



ISB
Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap

KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER OCH SKOLSITUATION

Concentration difficulties and schoolsituation

Författare: Cecilia Källström och Jenny Hedin

Examensarbete i lärarutbildningen

Handledare: Margareta Sandström-Kjellin

Vårterminen 2007

Examinator: Marja-Terttu Tryggvason



ISB
Institutionen för samhälls- och beteendevetenskap

Examensarbete
10 poäng

SAMMANFATTNING

Cecilia Källström
Jenny Hedin

KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER OCH SKOLMILJÖ

2007

Antal sidor:39

Vårt syfte med den här studien var att ta del av yrkesverksamma lärares tankar och erfarenheter kring sambandet mellan koncentrationssvårigheter och skolmiljö hos barn. I vår studie använde vi oss av en kvalitativ forskningsmetod i form av semi-strukturerade intervjuer som vi genomförde med tio lärare i grundskolans tidigare år. Vårt resultat visade att lärarna hade liknande upplevelser av hur koncentrationssvårigheter kan ta sig uttryck hos barn, samt hur man som pedagog kan underlätta skolsituationen för dem. De karakteristiska drag som alla lärare nämnde som typiska för barn med koncentrationssvårigheter var rastlöshet, impulsivitet och svårighet att behålla fokus. Vad samtliga lärare framhöll som något av det viktigaste i samarbetet med dessa barn var vikten av uppmuntran och beröm. Trots att lärarna hade liknande erfarenheter var de noga med att betona att varje barn är unikt och att all form av stöd och hjälp måste anpassas efter det enskilda barnets förutsättningar och behov.

Nyckelord: Koncentrationssvårigheter, uppmärksamhetsstörning, hyperaktivitet, hypoaktivitet

Innehållsförteckning

Tack!	5
1. Inledning	6
1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte	6
1.3 Forskningsfrågor	6
2. Litteratur	6
2.1. Koncentrationssvårigheter och skolsituation	6
2.1.1 Koncentrationssvårigheter och inlärnin	6
2.1.2 Koncentrationssvårigheter och social anpassningsförmåga	8
2.1.3 Koncentrationssvårigheter och genus	9
2.2 Stödåtgärder för barn med koncentrationssvårigheter	11
2.2.1 Förutsättningar för rätt stöd	11
2.2.1.1 Diagnos	11
2.2.1.2 Resurser	13
2.2.1.3 Kompetent skolpersonal	14
2.2.2 Olika former av stödåtgärder	15
2.2.2.1 Pedagogiska insatser	15
2.2.2.2 Sociala insatser	17
2.2.2.3 Särskilda pedagogiska åtgärder	17
2.3 Litteratursammanfattning	20
3. Metod	20
3.1 Kvalitativ forskningsstrategi	20
3.2 Urval	20
3.3 Datainsamlingsmetod	21
3.4 Databearbetning och analysmetod	22
3.5 Reliabilitet och validitet	23
3.6 Etiska ställningstaganden	24
4. Resultat	24
4.1 Resultatpresentation	24
4.1.1 Karakteristiska drag	24
4.1.1.1 Hyperaktiva barn	24
4.1.1.2 Hypoaktiva barn	24
4.1.1.3 Koncentrationssvårigheter och genus	25

4.1.2	Koncentrationssvårigheter och inläring	25
4.1.2.1	I stor klass	25
4.1.2.2	I liten grupp	26
4.1.2.3	Idrott	27
4.1.3	Koncentrationssvårigheter och socialt beteende	27
4.1.3.1	Beteende hos hypoaktiva barn	27
4.1.3.2	Beteende hos hyperaktiva barn	28
4.1.4	Bemötande	29
4.1.4.1	Allmänt	29
4.1.4.2	Att undvika tjat	30
4.1.5	Diagnos	30
4.1.5.1	För- och nackdelar med diagnos	30
4.1.5.2	Skillnad i praktiken	31
4.1.5.3	Medicinering	31
4.2	Resultatsammanfattning	32
5.	Analys	33
5.1	Karakteristiska drag	33
5.2	Koncentrationssvårigheter och inläring	33
5.3	Koncentrationssvårigheter och socialt beteende	34
5.4	Bemötande	34
5.5	Diagnos	35
6.	Diskussion	35
6.1	Metoddiskussion	35
6.2	Resultatdiskussion	36
6.3	Slutsatser	37
7.	Referenslista	38
7.1	Bilaga	

Tack!

Till att börja med vill vi tacka alla de lärare som tog sig tid att ställa upp på våra intervjuer. Utan er hade vår undersökning inte varit möjlig att genomföra!

Vi vill också rikta ett tack till vår handledare Margareta Sandström-Kjellin som har funnits till hands och svarat på våra frågor när vi har behövt vägledning.

Slutligen vill vi tacka våra familjer för att de stöttat och uppmuntrat oss under arbetets gång.

Eskilstuna våren 2007

Cecilia Källström och Jenny Hedin

1. Inledning

1.1 Bakgrund

Vår uppfattning efter närmare tre år på lärarhögskolan är att allt fler barn idag tycks lida av koncentrationssvårigheter. Enligt Gillberg (2005) använder experterna i de flesta fall termen uppmärksamhetsstörning för att beskriva svårigheter med att rikta in och bibehålla koncentrationen. Lärare, föräldrar och barn benämner istället vanligtvis denna problematik som koncentrationssvårigheter. Även vi valde att använda oss av detta begrepp, då vi tror att termen koncentrationssvårigheter är något som de flesta kan relatera till.

Enligt Gillberg (2005) har fyra till sju procent av alla barn vid skolstart stora uppmärksamhetsstörningar som kommer till uttryck i form av beteendevikelser eller inlärningssvårigheter. Detta är siffror som, enligt Carina Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) i praktiken innebär att det i allmänhet finns minst ett barn i varje skolklass med större koncentrationssvårigheter. För oss som blivande lärare innebär detta att vi, med stor sannolikhet, kommer att möta flera av dessa barn. Det ställs därmed stora krav på oss att fundera kring vad vi behö ver för att i vår kommande yrkesverksamhet på bästa sätt kunna förstå, stödja och hjälpa dessa barn. Anledningen till att vi valde att genomföra den här undersökningen var främst att vi ville utöka våra kunskaper om koncentrationssvårigheter och den problematik som det medför i skolsituationen.

1.2 Syfte

Syftet med vår studie var att ta del av verk samma lärares tankar och erfarenheter kring sambandet mellan koncentrationssvårigheter och skolsituation hos barn i grundskolans tidigare år.

1.3 Frågeställningar

Vi formulerade forskningsfrågor som vi använde oss av för att uppnå vårt syfte. Dessa frågor var följande:

1. Hur upplever lärare att koncentrationssvårigheter tar sig uttryck hos barn?
2. På vilket sätt anser lärare att koncentrationssvårigheter kan inverka på skolsituationen?
3. Vad är enligt lärare viktigt att tänka på i bemötande av barn med koncentrationssvårigheter?
4. Vilka stöd- och behandlingsåtgärder betraktar lärare som lämpliga för barn med koncentrationssvårigheter?

2. Litteratur

2.1 Koncentrationssvårigheter och skolsituation

2.1.1 Koncentrationssvårigheter och inlärning

Barn med koncentrationssvårigheter lider av brister i uppmärksamheten (Boëthius & Rydlund, 1998). Cederblad (2001), Iglum (1999), samt Trillingsgaard, Dalby och Østergaard (1999) beskriver denna brist som en oförmåga att rikta uppmärksamheten mot en och samma sak under någon längre stund. Duvner (1997) menar också att svårigheterna kan ligga i en

bristande förmåga att kunna bibehålla tankekraft och vakenhet på en någorlunda jämn nivå under ett arbetspass. Vidare förklarar han att en vanlig konsekvens av en bristande aktivitetskontroll hos barn är sämre uthållighet i skolarbetet. Nydahl (1998) liksom Duvner (1997) hävdar att en bristande aktivitetskontroll kan ta sig uttryck i såväl ett hyperaktivt som ett hypoaktivt beteende hos barn. Enligt Nydahl (1998) innebär hyperaktivitet en onormalt hög aktivitetsnivå, vilket vanligtvis tar sig uttryck i ett rastlöst och impulsivt beteende, medan hypoaktivitet innebär en onormalt låg aktivitetsnivå, som leder till ett passivt, frånvarande och drömande beteende.

Många barn med koncentrationssvårigheter är, framför allt om de är hyperaktiva eller lider av perceptionsstörningar, vilket innebär att de har svårigheter att samordna och tolka sinnesintryck, väldigt lättstörda och reagerar på det mesta som händer runtomkring dem (Beckman, 1997, Eriksson, 2003, Gillberg, 2005, Nydahl, 1998, och Trillingsgaard et al., 1999,). Minsta ljud eller rörelse kan avleda barnet, dra koncentrationen till sig och därmed hindra barnet att fullfölja sin uppgift (Cederblad, 2001). Enligt Eriksson (2003) innebär det för vissa barn en omöjlighet att göra mer än en sak i taget och andra barn blir istället, hävdar Nydahl (1998) och Gillberg (2005) oerhört fokuserade på ett eller ett fåtal ting. Iglum (1999) förklarar att vissa barn kan missa hela innehållet i en lektion samtidigt som de minns färgen på stencilen som delades ut. Axengrip och Axengrip (2004) skriver att barnet kan komma ihåg detaljer i en bok eller film utan att för den skull förstå sammanhanget.

Andra barn, hävdar Iglum (1999), missar istället detaljer då de inte förstår att dessa är delar av en helhet. Det innebär, menar Axengrip och Axengrip (2004), att barnet kan ha svårigheter att urskilja viktig från mindre betydelsefull information eller fakta, vilket försämrar barnets förmåga att själv hitta en taktik för problemlösning och inläring. Vidare förklarar de att svårigheter med planering, strukturering och organisering av aktiviteter och skolarbete är vanliga hos dessa barn, vilket även, Beckman (2004), Eriksson (2003), Gillberg (2005), Iglum (1999) och Nydahl (1998) påpekar.

Barn som istället är hypoaktiva har ofta svårigheter att påbörja och slutföra uppgifter, de tappar lätt fokus på arbetet eller tenderar att fastna i en och samma uppgift (Nydahl, 1998 & Trillingsgaard et al., 1999). Detta är att betrakta som en stor nackdel i skolan där barnet förväntas kunna lyssna aktivt på läraren (SBU, 2005). Dessutom tar dessa barn sällan eller aldrig initiativ, de ber inte om hjälp och glöms därför lätt bort (Cederblad, 2001 & Duvner, 1997). Enligt Axengrip och Axengrip (2004) och Nydahl (1998) kan barnets oförmåga att koncentrera sig medföra att instruktioner till skoluppgifter eller information om läxor eller aktiviteter går barnet förbi. För dessa barn ger en undervisning i helklass många gånger inget som helst utbyte (Trillingsgaard et al., 1999).

Trillingsgaard et al. (1999) skriver att skolan ställer höga krav på förmågan till uppmärksamhet hos barn. Eftersom denna förmåga utgör grunden för så gott som all inläring är förutsättningarna för barn med den typen av svårigheter att lyckas med skolarbetet betydligt sämre än för andra barn (Axengrip & Axengrip, 2004, Duvner, 1997 & Iglum, 1999). Enligt Duvner (1997) och Trillingsgaard et al. (1999) beror problemen många gånger på att kraven från omgivningen inte överensstämmer med hjärnans förmåga till koncentration och uppmärksamhet hos barnet. Enligt Gillberg (2005) blir svårigheterna för många barn därför först uppenbara i samband med skolstarten då den ställer stora krav på barnets förmåga att vara tyst, sitta stilla, tygla impulser och koncentrera sig på skolarbetet.

Eriksson (2003) hävdar att barn med koncentrationssvårigheter alltid lider av inläringssvårigheter i en eller annan form, även om dessa problem för vissa barn är sekundära. Enligt Gillberg (2005) är svårigheternas art och grad starkt beroende av såväl fysiska som psykologiska faktorer i miljön. Barn med uppmärksamhetsstörningar och eventuellt också perceptuella svårigheter kan ha stora problem med att följa med under lektionerna. Bristande uthållighet kan leda till att barnet slarvar sig igenom uppgifterna, vilket

medför att den intellektuella förmågan inte till fullo utnyttjas (Beckman, 2004 & Nydahl, 1998) påpekar. Enligt Iglum (1999) är barn med koncentrationssvårigheter ofta kreativa och idérika, problemet ligger i att de inte har tillräckligt med uthållighet och engagemang för att slutföra en uppgift. Koncentrationssvårigheterna får därmed barnet att halka efter i kunskapsutvecklingen och skolarbetet (Duvner, 1997).

Barn med koncentrationssvårigheter kan, hävdar Iglum (1999) fungera bättre eller sämre vid olika tidpunkter under dagen liksom i olika situationer och miljöer. De är ytterst beroende av att känna motivation, omväxling och lust för att lyckas med skolarbetet (Duvner, 1997). Motivationen uteblir enligt Beckman (2004) och Nydahl (1998) framförallt hos de barn som själva har svårt att se möjligheten att lyckas med en uppgift eller med att ansvara för exempelvis läxor. Enligt Nydahl (1998) är det inte ovanligt att dessa barn försöker kompensera sina svårigheter genom att försöka gissa sig till rätt svar eller härma klasskamraterna, vilket ofta leder till misslyckanden. Misslyckanden leder i sin tur till att barnets motivation sjunker, vilket förvärrar problemen (Duvner, 1997). Enligt Gillberg (2005) är risken stor för att grunden till ett dåligt självförtroende läggs under de första skolåren, speciellt då läraren är omedveten om barnets svårigheter.

2.1.2 Koncentrationssvårigheter och social anpassningsförmåga

Enligt Duvner (1997) har barn med koncentrationssvårigheter ofta svårigheter att reglera sin aktivitetsnivå och sitt beteende, liksom sina impulser och drifter (Lagercrantz, 2005, Nydahl, 1998 & SBU, 2005). Barn med bristande impuls kontroll kan ha svårt att sitta stilla och vänta på sin tur, de avbryter gärna de andra barnen, talar ofta rätt ut, gungar på stolen eller vandrar omkring i klassrummet, vilket många gånger upplevs som störande för omgivningen (Axengrip & Axengrip, 2004, Beckman, 2004 & Gillberg, 2005). Enligt Axengrip och Axengrip (2004), Beckman (2004), Boëthius och Rydlund (1998), Cederblad (2001), Duvner (1997), liksom Gillberg (2005), medför bristen på aktivitetskontroll eller impulsivitet hos barn inte sällan häftiga humörsvängningar och känsloutbrott. Enligt Duvner (1997) och Nydahl (1998) kan dessa vara svåra för omgivningen att hantera. Cederblad (2001) hävdar att vissa barn saknar hämningar vid matsituationer.

Enligt Gillberg (2005) spelar uppmärksamhetsfunktionen en avgörande roll för barnets möjligheter att mogna och utvecklas i samma takt som andra barn och därmed även för barnets möjligheter att bli en del i det sociala sammanhang som det tillhör. Skolstarten ställer stora krav på barnet att kunna fungera i grupp. Barn med koncentrationssvårigheter klarar inte alltid av att delta i lekar på samma sätt som andra barn och många gånger är koncentrationsförmågan en förutsättning för socialt samspel (Beckman, 2004, Iglum 1999 & Nydahl, 1998). Det beror, menar de, på att barn med koncentrationssvårigheter sällan reflekterar över konsekvenserna av sitt eget agerande och lär sig långsamt av sina erfarenheter. Duvner (1997) förklarar att många barn har stora svårigheter med att kunna komma överens med andra människor.

Enligt Axengrip och Axengrip (2004), Beckman (2004), och Boëthius och Rydlund (1998) och kan bristen på aktivitetskontroll och impulsivitet medföra svårigheter för barnet att följa regler och instruktioner, vilket enligt Duvner (1997) och Nydahl (1998) kan vara oerhört påfrestande för barnets omgivning. Beckman (2004) förklarar att många barn till följd av att de gärna vill bestämma och skapa egna regler i lekar får svårigheter i sina kamratrelationer. Många gånger är barnet själv ytterst omedvetet om att dess beteende upplevs som störande hos omgivningen och därför upprörs barnet inte sällan av tillsägelser.

Enligt Axengrip och Axengrip (2004) lider dessa barn dessutom många gånger brist på ett automatiserat tankesätt. Det innebär att barnet kan ha förståelse för vad som är rätt och fel i olika situationer när man samtalar kring detta utan att för den skull automatiskt komma ihåg vad som är rätt och fel om det sedan ställs inför en liknande situation i praktiken. Istället kan

barnet i det läget uppvisa ett helt igenom felaktigt agerande.

Barn med koncentrationsstörningar får ofta sämre muskelspänning efter en stunds stillasittande, de sjunker ihop, känner sig trötta och behöver röra på sig för att må bra (Duvner, 1997). Axengrip och Axengrip (2004) menar att vissa hyperaktiva barn konstant är i rörelse och Lagercrantz (2005) menar också att dessa barn ofta pratar väldigt mycket. Enligt Gillberg (2005) saknar en del barn till följd av perceptionssvårigheter förmågan att avgöra styrkan i olika ljud liksom förmågan att anpassa sin egen röststyrka efter situationen. Intensiteten hos de här barnen kan uppfattas som oerhört påfrestande av omgivningen (Duvner, 1997).

Hypoaktiva barn upplevs enligt Cederblad (2001) och Duvner (1997) mestadels inte lika störande för omgivningen som hyperaktiva barn, däremot kan de, menar Beckman (2004), vara svåra att sysselsätta. Dessutom glömmar eller tappar de lätt bort saker och de har ofta svårt att passa tider, vilket även Gillberg (2005) betonar. Han förklarar också att de kan bli sittande under långa stunder och stirra ut i tomma intet och i vissa fall svarar de inte ens på tilltal. Lagercrantz (2005) påpekar dock att dessa barn många gånger misstas för att inte lyssna, vilket också kan vara fallet för barn som till följd av perceptuella problem har svårigheter att lokalisera eller urskilja ljud (Axengrip & Axengrip, 2004).

Duvner (1997) förklarar att barn med koncentrationssvårigheter som inte har problem med uppmärksamhet eller aktivitetsreglering i regel har kognitiva, motoriska eller perceptuella problem, vilket också Gillberg (2005) hävdar. Motoriska problem handlar främst om svårigheter att planera och samordna rörelser (Duvner, 1997). Enligt Duvner (1997) och Gillberg (2005) ställer skolans aktiviteter ofta krav på god fin- och grovmotorik liksom perception hos barnet, vilket innebär att barn med sådana svårigheter kan få svårt i leksituationer. Enligt Carina Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) upplevs dessa barn just i skolåldern som oerhört klumpiga och tafatta, vilket även Lagercrantz (2005) instämmer i. Han förklarar att det inte är ovanligt att de omedvetet knuffar till och/eller har sönder saker. Detta faktum medför att dessa barn lätt hamnar i konflikter och många gånger förstår de inte själva vad som händer och inte heller varför de andra barnen blir arga (Eriksson, 2003). Enligt Axengrip och Axengrip (2004) misstas inte sällan en dålig kroppsuppfattning hos barnet av omgivningen för ett destruktivt beteende och kamraterna kan till och med bli rädda och dra sig undan ett barn då det betraktas som hårdhänt och vårdslöst. Det är inte ovanligt, menar de, att barn som på grund av bristande perception har svårigheter att bedöma kraft och reglera den egna muskelstyrkan omedvetet gör illa sina vänner. Axengrip och Axengrip (2004), Boëthius och Rydlund (1998) liksom Christopher Gillberg och Suzanne Steffenburg (Gillberg & Hellgren, 2000), förklarar att det heller inte är ovanligt att barn med perceptionsstörningar själva är överkänsliga och reagerar oerhört negativt på beröring.

Enligt Gillberg (2005) har många barn med motoriska svårigheter ett bristfälligt bordsskick. Boëthius och Rydlund (1998) menar att det ofta resulterar i mycket kladd och spill. Många barn dreglar också väldigt mycket till följd av en försämrad munmotorik.

Gillberg (2005) menar att risken att dessa barn, på grund av sitt avvikande beteende, missförstås och nedvärderas eller utsätts för kränkande behandling eller mobbning, är stor.

2.1.3 Koncentrationssvårigheter och genus

Såväl Beckman (2004) och Duvner (1997) som SBU-rapporten (2005) vittnar om att uppmärksamhetsstörningar i betydligt högre grad tillskrivs pojkar än flickor. Enligt SBU-rapporten (2005) visar studier att symtomen hos flickor och pojkar över lag är lika allvarliga och att skillnaderna mellan könen i detta avseende är små. Även Gillberg (2005) hävdar att så är fallet, dock, förklarar han, utreds och diagnosticeras flickor i betydligt mindre omfattning än pojkar, vilket även Nadeau, Littman & Quinn (2002) påpekar.

Enligt Beckman (2004), noteras uppmärksamhetsstörningar av föräldrar i lika stor utsträckning hos flickor som hos pojkar. Däremot tycks beteendestörningar hos flickor inte lika ofta som hos pojkar väcka associationer till uppmärksamhetsstörningar hos lärare, som huvudsakligen identifierar pojkar med dessa svårigheter. Enligt Nadeau et al. (2002) kan en förklaring till detta vara att föräldrar i regel jämför sina döttrar med andra flickor, medan lärare jämför flickorna med pojkarna.

Det kan också, hävdar Beckman (2004) vara så att flickor med uppmärksamhetsstörningar inte i samma utsträckning som pojkar uppvisar symtom som hos omgivningen betraktas som typiska för barn med just uppmärksamhetsstörningar. Beckman (2004), Duvner (1997), liksom Gillberg (2005), menar att pojkar med uppmärksamhetsstörningar tenderar att bli mer hyperaktiva och i regel mer aggressiva och utåtagerande än flickor, som många gånger i högre grad uppvisar ett hypoaktivt beteende. Då hypoaktiva barn, enligt Gillberg (2005), mestadels upplevs som stillsamma och lugna av omgivningen och sällan utmärker sig i klassrummet uppmärksammas inte flickornas svårigheter på samma sätt som pojkarnas. Nadeau et al. (2002) förklarar att svårigheter hos barn som upplevs som glömska, slarviga eller drömmande inte är lika enkla att upptäcka som svårigheter hos barn som är väldigt aktiva, störande, trotsiga eller aggressiva.

Hyperaktiva flickor utgör förmodligen, menar Nadeau et al. (2002), majoriteten av alla flickor som utreds och diagnosticeras, då flickor som aktiva, högljudda, trotsiga eller aggressiva sticker ut och därför uppmärksammas. Hos många av dessa flickor tycks dock hyperaktiviteten, skriver Beckman (2004), ta sig uttryck i form av en lättare rastlöshet. Enligt Nadeau et al. (2002) är det inte ovanligt att hyperaktiva flickor upplevs som överdrivet pratsamma eller emotionella, vilket enligt Beckman (2004) ofta visar sig i att de reagerar starkt när de är arga, ledsna eller glada. Dock, hävdar Beckman (2004), tycks de allra flesta flickor med uppmärksamhetsstörningar vara inåtvända, varpå deras svårigheter i första hand drabbar dem själva.

Enligt SBU:s rapport (2005) har flickor med uppmärksamhetsstörningar i jämförelse med andra flickor svårigheter med såväl skolarbete som kamratrelationer. Enligt Nadeau et al. (2002) handlar det inte sällan om stora sociala svårigheter. Hyperaktiva flickor tenderar i regel att fungera betydligt sämre i grupp än andra flickor, de är ofta mindre omtyckta, har färre kamrater och är oftare utstötta än andra flickor. Även om dessa flickor rent fysiskt tycks vara mindre aggressiva än pojkar hamnar de dessutom ofta till följd av en verbal aggressivitet i konflikter. Även SBU-rapporten (2005) visar på att flickor i högre grad uttrycker sin aggressivitet med hjälp av språket. Enligt Nadeau et al. (2002) riskerar de hypoaktiva flickorna istället att helt ignoreras av klasskamraterna då de för det mesta upplevs som väldigt blyga och tillbakadragna. Många gånger drar de sig också självmant undan de andra barnen. Enligt Beckman (2004) lider flickor med uppmärksamhetsstörningar i betydligt större utsträckning än pojkar med dessa svårigheter av emotionella symtom som ångest och depression, vilket också Nadeau et al. (2002) påvisar. Många gånger beror dessa symtom på bristande självkänsla till följd av svårigheter i skolan och inte sällan missar omgivningen helt den uppmärksamhetsstörning som ligger till grund för hela problematiken.

Bilden av flickor och pojkar med uppmärksamhetsstörningar kan mycket väl, menar Beckman (2004) och Duvner (1997) vara ett uttryck för könsskillnader i allmänhet. Att flickor med uppmärksamhetsstörningar många gånger inte anses uppvisa de typiska symtomen för den typen av störningar kan alltså bero på att flickor och pojkar i normala fall uppvisar skilda beteenden, att de förväntas bete sig på olika sätt eller att socialiseringen av flickor och pojkar inte ser ut på samma sätt. För att kunna studera effekterna av uppmärksamhetsstörningar på flickors respektive pojkars beteende bör man även studera deras normala beteendemönster.

Enligt Nadeau et al. (2002) tenderar flickor till följd av såväl biologiska faktorer som socialisationsmönster att vara lugnare, mer fogliga och mindre aggressiva. Enligt Lagercrantz

(2005) är särskilt pojkar ofta i normala fall okoncentrerade och stökiga och enligt Duvner (1997) är de betydligt oftare självhävdande och aggressiva än flickor. Vidare menar han att pojkar i regel, såväl intellektuellt som socialt, mognar senare än flickor som vid skolstart generellt sett ligger ett helt halvår före pojkarna. Dessutom, skriver Beckman (2004), är flickor rent utvecklingsmässigt mindre sårbara än pojkar och Duvner (1997) hävdar att de i mindre utsträckning också lider av neurologiska störningar.

På samma sätt skiljer sig flickors och pojkars sätt att umgås och uttrycka sig åt (Nadeau et al., 2002). Studier visar enligt SBU-rapporten (2005) att pojkars lek oftare än flickors är fysisk, spänningssökande och tävlingsinriktad, medan leken mellan flickor är mer relationsorienterad och, menar Nadeau et al. (2002), verbal. De menar att det ställs betydligt högre krav på flickor än på pojkar att kunna samarbeta och vara lyhörda.

Dessutom uppfostras flickor och pojkar många gånger utifrån helt skilda förväntningar (Nadeau et al., 2002). Enligt Beckman (2004) styr omgivningen till stor del vilka personlighetsdrag som tillåts ta sig uttryck hos barnet och studier visar att pojkar allt oftare tillåts ta för sig och ta plats, medan flickorna bromsas. Det kan vara en förklaring till att vissa symtom på uppmärksamhetsstörning i större utsträckning utvecklas hos pojkar än hos flickor, liksom att flickor många gånger tycks uppvisa helt andra svårigheter än vad som betraktas som typiskt för barn med uppmärksamhetsstörningar.

Konsekvensen av att så få flickor med uppmärksamhetsstörningar upptäcks ligger i att många av dem inte får det stöd eller den hjälp som de är i behov av (SBU, 2005). På senare år har forskningen och kunskaperna kring, liksom utredningen och diagnostiseringen av flickor med uppmärksamhetsstörningar ökat betydligt, dock är de fortfarande bristfälliga (Beckman, 2004 & SBU, 2005). Förståelsen för hur den här typen av svårigheter tar sig uttryck hos flickor och hur skolan på bästa sätt kan stötta flickor med denna problematik behöver förbättras avsevärt, vilket även ställer krav på en ökad kunskap om flickors normala skolsituation. Av de studier som hittills genomförts visar flera på att det råder stereotypa könsmönster i skolan med stillsamma flickor och livliga pojkar, liksom på att pojkar över lag får betydligt mer uppmärksamhet i skolan än flickor.

Enligt Beckman (2004) liksom SBU-rapporten (2005) hävdar många forskare att könsspecifika kriterier för uppmärksamhetsstörningar skulle kunna förbättra diagnostiken avsevärt för flickor med den här typen av störningar. Idag grundar sig samtliga forskningsrön på erfarenheter av pojkar och enligt Nadeau et al. (2002) kommer flickor med uppmärksamhetsstörningar att förbli underdiagnostiserade så länge som omgivningen försöker identifiera dem utifrån typiska pojkbeteenden. Detta, menar de, är ett stort problem då uppmärksamhetsstörningar som inte upptäcks och behandlas kan ha en stor negativ inverkan på såväl den inlärningsmässiga som den sociala utvecklingen hos barn.

2.2 Stödåtgärder för barn med koncentrationssvårigheter

2.2.1 Förutsättningar för rätt stöd

2.2.1.1 Diagnos

Enligt samtlig litteratur finns en klar fördel med diagnostisering av barn med uppmärksamhetsstörningar. Axengrip och Axengrip (2004) liksom Trillingsgaard et al. (1999) menar att en diagnos i regel är nödvändig för att omgivningen ska förstå barnets problem, vilket enligt Boëthius och Rydlund (1998) är viktigt för såväl föräldrar som barn. Att inte veta vad som ligger till grund för barnets avvikande beteende innebär för många föräldrar och barn en vardag av oro, besvikelse och missförstånd. Axengrip och Axengrip (2004) liksom Beckman (1997) förklarar att en diagnos kan ge barnet och föräldrarna kunskap om och en förklaring liksom en avgränsning till barnets problem, vilket kan göra problemen enklare att hantera. Likaså kan den öka omgivningens förståelse för barnet.

Beckman (1997) vittnar även om att en diagnos kan vara oerhört värdefull för föräldrarna i

de fall där omgivningen försöker hitta orsaker till barnets avvikande beteende i uppväxtmiljön. Han menar att det inte är ovanligt att andra föräldrar, släkt, vänner och skola letar fel hos föräldrarna eller betraktar barnets beteende som ett resultat av bristande uppfostran. En diagnos kan i dessa fall leda till en omdefiniering av problemet, vilket kan lindra eventuella skuld känslor hos föräldrarna. Många gånger kan en diagnos vara den enda möjligheten till tolerans och förståelse hos omgivningen (Boëthius & Rydlund, 1998). Enligt Axengrip och Axengrip (2004) har kunskaperna om och bemötandet av barn med uppmärksamhetsstörningar förbättrats avsevärt under senare år, dock går förändringarna långsamt. De människor som hävdar att uppmärksamhetsstörningar och avvikande beteenden hos barn inte handlar om något annat än sociala missförhållanden bidrar alla till att försämra utsikten för dessa barn, som har rätt till ett erkännande från sin omgivning (Axengrip & Axengrip, 2004 & Sjöstrand, 2004).

Att döma av den allmänna debatten, skriver Beckman (1997), tycks många dock anse att en diagnos i sig är en stämpel. Man menar att man genom att tillskriva ett barn en diagnos och sätta namn på barnets svårigheter förstärker det avvikande beteendet hos barnet, vilket kan öka risken för ett negativt bemötande från omgivningen. Det är dock något som Beckman (1997) själv, liksom Axengrip och Axengrip (2004) starkt motsätter sig. Istället hävdar de att det många gånger kan vara enklare att ha en diagnos och ett namn på sina svårigheter. Att uppmärksamma och acceptera svårigheter hos barn är, menar Eriksson (2003) detsamma som att respektera barnen. Enligt Dahlgren (2002) borde det vara en självklarhet att barn med ett avvikande beteende får en bekräftelse på sina svårigheter, precis som vilket annat sjukt barn som helst.

För de flesta som ställs inför diagnos upplevs det, enligt Boëthius och Rydlund (1998) som positivt. Dock händer det enligt Beckman (1997) att föräldrar motsätter sig utredningar för att de vill skydda sitt barn, vilket är att betrakta som en helt normal reaktion. Om man som pedagog misstänker att ett barn har någon form av störning bör man, enligt Eva Canegård (Boëthius & Rydlund, 1998) kontakta föräldrarna och försöka få till ett samarbete. Ett första steg kan vara att skapa ett åtgärdsprogram och eventuellt bör också skolläkare och psykolog kontaktas för en eventuell utredning. Enligt Duvner (1997) bör alla former av åtgärder på förhand diskuteras med barn och föräldrar, inte minst med tanke på att barnet måste känna motivation inför de åtgärder som föreskrivs för att de ska vara till nytta (Freltofte, 1998).

Många gånger kan en diagnos vara en förutsättning för att barnet ska kunna få rätt hjälp. Om man vet vad som ligger till grund för problemet kan man lättare se vad som kan göras åt det, vilket innebär att en diagnos kan möjliggöra en anpassning av miljön och pedagogiken efter individens behov (Axengrip & Axengrip, 2004 & Boëthius & Rydlund, 1998). Enligt Axengrip och Axengrip (2004) innebär en diagnos en möjlighet till rätt stödåtgärd för barn med uppmärksamhetsstörningar. Då den här typen av störningar lätt blir handikappande i en för individen ogynnsam situation eller miljö kan en anpassning av barnets omgivning vara nödvändig. Dock, menar de, uteblir inte sällan hjälpen då diagnos saknas. Enligt Duvner (1997) borde det vara en självklarhet att barn med uppmärksamhetsstörningar precis som alla andra barn med handikapp får det stöd de behöver. Utan diagnos, skriver Cleve (2000), liksom Dahlgren (2002), får barnet och dess omgivning inte samma möjligheter till hjälp från samhället. En korrekt fastställd diagnos kan, menar Beckman (1997) och Gillberg (2005), främja barnets utveckling och minska problemen i omgivningen.

Man måste dock, menar Beckman (1997) och Iglum (1999), förstå att en diagnos i sig varken eliminerar problemen eller skapar rätt åtgärd. Det får heller inte bli så att man söker efter tecken och beteenden hos barnet som bekräftar barnets diagnos, då barnet ska betraktas som en individ och inte som en diagnos, vilket också Cleve (2000) liksom Trillingsgaard et al. (1999) betonar. Enligt Cederblad (2001) är det inte diagnosen i sig som är det viktigaste, utan första prioritet ska alltid vara att identifiera barnets svårigheter och utgå från dem.

Enligt Cleve (2000) är det oerhört viktigt att man inte ställer diagnoser alltför lättvindigt. Enligt Beckman (1997) hävdar vissa att det går mode i att vilja sätta diagnoser i betydelsen att det kan vara ett sätt att finna en förklaring till diverse problem i familjen eller skolan. Om så är fallet är det, betonar hon, ett stort problem eftersom många barn till viss del lider av svårigheter som kan ge upphov till diagnos utan att för den skull lida av någon störning. Dock, menar hon, föreligger det troligtvis snarare en kraftig underdiagnostik av barn med uppmärksamhetsstörningar, vilket även Axengrip och Axengrip (2004) hävdar. Enligt dem, liksom Boëthius och Rydlund (1998) ligger det ingen som helst sanning i den bild som har förmedlats i media av att det idag är alldeles för lätt att få en diagnos, även om det i vissa fall föreligger feldiagnosticeringar. Beckman (1997) vill dock betona vikten av underlag för varje diagnos som ställs.

Enligt såväl Axengrip och Axengrip (2004) som Cleve (2000), Dahlgren (2002) och Freltofte (1998) ligger det inte sällan en svårighet i att ställa diagnoser. Det beror, menar de, på att barn kan uppvisa många svårigheter utan att för den skull lida av någon neuropsykologisk störning. Enligt Duvner (1997) orsakar dessa störningar stora svårigheter och problem, vilket definitivt inte får likställas med enstaka särdrag i personligheten (Duvner, 1997). Lagercrantz (2005) påpekar att det många gånger kan vara svårt att avgöra om ett barn är normalt eller lider av ett avvikande beteende, då gränsen däremellan kan vara långt ifrån tydlig (Duvner, 1997, Iglum, 1999 & Trillingsgaard et al., 1999). Freltofte (1998) menar att vissa barn uppvisar symtom som är så pass lindriga att de räknas som variationer av ett normalt beteende och enligt Cleve (2000) liksom Trillingsgaard et al. (1999) orsakas svårigheter inte sällan av små neurologiska variationer i kombination med viss psykisk omognad hos barnet. Cleve (2000) menar att det på grund av just detta finns barn som inte borde ha tillskrivits diagnos men som ändå har det. En annan svårighet ligger i att barn med samma typ av problematik många gånger uppvisar stora individuella skillnader (Boëthius & Rydlund, 1998, Freltofte, 1998 & Gillberg, 2005).

Samtliga författare betonar vikten av att diagnoser ställs på goda grunder och av kompetent personal. Enligt Axengrip och Axengrip (2004) finns det idag väldigt bra diagnossystem som tar hänsyn till såväl biologiska som psykologiska och sociala aspekter. Diagnoser kan definieras och avgränsas från varandra med hjälp av goda kriterier, som ständigt uppdateras i takt med att nya rön presenteras och ny kunskap erövrar.

2.2.1.2 Resurser

Enligt Beckman (1997) drabbar dagens skolsituation inte minst barn med dolda funktionshinder. Indragningar av resurser har fått till följd att vissa skolor varken har skolpsykolog eller speciallärare, vilket är förödande för dessa barn (Boëthius & Rydlund, 1998). Enligt Inger Claesson Wästberg (Beckman, 1997) finns ett tydligt samband mellan bristen på resurser och de allmänna problem som idag finns i många klasser. Hon förklarar att barn som inte får det stöd de behöver tenderar att bli utåtagerande, vilket inte sällan leder till konflikter. Sjöstrand (2004) belyser svårigheterna i att som pedagog ta hand om dessa barn om man som ensam lärare har ansvaret för en hel klass med många elever.

Vissa skolor erbjuder heller inte barn med svårigheter det stöd de har rätt till, ofta med hänvisning till bristande ekonomiska resurser. Enligt Axengrip och Axengrip (2004) är dock skolans budget underordnad lagen, vilket innebär att en kommun inte får neka ett barn stödåtgärder på grund av pengabrist. Enligt skollagen (2007) ska hänsyn tas till all elever med särskilda behov och i Lpo 94 (2007) står skrivet att läraren skall utgå från varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande och han eller hon ska också stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter. Rektorn är ansvarig för utformningen av undervisningen och elevvårdsverksamheten så att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver. Axengrip och Axengrip (2004) betonar att varje elev

i behov av särskilt stöd rätt till ett åtgärdsprogram som eleven, skolan och föräldrarna tillsammans ska utforma och som ska innehålla såväl kort- som långsiktiga mål. Programmet skall sedan följas upp och utvärderas gemensamt. Det räcker dock inte, menar de vidare, att åtgärder sätts in, utan det krävs också att det är rätt åtgärder. Många gånger kan lösningen, menar de, liksom Boëthius och Rydlund (1998), innebära att kommunen får se över sina prioriteringar och omfördela resurserna. I de fall där man nekas hjälp från kommunen kan man som förälder vända sig till skolverket, som har till uppgift att kontrollera att skolorna lever upp till de regler som finns. Beckman (1997) betonar också att skolverket antagit en hårdare ton gentemot kommunerna och uttalat att resursbrist inte är ett giltigt skäl att neka en elev rätten till stöd. Enligt Duvner (1997) måste samhället satsa det som behövs på dessa barn i fråga om utredningar, behandling och pedagogiska anpassningsåtgärder.

Ur ett långsiktigt perspektiv är åtgärder under ett barns skolgång, enligt Axengrip och Axengrip (2004) inte särskilt kostsamma, snarare kan det i längden bli dyrare att avstå från att sätta in åtgärder. Enligt Freltofte (1998) trodde man tidigare att uppmärksamhetsstörningar kunde växa bort med tiden, men idag betraktas de enligt samtlig litteratur som livslånga tillstånd. Risken för barn som står utan diagnos och anpassad skolgång att som vuxna bli socialt utslagna eller kriminella är, enligt samtliga författare, relativt stor. Såväl missbruks- som kriminalvård kostar samhället stora summor pengar och dessutom förlorar samhället pengar i form av skatteintäkter då dessa barn inte kan bidra till samhällets välfärd (Axengrip & Axengrip, 2004).

2.2.1.3 Kompetent skolpersonal

Beckman (1997) hävdar att skolans bemötande av barn med dolda funktionshinder ofta spelar en avgörande roll för dessa barns framtid. Inte sällan, menar hon, möts föräldrar av okunnighet och oförståelse när deras barn börjar i förskolan och/eller skolan och i många fall kan det leda till att barnet far illa i skolan. Ju mindre omgivningen accepterar barnet, desto värre blir funktionshindret (Duvner, 1997). Enligt Carina Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) är det en fördel om läraren under vårterminen före skolstarten tillsammans med barnet och föräldrarna går igenom barnets svårigheter, då det kan vara till stor hjälp såväl för barnet som för pedagogen. På samma sätt bör man, menar Eva Canegård (Boëthius & Rydlund, 1998) informera nya lärare om barnets situation vid ett eventuellt klass- lärar- eller skolbyte. Duvner (1997) liksom Sjöstrand (2004) betonar vikten av ett gott samarbete mellan hem och skola och menar att det under perioder då barnet har stora problem kan finnas behov av en daglig kontakt mellan pedagog och föräldrar. Relationen mellan lärare och elev är enligt Duvner (1997) avgörande för barnets skolgång och alla lärare kan, menar han, inte förväntas klara av att arbeta med dessa barn. Därför måste man som pedagog vara öppen för ett eventuellt klass- eller lärarbyte i de fall där det finns lärare som bättre fungerar med barnet.

Ett stort problem är enligt Axengrip och Axengrip (2004), Boëthius och Rydlund (1998) och Sjöstrand (2004), det faktum att många lärarutbildningar inte utbildar studenterna om barn med störningar av den här typen. Dessutom, menar de, råder det brist på fortbildning inom området. Axengrip och Axengrip (2004) liksom Duvner (1997), Gillberg (2005) och Sjöstrand (2004) menar att alla som arbetar med barn och ungdomar måste ha kunskap om barn med uppmärksamhetsstörningar, de symtom de kan ta sig uttryck i och de principer som gäller för det pedagogiska bemötandet av dessa barn. De bör också vara införstådda med var man som pedagog vänder sig för stöttning och vägledning (Axengrip & Axengrip, 2004). Enligt Gillberg (2005) är behovet av utbildningsinsatser under kommande år stort. Han förklarar att kunskap är vad som krävs för att omgivningen ska kunna bemöta dessa barn på rätt sätt, det vill säga med förståelse, respekt och insikt.

Max Frisk och Christopher Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) skriver också att många barn med uppmärksamhetsstörningar med största sannolikhet bemöts på ett felaktigt sätt på

grund av att deras handikapp är dolt och därför inte bemöts med lika stor förståelse som andra handikapp. Eriksson (2003) menar att problemen hos många barn med uppmärksamhetsstörningar förvärras till följd av okunskap och bristande bemötande. Duvner (1997) skriver att ett felaktigt bemötande kan ha en oerhört negativ inverkan på barnets självkänsla, vilket i sin tur kan skapa problem som annars inte skulle förekomma. Enligt Eriksson (2003) antar många barn med rollen som klassens värsting och det är viktigt att som pedagog vara medveten om att svårigheterna i sig inte skapar dessa värstingar, men att ett ständigt dåligt bemötande däremot kan göra det. Även Axengrip och Axengrip (2004) betonar vikten av att som pedagog vara medveten om att ett utåtagerande beteende kan upphöra om en viss miljö eller situation anpassas efter barnets behov. Ofta, hävdar Boëthius och Rydlund (1998), ställs alldeles för höga krav på barn med uppmärksamhetsstörningar och ibland saknas förståelse för att barn med samma typ av problematik kan ha olika svårigheter och därmed också vara i behov av olika åtgärder. Enligt Sjöstrand (2004) kan man inte studera ett barn i förhållande till normen för vad som anses vara normalt, utan man måste kunna se varje barn som en individ med rätt till sin egen optimala utveckling. Duvner (1997) och Freltofte (1998), menar att lärarens viktigaste uppgift alltid är att utgå från barnet och anpassa förväntningar, krav, bemötande, miljö och pedagogik efter dess individuella förutsättningar. Enligt Sjöstrand (2004) är det av största vikt för barn i behov av särskilt stöd att få en lärare som betraktar alla barn som individer och behandlar dem därefter.

2.2.2 Olika former av stödåtgärder

2.2.2.1 Pedagogiska insatser

Axengrip och Axengrip (2004) och Gillberg (2005) hävdar att de flesta barn med uppmärksamhetsstörningar är i behov av en pedagogiskt anpassad skolsituation. Många barn har, menar de, liksom Duvner (1997) och Sjöstrand (2004) stor nytta av en lugn miljö som inte är alltför distraherande, varpå eventuella störningsmoment och mängden sinnesintryck bör reduceras. Enligt Eriksson (2003) kan detta förbättra koncentrationsförmågan hos dessa barn avsevärt. Det kan också vara en fördel att skapa en egen arbetsvrå åt barnet bakom en skärm eller mot en vägg, alternativt placera barnet framme vid katedern eller längst bak i klassrummet för att minska risken för att barnet stör eller störs av andra barn (Duvner, 1997 & Gillberg, 2005).

En klar och tydlig struktur i skolvardagen med invanda arbetssätt och fasta rutiner kan skapa trygghet och reducera många svårigheter för barn med uppmärksamhetsstörningar (Axengrip & Axengrip, 2004, Duvner, 1997, Freltofte, 1998, & Trillingsgaard et al., 1999). Medan vanliga barn kan hantera variationen i olika uppfostringsmetoder har dessa barn ett stort behov av konsekvens (Cederblad, 2001). Enligt Axengrip och Axengrip (2004) liksom Boëthius och Rydlund (1998) krävs planering, träning och tålmod av läraren för att skapa goda rutiner då pedagogen alltid bör ligga ett steg före barnet för att undvika katastrofer.

Duvner (1997) påpekar att barn med uppmärksamhetsstörningar inte sällan misslyckas i sina försök att behålla såväl koncentration som självbehärskning, varpå den vuxna vänligt men bestämt bör se till att barnet håller sig till ordningen. Genom att vara positiv och sätta upp regler som barnet kan tänkas följa kan pedagogen undvika ständiga tillrättavisningar som annars kan bidra till att sänka barnets självkänsla ytterligare, vilket även Beckman (2004), Freltofte (1998) och Nydahl (1998) påpekar. Hon menar att pedagogen istället bör lägga fokus på det som barnet får göra, vilket enligt Duvner (1997) innebär att ett önskat beteende bör uppmärksammas och kommenteras, genom vilket det också kan förstärkas. När barnet bryter mot en regel ska man helst inte göra någon större affär av det utan helst bara avleda barnet och med neutral röst upprepa den regel som gäller (Freltofte, 1998).

Enligt Eva Canegård (Boëthius & Rydlund, 1998) behöver barn med uppmärksamhetsstörningar mycket uppmuntran och det är exempelvis viktigt att

arbetsinsatsen beröms även då resultatet inte blir perfekt. Freltofte (1998) menar att barnen många gånger behöver pedagogens hjälp att upptäcka och se sammanhang för att kunna dra paralleller till redan befintlig kunskap, vilket även Duvner (1997) påtalar. Han, liksom Axengrip och Axengrip (2004) skriver att ledtrådar från pedagogen kan ge barnet de associationer det behöver för att nå den kunskap som det besitter. Axengrip och Axengrip (2004) liksom Trillingsgaard et al. (1999) anser det vara en styrka att som pedagog tro på varje barns specifika möjligheter. Alla barn har ett behov av att känna att vi vuxna tror på dem och det gäller framförallt barn för vilka skolan innebär ständiga misslyckanden och som saknar tron på sig själva. Fokus bör ligga på barnets styrkor även om det är av största vikt att omgivningen också tar barnets svårigheter på allvar och inte bortser helt från barnets svagheter. Om problemen ignoreras eller fokus läggs på svagheterna kan det vara svårt för barnet att utveckla en realistisk självbild.

Barn med uppmärksamhetsstörningar behöver, menar Eva Canegård (Boëthius & Rydlund, 1998), ett starkt vuxenstöd, vilket även Freltofte (1998) instämmer i. Enligt Duvner (1997) handlar det i första hand om ett behov av hjälp till självhjälp då dessa barn många gånger lider brist på studieteknik. Han liksom Axengrip och Axengrip (2004), Iglum (1999) och Sjöstrand (2004) förklarar att dessa barn i regel behöver lärarens hjälp med att organisera och planera sitt skolarbete och de behöver ofta lära sig hur de ska gå tillväga för att kunna genomföra en uppgift. Sjöstrand (2004) menar att barnen kan behöva hjälp med att påbörja och avsluta uppgifter. Enligt Duvner (1997) kan läraren behöva konkretisera språkliga instruktioner med hjälp av föremål eller bilder, vilket även Axengrip och Axengrip (2004) påpekar. Cederblad (2001) förespråkar en undervisning som tilltalar många sinnen då det underlättar inläringen. Duvner (1997) och Iglum (1999) betonar båda vikten av att dessa barn får möjlighet att känna att de kan klara av skolarbetet, då motivation och framgång många gånger utgör grunden för inläring och utveckling. Enligt Eriksson (2003) ökar såväl självkänslan som förmågan till eget ansvar hos barn som får känna att de lyckas. Det innebär många gånger att pedagogen måste anpassa kraven efter barnet istället för tvärtom (Axengrip & Axengrip, 2004, Duvner, 1997 & Trillingsgaard et al., 1999). Enligt Gillberg (2005) skapar såväl oförståelse som orimliga förväntningar från omgivningens sida hos många barn en känsla av otilträcklighet.

Barn med uppmärksamhetsstörningar har, enligt Duvner (1997), en tendens att ledsna på en arbetsuppgift om den inte upplevs som tillräckligt rolig eller intressant, de tröttnar då snabbt och får svårt att behålla uppmärksamheten, framförallt om de arbetar efter långsiktiga mål. Allt som kan öka motivationen och hjälpa barnet att fokusera på uppgiften kan därför vara till hjälp, som uppmuntran, belöning och uppgifter som bygger på nyfikenhet, omväxling och snabba resultat. Detta, anser Gillberg (2005) ställer stora krav på fantasi och anpassningsförmåga hos läraren. Axengrip och Axengrip (2004), Cederblad (2001), Duvner (1997) Iglum (1999) och Sjöstrand (2004), rekommenderar alla korta, väl avgränsade, uppgifter i kombination med rörelsepauser för barn med uppmärksamhetsproblematik. Enligt Trillingsgaard et al. (1999) har fysisk aktivitet många gånger en lugnande inverkan på dessa barn. Pedagogerna kan också påminna barnet att fylla på energiförrådet med extra smörgås eller frukt under dagen (Axengrip & Axengrip, 2004).

Genom att uppmärksamma och sätta ord på det barnet gör, kan läraren hjälpa barnet att behålla fokus på detta, undvika impulshandlingar och störningar i uppmärksamheten och ge barnet en struktur i sitt agerande. Att sätta ord på ett beteende innebär också att förmågan att styra beteendet övas upp. En lärare som sätter ord på det han eller hon gör som pedagog kan på samma sätt rikta barnets uppmärksamhet mot sig och få det att lyssna. Läraren bör också, menar Duvner (1997) tänka på hur kontakten med barnet tas och påkalla uppmärksamheten med tal liksom eventuellt kroppskontakt och framför allt ögonkontakt, vilket också Axengrip och Axengrip (2004) liksom Iglum (1999) påpekar. De menar också att pedagogen bör vara tydlig, kort och koncis när han eller hon instruerar barnet. Eftersom barn med

uppmärksamhetsstörningar lätt glömmar muntlig information kan läraren med fördel informera hemmet om läxor eller annan information (Axengrip & Axengrip, 2004).

Axengrip och Axengrip (2004) liksom Duvner (1997) betonar vikten av att ge barnet en instruktion i taget, då barnet kan ha svårt att minnas instruktioner i flera led. Ett visuellt stöd i form av text och bild kan också vara till god hjälp för minnet (Axengrip & Axengrip, 2004). Enligt Boëthius och Rydlund (1998) får pedagogen gärna vara övertydlig för att minska risken för missuppfattningar. Axengrip och Axengrip (2004) påpekar också att pedagogen måste tillåta barn med koncentrationssvårigheter att göra en sak i taget och inte förvänta sig att de klarar av att till exempel arbeta och lyssna samtidigt.

2.2.2.2 Sociala insatser

Barn med uppmärksamhetsstörningar har ofta ett behov av att få en struktur även i den sociala situationen. Om de vuxna kan hjälpa till att organisera rasterna så att det finns aktiviteter att sysselsätta sig med kan risken för konflikter exempelvis minskas. Enligt Axengrip och Axengrip (2004) kan små insatser ge dessa barn ett gott socialt liv.

Eftersom barn med uppmärksamhetsstörningar, skriver Freltofte (1998), ofta har svårigheter med kamratrelationer bör pedagogen ge barnen en möjlighet att bygga upp goda relationer till sina klasskompisar genom att låta barnen göra saker tillsammans. Lekar och spel som ger övning i turtagning, samspel och ömsesidig anpassning kan för barnet vara en svår men nyttig träning, som med fördel genomförs i liten grupp så att barnen får en chans att lyssna på varandra, anpassa sig och åstadkomma något ihop.

Sjöstrand (2004) menar att det är en fördel att som pedagog vara öppen med barnets svårigheter i klassen. Genom att förklara barnets problem för klasskamraterna kan de bli ytterligare ett stöd för barnet och ett klassrumsklimat som bygger på hjälpsamhet, samarbete och kamratskap kan minska risken för konkurrens och mobbing. Det är, menar hon, vår uppgift som såväl pedagoger som vuxna att tydliggöra för barnen att vi alla är jämlika, men för den skull inte alltid lika. Vidare förklarar hon att barn för det mesta är väldigt medvetna om att de är olika och enligt Iglum (1999) har de oftast inga som helst svårigheter att acceptera variationer eller eventuella avvikelser så länge som de får en förklaring till dem. Eriksson (2003) menar att en lärare genom att få klasskamraterna att acceptera ett barns svårigheter också kan skapa de bästa förutsättningarna för barnet att få utvecklas i sin egen takt.

Barn med uppmärksamhetsstörningar kan många gånger vara överkänsliga mot beröring och uppleva det som obehagligt, ändå kan många enligt Duvner (1997) uppskatta och ha nytta av massage. Det kan förmå barnet att slappna av, varva ner, känna ro och stänga av omvärlden en stund. Att låta barnen massera varandra används ibland som ett våldsförebyggande arbetssätt i specialundervisningsgrupper för barn med uppmärksamhetsstörningar eftersom det är ett känt faktum att barn som masserar varandra sällan slår varandra. Att lära barnet massera andra kan även ge barnet en god motorisk träning, speciellt om barnet tenderar att vara hårdhänt.

2.2.2.3 Särskilda pedagogiska åtgärder

En del barn med uppmärksamhetsstörningar kan enligt Christopher Gillberg och Berit Lagerheim (Gillberg & Hellgren, 2000) ha stor nytta av att börja skolan ett år senare än sina jämnåriga kamrater eftersom det kan ge dessa barn en chans att utvecklas och mogna ikapp. För att nå skolmognad under ett år krävs dock att barnet under det året får specifik träning i de svårigheter som det har och enligt Carina Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) bör även faktorer som klasstorlek och kamrater tas i beaktande.

Enligt Boëthius och Rydlund (1998), Cederblad (2001), Duvner (1997), Gillberg (2005)

och Sjöstrand (2004), har många barn med uppmärksamhetsstörningar svårigheter att tillägna sig en undervisning i en stor klass, varför en undervisning i mindre grupp många gånger kan vara att föredra. Axengrip och Axengrip (2004) hävdar att en halvering av antalet elever i dagens klasser skulle kunna få majoriteten av problemen att försvinna, då inlärningsmiljön är avgörande för hur svårigheterna yttrar sig hos barnet. Duvner (1997) förklarar att barn med koncentrationssvårigheter i regel behöver lugn och ro, liksom mycket hjälp och uppmuntran. Vissa barn har behov av att ständigt ha en vuxen till hands. Dessutom distraheras barn med koncentrationssvårigheter lätt i en större grupp och de kan också ha svårigheter att kontrollera sitt eget beteende (Gillberg, 2005). En mindre grupp kan, menar Axengrip och Axengrip (2004) bestå av fem till tio elever samt minst en speciallärare och ibland en eller flera assistenter. En förutsättning för att det ska ge resultat är att pedagogerna besitter goda kunskaper om barnens svårigheter, att barnen fungerar tillsammans liksom att alla har en individuellt planerad undervisning.

Enligt Gillberg (2005) skapar en individuell undervisning i många fall de bästa förutsättningarna för en god inläring, i vissa fall kan det till och med vara en nödvändig åtgärd i närmare hälften av undervisningstiden (Axengrip & Axengrip, 2004), Duvner, 1997 & Gillberg, 2005). Duvner (1997) menar att en personlig assistent för många barn kan vara en förutsättning för att lyckas i skolan och enligt Carina Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) är det för barn med svåra uppmärksamhetsstörningar i allmänhet en nödvändighet om barnet ska kunna vara kvar och klara sig bra i sin vanliga klass (Boëthius & Rydlund, 1998). Dock gäller detta, betonar Gillberg (2005) under förutsättning att assistenten har rätt kompetens och goda kunskaper om elevens svårigheter. I vissa fall kan det handla om att klassen och inte ett enskilt barn tilldelas en resurs. En resurs kan i det fallet såväl underlätta för klassläraren som öka möjligheterna för barnet med svårigheter att klara skolarbetet. Dock får en assistent, anser Gillberg (2005) aldrig begränsas till ett medel med vilket eleven kan fås att fungera i helklass då det är av största vikt att fokus alltid läggs på barnets inläring.

Enligt samtlig litteratur kan många barn med uppmärksamhetsstörningar ha stor nytta av behandling med centralstimulerande medel i form av små doser av amfetamin eller metylfenidat. En förutsättning för en sådan behandling är att barnet har diagnostiserats. Effekterna varierar enligt samtliga författare givetvis från barn till barn, dock vittnar, menar de, en mängd studier om uteslutande positiva effekter på såväl aktivitetsgrad, koncentrationsförmåga och uppmärksamhet som inlärningsförmåga. Tidigare har man, enligt Anne-Liis von Knorring (Gillberg & Hellgren, 2000) inte kunnat bevisa något samband mellan centralstimulerande medel och bättre skolresultat, idag finns det dock data som bevisar att centralstimulerande medel kan verka positivt på inläring av matematik och läsning. En förbättrad skolprestation kan i sin tur höja barnets självkänsla och minska nedstämdhet och oro, enligt såväl Cederlund (2001) som Carina Gillberg och Anne-Liis von Knorring (Gillberg & Hellgren 2000).

Cederblad (2001) liksom Duvner (1997) menar att aggressivitet och ett stökigt beteende kopplat till hyperaktivitet och koncentrationssvårigheter kan dämpas av läkemedel, vilket också kan leda till en ökad social anpassningsförmåga och en reducering av relationstörningar. Anne-Liis von Knorring (Gillberg & Hellgren, 2000) förklarar att barnet fungerar betydligt bättre socialt då omgivningen till följd av att den inte längre uppfattar barnet som ett irritationsmoment blir mindre kontrollerande.

Biverkningarna av centralstimulerande medel är enligt Duvner (1997) liksom Anne-Liis von Knorring (Gillberg & Hellgren, 2000) vanligtvis få och lindriga. Det handlar mestadels om huvud- och/eller magvärk, sömnsvårigheter, eller minskad aptit med eventuell viktnedgång till följd. De flesta biverkningar lindras eller försvinner enligt Duvner (1997) helt om man reglerar dosen, vilket enligt von Knorring (Gillberg & Hellgren, 2000) kan innebära en mindre dos eller en omfördelning av dosen över dagen, alternativt byte till annat preparat.

Samtliga biverkningar försvinner om behandlingen avbryts och även Boëthius och Rydlund (1998) betonar att centralstimulerande medel inte ger bestående men.

Enligt samtliga författare betraktas behandling med centralstimulerande medel av vissa som en ytterst kontroversiell åtgärd. I Sverige är man fortfarande väldigt restriktiv med denna behandling (Boëthius och Rydlund, 1998 & Iglum, 1999). Enligt Duvner (1997) handlar det om en orimligt restriktiv hållning med tanke på den erfarenhet av positiva effekter som finns i många andra länder. Eftersom uppmärksamhetsstörningar har en omfattande inverkan på såväl personlighetsutvecklingen som inläringen hos barn borde det, anser han, vara en självklarhet att medicinera fler av dessa barn. Enligt Axengrip och Axengrip (2004) kan en behandling med centralstimulerande medel för vissa barn till och med vara en förutsättning för ett värdigt liv. Carina Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) menar att det finns få läkemedel med så väldokumenterad positiv effekt och så få biverkningar som centralstimulerande medel och enligt samtlig litteratur kan medicinering många gånger innebära en avsevärd förbättring av barnets livskvalitet.

Enligt Duvner (1997) och Lagercrantz (2005) grundar sig den restriktiva behandlingen med centralstimulerande medel i Sverige på det faktum att det handlar om narkotiska preparat, varpå det finns en rädsla för att barnet ska utveckla ett beroende eller ett missbruk. Amfetamin och metylfenidat är visserligen, menar Anne-Liis von Knorring (Gillberg & Hellgren, 2000) starkt beroendeframkallande preparat, dock är det långt ifrån tal om en narkotisk drog när det handlar om så små doser som det gör i det här fallet, vilket också Boëthius och Rydlund (1998), Gillberg (2005), samt Iglum (1999) betonar. De, liksom Axengrip och Axengrip (2004), Duvner (1997) och Sjöstrand (2004), påpekar att det inte finns några som helst belegg för att barn som medicineras med tiden utvecklar ett beroende och behöver en ökad dos. Däremot har studier visat att samma goda effekt uppnås om man efter en tid halverar dosen och effekten är god även hos barn som behandlas under flera år. Inte heller föreligger, hävdar Axengrip och Axengrip (2004), Duvner (1997), Gillberg (2005), Iglum (1999), Lagercrantz (2005) och Sjöstrand (2004), någon ökad risk för missbruk vid vuxen ålder, snarare visar vissa studier på en minskad risk för framtida missbruk. Enligt Axengrip och Axengrip (2004) och Duvner (1997) beror det på behandlingens positiva effekter på den sociala anpassningsförmågan. Enligt samtliga författare är risken för att barn som behandlas med centralstimulerande medel utvecklar ett missbruk minimal. Enligt Boëthius och Rydlund (1998) är medicinering ett utmärkt alternativ förutsatt att det föreligger starka skäl och behandlingen sker under strikt kontrollerade former.

Oenigheten kring orsakerna till uppmärksamhetsstörningar är en annan anledning till att många ifrågasätter medicinering av barn. Enligt Lagercrantz (2005) är frågan om man ska betrakta det som ett biologiskt fenomen och behandla med läkemedel eller om man ska se det som en följd av en dålig uppväxt- eller skolmiljö. Bland dem som förnekar att neuropsykologiska störningar kan ligga till grund för koncentrationssvårigheter finns det de som hävdar att detta faktum utnyttjas av läkemedelsindustrin i syfte att tjäna stora pengar (Boëthius & Rydlund, 1998). Sjöstrand (2004) anser dock att medicinering kan vara lösningen för barn med brister eller försenad utveckling i vissa delar av hjärnan eftersom det handlar om biologiska faktorer som inte kan kompenseras med hjälp av rätt fostran eller pedagogiska åtgärder. Axengrip och Axengrip (2004) liksom Duvner (1997) menar att medicinering kan vara ett alternativ i de fall där andra åtgärder inte har gett resultat, vilket även Anne-Liis von Knorring (Gillberg & Hellgren, 2000) instämmer i. Hon, liksom Axengrip och Axengrip (2004), Boëthius och Rydlund (1998), och Lagercrantz (2005) och betonar att medicinering aldrig får betraktas som en ersättning för pedagogiska och sociala stöd- och behandlingsåtgärder, men att en kombination många gånger kan vara det bästa. Carina Gillberg (Gillberg & Hellgren, 2000) påpekar också vikten av att vara medveten om att det inte finns något botemedel mot uppmärksamhetsstörningar, samtidigt betonar hon att

medicinering kan lindra symtomen och göra barnet mer mottagligt för andra åtgärder. Medicinering medför alltså inte, skriver Axengrip och Axengrip (2004), att skolan kan dra in på andra resurser för att spara pengar. Däremot kan samhället ur ett långtidsperspektiv tjäna på att medicinera barn eftersom det kan hjälpa barnet att växa upp till en god samhällsmedborgare och en resurs för samhället istället för en börda.

2.3 Litteratursammanfattning

Enligt Cederblad (2001), Iglum (1999) och Trillingsgaard et al. (1999) har barn med koncentrationssvårigheter ofta svårigheter att bibehålla uppmärksamheten under längre stunder, utestänga oviktiga sinnesintryck och undvika störande element i omgivningen. Såväl Beckman (2004) som Duvner (1997) och SBU-rapporten (2005) hänvisar alla till studier som visar på att koncentrationssvårigheter är vanligare hos pojkar än hos flickor och Beckman (2004) liksom Nadeau et al. (2002) påpekar att koncentrationssvårigheter i högre grad uppmärksammas hos pojkar än hos flickor.

Eva Canegård (Boëthius & Rydlund, 1998) liksom Eriksson (2003) betonar vikten av uppmuntran och beröm för barn med koncentrationssvårigheter. Axengrip och Axengrip (2004), Duvner (1997) Gillberg (2005), och Sjöstrand (2004) framhåller behovet av en lugn miljö för dessa barn och enligt Axengrip och Axengrip (2004), Freltofte (1998) och Trillingsgaard et al. (1999) är en strukturerad tillvaro med fasta rutiner och regler av största vikt.

Hypoaktiva barn med koncentrationssvårigheter har ofta svårigheter i relationen till andra människor (Beckman, 2004, Duvner, 1997 och Gillberg, 2005), medan hyperaktiva barn enligt Axengrip & Axengrip (2004), Beckman (2004), Boëthius och Rydlund (1998), Cederblad (2001) och Duvner (1997), oftare än andra barn hamnar i konflikter.

Beckman (1997) framhåller vikten av ett korrekt bemötande av barn med koncentrationssvårigheter i skolan och enligt Duvner (1997) och Freltofte (1998) är lärarens absolut viktigaste uppgift att utgå från barnets individuella förutsättningar och anpassa förväntningar, krav, bemötande, miljö och pedagogik därefter.

Samtliga författare i litteraturen anser att det finns klara fördelar med att diagnosticera barn. Axengrip och Axengrip (2004) och Boëthius och Rydlund (1998) menar att en diagnos ofta kan vara förutsättningen för att barnet ska kunna få den hjälp det behöver. I samtlig litteratur lyftes också de positiva effekter, som behandling med centralstimulerande medel ofta innebär, fram.

3. Metod

3.1 Kvalitativ forskningsstrategi

Eftersom vi var intresserade av att göra en djupare snarare än en generaliserande undersökning av lärares syn på koncentrationssvårigheter och skolsituation valde vi att genomföra det som Denscombe (2000) kallar en kvalitativ studie. Fördelarna med en kvalitativ studie är, menar han, att den ger möjlighet till detaljerad information. Genom att ta del av enskilda lärares unika erfarenheter och tankar kring arbetet med barn med koncentrationssvårigheter önskade vi öka vår förståelse kring dessa barn. En nackdel med en kvalitativ studie kan, menar Denscombe (2000) vara att den data som produceras är mindre representativ, dock var vi inte intresserade av något generaliserbart resultat.

3.2 Urval

Vi valde att studera ämnet koncentrationssvårigheter ur ett makroperspektiv, då vi ville veta mer om verksamma lärares erfarenheter och tankar kring skolsituationen för barn med den typen av svårigheter.

Vi valde att göra det som Denscombe (2000) relaterar till som ett icke-sannolikhetsurval, vilket till viss del berodde på att vårt urval var litet i relation till hela populationen. Dessutom omöjliggjorde ämnet i sig, liksom det faktum att vi gjorde en kvalitativ studie ett sannolikhetsurval. Ett icke-sannolikhetsurval är, menar Denscombe (2000) en förutsättning för mer djupgående information. Vårt intresse låg i att studera specifika enheter med särskilda kvaliteter, varpå det inte fanns utrymme för något slumpmässigt urval. Vi ville intervjua lärare som vi antog hade goda erfarenheter av barn med koncentrationssvårigheter, och som av den anledningen var att betrakta som relevanta för vår undersökning. Därför funderade vi, med bakgrund mot vårt syfte, på vilka lärare som skulle kunna ge oss bäst information. Då vi hade kännedom om att en av skolorna i en av våra hemkommuner arbetade i mindre grupper med barn med koncentrationssvårigheter, tog vi kontakt med lärarna där för att försöka få till enskilda intervjuer. Genom ett personligt besök på den aktuella skolan tillfrågades femton lärare om de var intresserade av att delta i en intervju, varav tio hade möjlighet att ställa upp. En fördel med detta tillvägagångssätt var för oss att vi själva kunde påverka urvalet. Vi såg till att få en spridning på lärarna genom att tillfråga såväl manliga som kvinnliga, yngre som äldre och klasslärare, idrottslärare, liksom lärare från de mindre undervisningsgrupperna.

Lärarna som kom att bli aktuella för vår studie är alla lärare i grundskolan. De arbetar på samma skola, en relativt stor F-6 skola med cirka 300 elever där det finns flera barn med större koncentrationssvårigheter. Till följd av detta har man på skolan två mindre grupper, i vilka man arbetar speciellt med dessa barn. Av de tio lärare som valde att ställa upp på intervjuer är fyra stycken män och sex stycken kvinnor. Den yngsta läraren i undersökningen är närmare trettio år gammal, medan den äldsta är drygt sextio år gammal, och övriga är relativt utspridda däremellan. Tre av lärarna som vi intervjuade arbetar särskilt, i mindre grupper, med barn med koncentrationssvårigheter, en är idrottslärare och resterande är vanliga klasslärare.

3.3 Datainsamlingsmetod

För att kunna ta reda på vilka erfarenheter lärare har av barn med koncentrationssvårigheter och dess inverkan på skolsituationen valde vi att bygga vår studie på intervjuer. Från början var vår tanke att använda oss av fokusgruppsintervjuer. Enligt Denscombe (2000) ligger tyngdpunkten under dessa intervjuer på hur respondenterna tar ställning till varandras svar och vad de gemensamt kommer fram till, samtidigt som deras enskilda synpunkter tas i beaktande. Vi kände att det borde vara mycket givande att genomföra fokusgruppsintervjuer då diskussioner mellan verksamma lärare borde kunna ge oss en väldigt bra bild av olika lärares tankar och upplevelser. Dock visade det sig vara mycket svårt att hitta lärare som var villiga att ställa upp på den här typen av intervjuer. Efter att ha skickat ut missivbrev till femton olika skolor fick vi endast svar från två lärare, varpå vi tvingades tänka om.

Vi var överens om att intervjuer i vårt fall var den bästa datainsamlingsmetoden, då det ökar möjligheten till mer djupgående och detaljerad information. Enligt Denscombe (2000) blir svaren under en intervju betydligt mer utförliga och informativa än de svar som fås genom exempelvis ett frågeformulär. Under en intervju kan forskaren få ta del av såväl respondentens känslor som erfarenheter och upplevelser, vilket förmedlar en mer privilegierad information. Dock rör det sig om information från ett färre antal respondenter än vad som brukligen är fallet vid exempelvis frågeformulär eller enkäter, men vårt intresse låg heller aldrig i att kunna presentera något generaliserbart resultat.

De tio intervjuer som vi genomförde varade alla mellan fyrtiofem minuter och en timme och intervjupersonerna fick själva välja plats för intervjuerna. Vi genomförde det som enligt Denscombe (2000) går under beteckningen semi-strukturerade intervjuer, vilket i vårt fall innebar att intervjupersonerna tilläts svara fritt utifrån vår intervjuguide bestående av sex frågor. Eftersom vi ville ge våra intervjupersoner utrymme att framföra sina egna tankar och

funderingar, formulerade vi få men övergripande frågor. Detta för att ge varje intervjuad lärare möjlighet att berätta om just sina åsikter, kunskaper och erfarenheter inom området. Enligt Denscombe (2000) är det viktigt att forskaren, för såväl intervjupersonernas som för efterarbetets skull, på förhand tänker igenom hur intervjufrågorna kan utformas på bästa sätt. Något som han anser är viktigt att tänka på är att frågorna är anpassade efter intervjupersonernas tidigare kunskaper och erfarenheter. Vi var noga med att frågorna skulle kunna besvaras av lärare i olika ämnen, på olika nivåer och med olika erfarenheter inom området. Därför försökte vi utforma så breda frågeställningar som möjligt. Samtliga lärare var på förhand informerade om innehållet och syftet med vår studie.

För att få ut så mycket information som möjligt om varje lärares enskilda erfarenheter, formulerade vi följdfrågor utifrån deras unika svar. Följdfrågorna varierade således från lärare till lärare, vilket är förklaringen till att de inte finns återgivna i vår intervjuguide. Enligt Denscombe (2000) finns det en klar fördel med öppna frågor då det ökar sannolikheten i undersökningen. Eftersom vi önskade få ta del av varje lärares individuella åsikter och upplevelser var flexibilitet viktigt, varpå vi inte var intresserade av strukturerade intervjuer, som enligt Denscombe (2000) innehåller slutna frågor i en bestämd ordningsföljd. Inte heller ville vi använda oss av fullständigt ostrukturerade intervjuer då dessa lätt medför att information som skulle kunna ligga i forskarens intresse förbigås (Denscombe, 2000).

Fördelarna med den datainsamlingsmetod som vi valde var för vår del betydligt fler än nackdelarna. Som Denscombe (2000) hävdar medförde det för vår del en hög svarsfrekvens, inte minst på grund av att vi på förhand vid ett personligt besök hade avtalat tid med samtliga intervjupersoner. Alla tio lärare besvarade dessutom samtliga sex intervjufrågor och deras svar var också väldigt detaljerade och informativa. Enligt Denscombe (2000) kan den så kallade intervjuareffekten utgöra en nackdel vid intervjuer då forskarens personlighet kan ha en inverkan på intervjupersonernas svar. Vår uppfattning var dock att samtliga intervjupersoner kände sig bekväma i situationen, vilket kan bero på att vi inte eftersträvade några rätta svar utan endast önskade få ta del av intervjupersonernas personliga tankar och upplevelser. Till följd av att vi genomförde personliga intervjuer skapades en direkt kontakt mellan oss som forskare och våra intervjupersoner. Det underlättade för oss i de fall då vi önskade utförligare svar och likaså innebar det en möjlighet till omedelbar bekräftelse från intervjupersonernas sida på vår tolkning av deras information, vilket också Denscombe (2000) nämner som en klar fördel. Nackdelen för vår del, vilket även Denscombe (2000) påpekar, var att det var en relativt tidskrävande metod. Det var i vissa fall svårt att hitta tider för intervjuerna, som dessutom tog tid att genomföra, transkribera, analysera och tolka.

Något som underlättade var att vi under intervjuerna använde oss av bandspelare, vilket gav oss bättre förutsättningar att under tiden kunna koncentrera oss på att lyssna och ställa tolkningsfrågor. Det medförde även att vi i efterhand inte behövde förlita oss enbart på minnet, utan att vi kunde återuppleva varje intervju på nytt, vilket även Denscombe (2000) nämner som en klar fördel.

3.4 Databearbetning och analysmetod

Efter att vi genomfört och bandat våra intervjuer lyssnade vi igenom varje inspelning och transkriberade varje intervju för sig. Sedan jämförde vi intervjuerna för att försöka upptäcka eventuella mönster. Resultaten från intervjuerna sammanställde vi sedan under olika kategorier, som vi baserade på våra forskningsfrågor. På så vis kunde vi studera eventuella likheter och skillnader i våra intervjupersoners svar. Slutligen jämförde vi resultatet av vår undersökning med den litteratur vi studerat, vilket resulterade i vår analys.

Enligt Denscombe (2000) är databearbetningen i en kvalitativ studie tidskrävande, vilket vi också blev medvetna om. Att lyssna igenom och transkribera varje intervju tog åtskilliga

timmar, samtidigt var det till stor hjälp att kunna analysera varje intervju i pappersformat. Denscombe (2000) hävdar att det är lättare att analysera text än ljudupptagning, vilket vi också märkte. Att behöva lyssna igenom banden flera gånger eller försöka leta reda på rätt information hade förmodligen tagit betydligt längre tid. En annan fördel med en sådan omfattande utskriftsprocess, var att vi blev väldigt insatta i all data eftersom vi bearbetade varje intervju flera gånger.

3.5 Reliabilitet och validitet

Enligt Denscombe (2000) kan man inte vid någon kvalitativ forskning eftersträva en fullständig reliabilitet, det vill säga tillförlitlighet. Till följd av att forskaren själv utgör mätinstrumentet är all kvalitativ forskning subjektiv i betydelsen att det alltid finns en risk för att forskarens tolkningar medför en dekontextualisering, alternativt en förenkling av den information som samlats in. Intervjuareffekten gör det omöjligt att uppnå fullständig objektivitet, dock var det aldrig vår avsikt. Kravet på reliabilitet handlar också om huruvida undersökningen kan genomföras på nytt och då uppvisa samma resultat. Eftersom vi valde att genomföra en kvalitativ studie var ett generaliserbart resultat aldrig syftet med vår studie. Antalet intervjupersoner var heller inte så många och det är därför troligt att en upprepad undersökning med andra intervjupersoner skulle ge ett annat resultat.

Denscombe (2000) anser att forskaren, för att studien ska kunna upprepas, bör ha tre saker i åtanke. För det första bör det finnas ett tydligt syfte med undersökningen, likaså bör arbetet innehålla en klar beskrivning av metod och tillvägagångssätt. Vi anser att vårt arbete innefattar nytt utförligt resonemang kring såväl syfte och tillvägagångssätt som de premisser som ligger till grund för undersökningen. Yttre störningar liksom feltolkningar av frågor eller svar kan sänka reliabiliteten, dock låg det för oss en fördel i att vi genomförde våra intervjuer ansikte mot ansikte med samtliga intervjupersoner. Risken för feltolkning minskade därmed avsevärt, då vi kunde ställa följdfrågor som kunde bekräfta våra egna tolkningar. Dessutom gav intervjuerna oss djupgående information, vilket enligt Denscombe (2000) höjer reliabiliteten.

Enligt Denscombe (2000) kan man kontrollera forskningsarbetets validitet, det vill säga huruvida man undersökt det man ämnat undersöka, genom att belysa vissa frågor i arbetet. Forskaren kan titta på om undersökningens enheter är utvalda och redovisade på ett tydligt sätt. Vårt urval presenteras i ett kapitel för sig och de svar vi fick från våra intervjupersoner gav oss en tydlig bild av lärares tankar och upplevelser kring barn med koncentrationssvårigheter och skolsituation. Vi utformade även en intervjuguide med våra intervjufrågor (se bilaga), vilket ger läsaren möjlighet att studera i vilken utsträckning våra frågor täcker syftet med vårt arbete. Vi anser att intervjufrågorna var ytterst relevanta med tanke på hur vi utformade våra forskningsfrågor.

Forskaren kan även studera resultatet i jämförelse med annan forskning. Vi valde att studera litteratur kring koncentrationssvårigheter och uppmärksamhetstörningar eftersom vi ansåg det vara relevant för vår egen studie. Därefter diskuterade och jämförde vi den utvalda litteraturen med resultaten från vår egen undersökning.

Slutligen bör forskaren analysera slutsatserna av undersökningen för att kunna avgöra huruvida de är fria från förenklingar och har en röd tråd. De slutsatser som vi har dragit står i förhållande till den litteratur som vi själva har valt och vår åsikt är att litteraturen och resultaten stämmer väl överens. Vi upplevde det också som att samtliga intervjupersoner kände sig bekväma under intervjuerna, de svarade alla på samtliga frågor och vi uppfattade deras svar som raka och ärliga. Vår tanke är att det beror på att ämnet för lärarna inte upplevdes som alltför personligt eller känsligt, inte heller var vi ute efter några korrekta svar utan avsikten var enbart att få ta del av lärarnas egna åsikter och funderingar. Denscombe (2000) förklarar att forskaren på förhand bör tänka igenom frågornas karaktär för att undvika

att frågorna uppfattas som stötande eller på olika sätt av de olika intervjupersonerna. Vårt val av litteratur, forskningsfrågor och metod gjorde det möjligt för oss att uppnå syftet med vårt arbete.

3.6 Etiska ställningstaganden

Enligt vetenskapsrådet (2007) bör alla som bedriver någon form av humanistisk- och samhällsvetenskaplig forskning följa fyra forskningsetiska principer.

Informationskravet innebär att forskaren informerar respondenterna om syftet med arbetet. Respondenterna ska upplysas om vilka villkor som gäller, liksom att deras deltagande är frivilligt och när som helst får avbrytas. I samband med att vi frågade lärarna om de kunde tänka sig att ställa upp på intervju informerade vi dem också om vad vi ämnade undersöka och varför. Vi förklarade även varför vi ville ha just dem som intervjupersoner och att de när som helst hade rätt att säga ifrån.

Samtyckeskravet innebär att deltagarna själva har rätten att avgöra huruvida de vill delta i studien eller inte. Vi sökte upp femton lärare personligen och frågade dem om de kunde tänka sig att ställa upp på en intervju. Av dessa femton tackade tio ja, varpå samtliga som ville vara med fick delta i undersökningen.

Konfidentialitetskravet innebär att forskaren ansvarar för att deltagarnas personuppgifter skyddas från obehöriga. För att samtliga lärare som deltog i vår undersökning ska kunna förbli anonyma valde vi att varken publicera deras namn eller namnet på skolan där de är verksamma. Dessutom sammanställde vi vårt resultat på så sätt att ingen enskild intervjuperson kan spåras. Samtliga intervjupersoner informerades också på förhand om att all information som de bidrog med skulle komma att behandlas konfidentiellt.

Nyttjandekravet innebär att forskaren åtar sig att endast använda sina resultat i forskningssyfte. I vårt fall handlade det om att vi använde vår intervjuguide och resultaten av den till vårt examensarbete och ingenting annat.

4. Resultat

4.1 Resultatpresentation

4.1.1 Karakteristiska drag

4.1.1.1 Hyperaktiva barn

De flesta av de tio lärare som beskrev barn med koncentrationssvårigheter, beskrev två olika typer, det hyperaktiva, utagerande barnet och det hypoaktiva, inåtvända barnet. I de fall där bara en typ beskrevs var det det hyperaktiva barnet som framställdes. Lärarna hade väldigt lika uppfattningar om vilka egenskaper som var karakteristiska för de hyperaktiva barnen. De har svårt att sitta stilla, hålla fokus, blir lätt störda, är impulsstyrda, rastlösa, plockar och pillar med allt, har svårt att vänta på sin tur, måste alltid veta vad alla andra gör, pratar rakt ut och har svårt att följa en samling eller lärarledd genomgång i klassrummet, då de ofta avbryter, antingen för att försäkra sig om att de har förstått eller för att berätta om en association de fått. De utagerande barnen tar stor plats. Om de inte har förstått vid en genomgång far de runt, lämnar ibland klassrummet, pratar med de andra barnen och håller på med andra saker.

I vissa fall märks det verkligen på lugnet i hela klassen om barnet med koncentrationssvårigheter är där eller inte.

4.1.1.2 Hypoaktiva barn

De barn som har den andra, inåtvända, typen av koncentrationssvårigheter, beskrivs av flera lärare som att de ofta sitter tysta i en egen liten bubbla och drömmar. De följer inte heller med vid genomgångar inför klassen, och när de andra barnen plötsligt reser sig, hämtar material

och börjar arbeta, sitter de kvar.

Då sitter de och ser lite olyckliga ut och vet inte vad de ska göra, för de har ju tänkt på annat och tappat tråden.

De har ofta svårt att själva ta initiativet att komma till läraren och säga att de inte har förstått, utan sitter stilla och tysta. Som lärare lär man sig snart vilka de här barnen är, och tar för vana att gå fram till dem och förklara för dem vad de ska göra, se till att de får fram rätt material och kommer igång. Ibland jobbar de på och vet precis vad de ska göra, men verkar ganska ovetande om vad som pågår omkring dem. Gemensamt för båda typerna av barn med koncentrationssvårigheter, är att de ofta behöver enskilda instruktioner, pratar man till en hel grupp känner de ofta inte att det som sägs är något som rör just dem.

4.1.1.3 Koncentrationssvårigheter och genus

Ett par av de intervjuade lärarna svarade att de inte hade någon erfarenhet av flickor med koncentrationssvårigheter. Alla de övriga svarade också att deras uppfattning var att det var mycket vanligare bland pojkar än hos flickor. De flesta svarade dock att generellt sett är pojkar med koncentrationssvårigheter hyperaktiva och flickor hypoaktiva. En lärare sa att de flickor som är utagerande får det ofta svårare än utagerande pojkar i många sammanhang. Av omgivningen kan ofta utagerande barn med koncentrationssvårigheter uppfattas som ouppfostrade. De kan ofta också uppfattas som riktigt vilda busungar som ofta hittar på dumheter, och i de fallen är vårt samhälle tyvärr mycket tolerantare mot pojkar. Flickor "förväntas" inte uppföra sig så, och därför kan både flickan och hennes föräldrar få ett mycket tuffare bemötande från omgivningen, än om hon hade varit en pojke med samma typ av problem.

4.1.2 Koncentrationssvårigheter och inläring

4.1.2.1 I stor klass

Alla lärarna är överens om att barnen med koncentrationssvårigheter behöver väldigt mycket uppmuntran och beröm. Det är också viktigt att deras arbete är varierat och delas upp i korta delmål, eftersom de tappar orken snabbt. De behöver också struktur och tydliga ramar. Även om de själva ofta är de som stör andra barn, blir de väldigt lätt störda och distraherade själva. Om klassen håller på med olika arbetsuppgifter kan det till exempel vara mycket svårt för barnet med koncentrationssvårigheter att fokusera sig på sitt om två andra elever som samarbetar pratar tyst med varandra. Då kan det vara bra att flytta barnet till ett grupprum och säga att det är för att han eller hon ska slippa bli störd. Det är ju viktigt att respektera att det här barnet i många fall har lägre toleranströskel än andra barn för när det blir distraherat och tappar koncentrationen. Det får inte bli så att de själva ska känna att de måste acceptera att andra stör dem, men ständigt själva bli tillsagda att inte störa andra.

Trots att de själva ofta stör så mycket, är de oftast de som är snabbast att säga till när någon annan stör dem. I deras behov av fasta rutiner ingår att de andra barnen ska uppträda konsekvent..

Det är också viktigt att komma ihåg att dålig motorik, vilket många av barnen med koncentrationssvårigheter har, inverkar nedsättande på både deras koncentration och arbetsförmåga. För vissa kan det ta mycket både energi och fokusering att bara sitta stilla på stolen och samtidigt hålla i och styra pennan. De rörelserna är automatiserade hos de flesta andra barn, och de kan istället lägga full koncentration på själva uppgiften de ska göra. Barnet

med dålig motorik är således i underläge redan från början.

Placeringen i klassrummet är viktig. Det är dock stor skillnad från barn till barn hur de sitter bäst placerade. Vissa barn mår bäst av att sitta längst fram. Då har de lättare att fokusera på vad läraren gör och säger, och läraren har lättare att fånga deras uppmärksamhet igen om de märker att den försvinner. För andra barn innebär en placering långt fram att de ständigt måste vända sig om för att inte missa något som händer bland de andra barnen bakom dem. De har lättare att hålla fokus på läraren om de får sitta långt bak, för då kan de samtidigt hålla ett öga på de andra barnen och konstatera att allt är som det ska. När blir lite äldre kan man sedan vara överens med barnet om att det alltid ska sitta placerat på ett visst sätt, eftersom barnet då själv är medveten om att han eller hon jobbar bäst så. Förhoppningsvis är det något de kan ha med sig när de sedan går vidare till högre stadier där de själva får bestämma var de ska sitta i klassrummet.

De här barnen ska heller inte placeras nära dörren där folk går ut och in, bredvid en hylla med saker de kan börja plocka med eller precis vid pennvässaren där alla går fram och tillbaka. Då blir de distraherade i onödan. De ska inte heller ha något annat än precis det de jobbar med framme på bänken, eftersom det annars stör uppmärksamheten genom att de måste börja plocka med annat. När man som lärare placerar barnen på olika platser är man ofta noga med att inte sätta två stökiga barn bredvid varandra, eftersom de ofta har negativ inverkan på varandra både vad gäller deras egen och övriga klassens arbetsro. Ett hyperaktivt barn försöker man ofta istället att placera bredvid ett barn som är lugnt, stabilt och jobbar bra. Detta för att det barnet ska ha en lugnande inverkan på det oroliga barnet. Som en lärare påpekade, måste man dock tänka på det lugna barnets bästa också. Vissa barn blir alltid placerade bredvid stökiga barn, vilket kan påverka dem negativt. De behöver ibland få sitta bredvid någon likasinnad.

Vissa barn med koncentrationssvårigheter kan få ha assistent med sig i klassen. En lärare berättade att hon hade haft flera assistenter i sina klasser och hade god erfarenhet av det. Assistent kan ibland ses som negativt utpekande av barnen, men hennes erfarenhet var att det beror på vilken assistent man har. Har barnet en assistent med sig i klassrummet kan han eller hon förklara instruktionerna igen om eleven missat det, stå bredvid och diskutera det de gör, uppmuntra när de gör rätt och på så sätt hjälpa dem att hålla fokus. En 1-3 lärare berättade att hon har haft stor användning av teckenspråk för barn med koncentrationssvårigheter. Det har varit lugnande för dem att både se, höra och göra. En 4-6 lärare hade god erfarenhet av att låta eleverna ha mp3 spelare på sig under det egna arbetet. Alla lär sig på olika sätt, och för många elever, som är vana vid att alltid ha ljud omkring sig, blev det mycket lättare att fokusera på arbetsuppgifterna de höll på med. Det går heller inte att kräva att alla barn ska hinna med lika mycket.

Man måste bedöma varje barns arbetsinsats utifrån dess förutsättningar.

En lärare brukade sätta ut olika numrerade arbetsuppgifter åt sin klass på tavlan, som de gjorde i ordningsföljd. Ett barn med koncentrationssvårigheter hinner sällan med så många uppgifter som de andra barnen brukar göra. Kommer de dessutom till en uppgift de tycker är tråkig är chansen att de ska göra den ännu mindre. Det barnet kan då få hoppa över och ta en uppgift han eller hon tycker verkar roligare, för det är bättre att det får göra så och åtminstone få någonting gjort, än att hela timmen går till ingen nytta alls. En annan lärare hade noterat att barn med koncentrationssvårigheter suddar ut det de gör i större utsträckning än andra barn

4.1.2.2 I liten grupp

De barn som går i liten grupp har som regel ännu gravare koncentrationssvårigheter än de

barn som går i ”vanlig” klass. I deras fall är det om möjligt ännu viktigare att vara tydlig med vad de ska göra. Det får inte bli för långa arbetspass, och uppgifterna måste vara konkreta och tydliga, en i taget och inte för svåra, för misslyckas de tappar de självförtroendet. Man måste förklara med enkla ord i kortare satser och göra det så lätt som möjligt, annars orkar de inte lyssna färdigt. Ska man till exempel åka till badet med bussen, är det viktigt att gå igenom moment för moment redan innan man åker, så de vet vad som ska hända och hur de ska göra. Ser man en återkommande situation som hela tiden blir fel, som kanske ombytet på idrotten, kan man hjälpa dem genom att i efterhand i lugn och ro gå igenom att när det här händer, då ska du göra så här. Det är också viktigt att de har sina bestämda krokar i hallen, då behöver de inte hålla på att knuffas om vem som ska hänga var.

För att orka skoldagen behöver de här barnen korta men täta avbrott. Det kan vara bra att de får gå ut i ett gruppum, dricka vatten eller gå fram till fönstret en stund. Dessa micropauser gör dels att de stör mindre, dels att de kan koncentrera sig bättre. Det går inte att tvinga dem att sitta och jobba i tio minuter. Då är det bättre att de får vara borta i fem minuter och jobba i fem, än att de sitter och skruvar på stolen, stör de andra och inte får någonting gjort istället. Barnen har förmåga att lära sig saker, men eftersom de fort blir trötta och inte orkar hålla koncentrationen så länge, tar det längre tid än för andra barn, och som lärare måste man då ha tålamod. Det går inte att säga att de ska hämta en speciell penna, vässa den och komma direkt till läraren med den, för de hör ofta bara det sista som sägs, och kan då komma direkt till läraren, utan penna.

De barn som går i liten grupp har möjlighet att få mycket mer egen tid med en lärare än vad som är möjligt i en stor klass. Här har också läraren möjlighet att anpassa arbetet efter den enskilda eleven betydligt mer. En av lärarna där berättade som exempel, att om en elev är speciellt intresserad av något djur kan det få rita, räkna och skriva om det. På så sätt blir lärandet roligt och koncentrationen håller längre. Det viktiga är inte att de skriver korrekt, utan att de skriver över huvudtaget. Även här handlar det om att uppmuntra, berömma och belöna. Ett sätt om de tycker det är jobbigt att läsa, kan vara att förstora texten, stryka under och markera. Eftersom de har kort tålamod kan det vara dumt att ge dem en hel lärobok på en gång. De kan då bläddra igenom den lite snabbt och sedan inte vilja hålla på med den mer, för då ”har de ju redan läst den,” därför är det bättre att ge dem lösa blad, ett i taget, för att hålla intresset.

4.1.2.3 Idrott

Idrotten är en av de få timmar där barnen inte ska sitta på en bestämd plats i klassrummet, utan det är meningen att de ska röra på sig. Även här har barnen med koncentrationssvårigheter dock ofta svårt att följa genomgångarna. Om läraren förklarat reglerna i till exempel ett bollspel för en grupp, är det ofta så att barnet med koncentrationssvårigheter inte följer med, utan behöver en enskild förklaring efteråt. Bäst förstår de ofta om läraren istället för att förklara, visar hur de ska göra. Istället för att till exempel säga att barnet ska springa bort till en speciell vägg, kanske läraren själv kan springa till väggen och tillbaka. Det svåra är ju att hinna med det, för de andra barnen, som förstod vid den första genomgången, vill ju sätta igång att spela. Tyvärr har de här barnen ibland dessutom sämre motorik än de andra, vilket också naturligtvis försvårar för dem.

4.1.3 Koncentrationssvårigheter och socialt beteende

4.1.3.1 Beteende hos hypoaktiva barn

För de hypoaktiva barnen, som har så kallade inåtvända koncentrationssvårigheter, brukar det vara svårt socialt. De har ofta svårt att följa med de andra i deras lekar. Ofta är de också väldigt långsamma i sina rörelser, eftersom de även kan ha motoriska svårigheter, och då blir

de sociala relationerna lidande genom att de inte hinner med i de andra barnens tempo. De har ofta inga kompisar, inga nära i alla fall, och eftersom de ofta är så tysta och stillsamma kan de lätt till och med glömmas bort av de andra barnen. Vanligast är att det är flickor som har den här typen av koncentrationssvårighet, och flickors och pojkars led skiljer sig ofta från varandra. Generellt leker pojkar i större grupper medan flickor leker två och två eller i mindre grupper. Då är det också svårare att bara ”hänga på.” De sociala relationerna varierar dock från barn till barn. Ett av de hypoaktiva barnen som går i liten grupp, är dock väldigt omhuldad av barnen i den stora klassen de timmar han är där. De hjälper och visar honom saker. Det gäller dock en pojke med mycket stora svårigheter.

I lågstadiet är barnen ofta tolerantare än när de kommer upp på mellanstadiet. I förpuberteten har de ofta så fullt upp av sig själva att de inte klarar av dem som faller utanför ramarna.

4.1.3.2 Beteende hos hyperaktiva barn

Hur de hyperaktiva barnen klarar sig socialt varierar naturligtvis beroende på vilket barn och vilken klass det gäller. Alla lärare verkar dock vara överens om att de oftare än andra barn är inblandade i konflikter. De har dessutom ofta svårt att se sin egen del i den, vilket nog kan handla om att de har svårt att se sammanhanget mellan orsak och verkan. De är ofta så impulsstyrda att de kastar sig in i en situation utan att egentligen veta hur den ser ut, och så blir det fel. I leken kan de ibland ha svårt att förstå regler och koder och svårt att veta hur de ska ta kontakt. Ibland kan de också ha dåliga begrepp om hur hårt de tar i ett annat barn och inte släppa fast det skriker och så är slagsmålet igång. Det att de är så impulsstyrda kan också göra att de lätt hamnar i konflikt på grund av att de inte tänker efter innan de handlar. Om de till exempel ser ett annat barn med en boll, kan få för sig att de vill ha den bollen och då rycker de bara till sig den, utan att tänka på att ett annat barn faktiskt hade den först.

Det kan uppfattas som att de har svårt att respektera andra, men det handlar nog mer om att de inte har så bra impulskontroll.

Barn med koncentrationssvårigheter har ofta väldigt svårt att vänta på sin tur, och ibland kan viljan att komma först i kön leda till att andra barn knuffas ner på vägen. Till en viss gräns är de flesta barn dock toleranta mot de här barnen, och accepterar att de är som de är. Ofta är de dessutom glada och roliga små killar som de andra barnen tycker om. Toleransen brukar dock minska ju äldre barnen blir. Som en lärare beskrev det, ställs stora krav på de andra barnen. Det är inte så självklart att de förstår varför någon aldrig kan sitta still, gång på gång stör och ständigt hamnar i konflikter. Det är heller inte så självklart att de andra barnen tycker att det är okej att ett barn tillåts bete sig på ett sätt som de själva får skäll för.

I lekar kan barnet med koncentrationssvårigheter ha svårt att följa med. Det är ju dock så att genomgången av reglerna i en lek, brukar vara intressantare än de genomgångar läraren håller i klassrummet, och finns bara ett intresse att lära sig, förbättras koncentrationen avsevärt. De här barnen kan dock ibland ha svårt att anpassa sig i leken så att det blir rättvist, utan de vill helst att det ska vara på deras villkor. Ett exempel är en flicka som kan komma till läraren och säga att hon inte får vara med de andra och hoppa rep. Det visar sig sedan att för att få vara med måste man börja med att veva, men det vill hon inte göra, så när hon får det klart för sig, struntar hon i dem och leker något annat istället. Hur den sociala biten fungerar beror naturligtvis mycket på hur grava svårigheterna är.

De barn som är väldigt intensiva är det få barn som orkar med någon längre stund, eftersom deras tempo är så högt.

Barn med koncentrationssvårigheter vill alltid vara med där det händer saker. De drar sig ofta till varandra, och då händer det lätt tokiga saker. Vissa barn som går i liten grupp behöver alltid ha sina lärare ute på skolgården, eftersom det så ofta går tokigt annars. I vissa situationer griper de lärarna dock inte in, utan låter barnet försöka reda upp situationen själv. Att de inte går in och avbryter bråket direkt, är för att barnet ska ha en chans att lära sig att hantera sådana situationer själv. De kommer ju inte alltid att ha sina lärare runt sig. Efteråt kan de i lugn och ro gå igenom händelsen med barnet och berömma dem för det som de gjorde rätt. Till exempel att de inte tog stenen de höll i handen och slängde i huvudet på den andra trots att den retades och slogs.

Eftersom vissa barn med koncentrationssvårigheter ofta inte vet vare sig vad som startade ett bråk eller vad som hände under tiden, kan en bra metod vara att i lugna och ro rita händelseförloppet med dem efteråt. Man kan då göra det i form av små serier för att göra det riktigt tydligt. När man kommer till bilden där barnet exempelvis slog någon i huvudet, kan man tydligt se var det gick fel, och fråga barnet vad det kunde ha gjort annorlunda. Då kan de svara att de borde ha gått därifrån, och av läraren få bekräftat att det hade varit en bättre lösning, men nu kan de försöka komma ihåg det om det skulle bli någon liknande situation någon annan gång. Det är ju dock sådant man kan ha tid till i en liten grupp, det är svårt när man är ensam med en hel klass. Tyvärr finns det också barn som utnyttjar att de hyperaktiva barnen brukar vara så lättprovocerade, så ibland om de har tråkigt på rasten kan de provocera fram ett bråk med avsikt bara för att det ska hända något. Eftersom alla vet att barnet med koncentrationssvårigheter ofta är inblandade i bråk, är det alltid lätt att skylla på honom eller henne. Något som är viktigt att komma ihåg när det gäller barn med koncentrationssvårigheter, är att de alltid behöver uppmuntran i det de gör rätt. De har ofta svårt att skilja på vad som är rätt och fel, och det är därför viktigt att berömma dem för vissa saker som är självklart för andra. Det stärker dem i deras självkänsla.

4.1.4 Bemötande

4.1.4.1 Allmänt

Alla lärare är överens om att bästa sättet att bemöta barnen med koncentrationssvårigheter är att vara lugn och ge dem mycket beröm. Ofta har de väldigt dålig självkänsla, och då är det extra viktigt att uppmuntra och stötta dem. Bara att de kunnat sitta stilla längre än vanligt är värt beröm. Är det någon som alltid kommer in med keps på sig, är det viktigt att uppmärksamma det om han någon gång inte gör det. En lärare hade noterat att barnen med koncentrationssvårigheter suddar ut det de ritat eller skrivit i större utsträckning än andra barn, eftersom de sällan blir nöjda med det de gjort.

Att skapa trygghet är a och o.

Ett barn som ständigt far runt, skriker rakt ut och stör både lärare och andra elever, är det lätt att bli arg och tjata på. Ingen av de metoderna fungerar dock, eftersom barnet varken hör det ena eller det andra tillslut. Vissa saker får man också blunda för. För mycket tjat kan till och med ibland trigga igång barnet ännu mer och bli som en lek, speciellt om läraren till exempel kommer efter och försöker fånga dem. Märker man att ett barn är trött och vill gå på toaletten, kan man låta det göra det trots att man vet att det är ett sätt att få gå iväg en sväng, eftersom det nyligen kom tillbaka från toaletten. Blir man som lärare arg på barnet, är det viktigt att tala om att det är inte dem som personer man inte tycker om, utan det är det de gör man inte tycker om.

Hur mycket man kan kräva av ett barn med koncentrationssvårigheter är naturligtvis omöjligt att säga, eftersom det finns lika många rimliga prestationsnivåer som det finns barn.

Ett barns koncentrationssvårigheter behöver ju heller inte alltid ha medicinska orsaker, utan de kan ha det väldigt jobbigt omkring sig, och svårt att hålla ihop sig på grund av det. I vissa fall kan man träna barnet till att göra enorma framsteg, och i andra fall handlar det mer om att hitta ett sätt att få vardagen att fungera. Man får utgå från det enskilda barnet och inte kräva mer än man vet att de kan klara av, resten får man se mellan fingrarna med.

4.1.4.2 Att undvika tjat

Istället för att gå på gång ropa barnets namn är det bättre att gå fram till barnet och mjukt leda det till platsen där det ska sitta. När man går förbi bänken och ser att de inte jobbar med det de ska, kan man bara lägga handen på dem eller på bänken, för att leda tillbaka uppmärksamheten till vad de skulle göra. Man kan också knacka i bordet eller rassla med fingrarna för då måste de titta dit och se vad det är som låter. När de då ser att läraren tittar på dem kommer de ihåg vad de skulle göra. Ett annat sätt, med yngre barn, kan vara att bestämma i förväg med barnet, att när man tycker att det pratar för mycket gör läraren något tecken, som bara de två vet vad det betyder. Då brukar barnet tycka det är spännande att ha en egen kod med läraren, och tystna när det ser tecknet. De här barnen brukar vara hjälpta av att redan på morgonen få veta precis hur dagen ska se ut. Då kan varje avklarad timme bli som små delmål för dem. I klassrummet kan man till exempel ha för vana att skriva upp dagens schema på tavlan, så slipper de bli stressade och sitta och fundera över vad som ska hända härnäst.

En lärare berättade att han är väldigt noga med att när en elev gör något som är helt fel, försöker han få fram orsaken istället för att skälla. Om barnet svarar att det inte vet, räcker inte det som svar, utan då får det tänka efter en gång till. Tillslut kan en elev till exempel förklara att det kryper i kroppen och då går det bara inte att sitta stilla. Har man en bra dialog med barnet kan man då bestämma att när det kryper i kroppen kan han komma till läraren och säga det, då är det okej att han går ett varv. Även när det gäller vissa barns beteende kan man jobba med delmål. En lärare berättade om en pojke i år ett som var oförskämd, pratade hela tiden och sällan satt stilla. Hans första delmål blev att sluta vara oförskämd. När han inte var det längre fick han öva sig i att vara tyst under lektionerna och slutligen att sitta stilla. Det är viktigt att ta en sak i taget och börja med något man vet att de bör kunna klara av. Vissa saker får man också se mellan fingrarna med.

Det är väl inte hela världen om de klänger på stolen, men om den gång på gång smäller i golvet, måste man göra någon åt det.

En annan lärare i år 1-3 berättade om en pojke som var väldigt utagerande. Läraren hade pratat mycket med föräldrarna innan, men för att både de och pojken själv skulle få en uppfattning om hur mycket han faktiskt var på andra ställen än sin plats, började hon skriva upp varje gång han lämnade klassrummet, kröp runt på golvet, pillade med grejer på någon annans bord och så vidare. När hon visade det vid ett samtal med föräldrarna blev både de och inte minst pojken själv mycket förvånade över att det faktiskt var så ofta. Genom att han blev medveten om det var det efter det lättare för honom att sitta kvar på sin plats. I skolan blev även den pojken väldigt hjälpt av beröm och uppmuntran, och även föräldrarna började med belöningar för honom när det gått bra i skolan. Han hade en speciell bok där läraren gav löpande information om hur det gick och framför allt om vilka framsteg han gjorde.

4.1.5 Diagnos

4.1.5.1 För- och nackdelar med diagnos

En ställd diagnos är ofta en lättnad för barnens föräldrar, menade flera av lärarna. De får svart på vitt att det inte är deras fel att deras barn är som det är. I början har de ofta som regel velat

tro att det beror på yttre omständigheter, som stökig klass till exempel, men när de väl inser att deras barn är annorlunda, brukar diagnosen vara en hjälp. Det kan också vara skönt att kunna förklara det för andra föräldrar, eftersom barnet med koncentrationssvårigheter ofta placerats i facket som snorunge.

Diagnos ska aldrig ställas bara för sakens skull, utan i så fall för att man ska lära sig hur man kan hjälpa barnet.

En lärare sa att diagnoser är generellt sett bra, men sedan beror det ju på hur man använder dem. En nackdel kan vara att ett barn känner sig dåligt på grund av att ha fått en diagnos, men för ett annat barn kan det vara skönt att få en förklaring till varför han eller hon inte klarar av samma saker som de andra barnen, och då är det ju en fördel. En annan nackdel kan istället bli om barnet använder diagnosen som en ursäkt att slippa göra saker han eller hon inte tycker är roliga.

För de barn som har allvarligare koncentrationssvårigheter, som kommer att följa dem hela livet, kan det vara en stor hjälp för dem även som vuxna att ha en diagnos. Dels som en förklaring inför sig själva till varför de är som de är, men också genom att de kan lära sig att hantera problemen på ett annat sätt. I de fallen är det bra ju tidigare de fått sin diagnos, särskilt med tanke på eventuell medicinering. Hos andra barn däremot, kan koncentrationssvårigheter växa bort, eller försvinna genom att till exempel hemförhållandena ändras. Har man då ställt en diagnos, är det något som kommer att följa dem som en stämpel genom livet, så av den anledningen kan det vara bra att avvakta länge innan man gör en utredning.

De flesta lärare är generellt positiva till att det ställs en diagnos, dels för barnet och föräldrarna men även för egen del, eftersom det kan vara en hjälp i hur man bäst ska vara mot barnet, och man kan kanske läsa in sig på området om man känner att man behöver det. På pappret står ju dessutom inte bara att de har en diagnos, utan exakt inom vilka områden svårigheterna ligger. Då kan man också lättare veta vilka områden det är rimligt att de ska kunna klara av. Man kan dessutom försöka undvika att försätta dem i vissa situationer, som blir extra svåra för dem. Med eller utan diagnos, är det dock samma barn med samma svårigheter, och som lärare lär man sig hur man ska handskas med honom eller henne ändå. En lärare nämnde att det är betydligt vanligare att de utagerande barnen utreds än de inåtvända. En anledning skulle kunna vara att de utagerande stör och drar till sig så mycket uppmärksamhet, medan de inåtvända glöms bort och tas för svaga och tysta.

4.1.5.2 Skillnad i praktiken

I frågan om ifall diagnos på papper gör någon skillnad vad gäller resurser i skolan, var lärarna oeniga. Vissa hade erfarenhet av att det var lättare att få extra hjälpmedel, assistent eller liknande om det fanns en diagnos. Andra sa att det inte spelade någon roll eftersom problemen var de samma med eller utan läkarutlåtandet. På skolan finns det barn utan diagnos som har mer extra stöd än barn som faktiskt blivit diagnosticerade. De flesta var dock osäkra och menade att det var nog olika från fall till fall. Som förälder har man dock rätt att kräva mer hjälp för sitt barn om det finns en diagnos, men som vanligt är det ekonomin som i slutänden styr. I de allvarliga fallen, där barnets koncentrationssvårigheter är så allvarliga att man kan överväga om medicinering bör sättas in, krävs dock en diagnos innan det kan bli aktuellt.

4.1.5.3 Medicinering

Vissa av de lärare jag pratade med hade erfarenhet av barn som medicinerar för sina koncentrationssvårigheter. En lärare, som jobbar i liten grupp, beskrev hur en pojke som

tidigare var precis vild, aldrig satt stilla, störde de andra, bankade, hoppade och slog, lugnade ner sig betydligt tack vare medicinering. Tidigare hade lärarna varit tvungna att vara med honom ute på skolgården varje rast för att det blev så mycket bråk runt honom, men det behövdes inte längre. Det blev dock tydligt om han glömt medicinen någon morgon, för då var han mycket oroligare än annars. En annan lärare beskrev ett liknande fall, med en elev som tidigare haft ständiga raseriutbrott. När han fick medicin försvann de inte helt, men blev definitivt färre. Även där var det väldigt tydligt att om han glömt medicinen någon morgon, då uppträdde han nästan som om han var full. Ringde de då till mamman och hon kom med medicinen, tog det bara någon halvtimme innan han var som vanligt igen. En lärare berättade om ett tillfälle när ett barn som annars medicinerade, fick ett utbrott och spottade läraren i ansiktet. Det krävdes fyra vuxna för att bära ut honom. Det visade sig sedan att det hade slarvats med medicinen.

Det är inte roligt att vara det barn, eller förälder till det barn, som ständigt gör bort sig och förstör.

En lärare berättade om en pojke som hela sin skoltid varit ett så kallat problembarn. Han var den som ständigt störde och förstörde, och gång på gång skämdes föräldrarna för hur just deras son stack ut och inte kunde uppföra sig som de andra barnen. När pojken skulle börja på högstadiet, bedömdes det att han behövde gå om år sex. Vid ungefär samma tid togs också beslut om att han skulle få börja medicinera. När medicinen satts in blev pojken som en annan människa, och var mycket lugnare, tryggare och gladare. Julavslutningen kom, och i vanlig ordning stålsatte sig föräldrarna inför hans beteende, de hade ju varit med förr. Men klassens uppträdande gick som planerat och deras son uppförde sig precis som vilket barn som helst. Först satt föräldrarna mållösa, och sedan kom väldigt blandade känslor. Naturligtvis var de överlyckliga över att de äntligen hittat ett hjälpmedel som fungerade och gav deras son chansen till ett helt annat liv. Samtidigt var det med stor sorg de konstaterade hur många år av sorg och frustration de alla genomlidit trots att hjälpen hela tiden funnits så nära.

4.2 Resultatsammanfattning

Alla lärarna som intervjuades beskrev hyperaktiva barn, utagerande med koncentrationssvårigheter, som rastlösa, impulsiva och lättstörda med svårt att fokusera, vänta på sin tur och följa en genomgång. De här barnen har ofta väldigt låg självkänsla och behöver mycket uppmuntran och stöttning. De hamnar lätt i konflikter och har ibland svårt att skilja på rätt och fel, varför det är särskilt viktigt att bekräfta allt de gör bra. I en klass tar de stor plats. De flesta lärarna nämnde också hypoaktiva barn, med så kallade inåtvända koncentrationssvårigheter. De sitter istället tysta och drömmer och kan ha svårt att få något gjort på eget initiativ. Vanligast är enligt lärarnas erfarenheter att pojkar är hyperaktiva och flickor hypoaktiva.

Trygghet, fasta rutiner och struktur är nödvändigt för att barnen ska må bra och klara av skolarbetet så bra som möjligt utifrån sina individuella förutsättningar. Hur de sociala relationerna fungerar, varierar också det mycket från barn till barn, men generellt verkar de hyperaktiva ha lättare i umgänget med andra barn. På frågan om diagnostisering var de flesta lärare generellt för, eftersom det kan underlätta för både barnen själva och deras föräldrar. I de fall där medicinering, som flera hade positiva erfarenheter av, kan bli aktuellt är det en förutsättning att diagnos finns innan det kan sättas in. Varje barn är dock unikt och måste bemötas utifrån sina individuella behov.

5. Analys

5.1 Karakteristiska drag

Cederblad (2001), Iglum (1999) och Trillingsgaard et al. (1999) beskriver svårigheter att hålla uppmärksamheten under någon längre stund, svårt att stänga ute oviktiga synintryck och lättstördhet som vanliga drag hos barn med koncentrationssvårigheter. De är också ofta väldigt impulsstyrda (Lagercrantz, 2005 & Nydahl, 1998 & SBU, 2005). Enligt Duvner (1997) har barnen svårt att kontrollera sin aktivitetsnivå och har svårt att sitta stilla, vänta på sin tur, lyssna när andra pratar och avbryter ofta. De påståendena stämmer väl överens med de beskrivningar de intervjuade lärarna gav av barn med koncentrationssvårigheter. Bilden Nydahl (1998) och Trillingsgaard et al. (1999) ger av de hypoaktiva barnen, stämmer också väl överens med lärarnas beskrivning av dem. Drag som då nämns är att de har svårt att påbörja en uppgift och lätt faller in i egna tankar och drömmar. De tar sällan initiativ till att be om hjälp när de inte förstått, och blir lätt bortglömda (Cederblad, 2001 & Duvner, 1997).

På frågan om skillnader i beteendet hos pojkar och flickor med koncentrationssvårigheter, svarade ett par av lärarna att de inte hade erfarenhet av flickor med koncentrationssvårigheter. De övriga lärarna menade att det är vanligare hos pojkar, något som bekräftas av Beckman (2004), Duvner (1997) samt SBU-rapporten (2005). Lärarna var eniga om att pojkar vanligtvis är hyperaktiva, medan de flickor som har koncentrationssvårigheter oftast är hypoaktiva, vilket Beckman (2004), Duvner (1997) och Gillberg (2005), håller med om. Beckman (2004) påpekar också att föräldrar uppmärksammar koncentrationsstörningar hos sina barn i lika hög grad oavsett om det gäller pojkar eller flickor. Lärare däremot, uppmärksammar betydligt fler pojkar, vilket kanske är en följd av att de drömmande barnen, oftast flickor, inte är lika lätta att upptäcka (Nadeau et al. (2002).

5.2 Koncentrationssvårigheter och inläring

Det samtliga lärare framhöll under intervjuerna som något av det viktigaste i arbetet med barn med koncentrationssvårigheter, var vikten av beröm och uppmuntran, vilket bekräftas av specialpedagogisk konsult Eva Canegård (Boëthius & Rydlund, 1998). Det är viktigt för alla barn, men de här barnen har ofta så låg självkänsla och är så vana vid att göra fel, att det är extra viktigt i deras fall, (Eriksson 2003). De har också stort behov av lugn och ro, (Axengrip & Axengrip, 2004, Duvner 1997, Gillberg 2005 & Sjöstrand, 2004) samt fasta rutiner och struktur, (Axengrip och Axengrip, 2004, Duvner, 1997, Freltofte, 1998 & Trillingsgaard et al.) Placeringen i klassrummet är viktig, (Duvner, 1997 & Gillberg, 2005). I vissa fall kan även assistent vara en god hjälp, (Axengrip & Axengrip, 2004, Duvner, 1997 & Gillberg, 2005). Eftersom barnen har dålig uthållighet är det bra att ge dem korta delmål som de känner att de klarar av att slutföra (Duvner, 1997 & Iglum, 1999). Instruktioner ska ges en i taget, eftersom barnen ofta har svårigheter att minnas i flera led (Axengrip & Axengrip, 2004 & Duvner, 1997).

Duvner (1997) och Gillberg (2005) hävdar båda att det är viktigt att komma ihåg att barn med koncentrationssvårigheter ofta har svårigheter med såväl motorik som perception. Båda dessa egenskaper är en förutsättning för att klara av skolarbetet. Boëthius & Rydlund (1998), Cederblad (2001), Duvner (1997), Gillberg (2005) och Sjöstrand (2004), menar att små grupper ofta är att föredra för barn med allvarliga koncentrationssvårigheter. Med få barn och fler vuxna blir det dels lugnare och dels har lärarna där möjlighet att ägna betydligt mer tid och uppmärksamhet åt barnet än vad som är möjligt i en stor klass, (Duvner, 1997). Även de intervjuade lärarna framhåller fördelen med att i en liten grupp kunna anpassa barnets uppgifter utifrån dess egen takt, förmåga och även intressen. Efter att ha jämfört lärarnas olika arbetssätt med de författarna i litteraturen rekommenderar, stämmer de väl överens.

5.3 Koncentrationssvårigheter och socialt beteende

I intervjuerna med lärarna framkom att de hypoaktiva barnen, vilka vanligtvis är flickor, enligt både lärarna och Beckman (2004), Duvner (1997) och Gillberg (2005) brukar ha svårt med sociala relationer. Flera lärare beskriver dem som att de kan uppfattas som tysta och tillbakadragna och ofta hamnar utanför gruppen, eftersom de andra glömmer bort dem och de har svårt att själva ta för sig och följa med i leken. Det bekräftas i SBU:s rapport (2005) där det står att de i vissa fall ignoreras av klasskamraterna och i andra fall självmant drar sig undan.

De barn som på olika sätt stör mycket kan vara irriterande för sin omgivning (Axengrip & Axengrip, 2004). Inte minst genom sin impulsivitet, bristande aktivitetskontroll och de hos de här barnen vanliga känsloutbrotten (Axengrip & Axengrip, 2004, Beckman, 2004, Boëthius & Rydlund, 1998, Cederblad, 2001 & Duvner 1997) är de hyperaktiva barnen oftare än andra inblandade i konflikter, och har ofta svårt att efteråt se sin egen del i den (Eriksson 2003), vilket samtliga lärare bekräftar. Vidare säger lärarna att detta ibland också kan vara en följd av deras motoriska svårigheter, vilket Lagercrantz (2005) instämmer i. Gillberg (2005) menar att barnen med koncentrationssvårigheter ibland blir mobbade för sitt beteende, men bland de intervjuade lärarna var uppfattningen att de inte var mobbade i högre grad än andra barn. Sjöstrand (2004) är av den meningen att ju öppnare läraren är om barnens problem, inför de andra i klassen, desto större chans att de accepterar det avvikande beteende som barnet ibland kan uppvisa. Det varierar från fall till fall men som en lärare påpekade under intervjun, blir barnen ofta mindre toleranta ju äldre de blir. En annan lärare menade att det inte är så självklart att barn tycker det är okej att någon tillåts bete sig på ett sätt som de själva får skäll för.

5.4 Bemötande

Beckman (1997) menar att skolans bemötande av barn med koncentrationssvårigheter är väsentlig för barnet och hela dess framtid. Gillberg (2005) skriver att risken är stor att grunden till ett dåligt självförtroende läggs redan under de första skolåren, speciellt om läraren är omedveten om barnets svårigheter. Duvner (1997) menar att ju intolerantare lärare barnet möter, desto värre blir dess svårigheter. Av de intervjuade lärarna var samtliga överens om vikten av att ge barnen med koncentrationssvårigheter ett lugnt, tryggt och positivt bemötande, där de får mycket beröm och uppmuntran som stärker deras ofta så låga självkänsla. Axengrip och Axengrip (2004), Duvner (1997) och Iglum (1999) påpekar vikten av hur man som lärare påkallar barnens uppmärksamhet när de tappat fokus. De menar att kroppskontakt och ögonkontakt med barnen är mycket viktigt. Alla lärarna var också noga med att påpeka vikten av att inte tjata barnens namn gång på gång, utan att påkalla deras uppmärksamhet på andra sätt, som till exempel att försiktigt leda dem tillbaka till deras plats istället, eller bara lägga handen på dem.

Axengrip och Axengrip (2004) betonar att ett utagerande beteende kan upphöra om en viss miljö eller situation anpassas efter barnets behov. De menar också att barn med koncentrationssvårigheter är i behov av en pedagogiskt anpassad skolsituation, där man försöker reducera mängden störningsmoment, i det får de medhåll av Duvner (1997), Gillberg (2005) och Sjöstrand (2004). Även här får författarna medhåll av lärarna, särskilt av dem som arbetar i liten grupp, där barnen är extra känsliga och lätt distraherade. De har också möjlighet att påverka barnens situation i större utsträckning än vad lärare i stor klass har. Enligt Sjöstrand (2004) är det av största vikt att lärare behandlar barn som de individer de är och ger dem det stöd de behöver. Duvner (1997) och Freltofte (1998) menar att en lärares viktigaste uppgift är att alltid utgå från barnet och anpassa förväntningar, krav, bemötande, miljö och

pedagogik utifrån dess individuella förutsättningar. Intervjuerna med samtliga lärare visar att de utifrån sina förutsättningar strävar mot de målen.

5.5 Diagnos

Vad gäller diagnosticering är samtliga författare i litteraturen eniga om att, förutsatt att de ställts på goda grunder, diagnoser för med sig klara fördelar. Beckman (1997) och Boëthius och Rydlund (1998) framhåller att det för både barnet och föräldrarna ofta innebär en stor lättnad att få en förklaring till barnets avvikande beteende. Beckman (1997) menar att omgivningen dessutom gärna letat efter fel i barnets uppväxtmiljö som förklaring till dess beteende, vilket de nu kan sluta med. Bland lärarna var de allra flesta generellt positiva till diagnoser. Flera av dem hade också erfarenhet av den lättnad både barn och föräldrar kan känna över att få en förklaring till varför barnet har problem med vissa saker. Axengrip och Axengrip (2004) och Sjöstrand (2004) anser att de som tror att uppmärksamhetsstörningar och avvikande beteenden inte beror på något annat än sociala missförhållanden försvårar för dessa barn genom att inte låta dem få den hjälp de behöver. Flera av lärarna ansåg att koncentrationssvårigheter i vissa fall är medicinska och i andra fall beror på omognad eller sociala omständigheter. Cleve (2000) menar att det finns fall där barn med en kombination av lätt motoriska svårigheter och omognad, felaktigt fått en diagnos. Axengrip och Axengrip (2004) och Boëthius och Rydlund (1998) menar att en diagnos ofta kan vara en förutsättning för att barnet ska kunna få en anpassad miljö och pedagogik. På den punkten var lärarna oeniga. Vissa av dem hade erfarenhet av fall där diagnosen i sig lett till extra resurser, men generellt menade de att barnet och dess behov var ju detsamma oavsett om det fanns en diagnos på ett papper eller inte. Lärarna menade att det till stor del i praktiken är ekonomin som styr, men enligt skolverket har kommuner inte rätt att neka en elev särskilt stöd på grund av resursbrist.

Enligt samtlig litteratur innebär ofta behandling med centralstimulerande medel en avsevärd förbättring för barns livskvalitet. Axengrip och Axengrip (2004), Boëthius och Rydlund (1998), Anne-Liis von Knorring (Gillbert & Hellgren 2000) och Lagercrantz (2005) betonar dock att medicinering aldrig får betraktas som ersättning för pedagogiska och sociala behandlings- och stödsatser. De intervjuade lärare som hade erfarenhet av barn som medicinerade, hade också positiva erfarenheter av det. I de fall där de känt barnen innan medicinen sattes in, hade de själva upplevt den positiva förändringen. Om barnen glömt medicinen någon morgon, märktes det alltid på deras beteende.

6. Diskussion

6.1 Metoddiskussion

Vi anser att en kvalitativ studie i form av semi-strukturerade intervjuer lämpade sig väl för vår del då vi var intresserade av att göra en djupare snarare än en generaliserande undersökning av lärares syn på koncentrationssvårigheter och skolsituation. Det ökade möjligheten till mer utförlig och detaljerad information, vilket också Denscombe (2000) nämner som en klar fördel med denna datainsamlingsmetod. Genom våra intervjuer fick vi ta del av varje lärares unika kunskaper och erfarenheter kring koncentrationssvårigheter hos barn, hur det påverkar skolsituationen och hur man som pedagog på bästa sätt kan hjälpa dessa barn, vilket ökade vår förståelse kring denna problematik. Vi är också överens om att vi gjorde rätt i att använda oss av få, men övergripande frågor. På så sätt fanns det utrymme för samtliga intervjupersoner att framföra sina egna tankar och åsikter och dessutom ökar det, enligt Denscombe (2000), sannolikheten i undersökningen. Vi fick en mängd konkreta och bra tips på hur man som pedagog kan skapa goda förutsättningar för barn med eller utan koncentrationssvårigheter att utvecklas såväl inlärningsmässigt som socialt. Vi hoppas att lärarna själva och deras kollegor

kommer att ha nytta av att få ta del av vårt resultat. Dessutom anser vi det ha varit till stor hjälp för oss, som blivande lärare, att ha fått ta del av verksamma lärares kunskaper och erfarenheter.

Vi är medvetna om att vårt resultat på inga sätt är generaliserbara, då den information som vi har fått kommer från ett fåtal intervjupersoner. Det låg dock aldrig i vårt intresse att kunna presentera någon generaliserbar data. Vi anser att fördelarna med en kvalitativ studie för vår del vara övervägande. Precis som Denscombe (2000) hävdar medförde det en hög svarsfrekvens, inte minst, förmodar vi, på grund av att vi på förhand genom ett personligt besök hade avtalat tid med samtliga intervjupersoner. De svar vi fick kändes dessutom väldigt öppna och ärliga och vi märkte inte av den så kallade intervjuareffekten, som Denscombe (2000) skriver om. Vår uppfattning är att samtliga intervjupersoner kände sig bekväma under intervjuerna, vilket vi tror kan bero på att vi inte efterfrågade några korrekta svar utan endast var intresserade av att få ta del av intervjupersonernas personliga tankar och upplevelser. Vi uppfattade det heller inte som att ämnet var känsligt på något sätt och vi kände aldrig att någon lärare undvek någon fråga eller intog någon form av försvarsställning. Till följd av att vi genomförde personliga intervjuer skapades en direkt kontakt mellan oss som forskare och våra intervjupersoner, vilket också underlättade för oss i de fall då vi önskade utförligare svar eller bekräftelser på våra tolkningar. Enligt Denscombe (2000) är detta faktorer som stärker reliabiliteten i en studie.

Vi känner också att vi valde rätt beträffande urval. Ett icke-sannolikhetsurval är, menar Denscombe (2000), en förutsättning för mer djupgående information, varpå det inte fanns utrymme för någon slumpmässighet för vår del. Ett subjektivt urval gav oss dessutom möjlighet att själva välja intervjupersoner, vilket för oss var viktigt. Vi ville intervjua lärare som vi antog hade goda erfarenheter av barn med koncentrationssvårigheter och som av den anledningen var att betrakta som relevanta för vår undersökning. Dock var informationen från lärarna i mindre gruppen och de andra lärarna ganska lika, vilket vi kanske inte hade trott att den skulle vara. Vi har funderat kring huruvida det var bra att intervjua lärare på samma skola, då det kanske kan vara en bidragande orsak till att lärarna hade så pass liknande erfarenheter. Antalet intervjupersoner var heller inte så många och det är därför troligt att en upprepad undersökning med andra intervjupersoner skulle ge ett annat resultat.

Den tveklöst största nackdelen med vår studie var, vilket även Denscombe (2000) påpekar, det faktum att det var en relativt tidskrävande metod. Det var i vissa fall svårt att hitta tider för intervjuerna, och dessutom tog det tid att genomföra, transkribera, analysera och tolka.

Vi anser att reliabiliteten i vår studie stärks av att vi har tagit hänsyn till de förutsättningar som enligt Denscombe (2000) krävs för att en studie skall kunna upprepas. Vi har ett utförligt resonemang kring såväl syfte och tillvägagångssätt som de villkor som ligger till grund för undersökningen. Även validiteten vill vi påstå stärks av att vi tagit hänsyn till det som Denscombe (2000) nämner om undersökningsenheter, jämförelse med annan forskning och analys av slutsatser. Vi valde att presentera vårt urval i ett kapitel för sig och de svar vi fick från våra intervjupersoner gav oss en tydlig bild av lärares tankar och upplevelser kring barn med koncentrationssvårigheter och skolsituation. Med hjälp av vår intervjuguide ger vi läsaren möjlighet att studera i vilken utsträckning våra frågor täcker syftet med vårt arbete och själva anser vi att intervjufrågorna var ytterst relevanta med tanke på våra forskningsfrågor. Vi har också jämfört den litteratur vi studerat med resultaten från vår egen undersökning och vår åsikt är att litteraturen och resultaten stämmer väl överens.

6.2 Resultatdiskussion

Av de tio lärare vi intervjuade fick vi relativt lika svar. Även om arbetssätten skilde sig åt beroende på om de var lärare i stor klass, liten grupp eller idrott, hade de i grunden ungefär samma åsikter och erfarenheter. Vi upplevde i flera fall att det som lärarna i liten grupp gjorde

var sådant som lärarna i stor klass gärna ville utveckla, men inte hade möjlighet till eftersom tiden då inte skulle räcka till de andra barnen. Som blivande lärare kommer vi med stor sannolikhet att möta barn med koncentrationssvårigheter, och den här undersökningen har gett oss ovärderlig kunskap om de barnen och deras svårigheter. Mycket kan man läsa sig till, och den litteratur vi använt oss av har stämt väl överens med de svar vi fick från lärarna. Vad vi dock anser har varit mest värdefullt, är alla de konkreta tips som lärarna har delat med sig av. Det är en stor hjälp på vägen för oss att få ta del av de erfarenheter och reflektioner de har med sig från praktiska exempel, och vi kommer säkerligen att så småningom själva använda oss av flera av dem.

Eftersom vi har varit tvungna att begränsa arbetet har vi koncentrerat oss på hyperaktiva och hypoaktiva barn, och försökt sammanställa svar på hur man bäst hjälper de olika barnen i olika situationer. Det korrekta svaret är naturligtvis att det finns lika många bra metoder som det finns barn. Koncentrationssvårigheter kan ta sig uttryck på många olika sätt, men främst är det ju varje barns personlighet som påverkar. Det finns sedan en rad yttre faktorer som kan påverka dem till det bättre eller sämre. Inom begreppet koncentrationssvårighet ryms dessutom allt från det barn som är lätt distraherat och har svårt att fokusera, till det barn som trots medicinering överhuvudtaget inte kan gå i en vanlig klass. Det som samtliga lärare betonade var att bland det viktigaste i mötet med barn med koncentrationssvårigheter var uppmuntran, beröm, lugn och ro. Något som alla barn, och även vuxna, mår bra av, men de här barnen är särskilt beroende av det.

I dagligt tal är koncentrationssvårigheter något som de flesta nog förknippar med en utagerande pojke, som tar stor plats och utmärker sig i de flesta situationer. Det var också det barnet de flesta lärarna först och främst beskrev. Efter de här intervjuerna inser vi dock att det är oerhört viktigt att vara uppmärksam på de barn som ger intryck av att vara tysta, blyga och ha lite svårt för sig. De kan vara i minst lika stort behov av hjälp för koncentrationssvårigheter som barnet som kräver ständig uppmärksamhet, men deras svårigheter yttrar sig genom att istället för att springa runt och låta, sitter de tysta och drömmer. De glöms lätt bort av klasskamraterna, vilket gör det ännu viktigare att man som lärare uppmärksammar dem, dels genom deras skolarbete, men kanske främst som individer, eftersom de har svårt att själva ta plats.

Något som det som lärare är viktigt att komma ihåg när det gäller barn med koncentrationssvårigheter, är att de ofta är begränsade av sin motorik och perceptionsförmåga. Vissa barn som inte sitter ordentligt på stolen kan börja göra det efter tillräckligt många tillsägelser, men för barnet med dålig motorik kan det vara en fysisk omöjlighet. Varje tillsägelse blir istället ytterligare en bekräftelse på att de inte lever upp till det som förväntas av dem. När de övriga barnen i klasen sitter och skriver på sina uppgifter under en hel lektion kan barnet med koncentrationssvårigheter snabbt ge upp och säga att det inte orkar mer. En anledning kan då vara att de motoriska momenten, sitta på stolen och styra pennan, har tagit så mycket energi från barnet att det inte orkar hela timmen av den anledningen. Även dålig perceptionsförmåga gör att barnets förutsättningar jämfört med de jämnårigas försämras.

Vi har fått ökad förståelse för de problem som ofta följer med koncentrationssvårigheter, både vad gäller de karakteristiska dragen, inlärning, socialt beteende, bemötande och diagnosens för- och nackdelar. Det finns många barn som har någon form av koncentrationssvårigheter. Ju mer kunskap omgivningen har, desto bättre förutsättningar har de barnen att dels lära sig att hantera sina svårigheter, men främst att få känna att de är precis lika underbara som alla andra barn.

6.3 Slutsatser

Vi tycker att våra resultat svarar mot syftet, då vi har fått ta del av flera lärares åsikter och erfarenheter av barn med koncentrationssvårigheter i skolmiljön. Vi anser att vårt syfte

lämpade sig bra för en kvalitativ studie, eftersom vi genom intervjuer baserade på övergripande frågor inom ämnet fick detaljerade svar samt konkreta exempel.

Samtliga lärare betraktade rastlöshet, impulsivitet och avledbarhet som typiska drag hos barn med koncentrationssvårigheter. Eftersom arten och graden av svårigheter varierar från barn till barn, varierar också behovet av stöd. Lärarna var dock eniga om att när det gäller såväl inläring och bemötande som socialt beteende, är uppmuntran och beröm bland de viktigaste pedagogiska redskapen, eftersom de här barnen ofta har låg självkänsla. Har man som lärare kunskap och förståelse för deras situation, finns goda förutsättningar att skapa en positiv och utvecklande skolmiljö för barn med koncentrationssvårigheter.

7. Referenslista

Axengrip, C. & Axengrip, J. (2004). *Pedagogiska strategier. Handbok för DAMP/ADHD-problematik*. Umeå: Axengrips. ISBN 91-974340-5-1

Beckman, V. (2004). *ADHD/DAMP en uppdatering*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-03532-2

Beckman, V. (1997). *Projektet Att leva med barn med DAMP, dyslexi och Asperger syndrom*. Stockholm: Cura. ISBN 91-972641-4-8

Boëthius, G. & Rydlund, C. (1998). *Lycklig varannan onsdag. DAMP-mammor berättar*. Stockholm: Cura. ISBN 91-89091-04-3

Cederblad, M. (2001). *Barn- och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05087-X

Cleve, E. (2000). *Från kaos till sammanhang. Psykoterapi med en pojke som har diagnosen ADHD*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. ISBN 91-46-17677-2

Dahlgren, I. (2002). *Flickor med AS och liknande störningar*. Landskrona: Brandts. ISBN 91-974141-6-6

Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken - för småskaliga projekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01280-2

Duvner, T. (1997). *ADHD impulsivitet överaktivitet koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-04913-8

Eriksson, M. (2003). *Fräknar på hjärnan Om udda barn & små avvikelser*. Jönköping: Brain Books. ISBN 91-89250-74-5

Freltofte, S. (1998). *Att stödja barn med DAMP. Neuropedagogik för lärare och föräldrar*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-07157-x

Gillberg, C. (2005). *Ett barn i varje klass om ADHD och DAMP*. Stockholm: Cura. ISBN 91-89091-39-6

Gillberg, C. & Hellgren, L. (red.) (2000). *Barn- och ungdomspsykiatri*. Stockholm: Natur och kultur. ISBN 91-27-04395-9

- Iglum, L. (1999). *Om de bara kunde skärpa sig*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00918-6
- Lagercrantz, H. (2005). *I barnets hjärna*. Stockholm: Bonnier fakta. ISBN 91-85015-28-8
- Lpo 94 (2007). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*. Hämtad på www.skolverket.se 2007-04-16.
- Nadeau, K., Littman, E., & Quinn, P. (2002). *Flickor med ADHD*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-019-26-2
- Nydahl, E. (1998). *Barn och ungdomar med DAMP*. Stockholm: Riksförbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomar.
- SBU-rapport. (2005). *ADHD hos flickor En inventering av det vetenskapliga underlaget*. Stockholm: SBU (Statens beredning för medicinsk utvärdering). ISBN 91-85413-02-x
- Sjöstrand, I. (2004). *Det översvämmade barnet*. Stockholm: Print-on-demand i samarbete med Podium. ISBN 91-7910-559-9
- Skollagen (2007). Hämtad på www.riksdagen.se 2007-04-16.
- Trillingsgaard, A., Dalby, M. A. & Ostergaard, J. R. (1999). *Barn som är annorlunda. Hjärnans betydelse för barnets utveckling*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00982-8
- Vetenskapsrådet (2007). *Forskningsetiska principer inom humanistisk – samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad på www.vr.se 2007-04-02.

7.1 Bilaga – intervjufrågor

1. Vad skulle du beskriva som karakteristiska drag hos barn med koncentrationssvårigheter?
2. Skiljer sig beteendet mellan pojkar och flickor med koncentrationssvårigheter?
3. Hur kan man bäst hjälpa barn med koncentrationssvårigheter vid inläring?
4. Hur påverkar koncentrationssvårigheter barns sociala beteende?
5. Hur bemöter man bäst barn med koncentrationssvårigheter?
6. Är diagnos en fördel eller nackdel?

