

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Läroarutbildningen

Pedagogiskt arbetssätt för barn med ADHD

- En kvalitativ studie med erfarna lärare inom området

Författare

Josefin Andersson
Annika Jönsson

Handledare

Daniel Östlund

www.hkr.se

Pedagogiskt arbetssätt för barn med ADHD

– En kvalitativ studie med erfarna lärare inom området

Abstract

Syftet med denna uppsats belyser hur lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd, upplever att lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön. Vi har intervjuat lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd. Våra informanter består av en fritidspedagog, en lärare och fyra specialpedagoger. Våra informanter arbetar på resursskolor respektive ”vanliga” skolor.

Undersökningen resulterade i ett antal slutsatser om vad läraren bör göra, nämligen:

- Skapa en positiv kontakt med barnet
- Ha kunskap om barnets eventuella diagnos
- Skapa struktur i skolmiljön och en lugn arbetsmiljö
- I sitt arbetslag ha samsyn i det pedagogiska arbetet
- Genom samarbete med alla involverade utgå ifrån individen, gällande skolmiljö och arbetssätt
- Arbeta förebyggande med barnets sociala beteende

Ämnesord: ADHD, arbetssätt, struktur, synsätt, social anpassning

INNEHÅLL

1 INLEDNING MED BAKGRUND	6
1.1 Syfte	9
1.2 Problemprecisering	9
2 LITTERATURGENOMGÅNG	10
2.1 För- och nackdelar med diagnostisering	10
2.2 Definition av begreppen ADHD och DAMP	11
2.3 Kännetecken för ADHD	12
2.3.1 Impulsivitet och uppmärksamhet	12
2.3.2 Över- och underaktivitet	14
2.3.3 Fler förekommande drag hos barn med ADHD	14
2.5 Underlättande åtgärder för barn med ADHD	15
2.5.1 Omgivningens inställning	15
2.5.2 Problemlösning i klassrummet	16
2.5.3 Hjälpa barnet med uppmärksamhet och koncentration	19
2.5.4 Emotionellt beteende	20
2.6 Olika perspektiv på individens särskilda behov	21
2.7 Teoretisk precisering	23
3 METOD	24
3.1 Val av metod	24
3.2 Urval och genomförande	25
3.3 Bearbetning av material	27
4 RESULTAT	28
4.1 Informanternas syn på arbetssätt för barn med ADHD	28
4.1.1 Informanternas syn på barnet	28
4.1.2 Struktur	30
4.1.3 Social anpassning	31
4.1.4 Skolarbetets upplägg	33
4.2 Analys av resultat	35

5 DISKUSSION	36
5.1 Metoddiskussion	42
5.2 Förslag på fortsatt forskning	42
6 SAMMANFATTNING	43
7 REFERENSER	44
7.1 Böcker	44
7.2 Internetkällor	45
7.3 Föreläsningar	45
BILAGA	46
Intervjufrågor	46

Förord

Vi skribenter av denna uppsats tror inte att resultatet hade blivit lika bra om det inte vore för de som har ställt upp för oss. Vi vill därför rikta ett stort tack till våra informanter och vår handledare Daniel Östlund som i hög grad bidragit till denna uppsats.

Vårt intresse för ADHD (**A**ttention – **D**eficit/**H**yperactivity **D**isorder enligt Bengtner, Iwarson 2000) och DAMP (**D**eficits in **A**ttention, **M**otor control and **P**erception a.a. 2000) började under vår verksamhetsförlagda utbildning då vi mötte barn med dessa beteendemönster. Vi upptäckte att vi inte hade tillräcklig kunskap för att bemöta dessa barn på ett för oss korrekt pedagogiskt sätt. Under specialiseringskursen *Matematik för barn med särskilda utbildningsbehov* 10 poäng under vår lärarutbildning fick vi lite kunskap om vad beteckningarna står för och vad det innebär för barnet. Efter kursens slut ville vi lära oss mer om ADHD och fick idén att välja detta område till vårt examensarbete. Nu efter att vi slutfört denna uppsats hoppas vi på att kunna använda oss av dessa nya kunskaper i vår kommande yrkesroll.

1 Inledning med bakgrund

Vi har valt att skriva om diagnosen ADHD (Attention – Deficit/Hyperactivity Disorder) ifrån en pedagogisk synvinkel i vårt examensarbete. Brodin och Lindstrand (2004) menar att människor alltid har haft ett behov av att dela upp saker i olika fack och att det kan vara anledningen till att diagnostisering förekommer. Människor får lättare att förstå omvärlden när de generaliserar. Diagnostisering förutsätter att det finns en uppfattning om vad som är normalt eller onormalt, godkänt eller inte godkänt, acceptabelt eller oacceptabelt. Brodin och Lindstrand (2004) hävdar att de människor som anser sig vara normala bestämmer vad som är onormalt. Vilket beteende som accepteras beror på vilken kultur och vilken social grupp en person tillhör, och acceptansen varierar kraftigt mellan dessa olika sammanhang (Brodin och Lindstrand, 2004).

Sandow i Ahlberg (2001) visar på fyra olika perspektiv på normalitet som funnits bland människor genom historien. Inom den *magiska modellen* anses det att skillnader människor emellan är skapade av Gud eller liknande makter. Avvikelser förklaras med övernaturliga krafter, exempelvis häxkonst. I den *moraliska modellen* anses avvikelser bero på att människor inte försöker tillräckligt mycket när de ska klara av olika saker. I den *medicinska modellen* anses avvikelser ha biologiska orsaker och diagnostisering förespråkas. Detta synsätt blir allt mer vanligt inom skolan idag. Inom den *intellektuella modellen* framhålls metoder som begåvningsstest och att mäta intelligensen. Anhängare av detta synsätt anser att människor skiljer sig åt när det gäller begåvning och personlighet. Enligt Ahlberg (2001) finns dessa fyra modeller ännu kvar i samhället och inverkar på våra uppfattningar om elever i svårigheter. Den medicinska och den intellektuella modellen är vanligare än de två övriga (Ahlberg, 2001).

I dagens Sverige utbildas lärare för att möta alla barn. Vi arbetar för att skapa ”En skola för alla”. Det innebär att skolan ska vara till för alla barn och alla barn ska integreras i den vanliga skolan enligt Utbildningsdepartementet (1999:63). Ifall alla barn fick det stöd de behövde för att klara av skolan skulle diagnostisering inte vara så viktigt som det är i dag, menar Brodin och Lindstrand (2004). Elever i behov av särskilt stöd bör få extra hjälp i sin vanliga klass enligt Utbildningsdepartementet (1999:63). En utmaning för pedagoger är att kunna se elevernas olikheter som en tillgång istället för hinder, menar Tideman m.fl. (2004). Att uppmärksamma elevers olika möjligheter och föra fram mångfalden är ett stort steg på

vägen mot att leva upp till ”En skola för alla”. A.a. (2004) anser att det finns anledning att se kritiskt på införandet av en inkluderande skola. Det beror på att elevens bästa, medvetet eller omedvetet, kan bli lidande på grund av ekonomiska motiv. De är många gånger mindre kostnadskrävande med inkluderande än exkluderande undervisning (a.a., 2004).

Den tidigare litteratur vi studerat (bland annat Bengtner, Iwarson 2000 och Gravander, 1999) har undersökt ADHD utifrån exempelvis lärarens, barnets eller föräldrarnas perspektiv. Vi vill istället undersöka ADHD utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv. Specialpedagogiskt arbete definieras som ett arbetssätt som sätts in när den vanliga pedagogiken inte räcker till (Utbildningsdepartementet, 1999:63). Specialpedagogik beskrivs i a.a. (1999:63):

Specialpedagogiken utgör ett tvärvetenskapligt kunskapsområde som hämtar sin teori från, utöver pedagogiken, discipliner som psykologi, sociologi och medicin. Specialpedagogiken har liksom övrigt elevvårdsarbete dessutom en politisk och normativ funktion eftersom den handlar om hur samhället och dess medlemmar uttrycker hur människor med avvikelser av olika slag ska ha det nu och i framtiden (s. 192).

Det är viktigt att ha kunskap om vad som står i styrdokumenterna om en skola som ska passa alla barn. Enligt Lpo 94 (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet) Utbildningsdepartementet (1998) ska skolmiljön präglas av tolerans, förståelse för andra människor och att alla människor är lika mycket värda. Undervisningen ska utgå ifrån varje individs behov och bakgrund, samt skapa så bra förutsättningar som möjligt för elevernas lärande. I Lpo 94 står det också om att undervisningen ska vara individanpassad:

En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen skall utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser skall fördelas lika. Hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns olika vägar att nå målen. Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla (Lpo 94, paragraf 1).

I *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem* (1999) står att antalet individer i barngruppen och hur lokalerna ser ut bör anpassas efter hur många barn som behöver särskilt stöd och vilka svårigheter de är i. Det nämns också att speciella stödåtgärder för barnet måste godkännas av föräldrarna. Personalen kan behöva handledning, kompetensutveckling och stöd från specialpedagogen för att kunna möta *alla* barn. Pedagoger inom fritidshem och skola har enligt a.a. (1999) olika kompetenser som ska användas när de samarbetar. Tanken är att pedagogerna ska få en helhetsbild av barnet under sin skoldag.

Detta kan belysas genom följande citat:

I fritidshemmets uppgift ingår att förena omsorg och omvårdnad i vid mening med en god pedagogisk verksamhet, vilket innebär att omsorg och pedagogik bör ses som en helhet. Verksamheten bör bygga på insikten att varje barns utveckling och lärande är ouplösligt förenat med dess emotionella, sociala och fysiska välbefinnande.

Att utgå från varje barns behov innebär att varje barn oavsett ålder, kön, social eller kulturell bakgrund samt fysiska och psykiska förutsättningar bör få stöd och stimulans i sin utveckling. Fritidshemmets verksamhet bör utgå från barns egna intressen och erfarenheter och anpassas till att barn har olika livsvillkor och förutsättningar. (Allmänna råd med kommentarer för fritidshem, 1999, s. 15)

Hur lärare kan arbeta med barn som har diagnosen ADHD är ett angeläget område att forska kring, eftersom bokstavsdiagnoser har ökat mycket under senare år enligt Brodin och Lindstrand (2004). Därmed ökar antalet barn som får denna diagnos och därmed berörs fler föräldrar och lärare. Därför ökar målgruppen av personer som kan ha intresse av uppsatsen. Risken för feldiagnostisering finns, menar Brodin och Lindstrand (2004). Denna risk tror vi kan minska genom mer forskning. En annan anledning till att det är ett betydelsefullt ämne är att forskningen inom detta område hela tiden utvecklas och snabbt förändras. Begreppet ADHD skapades i början på 1900- talet av George F. Still (Socialstyrelsen, 2002). MBD står för **M**inimal **B**rain **D**ysfunction. Detta är ett gammalt begrepp som troligen härstammar från 1914.

Begreppet **DAMP** (**D**eficits in **A**ttention, **M**otor control and **P**erception) skapades enligt Bagge (2005) under forskning som påbörjades på 70- talet och ersatte begreppet MBD. Det finns mycket forskning om barn med ADHD och DAMP. Skaparen av DAMP- begreppet är barnpsykiatrikern Christopher Gillberg. Han menar att DAMP enbart beror på en hjärnskada. Gillberg har även bett sina medarbetare att förstöra hans forskning då han inte ville att den skulle granskas, vilket de också gjorde. Många av Gillbergs kritiker anser däremot att även barnets sociala miljö spelar in. DAMP är ett omstritt begrepp och diagnosen finns enbart i Skandinavien. Vi har därför valt att mestadels inrikta oss på att undersöka den internationellt accepterade diagnosen ADHD. Denna diagnos anses till skillnad från DAMP orsakas av både arv och miljö (Bagge 2005). Vi har valt att skriva om barn med ADHD även om en del barn kan ha både DAMP och ADHD, enligt Bengtner, Iwarson (2000). Och eftersom diagnoserna DAMP och ADHD ligger nära varandra har vi även valt att definiera begreppet DAMP.

Vi har i denna uppsats till viss del utgått ifrån den sociokulturella teorin, då vi anser att barnet påverkas av allt i sin omgivning. Denna teori innebär att en individs lärande påverkas av

omgivande samhälle och kultur (Säljö, 2000). Även om vi mestadels har ett sociokulturellt synsätt, har vi även tagit med litteratur inom det medicinska perspektivet. Denna litteratur har varit relevant, även om vi inte delar åsikten om att fokusera svårigheterna på eleven. Vissa ord har vi heller inte kunnat ersätta med bättre uttryck. Vi har använt oss mycket av Teeter (2004). A.a. (2004) beskriver ADHD bland annat ur ett utvecklingsperspektiv, vilket betyder att författaren beskriver hur ADHD utvecklas över tid. A.a. (2004) beskriver även utvecklingen hos barn med ADHD i förhållande till ”normala” barns utveckling. En tredje utgångspunkt hos författaren är att beskriva ADHD ur genetisk synvinkel (Teeter, 2004).

1.1 Syfte

Syftet med vår undersökning är att genom intervjuer med lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd, söka förslag till hur lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön. Utifrån dessa lärares olika erfarenheter är vår tanke med uppsatsen att lärare kan ta del av olika tillvägagångssätt för att underlätta för barn med ADHD.

1.2 Problemprecisering

Hur upplever lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd, att lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön?

2 Litteraturgenomgång

2.1 För- och nackdelar med diagnostisering

Det råder väldigt delade meningar om hur viktig en diagnos är för elevens möjligheter i skolan (Jacobsson, 2002). Detta kan enligt Eliasson i Jacobsson (2002) bero på att verkligheten ser så olika ut ur olika perspektiv. Dessa olika perspektiv kan exempelvis vara forskarens, läkarens, barnets, barnets föräldrars eller lärarens perspektiv. Betydelsen av en diagnos skiftar också beroende på skolform och hur elevens klass är sammansatt (Jacobsson, 2002).

En diagnos gör att barnet får lättare att få stöd i skolan, genom tillgång till den summa pengar som kommunen har öronmärkt för barn i behov av särskilt stöd. Diagnostisering leder därmed till att barnet kan få professionell hjälp. Vid diagnostisering av ADHD får barnen till exempel ofta hjälp genom medicinsk behandling och genom psykosocial behandling tränas föräldrar och lärare i att påverka barnets beteende i positiv riktning. Diagnostisering är också ett sätt att upptäcka, bedöma och hjälpa de barn som har behov av särskilt stöd. En diagnos kan leda till att barnet får möjlighet till mer undervisning i en liten grupp och därmed en lugnare miljö i skolan (Brodin och Lindstrand, 2004).

Med en diagnos får barnet enligt Brodin och Lindstrand (2004) en stämpel på sig som inte går att tvätta bort. Diagnosen kan öka riskerna för mobbing eftersom barnet kan ses som annorlunda. En diagnos kan också leda till sämre förutsättningar för individen att få ett arbete senare i livet. Genom en diagnos blir barnet stämplad som avvikande och vi människor har en tendens att se negativt på avvikelser. Ett ”normalt” barn kan enligt a.a. (2004) ses som önskat och värdefullt, medan ett ”onormalt” barn kanske därför ses som oönskat och inte lika värdefullt. Diagnostisering görs ofta av fel skäl, eftersom en diagnos är en förutsättning för att barnet ska få extra hjälp i skolan. Detta system leder till en överdiagnostisering. Det finns en hel del barn som det är svårt att sätta en diagnos på och diagnosen kan därför bli osäker. En diagnos fokuserar på att barnet har svårigheter, men orsaken till problemen kan även vara andra saker, till exempel skolmiljön eller hemmiljön. Olika förklaringar till barns svårigheter påverkas också av hur läraren ser på olikheter, vilken kultur barnet lever i och vilken vetenskapsteori som dominerar. Förklaringar till elevers svårigheter kan också finnas i olika organisationer, till exempel skolan eller kommunen. En diagnos kan leda till att lärare

särbehandlar barnet mot dess vilja. Det kan exempelvis vara så att läraren bestämmer att vissa saker inte är lämpliga att göra för barnet, utan att barnet tillfrågas. Diagnostisering kan göra att barn med samma diagnos tussas ihop i samma klass. En diagnos i sig gör inte att en grupp elever har allt annat gemensamt. Det är inte heller säkert att det passar barnen att gå i samma klass eller ha vissa delar av undervisningen ihop. En diagnos kan även göra att omgivningen ställer för låga krav på barnet (Brodin och Lindstrand, 2004).

Ur ett sociokulturellt perspektiv anses en människas beteende inte bara ha biologiska orsaker. Andra faktorer som påverkar beteendet är den sociala miljön och den kultur personen tillhör. Inlärningssvårigheter av olika slag som MBD, DAMP, ADHD med mera är exempelvis inte alls lika vanliga i Japan och Kina som i Amerika och Sverige. Det beror på att människor i Japan och Kina inte alls är lika intresserade av att söka efter orsaker till olika inlärningssvårigheter som personer i den amerikanska och svenska kulturen (Säljö, 2000).

2.2 Definition av begreppen ADHD och DAMP

ADHD (**A**ttention – **D**eficit/**H**yperactivity **D**isorder) och DAMP (**D**eficits in **A**ttention, **M**otor control and **P**erception) är medicinska diagnoser som beskriver generella kännetecknen som utmärker individer med den ena eller båda diagnoserna (Bengtner, Iwarson 2000). Mellan tre och fem procent av alla barn i skolåldern har ADHD (Socialstyrelsen, 2002). Det finns tre olika typer av ADHD:

1. Det utmärkande draget för barn med den första typen av ADHD är att de har svårt med att vara uppmärksamma.
2. Barn med den andra typen av ADHD domineras av att de är överaktiva och har svårt att kontrollera sina impulser.
3. Individer med den tredje typen av ADHD har svårigheter med både uppmärksamhet, överaktivitet och att kontrollera sina impulser (Bengtner, Iwarson 2000).

DAMP delas in i lätt till måttligt svår DAMP och svår DAMP. Vid svår DAMP har barnet svårigheter inom alla kategorier. Dessa kategorier är aktivitet och uppmärksamhet, grovmotorik, perception samt språk och tal. Barn med lätt till måttligt svår DAMP har svårigheter med uppmärksamhet och aktivitet i kombination med svårigheter i en eller flera av de andra kategorierna. Av alla barn med DAMP har cirka hälften ett hyperaktivt beteende (Bengtner, Iwarson 2000).

Det finns flera kännetecken som barn med ADHD och/eller DAMP har gemensamt:

- De har svårigheter med att hålla uppmärksamheten uppe, koncentrera sig en längre tid, svagt korttidsminne och störs lätt av saker som händer runt omkring dem.
- En del av barnen har brister i tidsuppfattningen. Det leder till att de har svårt att lära sig klockan, planera framåt samt se bakåt i tiden och se samband mellan vad som sker just nu och tidigare erfarenheter.
- Barnens dåliga minne gör att de kunskapsmässigt verkar behärska en sak ena dagen, medan de kan vara nästan ovetande dagen efter då de ställs inför samma uppgift.
- Barnets impulsivitet innebär att individen kanske inte tänker sig för innan han/hon handlar och behärskar ofta inte turtagande. Så fort barnen kommer på någonting pratar de rakt ut.
- Svårigheter med aktivitetsnivån gör att barnen antingen är överaktiva eller sävliga. De barn som har för låg aktivitetsgrad är stillsamma och sävliga eller dagdrömmande och klumpiga. De överaktiva barnen har ”myror i kroppen”. De har hela tiden någonting på gång och pratar i överkant (Gillberg, 1996).

Det är av stor betydelse att känna till att barnens beteenden kan yttra sig på väldigt varierande sätt eftersom alla barn är olika (Bengtner, Iwarson 2000).

2.3 Kännetecken för ADHD

Hur ADHD utvecklar sig beror på individens egenskaper och miljöpåverkan. ADHD ger negativa effekter på barnets resultat i skolan, kontakten med familj och kamrater samt det sociala livet. Detta kan leda till att barnet får dåligt självförtroende. Men eftersom miljön har betydelse för hur ADHD utvecklar sig hos en individ, så kan en positiv miljö minska symptomen av ADHD. Beteendet hos barn med ADHD varierar också mellan olika åldrar. ADHD börjar ofta visa sig vid tre års ålder och de flesta barn växer inte ifrån beteendet (Teeter, 2004). Barn med ADHD utmärker sig enligt Socialstyrelsen (2002) inom tre kategorier; impulsivitet, uppmärksamhet, över- och underaktivitet.

2.3.1 Impulsivitet och uppmärksamhet

Impulsivitet ses i allt större utsträckning som det mest centrala beteendet hos barn med ADHD. Spontana barn är kreativa och kan många gånger ses som charmiga. Som vi tidigare

nämnt har de alltid någonting på gång. Men barnen gör ofta saker utan att tänka sig för och det kan försätta dem i farliga situationer. Enligt Teeter (2004) råkar barnet ofta ut för olyckor eftersom det inte tänker på säkerheten. Exempelvis kan barnet rusa ut på vägen för att hämta en boll utan att först se om det kommer någon bil a.a. (2004). Impulsiviteten handlar många gånger om att barnen strävar efter att få omedelbar belöning av sina handlingar. De har svårt att se glädjen i att vänta på en belöning. Och enligt Teeter (2004) blir de lätt otåliga och frustrerade. Hon menar också att barnet kan bli argt när det inte får som det vill. De har svårt att vänta på sin tur vilket gör att de tränger sig före i kön och pratar rakt ut. Det de slänger ur sig kan också vara slarvigt uttryckt och väcka negativa känslor hos den andra parten. Impulsiviteten gör att barnen kan uppfattas som egoistiska, påfrestande och därför i vissa situationer barnsliga. Det impulsiva beteendet som dessa barn kan ha gör att de får ta emot mycket kritik och bestraffningar. Barnen kan också enligt Socialstyrelsen (2002) uppleva en utanförskap jämt mot barn och vuxna.

Den låga uppmärksamhetsnivån kan enligt Socialstyrelsen (2002) botten i det impulsstyrda beteendet som många barn med ADHD har. Barn med ADHD blir fort trötta och kan därför oftast inte hålla koncentrationen uppe någon längre tid a.a. (2002). Barn med låg koncentrationsförmåga har bra och mindre bra perioder när det gäller att hålla koncentrationen uppe. Längden på dessa perioder kan vara allt från några minuter till några veckor. Detta leder till att förmågan att lära sig saker ibland är större och ibland mindre Kadesjö (2001). Den låga koncentrationsförmågan kan enligt Teeter (2004) leda till att barnet ibland har svårt att följa instruktioner i skolan och att komma ihåg saker. Enligt Socialstyrelsen (2002) blir barnen ofta stökiga när de tappar koncentrationen. Det tar mycket på krafterna hos barnen att ha koll på det som sker i omgivningen. Detta märks inte mycket under förmiddagen menar a.a. (2002), men efterhand som dagen går blir barnen allt tröttare. Den låga koncentrationsnivån kan även visa sig i situationer då barnen ska lyssna, för det förekommer som vi tidigare nämnt att de ofta dagdrömmer a.a. (2002).

På grund av att deras koncentration inte är särskilt långvarig hinner de för det mesta inte fullfölja en uppgift innan deras uppmärksamhet har riktats mot någonting annat (Teeter, 2004). Barnen påverkas lätt av förändringar i omgivningen. Enligt a.a. (2004) får barnet det lättare om en person hjälper till med fokuseringen på vad som ska göras. Uppmärksamheten kan inte kontrolleras av barnet, men den blir bättre ju äldre barnet blir a.a. (2004). Trots förbättringen av uppmärksamheten har barnet svårigheter med att fokusera uppmärksamheten

när det behövs, menar Teeter (2004). Uppgifter som är mer spännande kan enligt Kadesjö (2001) hålla kvar koncentrationen längre. I omvänd ordning kan mindre stimulerande uppgifter göra att barnen lockas till att hitta på någonting roligare. Några uppgifter barnen kan uppleva som svåra är friare uppgifter, till exempel fria arbeten i skolan, eller uppgifter där det krävs självdisciplin på barnet som läxor (Socialstyrelsen, 2002).

2.3.2 Över- och underaktivitet

Enligt Kadesjö (2001) har det gjorts mycket mindre forskning på underaktiva barn i förhållande till den forskning som gjorts på överaktiva barn. Det finns också betydligt färre underaktiva barn, som a.a. (2001) påpekar. Överaktivitet kan innebära att barnet rör sig onödigt mycket, eller pratar överdrivet mycket. De sitter inte ner en längre stund med en uppgift, utan ibland går de upp och går runt i klassrummet. Forskare har kommit fram till att dessa barn även har ett stort rörelsebehov när de sover. Orsaken till överaktivitet tros bero på de krav som ställs på att kunna kontrollera aktivitetsnivån i en viss situation. Barnet är inte alltid överaktivt utan det varierar från situation till situation, menar a.a. (2001). Fast ett barn har klarat av en situation bra en dag säger inte det att barnet reder ut en liknande situation nästa dag (Porrino m.fl. i Socialstyrelsen 2002). Barnet kan också bli underaktivt i en del situationer, exempelvis då han/hon ska sitta stilla i skolbänken. Barnen med ADHD kan verka oengagerade att ta sig an en uppgift. Även här behöver barnet varierande spännande uppgifter. Ett sådant här barn kan fungera mycket bra i paruppgifter, men kanske inte vid samarbete där grupsammansättningen är fler än två (Socialstyrelsen 2002). Om barnet går ifrån en uppgift och springer omkring och busar kan det bero på att barnet inte kan lösa uppgiften. Barnet kan också påstå att uppgiften inte är viktig, att det glömt boken eller att det inte vill göra uppgiften. Dessa undanflykter kan bero på att barnet har svårt att lösa uppgiften och inte vill visa det. Barnet får lättare att dölja sina mindre starka sidor ju äldre det blir (Kadesjö, 2001).

2.3.3 Fler förekommande drag hos barn med ADHD

Ett barn med ADHD kan enligt Kadesjö (2001) vara hyperaktivt både *grovmotoriskt* och *finmotoriskt*. Det kan visa sig genom att individen sparkar med fötterna, trummar med fingrarna, har svårt att sitta stilla, springer runt och verkar vara uppe i varv. Under idrotten kan dålig koordination och klumpighet i en del fall märkas, anser a.a. (2001). Eleven kan vara rastlös och kan exempelvis utan att mena det ta sönder saker menar a.a. (2001). Barnet kan även plocka oavbrutet med någonting. Barnet kan också vara underaktivt. Elever med ADHD

har också svårt att *organisera* sig. Det kan visa sig genom att läxor inte skrivs upp eller tappas bort och att arbeten inte görs klara i tid eller inte överhuvudtaget. Eleven kan göra dåliga uppställningar vid skriftliga uppgifter. Barn med ADHD har det svårare än andra att hålla ordning omkring sig i exempelvis sin skolväska eller på sitt rum (Teeter, 2004).

Barnets *humör är instabilt* och det reagerar onormalt kraftigt på positiva och negativa saker. Detta kan visa sig genom att barnet kan ha kort stubin, få raseriutbrott och ofta bråkar med andra. Individerna kan också bli överexalterad. Barnet kan ha svårt att vara glad och blir ofta ledsen på grund av misslyckanden och oförmåga att nå upp till de vuxnas krav. Eleven har det svårt med relationer till kompisarna och kan bli retad eller utesluten ur gemenskapen. Barnet kan vara dominerande och tjurigt och försöka styra över andra. Det kan också vara socialt omoget och uppträda osocialt. Han/hon har kanske inte heller så många kompisar och kan därför i vissa fall försöka få vänner genom att stjäla saker. Individerna söker hela tiden uppmärksamhet och kan bli klassens ”clown”. Det kan vara lätt att få barnet att bli arg. Barnet förstår inte hur andra känner sig eller varför de beter sig som de gör. Han/hon klarar inte alltid av att hålla sig till bestämda planer, oftast beroende på glömska eller uppmärksamhetsproblem. Barnet kan skämmas, uppträda trotsigt och temperamentsfullt och kan uppfattas som envis och negativ. Belöningar eller bestraffningar påverkar inte beteendet i det långa loppet, eftersom effekterna snabbt går över. Situationen för barnet och dess omgivning kan bli till en ond cirkel av olydnad och kritik och leda till en negativ miljö (Teeter, 2004).

2.5 Underlättande åtgärder för barn med ADHD

2.5.1 Omgivningens inställning

Eftersom barn med ADHD kan ha svårt att fungera socialt så missförstås de ofta av omgivningen, vilket kan leda till att de får låg självkänsla. För höga krav och känslan av misslyckande kan leda till depressioner. De krav som ställs på barnet ska vara på lagom nivå och anpassade efter barnet. Barnet behöver få mycket beröm i direkt samband till någonting som gick bra. Misslyckanden behöver inte alltid påpekas, barnet vet själv när det har misslyckats. Det är viktigt att omgivningen har kunskap om vad ADHD är för att kunna bemöta barnet på ett bra sätt. Först genom ett bra bemötande kan de negativa sidorna av ADHD märkas mindre hos barnet (Bengtner, Iwarson 2000). Det är betydelsefullt att läraren är trygg i sig själv för att kunna vara tydlig och sätta gränser på ett bra sätt. Lärarna i

arbetslaget behöver ha en gemensam strategi för gränssättning och stötta varandra när det behövs (Kadesjö, 2001).

Det är enligt Teeter (2004) viktigt att prata med barnen om vilka starka och svaga sidor de har när det gäller uppmärksamhet och inläring och vad det kan bero på. Barn med ADHD har enligt Bengtner, Iwarson (2000) svårt att välja, därför tycker dessa författare att valsituationer bör undvikas. Vuxna i barnets omgivning behöver också diskutera med barnen om vad som kan göras för att barnets svaga sidor ska bli bättre. Det är viktigt att de vuxna i barnets omgivning visar förståelse för de svårigheter barnet upplever i inlärningsprocessen. Framhäva barnets starka sidor och uppmuntra barnets intressen (Teeter, 2004).

Kadesjö (2001) skriver om relationen mellan lärare och elev:

Om samspelet ändå blivit destruktivt eller negativt är det viktigt att en lärare får hjälp att känna igen det och att bryta sådana mönster. För att lyckas med det måste man inse att barnets beteende beror på en oförmåga och inte på att det är elakt eller vill göra läraren löjlig. I stället för att fråga sig: "Varför gör han så mot mig?" måste man som lärare försöka agera med barnets intresse för ögonen och fråga sig: "Hur kan jag hjälpa barnet ur denna situation?" Man bör så långt det går inrikta sig på att *agera* istället för att *reagera*. Ju mer man kan undvika att låta sig styras av känsloreaktioner och istället agera självständigt och sakligt, lite mer neutralt, desto bättre är det för såväl barnet som en själv (s.183).

2.5.2 Problemantering i klassrummet

Kadesjö (2001) anser att för att eleven ska kunna följa med i undervisningen, vilket kanske förhindrar att han/hon ställs utanför gemenskapen, måste skolmiljön och skolarbetet vara planerat efter vad individen har för förutsättningar. Specifika beteenden som är svåra att förbättra kan enligt Teeter (2004) vara koncentrationssvårigheter. Detta då det handlar om tråkiga uppgifter, olydnad, bristande förmåga att följa regler, svårigheter att slutföra arbetsuppgifter, samt impulsiva responser och överkänslighet inför förekomst eller avsaknad av förstärkningar. Zentall (1985) i Teeter (2004) lyckades med en positiv beteendeförändring genom att dra ner på uppgifters svårighetsgrad och istället öka inslaget av nya och stimulerande egenskaper hos uppgifterna. (Teeter, 2004).

Några vägledande principer som bör övervägas när man gör ett program för att kunna kontrollera svårigheter i klassrummet:

1. Adekvata (adekvat som motsvarar givna krav i fullt tillräcklig grad men utan överdrifter, Nordstedts 1997) beteenden skall förstärkas ofta och konsekvent.
2. Förstärkningarna måste ges så fort som möjligt.
3. Responskostnad och andra bestraffningstekniker som timeout bör användas strategiskt men däremot inte så ofta. Responskostnadstekniker är en sorts böter för ett oacceptabelt beteende. (www.vasteras.se, 2005)
4. Besträffning och responskostnad bör enbart användas i "förstärkningsrika" miljöer. Program där eleverna får få eller inga belöningar, eller där bestraffningarna är fler än möjligheterna som ges för att kunna belönas, är så gott som alltid dömda att misslyckas.
5. Då det gäller svåra problem kan målen för förstärkningarna sättas på en nivå där individen får belönas över ett väldigt litet framsteg. Det kan vara att barnet inte har gjort sig osams med lika många barn på en dag som han/hon brukar göra. Förväntningarna kan höjas så fort individen börjar bete sig mer konsekvent. Förväntningar som är för högt ställda är en av de vanligaste orsakerna till att sådana här program inte alltid fungerar.
6. Ett sådant här program bör inte heller användas till att dokumentera dåligt uppförande utan målen är förbättring av självkontroll, ansträngningar och slutförda arbetsuppgifter. Ingen är perfekt därför är det inte perfektion som ska eftersträvas. (Teeter, 2004).

Några metoder har fungerat bra då det har gjorts en förändring i miljön eller uppgiften. Då används informella miljöer där barnet kan välja bland många olika aktiviteter inom olika sorters läroämnen då är det läraren som bestämmer hur grupperna fördelas. (Jacob, O' Leary och Rosenblad, 1978 i Teeter (2004).

Carlsson (1997) i Teeter (2004) rapporterade att responskostnadstekniker minskade individernas motivation medan belönningstekniker ökade intresset för en uppgift. Är målet att öka den inre motivationen kan förstärkningar vinna i slutändan. Elever som är mer aggressiva och hyperaktiva verkar också enligt Sullivan och O'Leary (1990) i Teeter (2004) svara bättre på responskostnadstekniker. Barn som var hyperaktiva och aggressiva upprätthöll enligt deras undersökning sina beteendeförändringar under en längre tid efter det avslutade programmet då de först hade medverkat i responskostnadsprogrammet.

Förutom användningen av responskostnader har andra metoder visat sig vara effektiva speciellt timeout. Det kan enligt Teeter (2004) verka lätt med användningen av timeout-metoder men lärare och föräldrar behöver tränas i hur de ska använda metoden på rätt sätt.

DuPaul, Guevremont och Barkley (1991), liksom DuPaul och Stoner (1994) i Teeter (2004) ger riktlinjer om timeout. De menar att timeout kan användas i klassrummet och för dåligt uppförande måste det snabbt utdelas. Det är läraren som ska bestämma när tiden är ute, för när tiden är ute ska individen fixa till sitt uppförande. Responskostnad bör ges om individen bryter timeout tiden, en speciell stol kan användas för timeout. Timeout bör också användas i samband med belöningar. Den ska användas sparsamt, detta gäller framförallt på de individer med låg självkänsla eller de som inte har så starka band till vuxna eller kompisar. Då timeout kan bidra till ytterligare isolering bör den enbart användas för att ta bort barnet från en väldigt känsloladdad situation. Barnet ska låtas återta kontrollen eller reflektera över sitt uppförande och på så sätt komma tillbaka till situationen och bete sig lämpligt. Timeout ska självklart inte användas på ett sätt som förödmjucar ett krävande barn. Självstyrningstekniker där lärare och föräldrar uppmuntrar att barnen tar ansvar och blir allt mer självständiga blir allt mer vanligt, de är också lätta att använda (Teeter, 2004).

Förutom utarbetandet av ett program finns även andra metoder för att underlätta i barnets vardag. Om en vuxen har oklara regler och inte bygger upp en struktur kring barnet kan barn med ADHD bli splittrade. Barn med ADHD tycker mycket om rutiner enligt Bengtner, Iwarson (2000). Barnet måste förberedas väl inför förändringar hävdar a.a. (2000). Använd en kalender att planera i, och ha en lista där det står vad som ska göras under dagen. Påminn om läxor i slutet av lektionen och se till att barnet får med sig det skolmaterial som behövs när läxorna ska göras hemma. Samarbeta med barnets föräldrar och planera vad barnet ska göra i skolan respektive hemma när det gäller skolarbetet. Använd tjockt papper som inte har så lätt att gå sönder när barnet ska skriva. För att öva barnet på att passa tider och skapa struktur i vardagen kan läraren placera en urtavla på barnets bänk. Ställ in klockan på tider som är viktiga att hålla under dagen. Ta tiden när barnet jobbar med en uppgift och beröm barnet när uppgiften är klar och väl utförd. Barnet kan till exempel få tio eller femton minuter på sig för att utföra en uppgift (Jones och Reif i Teeter (2004) och Teeter, 2004). Om barnet har svagt korttidsminne är det enligt Teeter (2004) bra om barnet får sitta nära läraren och läraren bör upprepa instruktioner. Om barnet har dåligt långtidsminne bör det få längre tid vid prov.

Använd öppna frågor vid prov då mer än ett svar kan vara rätt. Använd fler sätt än prov som barnet kan redovisa vad de lärt sig på. Motivera barnet till att lära sig och håll liv i barnets glädje över att lära sig saker. Läraren bör tänka på att ha färre saker som barnet måste komma ihåg. På idrotten behöver pedagogen tänka på att se saker ur barnets perspektiv och till exempel försöka förstå varför ett barn inte vill vara med på idrottslektionerna. Undvik att kritisera barnet under idrottslektionerna, eller ha aktiviteter som kan peka ut barnet. Anpassa idrotten efter barnet och uppmuntra barnet när det gör framsteg (Teeter, 2004).

2.5.3 Hjälpa barnet med uppmärksamhet och koncentration

Vänd dig direkt till barnet när du vill få dess uppmärksamhet, klappa det till exempel på axeln (Kadesjö, 2001). Andra tips på hur läraren kan påkalla barnets uppmärksamhet kan vara att använda signaler (exempelvis ringa i en klocka eller tända och släcka en lampa), eller att kortfattat uppmana barnet (till exempel "Lyssna!"). Det är också bra att ha ögonkontakt med barnet när läraren vill att det ska lyssna och att läraren själv är positiv. För att fånga barnets intresse kan teater vara en tillgång. Läraren kan även använda en hemlig låda när barnen ska börja jobba med någonting nytt och låta barnen gissa vad som finns i lådan med anknytning till det nya området (Jones och Reif i Teeter (2004) och Teeter, 2004).

För att hjälpa individen att fokusera sin uppmärksamhet så kan läraren ta med flera sinnen vid instruktioner, till exempel genom att använda bilder och färger. Det är också bra att peka eller på något annat sätt hjälpa barnet att fokusera på vad som är viktigt. Läraren bör vara aktiv vid presentationer och kan även visa saker själv (Jones och Reif i Teeter, 2004).

Det gäller för läraren att vara tydlig och inte prata för länge om samma sak. Använd korta och direkta instruktioner. Enligt Bengtner, Iwarson (2000) behöver barn med ADHD få en instruktion åt gången. Grupparbete eller att arbeta två och två gör barnen mer delaktiga i skolarbetet. Frågor från läraren stimulerar barnen att tänka och diskutera. Läraren ska uppmärksamma alla elever, till exempel genom att ha en kortlek med barnens namn och dra ett kort. Den eleven som står på kortet får frågan under genomgången. Tillåt att barnet gör någonting med händerna, exempelvis rita på ett papper samtidigt som det lyssnar. Tillåt också att barnet får gå ett varv i klassrummet om barnet behöver det (Jones och Reif i Teeter (2004) och Teeter, 2004).

Allyon och Rosenbaum i Teeter (2004) hävdar att mängden skolarbete bör anpassas till hur uppmärksam barnet generellt klarar av att vara. Genom att dela upp arbetet så att barnet får arbeta under en kortare tid och känna att det blir klar med uppgiften, så går skolarbetet bättre. Om omgivande miljö och skolarbete anpassas efter barnets behov kan det leda till att barnets beteende blir mer positivt. Det är till fördel för barn med ADHD om de får röra på sig och arbeta aktivt under skolarbetet. Det hjälper också om läraren ofta går runt i klassrummet och pratar med barnen för att få igång dem (Teeter, 2004). Enligt Kadesjö (2001) har barn med ADHD lättare att koncentrera sig när de får beröm och uppmuntras att återgå till sin uppgift.

Ge barnen möjligheten att kunna sitta och arbeta avskilt genom att förändra klassrumsmiljön. Denna plats ska enligt Bengtner, Iwarson (2000) vara fri från tavlor, fönster eller annat som kan avleda barnets uppmärksamhet. Hjälpmedel för barnet kan enligt Bengtner, Iwarson (2000) exempelvis vara pennor med bra grepp eller en läslinjal. Barnen bör vara aktiva när de ska lära sig saker. Låt barnen svara alla på en gång, och använd individuella tavlor där barnen kan skriva ner svaren på frågor (Jones och Reif i Teeter (2004) och Teeter, 2004).

2.5.4 Emotionellt beteende

Det är viktigt att omgivningen visar förståelse för att barnets instabila beteende inte är avsiktligt. Uppmuntra positivt beteende för att stärka barnets självkänsla och lär barnet bli medveten om sina handlingar. Prata exempelvis om varför barnet gjorde som det gjorde, hur barnet kände sig och hur det kunde ha gjort i stället. Diskutera också med barnet om vilka beteenden hos sig själv som det bör vara uppmärksam på. Det är viktigt att ge väl genomtänkta tillrättavisningar vid rätt tillfälle (Kadesjö, 2001).

Social färdighetsträning kan leda till vissa förbättringar av beteendet, men hos barn med ADHD så är det sociala beteendet ofta mycket sämre än hos andra barn. Om barnets kamrater medverkar i den sociala träningen ger det mer positiva resultat. Medicinering kan göra att ett barns beteende blir bättre, exempelvis att barnet blir mindre aggressivt. Men medicinering bör provas först när andra metoder har testats utan att fungera, menar Pelham i Teeter (2004). Dessa andra metoder kan vara föräldrautbildning eller behandlingsprogram inriktade på uppförande och kamratrelationer. Även då bör medicinering bara vara en del av åtgärderna för att hjälpa barnet (Teeter, 2004).

Barnet behöver vuxna förebilder som visar hur man ska bete sig för att få kompisar. Barnet behöver också hjälp med att se sin del i en händelse. Du bör vara ensam med barnet när du ska tillrättavisa det, eftersom tillrättavisningar inför andra kan försämra barnets självkänsla. Om barnet vet vad det ska göra men vägrar att lyda kan timeout, som vi tidigare gått in på, användas efter två tillsägelser. Timeout används för att barnet ska få chansen att tänka över sitt beteende, till exempel genom att gå in på sitt rum. Det räcker att barnet har timeout under en kortare tid, som fem eller max tio minuter (Bengtner, Iwarson 2000).

Det är enligt Kadesjö (2001) bra om barnets omgivning lär sig att förutse vredesutbrott och försöka avleda barnet. Barnet behöver också bli uppmärksam på när det börjar bli argt för att lära sig att hitta andra strategier att hantera sin ilska på. Farliga saker som knivar och saxar bör gömmas för att barn under vredesutbrott inte ska få tag i dessa. Efter ett vredesutbrott av barnet bör föräldrar/lärare fundera på hur händelsen hade kunnat förutses. Tänk också på tillfällena då saker gått bra, vad gjorde du som vuxen då? När du vet vilka situationer barnet har svårt för på grund av sin ADHD så ska du som vuxen inte sätta barnet i de situationerna. Eller om situationerna är nödvändiga: förbereda och hjälpa barnet (Bengtner och Iwarson, 2000).

Seriesamtal är ett pedagogiskt arbetssätt som kan användas i arbetet med barn som har ADHD. Modellen innebär att en vuxen diskuterar med ett barn. Seriesamtal är sociala händelser som dokumenteras genom bild och skrift. Målet är att barnet ska se varför någonting hände och konsekvenserna av sitt agerande. Den vuxna tillrättavisar barnet med syftet att förbättra barnets sociala beteende. Denna pedagogiska metod kan användas på barn från tre år och uppåt. Den vuxne måste ta hänsyn till barnets ålder och mognad. Han/hon ska även vara insatt i barnets diagnos, ha en relation med barnet och känna till den aktuella händelsen. Det är viktigt att seriesamtalet sker i anknytning till händelsen (Andersson, 2000).

2.6 Olika perspektiv på individens särskilda behov

Forskningen inom det *specialpedagogiska* området influeras som vi tidigare nämnt av många olika områden, bland annat pedagogik, medicin, psykologi och sociologi. Inom specialpedagogiken finns enkelt uttryckt tre olika perspektiv. Men det ena perspektivet utesluter inte det andra, och en forskare kan ha flera perspektiv (Ahlberg, 2001).

Inom det *kommunikativa relationsinriktade perspektivet* undersöks hur olika kommunikativa kontexter påverkar varandra. Det forskas kring kommunikation inom alla nivåer av skolsystemet. Man tittar också på relationen mellan eleven, skolans verksamhet och skolans organisation. När en elev är i svårigheter analyserar man detta utifrån både eleven, skolmiljön och hur skolan styrs. Anhängare av det *individinriktade perspektivet* utgår ifrån att det enskilda barnets egenskaper och bakgrund är förklaringen till elevens svårigheter. De svårigheter individen visar finns hos individen själv. Förespråkare av detta perspektiv anser att diagnoser är tillförlitliga. Individens svårigheter kan mätas efter hur stora de är och åtgärderna utgår sedan ifrån ett specialpedagogiskt program. Det individinriktade perspektivet började skapas redan på 1800-talet med ursprung i medicinsk forskning och teorier om olika tester inom psykologin. Bakom detta synsätt finns ofta en behavioristisk syn på inläring. Detta perspektiv, tillsammans med det deltagarinriktade perspektivet, har på senare tid blivit uppmärksammat och fått kritik från flera håll. Kritiken har handlat om att perspektiven förenklar förklaringar till svårigheter. Det individinriktade perspektivet har influerat arbetet med barn i behov av särskilt stöd och har fortfarande en dominant ställning inom skolan. Specialundervisningens uppgift anses vara att väga upp elevens brister och hjälpa eleven att uppnå skolans krav. Det betyder att eleverna ska få den hjälp de behöver för att komma ifatt klasskamraterna. Vilka elever som behöver extra hjälp avgörs enligt Ahlberg (2001) av experter. Följderna av ett individinriktat perspektiv blir ofta att undervisningen ges i särskild grupp. Inom det *deltagarinriktade perspektivet* anses det, till skillnad från det individinriktade perspektivet, att det är skolan som ska anpassas till eleverna och inte tvärtom. Hela skolan anses ha ansvar för att hjälpa elever i svårigheter. Undervisningen för elever i behov av särskilt stöd ska ske i elevens vanliga klass. Fokuseringen under specialundervisningen bör ligga på vad eleverna har gemensamt och inte på vad som skiljer dem åt. Istället för att enbart forska kring eleven i svårigheter, så forskar man inom detta perspektiv även om elevens skolmiljö (Ahlberg, 2001).

Ur ett *pedagogiskt perspektiv* anses orsaker till att barn är i svårigheter vara att många skolor idag är stora, med många elever i varje klass. Lärarna kanske är utbildade eller får för lite kompetensutveckling. Traditionella undervisningsmetoder kan också leda till att barn behöver extra stöd. Andra anledningar kan vara brist på specialpedagoger och allmän tidsbrist. Orsaker utifrån ett *socialt perspektiv* kan vara att barnets hemmiljö inte är tillräckligt stimulerande. Det kan också vara så att barn med invandrarbakgrund kanske inte får det stöd de behöver i skolan (Ahlberg, 2001). Det finns också enligt Teeter (2004) de som menar att känslomässiga

problem och svårigheter med inläring och uppförande kan skapas av dåligt självförtroende. Det dåliga självförtroendet kan då leda till att det går dåligt i skolan och relationer till familjen och kompisarna kan också bli sämre a.a. (2004). Ur ett *psykologiskt perspektiv* kan svårigheter bero på att barnet har koncentrationssvårigheter, känslomässiga blockeringar av olika orsaker eller andra kognitiva funktionsnedsättningar (Ahlberg, 2001). Inom det *medicinska perspektivet* förklaras inläringssvårigheter med att barnet har en hjärnskada eller någon annan psykisk eller fysisk funktionsnedsättning, enligt a.a. (2001). Teeter (2004) beskriver ADHD utifrån ett biogenetiskt, utvecklingspsykologiskt perspektiv. Hon hävdar att om den ena föräldern har ADHD så är risken 57 procent att barnet får ADHD. Hon menar också att ärftligheten spelar större roll för utvecklingen av ADHD än vad miljön gör.

2.7 Teoretisk precisering

Forskare inom *det sociokulturella perspektivet* menar att människans sociala beteende till största delen inte är medfött. Genom vår uppväxt lär vi oss språk och socialt beteende beroende på de erfarenheter vi får. I ett sociokulturellt perspektiv anser man till skillnad från Piaget inte att barns egna undersökningar automatiskt leder till att de lär sig saker. Det beror på att det är svårt att lära sig saker själv. Kunskap finns inte i föremål eller händelser utan i sammanhanget runt omkring dem. Kunskap uppnås därför istället genom kommunikation mellan människor. Lärandet anses vara beroende av den omgivande sociala miljön och kulturen. I ett sociokulturellt perspektiv ser man inget slut på människans utveckling. Det beror på att människans språk, intellekt och de föremål vi uppfinner hela tiden utvecklas och förändras. Lärande sker hela tiden och i alla situationer, inte bara i skolan. Skolans sätt att se på utbildning och lärande leder både till inläring och till inläringssvårigheter. Inläringssvårigheter kan bero på att barn i skolan ska lära sig saker utan att få praktiska erfarenheter på användningsområden i samhället. Skolan fokuserar alltså på lärande, men sätter inte in lärandet i sitt sammanhang. Inlärningsstoffet tar heller inte hänsyn till vad eleven är intresserad av att lära sig (Säljö, 2000).

3 Metod

3.1 Val av metod

Vi har valt att undersöka vår huvudfråga genom att intervjua pedagoger med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd. Intervjuer anser vi vara den mest passande metoden för vårt arbete, därför att vi får möjlighet att ställa följdfrågor. Dialogen mellan intervjuaren och informanten gör att man förstår varandra bättre. Anledningen till att vi väljer att göra intervjuer är också att vi vill ha djupare svar av få personer och inte mer ytliga svar av många personer. Detta för att få en bättre bild av de åsikter och uppfattningar våra intervjupersoner har. Enligt Denscombe (2000) bör intervjuer användas när syftet är just att få fram en djupare information.

Vi har valt att göra är en kvalitativ undersökning för att besvara vår huvudfråga; Hur upplever lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd, att lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön? Inom denna metod finns det bland annat observationer och intervjuer att välja bland (Denscombe, 2000). En kvantitativ undersökning har exempelvis enkäter som sin metod. Varför vi har valt att genomföra en intervjuundersökning framför en enkätundersökning beror på att vi inte är ute efter statistik. Anledningen till att vi inte väljer att göra observationer är att vi tror att en sådan metod inte är lika tillförlitlig. Det beror på att vi i så fall inte skulle få med pedagogernas tankar kring sitt arbete. Vi tror inte heller att vi skulle kunna få ett helhetsperspektiv på det vi undersöker.

Vår planering för den empiriska delen är att genomföra cirka sex intervjuer ifall vi uppnår mättnad. Vi beräknar ungefär en timme per intervju. Detta anser Permer (050906) ge en rimlig omfattning material att bearbeta vid intervjuer med vuxna, i denna typ av examensarbete. Målet med antalet intervjuer är enligt Permer (050906) att materialet ska börja nå en mättnad, det vill säga att samma svar börjar upprepas. Vid en kvalitativ intervju är det bra att ha förkunskaper om det valda området. Denscombe (2000) skriver att den person som intervjuar inte kan lita till sitt minne. Han menar att minnet kan vara ofullständigt och felaktigt. Kvalitativa intervjuer är en arbets- och tidskrävande metod. En timmes intervju beräknas ta fyra till sex timmar att renskriva. Personen som intervjuar kan välja att vara passiv eller aktiv i samtalet. Vi valde att vara mest passiva i våra intervjuer av den anledningen att vi så lite som möjligt ville påverka informanternas svar (Patel och Davidson, 2003). Denscombe (2000) skriver att den duktige intervjuaren väntar in informantens svar och känner av när det

kan vara läge att gå vidare. Detta använde vi oss av under våra intervjuer. Vi tänkte också på att inte gå in på våra egna värderingar i samtalet, vilket Denscombe (2000) menar är en sak att tänka på.

3.2 Urval och genomförande

På grund av att det kan vara svårt att skilja på begreppen ADHD och DAMP har vi även tagit med DAMP i intervjufrågorna. En del barn kan som vi tidigare nämnt ha både DAMP och ADHD, enligt Bengtner, Iwarson (2000).

Våra intervjuer genomfördes på två resursskolor och två vanliga skolor i Skåne. När vi besökte en av resursskolorna, så frågade vi hur många specialpedagoger som arbetade där. Vi trodde att nästan alla lärare som arbetade på resursskolor var specialpedagoger. Men det var bara rektorn som var specialpedagog, medan de andra som arbetade där var lärare som fortbildades i specialpedagogik kontinuerligt. Då bestämde vi oss för att ändra vår problemprecisering i examensarbetet från att vi skulle intervjua specialpedagoger, till att vi skulle intervjua lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd. För det är ju just denna erfarenhet som vi vill få med i vårt arbete. Därför har vi valt att inte intervjua nyutbildade specialpedagoger utan erfarenhet av yrket.

Vid planeringen av examensarbetet bestämde vi ungefär när vi skulle genomföra våra intervjuer. Ett par veckor innan vi hade tänkt börja boka intervjuerna hade vi börjat vår slutpraktik på en skola. En vikarie där tipsade oss om en resursskola som är inriktad på att arbeta med barn som har ADHD. Vi hade lite problem med att fråga om intervjuer på denna skola eftersom deras telefonnummer inte fungerade. Därför begav vi oss till resursskolan och frågade om vi fick göra intervjuer vid ett senare tillfälle. Det tog även några veckor innan de kunde ge oss besked om ifall de ville ställa upp på intervjuer, vilket ledde till en intervju. Vid första besöket på resursskolan fick vi tips om en annan resursskola, och telefonnumret till en specialpedagog som arbetar där. Vi ringde henne och bokade en intervju till veckan efter. Vi bokade också en intervju på vår praktikskola med en specialpedagog. Vi bokade ytterligare tre intervjuer genom att kontakta pedagogerna via telefon.

Under intervjuerna så intervjuade den ena av oss, medan den andra förde anteckningar. Detta för att det var lättare att renskriva materialet om vi hade en stomme nedskrivet och sedan

lyssnade på bandet för att lägga till det vi missat att anteckna. Vi testade att spela in på bandspelaren för att se hur långt avstånd det skulle vara från personen som talade för att inspelningen skulle höras bra. Om vi bara skulle ha använt oss av bandspelaren, hade det blivit mer arbetsamt att renskriva materialet. Vi gjorde varannan intervju och den som antecknade renskrev sedan intervjun med hjälp av sina anteckningar och bandinspelningen. Vi lämnade även ut frågorna i förväg till informanterna.

Med tanke på de forskningsetiska reglerna bad vi om tillstånd för att få använda bandspelare, precis som Patel och Davison (2003) skriver. Innan varje intervju förklarade vi även syftet med vår undersökning. I Patel och Davidson (2003) har vi tagit del av några saker att tänka på vid intervjuer. Därför informerade vi vid varje intervju om att inga andra personer skulle få tillgång till vare sig det skriftliga materialet eller bandinspelningen. Något som vi även talade om var att vi kommer att spela över intervjuerna efter en tid. Vi berättade även att vi inte skulle lämna ut några namn i examensarbetet. På detta sätt blir våra intervjupersoner anonyma.

De personer vi intervjuat benämner vi mestadels för informanter. De består av en manlig pedagog och fem kvinnliga pedagoger. Vi har valt att inte skilja på manligt respektive kvinnligt perspektiv därför att vi inte vill peka ut mannen. Dessutom kan vi inte dra sådana generaliseringar eftersom vår undersökning inte är tillräckligt omfattande. Vårt syfte med uppsatsen är inte heller att göra en studie utifrån ett genusperspektiv. Det var en ren tillfällighet att vi enbart intervjuade en man. Samtliga informanter har erfarenhet av ett specialpedagogiskt arbetssätt. De personer som ingått i vår empiriska studie är följande:

- A. *Specialpedagog på resursskola*, 20 års erfarenhet som förskolelärare, fem års erfarenhet som specialpedagog.
- B. *Specialpedagog på en skola*, fyra års erfarenhet av arbete i dövskola, 15 års erfarenhet som specialpedagog.
- C. *Lärare på resursskola*, arbetat som specialpedagog på två skolor, arbetat tre år som lärare på sin nuvarande skola.
- D. *Fritidspedagog på resursskola*, 20 års erfarenhet som fritidspedagog, 18 år med områdesarbete (samarbete med skolan, socialen och polisen), arbetat två och ett halvt år på sin nuvarande skola.
- E. *Specialpedagog på resursskola*, tolv års arbetserfarenhet, arbetat åtta år som specialpedagog.

F. *Specialpedagog på en skola*, arbetat som grundskolelärare, därefter sex och ett halvt år som specialpedagog på sin nuvarande skola.

3.3 Bearbetning av material

Vårt val av bearbetning har gjort att vi inte har med alla frågor i resultatdelen. När vi bearbetade materialet läste vi igenom det renskrivna materialet från samtliga intervjuer. Vi delade upp materialet i olika kategorier. Vi använde olika färger och strök under det som passade under samma kategori med samma färg. Därefter sammanfattade vi det material som passade in under samma kategori. I sista stycket under varje rubrik på kategorierna skrev vi en kort sammanfattning som innehöll vad alla informanter ansåg. I analysen sammanfattade vi i punktform de viktigaste slutsatser som framkommit i vår empiriska studie. Vi märkte vid bearbetningen av materialet att vi hade nått mättnad genom att många informanter hade tagit upp liknande saker. Det gjorde att vi såg en röd tråd i vår empiriska studie.

4 Resultat

Vår problemprecisering resulterade i ett antal intervjufrågor som behandlar följande område:

”Hur upplever lärare med erfarenhet av ett specialpedagogiskt arbetssätt att lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön?” Vi har valt att sammanfatta de frågor där svaren behandlar vårt syfte. Syftet med de tre första frågorna var att de delvis skulle fungera som uppvärmningsfrågor. Denscombe (2000) nämner att den första frågan ska vara ”lätt” att svara på för att öppna upp för samtal. Med lätt menar a.a. (2000) att informanten troligtvis har en klar uppfattning i frågan, då den borde ligga dem nära. Intervjufrågorna, (se *bilaga 1*), handlar om:

- Informantens erfarenhet av specialpedagogiskt arbete
- Specialpedagogens specifika kompetens
- Hur samarbetet fungerar mellan specialpedagogen och lärarna
- **Informantens arbete med barn som har ADHD eller DAMP**
- **Hur informanten anser att lärare kan underlätta för barn med ADHD eller DAMP i skola och fritidsverksamhet**
- Övrigt

4.1 Informanternas syn på arbetssätt för barn med ADHD

4.1.1 Informanternas syn på barnet

Alla informanter framhävde att alla barn är olika. De menar att verksamheten måste individanpassas, så även om en del barn har samma diagnos kan de inte bemötas på samma sätt. En pedagog hävdar att de inte arbetar på samma sätt med några barn i skolan pedagogen arbetar på. Det beror på att alla barn är unika. Flera av informanterna berättar också om vikten av att samarbeta med elever och föräldrar vid planeringen av skolarbetet. Diagnosen är inte avgörande för hur man arbetar med eleven eftersom alla barn har särskilda behov, nämner en pedagog. En annan berättar att diagnosen bara ligger i bakgrunden i det pedagogiska arbetet. Alltså även om ett barn har en diagnos har läraren inte det i tankarna hela tiden. De allra flesta informanter talar om betydelsen av att ha ett gemensamt synsätt på det pedagogiska arbetet. En pedagog uttrycker det på följande sätt:

- Det som är så tydligt, det är ju att vi strävar åt samma mål, vi har samma synsätt allihopa om hur vi bemöter eleverna. Och eleverna blir ju trygga i det. De vet ju att de får inte något annat svar någon annanstans. Utan vi står för samma saker, vi jobbar för samma saker. Det har ju gjort att de har slutat fråga. Är det nej hos en, så är det nej hos alla. Det är ju också väldigt viktigt att ett nej är ett nej. Har jag sagt att det är nej, om jag sen sekunden senare tycker att det här var ju inte riktigt lyckat (...) så får det va så den gången i alla fall.

Samtliga informanter har en öppen relation till barnen. En informant menar att barn med ADHD i en klass bör vara det första barnet du som pedagog ska skapa en relation med. Alla pedagogerna arbetar för att barnen ska få en positiv bild av skolan och trivas med det de gör. Några informanter nämner att de skapar en mysig stämning, exempelvis genom att tända ljus. En pedagog berättar att personalen äter frukost med barnen för att få en bra start på dagen. Ett par informanter tar upp att de är aktiva ute på rasterna med barnen. En av dem brukar fråga vad barnen vill göra. Den andra nämner att de vuxna ska gå in i konflikter som barnen hamnar i, bara när de inte kan lösa det själva. Denna person anser att barnen behöver försöka klara sig själva på rasterna, för att öva på relationer för att kunna fungera i samhället. En pedagog på en resursskola tycker att utifrån barnens perspektiv kan det nog bli lite för mycket ibland, med tanke på att de har pedagoger runt sig hela tiden. En annan pedagog anser det viktigt att det finns mycket möjligheter till stimulans på rasterna. Vid intervjuerna framkom att informanterna tycker att relationen med barnet är av stor betydelse, att pedagogen lär känna varje individ. De behöver ha kunskaper om den eventuella diagnos barnet har och på så sätt ha förståelse för barnets beteende. Vi upplever det som att pedagogerna vi intervjuat är positiva till diagnostisering, det var det intryck vi fick. Flera av informanterna uppger att barn med ADHD ofta har svårt att sortera bort oväsentliga intryck. En pedagog beskriver barnens perceptionsförmåga på följande sätt:

– För det första så... ni vet att barn med ADHD de ser, hör, smakar, känner, luktar, allt är mycket, mycket tydligare. Man får ju va väldigt försiktig med de här barnen. Så tar du och lägger arm... handen på axeln på ett sånt barn utan att känna det barnet, så kan det ju likaväl betyda att det barnet uppfattar att du slår honom. De har så pass mycket... allt är mycket starkare.

Sammanfattningsvis gällande *informanternas syn på barnet* framhäver alla att skolverksamheten måste individanpassas då alla barn är olika. Samarbetet med elever och föräldrar kring skolarbetet betonas också. Informanterna anser även att det är viktigt med ett likartat synsätt på det pedagogiska arbetet i arbetslaget. De menar att en öppen relation till barnen har stor betydelse och att pedagogen lär känna varje individ. Pedagogen behöver också känna till den eventuella diagnos barnet har för att ha förståelse för barnet.

4.1.2 Struktur

För barn med ADHD verkar vardagen upplevas som kaos menar några av pedagogerna vi intervjuat. En av dem menar att barn med ADHD kan ha svårt att hålla ordning på sina saker. Om han/hon ber barnet att ta upp sin läsebok så kan barnet vända upp och ner på väskan. En av informanterna beskriver varför det är så viktigt med struktur:

– De här barnen har ju virvlar i skallen, det är ett getingbo va. Det är därför jag pratar om att det behövs fler vuxna, lugn och ro, gå ner i varv. Så istället strukturerar du upp vardagen för dem, engelska två dagar i veckan; tisdag fredag då vet jag det.

De flesta av våra informanter betonar väldigt mycket strukturens betydelse för barn med ADHD. En pedagog menar att skriftlig information till barnen är viktig, eftersom barnen då kan ta fram pappret och titta på det när de behöver. På detta sätt får de lättare klarhet i vad som ska hända under dagen. Det kan innebära att barnen har tydliga tider och att de har någon form av *dags-schema*. Schemat för varje dag innebär enligt ett par av pedagogerna att skolarbetet planeras upp i en bok. Den ena av dessa informanter berättar att arbetet utvärderas på fredagarna av eleverna och lärarna. Sedan får individen feedback och läraren skriver lite om hur veckan varit till föräldrarna. Även för äldre barn som går på högstadiet så kan ett dags- schema vara betydelsefullt för eleven.

En annan informant berättar om arbetet med en *skoldagbok* som görs med barnet. Specialpedagogen och barnet pratar om några saker som inte fungerar som de hade hoppats på, och vad man kan göra åt det. Det är viktigt att inte ta upp för många saker samtidigt. Sedan dokumenterar specialpedagogen detta, för att kunna gå tillbaka och läsa om vad hon/han och barnet jobbat med och hur det gick. Sådana här *sociala berättelser* kan även göras med streckgubbar om barnet inte kan läsa. Då kan barnet till exempel rita ett barn som sitter fel på stolen och därför blir fröken sur. Men så ska det inte vara, så då drar barnet ett streck över bilden. Sedan ritar barnet hur det ska vara i stället och de diskuterar detta. De pratar också om hur följderna i så fall blir, om barnet gör som det ska. Exempelvis att då blir läraren glad, då blir mamma glad och då blir specialpedagogen glad. Sociala berättelser kan göras med alla barn, inte bara de som har ADHD. Det skrivs alltid i jag- form, och kan se ut på följande sätt:

– Idag ska jag öva mer på att räkna upp handen och svara på frågor. Sen nästa dag så hade fröken märkt att hon hade räckt upp handen. Så då sa jag (specialpedagogen) det att nu märkte

fröken att du har varit duktig. Och då får man förmedla det. Och då skrev vi det med någonstans.

Ett par av informanterna berättar att barnen inte uppskattar överraskningar. Barnen kan exempelvis tycka att det är jobbigt om en lektion byts ut till att de ska arbeta med någonting annat istället. Barnen kan också ha svårt att förstå att vissa saker sker tillfälligt. Om pedagogerna poppar popcorn en fredag i skolan, kan barn med ADHD därför tro att det ska upprepas varje fredag. Några informanter tror att det kan vara svårare att hålla strukturen på fritids. Detta därför det är en större flexibilitet på fritids i jämförelse med hur det är i skolan, exempelvis då barnen på fritids kommer och går olika tider. Dessutom är gruppen aldrig den samma och det tror en av pedagogerna är en anledning till att det skulle vara svårare att förbereda något på fritids än vad det är i skolan. Ett flertal informanter nämner att barn som är i särskilda behov vill vara som alla andra barn. Därför vill de ofta ha läxor för det har de sett att andra barn har. En av pedagogerna anser det därför viktigt att ge läxor till alla barn. En annan informant går också in på läxor, då vi undrar om eleverna blir stressade över att hinna med det planerade skolarbetet. Denna pedagog säger att så gott som alla barn vill ha läxor:

– ... vi vill ha läxor. Man vill känna att detta inte är en utpräglad skola för barn med jätteproblem, särskola säger ju folk som inte vet om en resursskola. Man vill vara vanlig, man vill ha det.

För att sammanfatta informanternas synpunkter om *struktur* så betonas det hur viktigt detta är för barn med ADHD. Det framkommer också i vår studie att barn som är i särskilda behov, vill känna att de är som alla andra barn.

4.1.3 Social anpassning

Många av informanterna berättar att de försöker förutse hur barnen kommer att reagera i olika situationer och förebygga det. En informant säger också att han/hon genom sin utbildning har fått större kunskaper om var han/hon inte ska gå in i konflikter, med risk för att eleven ”exploderar”. En informant berättar att om barnet gör fel, bör pedagogen säga att det barnet gjorde var fel. Men det är också viktigt att förklara att han/hon ändå tycker om barnet som person. Denna informant menar också att tillrättavisningar bör ske med bara det barn det gäller och inte inför andra barn. Det är också viktigt att barnet vet varför det reagerar, menar en informant. På denna pedagogs skola pratar barnen med varandra om vad de har för diagnoser och då blir det någonting naturligt. En av pedagogerna anser att det är positivt om personalen på en skola har sina olikheter. Det är inte säkert att alla elever gillar en och samma

lärare, eftersom personkemin inte stämmer mellan alla personer. Om alla lärarna är väldigt lika varandra till sättet, så har eleverna bara en sorts personer att söka sig till. Är pedagogerna däremot olika så har barnen istället olika personer med olika personligheter att närma sig och därmed få en bättre kontakt med. Men som de allra flesta av informanterna tidigare hävdade (se under rubriken *Informanternas syn på barnet*) så är det ändå viktigt med en gemensam syn på arbetet.

Flera av pedagogerna berättar om hur de arbetar med barnen för att de ska bete sig på ett bra sätt socialt. Några pedagoger menar att om skolarbetet ska fungera behöver barnet må bra i första hand. En pedagog menar att barn med ADHD inte automatiskt ser sociala mönster; hur man bör uppföra sig. Utan ett bra socialt beteende kan barn med denna diagnos behöva lära in. Andra barn kan lära sig sociala regler genom erfarenhet, vilket barn med ADHD ofta inte gör. En pedagog berättar att barn med ADHD ofta inte ser vad de har gjort för fel i konflikter, utan bara ser vad alla gör för fel. Barn med ADHD har ofta svårt att förutse konsekvensen av sina handlingar och kan då få svårt med kamratrelationer. En av informanterna nämner att i den skola han/hon arbetar på, har de synen att rörelse kan göra att barnen blir av med aggressioner.

Några av informanterna arbetar med den sociala anpassningen genom att ha ett eget ämne på schemat som omfattar detta. Detta ämne som barnen har en gång i veckan heter *Livsviktigt* och barnen får då exempelvis jobba med samarbetsövningar och även avslappningsövningar. En av informanterna som har detta ämne menar att det är viktigare med hur man är som kamrat än hur man kan multiplikationstabellen exempelvis. Om ett barn har svårt att lära sig denna tabell, så är det bättre att gå vidare än att barnet får nöta in denna kunskap. Barnen och pedagogen diskuterar känslor. I ämnet *Livsviktigt* arbetas det också med temperamentet, att barnen ska lära sig att behärska sitt humör. Även om det också är viktigt att de vuxna kan förutse och förhindra utbrott, så behöver även barnen lära sig detta. En pedagog berättar konkret om hur de arbetar med barnen:

(...) hur ska jag lära mig och behärska mig? Om du tänker ett temperament som ett trafikljus. Det är ju grönt när det är okej, men när det börjar gå upp mot gult så måste man ju ha en strategi för att förhindra att det går mot rött. Mycket av det jobbar de med på livsviktigt. Men även i klassrummet jobbar vi jättemycket med normer och värderingar.

Sammanfattningsvis talar informanterna om vikten av att kunna förutse reaktioner hos barnen och därmed förhindra eventuella tråkiga följder. Pedagogerna arbetar mycket med barnens sociala anpassning.

4.1.4 Skolarbetets upplägg

Flera av informanterna framhäver betydelsen av att se det positiva hos varje individ, och berätta för barnet vad det är bra på. En pedagog uttrycker det som att ju mer läraren stärker de positiva sidorna hos barnet, desto mer försvagas de negativa sidorna. Flera av informanterna säger att pedagoger ska utgå ifrån eleven för att planera skolformen. De menar att en del barn med ADHD inte klarar av att vara i en stor klass och inte mår bra av det. Då är det bättre att titta på andra alternativ som *liten grupp*, *personlig assistent* eller *resursskola*. Flera av barnen med ADHD har svårt att ta instruktioner i en större grupp. De kan kanske också behöva höra instruktioner flera gånger, eller ha hjälp av att titta på bilder. De kan även ha svårt att sortera information, exempelvis om de får flera instruktioner på en gång. Därför tycker en av informanterna att en personlig assistent kan vara bra för barnet. En assistent kan också hjälpa barnet med impuls kontrollen. Om barnet har mindre svårigheter kan det räcka med ett *åtgärdsprogram* som elever i svårigheter har. Ett åtgärdsprogram är (vår förklaring) en planering för hur pedagoger, föräldrar och barnet kan arbeta för att förbättra exempelvis barnets skolresultat eller sociala beteende. En av informanterna tar upp att barnets behov av skolform kan skifta.

Ett par pedagoger nämner att det är av stor betydelse att den personal som arbetar med ett barn med ADHD är utbildad. En av dessa informanter menar att pedagogen måste veta hur barnets symptom yttrar sig, för att kunna förstå barnet. Den måste också ha kännedom om elevens diagnos, för annars bidrar den själv till hur barnet beter sig. En annan pedagog som jobbar på en resursskola nämner att där får varje individ lyftas fram och stå i centrum. Eleverna får mer hjälp att hinna med i skolarbetet, detta för att pedagogerna på en resursskola har mer tid till varje individ. Vilket beror på att det på en resursskola går mycket färre elever och det finns fler pedagoger per elev än på ”vanliga” skolor. En av informanterna, som arbetar på en resursskola, berör målet i Lpo94 om att lärare ska se till varje individs behov i skolan:

Utan detta är som det står i läroplanen för alla vanliga skolor, det här att man ska anpassa efter varje elev och så, det finns inte. Det står jag för – glöm det, det finns inte. Men här går det att göra det.

Flera av informanterna berättar om olika hjälpmedel som finns. En av dessa pedagoger berättar om att ifall en elev har låg läshastighet kan barnet få höra texten på *band* istället. Denna person berättar vidare att pedagogen kan hitta små knep för att underlätta för eleverna. Om en elev till exempel har svårt att hålla reda på var han/hon är i matematikboken kan läraren sitta bredvid och *peka med en penna*. Och om eleven har svårt att stänga ute ljud så kanske en *freestyle* kan hjälpa. Om barnet får en *taktil boll* att hålla i handen, så kanske det får lättare att lyssna på lärarens genomgångar. Denna pedagog berättar vidare om att pedagogen ska anpassa skolarbetet efter de olika inlärningsstilar som finns. Hon/han menar att barn till exempel kan ha en auditiv eller visuell inlärningsstil, vilket är de intryck vi tar in via hörsel respektive syn. Den här personen använder sig mycket av berättande. Ett annat hjälpmedel kan vara att barnet får arbeta med *datorprogram*.

En informant redogör för ett belöningsystem ifråga om ”morötter”. Personen berättar att det brukar talas om att elever med koncentrationssvårigheter ska arbeta lite, sedan ska de ha en belöning och efter det ska de arbeta lite till. Själv tror denna informant inte så mycket på det här med ”morötter”. Han/hon tycker inte att arbete behöver belönas så mycket, för då kan barnet fokusera jättemycket på själva belöningen och utnyttja situationen. Istället brukar han/hon låta barnen arbeta klart med vad de håller på med, och sedan får de göra någonting annat som de tycker om. Denna pedagog berättar oftast inte för barnen varför de får en belöning. En annan informant säger också att det är bättre att barn med ADHD får arbeta *längre pass* (cirka 60 min), och ha *lite längre raster* än i den ”vanliga” skolan.

Barn med ADHD behöver en lugn arbetsmiljö, menar flera av våra informanter. En av pedagogerna nämner att det är individuellt för varje individ vad den störs av. Arbetssorl kan exempelvis vara väldigt jobbigt för barn med ADHD eftersom de kan ha svårt att sortera ljud. Han/hon berättar vidare att klassrummet bör inredas så att det finns så lite störande moment som möjligt. Det kan vara bra för barnet att sitta på en *ostörd plats*. Flera av informanterna betonar att skolarbetet ska planeras ihop med barnet, en del av pedagogerna nämner även föräldrarna. Pedagogerna utgår då ifrån barnets egen känsla av vad som är det bästa för honom/henne för att sedan handla därefter.

En av informanterna berättar om att pedagogerna och eleverna på hans/hennes skola åker ut i samhället. *Upptäckarna* är ett ämne som ligger på fritidstid en gång i veckan, och som ska knyta an skola och fritids till verkligheten. Pedagogerna tar reda på vad barnen är intresserade

av, för att sedan göra ett studiebesök. Det kan vara på en skola eller på en för barnen ny idrottsaktivitet. Studiebesöket kan också vara ett för barnen intressant yrke, exempelvis hos en ålafiskare. Under ämnet Upptäckarna kan eleverna även få träffa intressanta personer, exempelvis med erfarenhet av nazismen. Detta ämne är möjligt på grund av samverkan mellan skola och fritids. Studiebesöken kan leda till att barnen blir intresserade av någonting och barnen lär sig för livet. En dag i veckan har de någonting som de kallar *nutidsorientering* på fritids, det innebär att eleverna går en tipsrunda. De har även lite andra *tävlingar*. Samma pedagog framhäver även betydelsen av *lägerskolor* för att bygga upp relationer. Om pedagogerna och barnen får en trevlig gemenskap för att de har gjort någonting roligt tillsammans går skolarbetet också lättare.

För att sammanfatta vad som framkom vid intervjuerna, så poängterar informanterna betydelsen av att se det positiva hos varje individ och förmedla det till barnet. De lyfte också fram att skolformen ska planeras utifrån individernas behov. Barn med ADHD kan ha svårt att ta instruktioner i en större grupp. Pedagogerna informerade oss om olika hjälpmedel som finns för barn i särskilda behov. De betonar även vikten av en lugn arbetsmiljö för barn med ADHD.

4.2 Analys av resultat

Genom analys av vår empiriska studie har vi kommit fram till att lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön genom att:

- Öppna upp för en positiv kontakt med barnet och ha kunskaper om barnets eventuella diagnos
- Ha samsyn i det pedagogiska arbetet
- Anpassa skolverksamheten efter individen genom samarbete med alla involverade
- Arbeta förebyggande med barnets sociala beteende
- Skapa struktur i skolmiljön och en lugn arbetsmiljö
- Vara förbered på att instruktioner till barnet kan behöva ges i liten grupp eller individuellt

5 Diskussion

Det område vi undersökt har varit intressant och vi anser att det ligger i tiden. Informanterna har varit villiga och ställa upp. Några av dem har vi upplevt väldigt glada för att få föra fram sina kunskaper i detta arbete. En slutsats vi drar utifrån vår empiriska studie är att skolarbetet och skolformen måste tillrättaläggas efter individen. Det framkom tydligt eftersom alla sex informanterna och även Kadesjö (2001) samt Allyon och Rosenbaum i Teeter (2004) betonar det. Individanpassningen är viktig då alla barn är olika menar samtliga av våra informanter och Bengtner, Iwarson (2000). De anser att det är viktigt att tänka på att bara för att ett barn har en diagnos är det ändå en individ med sina unika behov. Brodin och Lindstrand (2004) är kritiska till att barn med samma diagnos sätts samman i samma klass enbart på grund av detta. Vi håller med om att undervisningen bör individanpassas för barn med ADHD, men tycker att det ska gälla för övriga barn också. Men det är svårt för läraren att få tid till att tillrättalägga undervisningen efter varje elev. Då kan en lösning vara att läraren åtminstone nivågrupperar undervisningen. Dessutom behöver många barn med ADHD individuella instruktioner enligt flera av våra informanter, vilket kan vara svårt att hinna med som lärare i en stor klass. Vi håller med en av informanterna om att det inte går att individanpassa undervisningen helt och hållet på vanliga skolor. Men vi vill självklart ändå göra vårt bästa för att uppfylla styrdokumentens mål om att undervisningen ska anpassas efter varje elev. Men vid undervisning i liten grupp, med assistent eller på resursskola går skolarbetet att individanpassa.

Informanterna och Kadesjö (2001) anser att lärarna i arbetslaget behöver ha ett likartat synsätt då det blir en trygghet för barnen. Detta tycker vi är mycket viktigt för alla barn men särskilt för barn i behov av särskilt stöd. Vi anser att det har stor betydelse då barnen ska kunna lita på att det en vuxen bland personalen säger gäller för alla i arbetslaget, eller alla inom verksamheten. Det är extra viktigt för barn med ADHD. Det beror på att barn med ADHD behöver ännu klarare regler för att få ordning på vardagen. Alla informanter liksom Teeter (2004) påpekar att samarbetet mellan lärare och föräldrar är betydelsefullt. Samarbetet är viktigt när det gäller skolarbetet tycker Teeter (2004) och även vi. Vi tror också det är viktigt med struktur inte bara i skolan utan även i hemmet. Strukturen i hemmet och skolan anser vi behöver vara likartad. Det tror vi kan underlätta för barnet i vardagen hemma och därmed även i skolmiljön. Samtliga av informanterna liksom Kadesjö (2000) och Bengtner, Ivarsson (2000) poängterar vikten av struktur för barn med ADHD. Vi tror det är bra med struktur för

alla människor särskilt för barn. Men för barn med ADHD tror vi det är extra viktigt. Det är viktigt för ”alla” människor att smälta in och därmed känna sig som alla andra, menar våra informanter och vi är eniga med dem i den frågan. Det får inte vara så att läraren gör på ett allt för olikt sätt med barn med ADHD gentemot de övriga barnen, menar Brodin och Lindstrand (2004). Vi författare av denna uppsats, precis som ett par av våra informanter, anser att lärare ska ta hänsyn till ett barns diagnos. Men det får inte bli för stor affär av diagnosen menar vi och ovan nämnda informanter. Läraren ska ha kunskapen om diagnosen med sig men inte utgå ifrån diagnosen hela tiden. För vi vill att han/hon ska se att barn med ADHD har mer likheter än skillnader med andra barn, såsom Tideman m.fl. (2004) också belyser. Två av våra informanter som arbetar på resursskolor tycker att barnen nästan aldrig får vara ifred för att det är mer styrt på rasterna än på en vanlig skola. De menar att lärare inte ska tillrättalägga verkligheten för mycket för eleverna då barnen ska kunna fungera i samhället. Vi tror att det är väldigt bra om barnen får känna att vi som lärare litar på dem och låter dem ansvara för sig själva ibland. För då tror vi att barnen vill leva upp till lärarnas förväntningar. Om barnen får ökat ansvar i takt med deras ålder och mognad, tror vi att barnen växer med det och får bättre självförtroende.

Alla informanter och Kadesjö (2001) anser att läraren behöver känna till den eventuella diagnos barnet har för att få en förståelse för barnet, vilket vi håller med om. Vi är till viss del positiva respektive negativa till diagnostisering. Brodin och Lindstrand (2004) är negativa till diagnostisering medan vi upplever att informanterna är positiva till det. Vi visste inte så mycket om diagnostisering innan vi började med uppsatsen. När vi läste Brodin och Lindstrand (2004) fick vi en lite negativ inställning till diagnostisering vilket berodde på att a.a. (2004) verkade ha detta synsätt och vinklade diagnostisering mer åt det negativa hållet. Men när vi genomfört vår empiriska studie har vi blivit mer positiva. Det beror på att en diagnos oftast leder till professionell hjälp för eleven, lärarna och familjen enligt Brodin och Lindstrand (2004). Ifall en diagnos inte hade varit nödvändig för att eleven och dess omgivning skulle få hjälp hade vi tyckt att det hade varit att föredra att inte sätta diagnoser. Men eftersom det inte är så i praktiken är vi positiva till diagnoser. Detta tycker vi överväger de negativa effekterna som kan bli följden av att en diagnos ställs. Brodin och Lindstrand (2004) påpekar att barnet kan få en stämpel på sig och att risken för att barnet utsätts för mobbing kan öka för att barnet kan ses som annorlunda. Vi tror inte att risken för att en diagnos leder till mobbing är så stor, för då får klasskamraterna en förklaring till varför barnet kan agera på ett mindre uppskattat sätt.

Vi menar istället att risken borde vara större för mobbing om klasskamraterna inte får vetskap om anledningen till att barnet kan reagera som det kan göra. Utifrån våra erfarenheter kan även barn som inte har en diagnos, som exempelvis ADHD, bli kallade för "DAMP- unge". Risken för att avvikande barn kan bli mobbade tror vi dessutom kan minska om läraren arbetar med etik och värdegrundsfrågor i klassen eller på fritidshemmet. Alla informanter betonar vikten av en öppen relation till barnen och att pedagogen visar intresse för barnet. Om barnet bemöts på ett positivt sätt kan de mindre uppskattade sidorna hos barnet enligt Bengtner, Iwarson (2000) bli mindre framträdande. Detta nämner även flera av våra informanter. Positivt bemötande är någonting vi tänker på när vi arbetar med barn. Ett glädjefullt bemötande är enligt vår åsikt viktigt för alla barn, inte enbart för barn med ADHD. I *Lpo94* och *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem (1999)* står att verksamheten ska utgå från barnens intressen, vilket även våra informanter tar upp. En informant beskriver om hur de arbetar på hans/hennes skola, exempelvis har de tipsrundor och studiebesök som är planerade utifrån elevernas intresse. Studiebesöken kan exempelvis vara på en för eleverna ny idrottsaktivitet. Vi tycker detta är bra för om elevernas intresse uppmärksammas får de också lättare att lära sig saker. Gäller besöket en ny idrott får barnen bättre självkänsla och därmed självförtroende. Om de börjar på en idrottsgren känner de sig kanske lite duktigare och förhoppningsvis öppnar de även upp för nya bekantskaper.

Med anledning av att vi till viss del har vinklat vår uppsats mot ett sociokulturellt synsätt ville vi inte undersöka DAMP i uppsatsen. DAMP- begreppets skapare Christopher Gillberg hävdar nämligen att DAMP enbart beror på en hjärnskada enligt Bagge (2005). Dessutom har Gillberg sagt åt sina medarbetare att förstöra hans forskning då han inte ville att den skulle granskas, vilket de också gjorde. Därmed tycker vi att begreppet DAMP är tvivelaktigt. Ur barnets perspektiv tror vi det kan bli väldigt påfrestande emotionellt att mestadels själv vara ansvarig för sin diagnos. Däremot är diagnosen ADHD internationellt accepterad och anses orsakas av både arv och miljö (Bagge, 2005). Detta är anledningen till att vi har inriktat oss på denna diagnos. Vi är kritiska till Teeters utvecklingspsykologiska perspektiv, därför att det sätt som Teeter skriver på ser vi som ett medicinskt perspektiv. Ordvalen ger intryck av åsikten att barn med ADHD har ett onormalt beteende och därför behöver få hjälp i form av behandling. Men då litteraturen har varit relevant har vi ändå valt att använda oss av den. Vad är egentligen normalt och onormalt? Enligt Brodin och Lindstrand (2004) är begreppet normalt relativt beroende på kontexten. Inlärningssvårigheter av olika slag som ADHD är exempelvis

inte alls lika vanliga i Japan och Kina som i Amerika och Sverige påpekar Säljö (2000). Variationen mellan olika delar av världen när det gäller att sätta diagnoser sätter normalitet i ett globalt perspektiv. Det är intressant att se de skillnader som finns och fundera över vad det beror på? Kan det vara så att länder som Japan och Kina inte har kommit lika långt som Sverige och Amerika i sin forskning gällande diagnostisering? Eller har de ett annat synsätt på normalitet än västvärlden?

Vi tycker inte att någon av informanterna har ett individriktat perspektiv, vilket innebär att elevens svårigheter enbart beror på eleven enligt Ahlberg (2001). De har heller inte ett kommunikativt relationsinriktat perspektiv som handlar om hur olika kommunikativa kontexter påverkar varandra. Detta för att pedagogerna talar om relationen mellan eleven och skolverksamheten men inte relaterat till hur skolan styrs. Med detta tolkar vi det som att informanterna utifrån dessa tre perspektiv mestadels har ett deltagarinriktat perspektiv, vilket bland annat innebär att skolan ska anpassas efter individen och inte tvärtom. Men hälften av informanterna håller inte med om att undervisningen för elever i behov av särskilt stöd alltid ska genomföras i elevens vanliga klass (Ahlberg, 2001). Alla pedagoger anser att undervisningen ska utgå ifrån eleven. Informanterna belyser att en del barn med ADHD har svårt för att vara i en stor klass och inte mår bra av det. Vi är eniga med våra informanter. Vi är kritiska till det individriktade perspektivet och till att undervisning för elever i svårigheter enligt det deltagarinriktade perspektivet alltid ska ske i deras vanliga klass som Ahlberg (2001) framhäver. Det kommunikativa relationsinriktade perspektivet tycker vi också verkar bra, eftersom eleven även påverkas av skolas styrning.

Våra informanter och Kadesjö (2001) belyser vikten av att barnets lärare försöker förutse barnets starka reaktioner för att sedan avleda barnet, detta anser även vi är viktigt. Precis som Kadesjö (2001) skriver behöver en del barn med ADHD bli uppmärksamma på vad sina inre signaler visar och lära sig att hantera dem på ett mer konstruktivt sätt än att kanske bli arg. Ett mycket bra förslag på hur lärare kan prata med barn om sin ilska och att hantera den är att jämföra ilska med ett trafikljus, vilket en informant tar upp. Alla informanter säger att de arbetar med elevernas sociala anpassning. En informant på en resursskola menar att de satsar minst lika mycket på den praktiska inläringen exempelvis den sociala anpassningen och samarbete, som teoretiska ämneskunskaper. Denna pedagog hävdar att om det sociala klimatet fungerar bra i barngruppen flyter också skolarbetet på bättre. Vi håller med om att detta är mycket betydelsefullt därför att vi som fritidspedagoger värnar mycket om det sociala

klimatet i vår yrkesidentitet. Det beror på att elever och därmed lärare får ett bättre välbefinnande vid ett bra socialt klimat. Sättet vi tolkar det på som ovanstående informant menar är att det blir mer tid över till annat om läraren inte behöver lägga lika mycket tid på konflikthantering. Vi tycker det verkar vara bra att hantera konflikter direkt och använda tiden väl i den pedagogiska verksamheten. För annars ligger konflikterna kvar i luften en längre tid enligt våra erfarenheter och eleverna får svårare att koncentrera sig på skolarbetet.

De flesta informanterna betonar vikten av en lugn arbetsmiljö för barn med ADHD. Av dessa informanternas synpunkter tolkar vi att de anser att läraren bör vara lyhörd för barnets önskemål på skolarbetet, inte minst arbetsmiljö och arbetsplats. Detta tror vi också har stor betydelse för barn med ADHD. Flera av pedagogerna berättar om olika hjälpmedel som kan vara bra att använda för barn i särskilda behov. Vi tycker detta är en bra metod när det gäller att underlätta för barn med ADHD i skolmiljön. Dessa hjälpmedel kan användas av alla barn tror vi eftersom alla människor lär sig på olika sätt, beroende på inlärningsstil.

En sak som vi blev lite förvånade över då vi skrev vår uppsats är att många barn med ADHD enligt Teeter (2004) har svårt att hålla ordning bland sina saker, exempelvis i sin skolväska. En utav våra informanter tog vid intervjutillfället upp att för de barn där världen ter sig kaotisk kan det nämligen märkas på barnets agerande. Intervjupersonen berättade att om han/hon ber barnet att ta upp sin läsebok så kan barnet vända upp och ner på väskan. Denna erfarenhet är vi glada över att ha fått tagit del av. För vi tror inte att det hade varit lika lätt att uppmärksamma utan denna kunskap. Om barnet inte har fint runt sig tror vi att det i vissa fall kan bero på att barnet har det kaotiskt. Anledningen behöver alltså inte vara att barnet inte orkar städa. Detta tycker vi att lärare bör känna till för att kunna bemöta barn utan att dra förhastade slutsatser av barnets stökiga arbetsplats. Men det är även viktigt att tänka på att alla barn som har stökigt runt sig inte alls behöver vara i svårigheter!

Vissa saker i vår litteraturdelen har informanterna motsatt åsikt om, vilket vi tycker är intressant. Teeter (2004) skriver att om barn med ADHD arbetar under korta stunder går skolarbetet lättare. En av våra informanter på resursskola menar däremot att det är bättre om barnen får arbeta längre pass på cirka sextio minuter, vilket vi är mest positiva till. Det anser vi för att vi tror att det går bort lite tid i början och slutet under ett arbetstillfälle. Vi ställer oss positiva till längre arbetspass för barn med ADHD. Detta för att vi upplever det som att de har stort behov av att bli klara med den uppgift de håller på med. Något annat som en

informant motsäger sig är att läraren kan klappa ett barn med ADHD på axeln när han/hon vill få dess uppmärksamhet, vilket Kadesjö (2001) tipsar om. Denna informant beskriver istället att om du lägger handen på axeln på ett barn med ADHD som du inte känner, kan barnet uppfatta det som att du slår honom/henne. Vi tycker att det är märkligt att Kadesjö (2001) inte nämner detta. Vi vet inte riktigt var vi står i denna fråga. Vi tror att barn kan tycka det är obehagligt med beröring, men att de uppfattar beröringen som att bli slagen tror vi är att ta i lite i överkant. Vad vi tar med oss ifrån detta är att vi kommer att vara ännu försiktigare med att röra vid barn vi inte känner.

Barn med ADHD har oftast ett större behov av rutiner än många andra barn enligt Bengtner, Iwarson (2000). En del elever med ADHD måste förberedas väl inför förändringar hävdar a.a. (2000). Ett par av informanterna redogör att barnen inte uppskattar överraskningar och förändringar i vardagen. En pedagog klargör att barnen har svårt att förstå att vissa saker sker tillfälligt. Får de popcorn en fredag, tror de att det gäller varje fredag framöver. Detta tycker vi är viktigt att känna till. Det beror på att vi tror det är viktigt att förklara för barnen anledningen till att de exempelvis får popcorn vid ett visst tillfälle. Då tror vi att de kan förstå detta. Känner pedagogen att han/hon vill bjuda på någonting ser inte vi det som ett hinder, under förutsättningen att barnen uppmärksammas på att det är ett undantag. För vi tycker inte att barnen ska gå miste om sådana tillfällen, dessutom tycker vi det är bra för dem att klara av detta då sådana situationer förekommer i samhället. Åtminstone en av informanterna menar att barnen ska anpassas för att kunna fungera i samhället.

Slutsatserna vi kan dra utifrån diskussion om förslag på hur lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön är följande:

- Skapa en positiv kontakt med barnet
- Ha kunskaper om barnets eventuella diagnos
- Skapa struktur i skolmiljön och en lugn arbetsmiljö
- I sitt arbetslag ha samsyn i det pedagogiska arbetet
- Genom samarbete med alla involverade utgå ifrån individen,
- gällande skolmiljö och arbetssätt
- Arbeta förebyggande med barnets sociala beteende

5.1 Metoddiskussion

Vi anser att vår kvalitativa metod med intervjuer passade bra till att undersöka vårt syfte, eftersom vi fick ingående och relevanta svar på våra frågor. I vår undersökning stämmer det mesta i litteraturdelen överens med informanternas svar, men ibland förekommer motsatta åsikter. Våra intervjuer har givit oss många värdefulla tips på arbetssätt för barn med ADHD och vi tycker inte att litteraturen kan ersätta detta. Våra informanter har givit oss en djupare förståelse för ämnet då vi tycker att vi kommit närmare den verklighet som beskrivs i litteraturen. Informanterna har därmed givit oss en fördjupad kunskap inom ämnet.

Denna undersökning är inte så stor till sin omfattning vilket inverkar på resultatets tillförlitlighet. Om vi ska se kritiskt på metodanvändningen kunde vi ha gjort fler intervjuer. Resultatet har även präglats av oss skribenter då människan aldrig kan vara helt objektiv.

5.2 Förslag på fortsatt forskning

Vi anser att fortsatt forskning behövs inom områdena underaktiva barn och väldigt intelligenta barn. Enligt Kadesjö (2001) har det gjorts mycket mindre forskning på underaktiva barn i förhållande till den forskning som gjorts på överaktiva barn. En anledning till det tror vi kan vara att det finns mycket färre underaktiva barn, som a.a. (2001) påpekar.

Vi föreslår alltså att ett intressant forskningsområde skulle kunna vara att istället för att forska på det barn som har eller är i svårigheter att man istället skulle kunna forska på det barn som har det väldigt lätt. För dem kanske i själva verket också får det svårt i den pedagogiska skolmiljön annars. Alla barn har nämligen rätt att få den stimulans man som individ behöver för att människan ska utvecklas optimalt, anser vi.

Men vi föreslår också att man utifrån det vi har kommit fram till kan forska kring om idrott påverkar välbefinnandet. Men även att man kan forska vidare på hur lärare kan göra skolmiljön ännu bättre för barn med ADHD, eller varför inte välja någon annan diagnos. Men gällande ADHD tycker vi även att det skulle vara intressant att forska mer kring hur det bästa pedagogiska arbetssättet i skolmiljön bör se ut för de barn som är underaktiva.

6 Sammanfattning

Vi har här gjort en sammanfattning av vårt arbete. I inledningen skriver vi om hur det bestäms vad som ses som normalt och onormalt, vad det beror på, samt ger en historisk tillbakablick. Vi tar också upp de styrdokument som lärare arbetar för och definierar begreppet specialpedagogiskt arbete. Vi ger också lite kort historik kring några bokstavsdiagnoser; MBD, DAMP och ADHD. Vår teoretiska utgångspunkt, det sociokulturella perspektivet, introduceras kort. Vi presenterar därefter vår problemprecisering: Hur upplever lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd, att lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön?

I litteraturgenomgången tas för- och nackdelar med diagnostisering upp, begreppen DAMP och ADHD definieras och vi går djupare in på ADHD. Därefter beskrivs underlättande åtgärder för barn med ADHD. Vi tar även upp olika perspektiv på individens särskilda behov. I metoddelen beskrivs bland annat vårt metodval; att göra en kvantitativ intervjustudie. Under resultatdelen redovisas våra intervjuer med lärare med erfarenhet av arbete med elever i behov av särskilt stöd. Vi kom i metoddiskussionen fram till att vår kvalitativa metod med intervjuer fungerade bra till att undersöka vårt syfte. Slutsatserna vi för fram i diskussionen utifrån vår undersökning om förslag på hur lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön är följande:

- Läraren bör skapa en positiv kontakt med barnet och ha kunskaper om barnets eventuella diagnos.
- Arbetslaget behöver även ha samsyn i det pedagogiska arbetet.
- Genom samarbete med alla involverade ska skolmiljön och arbetssättet utgå ifrån individen.
- Läraren bör också arbeta förebyggande med barnets sociala beteende, samt skapa struktur i skolmiljön och en lugn arbetsmiljö.

Vi har förhoppningar om att lärare vill ta del av våra slutsatser om hur lärare kan underlätta för barn med ADHD i skolmiljön. I så fall kan de använda dessa kunskaper för att underlätta för barn med ADHD i sin skolmiljö.

7 Referenser

7.1 Böcker

Ahlberg, A. (2001) *Lärande och delaktighet*. Göteborg. Lund: Studentlitteratur (173 s)

Andersson, B. (2000) *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal*. Helsingborg. Ängelholm AB (66 s)

Bengtner, A. och Iwarson, B. (2000) *Varför vill ingen leka med Dennis?* Säve Förlag (71 s)
ISBN 91-972689-4-1

Brodin J. & Lindstrand P. (2004) *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
ISBN: 91-44-03180-7 (152 s.)

Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur (289 s) ISBN 9- 44-01280-2

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

Jakobsson, I-L. (2002) *Diagnos i skolan. En studie av skolsituationer för elever med syndromdiagnos*. Göteborg: ACTA Universitatis Gothoburgensis (227 s) ISBN 91-7346-447-3

Kadesjö, B. (2001) *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB (279 s.) ISBN 91-47-04993-6

Marton, F, Booth, S. (2004) *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur (283 s) ISBN 91-44-01027-3

Nordstedts, (1997) *Plus ordbok + uppslagsbok*. Göteborg: Nordstedts Förlag AB (1349 s)
ISBN 91-1-955132-0

Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
ISBN 91-44-02288-3

Skolverket, (1999:2) *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Liber Distribution.
ISBN: 91-85009-02-4 (49 s.)

Socialstyrelsen, (2002) *ADHD hos barn och vuxna*. Socialstyrelsen (285 s) ISBN 91-7201-656-6

Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken – Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma (279 s.) ISBN 91-518-3728-5

Teeter, P. A. (2004) *Behandling av AD/HD – ett utvecklingsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur (478 s) ISBN 91-44-01931-9

Tideman, M. m.fl. (2004) *Den stora utmaningen*. Halmstad & Malmö: Halmstad tryckeri AB (348 s) ISBN 91-89068-16-5

Utbildningsdepartementet, (1999:63) *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. ISBN: 91-7610-994-1

Utbildningsdepartementet, (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. (Obs! Reviderade Lpo 94), Stockholm: Fritzes förlag. ISBN: 91-38-31413-4

7.2 Internetkällor

Bagge, P. (2005) *DAMP ifrågasätts från fler än ett håll*. SVT. [www] <<http://www.svt.se>>
Publicerad 7/6 2005 – 20.00. Hämtat 8 juni 2005.

www.vasteras.se (2005) *Teckenekonomi*.

<http://www.vasteras.se/Proaros/Socialtstod/boendestod/SpindelnMarkorgatan/Teckenekonomi.htm> Publicerad 2/5 2005 - 12.40. Hämtat 1 december 2005.

7.3 Föreläsningar

Permer Karin (2005-09-06) *Examensarbetsföreläsning Kvalitativa metoder*

Bilaga

Intervjufrågor

1. Hur länge har du arbetat som specialpedagog eller har du någon annan erfarenhet av specialpedagogiskt arbete?
2. Vad tycker du är specialpedagogens specifika kompetens utöver lärares kompetens när det gäller barn i behov av särskilt stöd?
3. Hur tycker du att samarbetet fungerar mellan specialpedagogen och de övriga lärarna?
Hur anser du att samarbetet kan förbättras?
4. **Hur arbetar du med barn som har ADHD eller DAMP?**
5. **Hur tycker du att lärare kan underlätta för barn med ADHD eller DAMP i skolmiljön, gällande skola och fritidshemsverksamhet?**
6. Är det någonting övrigt som du vill tillägga?