



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Lärandemiljöer för barn med ADHD
Hur belyses detta inom forskning och i
stödmaterial för pedagoger?

Anna Litsen och Linda Persson

LAU370

Handledare: Sofia Persson

Examinator:

Rapportnummer:

Abstract

Examensarbete inom lärarutbildningen

Titel: Lärandemiljöer för barn med ADHD – Hur belyses detta inom forskning och i stödmaterial för pedagoger

Författare: Anna Litsen och Linda Persson

Termin och år: HT 2009

Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen

Handledare: Sofia Persson

Examinator:

Rapportnummer:

Nyckelord: ADHD, koncentrationssvårigheter, stödmaterial för pedagoger, lärandemiljö

Sammanfattning högst 300

Problembeskrivning: Elever med koncentrationssvårigheter är något som alla pedagoger kommer i kontakt med. Det finns pedagoger som upplever att de inte har de verktyg som krävs i arbetet med dessa barn.

Syfte och frågeställning: Syftet med uppsatsen är att belysa faktorer i lärandemiljöer som påverkar barn med ADHD/koncentrationssvårigheter. Analysen sker med utgångspunkt från tidigare forskning och en studie av stödmaterial för pedagoger.

Uppsatsens mer precisa frågeställningar lyder:

- Hur kan ADHD/koncentrationssvårigheter hos barn yttra sig, och vilka behov kan det innebära i en skolmiljö?
- Vad kännetecknar lärandemiljöer som på ett bra sätt kan svara upp mot behoven hos barn med ADHD/koncentrationssvårigheter?

Metod: Uppsatsen bygger på en kvalitativanalys av stödmaterial för pedagoger och vetenskaplig litteratur.

Resultat: Det är tydligt att stödmaterial för pedagoger bygger på vetenskaplig litteratur. ADHD yttrar sig i olika former av koncentrationssvårigheter. Barn med ADHD behöver tydlighet, struktur och en bra miljö i skolan. Det går att använda ett stödmaterial som detta för att skapa en bra lärandemiljö för dessa barn men det är dock viktigt att vara medveten om att barn är olika och se till varje individ.

Relevans för läraryrket: Då pedagoger kan tänkas använda ett stödmaterial som det undersökta är det viktigt att veta om det är vetenskapligt förankrat då det påverkar materialets legitimitet. Denna uppsats ger även en inblick i hur man kan tänka i arbetet med barn som har koncentrationssvårigheter.

Förord

Avsikten med arbetet är att belysa vikten av att ge barn med ADHD och koncentrationssvårigheter den hjälp de behöver i skolan. Vår förhoppning är att även andra ska få en ökad kunskap genom denna uppsats och kunna ta med sig den ut i yrkeslivet.

Vi har hela tiden upplevt att detta är ett viktigt område som alla pedagoger bör ha kunskap om och genom denna uppsats känner vi att vi har fått en bra grund att ha med oss.

Arbetet med denna uppsats har till största del skett gemensamt. Viss uppdelning har skett, bland annat när det gäller inläsning. Utkast av det inlästa materialet har skrivits var för sig men vi har sedan suttit och sammanställt det gemensamt.

Vi vill tacka Sofia Persson som har hjälpt oss och gett oss råd och stöd under tiden vi har arbetat med uppsatsen. Utan hennes stöd hade vi aldrig fått ihop en så bra uppsats. Vi vill även tacka Therese Lind för hjälpen vi har fått med korrekturläsning inför examineringen av uppsatsen.

Innehåll

1. Inledning.....	5
1.1 Syfte och frågeställningar.....	6
1.2 Disposition	7
2. Metod	7
2.1 Val av litteratur och material.....	8
2.2 Analysschema.....	9
2.3 Arbetets styrkor och svagheter	10
3. Tidigare forskning	11
3.1 Vad är koncentrationssvårigheter?	12
3.2 Koncentrationssvårigheter.....	12
3.2.1 Hur visar det sig?.....	12
3.2.2 ADHD	17
3.2.3 Problemativering av diagnostisering	20
3.3 Sammanfattning	23
4. Resultat.....	23
4.1 Stödmaterial för pedagoger	23
4.2 Hur bör skolmiljön utformas?	24
4.3 Hur bör undervisningen läggas upp i klassrummet?	27
4.4 Hur bör pedagogen vara?	30
4.5 Hur bör interaktionen med andra elever se ut?	31
4.6 Hur bör den psykosociala miljön se ut?	33
4.7 Annat av vikt vad gäller lärandemiljön?	35
4.8 Sammanfattning	36
5. Slutdiskussion.....	37
5.1 Vidare forskning.....	39
6. Referenser.....	40
6.1 Böcker och dokument.....	40
6.2 Internet	41
Bilaga	42

1. Inledning

Alla barns rätt till en likvärdig utbildning är ett återkommande tema under lärarutbildningen vid Göteborgs Universitet. Detta är förmodligen också något som de flesta människor, inte bara pedagoger, håller med om och det ses även många gånger som en självklar rättighet. Men att alla barn har rätt till detta innebär inte att det är en enkel uppgift för pedagogerna. I takt med att de blivande pedagogerna vistas i skolans värld och får möta verklighetens barn växer dessutom insikten om svårigheterna med detta eftersom alla dessa barn har så olika förutsättningar.

Vid skolans elevvårdskonferenser är koncentrationssvårigheter ett av de vanligaste problemen och det är också något som alla pedagoger kommer i kontakt med (Pedagogiska magasinet 2/2008:43). Det ingår i pedagogens uppdrag, vad gäller ett barns kunskap, att ”stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter.” (Lpo 94, 2006:12). Som blivande pedagog är det viktigt att vara medveten om att möten med barn som har koncentrationssvårigheter i någon form kommer att ske, och det är en skyldighet att hjälpa dem. Dagens skola ska vara ”en skola för alla”, och som pedagog kommer du att möta alla sorters barn.

Pedagogen kanske vill välja en väg som innebär att alla barn får precis samma undervisning. Detta kan ses som en relativ enkel väg att ta då det spontant upplevs som rättvist. I Lpo 94 är det dock mycket tydligt uttryckt att en likvärdig utbildning inte innebär att undervisningen ska vara utformad på samma sätt överallt. I läroplanen påtalas att skolans undervisning ska vara individualiserad då den ”skall anpassas till varje barns förutsättningar och behov.” (Lpo 94, 2006:4). Skolan har också ”ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen.” (Lpo 94, 2006:4). Det viktiga är alltså inte att alla barn får exakt samma hjälp och stöd utan att de faktiskt ses och bemöts utifrån den individ de är.

De barn som behöver särskilt stöd har ovillkorlig rätt att få det enligt skollagen. Det finns barn vars behov av stöd är större än andras och under senare år har neuropsykiatriska diagnoser fått stort utrymme när det kommer till hur skolan ska organiseras för att hjälpa de barn som behöver få sina behov tillgodosedda (Olsson & Olsson, 2007:122). Det finns olika teorier och förklaringsmodeller kring varför vissa barn får och/eller har koncentrationssvårigheter. Den neuropsykiatriska förklaringsmodellen¹ har ett stort inflytande vad gäller bakomliggande orsaker till koncentrationssvårigheter², detta gäller inte enbart för Sverige utan också internationellt. Många barn behöver särskilt stöd och här är det viktigt att skolan utvecklas och får resurser till att hantera detta, utan att detta innebär att allt fler barn behöver ha en diagnos för att få hjälp (Hjörne & Säljö, 2008:160). Målet för ”en skola för alla” är inte att barn ska särskiljas, vilket vi ser som en risk med diagnos, utan att alla barn ska inkluderas.

Det neuropsykiatriska perspektivet och dess förståelse, vad gäller de bakomliggande orsakerna till individens koncentrationssvårigheter har ett stort inflytande på hur dessa svårigheter hanteras i skolan. Detta är något vi har noterat i våra möten med pedagoger i

¹ Det neuropsykiatriska förhållningssättet innebär att man anser att det finns biologiska orsaker till att ett barn har koncentrationssvårigheter och att problematiken därmed är knuten till individen.

² När koncentrationssvårigheter fortsättningsvis omnämns avses koncentrationssvårigheter orsakade av ADHD om inte annat anges.

samband med verksamhetsförlagd utbildning och liknande. Diskussionen kring barn med koncentrationssvårigheter utmynnar ofta i en tolkning om att de barn som utmärker sig har någon form av neuropsykiatriskt problem, vilket vi tror kan grunda sig i att flera skolor ställer krav på att barnen ska ha en diagnos för att tillsätta extra resurser. Man kan konstatera att några av de alternativa förklaringarna vad gäller bakomliggande orsaker till koncentrationssvårigheter ofta är sådant som kanske ligger utanför skolans inflytande, då det kan handla om uppväxtförhållanden, hemmiljö och olika trauman som ett barn kan ha varit utsatt för. Detta gäller givetvis även för ADHD³ där skolan inte kan ansvara för den medicinska behandlingen av dessa barn. Att ta hand om de ”orsaker” som ligger till grund för ett barns koncentrationssvårigheter kanske kan vara svårt att hantera i skolans värld. I skolan får det mer handla om att hjälpa detta barn till en bra skolmiljö, oavsett orsak till koncentrationssvårigheterna.

Vi har noterat, utifrån arbetet med vår tidigare uppsats *Inkludering av elever med ADHD och Damp – vad säger pedagogerna?*, att pedagoger upplever att de inte riktigt har de verktyg som krävs i arbetet med dessa barn. Pedagogernas arbete med barnen har främst kommit att utgå från deras egna erfarenheter. Med utgångspunkt i detta väcktes vårt intresse för att undersöka om det finns pedagogiskt material, vad gäller det konkreta arbetet i klassrummet, som kan hjälpa en pedagog som kanske inte har hunnit skaffa sig erfarenhet av att arbeta med barn med koncentrationssvårigheter. Det vi noterade i vår tidigare uppsats har fått styra vårt arbete till att fokusera på barn med ADHD.

Något vi frågar oss är: hur ska jag, som pedagog, bygga upp en lärandemiljö som kan möta barn med ADHD på ett sätt som kan tänkas hjälpa dem? Vad säger befintlig forskning om undervisning av barn med koncentrationssvårigheter? Finns det något pedagogiskt lättillgängligt material, för mig som pedagog, där jag på ett enkelt sätt kan finna råd? Och vilka råd får jag då av detta material, har det någon vetenskaplig förankring?

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att belysa faktorer i lärandemiljöer som påverkar barn med ADHD/koncentrationssvårigheter. Analysen sker med utgångspunkt från tidigare forskning och en studie av stödmaterial för pedagoger. Uppsatsens mer precisa frågeställningar lyder:

- Hur kan ADHD/koncentrationssvårigheter hos barn yttra sig, och vilka behov kan det innebära i en skolmiljö?
- Vad kännetecknar lärandemiljöer som på ett bra sätt kan svara upp mot behoven hos barn med ADHD/koncentrationssvårigheter? Vad framhålls inom forskning och i stödmaterial för pedagoger om sådana lärandemiljöer, och hur kan detta problematiseras och nyanseras?

Med *stödmaterial för pedagoger* avses broschyrer, mindre skrifter etc. som kan hjälpa pedagoger att bemöta och undervisa barn med koncentrationssvårigheter. Tanken är att de ska vara kortfattade med enkla tips och råd till pedagogen.

³ Flera av kommande författare använder i litteraturen begreppen DAMP och ADHD. Vi har dock valt att använda ADHD då DAMP är en undergrupp till ADHD. Från 2002 rekommenderar socialstyrelsen dessutom att man ska använda begreppet ADHD då forskningsmaterialet för DAMP förstördes av forskarna (Hjörne & Säljö, 2008:54).

Med *lärandemiljö* avser vi i detta arbete den miljö som barnen kommer i kontakt med när den befinner sig i skolan. Det handlar om den psykiska, fysiska och sociala miljön.

1.2 Disposition

Arbetet inleds med en metodgenomgång där vi presenterar hur vårt val av litteratur och material gått till. Här presenteras dessutom mycket kort den litteratur/de författare som sedan fått fungera som forskningslitteratur vid vår undersökning. I metodkapitlet diskuteras även det analyschema som strukturerat arbetet med primärkällorna, d.v.s. stödmaterialet för pedagoger. Metodavsnittet avslutas med en genomgång av arbetets styrkor och svagheter.

Efter metodkapitlet sker en genomgång av tidigare forskning vars syfte är att ge läsaren en inblick i hur koncentrationssvårigheter kan yttra sig och orsaker till att ett barn kan ha dem. Då arbetet främst behandlar barn med ADHD har fokus i denna genomgång främst hamnat på detta men här problematiseras även de neuropsykiatriska orsaksförklaringarna. Genom denna genomgång hoppas vi att läsaren får en större förståelse av den sedan genomförda analysen.

I resultatdelen diskuteras stödmaterialet för pedagoger och relateras till den vetenskapliga litteraturen för att se till vilka likheter respektive skillnader som finns i hur en god lärandemiljö kan se ut. Här visas också på de behov som barnen har och hur dessa på bästa sätt kan tillgodoses. Genomgången av materialet har skett med hjälp av ett analyschema skapat utifrån arbetets frågeställning.

Uppsatsen avslutats med en slutdiskussion innehållande de tankar som väckts hos oss i samband med analysen av materialet. Här presenteras slutsatser och förslag på vidare forskning.

2. Metod

Detta arbete bygger på befintlig forskning i kombination med en analys av stödmaterial för pedagoger. Arbetet bygger vidare på vår tidigare uppsats *Inkludering av elever med ADHD och Damp – vad säger pedagogerna?* I samband med de intervjuer som låg till grund för vårt tidigare arbete framkom att pedagogerna upplevde ett behov av pedagogiska hjälpmedel i samband med undervisning av dessa barn. Genom att granska ett urval av stödmaterial som riktar sig till pedagoger vad gäller undervisning av barn med ADHD vill vi se om befintlig forskning kring dessa svårigheter kan sägas ligga till grund för stödmaterialets rekommendationer. Vid användandet av ett stödmaterial för pedagoger är det av stort vikt att pedagogen är medveten om att detta kan påverka vid undervisningen. Det kan vara både positivt och negativt för barnen och det är därmed betydelsefullt att veta om de rekommendationer som ges här är vetenskapligt förankrade, och man bör inta ett kritiskt förhållningssätt till detta material.

Vi tror att en granskning som denna kan vara ett effektivt sätt att besvara en del av de frågor som intervjuerna i vårt tidigare arbete väckt hos oss. Den analys som görs i detta arbete kan främst sägas vara kvalitativ då avsikten inte är att se till hur ofta något förekommer i stödmaterialet utan den handlar mer om att studera och tolka innehållet i den utvalda litteraturen och i stödmaterialet för pedagoger (jmf. Stukát, 2005:32). En kvantitativ innehållsanalys är relevant i de fall man vill studera hur frekvent ett visst fenomen är eller hur

stort utrymme det får i tid eller rum (jmf. Eisaiason, Gilljam & Oscarsson 2007:223) men det är inte det som detta arbete syftar till att göra. I samband med val av metod diskuterades alternativen enkät, intervju och observation men då det i detta fall är innehållet i litteraturen respektive stödmaterialet för pedagoger som är intressant ansåg vi inte att dessa metoder var relevanta för vår undersökning.

2.1 Val av litteratur och material

Uppsatsens primärmaterial utgörs av broschyrer, mindre skrifter etc. vars syfte är att hjälpa pedagoger i hur de kan bemöta och undervisa barn med ADHD. Vår tanke här är att det ska handla om ett kortfattat material med enkla tips och råd till pedagogen. Rekommendationerna i detta material kommer sedan att jämföras med vetenskaplig litteratur som tar upp och diskuterar koncentrationssvårigheter på ett sätt som är relevant för vår frågeställning. Urvalet av materialet för pedagoger är främst gjort utifrån att det ska vara lätt tillgängligt. Vi tror att en pedagog som ställs inför barn med dessa svårigheter kan söka information på samma sätt som vi har gjort i samband med anskaffandet av det undersökta materialet. Vi har, genom sökningar i LIBRIS⁴, sett att det material vi använt har en viss spridning över landet. Stödmaterialet är dessutom valt utifrån att det ska vara förhållandevis aktuellt, det äldsta är från 2002. Den forskning uppsatsen bygger på kan i några fall vara äldre men vi har bedömt att den är relevant då det handlar om litteratur som fortfarande används och refereras till i andra sammanhang vad gäller ADHD.

Vid våra sökningar fann vi mycket litteratur om ADHD vilket innebar att vi var tvungna att begränsa oss. Vi valde forskning av personer som vi uppfattade som tongivande i ämnet och som vi därmed tror kan vara av vikt för vår undersökning. Det handlar här om Björn Kadesjö, överläkare i barnneuropsykiatri vid Drottning Silvias barn- och ungdomsjukhus i Göteborg, som forskar kring barn med beteendeproblem och utvecklingsavvikelser. *Barn med Koncentrationssvårigheter* av Björn Kadesjö (2007) är en bok som ofta refereras i dessa sammanhang både i annan litteratur och i andra uppsatser. Kadesjö delar här upp de bakomliggande orsakerna till koncentrationssvårigheter i primära och sekundära. Så som vi uppfattar det lägger Kadesjö stor tyngdpunkt på de primära orsaker som enligt honom är neuropsykiatriskt betingade, men han ser också att det kan finnas andra anledningar till att barn kan ha koncentrationssvårigheter.

Lisbeth Rønhovde Iglum är fil. kand. i specialpedagogik i Norge. Rønhovde Iglum har erfarenheter från grund- och specialskola och specialpedagogiska kompetenscentra och arbetar med vägledning, rådgivning och kompetensutveckling. *Om de bara kunde skärpa sig - barn och ungdomar med ADHD och Tourettes syndrom* (2006) beskriver hur dessa svårigheter kan komma till uttryck hos barn, ungdomar och vuxna. Boken handlar om orsaker, utveckling och åtgärder. Boken visar bland annat på hur det går att arbeta pedagogiskt med dessa barn. Författaren har främst ett neuropsykiatriskt synsätt vad gäller koncentrationssvårigheter.

Britt-Inger Olsson, specialpedagog och gymnasielärare i psykologi och barn- och fritidsvetenskap samt utbildningskonsult inom det specialpedagogiska området och Kurt Olsson, gymnasielärare i svenska, religion och filosofi, står bakom *Att se möjligheter i*

⁴ ”LIBRIS är en nationell söktjänst med information om titlar på svenska universitets-, högskole- och forskningsbibliotek samt ett tjugotal folkbibliotek” (Hämtat från www.libris.kb.se 2009-12-10).

svårigheter – barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter (2007). Denna bok kan ses som ett mellanting mellan stödmaterialet för pedagoger och den forskningslitteratur som används i detta arbete. Observerbart är att Olsson och Olsson inte är forskare och därmed inte har samma inflytande och vetenskapliga status som exempelvis Kadesjö. Vi anser ändå att deras bok är relevant för vårt arbete då den både tar upp olika teorier och förklaringsmodeller samt didaktiska och pedagogiska förhållningssätt kring varför vissa barn har koncentrationssvårigheter och uppmärksamhetsstörningar.

Skolverkets rapport *Tre magiska G:n – skolans insatser för elever med funktionshinder* (2001) handlar om bakomliggande orsaker till att elever med rörelsehinder samt elever med ADHD, DAMP och Aspergers syndrom inte når skolans mål samt vad skolan gör för att möta dessa elevers behov. Även om rapporten främst handlar om orsakerna till problemen i skolan så går det här att utläsa hur man skulle kunna underlätta skoltillvaron för dessa barn, vilket är intressant för detta arbete.

I samband med att tidigare forskning och resultatdelen kommer ovanstående litteratur att, för enkelhetens skull, benämnas som tidigare forskning eller vetenskapligt material även om litteratur som den av Olsson och Olsson (2007) i andra sammanhang inte har denna dignitet.

Delar av det undersökta materialet har varit relativt enkelt att finna genom sökningar i Göteborgs Universitetsbiblioteks sökmotor GUNDA samt <http://scholar.google.se>⁵. För att hitta ytterligare material har vi tagit del av avhandlingar samt tidigare skrivna uppsatser för att, i första hand, dra nytta av deras erfarenheter och referenser. Dessa har vi funnit genom www.uppsatser.se samt genom Göteborgs Universitetsbiblioteks databas GUPEA. Vi har, utöver ovanstående, använt oss av www.google.se för att genom denna sökmotor finna organisationer, föreningar, institutioner etc. som har ett intresse av barn med ADHD och koncentrationssvårigheter. Genom deras hemsidor och via direktkontakt har vi sökt och funnit en del av det pedagogiska stödmaterialet som sedan har blivit en del av denna undersöknings empiriska underlag. En del av detta material har vi funnit på Göteborgs Universitets pedagogiska bibliotek genom att leta bland deras broschyrer. Sökord som använts är: ADHD, koncentrationssvårigheter, pedagogiskt material och pedagoger.

2.2 Analysschema

Då vi granskade broschyrerna utgick vi från ett analysschema med preciserande frågor som operationaliserats utifrån arbetets frågeställning (jmf. Esaiasson m.fl. 2007: 243-244). Därtill var vi intresserade av vem som skrivit materialet och i vilket syfte det skrivits (jmf. Johansson & Svedner, 2006:65). Genom att de frågor, se bilaga, som fått ligga till grund för vår läsning av både forskning och stödmaterialet för pedagoger tror vi att vi kan närma oss ett resultat som innebär att en granskning genomförd av någon annan skulle kunna nå liknande resultat (jmf. Holme & Solvagn, 1997:163), d.v.s. en ökad reliabilitet.

Analysschemats frågor kan sägas ha två övergripande teman. Det första temat handlar om att försöka kartlägga stödmaterialet för pedagoger, d.v.s. det primära undersökningsmaterialet. De frågor som användes var: Vem har skrivit boken/stödmaterialet? Till vem riktar sig boken/stödmaterialet? och I vilket syfte är boken/stödmaterialet skrivet? Det andra temat är

⁵ Google Scholar är ett verktyg för allmänna sökningar efter vetenskaplig litteratur utgående från akademisk forskning. <http://www.google.com> 091112

mer konkret och handlar om hur en pedagog kan skapa en god lärandemiljö för barn med ADHD. De frågor som använts för detta är: Hur bör skolmiljön utformas? Hur bör undervisningen läggas upp i klassrummet? Hur bör pedagogen vara? Hur bör interaktionen med andra elever se ut? Hur bör den psykosociala miljön se ut? samt Annat av vikt vad gäller lärandemiljön?

2.3 Arbetets styrkor och svagheter

Vår ansats har varit att angripa uppsatsen litteratur och material både kritiskt och reflekterande. Vi har försökt att vara nyanserade och ha ett öppet sinne vilket dock inte är helt enkelt då alla människor har en förförståelse som inte går att bortse från. Trots detta har vi försökt att hantera litteratur och materialet så korrekt som möjligt. Det är de neuropsykiatriska förklaringsmodellerna som förefaller dominera i hur samhället, d.v.s. skola, sjukvård, media etc., väljer att hantera och diskutera koncentrationssvårigheter och det påverkar självfallet även oss.

Det stödmaterial för pedagoger som vi funnit, genom våra sökningar, har genomgående utgått från ett neuropsykiatriskt sätt att se på svårigheterna. Vi har inte lyckats hitta något liknande material, om hur en pedagog kan hjälpa barn med koncentrationssvårigheter, som utgår från ett synsätt som innebär att det finns andra bakomliggande orsaker till dessa svårigheter. Det kan vara så att vi helt enkelt har sökt på fel ställen men det kan också vara så att det inte finns ett material som behandlar hur man ska hjälpa barn med koncentrationssvårigheter i skolmiljön utifrån andra orsaker. Detta kan bero på att de andra förklaringsmodellerna ofta handlar om hur man ska ta hand om just orsakerna, vilka kanske inte alls finns i skolmiljön. Det kan till exempel handla om familjerelationer, samhällets påverkan eller olika trauman. De neuropsykiatriska förklaringsmodellerna menar att orsaken till svårigheten finns hos individen. För att göra det så bra som möjligt för dessa individer i skolan kan pedagogerna tillrättalägga miljön där. Detta innebär att vad gäller de neuropsykiatriska förklaringsmodellerna finns ett utrymme för att ta fram ett stödmaterial, som då är tänkt att hjälpa den pedagog som möter ett barn med ADHD.

Reliabilitet handlar om att de mätningar som görs är korrekt gjorda och validitet handlar om att det som undersökts verkligen är det man avsåg att undersöka (jmf. Thurén, 1991:22). Genom att de frågor som ställts till materialet skapats utifrån arbetets syfte och övergripande frågeställningar och genom den teoretiska bakgrunden vad gäller orsakerna till koncentrationssvårigheter hoppas vi ha kunnat besvara arbetets övergripande syfte på ett rättvisande sätt både vad gäller reliabilitet och vad gäller validitet. Vi har försökt att redovisa på vilka grunder olika val har gjorts, dels vad gäller primärmaterialet men också hur vi resonerat kring forskningslitteraturen, se ovan kapitel 4.1. Vi har också försökt att beskriva hur vi tänkt och resonerat kring vårt analyschema, se ovan kapitel 4.2. Allt för att vårt arbete ska nå så hög transparens som möjligt.

Vad gäller de neuropsykiatriska förklaringsmodellerna finns det ett par forskare som är stora auktoriteter vad gäller koncentrationssvårigheter. Det är också dessa forskare som vi, i hög utsträckning, valt att använda i vår teoretiska bakgrund. Vid närmre granskning av stödmaterial för pedagoger bör man notera att dessa refererar alternativt ger litteraturtips till samma forskare. Detta har naturligtvis påverkat vårt resultat och det har inneburit att arbetet kan upplevas som ensidig. Det är dock mycket svårt att hitta stödmaterial för pedagoger som inte hänvisar till dessa forskare då de är så dominanta inom detta område.

En styrka med denna uppsats är att det undersökta materialet finns tillgängligt för alla. Detta innebär att andra intresserade kan studera vårt underlag för att kontrollera att vi har hanterat det på korrekt och rättvisande sätt. För att öka arbetets transparens finns det även sidhänvisningar i samband med alla referenser.

Det är svårt att diskutera möjliga etiska konsekvenser av vårt arbete då spridningen av detta förmodligen inte kommer att bli så stor. Det stödmaterial för pedagoger som undersökningen baserar sig på är dock enkelt att få tag på och vi har kunnat konstatera att det finns spritt över landet. Om detta stödmaterial används av pedagoger kan det dessutom påverka undervisningen, framförallt för de barn som lider av olika typer av koncentrationssvårigheter, och vi anser utifrån detta att det är viktigt att materialet har en vetenskaplig förankring och inte grundar sig på ett ”allmänt tyckande”. Det är viktigt att vara medveten om att det material som behandlas i detta arbete till största delen handlar om koncentrationssvårigheter som har en neuropsykiatrisk orsak och att det finns andra sätt att se på koncentrationssvårigheter. Vårt främsta syfte med detta arbete är dock att se om stödmaterial för pedagoger, vad gäller barn med ADHD, har en vetenskaplig förankring, oavsett vad materialet säger om orsakerna till barnens svårigheter samt att problematisera eventuella möjligheter/styrkor och brister med materialet.

Vad gäller generaliserbarhet så är det viktigt att notera att den litteratur och det material som undersökts till största del har utgått från koncentrationssvårigheter orsakade av ADHD. Vi har även försökt ha med andra perspektiv i den tidigare forskningen för att genom detta belysa att det finns andra sätt att se på orsaker till koncentrationssvårigheter. Dessa perspektiv har vi också haft i åtanke i samband med vår slutdiskussion.

3. Tidigare forskning

Det finns en vetenskaplig schism inom det forskningsområde som handlar om orsakerna till koncentrationssvårigheter. Det finns forskare som menar att koncentrationssvårigheter kan vara situationsbundna och den bakomliggande orsaken kan då handla om t.ex. miljö, olika trauman och/eller familjesituation. Det finns andra forskare som främst ser att koncentrationssvårigheter är ett symptom på neuropsykiatriska problem. Vilken syn man har på de problem som kan finnas i ett klassrum, som exempelvis koncentrationssvårigheter, påverkar också synen på vem som egentligen har problem och hur detta kan hanteras. Är det barnen som har koncentrationssvårigheter som är problemet eller är det orsakerna till att barnen inte kan koncentrera sig som är problemet?

I diskussionen kring koncentrationssvårigheter finns det även en konflikt i vad som är ett normalt beteende kontra vad som är onormalt. Svårigheterna ses här mer ur ett perspektiv av samhällets normer och vad som för tillfället anses vara avvikande. Hur man ser på de bakomliggande orsakerna kan också påverka synen på hur man ska lösa de svårigheter som barn med koncentrationssvårigheter kan tänkas ha.

Ur ett historiskt perspektiv går det att se att olika skolproblem går att kategorisera och redan under tidigt 1900-tal ansåg man att barns problem kunde ha medicinska orsaker. Under 1900-talets andra hälft hamnar ett allt större fokus på de svårigheter ett barn kan ha vilka går att koppla till koncentrationssvårigheter. På 1960-talet började man använda uttryck som livlig, lätttrölig och skolomogen medan det från 1990-talet och framåt allt mer kommer att handla om olika neuropsykiatriska orsaker såsom ADHD/Damp, Tourettes och Aspergers (Hjärne & Säljö, 2008:55). Det finns en inbyggd konflikt i hur skolan är uppbyggd vad gäller struktur

och innehåll kontra koncentrations- och uppmärksamhetssvårigheter. Att klara hålla uppmärksamhet och koncentration kan i det närmaste ses som en förutsättning för att hantera det som händer i dagens skola (Rønhovde Iglum, 2006:220)

Uppmärksammas bör att de neuropsykiatriska orsakerna är de som, i dagens skola, i första hand används både för att förstå och för att vidta åtgärder vad det gäller barn med dessa svårigheter (Hjörne & Säljö, 2008:160). Det är samtidigt viktigt att vara medveten om att det finns andra bakomliggande orsaker till koncentrationssvårigheter.

För att kunna bedöma om ett pedagogiskt material är relevant och användbart i arbetet med barn som har ADHD bör man ha en viss insikt i vad dessa svårigheter kan innebära och hur de kan visa sig. Man behöver även ha en insikt i hur andra kan tänkas reagera i mötet med dessa barn. I följande kapitel kommer vi därför behandla hur koncentrationssvårigheter kan yttra sig och vad de kan bero på. ADHD-diagnoser kommer även problematiseras utifrån andra synsätt och uppfattningar kring vad koncentrationssvårigheter kan vara orsakade av.

3.1 Vad är koncentrationssvårigheter?

Vad är egentligen koncentrationssvårigheter? I *Nationalencyklopedin* beskrivs att koncentration innebär att personen inriktar och kvarhåller uppmärksamheten på en viss sorts information eller på en specifik aktivitet. Ofta kan koncentrationssvårigheter kopplas samman med inlärningssvårigheter hos barn som kan ha både normal och mer än normal intelligens. Denna typ av koncentrationssvårigheter kan ha neurologiska orsaker som medför att barnen inte klarar att hålla uppe koncentrationen. *Nationalencyklopedin* tar i samband med detta även upp att det kan finns emotionella problem samt andra avgränsade inlärningsproblem som fungerar som bakomliggande orsaker till att ett barn har svårt att koncentrera sig (Hämtad från www.ne.se⁶ 2009-11-20).

Koncentration ställer krav på att individen klarar att fokusera sin uppmärksamhet på uppgiften samt ta in information om denna, klarar att utesluta intryck som inte har någon betydelse för uppgiften samt kan fullfölja arbetet med en specifik uppgift från början till slut (Kadesjö, 2007:15).

3.2 Koncentrationssvårigheter

Detta kapitel behandlar hur koncentrationssvårigheter kan yttra sig och vad de kan bero på utifrån ett neuropsykiatriskt synsätt.

3.2.1 Hur visar det sig?

Uppmärksamhetsstörning

När man pratar om uppmärksamhet avses i allmänhet att personen är engagerad i den information eller de intryck som förmedlas och som man upplever, både från omgivningen och kroppsligt. Det talas om förmågan att ta emot sinnesintryck och reagera på dem. Man är fokuserad på det som är viktigt men är flexibel och kan ändra fokus mellan olika områden.

⁶ Sökord: koncentration

Uppmärksamheten kan vara nedsatt om man är trött, har epilepsi, har en depression, vid autism, ADHD etc. (Trillingsgaard, Dalby & Østergaard, 1999:117-119). Även Rønhovde Iglum (2006:43) menar att uppmärksamhet är när man är engagerad i det som händer och att man flyttar fokus till det som är viktigast. Fokusering och koncentration är det som uppmärksamheten bygger på.

Nationalencyklopedin beskriver ordet uppmärksamhetsstörning som en ”tillfällig eller permanent störning av förmågan att hålla kvar uppmärksamheten på olika typer av inifrån eller utifrån kommande stimuli.” (hämtad från www.ne.se⁷ 2009-11-09). Ett barn som har en uppmärksamhetsstörning har svårt att hålla fokus på en sak mer än en kort stund och har ingen uthållighet (Rønhovde Iglum, 2006:72-74; Trillingsgaard m fl, 1999:120-121).

Beckman (2007:27), Duvner (1997:37), Kadesjö (2007:26) och Rønhovde Iglum (2006:43) påtalar att barn med uppmärksamhetsstörning blir lätt distraherade av olika saker och har svårt att skilja vad som är viktigt från oviktigt. De har svårt att hålla kvar uppmärksamheten på uppgiften de håller på med och avleds lätt av saker som sker i omgivningen. Detta gör att de ofta har svårt att få gjort det de egentligen skulle göra. Beckman och Kadesjö skriver vidare att om ett barn är motiverat att göra något kan det gå ganska lätt att fullfölja och barnet kan i detta sammanhang till och med få en överfokusering på uppgiften men annars kan det ha ganska svårt att få något gjort. I klassrummet uppfattas barnen ofta som att de inte hör på och än mindre förstår pedagogens instruktioner. De kommer att tänka på annat runt omkring och de teoretiska uppgifterna blir inte så lätta att klara av. Om ingen uppmuntrar och puffar på barnen kommer de inte igång och får oftast inget gjort. De kan ses som ganska duktiga i skolan men uppfattas ge upp så fort det blir jobbigt och krävande och om resultatet inte blir som de vill.

Impulsivitet

Ett barn med koncentrationssvårigheter är ofta impulsivt. När en vuxen frågar varför barnet gjorde så eller så blir ofta svaret att ”det bara blev så”. De tänker inte på konsekvenserna av sitt handlande och ser inte till olika handlingsmöjligheter utan reagerar impulsivt på situationen. Av omgivningen uppfattas dessa barn ofta som besvärliga och som att de inte kan hålla sig till det man har kommit överens om. De kan störa de andra barnen och upplevas som skrämmande när de får sina utbrott och är hårdhänta (Kadesjö, 2007:29-30). Att turas om är något de har svårt för, då de gärna vill dominera och bestämma och har svårt att lyssna på de andras förslag. Detta gör att deras sociala register blir kraftigt begränsat (Johannessen, 1997:40). Även Duvner (1997:53-55) talar om barnens svårigheter att lyssna på andra i lek och samtal. Deras intensitet ger ett beteende och tänkande som är egocentriskt vilket gör att det blir svårt att samarbeta och följa någon annans instruktioner.

Kadesjö (2007:30) och Rønhovde Iglum (2006:70-72) påtalar att ett impulsivt barn har ofta svårt att planera långsiktigt och de har svårt att vänta på en belöning. Impulsen att handla blir för stark. För dessa barn blir själva handlingen viktigare än målet och de kräver en omedelbar tillfredsställelse. Både Kadesjö och Duvner (1997:54) menar att barnen har svårt att vänta på att få handla i en situation på grund av att de då måste kunna bygga upp en inre bild om hur en framtida situation kommer att se ut genom att tänka tillbaka på tidigare erfarenheter. De är

⁷ Sökord: Uppmärksamhetsstörning

helt uppfyllda av nuet och har för svårt att hålla kvar det som hände nyss i tankarna för att kunna analysera det och ha det som grund för framtida handlande.

Ett impulsivt barn vill inte ha hjälp med en uppgift utan ”kan själv” när den vuxna ska visa hur de ska göra. Om de inte klarar av att göra en sak själv blir de ofta ilska och kastar ifrån sig sakerna istället för att vänta på hjälp och göra ett nytt försök. De kan inte förutse att deras handlande kan ge tråkiga följder som att saker och kläder går sönder, att barnet eller någon annan skadar sig etc. När de säger ”det var inte mitt fel” är det ofta deras upplevda sanning då de ofta har svårt att förstå hur en situation uppstod då de inte planerar sitt handlande (Kadesjö, 2007:30-31).

Beckman (2007:27), Gillberg (2005:60-61), Johannessen (1997:39) och Kadesjö (2007:31-33) påpekar att dessa barn ofta har svårt att vänta på sin tur utan de slänger ur sig svaret på en fråga och avbryter ofta i ett samtal. De kan uppfattas som ouppfostrade, självcentrerade eller hänsynslösa och får ofta möta kritik och ilska från både vuxna och andra barn. Även i inläringen kan dessa barn ha samma impulsiva beteende. De tänker inte efter utan handlar utifrån första infall. För dessa barn är det viktigare att svara än att det blir rätt. Impulsiva barn har ofta stora svängningar i sina känslor och de kan slitas mellan oerhörd glädje och total förtvivlan. De kan bli mycket arga och reagera med stora utbrott för småsaker. Att reagera lagom på olika saker är alltså något de har svårt för. I detta sammanhang lyfter Gillberg att det framförallt är pojkar som har svårigheter som märks i klassrummet.

De impulsiva barnen har ofta bråttom och försöker göra flera saker samtidigt (Kadesjö, 2007:33). Även Johannessen (1997:38-39) menar att dessa barn ofta försöker vara med överallt, byter aktivitet och handlar utan att tänka. De bryter ofta in i någon annans lek, försöker slita åt sig något som ett annat barn har och skriker rakt ut.

Kadesjö (2007:53-59) framhåller att för ett barn med koncentrationssvårigheter kan situationer som innebär val, förändring eller väntan vara svåra att hantera. Även en dag med många förändringar kan bli jobbig för ett impulsivt barn. De har svårt att ställa om sig från en situation till en annan. Försöker man tvinga dem blir resultatet ofta ett raseriutbrott eller vägran. Vardagen i skolan är fylld med olika val och vuxna tycker ofta att det är positivt att barn får välja fritt men för ett barn med koncentrationssvårigheter blir det mycket svårt. För att klara av att välja måste barnet ha en relativt komplicerad tankeprocess. ”Att välja innebär att väga konsekvenserna av möjliga handlingsalternativ mot varandra, och att försöka förutsäga vad vart och ett kan tänkas ge för upplevelse eller ’belöning’.” (Kadesjö, 2007:59). För ett impulsivt barn som lever i nuet kan detta vara oerhört svårt då de inte är framtiden eller det som har varit som styr handlandet utan det är nuet som styr. De har svårt att koppla tidigare erfarenheter med framtida handlande och skapa en bild av hur situationen kan te sig av ett visst handlande.

Underaktivitet kontra hyperaktivitet

Underaktivitet

Det är vanligt att man, när man talar om barn med koncentrationssvårigheter, så menar man de barn som har ett hyperaktivt beteende. Det som dock är viktigt att tänka på är att det finns barn som är passiva och motoriskt stillsamma. Dessa barn är inte lika påfrestande för de vuxna men behöver ändå mycket stöd och hjälp. De ses ofta som dagdrömmare då de kan bli sittande i sina egna tankar och kan ofta uppfattas som frånvarande. De har svårt att komma

igång i skolarbetet eller leken och måste hela tiden pushas på för att något ska bli gjort. I motsats till de hyperaktiva barnen sitter de lugnt i sina bänkar och stör inte de andra barnen. De kräver inte heller uppmärksamhet på samma sätt och deras beteende uppfattas oftast inte som ett problem i de lägre åldrarna, utan kan istället upplevas som något positivt då de blir lättare att hantera när de är lugna (Kadesjö, 2007:37; Iglum, 1999:58-59).

Kadesjö (2007:38-39) menar att vid skolstart blir de underaktiva barnens svårigheter ofta tydligare då det tar tid för dem att klara av uppgifter och de lätt drömmer sig bort och missar viktiga bitar i undervisningen. Underaktiva barn är försiktiga och drar sig undan de häftiga lekarna och är helst i mindre grupper och är många gånger ganska motvilliga på idrottslektioner. Ofta ser lärarna deras inlärnings- och koncentrationssvårigheter som det största problemet. Författaren framhåller att det har bedrivits mycket mindre forskning kring dessa barn jämfört med de hyperaktiva barnen, de blir oftast inte remitterade för utredning i samma utsträckning. Han menar dock att när man har undersökt skolor har det visat sig att det finns ungefär lika stora grupper av de olika beteendeproblemen. Det finns lika stor andel flickor som pojkar men Kadesjö menar att de som är underaktiva inte har samma impulsiva beteende och de har lättare att klara en uppgift och fungera socialt. De hamnar i färre konflikter än de hyperaktiva och har lättare att anpassa sig i en grupp.

Det har visat sig att de underaktiva barnen oftare har motoriska svårigheter och kognitiva störningar med inlärningsvårigheter än de hyperaktiva. Utöver detta är de förhållandevis ofta sena i utvecklingen och de presterar inte som man förväntar sig av dem i skolarbetet. De kan upplevas som lite tråkiga att umgås med, men de fungerar ofta ganska bra med barn som har ett liknande beteendemönster som de själva. Dessa barn kräver mycket tålmod, uppmuntran, tydlighet och förberedelser från de vuxna. Får de inte det stöd de behöver vågar de inte pröva på nya saker och hålla fast vid olika aktiviteter (Kadesjö, 2007:39-40).

Hyperaktivitet

Det är ganska vanligt att barn med koncentrationssvårigheter är hyperaktiva. I klassrummet är de ständigt i rörelse och hoppar upp och ner på stolen, pratar i ett, går omkring och studerar vad kompisarna gör. Hyperaktiviteten blir ofta ett problem i skolan där det ställs krav på barnen att de ska vara tysta och sitta stilla, vilket ses som det största problemet i lågstadiet, enligt pedagogerna. I mellanstadiet har denna form av hyperaktivitet ofta avtagit men istället har de ett störande beteende som att trumma med fingrarna, gunga på stolen och att pilla med olika saker (Kadesjö, 2007:34-35). Rønhovde Iglum (2006:83) påpekar på sin sida att hyperaktivitet inte växer bort utan att den snarare blir till en inre oro. De är inte lika impulsiva och rastlösa men hyperaktiviteten finns ändå kvar om än inte lika uttalad.

Iglum (1999:56) menar att hyperaktivitet är en oro i kroppen. Vissa har det sedan födseln medan andra får det senare. De uppfattas som en person som hela tiden är på språng och som håller på med flera saker samtidigt. De är överallt och slutför sällan det de har påbörjat. För ett hyperaktivt barn krävs stor koncentration om det ska klara av att vara stilla, då det inte är naturligt för barnet. Kadesjö (2007:35) påtalar att dessa barn småningom brukar hitta en fysisk aktivitet där de kan få utlopp för sitt rörelsebehov. De är ofta mycket verbala och slänger ur sig svaret på en fråga med en gång även om de inte har fått ordet.

Svårigheter med instruktioner och regler

Barn med ADHD har ofta svårt att uppfatta och ta till sig instruktioner och regler. De oskrivna och underförstådda regler som finns i samhället idag har de oerhört svårt att förstå och anpassa sig till (Kadesjö, 2007:40). De har svårt att följa med i instruktioner vilket gör att de misslyckas med uppgifter och skyldigheter i skolan. Det är viktigt att förstå att detta inte beror på trots (Rønhovde Iglum, 2006:45).

Kadesjö (2007:40-41) påpekar att även i inläringen får barnen svårigheter med de regler som finns. De förstår inte att de ska följa olika mönster och att det nya de lär sig följer något som de har lärt sig tidigare enligt vissa bestämda regler. Ju högre upp i åldrarna man kommer desto mer regelstyrt blir dessutom det barnen ska lära sig. På grund av detta är det viktigt att barnen förstår varför de ska kunna grammatiken, begrepp osv. som de får lära sig. För att kunna lära sig en sak måste de kunna förstå kopplingen till det de redan har lärt sig. I dag bygger skolan mycket på att barnen ska förstå vad det har lärt sig och inte bara kunna utföra till exempel en uträkning, utan de ska kunna lösa uppgiften genom olika principer och regler. Detta är mycket svårare för barn med koncentrationssvårigheter än andra. Det är viktigt att barnet får mycket stöd från sin pedagog då de annars har svårt att förstå den röda tråden och de principer som uppgiften bygger på.

Dessa barns inlärningsproblematik upptäcks ofta inte förrän i mellanstadiet då det krävs att de ska lära sig olika principer och generalisera utifrån dessa. De ska lära sig stavningsregler i ett språk, grammatik i ett annat och matematiska formler i matematiken. De behöver i början mycket hjälp för att klara av att uppfatta det generella som ska underlätta inläringen. Ett annat problem för dessa barn är dock att när de väl har lärt sig en regel har de svårt att acceptera att det finns undantag för den i vissa lägen (Kadesjö, 2007:44).

Att de har svårt att följa regler och tillsägelser hänger ofta ihop med att de har en uppmärksamhetsstörning och är impulsiva. De uppmärksammar inte instruktionen eller tillsägelsen vilket gör att pedagogen måste vara mycket tydligare mot detta barn än mot ett annat. Även om man är tydlig och får barnet att lyssna är det inte säkert att det gör som det är tillsagt, mer än en kort stund. En svårighet för barnen är att de, när de kommer upp i skolåldern, måste hålla fast vid regler och det pedagogen sagt även om denna inte längre är närvarande (Kadesjö, 2007:41) Även Rønhovde Iglum (2006:258) menar att barnets problem med uppmärksamheten är det som gör att de har svårt att följa regler. Hon pekar på vikten av att bli medveten om att det inte går att kräva att barnen ska skärpa sig.

”Du får inte...”, eller ”Du måste komma ihåg att...”, är något som barnet fått höra många gånger och som det vet om men ändå inte kan rätta sig efter. Infall som barnet får tar överhanden över såväl påbud som förbud. (Kadesjö, 2007:41-42)

Barnen behöver alltså ett konkret styrande och ingripande då de inte kan minnas en överenskommelse i andra situationer än den där den slöts. Deras impulsivitet tar överhanden och även om de känner till överenskommelsen har de svårt att handla efter den då de inte kommer ihåg den (Kadesjö, 2007:42)

När barnen blir äldre och kommer upp i tonåren blir deras svårigheter att följa regler ännu mer handikappande då de nu även ska kunna handla olika beroende på vilken social situation de befinner sig i. De ska kunna handla utifrån vad någon annan tycker är ok för att bli accepterad som en i gruppen och passa in. I dessa situationer finns en mängd oskrivna regler och här finns ingen som säger hur man ska göra eller inte. Barnet måste lära sig att uppfatta dessa oskrivna regler och överföra detta till sitt eget handlande. Detta för att de ska bli uppskattade

av kamraterna. Det finns en del barn som allteftersom tar en roll, till exempel som pajas, i gruppen då de känner sig osäkra på vilka oskrivna regler som gäller. Men när de är i skolåldern räcker detta oftast inte då de här måste kunna läsa av situationerna och bete sig på olika sätt beroende på vad som pågår. De måste ha ett flexibelt handlande och kunna anpassa sig i olika situationer (Kadesjö, 2007:42-43).

Kadesjö (2007:43) menar att barn med koncentrationssvårigheter ofta får problem i vardagen då de har svårigheter med ett regelstyrt beteende. De får ofta svårigheter i grupsituationer eller i lekar som inte övervakas av vuxna. Barn som har svårt att uppfatta och följa regler får det ofta besvärligt under rasterna i skolan då de är ostrukturerade. Även i en klass där pedagogen är vag och inte har en klar styrning får dessa barn det svårt då de behöver en tydlig vuxen i större utsträckning än ett annat barn. Författaren påpekar dock att bara för att man är tydlig behöver det inte betyda att man ska vara auktoritär utan tvärt om. Den vuxna ska vara pedagogisk och utgå från barnets sätt att tänka och fungera.

3.2.2 ADHD

I *Nationalencyklopedin* definieras ADHD som:

ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ursprungligen amerikansk benämning på en utvecklingsavvikelse med debut i barndomen och med dominerande symtom i form av bristande uppmärksamhet, koncentrationssvårigheter, överaktivitet och impuls kontrollbrist. (Hämtad från www.ne.se⁸ 2009-11-09)

ADHD är, enligt Gillberg (2005:32), en störning i barnets normala utveckling. Med åren avtar vissa svårigheter medan andra visar sig först senare i utvecklingen. Med detta som bakgrund kan man inte vänta sig att symptomen kommer vara de samma oavsett ålder. Växlingen mellan symptomen kan från en tid till en annan vara ganska tydliga.

För att få diagnosen ADHD måste barnet haft problematiken, dvs. det ska avvika från det man kan förvänta sig med hänsyn till ålder, utvecklingsnivå och kön under en lång tid. Barnet ska även ha svårigheterna i flera olika miljöer och barnet ska vara påverkat i hela sitt sätt att fungera. Man ska dessutom inte kunna förklara det bättre med hjälp av någon annan funktionsnedsättning (Beckman, 2007:24). Gillberg (2005:30-31) menar att mellan fyra och åtta procent av alla skolbarn har ADHD. Han skriver också att det är tre-fyra gånger vanligare bland pojkar än flickor.

Beckman (2007:25), Gillberg (2005:17), Rønhovde Iglum (2006:44) och Nadeau, Littman och Quinn (2002:34) menar att det inom ADHD-problematiken finns tre olika undergrupper. Dels de personer som i huvudsak är impulsiva och/eller överaktiva, dels de som i huvudsak har uppmärksamhetssvårigheter men också de med en kombination av ovanstående. Den populärvetenskapliga litteraturen och de flesta vetenskapliga arbeten syftar oftast på den sistnämnda när de skriver om ADHD. De barn som inte är överaktiva uppfattas ofta som drömmande och oföretagsamma och blir lätt avledda från det de håller på med.

Barn med ADHD har en brist i sitt så kallade arbetsminne på grund av en kognitiv nedsättning i hjärnan. Detta gör att de har svårt att bearbeta information och intryck och de har svårt att förstå instruktioner i flera led (Beckman, 2007:25).

⁸ Sökord: ADHD

På en del barn märks inte svårigheterna förrän skolan börjar ställa krav på dem som egen planering, att hålla reda på böcker eller att hitta till olika klassrum. Att välja och prioritera är ofta något som barn med ADHD har svårigheter med (Beckman, 2007:27).

Flickor med ADHD är oftare underaktiva och detta gör att risken att man missar diagnosen är stor. Det kan vara svårt att upptäcka dessa koncentrationssvårigheter och uppmärksamhetsstörningar då de inte stör och orsakar problem i klassrummet. De kan vara socialt inbundna men deras svårigheter är ofta lika handikappande som pojkars. Flickor får sällan rätt diagnos och ingen hjälp med de svårigheter de har då de inte uppmärksammas (Gillberg, 2005:36, 64). Nadeau m.fl. (2002:34) menar att om man bara kan få upp ögonen för att det finns flickor såväl som pojkar med ADHD som inte är hyperaktiva så kommer man förhoppningsvis även uppmärksamma dem på ett tydligare sätt. Deras mönster är mindre tydliga och de är svårare att identifiera men dock inte omöjliga. Det finns dock en del flickor som är överaktiva och både Beckman (2007:29) och Gillberg (2005:64) menar att flickors svårigheter ofta inte uppmärksammas då de inte är lika synliga som pojkars. Flickorna stör inte lika mycket och deras överaktivitet uttrycker sig inte på samma sätt som pojkarnas. Deras svårigheter kan istället visa sig som en rastlöshet, att de sitter och pillar på naglarna eller i håret, tuggar tuggummi eller har svårt att vara tyst när det förväntas av dem. De har sällan ett utagerande beteende eller visar aggressivitet på det sättet som pojkar gör. Även Rønhovde Iglum (2006:80) visar på att det finns en hel del flickor som har ADHD men, som nämnts av tidigare författare, inte är lika utåtagerande och impulsiva som pojkar oftast är.

Beckman (2007:27-28) framhåller att barn med ADHD ofta är påhittiga och orädda och det kan göra dem populära i kamratgruppen. Dock kan en del barn bli avskräckta eller upprörda när deras lek avbryts av någon som vill bestämma och skapa egna regler. Detta visar att kamratskap är en svårighet för barn med ADHD och de får ofta svårigheter i kamratrelationerna. Det kan leda till att de inte blir inbjudna till kalas och fester, blir utfrysta eller känner sig utpekade. Under tonårstiden kan trycket på att vara som alla andra bli för stort och de söker sig till andra som är utanför. För den som vill ha spänning och omväxling kan det leda till att de söker sig till ett normbrytande beteende. Även Gillberg (2005:63) menar att det är ganska många med ADHD som utmärker sig genom ett destruktivt beteende.

Flickor kan ha svårare i kamratrelationer jämfört med pojkar och ju äldre de blir desto mindre populära blir de av sina kamrater. Dock kan den sociala utstötningen av flickor börja redan i förskolan eftersom den sociala interaktionen börjar då. Det finns en del flickor som är lite mer som pojkar då de är mer fysiska och tävlingsinriktade. Dessa kallas ofta ”pojkflickor” när de är små. De har lättare att bli accepterade när de blir äldre då de ofta är med i någon form av idrott och de koncentrerar sitt sociala liv kring den. Det finns även flickor som är hypersociala och som ofta accepterar rollen som klassens clown eller visar sig på styva linan för att bli accepterad av de andra. Det är många gånger dessa flickor som hamnar i destruktiva beteenden när de blir äldre för att kompensera sitt sociala utanförskap (Nadeau m.fl., 2002:38-39). Även Rønhovde Iglum (2006:82) påpekar att impulsiva flickor ofta är utsatta i dagens samhälle och att det ofta är de som hamnar i ett riskbeteende.

Rasten kan leda till frustration då de måste avbryta det de håller på med och det skapas en oro inför nästa moment. De får många valmöjligheter på rasten när de rusar ut på gården och det saknas en struktur, som kan hindra bråk och slagsmål, när de vuxna inte finns där. De som inte är överaktiva sitter för det mesta själva och dagdrömmer. De kan kännas frånvarande och vara svåra att aktivera och de glömmer mycket. De har många gånger en bristande

tidsuppfattning vilket leder till att de ofta kommer för sent och har svårt att förstå hur lång tid en uppgift tar. Detta leder till att de ofta hafsar igenom en uppgift som blir slarvigt gjord och deras vardag blir ganska kaotisk (Beckman, 2007:27-28; Gillberg, 2005:36-44). Gillberg (2005:63-64) menar att precis före puberteten börjar de få ett ökat sömnbehov till skillnad mot det låga sömnbehov de har när de är mindre.

Gillberg (2005:44-47, 50-54) påtalar att dessa barn ofta har grovmotoriska svårigheter som: balansstörningar, klumpighet, svårigheter att lära sig cykla eller sparka boll osv. De har även finmotoriska svårigheter som främst yttrar sig genom precisionsproblem i fingrar händer och ansikte. Vissa barn har även en försenad tal- och språkutveckling där de ofta får en kvarstående språk-, tal- och röstavvikelse. De har till exempel svårigheter med grammatiken, har ett begränsat ordförråd och har svårt att artikulera och ljuda ord.

Efter ett par år i skolan uppmärksammas ofta deras läs- och skrivsvårigheter och i vissa fall ses problemen som dyslexi. Gillberg (2005:62-64) menar att det är många barn som inte får någon hjälp vare sig med sin dyslexi, sina motoriska svårigheter eller med sina inlärningssvårigheter. De får heller ingen hjälp från psykolog eller liknande för de psykiska problemen som de har, som depression, dåligt självförtroende, sociala beteendestörningar etc. Motoriksvårigheterna avtar oftast med tiden för ungefär två tredjedelar av barnen, men de försvinner inte bara för det. Dock ses barnet inte längre som klumpigt när det gör något. Läs- och skrivproblematiken blir bara lite bättre om man jämför med jämnåriga barn. De flesta får en bättre förmåga att koncentrera sig med åren och de som är överaktiva brukar få en minskad överaktivitet. Dock kan de fortfarande ha uppmärksamhetsproblem då de lätt blir distraherade. Gillberg skriver vidare att om barnen får hjälp redan i början av skoltiden får de även det lättare att hantera sina svårigheter och leva med dem.

Gillberg (2005:65-66) anser att man länge har sett dessa barn, speciellt pojkar, som omogna och man har talat om att svårigheterna försvinner då de blir äldre och mognar. Dock menar författaren att detta inte stämmer, vissa blir visserligen bättre under tonåren men de flesta har kvarstående problem av något slag. Dyslexi och svårigheter att hänga med är problem som ofta kvarstår genom puberteten. För en liten grupp kan till och med puberteten medföra en försämring av tillståndet. Beckman (2007:29) påtalar att många flickor reagerar med starka känslor på olika saker och kan bli deprimerade och få ångest. Hon menar att forskningen kring flickor med ADHD pågår men att den fortfarande är begränsad och att dagens forskning ofta är riktad mot pojksymptomen. Till skillnad från Gillberg (2005:30-31) menar Beckman att det idag är lika många pojkar som flickor som får diagnosen men att orsaken kan variera och att det inte finns tillräcklig kunskap om hur tillståndet förändras över tid.

Förr kallades barn med ADHD för "hyperaktiva" och detta, menar Nadeau m.fl. (2002:33-34), har levt kvar trots att begreppet modifierades på slutet av 60-talet då man menade att det även handlade om bristande uppmärksamhet och impulsivitet. Trots detta ligger grunden i de flesta tester och checklistor i att barnet ska vara hyperaktivt. Föräldrar och yrkesfolk kan därför förbise vissa flickor då de ofta är ouppmärksamma och glömska snarare än hyperaktiva.

Nadeau m.fl. (2002:36-37) menar att det är viktigt att pedagoger, föräldrar och läkare etc. får kunskap i skillnaderna på flickors och pojkars problematik för att kunna diagnostisera och behandla barnet på bästa sätt. Eftersom flickorna oftast inte är hyperaktiva är det viktigt att man jobbar för att frångå de vedertagna frågeformulären då de i stort bygger på att man har ett utagerande beteende. De menar att om man inte gör det kommer flickorna alltid bli förbisedda.

3.2.3 Problematisering av diagnostisering

Alla forskare vill inte ställa sig bakom uppfattningen att orsaken till koncentrationssvårigheter främst är neuropsykiatriska. Det finns ett annat synsätt som innebär att barns olika svårigheter vad gäller beteende kan utgå från att relationen, mellan exempelvis modern och barnet, är hämmad redan från det att barnet är mycket litet och att detta sedan har ett inflytande på ett barns samspel med andra. Om ett barn upplevs som svårhanterligt kan det påverka hur detta barn bemöts av den vuxne. Svårhanterliga barn får kanske inte den positiva stimulans som behövs för dess utveckling och ett icke fungerande samspel kan då medföra att barnet inte får struktur och trygghet utan blir överaktivt. Om man ser till barnens tidiga åldrar är det inte viktigt med en diagnos utan här handlar mer om att bryta de kanske onda cirklar som kan ha uppstått i samspelet. Detta innebär inte att barnet inte kommer att ha svårigheter senare men för individen är det viktigt att tidigt förhindra ett negativt samspel (Kadesjö, 2007:82, 96-97).

Koncentrationssvårigheter kan vara en reaktion på något som har hänt i barnets miljö. Det kan handla om barn som kommer från krigshärjade länder där de har upplevt hemska och tragiska saker. Detta kan göra att de inte klarar av att koncentrera sig på det skolarbete de blir ålagda att göra då deras tankar är fokuserade på det som har hänt utanför skolan. Dessa svårigheter försvinner ofta när problemen är avhjälpta (Kadesjö, 2007:19-20). På liknande sätt lyfter även Olsson & Olsson (2007:40-41) posttraumatisk stress som en anledning till att koncentrationssvårigheter och menar på att för avhjälpa problem som dessa krävs terapi.

Svårigheter som går att relatera till situationer bör analyseras utifrån flera olika nivåer såsom individ, grupp och organisation. Det är viktigt att förstå vilka faktorer som påverkar varje individs specifika svårigheter. Hur en pedagog förhåller sig till gruppen har stor påverkan på barns koncentrationsförmåga vilket dessutom gäller för barns relationer inom gruppen och gruppens storlek (Olsson & Olsson, 2007:14).

En del barn har svårt att koncentrera sig i en del situationer men klarar sig bra i andra. Detta kallar Kadesjö (2007:18-20) för situationsbundna koncentrationssvårigheter och han menar på att exempelvis en bakomliggande dyslexi eller motoriska svårigheter gör det svårt för dessa barn att hålla fokus i vissa situationer.

Andersson (1999:41-42) har en systemteoretisk⁹ grundsyn på barns svårigheter och menar att problem kanske egentligen handlar om olika förväntningar. Om ett barn som tidigare fungerat väl i klassrummet helt plötsligt får stora koncentrationssvårigheter blir detta ett problem eftersom pedagogen inte hade *förväntat* sig detta. Det är i många fall svårt att reda ut om det är skolan som har problem med barnen eller om det är barnen som har problem med skolan eller om det kanske skett några förändringar som kan föranleda svårigheterna. Ett problembeteende utgår inte från en människas speciella egenskaper eller görande utan det uppstår i samspelet mellan människor. Genom detta sätt att se på svårigheterna kommer man undan ett utpekande av en syndabock och kan istället se till helheten.

Det kan tillika handla om brister eller stress i barnets uppväxtmiljö. Det kan till exempel vara om ett bråk som föräldrarna har haft på morgonen, eller att barnet blir misshandlat eller utsatt

⁹ Systemteoretisk grundsyn innebär att man ”ser på problem mer i termer av relationer, kommunikationer och samspel än som individuella egenskaper.” (Andersson, 1999:19).

för övergrepp så att tankarna fokuseras på detta istället. Ett barn som växer upp i en otrygg miljö har inte fått uppleva stödet från vuxna då de vuxna ofta har fullt upp med sina egna bekymmer. De förstår inte vilka regler som gäller och kan då inte leva upp till dem då de inte har fått lära sig och uppleva tydliga regler hemifrån. Dessa barn har ofta koncentrationssvårigheter i miljöer där det är rörigt som till exempel i en stökig skola. En vanlig reaktion hos dem blir överaktivitet och ett sökande efter bekräftelse (Kadesjö, 2007:19-20; Olsson & Olsson, 2007:15).

Börjesson (1997:27-31, 56) visar på att man redan under 1920-talet började individualisera barns problem i skolan och gav dem en medicinsk/biologisk orsak. Lärarna hade ansvaret att kunna skilja på det normala och avvikande och skulle kunna diagnostisera barnen. Författaren menar att detta var ett sätt att gallra ut de obegåvade då syftet var att ta tillvara på begåvningen som finns i skolan. Detta var något som skolan höll fasta på under en lång tid framöver. Diagnostiseringen blev det sätt skolan kom att hantera de som avvek från normen. Oavsett vad man, under tidens gång, har kallat barn med svårigheter finns det en tydlig önskan om att skilja de normala barnen från de andra. Hjørne & Säljö (2008:160) menar på att man måste ställa sig frågor kring effekterna av en diagnostisering och om det kan påverka barnet vid dess identitetsformning. Dessutom bygger skolan av idag på en idé om att den ska vara en skola för alla och de nu dominerande idéerna kring orsaker till koncentrationssvårigheter kan innebära att barn avskiljs i skolan i stället för att skolan ser till hur den är organiserad.

Börjesson (1997:60, 72-73) menar att ett problem med specialpedagogiken är att man ser vissa barn som avvikande samtidigt som man säger att alla barn är lika och ska behandlas likadant. Man tillrättalägger miljön för barn med svårigheter samtidigt som man jobbar utifrån att normalisera undervisningen utifrån alla barn. Författaren frågar sig även om dagens strävan efter diagnos kommer leda till att vi på nytt får en epok där man särskiljer barn och får en form av anstaltstänkande. Börjesson menar att vi i sådant fall är tillbaka i det tankesätt som fanns för flera decennier sedan vilket föräldrar till de barn som betraktats som avvikande starkt motarbetat under lång tid.

Börjesson (1997:19) påtalar att när vi talar om ett barn med särskilda behov är det alltid utifrån skolans referenser. Författaren menar att svårigheterna uppkommer av de vardagliga sociala kraven som finns i skolan och att skolans sätt att fungera alltid är det ideala. Det är alltså inte individen i sig som är avvikande utan det är på grund av olika miljöer, situationer och då man utifrån vissa förväntningar jämför barnen som avvikelserna visar sig. Samhällsförändringar och institutionella och professionella förhållanden konstruerar med andra ord problemet.

Kärfve (2000:12, 14-15) är starkt kritiskt till diagnostiseringen av barn. Hon menar att även "normala" människor som utsätts för sociala orättvisor visar ett mycket likt avvikande beteenden som barn med diagnos. Kärfve anser att de som förespråkar diagnostisering aktivt jobbar för att bekämpa teorin om att miljöfaktorer påverkar hur barnen beter sig. De har varken kunnat bevisa att det finns en neuropsykiatrisk orsak till problematiken eller lyckats dementera att miljöfaktorerna har en stor roll i hur någon beter sig.

Börjesson (1997:74) menar att det är omöjligt att *inte* se skillnader på skolbarn. Att man ser skillnader förutsätter dock att det finns indelningar av barn, diagnoser men framförallt förutsätter det att det finns skolor där det går att göra dessa observationer. Man måste ha en klinisk blick för att kunna se skillnader mellan barn och har man en gång sett en sak kan man

inte göra det osynligt. Det förföljer alltså sedan barnet under hela skolgången. Den allmänna diskussion som uppkommit kring uppmärksamhetsstörning, menar Kärffe (2000:122), har kommit ur den egna professionens osäkerhet. Man vet att man gör något fel men vill skydda sig själv och skyller på någon annan, i detta fall är det barnet det är fel på.

Eftersom man i neuropsykiatri inte tar hänsyn till hur barnens sociala situation ser ut, menar Kärffe (2000:71-73), behöver man ju då inte heller uppfostra barnen. Då skulle ju inte heller vanvård eller annat negligerande och negativa metoder ha någon negativ effekt på barnet såvida det inte var genetiskt sårbart. Om miljön inte skulle påverka skulle det då inte heller hjälpa att rätta till något i skolmiljön.

Även Börjesson och Palmblad (2003:17-20) är kritiska till diagnostiseringen och menar att strävan efter att diagnostisera barn med koncentrationssvårigheter har gjort att anhöriga och de drabbade inbillas att de ska få en befrielse från skam och skuld. Att hälsotillståndet automatiskt kommer bli bättre och de får ett underliggande budskap att tillvaron blir lättare och behagligare för alla inblandade. Författarna menar att diagnosen skapar ett handikapp som har blivit ett verktyg i skapandet av en normativ grund i skolan. För att barn ska få en social förmån i skolan krävs det då att de avviker från denna norm. Barnen har inte ett handikapp utan får det först i skolan och diagnosen blir en biljett till stöd och hjälp för barnen. Om den får en rättvis hjälp leder det till att barnen kan få ett betyg och på detta sätt skapas lika förutsättningar för alla. Börjesson och Palmblad anser att strävan efter diagnoser och liknande är ett administrativt verktyg för att få så mycket resurser som möjligt. Idag utgår man ofta från medicinska förklaringar vad gäller sociala svårigheter. Börjesson (1997:52,54) menar att man ofta försöker få olika svårigheter klassade som handikapp bara för att man då får mer anslag till forskning och kostnadsfria hjälpmedel.

Kadesjö (2007:22) menar att det finns de barn som har både neuropsykiatriska- och miljöbetingade koncentrationssvårigheter. Det kan handla om ett barn som har en koncentrationsstörning som i grunden är neuropsykiatrisk men som stärks av att barnet dessutom lever i en påfrestande uppväxtmiljö. Även om inte uppväxtmiljön är orsaken kan den ha en avgörande betydelse för hur svåra koncentrationssvårigheterna är.

Även om koncentrationssvårigheter ofta har en neuropsykiatrisk bakgrund måste också individens bakgrund, erfarenheter och miljöpåfrestningar vägas in för att förstå den enskildes situation och problembild (Kadesjö, 2007:71). Olsson & Olsson (2007:39-40) lägger fokus på att samspelet i en familj i kombination med ADHD kan innebära en stress på familjemönstret vilket i sin tur kan leda till ett negativt samspel. I samband med detta lyfter författarna också en undersökning från Socialstyrelsen och enligt den är familjesociala förhållanden inte den enda orsaken till uppkomsten av ADHD. Däremot kan denna problematik uttrycka sig olika starkt hos en individ utifrån olika sociala faktorer.

Klassrumsmiljön kan många gånger vara både orolig och splittrad vilket gör att barn med koncentrationssvårigheter mår bättre i en annan miljö. Andersson ”är av den uppfattningen att skolan i sin nuvarande stela konstruktion inte passar för alla barn, men min önskan är att den skulle göra det.” (Andersson, 1999:72). Johannessen (1997:35, 38) menar på att man stundtals talar om barn med koncentrationssvårigheter på ett missvisande sätt. Kraven på koncentration utgår många gånger från det pedagoger tycker är viktigt. Det sätt skolan väljer att organisera sitt arbete på kanske gör att barn får svårt att koncentrera sig. Skolan måste därmed bli bättre på att se till orsaken till svårigheterna och pedagoger måste också se sin egen roll i det hela.

3.3 Sammanfattning

Koncentrationssvårigheter innebär att en individ har svårt att både styra och hålla sin uppmärksamhet på en viss aktivitet. Detta kan visa sig genom uppmärksamhetsstörning, impulsivitet, underaktivitet, hyperaktivitet men också genom svårigheter att följa instruktioner och regler.

Koncentrationssvårigheter kan orsakas av ADHD vilket innebär en störning i barnets normala utveckling. Svårigheterna kan visa sig på många olika sätt och miljön har ett stort inflytande över detta. Specifikt för barn med ADHD är att de i huvudsak antingen har en uppmärksamhetsstörning, impulsivitet/överaktivitet alternativt en kombination av dessa. För dessa barn är det ofta i samband med skolstart som svårigheterna börjar märkas då det i samband med detta ställs högre krav på dem. Generellt kan påpekas att det är pojkers svårigheter som oftare märks i klassrummet då de många gånger är hyperaktiva.

Det finns också andra sätt att se på koncentrationssvårigheter som då innebär att de inte har neurologiska orsaker. Det kan i detta fall handla om att dåliga hemförhållanden, olika trauman och liknande som medför att en individ får svårt att koncentrera sig. Även samhällets förväntningar och sociala krav kan ha ett inflytande på individen och dess förmåga att koncentrera sig.

Som skrivits tidigare i kapitlet är det alltså det neuropsykiatriska synsätt som förefaller vara det normerande inom skolans värld. Det är dock av vikt att, som pedagog, ha en förståelse för att det finns andra vinklar varifrån man kan se svårigheterna.

Med detta som bakgrund är det viktigt att veta vilken lärandemiljö som är bra för barn med ADHD och vi hoppas att vi med vårt arbete kan hjälpa andra att få en ökad förståelse för det.

4. Resultat

I detta kapitel presenteras resultatet av en analys av olika stödmaterial för pedagoger. Tanken är, som tidigare nämnts, att se huruvida innehållet i stödmaterial stämmer överens med det som den tidigare forskningen säger, samt att problematisera användandet av ett stödmaterial som detta. Resultatredovisningen börjar med en presentation av stödmaterial för pedagoger. Underrubrikerna i detta kapitel utgår från de frågor som användes vid granskning av materialet. I resultatet har vi valt att hålla isär vad stödmaterial trycker på och vad forskningen framhåller. Detta för att man ska få en så bra bild som möjligt av vad materialet respektive litteraturen betonar.

4.1 Stödmaterial för pedagoger

Detta material, som vi valt att kalla stödmaterial för pedagoger, är i form av broschyrer, mindre skrifter etc. vars främsta syfte är att hjälpa pedagoger i hur de kan bemöta och undervisa barn med ADHD. Detta material handlar också om hur en lämplig miljö kan se ut för barnen. I denna undersökning har vi utgått från följande skrifter:

Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD från 2007 är ett material utgivet av ADHD-center¹⁰. Författare till materialet är Agneta Hellström som är

¹⁰ ADHD-center är ett stöd- och kunskapscenter för barn, ungdomar och unga vuxna med ADHD och deras anhöriga. Huvudman för ADHD-center är Handikapp & Habilitering inom Stockholms läns landsting.

beteendevetare med ett särskilt intresse för barn och ungdomar med ADHD. Hellström är även chef för ADHD-center. Materialet ska, enligt Hellström, ses som en liten handbok för pedagoger.

Skriftserien *Skolhälsovård* nummer 2/2007-2008 tar upp och behandlar ADHD och autismspektrumtillstånd hos skolbarn. Redaktör för skriften är Annika Strandell. *Skolhälsovård* vänder sig till skolpersonal som har en elevvårdande funktion, detta nummer vänder sig dessutom till pedagoger som kan ha nytta av en djupare kunskap kring dessa barns problembild.

Bakom *Pedagogiska strategier – handbok för DAMP/ADHD-problematik* från 2004 står Jens Axengrip och Cristina Axengrip. Jens Axengrip är beteendevetare och utbildar skolpersonal, andra yrkesverksamma och föräldrar i pedagogiska strategier. Christina Axengrip är ekonom och konsult, hon driver också ärenden i länsrätt, kammarrätt och regeringsrätt vad gäller vårdbidrag åt föräldrar som har barn med exempelvis neuropsykiatriska funktionshinder. Syftet är att denna handbok ska ge föräldrar, skolor, anhöriga och andra yrkesverksamma som kommer i kontakt med personer som har ADHD och närliggande funktionshinder handfasta pedagogiska strategier.

Författaren Kirsten Juul är psykolog och specialist i barnpsykologi. Juul har dessutom erfarenhet kring och arbete med, utifrån en pedagogisk/psykologisk och neuropsykologisk synvinkel, ADHD i Danmark och internationellt. *Barn med uppmärksamhetsstörningar – en handledning för lärare och annan pedagogisk personal* är utgiven 2005 och kan användas, förutom av pedagoger, vid lärarutbildningar och liknande.

4.2 Hur bör skolmiljön utformas?

Miljön utanför själva klassrummet har ett stort inflytande över barnens möjligheter till inlärning, vilket är något som nämns i de pedagogiska stödmaterialen.

Utformningen av skolans lokaler och skolans miljö har direkta konsekvenser för varje skolbarns sätt att fungera. Detta gäller inte minst för barn med ADHD ... som mer än barn i allmänhet är beroende av goda förhållanden i sin miljö för att fungera väl. (Strandell 2007:39)

Axengrip & Axengrip (2004:114) menar att om barnen har bestämda platser i korridor, matsal och omklädningsrum etc. undviks många konflikter. Strandell (2007:40) lyfter att risken för konflikter är större under de situationer som ej är vuxenledda. Hellström (2007:7) påtalar i detta sammanhang att korridorer och samlingslokaler samt skolgård är något som måste ses över. Juul (2005:32-33) och Axengrip & Axengrip (2004:85) framhåller vikten av att planera rasten lika noga som lektionen då dessa är lika krävande för barn med ADHD. I vissa fall kan det vara lämpligt att låta barnen vara inne under rasten då den oorganiserade situationen kan bli mycket besvärlig för dessa barn. Ett annat alternativ kan vara att ha med en extra person som stöd på rasten. Även Hellström (2007:12) menar att det är viktigt att planera rasten för att kunna förutse problemsituationer. Barnet bör få tydliga anvisningar så att det vet vad som kommer att hända under rasten. Detta är också viktigt under utflykter och liknande. Axengrip & Axengrip (2004:111) lyfter att de ostrukturerade miljöerna ofta ett problem för barn med ADHD. Det kan handla om köer, raster, slöjd och omklädning vid idrott. Det är därför inte lämpligt att ha flera ostrukturerade moment under en dag.

Även Kadesjö (2007:197, 199) menar på att skolans lokaler bör utformas utifrån barnens behov och innehållet i verksamheten. Trånga utrymmen som till exempel omklädningsrum

och kapprum kan ställa till problem för barn med ADHD, då de kan ha svårt att förstå att en knuff inte behöver vara avsiktlig. Något Kadesjö trycker på är vikten av att se dagen i skolan som en helhet. Även det som händer på de icke lärarledda passen eller en konflikt som startat ute på rasten följer ofta med in i klassrummet och påverkar barnen långt in på lektionen. För att dessa situationer ska fungera är det viktigt att pedagogen planerar till exempel raster, måltider och förflyttningar. Detta är lika viktigt som att planera lektionerna, menar Kadesjö.

Sett till själva klassrummet tar samtliga undersökta stödmaterial för pedagoger upp vikten av barnens placering. Placeringen bör innebära dels en god kontakt med pedagogen, vilket i vissa fall kan innebära att barnen sitter nära pedagogen, men placeringen ska också innebära minsta möjliga störning från de övriga barnen (Axengrip & Axengrip, 2004:114; Hellström, 2007:6; Juul, 2005:20; Strandell, 2007:41). Axengrip & Axengrip och Juul menar vidare att i vissa fall kan en placering antingen långt bak i klassrummet eller vid en vägg vara av fördel då detta innebär att barnen kan ha en överblick och inte behöver oroa sig för att det händer något bakom ryggen. Hellström, Juul och Axengrip & Axengrip påtalar förutom detta vikten av att barnen har en bestämd plats i klassrummet.

På samma sätt betonar både Rønhovde Iglum (2006:219, 245) och Kadesjö (2007:197) vikten av placeringen i klassrummet. Båda författarna menar att barnet bör placeras så att det får en god överblick i klassrummet. Det skiljer från barn till barn huruvida placeringen bör vara långt fram eller långt bak. Rønhovde Iglum påpekar dock att det är viktigt att barnen inte hamnar allt för långt från tavlan. Kadesjö menar exempelvis att det kan vara av vikt både att barnet har ögonkontakt med pedagogen men också att det inte ska finnas några störningsmoment bakom barnen. Detta kan ske genom att barnen placeras med ryggen mot en vägg. Till skillnad från stödmaterialet för pedagoger lyfter Kadesjö även vikten av fasta platser för att undvika nya intryck och nya relationer.

Förutom det som tagits upp ovan vad gäller placering i klassrummet menar Axengrip & Axengrip att det underlättar för barn med ADHD om de har ett hemklassrum och:

Att anpassa skolsituationen på olika sätt blir automatiskt förebyggande. Det handlar om att skapa en genomtänkt strategi. (Axengrip & Axengrip, 2004:86)

Hur den fysiska miljön planeras och utnyttjas kan ha stor betydelse för barn med funktionshinder¹¹, enligt den vetenskapliga litteraturen. Tillgång till ett hemklassrum eller en hemkorridor minskar många gånger de svårigheter som barn med funktionshinder dagligdags stöter på i samband med sin skolgång, enligt en rapport av Skolverket (2001:45). En av fördelarna med att ha ett hemklassrum är att detta kan innehålla stationära hjälpmedel. Ett hemklassrum skapar dessutom en trygghetskänsla för både barn och pedagoger. Rapporten lyfter också ett behov av mer flexibla undervisningssalar då detta påverkar både vad gäller den pedagogiska utvecklingen och arbetsmetoder och där skulle t.ex. tillgång till mindre utrymmen i anslutning till klassrummet vara till nytta. Mer flexibla salar skulle även kunna innebära en mer individualiserad undervisning som kan vara till gagn för de barn som kanske har svårt att skärma av i stor grupp. Även Rønhovde Iglum (2006:244) framhåller fördelarna med att ha ett hemklassrum då man genom detta kan skapa en struktur för barnen. Man kan ha bilder, regler, färgkoder etc. i klassrum och korridorer för att hjälpa barnen att kompensera sitt handikapp. Olsson & Olsson (2007:65) menar på att det för vissa barn med

¹¹ Även ADHD räknas som ett funktionshinder. Skolverkets rapport behandlar flera skilda funktionshinder varav ADHD är ett.

koncentrationssvårigheter kan vara svårt att koncentrera sig i klassrum som har en öppen planlösning.

Det går här att se en parallell med Juul (2005:20) som beskriver hur en skärm kan hjälpa barnen genom att den ger en ombonad känsla, det är dock viktigt att detta inte innebär att barnen isoleras genom denna. Även Hellström (2007:6) menar på att avgränsning av rummet kan hjälpa barnen och ge den en reträttplats.

I dagens klassrum är det vanligt med arbetsbord istället för enskilda bänkar vilket kan vara ett problem för barn med ADHD. Strandell (2007:40-41) menar att genom detta blir gränsen för vad som är mitt och ditt flytande och Axengrip & Axengrip (2004:100) samt Hellström (2007:6) påtalar att med hjälp av tejp kan barnens plats ramas in. Hellström menar dock samtidigt att en traditionell bänk är det bästa för en elev med ADHD. Strandell skriver vidare att det är bra om barnen får hjälp med att hålla ordning på sina saker då de annars har svårt att hålla fokus på sina uppgifter. I dagens klassrum har barnen oftast hurtsar där de har sitt material, detta kan vara en påfrestning för barn som har svårt att koncentrera sig. Juul (2005:23) för ett liknande resonemang och menar på att det i detta sammanhang är viktigt att tänka utifrån individen. De barn som stör andra kanske ska ha en låda med det de behöver vid sin plats, medan ett annat inte alls kan ha det då barnet hela tiden skulle sitta och pillra med sina saker.

Även Kadesjö (2007:197-198) framhåller att dagens skola med arbetsbord istället för bänkar kan leda till rörigare och oroligare klassrum vilket är negativt för barn med ADHD. Arbetsbord medför att barnen har sitt material på en annan plats i klassrummet, t.ex. i en hurts, vilket leder till mycket rörelse i klassrummet. Arbetsborden medför också att gränsen mellan din och min plats blir flytande. Detta sammantaget kan medföra att pedagogen får en mer krävande arbetssituation.

Att ha en ständig röra i bänken, att ha total oordning bland sina papper, att aldrig hitta sina saker, att ständigt glömma böcker, gymmapåse etc är tröttnande både för barnet och för omgivningen. (Hellström, 2007:7)

Därför menar Hellström (2007:7) att pedagogen bör hjälpa barnet, genom regelbundna inspektioner, att hålla ordning på sina saker. För att möjliggöra detta kan pedagogen t.ex. förse barnet med pärm och kalender. Det kan också vara lämpligt att märka böckerna med olika färger så att det är lätt för barnet att känna igen dem. Färgmärkning av böcker är något som även omnämns av Axengrip & Axengrip (2004:88) och Juul (2005:26) som menar på att det kan vara till hjälp för att hitta rätt bok i olika ämnen. Juul menar också på att denna färgmärkning kan genomsyra hela undervisningen då det kan användas på t.ex. individuella arbetsblad som barnen får i början av lektion, vilket gör att barnet kan få en förståelse för vad det ska arbeta med och vilka böcker som ska vara framme.

Liknande tankar kan även ses i det vetenskapliga materialet där Kadesjö (2007:196) menar att man kan hjälpa barnet att rikta sin uppmärksamhet åt rätt håll genom att det får hjälp med att hålla ordning på sina saker. Uppgiften ska vara det som är framträdande och mest betydelsefull så att barnets fokus inte hamnar på sådant som finns runt omkring vilket också lyfts av Rønhovde Iglum (2006:219) som anser att barnen ska få hjälp med att ta fram relevant material för aktuell uppgift.

Många barn kan behöva olika former av hjälpmedel för att klara skolgången. Hellström (2007:11) och Axengrip & Axengrip (2004:132-147) visar i detta fall på t.ex. att barn med

motoriska svårigheter kan vara hjälpta av tjockare penna och tung linjal. Anpassade stolar och bänkar samt tids- och planeringshjälpmedel kan också vara viktiga. Även talböcker och datorer kan vara till stor nytta för dessa barn då de ska skriva och läsa. Axengrip & Axengrip poängterar dock att:

Inte sällan är behovet av hjälpmedel stort i skolan. Personalen söker ibland enbart konkreta hjälpmedel för att få en fungerande skolsituation. Det finns en benägenhet att hoppa över grundläggande pedagogiska strategier. För att skapa en adekvat skolsituation krävs i första hand grundkunskaper om diagnosen, pedagogiskt förhållningssätt, pedagogiskt anpassad undervisning, anpassad miljö och förståelse för hur olika situationer påverkar inlärningsförmågan. I andra hand kan hjälpmedel fungera som ett kompletterande stöd. (Axengrip & Axengrip 2004:132)

Behovet av en ökad grundkunskap vad gäller barnets diagnos samt vad detta innebär pedagogiskt och socialt är något som också lyfts fram i den rapport som gjorts av Skolverket (2001:45-46).

4.3 Hur bör undervisningen läggas upp i klassrummet?

För att en funktionell undervisning ska kunna bedrivas är det viktigt att man ser till individen vilket kan ske genom en pedagogisk kartläggning:

Att göra en pedagogisk kartläggning är ett sätt att ta reda på hur barnet egentligen fungerar i förhållande till de krav som ställs, såväl inlärningsmässigt som socialt. Det är bra att försöka identifiera och beskriva såväl situationer som fungerar bra som situationer där det uppstår problem, t.ex. övergångssituationer, självständigt arbete, väntan, fria aktiviteter. (Hellström, 2007:4-5)

Även Strandell (2007:42) trycker på behovet av att göra en systematisk utredning med pedagogisk inriktning för att förstå barnets problematik och vilket stöd det behöver.

Olsson & Olsson (2007:131-133) påtalar vikten av att barnen fungerar både i gruppen och individuellt vilket kan ske genom att en pedagogisk kartläggning görs. Under denna kartläggning bör man även se till skolans organisation och hur den påverkar barnen. En pedagogisk kartläggning görs för ” ... att öka förståelsen för barnens styrkor och för barnens relation till kunskaper, erfarenheter, behov, kunskapsmål och innehåll, arbetsformer och arbetssätt.” (Olsson & Olsson, 2007:131).

Genom att ha kunskap om barnen går det att individanpassa undervisningen vilket gör att dessa barn kan vara delaktiga i klassen (Skolverket, 2001:39). Även Kadesjö (2007:151-152) menar att man bör söka kunskap om barnens problematik. Författaren trycker dock i större utsträckning på att det bör ske en utredning av barnen som kan leda till en ökad förståelse hos personalen vad gäller barnens problematik samt vilka åtgärder som behövs för att arbeta målinriktat med detta barn.

Då dessa barn har olika problematik finns det inte en universell lösning utan det bästa är att göra en planering och hjälpa barnet att få en struktur i skolan. Det är viktigt att målen i planeringen är realistiska utifrån varje barns kunskapsnivå (Hellström, 2007:10; Juul, 2005:27; Strandell 2007:22). Då barnen kan ligga flera år efter sin kronologiska ålder måste man också ta hänsyn till deras egentliga utvecklingsnivå (Hellström 2007:5).

Skolverkets rapport visar på att undervisningen ska individanpassas och att: ”Läraren måste kunna erbjuda barnen uppgifter som låg på rätt nivå, dvs. uppgifter där barnen kunde bygga på tidigare kunskap.” (Skolverket 2001:40). Även Kadesjö (2007:61, 190) resonerar kring att

kraven måste utgå från barnets förmåga och att detta dessutom gäller för hela skolans verksamhet, annars löper barnet risk att bli utanför och utstött. Författaren menar att vid olika insatser för barn bör målsättningen vara att minska konflikterna mellan barnet och omgivningen vars förväntningar ofta är högre än barnets förmåga. Detta kan göras genom att "... anpassa kraven, tillrättalägga miljön eller genom att hjälpa barnet utveckla sina färdigheter." (Kadesjö, 2007:142). Men det finns forskare som menar att risken med diagnos är att man ställer för låga krav och att detta kan leda till sämre prestation och ett lägre självförtroende då kraven blir självuppfyllande (jmf. Kärfve, 2000).

Juul (2005:22, 30) framhåller att när man planerar dagen är det viktigt att schemat är fast för varje dag, det ska vara samma rutiner vilket inte innebär att alla dagar måste vara lika. Det kan till exempel handla om att dagen startar på samma sätt. Om det blir någon avvikelse ska barnen informeras om detta i god tid, upprepade gånger och det är viktigt att schemat är pålitligt. Vardagsrutiner är viktiga för att barn med ADHD ska känna en trygghet i skolan. Även Hellström (2007:10) anser att ett schema som visar vad som ska hända kan vara bra för barnen.

För att underlätta för barnen är det viktigt att skoldagen har ungefär samma upplägg varje dag. Då barnet vet vad som ska hända under dagen slipper det att oroa sig för vad som kommer (Kadesjö, 2007:167). För att barn med ADHD ska känna trygghet är behovet av strukturer och fasta ramar starkt. Detta gäller framför allt rutiner kring aktiviteter, tid, plats och personer. I möjligaste mån bör man endast ändra en av dessa faktorer åt gången. Det är dessutom viktigt att barnen känner att den gjorda planeringen är pålitlig med få eller helst inga förändringar (Rønhovde Iglum 2006:215-216). Kadesjö (2007:165) menar att då dessa barn har svårt att skapa struktur är det av stor vikt att de får hjälp med detta vilket innebär en reduktion av antal intryck och valsituationer genom att man vid behov ingriper, efterhand skapar rutiner och yttre ramar. Detta gör att vardagen blir mer förutsägbar så att barnet får en trygghet när de sedan möter något som är nytt. Kadesjö lyfter också fram behovet av att skapa rutiner för dessa barn och det är den vuxnes ansvar att hjälpa barnet med detta.

Hellström (2007:10) menar att det kan vara bra att dela upp undervisningen i flera små steg, detta för att uppgifterna inte ska bli alltför stora och abstrakta för barnen. Både Hellström, Axengrip & Axengrip (2004: 88) och Juul hävdar att det är av vikt att barn med uppmärksamhetsvärigheter får göra klart en sak i taget. Om man måste byta uppgift är det viktigt att barnet får hjälp.

Du kan hjälpa det att genomföra en "spårväxling" genom att förbereda det. Säg t.ex.: "Om tio minuter ska du ...", och ge sedan barnet tid att flytta sin uppmärksamhet. (Juul 2005:28)

Ett liknande resonemang för Rønhovde Iglum (2006:216) som räknar upp en rad olika principer för det pedagogiska arbetet. Huvuddragen i dessa är att endast en instruktion ska ges i taget och att barnen ska få möjlighet att göra klart en uppgift innan en ny påbörjas. Även Kadesjö (2007:168, 201) trycker på att instruktioner kan behöva delas upp i flera steg och att man aldrig bör ge mer än en instruktion i taget då ett impulsivt barn inte kan uppfatta och följa flera instruktioner. Kadesjö lyfter också fram att uppgifterna måste vara strukturerade och att uppdelningen av dem ska vara tydlig.

Juul (2005:24-27) och Strandell (2007:41) menar att barn med ADHD ofta har svårt att minnas muntliga instruktioner och ibland behöver en skriftlig instruktion. Det är viktigt att, enligt Juul, inte improvisera utan ha en genomtänkt lektion, som du vet att barnen klarar av, från början. Det är ofta bra att gå igenom lektionen på tavlan då barnen genom detta får en

visuell bild av vad som ska hända. Juul visar på att visuella hjälpmedel, piktogram¹², scheman etc., kan medföra att barnen förstår bättre. Det kan handla om att man gör små kort av kartong eller liknande där barnen kan se vad som ska hända härnäst. Även Strandell menar att någon form av kortsystem kan vara till hjälp för att konkretisera uppgifterna.

Skriftliga instruktioner är inte något som framhålls av forskningen däremot kan en noggrann studiehandledning och skriftliga sammanfattningar av lektioner vara till hjälp för barn med ADHD (Skolverket, 2001:39).

Det är viktigt att dessa barn i största mån får lyckas med det de gör och vissa aktiviteter kan vara allt för svåra för barnen. Det kan till exempel handla om idrottslektion där barn med motoriska svårigheter kan ha det riktigt svårt. Då kan det i vissa fall vara bra att låta barnen slippa lektionen och istället få hjälp med motorisk träning. Även i samband med utflykter eller liknande aktiviteter kan man tänka på att de ibland bör slippa alternativt ha ett särskilt stöd. Då vissa barn har svårigheter med finmotoriken bör man ta detta i beaktande och dessa barn kan kanske vara hjälpta av datorer i samband med skrivundervisningen, då de istället kan använda sin energi till tankearbetet (Juul, 2005:28-29, 31). Axengrip & Axengrip (2004:118-121) påpekar att de mer praktiska ämnena som till exempel slöjd och bild kan innebära svårigheter för dessa barn.

Även forskningsmaterialet påpekar att det bör finnas en medvetenhet kring vikten av motorikträning. Träningen bör dock utgå från vad barnen klarar så att den inte blir tråkig. Barn med motoriska svårigheter bör till exempel få använda dator i så mycket skrivarbete som möjligt enligt Rønhovde Iglum (2006:230).

Undervisningen bör vara varierad och innehålla övningar där barnen är aktiva. För att få barnen att lyssna är det bra att ha tydliga signaler, till exempel genom en ringklocka (Hellström, 2007:9). Juul (2005:30), Axengrip & Axengrip (2004:89) och Hellström (2007:10) menar att vissa barn även behöver pauser för att röra på sig då och då för att klara av att sitta stilla och arbeta.

Ett sätt att öka koncentrationsförmågan är att byta aktivitet. Det kan ske genom att ha variation mellan stillasittande uppgifter och mer fysiskt krävande uppgifter. Att ha långa arbetspass medför att eleven känner sig misslyckad eftersom han då inte klarar av det som förväntas. (Axengrip & Axengrip, 2004:89)

Det är bra att ha en uttänkt strategi för hur man ska göra under lektionen i detta läge. Enligt Juul (2005:29-30) kan de barn som är motoriskt oroliga bli lite lugnare av att ha en sak som de kan plocka med, till exempel en rispåse eller gummiboll att klämma på.

Rønhovde Iglum (2006:215, 218-219, 221) påtalar vikten av att ha pauser i undervisningen så att barnet kan få ny energi genom detta, det är också viktigt att variera mellan stillasittande och fysiska uppgifter. Lika viktigt är det att hela tiden ligga ett steg före barnen och bryta för paus innan oro uppstår. Det är bättre att avleda barnen innan något händer än att behöva ordna upp situationen när problemen väl uppstått. Även Kadesjö (2007:167) trycker på barnets behov av rörelse i samband med arbetspassen.

¹² En typ av tecken eller bild som illustrerar dess innebörd, används vanligen i samband med t.ex. offentliga toaletter och nödutgångar.

Hellström (2007:10-11) menar att läxor inte bör ges på grund av att arbetet inte har hunnits med under skoldagen, då detta blir lätt för mycket för barnet. I samband med läxor menar Hellström och Axengrip & Axengrip (2004:89-90) att barn med ADHD ofta behöver hjälp rent praktiskt med att komma ihåg dem. Inför prov och redovisningar kan pedagogen underlätta för barnen genom att dela upp och strukturera inläsningsmaterialet. Alternativa redovisningsmetoder kan också hjälpa barn som dessa.

Liksom Hellström och Axengrip & Axengrip visar även Skolverkets rapport på att barn med ADHD kan behöva anpassningar vad gäller till exempel prov och muntliga framställningar (Skolverket, 2001:39).

4.4 Hur bör pedagogen vara?

Det är viktigt att pedagogen är tydlig och ger klara besked till barn med ADHD. Försök att undvika dubbla budskap och ironi och använd gärna kroppsspråket för att förtydliga det som sägs (Juul, 2005:24; Hellström, 2007:8; Strandell, 2007:41).

Även Kadesjö (2007:167-168) poängterar att pedagogens information till barn med ADHD ska var tydlig och kortfattad vilket, som tidigare nämnt, kan innebära att man delar upp instruktionerna i flera steg. Författaren påtalar även vikten av att pedagogen har ett tydligt kroppsspråk och även söker ögonkontakt för att nå fram till barnet.

Pedagogen ska bemöta barnen positivt och främst peka på det som är bra. Barnet bör känna att det har lyckats istället för att få ett påpekande om vad det inte klarat av. Det är viktigt att försöka undvika ordet "inte" och istället förklara för barnet vad det bör göra om det gjort fel. Använd gärna frågor när barnet har gjort fel som: "Vad var det nu du skulle göra om ...?", då måste barnet tänka efter och försöka minnas överenskommelser som finns (Juul, 2005:24). Pedagogerna bör ge snabba och tydliga återkopplingar istället för att tjata på barnen (Strandell, 2007:41; Hellström, 2007:8). Hellström (2007:15) påtalar också vikten av att pedagogen, i relationen med barnen, håller sig lugn och inte blir upphetsad även om barnens beteende är provokativt.

Olsson & Olsson visar också på vikten av att pedagogen förstår att barnens sätt att reagera beror på en oförmåga och inte att de är provokativa eller lata. Om man som pedagog " ... lyckas sätta sig över dessa uppfattningar och bemöta barnen med förståelse" kan man ge eleven större möjlighet att utvecklas på ett positivt sätt (Olsson & Olsson, 2007:19-20). Pedagogerna kan på detta sätt fungera som förebild för barnen i de fall då pedagogerna lyckas hantera sina känslor.

Det är viktigt att pedagogen har uppsikt över barnen och ger dem beröm när det är möjligt. På detta sätt får barnet möjlighet att uppleva att den lyckats med något utöver sin egen förmåga. Pedagogerna bör uppmuntra ett gott beteende då detta är effektivare än kritik och bestraffning då barnen inte har förmåga att tänka efter hur situationen uppstod (Kadesjö, 2007:163, 201).

Barn med ADHD kan göra saker som kan verka dumma och provocerande och man kan inte reagera på allt. Man måste välja sina krig och hålla huvudet kallt många gånger, inte bara för barnets skull utan också för sin egen. Ofta är det mest effektiva sättet att få barnet att sluta med någon dumhet att helt enkelt ignorera den, i synnerhet sådant som är avsett att väcka uppmärksamhet. Barnet märker då att det inte lönar sig. (Hellström, 2007:15)

Det är dock viktigt att pedagogen inte accepterar vad som helst och den ska inte låta det gå för långt innan den ingriper. Pedagogen bör i förväg informera barnet om konsekvenser av ett felaktigt beteende. Dessutom är det viktigt att pedagogen endast förvarnar en gång och om barnet fortsätter med det negativa beteendet bör detta mötas med en repressalie. När barnen bättrar sig får pedagogen inte glömma att ge en positiv uppmuntran utan att vara sarkastisk (Hellström, 2007:15).

Kadesjö (2007:162) trycker dock på att det är av stor vikt att dessa barn får bekräftelse, de måste få veta att de duger även om det ibland händer att de gör dumma saker och att de gjort ett bra försök även om de inte lyckats fullt ut. Pedagogen måste ge barnen bekräftelse på att det är omtyckt utifrån sina goda intentioner. Kadesjö menar att detta många gånger kan vara svårt för pedagogen då dessa barn ofta gör den besviken vilket innebär att det istället kan tendera till att bli en relation fylld av förbehåll. Skolverkets rapport visar på att kommunikationen mellan pedagog och barn är av vikt och att detta bygger på att det finns en positiv relation dem emellan (Skolverket, 2001: 39). Rønhovde Iglum (2006:215, 218) beskriver att det som pedagog är viktigt att använda de kunskaper man redan har och anpassa dem till situationen. När det kanske ändå uppstår svårigheter måste pedagogen vara beredd att tänka om och hitta nya vägar.

Hellström (2007:10) och Juul (2005:23, 55) menar att barn med ADHD ofta inte klarar att ta in kollektiva instruktioner utan de behöver ögonkontakt och fysisk beröring för att förstå vad de ska göra. Om pedagogen märker att barnet inte har förstått är det, enligt Juul, bättre att förklara igen utan att fälla några nedsättande kommentarer. Strandell (2007:22) menar att det är viktigt att pedagogen, vid behov, tydliggör uppgiften för barnen.

Som pedagog måste man kunna anpassa undervisningen utifrån barnens behov. Då underlättar man barnets inläring och motivation att lära. Pedagogen behöver kunna stötta och visualisera för att kompensera barnens brister vad det gäller att planera själv. För att få barn som lyssnar och är aktiva är det viktigt att man som pedagog har en undervisning som är intressant och fångar barnets uppmärksamhet. Om pedagogen märker att barnen förlorar uppmärksamheten kan den ställa stimulerande frågor för att väcka intresset (Hellström, 2007:4, 8-9).

I detta sammanhang är det dessutom viktigt att man som pedagog hjälper barnen att träna sig på att vara uppmärksam under en längre tid. Studieteknik, stödsamtal och färdighetsträning kan här vara till hjälp för barn med ADHD (Rønhovde Iglum, 2006:215). Pedagogen bör vara engagerad och ha en förmåga att samarbeta med barnen. Det kan här handla om att individanpassa undervisningen, ge muntliga instruktioner samt att ha barnen i åtanke i samband med olika grupp sammansättningar (Skolverket, 2001:39). Kadesjö (2007:163-164) menar att som pedagog måste man skapa överblickbara arbetsmoment som också är lagom utmanande för barnet. Pedagogen bör vidare ge upprepad positiv feedback som kommer omedelbart vid barnets agerande. Då ger pedagogen barnet möjlighet att hålla sig till uppgiften och att fortsätta med det den håller på med. Vid utebliven uppmuntran riskerar man att barnet slutar arbeta med uppgiften. Berömmet måste komma i anslutning till händelsen då barnet annars inte förstår varför det får beröm.

4.5 Hur bör interaktionen med andra elever se ut?

Barn med ADHD har ibland svårt i samspelet med andra barn vilket kan leda till konflikter. Dessa barn behöver stöd från de vuxna i skolan för att förhindra detta samt för att lösa de konflikter som trots allt kanske uppstår (Axengrip & Axengrip, 2004:117).

Juul (2005:43-44) menar att barn med ADHD ofta har svårt att sätta sig in i andra barns känslor, de tror att alla andra känner likadant som de själva vilket kan leda till missuppfattningar. Dessa barn är ofta mycket omtänksamma men de behöver hjälp med hur det ska visa det i interaktionen med andra barn. Då de dessutom har svårt att avläsa andra barn hamnar de ofta i konflikter. De kan tro att de andra barnen gör något med flit då de utgår från sin egen upplevelse av situation. De har svårt att förstå skillnaden mellan om en händelse sker avsiktligt eller om det är ett missöde samma sak kan gälla skillnaden mellan ”på skoj” och ”allvar”. Juul menar att pedagogen kan hjälpa barnet med att träna på interaktionen med andra barn genom att tillämpa spegling:

Spegling ska präglas av takt och varsamhet. Du sätter ord på barnets upplevelse, t.ex. ”Jag ser att du är arg/ledsen/glad/förtvild. Jag tror att du är arg för något som hände på rasten”. Pröva dig fram och respektera om barnet påpekar om du har fel. (Juul, 2005:44)

Liksom Juul menar Rønhovde Iglum (2006:224, 238) och Kadesjö (2007:261-263) att barnet med ADHD ofta hamnar i konflikter då det inte har en förståelse av vad som förväntas av det i relationen. I likhet med Juul menar Kadesjö att barn med ADHD har svårt att förstå andra barns känslor och behov. I de fall en konflikt uppstått, menar Rønhovde Iglum, att pedagogen bör föra en diskussion med barnet där det får en möjlighet att uttrycka sin åsikt om vad det är som hänt. Detta gör att den erfarenhetsbank som barnet med ADHD har kan utökas och att detta kan medföra att det nästa gång klarar att föra en diskussion istället för att agera. För att andra barn inte ska dra sig undan ett barn med ADHD på grund av dess agerande är det viktigt att detta barn får lära sig alternativa strategier.

Ett sätt att hjälpa dessa barn och förebygga deras konflikter är att ha stödsamtal, där kan de få självinsikt och reflektera över sin relation till andra människor. Stödsamtalen kan ske antingen enskilt eller i grupp. Det kan också handla om historier eller berättelser av social karaktär där barnet kan lära sig lämpliga reaktioner i olika sociala situationer (Rønhovde Iglum, 2006:239-240).

Som redan nämnts är kamratrelationerna ofta svåra för barn med ADHD. Pedagogens attityd gentemot barn med dessa svårigheter påverkar hur de andra barnen ser på detta barn. För att barn med ADHD lättare ska accepteras är det viktigt att gruppen har en god sammanhållning och ett positivt klimat. Hellström (2007:16) lyfter fram att pedagogen kan påverka detta genom att de andra barnen får veta varför barnet med ADHD har ett större behov av hjälp. Det är också viktigt att dessa barn ges positiv respons inför kamraterna och att pedagogen lyfter fram det barnet är bra på för att genom detta höja barnets status i de andra barnens ögon.

Kadesjö (2007:268-269) poängterar också han vikten av att pedagogen lyfter fram barnets positiva sidor för de andra barnen då de ofta har svårt att se dem. Det är viktigt att de andra barnen får se att det går att umgås med ett barn med koncentrationssvårigheter men att det kanske måste ske under en vuxens vakande öga.

Strandell (2007:42) menar att ofta ses undervisning i liten grupp som en lösning på skolsituationen för barn med ADHD. Författaren menar dock att undervisning i liten grupp i vissa fall kan ses som något negativt för ett barn med ADHD, då detta barn har ett behov av att samspela med andra.

Liksom Strandell tar Skolverkets rapport upp dessa barns behov av ett samspel med andra då den visar att barnen själva anser att i de fall de inte är delaktiga i kamratgruppen eller undervisningssituationen så blir detta ett hinder för deras lärande. Med delaktighet menar barnen dels att vara socialt accepterade och att känna tillhörighet men också att vara med när det händer saker på lektionen. Rapporten refererar dessutom till undersökningar som visar på att social acceptans och delaktighet i klassen kräver att barnen är med i klassrumsaktiviteterna. För att alla barn ska uppleva att de har ett utbyte av varandra är det pedagogens ansvar att ge alla barn möjlighet att delta i de aktiviteter som försiggår, inom skolans ram, genom att planera dem utifrån "en skola för alla". Det kan handla om att skapa goda förutsättningar för interaktionen med andra barn, till exempel vid grupparbeten (Skolverket, 2001:22-23, 39).

4.6 Hur bör den psykosociala miljön se ut?

Juul (2005:38-39) menar att det är viktigt att pedagogen och barnen tillsammans skapar en grund där man jobbar efter uppfattningen att barnen har en vilja att förändra sitt beteende. Dessa barn behöver en omedelbar respons på det som görs och man ska inte vänta med att berömma utan det ska komma i direkt anslutning till det som är gjort.

En lägsta ambitionsnivå för skolans hjälp till barn med dessa funktionshinder måste vara att förhindra att onda cirklar uppstår, och se till att barnet åtminstone inte far ännu mer illa till följd av många misslyckanden. ... En högre ambitionsnivå innebär att man utvecklar ett arbetssätt ihop med barnet som gör att det blir bättre på att både tillägna sig kunskap och att kontrollera sina beteendeproblem. (Strandell 2007:41-42)

Även Kadesjö (2007:143-144) betonar att det är viktigt att förhindra negativa cirklar som sänker barnets självförtroende och det är därför viktigt att man stödjer barnet i dess svårigheter. Kadesjö trycker dock på att trots insatser kommer dessa barn alltid att ha svårt med vissa saker vilket innebär att det är extra viktigt att arbeta för att stärka barnets självförtroende. Olsson & Olsson (2005:78) menar att eftersom barn med ADHD ofta utsätts för återkommande tillrättavisning och kränkningar finns det en risk att detta kan medföra ett dåligt självförtroende och låg självkänsla. En följd av låg självkänsla kan vara att personen attackerar eller förlöjligar andra. När en person blir respekterad för vem den är och inte för det den gör har den möjlighet att utveckla en god självkänsla.

Axengrip & Axengrip (2004:86) menar att skolan bör ha som målsättning att hjälpa barn med ADHD att bli bättre på att kontrollera sina beteendeproblem. Genom att använda kognitiv träning, menar Juul (2005:39), att barn kan lära sig att styra sina impulser och aggressioner. Deras kontakt- och inlevelseförmåga kan förbättras om man arbetar målmedvetet med detta.

Även Olsson & Olsson (2007:83) tar upp vikten av att ha ett kognitivt förhållningssätt i arbetet med barn med koncentrationssvårigheter. Genom kognitiva samtal kan pedagogen ta del av vilken bild barnen har av sig själv och sina svårigheter och genom dessa samtal kan pedagogen få reda på vilka förväntningar barnen har på pedagogen. Samtalen kan leda till en djupare förståelse genom att tankar och värderingar förmedlas.

Förutom vikten av att lära barnen kontrollera och styra sitt beteende, menar Strandell (2007:40), att ett positivt klassrumsklimat är mycket viktigt. En splittrad, stressad och irriterad stämning medför att alla barn har svårt att koncentrera sig. Detta drabbar dock mest det barn som har svårt för att fokusera på det väsentliga.

Kadesjö (2007:198-199) och Skolverket (2001:38) trycker, liksom Strandell, på vikten av ett positivt klimat i klassrummet, inte bara för de med ADHD utan att detta gäller för alla barn. Kadesjö poängterar även att barn med ADHD ska känna sig accepterade och omtäckta, veta vilka regler som finns och möta respekt och förståelse från sina kamrater. De ska känna att de duger och att de kan få hjälp med de svårigheter de har. Även Olsson & Olsson (2007:54) tar upp att det är viktigt att barnen känner att det finns en acceptans i klassrummet för att göra misstag och att det också är tillåtet att be pedagogen upprepa instruktioner och liknande. Pedagogen bör inte kritisera ett barn med ADHD inför de andra barnen utan ha en positiv attityd gentemot det och dess frågor så att de känner sig accepterade och förstådda.

Kadesjö (2007:161) påpekar att barn med ADHD ofta känner en oro och ängslan inför nya uppgifter då de är rädda för att misslyckas och att någon kommer att skratta åt dem. Det är därför viktigt att som Hellström skriver ge barnen uppmuntran.

Precis som med alla andra barn är det viktigt att uppmuntra barnets intressen och starka sidor. Leta efter sådant som barnet är intresserat av och bra på och uppmuntra detta. Försök att hitta vägar förbi svårigheter och minimera risken för att barnet misslyckas – både inlärningsmässigt och socialt. (Hellström, 2007:13)

Liksom Hellström tar Olsson & Olsson (2005:77) upp vikten av att ta vara på barnets intressen. För att skapa goda förutsättningar för lärande i en grupp är det viktigt att barnen får känna stolthet, intresse och glädje och att det de har gjort blir bekräftat. Även Skolverket (2001:39) tar upp vikten av att uppmuntra och stödja barnen för att de ska utvecklas i sitt lärande. Kadesjö (2007:161, 201) nämner att barnet inte är moget att pröva något okänt innan det fått uppleva en framgång. Det är därför viktigt att undvika misslyckande och kritik inför kamraterna och jobba för att barnet ska lyckas både i egna och andras ögon. Om detta inte görs är risken att barnet tillämpar en ”rädda-masken-strategi” vilket innebär att det försöker undvika uppgiften helt och hållet. Risken för att misslyckas minskar om barnet inte ens försöker göra uppgiften. Rønhovde Iglum (2006:219) tar upp vikten av att hjälpa barnen att undvika misslyckande genom att pedagogen försöker ”ligga steget före”. Författaren trycker också på att det är viktigt att ge dessa barn positiv återkoppling och mycket beröm, detta ska ske ofta och kommer då att fungera som en form av belöning.

Även det pedagogiska stödmaterialet framhåller fördelarna med belöningar. De menar dock att för att stärka barn med ADHD kan man, vid behov, använda belöningssystem då dessa har en kraftigare förstärkning av det beteende som är önskvärt än uppmuntran och beröm har (Hellström, 2007:14; Juul, 2005:38). Juul förtydligar med att en belöning kan innebära att barnen till exempel får spela dator i 20 minuter en viss dag. Författaren menar också att man inte får ta bort belöningen i fall av regelbrott utan man endast ska minska på omfattningen.

Den rapport som gjorts av Skolverket (2001:39-40) tar upp vikten av att barn med funktionshinder känner sig motiverade. Många pedagoger menar här att motivationen inte är knuten till barnen som individ utan mer till uppgiften. Detta innebär att det är viktigt att ha roliga och intressanta uppgifter för att barnen ska kunna känna sig framgångsrika och lyckade och därmed bli motiverade.

För att barn med ADHD ska må bra är det en fördel om de inte möter allt för många olika vuxna, vilket är något skolan bör ha i åtanke till exempel när scheman ska läggas. Det är extra viktigt att tänka på detta när det gäller barn med svårigheter, då dessa ofta är de som möter flest vuxna under en dag, vilket kan bero på att de har hjälp av både barnassistenter och specialpedagoger (Rønhovde Iglum 2006:245).

4.7 Annat av vikt vad gäller lärandemiljön?

Något som det pedagogiska stödmaterialet lyfter fram är vikten av regler och det är då viktigt att veta att barn med ADHD har svårt att följa regler. De kan inte rå för detta och även om de är medvetna om reglerna har de lätt att tillfälligt glömma dem. För att barnen ska få en bra struktur i skolan är det viktigt att de är informerade om vad som gäller och vilka regler som finns. Detta kan förtydligas genom att detta skrivs upp exempelvis på tavlan eller på en affisch. När pedagogen påminner om reglerna är det viktigt att detta görs på ett positivt sätt och att det sker upprepade gånger. Det är även viktigt att vara tydlig i detta sammanhang och att istället för att säga ”släng skräpet” kan man heller säga ”Gå och släng skräpet i *den* papperskorgen.” och peka på den för att förtydliga instruktionen (Hellström 2007:7, 13; Juul, 2005:39-40). Det är dessutom av vikt att reglerna är realistiska och att barnet vet vad som händer vid en överträdelse (Juul, 2005:21).

Det är krävande att arbeta med barn med koncentrationssvårigheter och oavsett erfarenhet behöver pedagogen handledning (Axengrip & Axengrip, 2004:85; Hellström, 2007:18). I detta sammanhang framhåller Hellström att man får vara beredd på bakslag då det tar tid att genomföra förändringar.

Lärare kan behöva hjälp att bli medvetna om sitt förhållningssätt till barnet, så att inte irritation och negativt bemötande växer fram och det utvecklas onda cirklar mellan barn och de vuxna i skolan (Strandell, 2007:41)

På liknande sätt beskriver Olsson & Olsson (2007:20) att pedagogen behöver stöd och hjälp i de fall problem uppstår, det kan handla om att få handledning av psykolog eller specialpedagog. Detta är viktigt då man annars riskerar att pedagogens och barnens relation fastnar i ett destruktivt mönster.

Strandell (2007:78) menar att personalen behöver kännedom om vad barnets diagnos innebär för att kunna tillrättalägga miljön.

Det är viktigt att eftersträva konkreta och specifika beskrivningar av barnets beteende i olika situationer, vad som utlöser beteende och vilka konsekvenser beteendet får för barnet, både på kort och lång sikt. Många mindre önskvärda beteende kan ”löna sig” för barnet på kort sikt och tenderar därför att vidmakthållas. (Hellström, 2007:5)

Skolverkets rapport visar att det finns pedagoger som, liksom Strandell och Hellström, anser att det är viktigt att ha en förkunskap om det enskilda barnets problematik för att kunna bemöta barnet på bästa sätt. Rapporten visar dock att det finns pedagoger som tvärtom detta anser att detta kan ge en negativ inverkan på deras bemötande av barnen (Skolverket, 2001:44). Rønhovde Iglum (2006:214) lyfter å sin sida att den som ska använda sig av metodiska tips, av det slag som det pedagogiska stödmaterialet beskriver, också måste ha en förståelse och teoretisk kunskap vad gäller barn med ADHD generellt. Kadesjö (2007:144) menar att det är ovanligt att skolan anpassar krav och miljöer för att hjälpa barn med ADHD att utvecklas. För att dessa barn ska kunna utvecklas utifrån sina förutsättningar är det viktigt att de kan bemötas på rätt sätt och för att detta ska kunna vara möjligt krävs en kunskap om barnens svårigheter och möjligheter.

För många barn med ADHD kan det vara bra att ha en elevassistent då de:

... har svårt att få vardagliga rutiner att fungera. ... elevassistentens uppgift är dels att förebygga och dels ge stöd i situationer där elever inte klarar sig själv helt enkelt. ... Elevassistenten behöver goda kunskaper om elevens specifika svårigheter för att kunna förebygga dem, tackla dem och hjälpa eleven utvecklas. (Axengrip & Axengrip, 2004:90)

Även Kadesjö (2007:216-217) anser att en elevassistent kan vara till stor hjälp då denna kan hjälpa barnen att hålla fokus på uppgiften och strukturera vardagen. Kadesjö trycker dock på risken att barnen kan bygga upp ett beroende av assistenten vilket kan vara ett hinder i dess personliga utveckling. Assistenten kan även bli ett hinder i kamratkontakten, författaren menar att ett alternativ till detta är en resursperson i klassen som istället fungerar som ett stöd för pedagogen. Det finns dock även nackdelar med denna lösning då det kan leda till att barnet med koncentrationssvårighet inte upplever att det har en vuxen som är till hjälp för barnet.

4.8 Sammanfattning

Det går att konstatera att stödmaterialet och den vetenskapliga litteraturen ligger nära varandra vad gäller de frågor vi undersökt. Hela det undersökta materialet genomsyras av att det är viktigt att se till individen och att all anpassning bör ske utifrån det enskilda barnet. Resultatet pekar bland annat på att även skolmiljön utanför klassrummet har ett inflytande över barnens inlärningsmöjligheter. Detta innebär att man inte enbart ska se till klassrummet för att få en fungerande situation då det som händer utanför klassrummet annars kan följa med in på lektionen. Något som både stödmaterialet för pedagoger och forskningen framhåller är att barnens placering i klassrummet är av stor vikt och den måste innebära en god kontakt med pedagogen. Resultatet visar att både det pedagogiska materialet och några av forskningsmaterialen trycker mycket på att pedagogen ska hjälpa barnen att få en ordning och ha struktur i klassrummet, då de annars kan ha svårt att fokusera på uppgiften de ska jobba med.

Till skillnad från forskningsmaterialet lyfter en del av stödmaterialet för pedagoger att det är viktigt att eleverna, vid behov, får hjälpmedel för att klara undervisningen. Stödmaterialet påtalar dock i detta sammanhang att det först och främst är viktigt att pedagogen har en grundkunskap om diagnosen och undervisningsmiljön då hjälpmedel främst ska ses som ett komplement. Kunskap kring barnets diagnos är emellertid något som även forskningen lyfter fram som viktigt i flera sammanhang. Genom att ha kunskap om barnens problematik kan pedagogen dels hjälpa dem att vara delaktiga i klassen men det möjliggör en individanpassning av undervisningen. Pedagogen bör ha fasta rutiner och en tydlig struktur i undervisningen för att underlätta för barnen. Undervisningen bör även vara varierad och innehålla pauser då man genom detta hjälper barnen att upprätthålla koncentrationen. Som pedagog bör man, i arbetet med barn med ADHD, vara tydlig och ge klara besked. Barnen behöver ett positivt bemötande och få bekräftelse på att de duger även om de råkar göra något dumt. Det är dock viktigt att man inte accepterar vad som helst och att barnet i förväg vet vad som händer om de bryter mot överenskomna regler. Som pedagog bör man försöka se det positiva i barnet och uppmuntra detta då detta stärker och motiverar barnet.

Barn med ADHD bör få hjälp i umgänget med andra barn för att undvika konflikter. Det är viktigt att pedagogen framhåller barnet positivt inför de andra barnen för att höja dess status och vid behov informera om varför detta barn behöver mer hjälp. Även barn med ADHD har ett behov av att samspele med andra barn i skolan och därmed är en placering i ordinarie undervisningsgrupp att föredra. Klassrumsklimatet bör vara positivt där alla barn ska känna sig accepterade och omtänkta så att barnet kan göra misstag utan att det gör något. Pedagogen

bör dock sträva efter att hjälpa barnet att undvika misslyckanden. Positiv återkoppling och mycket beröm är av stor vikt och ibland kan pedagogen ta hjälp av olika sorters belöningar.

5. Slutdiskussion

Syftet med denna uppsats har varit att belysa vilka faktorer i lärandemiljön som, enligt stödmaterial för pedagoger och befintlig forskning, påverkar barn med ADHD. För att besvara syftet har vi frågat oss hur ADHD/koncentrationssvårigheter kan yttra sig, vilka behov det innebär och vad som kännetecknar en god lärandemiljö för dessa barn. Vi anser att det är viktigt att stödmaterialet överensstämmer med befintlig forskning då en pedagog inte bör bygga sin undervisning på eget tyckande utan den ska bygga på en vetenskaplig grund. Vi ville med denna uppsats ta reda på hur en pedagog på bästa sätt kan hjälpa barn med ADHD och huruvida det då är lämpligt att använda det stödmaterial för pedagoger som vi har undersökt. Pedagogen bör dock ha i åtanke att detta material inverkar på barnen och man måste därmed fundera på huruvida dess påverkan är positiv eller negativ.

ADHD yttrar sig genom att barnet bland annat har koncentrationssvårigheter och är enligt Gillberg (2005) en störning i barnets normala utveckling. Kadesjö (2007) menar att koncentrationssvårigheter bland annat kan innebära att man har svårt att hålla kvar uppmärksamheten på en viss sak en längre stund. Koncentrationssvårigheter kan även visa sig i form av impulsivitet, hyperaktivitet, underaktivitet och svårigheter med att följa instruktioner och regler. Beckman (2007) framhåller att barnet ska ha haft svårigheterna en längre tid för att få diagnosen ADHD, vilket vi tycker är relevant då det annars skulle kunna leda till att många blev feldiagnostiserade. Den neuropsykiatriska synen på koncentrationssvårigheter, som framförs av bland annat Gillberg (2005) Kadesjö (2007) och Rønhovde Iglum (2006), talar om stora fördelar med diagnostisering då de anser att barnen genom detta kan få den hjälp de behöver. Det finns dock forskare, som Börjesson & Palmblad (2003) och Kärfve (2000), som anser att diagnostisering av barn är negativt då det bland annat kan leda till stämpling och att barnet pekats ut som avvikande. Vi ser också en risk i att en diagnos kan leda till mobbing då de andra barnen använder denna som ett skällsord, vilket vi har upplevt inte är helt ovanligt i dagens skolor. Något vi reagerade över är hur Kadesjö (2007) poängterar att umgänget med dessa barn bör ske under en vuxens vakande öga. Tanken med detta är säkert god, genom att den vuxne kan förhindra att missförstånd och konflikter uppstår mellan barnen. Vi tror emellertid att detta kan medföra en risk att elevens utanförskap ökar då de andra barnen kanske inte alltid vill ha en vuxens närvaro i leken.

Något resultatet visar på är att tydlighet, struktur och bra miljö är viktigt för dessa barn. Det kan till exempel handla om att barnet ska ha en speciell placering i klassrummet, vilket hela det pedagogiska materialet och även Kadesjö (2007) och Rønhovde Iglum (2006) för fram. Vi tror dock att en speciell placering kan vara vanskelig då den både kan innebära både fördelar och nackdelar. Det kan hjälpa eleven att få en bättre och lugnare situation men samtidigt kan det leda till att eleven pekats ut och att den genom detta riskerar att bli stämplad. Detta kan eventuellt undvikas genom att låta alla elever ha fasta platser. Något som både forskningslitteraturen och stödmaterialet trycker på är att dessa barn har ett behov av att få instruktioner och liknande uppdelade i flera steg. Vi ser också fördelarna med detta men man bör dock tänka på att en pedagog inte har allt för mycket tid för varje barn och att det därför bör förberedas innan lektionen.

De krav som, enligt det undersökta materialet, ställs på en pedagog är många och det är inte helt enkelt att organisera undervisningen med tanke på att en klass innehåller en mångfald av

barn. Resultatet tyder på att en pedagog kan underlätta för ett barn med koncentrationssvårigheter om undervisningen organiseras på rätt sätt. Både Skolverket (2001) och Strandell (2007) menar därför att det är av stor vikt att pedagogen har en god kunskap om barnets problematik och hur man kan ta hänsyn till detta i mötet med barnet. I Lpo 94 finns det krav på att anpassa undervisningen utifrån varje barns behov vilket är svårt då det, som vi tidigare nämnt, finns en sådan mångfald av barn i skolan. Vi tror att det finns en risk i att pedagogen i detta sammanhang kan känna sig otillräcklig. På grund av detta kan det, precis som bland annat Olsson och Olsson (2007) skriver, vara av vikt att få stöd och hjälp, och då särskilt i samband med att man möter elever med koncentrationssvårigheter.

Som tidigare nämnts bygger stödmaterialet på vetenskaplig forskning, vilket vi anser är viktigt. Dock har vi reagerat över att det endast är några få forskare inom området, som till exempel Kadesjö (2007) och Gillberg (2005), som används mycket frekvent vilket innebär att deras forskning får en stor genomslagskraft. Det är svårt att avgöra om det enbart är vårt urval som medfört att den litteratur vi hittat i sådan utsträckning bygger på samma källor eller om det faktiskt är så att det inte finns en större spridning av forskning inom området. Hade vi gjort ett annat urval eller sökt på ett annat sätt kanske annan litteratur hade hittats.

Något vi också noterat är att mycket av den forskning vi har funnit har en medicinsk synvinkel och att den inte i någon större utsträckning tar upp hur en pedagog bör arbeta. På grund av detta anser vi att ett stödmaterial för pedagoger, som grundar sig i vetenskapen, har en plats att fylla. Stödmaterialet kan ses som förtydligande, av den vetenskapliga forskningen, om hur en pedagog rent praktiskt kan hjälpa barn med dessa svårigheter. Fördelarna med att använda ett stödmaterial kan vara att pedagogen genom detta kan få nya infallsvinklar i hur man på bästa sätt kan undervisa barn med svårigheter som dessa. Samtidigt bör man vara medveten om att det finns en risk att pedagogen "läser sig" vid de råd som ges och därmed inte vågar pröva andra vägar som faktiskt kan fungera.

Som tidigare beskrivits har de neuropsykiatriska förklaringsmodellerna länge haft ett stort inflytande och det kanske är det som gör att detta synsätt är det som ofta påverkar hur skolan idag förhåller sig till barn med koncentrationssvårigheter. Vi menar dock att det är viktigt att inte missa de barn som inte har någon neuropsykiatrisk orsak till sina koncentrationssvårigheter. De bör också få hjälp och stöd likt de diagnostiserade barnen för att på så sätt ha samma förutsättningar till lika utbildning. Vi anser att det material som vi har gått igenom lika gärna kan användas för att hjälpa barn som inte har ADHD. Man bör emellertid tänka på att rekommendationerna om arbetssätt och liknande inte passar för alla barn. Det finns till exempel barn som inte mår bra i en allt för strukturerad miljö utan som faktiskt klarar sig bättre om de får ett större utrymme att använda sin kreativitet.

Dagens samhälle ställer höga krav på våra barn då de ska klara av skolan och allt vad den innebär. Efter skolan har de dessutom en mängd fritidsaktiviteter som också de ställer krav på barnen. Vi tror att alla dessa krav kan leda till att vissa får koncentrationssvårigheter vilket också kan visa sig i skolan. Koncentrationssvårigheter kan finnas hos många fler barn än de med ADHD och detta bör alla pedagoger ha i åtanke när de planerar sin undervisning.

Uppsatsens resultat har visat oss att det är viktigt att tänka på att, när man använder stödmaterial för pedagoger är att, barn med ADHD är unika individer. Som pedagog måste man tänka på är att barn med ADHD är individer med skillnader, de är inte en homogen grupp men det är lätt att grupperar dem. Det som fungerar på ett barn kanske inte fungera på ett annat och som pedagog bör man därför se till individen, oavsett diagnos eller ej.

Vi tror att skolor kan ha stor nytta av att använda stödmaterialet just som ett stöd i undervisningen. Det kan vara till hjälp för den pedagog som inte har så mycket erfarenhet av elever med koncentrationssvårigheter. Något vi lärt oss genom arbetet med denna uppsats är hur man kan arbeta med barn på ett strukturerat sätt. Detta gäller inte enbart för barn med ADHD utan det kan vara till hjälp i mötet med alla barn. Det är dock inte alltid är lämpligt att använda stödmaterial även om man ska undervisa ett barn med ADHD. Materialet måste ses som ett stöd och inte som något som måste följas. Man bör också tänka på att användandet av stödmaterial påverkar *alla* barn i klassrummet och inte bara de med ADHD.

5.1 Vidare forskning

Vi har sett i andra uppsatser att ett genusperspektiv efterlyses i forskningen kring barn med ADHD, och då främst forskning kring underaktiva flickor. Vi upplever dock att det är viktigare att se till både under- och hyperaktiva barn och fokus bör därmed ligga på ett individperspektiv istället för ett genusperspektiv. Det finns annars en risk att om ett allt för stort intresse riktas mot de underaktiva flickorna så missar man de underaktiva pojkarna.

Vi ser, som tidigare nämnts, fördelar med att ha en tydlig och strukturerad miljö för barn med ADHD. Det hade varit intressant att studera eventuella fördelar och nackdelar med huruvida icke diagnostiserade barn påverkas av en sådan lärandemiljö. Påverkas deras inlärning till det bättre eller sämre?

6. Referenser

6.1 Böcker och dokument

Andersson Inga (1999), *Samverkan för barn som behöver* (2:a rev upplagan). Stockholm: HLS Förlag

Axengrip Christina & Axengrip Jens (2004). *Pedagogiska strategier – Handbok för DAMP/ADHD-problematik*. Umeå: Axengrips Förlag AB.

Beckman, Vanna (red.) (2007). *ADHD/DAMP – en uppdatering* (2:a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Börjesson, Mats (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Liber distribution.

Börjesson, Mats & Palmblad, Eva (red.) (2003). *Problembarnets århundrade – normalitet, expertis och visionen om framsteg*. Lund: Studentlitteratur.

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

Esaiasson, Peter; Gilljam, Mikael & Oscarsson, Henrik (2007). *Metodpraktikan. Konsten att studera samhälle, individ och marknad* (3:e rev upplagan), Stockholm: Norstedts juridik.

Gillberg, Christopher (2005). *Ett barn i varje klass. Om ADHD och DAMP* (2:a upplagan). Stockholm: Cura Förlag och Utbildning.

Hjörne, Eva & Säljö, Roger (2008). *Att platsa i en skola för alla. Barnhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Holme, Idar Magne & Krohn Solvagn, Bernt (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder* (2:a rev upplagan). Lund: Studentlitteratur.

Iglum, Lisbeth (1999). *Om de bara kunde skärpa sig. Barn och ungdomar med ADHD och Tourettes syndrom*. Lund: Studentlitteratur.

Johannessen, Eva (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.

Johansson, Bo & Svedner, Per Olov (2006). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning* (4:e upplagan). Uppsala: Kunskapsförlaget.

Juul, Kirsten (2005). *Barn med uppmärksamhetsstörningar – en handledning för lärare och annan pedagogisk personal*. Lund: Studentlitteratur

Kadesjö, Björn (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter* (3:e upplagan) . Stockholm: Liber.

Kärfve, Eva (2000). *Hjärnspöken. Damp och hotet mot folkhälsan*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (2006).
Lpo 94. Stockholm. Fritzes.

Nadeau, Kathhleen G.; Littman, Ellen B. & Quinn, Patricia O. (2002). *Flickor med AD/HD*.
Lund: Studentlitteratur.

Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (2007). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Lund: Studentlitteratur.

Rønhovde Iglum, Lisbeth (2006). *Om de bara kunde skärpa sig. Barn och ungdomar med ADHD och Tourettes syndrom (2:a upplagan)*. Lund: Studentlitteratur.

Skolverket (2001). *Tre magiska G:n. Skolans insatser för elever med funktionshinder*.
Stockholm: Liber Distribution.

Strandell, Annika (red.). (2007), ADHD och autismspektrumtillstånd hos skolbarn,
Skolhälsovård (2/2007-2008).

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund:
Studentlitteratur.

Thurén Torsten (1991). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber AB

Trillingsgaard, Anegen; Dalby, Mogens A. & Østergaard, John R. (Red.) (1999). *Barn som är annorlunda: Hjärnans betydelse för barnets utveckling*. Lund: Studentlitteratur.

6.2 Internet

Pedagogiska magasinet 2/2008, Hämtat 2009-11-15 från
<http://www.pedagogiskamagasinet.net>

Hellström, Agneta (2007). *Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD*,
Hämtat 2009-11-15 från
http://www.habilitering.nu/gn/opencms/web/HAB/Generella_sidor/katalog/funktionshinder_stod_behandling/Att_undervisa_pedagogiskt_bemota_barn_elever_med_ADHD.html

Nationalencyklopedin, Hämtat 2009-11-09 från
<http://www.ne.se>

Bilaga

Analysschema

Bakgrundsfrågor:

- 1) Vem har skrivit boken/stöd materialet?
- 2) Till vem riktar sig boken/stöd materialet?
- 3) I vilket syfte är boken/stöd materialet skrivet?

Vad kännetecknar de lärandemiljöer som, enligt forskning respektive stödmaterial för pedagoger, är lämpliga för elever med ADHD?

- a) Hur bör skolmiljön utformas?
- b) Hur bör undervisningen läggas upp i klassrummet?
- c) Hur bör pedagogen vara?
- d) Hur bör interaktionen med andra elever se ut?
- e) Hur bör den psykosociala miljön se ut?
- f) Annat av vikt vad gäller lärandemiljön?