisningen bestäms i läroplanerna. Läroplanen för grundskolan, Lpo 94, är uppdelad i följande huvudområden:

- Normer och värden,
- kunskaper,
- elevernas ansvar och inflytande,
- skola och hem,
- övergång och samverkan,
- skolan och omvärlden,
- bedömning och betyg och
- rektors ansvar.

I läroplanen går att läsa att alla barn och ungdomar ska, oberoende av kön, geografisk hemvist samt sociala och ekonomiska förhållanden, ha lika tillgång till utbildning i det offentliga skolväsendet för barn och ungdom. Utbildningen skall inom varje skolform vara likvärdig, varhelst den anordnas i landet. Utbildningen skall vidare ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd. Vidare poängterar läroplanen att verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar (Lpo 94). Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. (Lag 1992:598 § 1).

2.6 Integrerings begreppet

Begreppet integrera kommer av det latinska ordet integer, som betyder föra samman till en enhet. På senare tid har betydelsen av begreppet blivit alltmer urholkat och ett annat begrepp har införts, nämligen ”inclusive”, vilket på svenska översätts till inkluderad. Denna term används när barn med funktionshinder individintegreras med anpassat stöd i ordinarie grupp. När man använder sig av begreppet integrerad menar man att barnet är lokalintegrerat, det vill säga barnet vistas under samma tak som ickefunktionshindrade barn, men i andra närliggande lokaler (Sjöberg, 1997). Att integrera betyder alltså att vara i sin ursprungliga form. Begreppet pekar på den sociala strukturen. Innebörden är då att strukturen bevaras då nya individer upptas i denna. En förutsättning för att integreringen ska bli lyckosam är dock att personen i fråga upplever trygghet i den sociala helhet som denne tillhör, och att han eller hon accepteras i detta sammanhang. Den integrerade personen ska alltså få möjlighet att ta del av den sociala gemenskapen och därmed få chansen att uppleva samhället som sitt. (Denicik och Schlutz, 1999). Integreringsbegreppet ska därmed ge ett övergripande och genomgripande perspektiv på hur samhället utformas. Tanken utgår vidare från principen om människors lika värde, social rättvisa, lika rättigheter, acceptans och tillhörighet (SOU 1980:11).

Det finns två synsätt för att tillgodose barn i behov av särskilt stöd - *segregerande integrering* och *inkluderande integrering*. Den första riktningen utgår från att skolan närmast hemmet

uppfattas som den naturliga platsen för de flesta barns skolgång, men att *enskilda* barn har behov av andra arrangemang. Dessa kan variera från att barnet är med i klassen tillsammans med de andra barnen, får enskilda undervisningstimmar, får vara i mindre grupper utanför klassen, får vara i särskolan till att vara på särskild institution eller annat ställe. Det centrala är att hitta den optimala miljön för den enskilda eleven, vilket innebär hjälp från sakkunniga. Det blir därmed de sakkunnigas värderingar och diagnosticering av barnets behov som bestämmer vad lösningen blir. Värdegrunden är en kompensation utifrån individuella behov och effekter, och tyngdpunkten för utbildning ligger på en önskan om maximal ämnesinriktad inlärning och prestation. Skolan är därmed primärt ett ställe där man lär sig. Utmaningen ligger sedan i det enskilda barnets anpassningsförmåga till skolan och samhället i stort (Haug, 1998).

Den andra riktningen benämns inkluderande integrering, vilket betyder att undervisningen ska ske i den klass där barnet är inskrivet, men med hjälp av ”hemskolans” mål och metoder. Argumentet för detta är framförallt knutet till tanken om social rättvisa och lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden. Bedömningen blir sålunda att det mest rättvisa och det bästa för eleven, och för samhället, är att alla oberoende av förutsättningar, intressen och prestationsförmåga ska delta i samma samhällsgemenskap och därmed få gemensam undervisning från unga år. Vidare läggs stor vikt på social träning och gemenskap. Den röda tråden finner man i att skillnader ska accepteras och respekteras. Undervisningen ska vara individuellt tillrättalagd för alla barn. Dessutom ska samtliga barn, utan att de blir stigmatiserade eller utstötta, få den undervisning som gör att de kan komma så långt som möjligt (Haug,1997).

Flera kartläggningar visar emellertid att integrering långt ifrån är ett entydigt begrepp i praktiken. Olika synsätt får konsekvenser för hur utbildningen organiseras. Bemötande, förståelse och attityder hos skolans personal och andra elever har stor betydelse för en elevs möjligheter att lyckas i skolan och för vilka samspelsmöjligheter som skapas. Miljöer och träffpunkter, där elever med utvecklingsstörning kan möta varandra på lika villkor, har också stor betydelse. Att få vara jämlik på lika villkor har ett stort värde, men också mindre jämlika relationer är viktiga (SOU: 2003: 35).

Kartläggningar visar att det krävs vissa förutsättningar för att realisera en inkluderande undervisning. Sammantaget handlar det om anpassning av arbetssätt, arbetsformer och innehåll i undervisningen, men också om såväl ekonomiska resurser som engagerad personal med adekvat utbildning. Även en rektors inställning och vilja att genomföra en sammanhållen skola, liksom dennes syn på vad som är värdefulla kunskaper, är av betydande art. Även om det idag förekommer en fysisk integrering av särskolan, vittnar situationen i skolvärlden om att det är långt kvar innan vi kan tala om en inkluderande verksamhet. Frågor som måste belysas är vilka åtgärder som krävs för att skapa den goda skolan, där alla elever på sina egna villkor bidrar till mönstret i en social mosaik (SOU: 2003: 35).

Min tanke är att flera utredningar och lagar understryker vikten av trivsel i skolan och samtidigt betonar att alla elevers behov ska tillgodoses på bästa möjliga sätt. Därför blir min naturliga uppfattningen att dagens resursskolor mer eller mindre spelat ut sin roll. Istället kan den rådande situationen lösas med hjälp av fler integrerade skolor.

3. Teoretiska utgångspunkter

I det kommande kapitlet har mina personliga erfarenheter av elever med DAMP/ADHD styrt valet av de olika teorierna.
Människor med olika störningar har i alla tider haft begränsade möjligheter till att utveckla en social identitet, och därmed också svårigheter att skapa ett socialt liv tillsammans med andra människor. För att främja denna utveckling krävs ett bra bemötande från andra människor, d.v.s. visa respekt och låta personer med funktonshinder få vara som de individer som de faktiskt är (Hill och Rabe, 1996). Framsteg i det sociala samspelet bygger således på ömsesidig respekt mellan elev, miljö och utveckling till självständighet, ansvar och socialt samspel. Just nämnda ting är alltså nyckelbegrepp för en god socialisering, men dessvärre finner man ibland motsatta arbetsmetoder i dagens skola, kanske på grund av okunskap, kanske som en följd av bristande intresse bland personalen. Åtskilliga gånger har elever med funktionshinder vittnat om orättvis behandling i sina respektive skolmiljöer. (Gunnarsson, 1995).

3.1 Avvikande beteende

Den amerikanske författaren Becker publicerade i början av 60-talet boken Outsiders. Den kom att bli en berömd definition av avvikande beteende. Becker menar att avvikelsen inte primärt är en kvalitet av en persons handling, utan snarare är en konsekvens av att andra har tillämpat regler och sanktioner på en syndare. Den avvikande är alltså en person som någon lyckats fästa etiketten *avvikare* på (Becker, 1963).

Som avvikare är man lågt rankad. Kluvenhet och ambivalens är två utmärkande egenheter i en avvikares beteende. En avvikare upplever sig själv vara en oönskad själ, åtminstone när denne talar med personer som, av personen själv, betraktas som normala. Detta gör att en avvikande person ständigt pendlar mellan olika tillstånd. I vissa stunder uppfattar avvikaren sig vara fullt normal, vilket gör att denne ser ner på andra avvikande personer. Vid andra tidpunkter går den stämplade personen in i ett tillstånd där han eller hon försöker leva upp till rollen av att vara stämplad. Eftersom stämplingen är generell riskerar den stämplade att totaldefinieras efter en stereotypiska bild. I möjligast mån försöker emellertid den stämplade personen att dölja de egenheter eller de speciella egenskaper som, för omgivningen, kan uppfattas som avvikande. Personen i fråga försöker således, genom att styra sitt sätt att vara, utöva någon form av informationskontroll (Månsson, 1995).

3.2 Stämplingsteorin

Goffman skiljer på tre olika typer av stigman:

- Kroppsliga missbildningar av olika slag.
- Olika fläckar på den personliga karaktären, såsom psykiska rubbningar, fängelsevistelse, alkoholism, homosexualitet etc.
- Sambetingande stigman, såsom ras, nation och religion.

Inom dessa tre typer av stigman finner man en gemensam nämnare: Om en individ, som annars lätt skulle ha accepterats i det vanliga sociala samspelet, äger ett speciellt drag eller

besitter en särskild egenskap som inte kan undgå uppmärksamhet, ”väljer” många människor att bortse från dennes övriga egenskaper (Goffman,1990).

När någon uppfattat en karaktär hos en person och i det fortsatta samspelet konsekvent endast agerar mot personen utifrån denna karaktär, och inte tillåter andra karaktärer komma till uttryck i interaktionen, kallas detta för att *stämpla* en individ. Ett tillämpningsområde för interaktionismen är den så kallade stämplingsteorin. I ett stämplingsteoretiskt perspektiv bedömer skolan ofta eleven efter kraven som skolan ställer. Eleven känner sig oduglig och oförmögen att nå upp till de krav som ställs, vilket därmed leder till att eleven uppfattar sig själv som stämplad. Skolan ser däremot kognitiv eller intellektuell begåvning som det primära. För vissa elevgrupper sker en sortering redan vid skolstarten. En slutsats utifrån ett stämplingsteoretiskt perspektiv är att barn uppfattar sin omgivning genom en sortering med sociala konsekvenser. Vissa barn får hög status bland sina vänner, de blir socialt stimulerade och känner sig harmoniska. Andra barn erhåller däremot en mycket låg status. Dessa barn har svårt att skaffa sig vänner och har inte lika stora möjligheter till social gemenskap. I värsta fall riskerar eleven genom negativ stämpling att helt hamna utanför gemenskapen (Hill och Rabe, 1996).

Stämplingsteoretikerna ser avvikelsen som en sorts process, där en person som ursprungligen inte avviker gradvis blir en avvikare. Avvikaren genomgår en slags karriär som slutar i en uppfattning om avvikelse, både av personen själv och av omgivningen. Avvikare skiljer sig från mängden och kan därmed, om det kommer till allmänhetens vetskap, bli utsatta för stämpling. Stämpling av en människa är generaliserande, allmängiltig och stereotyp till sin karaktär (Månsson, 1995).

Stigmatisering är det tillstånd eller situation som drabbar en person som av någon anledning inte är kapabel att få fullt socialt erkännande. En person som är stigmatiserad möts av olika grad av förakt. Elever med DAMP/ADHD blir handikappade i en miljö som inte tar hänsyn eller anpassas till deras hinder (Karlsudd, 1999). Det som av Goffman kallas stigma benämns ofta, i dagligt tal, som undantagsstämpel. Någon med makt har bestämt att något ska vara avvikande. Vad som är avvikande kan också vara föränderligt över tiden. Som stigmatiserade tar Goffman upp både fysiskt, psykiskt och socialt avvikande beteenden. Det kan handla om drogmissbruk, prostitution, psykisk sjukdom, dövhet eller rullstolsbundenhet (Goffman,1990). Goffmans stämplingsteori är en förklaring till olika människors beteenden gentemot de funktionshindrade. Stämplingsteorin har som kärna att individen i sig själv inte kan betraktas som annorlunda, utan istället skapas avvikaren i samma ögonblick som hans beteende, av andra, stämplas som avvikande. Ansvaret för avvikarens uppkomst ligger hos den omgivning som pekar ut honom/henne. Det är omgivningen som sätter regler och gränser för hur man ska uppföra och bete sig. Det är också omgivningen som senare fördömer och ser ner på den individ som är annorlunda. Eftersom stämpeln riskerar att bli en betydande del av en persons identitet, är stämpeln sålunda också svår att bli kvitt (Hill och Rabe, 1996).

3.3 Social interaktion

Det är genom den dagliga sociala interaktionen som de sociala institutionerna skapas och reproduceras. De sociala interaktionerna präglas av stor regelbundenhet och återkommande mönster, vilket bidrar till reproduktion av samhället. Grundläggande för att utveckla ontologisk trygghet är förmågan att kunna koordinera sina handlingar med andra. Människors interaktion är således till stor del styrd av strukturer. I en given social kontext intar människor

olika positioner gentemot varandra. Dessa är inte rigida positioner, utan förändras i takt med det sociala samspelet. Giddens hävdar, till skillnad från de traditionella rollbegreppet, att individers identiteter ständigt konstrueras och rekonstrueras i det dagliga sociala livet genom interaktion. Genom att ständigt inta olika positioner utvecklar människan olika identiteter, identiteter som inte är att ses som beständiga. (Månsson, 1995).

Det är således genom interaktionsprocesser som verklighetsuppfattande handlingar blir till givna sanningar hos människan. Den sociala världen skapas av processer och social interaktion . Det betyder att det enda bestående i en människas sociala liv är det faktum att det ständigt förändras. Det är genom sociala processer, med språket som instrument, som uppfattningar om världen befästs, likaså kunskaper. Språket blir därigenom förutsättningen för människans sätt att tänka. Samtidigt blir det i sig själv en social handling. Detta eftersom vi vid interaktion och kommunikation konstruerar gemensamma uppfattningar om vad som är vad, hur man ska agera i vissa situationer etc. (Angelöw, 1990). De förändrade interaktionsprocesserna kan ses som tre delmoment, externalisering, objektifiering och internalisering. Externalisering innebär att människan genom uttryck i sociala handlingar skapar eller genomför någonting, medan objektifiering är en process där någonting genom externalisering definieras och färdigställs. Det sista momentet, internalisering, innebär att någonting som väl objektifierats också får en acceptans bland människor, d.v.s. att ett objekts status befästes i människors verklighetsuppfattning (Angelöw, 1990). Den sociala världen är skapad utifrån dessa ovan skrivna processer, vilka i sin tur bottnar i min forskningsansats om den symboliska interaktionismen. Uppbyggnaden av uppsatsen härleder från pedagogers referensram, skapad genom de aktuella skolklassernas normer och rutiner. Aktörerna i processerna är pedagoger, barn i resursskolan och barn i den integrerade skolan.

Barn med DAMP/ADHD har svårt att förstå hur andra människor i deras omgivning tänker och känner. Detta ger svårigheter främst i den social interaktionen. Trots detta är det faktiskt på det sättet att barn med DAMP/ADHD många gånger är intresserade av just social interaktion. De har bara svårt att söka och ge respons. (Gillberg, 2000). Som en följd av detta kan de heller inte förstå eller förutspå andra människors beteenden. Barn med DAMP/ADHD kan därför ofta agera mycket irrationellt. Barnet tolkar alltså omgivningens signaler annorlunda och handlar sålunda därefter. Eftersom de har svårt att tolka signalerna upplever de sällan att de får någon feedback för sitt agerande. Detta ger barnen svårigheter i att klara av det sociala samspelet (Angelöw, 1990). Svårigheter i att förstå andra människors känslor gör också att de ofta upplevs okänsliga och störande. Tillexempel är det vanligt att dessa barn fullständigt går upp i sina egna tankar, utan att vara medvetna om lyssnarens eventuellt bristande intresse. Denna oförmåga att föreställa sig hur andra människor tänker och känner gör att de ofta tar för givet att omgivningen känner och upplever saker på exakt samma som de själva gör. Detta leder ofta till komplikationer i samband med olika sorters konfliktsituationer.

3.4 Socialisering

Socialisering betyder att vi införlivar, internaliserar normer, regler, värden och sedvänjor som finns i den egna gruppen eller samhället vi tillhör. Vi människor interagerar med varandra och med oss själva genom att tänka medvetet eller omedvetet. Det pågår ständigt en process som är situationsbunden (Berg, 1976). Socialisering betecknar den process var igenom alla individer som lever i ett samhälle internaliserar de värderingar och beteenden som är gällande (Denicik och Schultz, 1999). I den traditionella förståelsen av socialiseringsprocessen betraktas barnet framförallt som mottagare av de vuxnas påverkan. Detta sker i hemmet såväl

som i olika samhälleliga institutioner, t.ex. skolan (Denicik och Schlutz, 1999). Sociala hierarkier formas tidigt - vissa barn får lätt vänner, andra får inga alls. Mycket av det samspel och de lekaktiviteter barn upplever i vardagen och i skolan kräver goda, sociala färdigheter. Ofta lämnas denna träning, av sociala relationer, till barnen själva. Barn med funktionshinder har emellertid stora svårigheter att lösa komplexa social problem inom en social uppgift. De uppvisar tillexempel problem med de krav som integrering av de sociala och de kommunikativa förmågorna ställer. Det är då viktigt att verka för att bygga sociala band mellan barnen. Detta kan göras genom att skapa ett öppet samarbete där barnen får chansen att utveckla tillit, både till sig själva och till andra, och därigenom göra dem medvetna om alla de möjligheter de faktiskt har. Barnen tvingas således förbli känsliga inför sammanhanget eller lekaktiviteten, samtidigt som de måste anpassa sitt beteende i enlighet med existerande normer och regler för hur de ska bete sig i leken (Isheden, 1995). Detta gör att barnen får positiva förväntningar på andra, vilket i sin tur också leder till delaktighet, gemenskap, ömsidighet och kommunikation (Hill och Rabe, 1996).

Vi följer oftast samhällets regler och normer. Det beror på att vi via socialisationen mer eller mindre blivit vana att göra det. Som exempel kan vi ta språkets regler. Ofta använder vi dessa regler utan att ägna dem någon större eftertanke. Detta eftersom inlärningen av dessa regler skett redan i tidig ålder. Det är först när vi som vuxna försöker lära oss ett främmande språk som vi inser hur många regler det egentligen ingår i ett språk. Det handlar om en rad nödvändiga regler som vi måste lära in och förstå för att överhuvudtaget bli förstådda. De normer som styr människors samspel i sociala situationer är ett sådant exempel (Giddens, 1998). Deltagarna i en kommunikationsprocess strävar efter att bygga upp en *preliminär fungerande enighet* inom gruppen, dvs. de försöker upprätthålla en viss samstämmighet för att undvika konflikter. Ibland till och med på bekostnad av egna intressen. Det uppstår då en tillfällig konsensus om definitionen på situationen. Deltagarna förutsätts vara konsekventa i sitt uppträdande, eftersom de annars kan uppfattas som falska. De förväntas också följa de outtalade moraliska reglerna och därigenom visa hänsyn till varandras roller (Goffman, 2000). I den dramaturgiska rollsynen framställs livet som ett skådespel, där vi agerar som aktörer på en scen. Vi framställer oss själva såsom vi tror eller vill att andra ska se oss. Vi bär masker i vårt framträdande och visar upp den *fasad* som vi tror att omgivningen vill se. Vi träder in i ett agerande, där varje roll har en inbyggd *repertoar*. Individens identitet byggs upp i stor del av olika roller. Som människa erhåller jag mitt medvetande och min "jag- uppfattning" genom andra människor. Både min personlighet och min identitet byggs upp genom social interaktion, där typifieringar och kategoriseringar bestämmer vilka egenskapsstrukturer individerna erhåller (Goffman, 2000).

Giddens menar att det mänskliga beteendet till stor del karakteriseras av en förmåga till självreflektion. Genom kombinerandet av regler som, enligt Giddens, är att ses som tysta gränser i det vardagliga interagerandet och resurser, vilka motsvarar individens förmåga att påverka omgivningen och kontrollera människor, skapas strukturer. Utifrån dessa strukturer utvecklas sedan rutiner som både ligger till grund för individens känsla av trygghet och hanterandet av olika hot och faror. När Giddens talar om resurser syftar han till stor del på makt. Makten ska i detta sammanhang ses utifrån människors möjligheter att påverka och förändra sociala skeenden (Månsson, 1995). Giddens delar upp det mänskliga vetandet i tre distinktioner. Det omedvetna, det praktiskt medvetna och det diskursivt medvetna. Han menar att en stor del av det mänskliga beteendet karakteriseras av såväl en förmåga till självreflektion som av viljestyrda handlingar. Det omedvetna präglas av olika mekanismer som hindar människor från att minnas specifika händelser och upplevelser, varför det därigenom inte kan uttrycks i diskursiv form. Det praktiskt vetandet utgår däremot från de

minnen och kunskaper som individen samlat på sig. Dessa används för att bemöta och hantera uppkomna situationer. Giddens menar att det just är dessa kunskaper och minnen som strukturerar hur umgänget tar sig uttryck i samspelet mellan människor. Det är när man diskuterar och reflekterar över sina handlingar som man, enligt Giddens, använder sig av det diskursivt medvetna (Månsson, 1995).

Inger Enkvist behandlar noggrant i sin bok, Feltänkt, de skolfientliga strömningar, som hon kallar anti-pedagogik. Hon tar upp en mängd exempel på att barnet inte kan bli civiliserat på egen hand. Speciellt tragiskt, menar Enkvist, är att den gamla traditionen på barn, som en liten vuxen, nu återkommit. Traditionen förvägrar således barnen endera dess barndom eller dess steg in i vuxenvärlden.

Inger Enkvist hänvisar vidare till filosofen Arendt. Han menar att autonomi inte fungerar. Arendt påstår att om barnen skall styra sig själva bryter man de elementära banden mellan generationerna, de banden som i alla samhällen varit basen för sammanhållning och överförande av kultur. Inger Enkvist åberopar också den franske sociologen Durkheim, vilken betonade vikten av små regler och små uppgifter som ett led i barnets socialisering till vuxenvärlden. Hon menar att barnet lär sig vanan att styra sig själv och vanan att kunna rätta sig efter regler. Om man upprepade gånger låter bli att upprätthålla till synes små regler sjunker hela skolsystemet i elevernas, allmänhetens och även i lärarnas ögon. På så sätt skadas hela det offentliga livet (Enkvist, 2000).

Min tanke är att de integrerade skolorna främjar förståelsen och den ömsesidiga respekten mellan elever. Skolbarnen socialiseras därmed på ett naturligt sätt, vilket skapar bättre förutsättningar för barn med DAMP/ADHD att klara av livet ute i samhället. Samtidigt kan nog den integrerade skolmiljön bidra till större kunskaper om avvikande beteenden, vilket i sin tur sannolikt minskar elevernas illvilja att, i framtiden, stämpla.

4. Metod

4.1 Kvalitativ metod

Inom samhällsvetenskapen finns två övergripande metodiska arbetssätt – kvantitativt och kvalitativt. När frågeställningen gäller hur ofta, hur många eller hur vanligt bör man utföra en kvantitativ studie. Man ska alltså utföra en kvantitativ studie då det handlar om mätbara resultat. Om frågeställningen däremot gäller att förstå eller att hitta mönster bör en kvalitativ metod väljas. Ett kvalitativt förhållningssätt har med min frågeställning därmed fallit sig naturligt. Mitt syfte är inte att kvantifiera, utan att tolka och förstå. Den kvalitativa metoden kan innebära en problematisering av vardagliga fenomen och begrepp, som vid första anblicken kan tyckas självklara. Jag har därför valt att göra en kvalitativ studie på grund av att kvalitativ forskning syftar till att ge en helhetsbild av fenomen utifrån ett djupare perspektiv. De kvalitativa metoderna ska således belysa ett fenomen som jag strävar efter att förstå, dvs. komma nära pedagoger och elever, för att därigenom få möjlighet att ta del av deras tankar, resonemang och reaktioner. Det finns därmed en viss öppenhet för vad resultatet kommer att bli. Slutligen vill jag poängtera att kvalitativa studier alltid är situationsbundna, innehåller få fall och består av subjekt och tematisk analys (Patel & Davidsson, 1994).

Jag har dragit slutsatsen att jag arbetat utifrån ett abduktivt angreppssätt, vilket innebär att jag gör en ständig pendling mellan teori och empiri. Tyngdpunkten i det abduktiva arbetssättet är att upptäcka perspektiv, egenskaper och/eller kvalitéer i den empiriska verkligheten. För att skapa förståelse och dialog genom tolkning och analys kommer den symboliska interaktionismen att användas (Patel & Davidsson, 1994).

4.2 Den symboliska Interaktionismen som forsknings ansats

Den symboliska interaktionismen är teorin om den kognitivt sociala människan. Den betonar den aktiva människan och placerar henne mellan den egna livshistorien och den samhälliga verkligheten. Tanken är att det finns ett grundläggande behov av att relatera sig till andra människor. Interaktion betyder att två saker står i relation till varandra. Interaktion är alltså ett samspel, en kommunikation människor emellan. Det finns flera olika former av interaktion. Interaktion kan ske inte bara ansikte mot ansikte, utan också genom media. Åsikter och information förmedlas genom interaktion, men den fyller även andra syften, såsom etablering av sociala relationer. Social interaktion ger aktörerna möjligheter att synliggöra och etablera karaktärsegenskaper och identiteter. Den ger också möjlighet att utöva social kontroll, makt och dominans. Människans medvetande utvecklas då individen integrerar med andrar individer (Berg, 1976).

Det finns en rad olika samspelsformer. Ett av de viktigare är språket, både det verbala och det icke-verbala. Tyngdpunkt läggs vid kroppsspråk, såsom gester, rörelsemönster och dylikt. Språket är inte bara ett medel för utbyte av ord och tankar. Det är även en social handling. Leken och spelet har en central plats inom den symboliska interaktonismen. I leken gör barnet rollövertaganden. När barnet har behandlat alla konkreta personer har den skapat den generaliserade andre. Den generaliserade andre är att ses som de samlade attityder och värderingar en individ möter i ett socialt rum (Berg, 1979).

Ett annat begrepp som är centralt i den symboliska interaktionismen är kommunikation. Utifrån begreppen empati och kommunikation måste de kommunicera och empatisera med varandra för att socialinteraktion ska vara tillgänglig. För social kommunikation krävs minst två individer, medan social interaktion endast fordrar en individ. Detta till följd att två eller flera individer inte kan fatta ett beslut utan var och en fattar sitt eget beslut. Samspelet mellan individerna måste förstås som en process, en tolkning av en situation. Det mänskliga beteendet är ett resultat av individuella reflekterande tolkningar, vilka har haft betydelse för det social samspelet. Detta samspel är betydelsefullt för en individs utveckling. Det som vi som individer observerar medvetet eller omedvetet i den sociala verkligheten kallas för sociala objekt. Dessa objekt utvecklas människor emellan och får en gemensam betydelse genom så kallade symboler (Blumer, 1969). Den amerikanske socialpsykologen G.H. Mead menar att alla symboler är meningsfulla. Vi tolkar symbolerna själva eller i interaktion med andra. Dessa tolkningar görs sedan synliga i vårt handlande eller i vårt beteende. För att förstå någon annans handlande måste vi först förstå hur han eller hon definierar situationen och uppfattar symbolerna. Symbolisk interaktionism förutsätter att den studerade är aktiv, inte passiv, och att han eller hon använder sin erfarenhet i nuet (Mead,1976).

Varje individ bär, genom sitt rolltagande, med sig en uppsättning av attityder från andra sociala rum där denne varit aktiv. Det kan sägas att den generaliserade andre är de samlade attityder och värderingar som finns i samhället. Genom att använda uppsättningar från den generaliserade andre, i andra sociala rum än de i vilka de tillkommit, bemöter individen nya situationer. Det är genom den generaliserade andre som individen utvecklar ett reflekterande jag, vilken Mead sedan delar upp i ”I” och ”ME” (Mead, 1976). Detta är summan av samhällets uppfattningar och normsystem (Berg, 1976). Den generaliserande andre är nödvändig i strävan efter att bli en socialt kompetent person. Den internaliseras i vårt ”me” som den erfarenhet vi behöver för att agera bland våra medmänniskor. Vårt ”me” är dock föränderligt, eftersom det är självets uppfattning om andras uppfattningar om självet. Den symboliska interaktionsmens främsta arbetsredskap är deltagarobservationer och intervjuer (Berg, 1976).

Kritiken som framförts mot den symboliska interaktionismen är påståendet om att den, då den befinner sig på mikronivå, gör människan alltför fri och intentionell. Inte minst, menar kritikerna, därför att man då bortser från strukturella begränsningar i människors handlande (Berg, 1976). Trots detta väljer jag att se den symboliska interaktionismen som ett stort hjälpmedel i min forskningsansats. Inte minst därför att den underlättar att förstå Goffmans stämplingsteori.

4.2.2 Observationer

Observationerna har, under den tid studien pågått, genomförts regelbundet. Det innebär att jag deltagit i verksamheten på ett så naturligt sätt som möjligt. Under observationerna har allt av intresse noterats, dvs. säga såväl pedagogers som elevers verbala och icke-verbala handlingar. Observationerna har, förutom att de tjänstgjort som viktiga och självständiga delar av forskningsdata, också utgjort grunden för övrig datainsamling. Pedagogerna i de studerade verksamheterna har inte bara "observerats”, utan har även deltagit i intervjuer, där avsikten varit att göra en beskrivning av deras arbetssätt och deras syn på elever med DAMP/ADHD (Kvale, 1994).

4.2.3 Kvalitativa intervjuer

Avsikten med intervjuerna var att, i olika situationer, tolka och förstå pedagogernas handlingar och beteenden gentemot de barn med DAMP/ADHD. På så sätt kom dessa intervjuer på ett djupare plan att komplettera mina gjorda observationer.

5. Undersökningens uppläggning och genomförande

Efter att ha redogjort för vilken min valda metod är följer ett kapitel med presentation av de undersökta skolorna och de urval jag gjort. När jag presenterat urvalet och gjort en beskrivning av mitt tillvägagångssätt kommer en bearbetning och analys att utföras utifrån det insamlade materialet och med hänsyn till den symboliska interaktionismen.

5.1 Presentation av resursskolorna

Det finns fyra resursskolor i Kristandstads kommun. Dessa är Nymö, Tordyveln, Åhus och Östra Sönnarslöv. Dessa skolor har små undervisningsgrupper med hög vuxentäthet. Noterbart är också att fritids- och skolverksamheten är inbyggda i varandra. De har en stark föräldraallians samt ett väl utvecklat samarbete med andra myndigheter, såsom socialförvaltningen, Barn- och ungdomshabiliteringen, BUP, LSS, Familjehem samt Elevernas hemskolor och föreningslivet. Resursskolorna tänkande utgår från den kommunala skolplanen (Lpo 94) och den lokala arbetsplanen. De betonar saker som kompetensutveckling och kvalitetsredovisning. Vidare arbetar skolorna utifrån ett socialpedagogiskt tänkande, där fungerande teamwork sätts i centrum. Det fungerande lagarbetet inbegriper allt ifrån barnskötare och fritidspedagoger till lärare, specialpedagoger och psykologer. Dessutom finns handledning till personalen ständigt till hands (Kristianstad.se).

Resursskolornas elever har skiftande problem och svårigheter. Det kan exempelvis handla om anpassningssvårigheter i grupp, empatistörningar, dåligt självförtroende, negativ självbild, koncentrationssvårigheter och aggressivitet. Eleverna kan också vara barn med motoriska svårigheter, eller lättprovocerade individer som ofta hamnar i konflikter med såväl andra barn som med vuxna. Hälften av de elever som vistas på resursskola har en neuro-psykiatrisk diagnos. All placering på resursskola är frivillig och vårdnadshavares medverkan är ett krav. Valen som resursskolorna gör är att antingen låta förändringar styra oss eller att styra förändringarna i den riktning som de vill. Deras målsättning är att styra sina verksamheter inom givna ramar för att uppnå bästa möjliga resultat. Den pedagogiska utvecklingen på resursskolorna planeras av utvecklingsgruppen och samverkansgruppen. Resursskolorna eftersträvar en egen enhet och leds på ett demokratiskt sätt av en gemensam skolledare.

5.1.1 Kraven för att få plats på resursskola

Det är antagningsgruppen som beslutar om en elev skall antas till resursskolan med beaktande av följande kriterier:

- Att eleven har svårigheter av den art och omfattning att hemskolans elevvårdande och specialpedagogiska insatser är otillräckliga för en god anpassning, socialisering och kunskapsutveckling.
- Att hemskolan har utnyttjat sina resurser på ett optimalt sätt utan att nå tillfredställande resultat.
- Att elevens vårdnadshavare tillsammans med resursskolans personal aktivt deltar i arbetet med eleven.

- Att eleven kan beredas en meningsfull skolgång mot bakgrund av den aktuella situationen och där målsättningen är att skapa fungerande grupper.
- Att hemskolans åtgärdsprogram för eleven bilägges ansökan. Planeringskonferenser med deltagande från hemskolans minst 1-2 gånger per halvår.

Åtgärdsprogrammet upprättas regelbundet av eleven och vårdnadshavaren tillsammans, ibland också i samförstånd med hemskolans kontaktperson. Eleven börjar på resursskolan med provskolgång i tre månader. Under provskolgången äger det sedan kontinuerligt rum ett antal uppföljnings- och utvärderingsträffar. Under vistelsen har respektive resursskola och hemskola ett gemensamt ansvar för eleven (Kristianstad.se).

5.2 Presentation av de integrerade skolorna

I Kristianstads kommun finns tre integrerade skolor, Kulltorp, Norretull och Vä. Liksom resursskolorna har dessa skolor små undervisningsgrupper och hög vuxentäthet. De tre integrerade skolornas fritids är, precis som resursskolornas, inbyggda i verksamheten. De integrerade klasserna i skolorna består av sex elever och tre pedagoger. Varje pedagog har sin roll: en är förskollärare, en är lärare och en är fritidspedagog. Även här är samarbetet med psykolog och myndigheter väl utvecklat, dock inte i lika hög grad som på resursskolorna. Den integrerade skolans målsättning att styra verksamheten inom givna ramar för att nå optimalt resultat, är samstämmig med resursskolans mål. Också i planeringen av pedagogisk utveckling går det att finna enighet mellan skolformerna. Avslutningsvis strävar båda efter en egen enhet i skolans värld, och leds också på ett demokratiskt sätt av en gemensam skolledare (Kristianstad.se).

5.2.1 Kraven för att få plats i den integrerade skolan

Eleverna i de integrerade skolorna kan ha synonyma svårigheter som barnen i resursskolorna har. En integrerad skola har alltså elever med neuropsykiatriska diagnoser i samma utsträckning som resursskolorna har (Kristianstad.se).

5.3 Urval

Jag har valt två resursskolor och två integrerade skolor för att se hur de förhåller sig till situationer i socialiseringsprocessen. Genom valet av skolor har jag fått möjlighet att ta del av olika erfarenheter och beteenden. Detta ger, enligt Kvale, en kvalitativ ansats (Kvale, 1997).

Risken med att intervjua och observera endast två resursskolor och två integrerade skolor, är att jag inte kan generalisera eller ta förgivet att andra pedagoger och elever resonerar och reagerar lika. Jag anser dock inte detta vara ett problem, eftersom de fyra undersökta skolorna absolut räcker för att få en stadig grund att stå på. Styrkan ligger i att jag får en mycket god inblick i hur dessa pedagoger resonerar och reagerar i en given social situation. På så sätt kan jag, kompletterat med min litteraturstudie, arbeta mig fram till förtjänstfulla slutsatser.

5.4 Presentation av urvalet

De båda aktuella resurskolorna är belägna strax utanför Kristianstad. Den första skolan omfattar tre klasser, medan den andra inbegriper två klasser. Varje klass, båda skolorna inräknade, består av tre pedagoger och fem till sex elever. I den klass som jag först observerade är tre kvinnor verksamma. Förskolläraren, som varit verksam i tre år, är 35 år gammal. Fritidspedagogen är 50 år och har varit verksam i sju år. Läraren är 40 år och har varit verksam i tio år. De tre pedagogerna har nu haft samma elever i tre år. Den andra observerade klassen bestod av en manlig och två kvinnliga pedagoger. Mannen, en 28-årig fritidspedagog, har varit verksam i ett år. Den 40-åriga förskolläraren har arbetat med barn med särskilda behov i nio år. Läraren är 35 år. Hon har varit verksam inom den aktuella skoltypen i tre år.

Utöver resursskolorna observerade jag också två integrerade skolor i centrala Kristianstad. Båda skolorna har tre klasser för barn med särskilda behov och en klass med pojkar med diagnos DAMP/ADHD. I den första integrerade klassen, som jag observerade, arbetade tre pedagoger, varav två kvinnliga. Den 36-årige manliga läraren har arbetat med de aktuella eleverna i tre år. Fritidspedagogen på 38 år har arbetat med elever med DAMP/ADHD sedan fem år tillbaka. Den 59-åriga förskolläraren har arbetat med dessa barn i över åtta år.

I den andra observerade klassen är läraren en man på 42 år. Han har arbetat med detta sedan tio år tillbaka. Klassens fritidspedagog, också det en man, är 34 år och har arbetat med barn med särskilda behov i fyra år. Den tredje pedagogen i den observerade klassen är en 31-årig förskollärare. Under de fem senaste åren har hon arbetat med barn som fått diagnosen DAMP/ADHD.

5.5 Tillvägagångssätt

Jag har observerat två resursskolor och två integrerade skolor. Detta för att undersöka hur de olika skolornas pedagoger hanterar socialiseringen av pojkar med DAMP/ADHD. I varje klass kommer jag att utföra en intern och en extern observation, dvs. en observation inne i klassrummet och en utanför. Den sistnämnda observationen sker i samband med att klassen gör studiebesök. Detta för att betrakta hur det sociala livet, både inom och utanför gruppen, utvecklas för de med avvikande beteende, dvs. barn med DAMP/ADHD. Målet med detta är att jag dels ska förstå de aktuella barnens situation, dels få en inblick i vilka förutsättningar de har i fråga om att kunna bete sig i sociala sammanhang. Detta kommer i sin tur att visa på likheter respektive skillnader mellan resursskolan kontra den integrerade skolan. Situationerna jag har valt att närvara vid är ett antal studiebesök. Vid två tillfällen har jag varit med barnen när de besökt ambulansen. Dessförinnan hade jag dels följt med barnen till reningsverket, dels varit närvarande under deras studiebesök på brandstationen. Den interna miljön utspelade sig däremot i barnens egna klassrum. Vid dessa tillfällen var det julpyssel, musik och bild på schemat.

Vanligtvis tar de aktuella skolorna, på grund av att det stör barnen i deras arbete, ogärna emot observatörer, men eftersom jag är bekant med barnen sedan tidigare uppfattades besöken som positiva. Eftersom barnen är i sin naturliga miljö, utan att nämnvärt störas av min närvaro, menar jag att den kvalitativa ansatsen dessutom höjs (Kvale, 1994). Flera av intervjuerna har skett i samband med att en pedagog tagit sig an ett barn vid en given situation. Detta gör att jag direkt kunnat observera pedagogens (och barnets) beteende, men också fått möjlighet att

ställa frågor som avslöjar pedagogens inställning och syn på, för mig, primära saker. Eftersom det var tillfälligheten som avgjorde vem av pedagogerna som skulle ta sig an de olika fallen har dessa intervjuer alltså varit helt slumpmässiga. Utöver de omedelbara intervjuerna har jag även genomfört intervjuer mellan fyra ögon. Det har dock enbart handlat om djupare intervjuer med de pedagogerna som jag tidigare intervjuade i samband med att dessa tog sig an en given situation. Intervjuerna ägde alltså rum i anslutning till observationen, dvs. jag intervjuade pedagogen samma dag som observationen ägde rum. Detta gjorde att en intervjuguide, med öppna frågor och öppna svarsalternativ, var mest lämpad (se bilaga 1).

5.6 Bearbetning av data

Samtliga kvalitativt präglade delar av studien har resulterat i någon form av text. Bearbetning av data kan sägas bestå av tre faser. Den första är den bekantgörande fasen, som innebär att jag upprepade gånger läser texten för att därigenom få en första allmän förståelse för den. Den andra fasen är den tolkande. Den innebär att jag med hjälp av kreativ tolkning söker fördjupa förståelsen av erhållna forskningsdata. Under denna fas söker jag aktivt innebörder i texten. Dess olika delar jämförs nu med avseenden, exempelvis likheter respektive skillnader. Den ständiga avsikten är således att föra en slags dialog med texten. Analysen pågår tills det att ett slutgiltigt mönster, som beskriver det samlade datamaterialet, framträder. Den tredje och avslutande fasen innebär att analysresultatet beskrivs i en lämplig form (Kvale, 1994).

6. Resultat

6.1 Observationer och intervjuer i externa miljöer

Observationerna och intervjuerna genomfördes under november och december år 2004. Varje observation inklusive intervju tog cirka 90 minuter. Mina anteckningar har transkriberats och bearbetats utifrån mina forskningsfrågor. Utifrån dessa har jag kommit fram till följande kategorier för att sammanställa mina resultat.

Förförståelse	Har pedagogen tidigare erfarenhet av denna typ av beteende och vilken kunskap har pedagogen om de situationer som han/hon ställs inför?
Uppfattning av beteendet	Har pedagogerna någon uppfattning om det beteende som pojkarna med DAMP/ADHD visar? Vilket helhetsintryck har pedagogen av dessa barn i sociala miljöer? Hur tillgänglig är pedagogen för de situationer som uppstår i sociala miljöer?
Tillvägagångssätt	Hur väljer pedagogen att bemöta pojkarna med DAMP/ADHD i en given social situation?
Avsedd handling	Hur pedagogen avsåg att agera utifrån det som hände.
Beslut	Var det möjligt för pedagogen att fatta rätt beslut utifrån individen ifråga?

Resultatet presenteras utifrån ovanstående kategorier. Jag beskriver pedagogernas uppfattningar med egna ord utifrån dels mina anteckningar, dels den transkriberade texten. När något behöver förtydligas eller understrykas har jag exemplifierat detta med utdrag ur mina sammanställningar.

6. 1.1 Förförståelse

Samtliga pedagoger i resursskolan har tidigare, innan denna tjänst, kommit i kontakt med barn med särskilda behov. Dock var det endast tre av dem som tidigare kommit i kontakt med pojkar med DAMP/ADHD. I den integrerade skolan var det två pedagoger som tidigare, innan denna tjänst, arbetat med barn med särskilda behov. Det var emellertid fyra av dessa som tidigare kommit i kontakt med pojkar med DAMP/ADHD. Anledningen till besöken var att se hur pedagogerna hanterar de situationer som kan uppstå i sociala miljöer med dessa barn. De pedagoger som tidigare varit i kontakt med pojkar med DAMP/ADHD kände sig därför mer bekanta med de situationer som uppstod, och hade därigenom en god förförståelse vad gällde denna typ av situation. De var därför bättre rustade för att hantera situationen när den uppstår.

Förförståelsen vad gällde de presenterade resursskolorna var i stort sett likartade hos samtliga pedagoger. De ansåg att de kände igen de flesta av situationerna och tyckte sig ha god kännedom om hur de skulle hantera dessa. Innan pedagogerna gjorde studiebesöket

tillsammans med pojkarna med DAMP/ADHD tyckte ingen att de behövde förbereda sig själva på det som skulle kunna inträffa. Förförståelsen vad gällde de presenterade integrerade skolorna var även den i stort sett likartade bland samtliga pedagoger. De ansåg sig både känna igen de flesta situationerna och tyckte även sig veta hur de ska lösas. Däremot ansåg de sig behöva förbereda sig på vad som kan hända. Detta genom att dels fördela barnen mellan sig, dels se till att vissa barn inte hamnar bredvid varandra.

6.1.2 Uppfattning av beteendet

Dessa hade inga större förväntningar på vad som eventuellt skulle kunna inträffa när en given situation uppstår vid ett studiebesök. De invändningar som ändå fanns var att det ansågs vara något komplicerat att hantera den rådande situationen. När resultat väl uppnåtts uppfattade emellertid pedagogen sig bli förstådd och fick också respons av pojken som orsakat situationen. De som hade mindre erfarenhet av pojkar med DAMP/ADHD upplevde även de att de fick respons och kände sig hörda hos pojken. De aktuella pedagogerna ansåg situationen kunde lösas genom en rad olika metoder. De betonade också att tillvägagångssättet för att lösa situationen helt och hållet är individuellt.

Dessa hade inte några större förväntningar på det som skulle hända när en situation uppstår i en social miljö. Däremot ansåg pedagogerna det vara något besvärligt och, som de uttryckte det, ”svettigt”. Detta eftersom de hela tiden går och ”väntar” på att någonting ska ske. De aktuella pedagogerna ansåg dock att det blivit bättre eftersom de numera planerar besöken i tid. De menar också att de snabbt får respons av de pojkar som busar när någonting inträffar. Pedagogerna vid de integrerade skolorna menar således att god planering är en förutsättning för trevliga och givande studiebesök. De menar även, precis som pedagogerna på resursskolorna, att den givna situationen kan lösas på flera olika sätt. Vilket metod man väljer är individuellt, både för pedagogen och för den aktuella pojken.

6.1.3 Tillvägagångssättet de använde sig av

Vad gällde tillvägagångssättet i bemötandet av pojkarna med DAMP/ADHD när en situation uppstår vid studiebesök hade pedagogerna olika strategier. Här kunde man tydligt se skillnaden mellan resursskolorna och de integrerade skolorna. Resursskolorna lät pojkarna vara lite mer fria och valde att observera innan de avgjorde hur de skulle bemöta barnen. De integrerade skolorna däremot planerade och pratade med pojkarna i mycket god tid om vad som skulle hända under studiebesöket. De vill inte låta pojkarna få chansen att, som de sa, ”sväva” ut eller att gapa. De vill alltså förebygga problem. Exempel på hur resursskola och den integrerade skolan gick tillväga presenteras här nedan.

I resursskolan var vi på studiebesök vid reningsverket. Vi åkte dit med buss. När vi kom fram möttes vi av en guide som redogjorde för reningsverkets olika funktioner. Pojkarna tittade överallt, utom på guiden som pratade. De vuxna lyssnade däremot mycket intresserat. En av pojkarna började att skvätta grus med skon på en av klasskamraterna.. Detta resulterade i ett mindre vredesutbrott. Den ”attackerade” pojken vänder sig om och klipper till pojken som skvätt grus på honom. Läraren får gå emellan och försöker få ögonkontakt med pojken som blivit våldsam, dock utan resultat. De andra går vidare, men eftersom det nu uppstått ett orosmoment börjar situationen bli svårhanterlig. Detta resulterar i att alla får stanna kvar och försöka reda ut situationen. Nu är alla pojkarna otåliga och arga på varandra. Läraren söker

hela tiden ögonkontakt med de pojkar som startat oroligheterna. Efter några minuter verkar läraren ha kontroll över situationen. Efter ytterligare fem minuter lyckas han övertyga pojkarna att be varandra om ursäkt. De två inblandade verkar dock fortfarande vara allt annat än vänner. Under tiden har även de andra pojkarna börjat bli oroliga. De puttar på varandra, ger varandra tjuvnyp och debatterar livligt om varför den första konflikten uppstod. De andra två pedagogerna inser snart allvaret och tvingas ingripa för att förebygga ny vredesutbrott. När krutröken lagt sig fortsätter sedan klassen turen genom reningsverket.

I den integrerade skolan var vi på studiebesök på ambulansen. Eftersom ambulansen ligger relativt nära skolan och eftersom personalen ansåg att pojkarna behövde röra på sig valde vi att promenera till vårt studiebesök. Färden dit gick bra och var helt förskonad från konflikter.
Väl framme vid målet togs vi om hand av en ambulansförare. Barnen placerades genast mellan pedagogerna för att därigenom bilda en halvcirkel runt guiden. För att kalla på barnens uppmärksamhet utbrister pedagogerna med jämna mellan rum: ”titta nu” och ”hörde ni”. Det lyckas för en liten stund, men snart står samtliga pojkar mest och flackar med blicken. Det tog åtta minuter innan friden var över. Sedan började en av pojkarna skrika ”nej, nu vill jag hem”! Pedagogen som stod bredvid pojken tog honom under armen och gick bort en bit. När pedagogen fått ögonkontakt, förklarar hon att det bara är en liten stund kvar och frågar varför han skriker. Då skriker pojken att det är för att han inte vill. De andra pojkarna börjar nu bli lite irriterade, vilket de tydligt visar genom att sparka i marken och sucka högt. De andra pedagogerna förklarar då att studiebesöket snart är slut och frågar barnen om de inte har några frågor till ambulansföraren. Då är det som om alla vaknar till liv igen. Barnen ser nu plötsligt intresserade ut, lyssnar intensivt och ställer en rad frågor. Hela händelse förloppet med pojken tog ungefär fem minuter.

Sammanfattningsvis kan man notera att resurskolan inte hade planerat besöket. Det fanns heller ingen strategi för hur en uppstående situation likt denna skulle kunna åtgärdas. Den pedagog som kände sig mest manad att reda ut situationen fick göra det. Den integrerade skolan hade däremot förebyggt problemen genom att fördela barnen mellan sig. De hade noga placerat barnen efter hur deras beteende var just den dagen. Dessa barn är nämligen mycket ojämna i humöret och ses inte likadana från dag till dag. Därför gjorde pedagogerna fördelningen precis innan de gav sig iväg på morgonen. De försökte alltså att skapa sig en bild av pojkarnas helhet som grupp innan de begav sig iväg.

6.1.4 Avsedd handling

Pedagogerna vid resursskolorna anser sig ha den kunskap som behövs för att dels fatta korrekta beslut, dels på ett bra sätt bemöta de aktuella pojkarna i sociala miljöer. Vad gällde situationen som uppstod vid studiebesöket, menar resursskolornas samtliga pedagoger att den faktiskt inte gick att förebygga. Pedagogerna i de integrerade skolorna betonar däremot betydelsen av att förebygga liknande situationer. Detta för att skapa ordning och kontinuitet i socialprocessen.

6.1.5 Beslut

Pedagogerna vid resursskolan menar att de beslut som fattas ofta måste vara individuella och situationsbundna. Det finns således inget rätt eller fel, utan det handlar istället om vilket barn det gäller och vilket humör detta barn uppvisar för dagen. Detta instämmer pedagogerna i de

integrerade skolorna med, men menar samtidigt att det faktiskt går att förebygga en rad situationer genom att planera, vara förberedd och ”känna av” gruppen.

6.2 Observationer och intervjuer i interna miljöer

Observationerna och intervjuerna genomfördes under november och december år 2004. Varje observation inklusive intervju tog cirka två timmar. Även här har mina anteckningar transkriberats och bearbetats utifrån mina forskningsfrågor. Jag utgår från samma kategorier som vid observationer och intervjuer i externa miljöer.

Förförståelse	Har pedagogen tidigare erfarenhet av denna typ av beteende? Vilka kunskaper har pedagogen om de situationer som han/hon ställs inför?
Uppfattning av beteendet	Har pedagogerna någon uppfattning om det beteende som pojkarna med DAMP/ADHD visar? Vilket helhetsintryck har pedagogen av dessa barn i sociala miljöer? Hur tillgänglig är pedagogen för de situationer som uppstår i sociala miljöer?
Tillvägagångssätt	Hur väljer pedagogen, i en given social situation, att bemöta pojkarna med DAMP/ADHD?
Avsedd handling	Hur pedagogen avsåg att agera utifrån det som hände.
Beslut	Var det möjligt för pedagogen att fatta rätt beslut utifrån individen ifråga?

Resultatet presenteras utifrån ovanstående kategorier. Jag beskriver pedagogernas uppfattningar med egna ord utifrån mina anteckningar och den transkriberade texten. När något behöver förtydligas eller understrykas har jag exemplifierat detta med utdrag ur mina sammanställningar.

6.2.1 Förförståelse

Förförståelsen bland pedagogerna i de presenterade resursskolorna var i stort sett likartad. De ansåg alla att de kände igen de flesta av situationerna i internmiljön och tyckte samtidigt sig ha god kännedom om hur de skulle hantera situationerna ifråga. Innan pedagogerna satt igång att julpyssla med pojkarna ansåg ingen att de behövde förbereda mer än själva materialet. Förförståelsen bland pedagogerna i de presenterade integrerade skolorna var även den i stort sett likartad. De ansåg sig också känna igen de flesta situationerna. Precis som resursskolans pedagoger var pedagogerna i de integrerade skolorna fullt medvetna hur kritiska situationer ska lösas. Däremot betonade de fördelarna med att förbereda sig på vad som kan hända. Detta gjorde de genom att dels fördela barnen mellan sig, dels se till att vissa barn inte hamnade bredvid varandra.

6.2.2 Uppfattning av beteendet

Dessa hade inga större förväntningar på vad som eventuellt kan inträffa när en given situation uppstår. Deras enda egentliga åsikt var att det var lite tråkigt att hantera situationen som uppstod. Dock tyckte de sig få bra kontakt och viss respons av eleverna, även i samband med konfliktsituationer. De pedagoger som inte hade några direkta erfarenhet av pojkar med DAMP/ADHD upplevde även de att de fick respons och kände sig hörda hos eleverna när det blev stökigt. Pedagogerna anser det finns flera olika vägar att gå för att lösa kritiska situationer.

Precis som pedagogerna i resursskolan hade pedagogerna i den integrerade skolan små förväntningar på vad som eventuellt kan inträffa när en given situation uppstår i internmiljön. Dock ansåg de att det blivit bättre med tiden. Detta eftersom de lärt sig att tolka pojkarna och därigenom kunnat förutspå bråk och konflikter. Tack vare detta, menade pedagogerna, att de får respons av eleverna också när de busar. Vidare fann pedagogerna i den integrerade skolan det viktigt att, precis som i extern miljö, känna av gruppen innan de ska göra något internt. Pedagogerna vid de integrerade skolorna betonar således ännu en gång god planering. Precis som pedagogerna i resursskolorna menar de integrerade skolornas pedagoger att det finns flera olika sätt att lösa problematiska situationer på.

6.2.3 Tillvägagångssättet de använde sig av

Vad gällde tillvägagångssättet i bemötandet av pojkarna med DAMP/ADHD när en situation uppstår i den interna miljön hade pedagogerna olika strategier. Här kunde man tydligt se skillnaden mellan resursskolorna och de integrerade skolorna. Resursskolorna lät pojkarna vara mer fria och valde att observera innan de avgjorde hur de skulle bemöta barnen. De integrerade skolorna däremot planerade och pratade med pojkarna i mycket god tid om vad som skulle hända i den interna miljön. De ville därigenom förebygga problem. Exempel på hur resursskola och den integrerade skolan gick tillväga presenteras här nedan:

I resursskolan skulle vi julpyssla. Efter rasten kom alla pojkarna in och satte sig på sina platser. Deras platser sitter ihop två och två, med en skärm emellan, för att därigenom skapa arbetsro. Läraren visade vilka föremål de skulle plocka fram: sax, en tom hushållsrulle, silkespapper och tejp. Pojkarna skrek och pratade med varandra över skärmen. Tillslut var det en pojke som blev arg för att en annan elev hade svurit åt honom. Detta trissade upp gruppen och resulterade i att alla pojkarna började att skälla och skrika på varandra. Läraren fick då bryta alltsammans. Därefter förklarade läraren att ”det var väl inte alla som pojken svor åt?” Detta hjälpte föga, varför pedagogerna i klassrummet fick ta sig an att lugna vardera två pojkar. De bägge pojkarna som startat tumultet fick flytta ifrån varandra. Därmed var julefriden räddad.

I den integrerade skolan var jag också närvarande i samband med klassens julpyssel. Efter rasten kom barnen in och satte sig vid ett stort ovalt bord. Placeringen såg ut på följande sätt: två pojkar, en pedagog, två pojkar och en pedagog. Det var alltså noga strukturerat och klart vilka pojkar som skulle sitta hos vilka pedagoger. Pojkarna var tysta en liten stund och läraren berättade att varje elev skulle göra minst en snögubbe av kulörkulor samt rita åtminstone ett julkort. Detta skulle de göra tillsammans vid bordet. De fick hämta de saker som de behövde:

piprensare, kulörkulor, klister och papper. Det var lugnt enda tills en pojke sparkade på en av sina klasskamrater. När pedagogen frågade varför han gjort detta, svarade pojken att det var klasskamratens fel att klistret var torkat. Pedagogen menade att då kunde han få låna hennes klister, men det ville inte pojken utan reste sig upp och började slänga kulörkulor på pojken han nyss hade sparkat. En av pedagogerna tog då med sig de båda inblandade pojkarna ut i korridoren och förklarade att han inte accepterade sparkar och andra våldsamma beteenden i klassrummet. Den arga pojken stannade sedan kvar i hallen för att lugna ner sig lite.

Resurskolan hade ingen strategi för hur en uppstående situation som denna skulle kunna åtgärdas. Den pedagog som kände sig mest manad att ta på sig uppdraget att reda ut situationen fick göra det. Den integrerade skolan hade däremot redan på morgonen förebyggt problemen genom att läsa av elevernas sinnesstämningar och deras humör för dagen. De hade med andra ord redan innan rasten skapat sig en bild av pojkarnas helhet som grupp.

6.2.4 Avsedd handling

Pedagogerna vid resursskolorna anser sig ha den kunskap som behövs för att fatta korrekta beslut och på ett bra sätt bemöta de aktuella pojkarna i sociala miljöer. Vad gällde situationen som uppstod vid julpysslet, menar resursskolornas samtliga pedagoger att den faktiskt inte gick att förebygga. Pedagogerna konstaterade bara kallt att det ”bara är så här det är” och det är inget man kan göra något åt. Pedagogerna i de integrerade skolorna betonar däremot betydelsen av att förebygga liknande situationer. Detta för att skapa ordning och kontinuitet i socialprocessen. De menar vidare att pojkarna måste träna på att arbeta tillsammans. Detta för att det dels ska kunna gå bättre under slöjdlektionerna, då de är tillsammans med en annan klass som inte är pojkar med DAMP/ADHD, dels för att de ska bekanta sig med situationen av att samarbeta.

6.2.5 Beslut

Pedagogerna vid resursskolan menar att de beslut som fattas ofta måste vara individuella och situationsbundna.. Det finns således inget rätt eller fel, utan det handlar istället om vilket barn det gäller och vilket humör detta barn uppvisar för dagen. Detta instämmer pedagogerna i de integrerade skolorna med, men menar samtidigt att det faktiskt går att förebygga en rad situationer genom att planera, vara förberedd och genom att ”känna av” gruppen.

7. Analys

I detta kapitel analyserar jag mina resultat. Analysen syftar till att dels belysa mina forskningsfrågor, dels finna samband och förankring i teorierna. Jag har funnit det lämpligt att strukturera analysen utifrån mina forskningsfrågor. Innehållet är indelat i tre delar: *Uppfattningar om pojkarnas socialisering i resursskola respektive i den integrerade skolan, pedagogernas avsedda agerande och pedagogernas beslutfattande.*

7.1 Uppfattningar om pojkarnas socialisering

Barnens behov av socialisering kan betraktas på flera sätt. Dels genom integrering där de sociala relationerna är av största vikt (Hill och Rabe, 1996), dels genom social interaktion för att lära sig det sociala samspelet (Angleöw, 1990). Det är viktigt att dessa barn har informella regler i vardagslivet. Den sociala interaktionen som sker dagligen i skolan är viktig eftersom det hela tiden återkommer i samhället. Det är genom social interaktion som barnen skapar sin identitet. Därför är det bra om barnen kommer i kontakt med olika situationer. Detta för att lära dem så vad som förväntas av dem i en given situation (Månsson, 1995).

De pedagoger som hade god förförståelse för de pojkar med DAMP/ADHD kände igen situationen. De hade således kognitiva strukturer som gjorde det lättar för dem att kunna lösa situationen i fråga. Dessa pedagoger assimilerade för att kunna hantera situationen. Pedagogerna observerade pojkarna för att därigenom erhålla en rättvis bild av hur de på bästa sätt skulle bemöta pojkarna.. När däremot pedagoger, som inte tidigare kommit i kontakt med barn som fått diagnosen DAMP/ADHD, skulle lösa en konflikt i den sociala miljön var situationen relativt okänd för dem.

För att kunna hantera den uppkomna situationen blev pedagoger därför tvungna att både ackomodera och assimilera, men även skapa nya tankemodeller (Berg, 1976). Av detta drar jag slutsatsen att de som har DAMP/ADHD har svårare för att finna sig i sociala situationer, eftersom de dels har problem i att göra sig förstådda, dels har svårare att förstå. De är ofta sena i den språkliga utvecklingen, vilket leder till komplikationer. De har helt enkelt svårt för att knäcka koden. Ju svårare en person har att knäcka koden (koden för hur man ska föra och bete sig), desto svårare är det för denna personen att klara sig ute i samhället. Det bli också svårare att smälta in i ett team, exempelvis en klass eller en skola. Svårigheterna i de sociala relationerna kan ha sitt ursprung i perceptuella problem, alltså svårigheter med varseblivning och tolkning av sinnesintryck. Säkert bidrar det till att många med DAMP/ADHD har svårt att se sin egen roll i en situation. Missförstånd och misshälligheter kan därför göra att de ger upp. Det är således en självklarhet att de som fått diagnosen DAMP/ADHD själva får kunskap om sina svårigheter i att hantera vardagen, men också vetskap om vilka möjligheter som finns. Det gör att de kan hantera sin situation på ett annat sätt och därmed också skapa en förståelse för omgivningen (Bengtner & Iwarson, 2000). Skillnaden är den att de pojkarna med DAMP/ADHD som befinner sig i den integrerade skolan ofta har lättare att finna koden för hur man ska föra och bete sig. Detta eftersom de befinner sig bland andra barn, barn som inte fått diagnosen DAMP/ADHD. Därför har jag här i min analys kommit fram till att det är av största vikt att integrera resursskolorna med de integrerade skolorna.

7.2 Pedagogernas avsedda agerande

För att det ska vara möjligt för pedagogen att agera på det ena eller andra sättet utifrån en ny situation är det viktigt att de verkligen förstått vad det rör sig om. Den undersökning som gjorts i resursskolorna och i de integrerade skolorna kan beskrivas utifrån stämplingsteorier. Detta stämplingsteoretiska perspektiv går ut på att skolan bedömer eleven efter de krav som skolan ställer. Detta kan, som tidigare nämnts i avsnitt 3.1, leda till att eleven känner sig osäker och därmed stämplar sig själv. Enligt min bestämda uppfattning kan detta förhindras genom så kallad socialutveckling, vilket betyder att barnet ses ur ett helhetsperspektiv. Eftersom denna undersökning handlar om pojkar med DAMP/ADHD är det extra viktig att beakta denna teori. Enligt mina tolkningar av pedagogernas beteende och uttalanden så uppfattas dessa barn som stökiga och oförutsägbara. De kunde tala om hur de avsåg att agera även om de inte alltid tog del av den kunskapen de besitter. Detta var ett val som pedagogerna gjorde i resursskolan. I den integrerade skolan var de däremot förberedda på vad som kunde hända, de försökte att förebygga problemen.

En intressant iakttagelse var också att pedagogerna hade olika tillvägagångssätt när de bemötte pojkarna med DAMP/ADHD i en given situation. Dock kom samtliga pedagoger fram till en lösning och kände att barnen gav dem respons. Detta skulle kunna vara ett exempel på att pedagogerna i både resursskolorna och de integrerade skolorna ansåg sig fungera i strävan efter att socialisera barnen. I skollagens första kapitel, andra paragrafen står att skolans huvuduppgift är att förmedla kunskaper och i samarbete med hemmen främja elevernas utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. Enligt styrdokumenten för skola och särskola ska de få individuell handledning, det vill säga få den hjälp och det stöd som de behöver (Lpo-94).

Skillnaderna mellan resursskolan och den integrerade skolan är att resursskolan knappast har samma förutsättningar som den integrerade skolan att, på ett naturligt sätt, träna pojkarna i den sociala miljön. Eleverna på en resursskola blir gärna mer isolerade från den sociala världen. Detta för att eleverna i den integrerade skolan dagligen, i exempelvis matsalen och ute på rasten, vistas bland andra barn. Det är sammanhang som resursskolorna varken har tillgång eller möjlighet till. Den integrerade skolan får därmed mycket av den sociala träningen kontinuerligt genom att just vara en integrerad skola.

7.3 Pedagogernas möjlighet till beslutsfattande

Pedagogerna hade alla förutsättningar att fatta rätt beslut angående bemötandet av pojkarna med DAMP/ADHD. Jag anser att de fattade beslutet grundat på tidigare kunskaper och erfarenheter från liknande situationer. Detta blev särskilt tydligt hos de pedagoger som hade erfarenheter av barn med diagnosen DAMP/ADHD. Dessa pedagoger ”kände av” gruppen innan det fattade sina beslut och innan de mötte eleverna.

Min helhetsbild är att resursskolorna inte har den kontinuitet som finns vid de integrerade skolorna. De integrerade skolorna försöker förebygga konflikter genom att vara strukturerade och klara över vad det är som gäller. Detta för att underlätta både för dem själva och för barnen. När barnen vet hur det ska gå till blir de också betydligt lugnare och tryggare. Dessutom lär sig då barnen samtidigt hur man ska bete sig i olika sociala miljöer.

I resurskolan upplever jag däremot situationen vara mer ostrukturerad. Jag anser dock att pedagogerna i resursskolorna är oerhört kompetenta vad gäller att själva observera barnen. De är således mycket dugliga på att se vem av pedagogerna som är mest lämpad att lösa en aktuell konflikt. Dock har jag dragit slutsatsen att resursskolorna har brister när det gäller att vägleda barnen in i den sociala världen. Resursskolorna är därmed inte tvingade att lära sina elever att exempelvis vara en god kamrat. De är heller inte tvingade att instruera pojkarna i hur man ska föra och bete sig i olika sammanhang. Pojkarna missar därmed viktiga kunskaper, kunskaper som kan vara helt avgörande för att fungera ute i samhället.

8. Slutdiskussion

8.1 Sammanfattning av undersökningen

Studiens problemområdet ska inte enbart ses utifrån den uppsjö av teorier kring socialisering i samhället, utan ska också betraktas ur ett större sammanhang. Intresset från min sida har främst varit att belysa de arbetsmetoder som pedagogerna använder för att bekanta eleverna med den sociala världen. I teoridelen diskuteras dels begreppet integrering, dels stämplingsperspektivet. Det senare ska närmast ses som ett fenomen. Vidare diskuterar jag stämpling av människor, men också viljan att förstå avvikande individer och beteenden. Det kändes också betydelsefullt att, i teoridelen, förklara begreppet integrering, dels vad det står för, dels vad begreppet har för betydelse i samband med socialisering. Slutligen behandlas stämplingsteorier och socialiseringsbegreppet. Detta görs eftersom modellerna utgör viktiga byggstenar i min strävan efter att få svar på om pedagogerna är kompetenta att fatta riktiga beslut.

När jag studerade pedagogerna valde jag att främst använda mig av Goffmans teorier. Skälet till detta var helt enkelt att dessa teorier dels håller hög standard, dels är ytterst lämpade för min studie. Undersökningen skedde sedan med hjälp av den symboliska interaktionismen. Jag har under arbetets gång ständigt pendlat mellan teori och empiri. Min empiriska data inhämtades genom intervjuer och observationer. Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide, medan observationerna var understödda av observationsfrågor, d.v.s. förberedda frågor att tänka på under observationerna. Intervjuerna och observationerna transkriberades därefter från anteckningarna, för sedan att sammanställas var för sig. Ur detta material utarbetades därefter fem kategorier, under vilka resultaten kunde sorteras och analyseras. I analysen har teorier och resultat, i den mån det känts relevant, kopplats samman.

En viktig kunskap som undersökningen givit är att pedagogen är beroende av sin förförståelse för barn med DAMP/ADHD. De pedagoger som tidigare varit i kontakt med DAMP/ADHD-diagnostiserade barn valde att känna sig för i gruppen innan de agerade. Undersökningen visar också på att pedagogerna har för avsikt att vägleda de aktuella pojkarna in i den sociala världen. Resultatet av undersökningen visar emellertid att eleverna i de integrerade skolorna fungerar bättre, än vad resursskolornas elever gör, i olika sociala miljöer.

8.2 Metoddiskussion

Studien som jag har sammanställt bygger på kvalitativ undersökning och abduktivt angreppssätt. Eftersom jag valde att undersöka ett, för mig, redan känt område föll det sig naturligt att använda den symboliska interaktionismen. Målet var dels att förvärva kunskaper om pojkar med DAMP/ADHD, dels få en djupare förståelse för den socialiseringsprocess som sker i skolan. Eftersom målsättningen varken var att generalisera eller säkerställa några resultat, och på grund av den begränsade tiden, gjorde jag ett urval där fyra forskningsfält fick agerade personer. I dessa skolor genomfördes intervjuer och observationer i sammanlagt fyra klasser. Samtliga klasser utgjordes uteslutande av pojkar med diagnosen DAMP/ADHD. Utmärkande för varje klass var också att den innehöll tre pedagoger: en förskollärare, en lärare och en fritidspedagog. Intervjuerna genomfördes med hjälp av en intervjuguide med öppna frågor och svarsalternativ.

För att säkerställa tillförlitligheten i undersökningen har jag varit ytterst noggrann under såväl förarbetet som under intervjuerna och observationerna. Bland annat hade jag, som tidigare nämndes, stöd av en intervjuguide vid själva genomförandet. Vad jag däremot inte kunnat gardera mig mot är det faktum att formen på frågorna samt ordningsföljden, om än i liten grad, skiljde sig åt i de olika intervjuerna.

8.3 Diskussion utifrån litteraturgenomgång

Målet med uppsatsen var att bidra till ökade kunskaper kring möjligheterna att socialisera pojkar med DAMP/ADHD i skolan. I uppsatsen har jag utgått från att varje enskild skola måste ha sin speciella plan för hur man når ökad förståelse för barn med diagnosen DAMP/ADHD. Alla insatser i denna uppsats har således sin grund i dessa förutsättningar. De viktigaste framgångsfaktorerna, när det gäller mål och resultat, är att samtliga styrdokument förutsätter ökad delaktighet och gemenskap för pojkar med DAMP/ADHD i socialiseringsprocessen. Fokus måste därmed ligga på integrering/inkludering av elever. Alla elever skall, utifrån sina egna erfarenheter och kunskaper, ha rätt att delta i skolans ordinarie verksamhet. Enligt min mening blir slutsatsen av detta att det svenska utbildningsväsendet sannolikt inte gagnas av att nya ”specialskolor” inrättas.

DAMP/ADHD är ett av de verkligt stora folkhälsoproblemen. Det föreligger därmed en allvarlig risk för psykisk och social felutveckling om diagnosen inte ställs och hjälp inte ges (Gillberg, 1996). För att bistå en elev som lider av en neuropsykiatrisk funktionsnedsättning måste pedagogerna fokusera på barnets goda egenskaper. Samtidigt måste de lära barnet att ”gå runt” sina svårigheter i vardagen. Det är inte alltid lätt att se det positiva i det som sker. Men när pedagogerna väl har kommit in i en rutin kommer de snart att märka skillnaden. Det gäller alltså hela tiden att kringgå problemet! Den sociala miljön spelar en avgörande roll för hur DAMP/ADHD yttrar sig. Barn som får en korrekt diagnos och möts av förståelse kan ha en god social prognos. De barn som däremot möter misstro, utstötning, mobbning och överkrav klarar sig i allmänhet dåligt i vuxen ålder (Rasmussen, 1999). För att kunna förstå och bedöma pojkar med DAMP/ADHD krävs fördjupade kunskaper och färdigheter i socialiseringsprocessen. Det gäller att förstå hur barnens kroppsliga, känslomässiga, intellektuella och sociala problemen påverkas av konstitution och social anpassning. Samspelet med den sociala miljön är a och o för att dessa barn ska kunna lära sig att hantera och förstå varför vissa saker händer. Mina observationer visar att barnen i den integrerade skolan har bättre förutsättningar för att klara av livet ute i samhället, inte minst därför att de hela tiden vistas tillsammans med andra barn.

Min forskning visar att resursskolorna dels har väl utvecklade team, dels har ett gott samarbete med BUP, familjerätten etc. Detta är något som borde bli mer uttalat och utvecklat också i den integrerade skolan. Det är lämpligt att det finns ett team, personer med pedagogiska och medicinska kunskaper eller dylikt, som pedagogerna kan konsultera med. Barn med DAMP/ADHD kommer att ha kvar sin problematik under hela livet. Det är därför viktigt att skolan tar hänsyn till deras socialiseringsprocess och lär dem leva med andra barn. När det gäller att få en så bra miljö som möjligt för dessa barn är det viktigt att samarbetet fungerar.

En integrerad skola skapar, enligt min mening, ökad samverkan mellan pedagoger och elever. Vidare kan den integrerade skolan i större utsträckning erbjuda barnet geografisk närhet till hemmet, vilket också möjliggör närhet till kamraterna. Detta kommer att leda till samhörighet

och delaktighet i en värdegemenskap. Att vara avvikare kommer därmed, på ett eller annat sätt, att vara accepterat. Resurskola som begrepp kommer att försvinna. Detta kommer i sin tur att leda till social kompetens och delaktighet i samhället. Jag vill ha en inkludering för elever i resursskolan och grundskolan. Min vision är vidare att uppnå en utveckling för grundskolan och ge dem ett mål med denna integrering.

8.4 Förslag till fortsatt forskning

I min undersökning fann jag bland annat att två pedagoger valde att fatta beslut som stred emot styrdokumenten. Det kan finnas en mängd olika förklaringar till detta, dock inga godtagbara. Det skulle vara intressant att undersöka vidare varför de gjorde så här? Vad får pojkarna för bild av samhället när pedagogerna drar och sliter i dem? Vidare skulle det vara intressant att gå in i skolan som organisation för att se hur de tänkt lösa problemet med resursskolorna. Vad jag har förstått så kostar det kommunen massor av pengar, pengar som är utplacerade till de olika rektorsområdena (Kristianstad.se). Det skulle kunna bli en intressant studie att se varför inte varje rektorsområde skapar sin egen resursklass, både vad gäller barnen i socialiseringsprocessen och beträffande skolans pengar.

9. Källförteckning

Angelöw, B. (1990). Introduktion till socialpsykologi. Lund: Studentlitteratur

Becker, H. (1963). *Outsiders,* New York: The Free Press

Bengtner, J. och Iwarson, B. (2000). *Varför vill ingen leka med Dennis?* Sävedalen: Säveförlag

Berg, L.- E. (1976). *Människans födelse. En socialsociologisk diskussion kring G.H. Mead och J. Piaget*. Göteborg: Diss i sociologi

Blumer, H. (1969) *Symbolic interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California.

Denick, L och P Schultz, J. (eds.) (1999). Born og familie i det postmoderne samfund. Köpenhamn: Hans Reitzels forlag

Duvner T. (1997). *ADHD, impulsivitet överaktivitet koncentrationssvårigheter,* Stockholm: Liber

Enkvist, I. (2000). *Feltänkt*. Stockholm: SNS Förlag

Forssberg, Hans (2000) *ADHD*, http://www.attention-riks.nu/riks/artiklar/hansfors.htm (041020)

Giddens, A. (1998) *Sociologi*, Lund: Studentlitteratur

Gillberg, C. (1996) *Ett barn i varje klass*, Södertälje: Bokförlaget Cura

Goffman, E. (1959/2000) *Jaget och maskerna,* Stockholm: Prisma

Goffman, E. (1990). *Stigma.* Peniguin: London

Gravander, Å. & Suominen, S. (1998). *En ”Riktig Emil”*, Kristianstad: Säve Förlag

Gunnarsson, B. (1995). En annorlunda skolverklighet. (Studia psychologica et paedagogica, 117) Lärarhögskolan, institutionen för pedagogik: Malmö

Haug, P. (1998). *Pedagogisk dilemma*. Skolverket: Stockholm

Hill, A. och Rabe.T. (1996). *Psykiskt utvecklingsstörda i kommunal förskola.* Integrering belyst ur ett socialpsykologiskt perspektiv institutionen för pedagogik, Göteborgs universitet.

Isheden, G. Abdollazadeh, A. och Farestveit, A. (1995*). Konflikt i blinda och seende förskolebarns samspel.* Forskningsrapport från pedagogiska institutionen: Stockholm,.

Karlsudd, P. (1999). Särskollebarn i integrerad skobarnomsorg. (Studia psychologica et paedagogica, 142) Lärarhögskolan, institutionen för pedagogik: Malmö

Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*, Lund: Studentlitteratur

Utbildningsdepartementet, (1994). *Lpo 94.* Stockholm.

Miegel F. & Johansson T. (1996). *Kultursociologi,* Lund: studentlitteratur

Mead, G.H. (1979). Mind, Self and society. Chicago: University of Chicago Press

Månsson, P. (1995). *Moderna samhällsteorier.* Stockholm: Rabén Prisma

Patel, R. m.fl. (1994). *Forskningsmetodikens grunder,* Lund: Studentlitteratur

Rasmussen, P. and Gillberg, C. (1999). *Outcome of ADHD with DCD att 22 years.* A controlled longitudinal community-based study of individuals first dagnosed at age 7 years. In Progress.

”SALAMANCA-deklarationen”

Sjöberg, E. (1997). *Barn som behöver mer*. Fou – rapport AB

SOU, (1972). *Socialdepartementet.* Stockholm: Liber AB

SOU, (1974:53). *Utredning om skolans inre arbete* – SIA-utredningen. Stockholm: Liber

SOU, (1980:11). *Om tillsyn över hälso- och sjukvårdspersonalen m.fl.* Stockholm: Liber

SOU, (1997:121). *Lämna skolan med rak rygg*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU, (1998:66) Funkis. *Funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet

SOU, (2003:35). *För den jag är- om utbildning och utvecklingstörning,* till och med kapitel 8. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Sveriges Rikes Lag (1992/1999). *Sveriges Rikets Lag.* Stockholm: Världslitteraturens Förlag

Utbildningsdepartementet, (1994). *Lpo 94.* Stockholm

Utredning om funktionshindrade elever i skolan, (SOU 1998:66)

Utredning om skolans inre arbete – SIA-utredningen, (SOU 1974:53)

Wigzell, K. (2000). http://www.attention-riks.nu/riks/artiklar/kerstin.htm (041020)

Andra avrapporteringen om hur det extra statliga resurstillskottet påverkar skolans utveckling och kvalitet, (2000) Skolverket

Bilaga 1; Intervjuguide

Jag använde mig av en intervjuguide med öppna frågor med öppna svarsalternativ (Kvale, 1994).

1. Vilken befattning har du?

2. Hur länge har du haft denna befattning?

3 a. Har du kommit i kontakt med barn som har särskilda behov tidigare?

3 b. Har några av dessa varit pojkar med DAMP/ADHD?

- Vad är din kunskap om de situationer i sociala miljöer, som t.ex. det som hänt idag?
- Vilken uppfattning har du om det beteende som uppvisades idag?

6 a. Vilket intryck har du av dessa pojkar i sociala miljöer?

6 b. Vad grundar det sig på?

7. Vad är skillnaden på deras beteende enligt dig i extern respektive internmiljö?

7.a Varför anser du detta?

8. Hur tillgänglig anser du dig vara för de situationer som uppkommit idag?

8a. Varför anser du det?

9 a. Hur vill du bemöta dessa barn i en socialsituation?

9 b. Varför skulle det? Varför skulle du inte det?

10 a. Vad anser du att ni gör för dem för att träna dem i att vara sociala?

10 b. Varför anser ni det?

11 a. Hur ser ni på dessa barns socialisering i skolväsendet?

11 b. Hur tänker du då?

11 c. Hur menar du?

Bilaga 2; Observations guide

- Vad händer?
- Vad är det som gör att det händer?
- Hur reagerar pedagogerna? Varför reagerar de så?
- Hur löser pedagogerna det som händer? Varför löser de det så? Finns det andra lösningar som kan ses?

- Hur reagerar barnen när det händer något? Vad händer när de reagerar?
- Vad gör pedagogerna när de reagerar?
- Vad gör t.ex. guiden när någonting händer i grupper? Hur reagerar guiden?
- Vad görs för att kontrollen i gruppen ska återupptas?
- Hur fångar pedagogerna dessa pojkar när någonting händer?
- Är reaktionerna från pedagogerna väntade för pojkarna? Känns de trygga?