



**GÖTEBORGS UNIVERSITET**

# ”Myror i brallan”

En intervjustudie om lärares arbete med barn med  
koncentrationssvårigheter

Linda Svanberg och Johanna Moberg

Examensarbete 10 poäng  
Läraryrket  
Handledare: Paula Berntsson  
Examinator: Ylva Ulfsson Eriksson  
Rapportnummer: HT07-2480-05

## Abstract

**Examensarbete inom lärarutbildningen**

**Titel: "Myror i brallan" En studie om lärares arbete med barn med koncentrationssvårigheter**

**Författare: Johanna Moberg och Linda Svanberg**

**Termin och år: Höstterminen 2007**

**Kursansvarig institution: Sociologiska institutionen**

**Handledare: Paula Berntsson**

**Examinator: Ylva Ulfsdotter Eriksson**

**Rapportnummer: HT07-2480-05**

**Nyckelord: Koncentrationssvårigheter, "en skola för alla", specialpedagogik**

### **Syfte och frågeställningar**

Syftet var att undersöka hur lärare i förskolor och i grundskolans tidigare år uppfattade begreppet koncentrationssvårigheter och hur de ansåg att det kan yttra sig. Men också att undersöka vilka resurser lärarna hade tillgång till samt hur dessa lärare arbetade med barn som har koncentrationssvårigheter.

Frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärarna om vad koncentrationssvårigheter är?
- Hur anser lärarna att koncentrationssvårigheter kan yttra sig?
- Hur arbetar lärarna i förskolor och i grundskolans tidiga år med elever som har koncentrationssvårigheter?
- Vilka resurser har lärarna tillgång till?

### **Resultat och relevans för läraryrket**

Koncentrationssvårigheter kunde yttra sig genom att elever hade svårt att sitta stilla samt svårt att koncentrera sig på det skolarbete som gällde. Det kunde även vara att elever inte kunde ta instruktioner eller i allmänhet inte följde med vid genomgångar. Koncentrationssvårigheter kan skiljas åt genom primära och sekundära koncentrationssvårigheter.

Lärarna ansåg det viktigt att man arbetar på ett individanpassat sätt. Man ska utgå från varje elevs förutsättning och tillmötesgå eleven utifrån deras villkor. Det viktiga är inte *hur* en elev lär sig utan *att* eleven lär sig.

De resurser lärarna hade tillgång till var specialpedagoger eller speciallärare, men även andra specialister som fanns att tillgå i stadsdelen.

Vi ansåg studien viktig då det idag ställs krav på att lärare ska kunna bemöta alla elevers olikheter. Men även för att lärare bör känna till de olika typer av koncentrationssvårigheter som finns, då deras bemötanden med elever ska ske på olika sätt.

### **Metod och material**

Vi valde att göra en kvalitativ studie där vi intervjuade sex lärare som alla arbetade med barn i de yngre åldrarna. Intervjuerna var av ostrukturerad karaktär och ordningsföljden på våra frågor var i förväg bestämda. Efter alla intervjuer samlades materialet in och vi sammanställde svaren utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

# Innehållsförteckning

<b>1. BAKGRUND</b> .....	<b>4</b>
<b>2. SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR</b> .....	<b>5</b>
Syfte .....	5
Frågeställningar .....	5
<b>3. TEORETISK ANKNYTNING</b> .....	<b>6</b>
3.1 KONCENTRATION .....	6
3.2 KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER .....	6
3.2.1 PRIMÄRA KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER.....	7
3.2.2 SEKUNDÄRA KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER .....	8
3.2.3 PASSIVA OCH ÖVERAKTIVA BARN .....	8
3.3 "EN SKOLA FÖR ALLA" .....	9
3.4 PROBLEM SOM KAN UPPSTÅ I FRÅGA OM HUR "EN SKOLA FÖR ALLA" SKA DEFINIERAS .....	9
3.5 ÅTT ARBETA OCH HJÄLPA ELEVER MED KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER.....	11
3.5.1 BRISTMODELL .....	13
3.5.2 DIFFERENTIERING.....	13
3.6 ARBETE I KLASSRUMMET .....	13
3.7 RESURSER .....	15
3.7.1 LÄRARES KOMPETENS.....	15
3.7.1 SPECIALPEDAGOGIK .....	16
3.8 ÅTGÄRDER .....	16
3.8.1 ÅTGÄRDSPROGRAM.....	17
<b>4. METOD</b> .....	<b>18</b>
4.1 URVAL .....	18
4.2 INTERVJUVAL .....	18
4.2.1 KVALITATIV METOD .....	18
4.2.2 UNDERSÖKNINGENS GENOMFÖRANDE.....	19
4.3 ETISKA ÖVERVÄGANDEN.....	20
<b>5. RESULTATREDOVISNING</b> .....	<b>21</b>
5.1 KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER .....	21
Vilka uppfattningar har lärarna om vad koncentrationssvårigheter är och hur menar de att det yttrar sig? .....	21
5.2 LÄRARNAS ARBETE MED ELEVER MED KONCENTRATIONSSVÅRIGHETER.....	22
Hur arbetar lärarna i förskolan och i grundskolans tidiga år med elever som har koncentrationssvårigheter?... ..	22
5.3 RESURSER .....	24
Vilka resurser har lärarna tillgång till? .....	24
5.4 ÅTGÄRDER .....	25
Vilka åtgärder görs på skolorna? .....	25
<b>6. SLUTDISKUSSION</b> .....	<b>26</b>
6.1 FÖRSLAG TILL VIDARE FORSKNING .....	27
<b>8. BILAGA</b> .....	<b>29</b>
8.1 INTERVJUFRÅGOR .....	29

## 1. Bakgrund

Under vår tid som lärarstudenter har vi sett att en del elever inte har följt med i undervisningen p.g.a. bristande koncentration. Vissa elever har genom att springa runt inte gjort som läraren sagt. Andra har trots god vilja inte verkat ha förstått vad som förväntats av dem och har därför inte klarat av att arbeta med den uppgift som var tänkt. Orsakerna till hur dessa elever har reagerat och varför de inte tagit del av undervisningen har enligt lärarna varierat.

Vi har funderat kring händelserna och de har väckt många frågor både kring eleverna och kring lärarnas situationer. Frågor som vi ställt oss är bl.a. hur man som lärare kan bedriva undervisning i dessa situationer och hur man kan förhindra att liknande händelser uppstår. Vi har också frågat oss hur man som lärare kan bemöta alla barn så att de får den utbildning de har rätt till.

I Lpo 94 (s 4) står att läsa att: ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”. Vidare att skolan med rektor som huvudansvarig har ett särskilt ansvar för de elever som är i behov av särskilt stöd och att de får den hjälp och stöd de behöver för att kunna nå de utsatta målen för skolan (s 17). I skollagen 2 § står det bl.a. att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning samt att särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. På liknande sätt föreskriver Lpfö 98 (s 10) att ”alla som arbetar i förskolan skall samarbeta för att erbjuda en god miljö för utveckling, lek och lärande och särskilt uppmärksamma och hjälpa de barn som av olika skäl behöver stöd i sin utveckling”. Det står vidare i Lpfö 98 att ”alla ska ge stimulans och särskilt stöd till de barn som befinner sig i svårigheter av olika slag” (ibid.).

Vi har i vår utbildning emellanåt kommit i kontakt med begreppet ”en skola för alla”. Begreppet tillkom vid införandet av grundskolans läroplan 1980 och innebär en förenad och sammanhållen skola för alla barn. Personalen i skolan ska ha som målsättning att arbeta för att alla barn ska få en meningsfull skolgång. ”En skola för alla” innebär att alla elever ska ha tillgång till en likvärdig utbildning. Införandet av ”en skola för alla” medförde också att lärarna måste diskutera hur man på bästa sätt kan organisera undervisningen för alla elever.

Idag är det upp till arbetslaget att gemensamt diskutera hur man på bästa sätt skall kunna hjälpa elever som är i behov av särskilt stöd. Detta till skillnad från tidigare då ansvaret för dessa elever låg på specialläraren. Det finns olika anledningar till att barn kan vara i behov av särskilt stöd. Vi har i denna uppsats valt att begränsa oss till att skriva om barn med koncentrationssvårigheter samt att undersöka hur lärare arbetar med dessa elever. Intresset för dessa barn och hur lärare arbetar med barnen har väckts med de erfarenheter vi tagit med oss från våra vfu-perioder.

Koncentrationssvårigheter är något man studerar och intresserar sig för inom flera olika vetenskapliga discipliner, som t ex pedagogik, psykologi och medicin. Hur man ser på koncentrationssvårigheterna kan med andra ord skifta beroende på inom vilken av dessa discipliner man studerat (Kadesjö 2001). Vi har valt att i denna uppsats huvudsakligen inrikta oss på det pedagogiska perspektivet.

## **2. Syfte och frågeställningar**

### **Syfte**

Syftet med vår uppsats är att undersöka hur lärare i förskolor och i grundskolans tidigare år uppfattar begreppet koncentrationssvårigheter och hur de anser det kan yttra sig. Vi kommer också att undersöka vilka resurser lärarna har tillgång till samt hur dessa lärare arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter.

### **Frågeställningar**

För att uppnå vårt syfte har vi följande frågeställningar:

- Vilka uppfattningar har lärare om vad koncentrationssvårigheter är?
- Hur anser lärarna att koncentrationssvårigheter kan yttra sig?
- Hur arbetar lärare i förskolor och i grundskolans tidiga år med elever som har koncentrationssvårigheter?
- Vilka resurser har lärarna tillgång till?

### 3. Teoretisk anknytning

#### 3.1 Koncentration

För att kunna koncentrera sig på en uppgift krävs enligt Kadesjö (2001:16) att man riktar sin perception, d.v.s. genom sinnestryck upptar saker till sitt medvetande, sina tankar och känslor, mot uppgiften. Det krävs också att man klarar av att komma igång med uppgiften, arbeta med den och slutföra den. Man måste också kunna utesluta sådant som är ovidkommande. För att kunna koncentrera sig måste barnet också ha en känslomässig balans mellan sina intryck från omvärlden och sina utvecklingsmässiga och känslomässiga förutsättningar. I en undervisningssituation krävs t.ex. att den uppgift barnet ska göra inte är för abstrakt utan har en för barnet rimlig svårighetsgrad så att barnet kan finna den meningsfull. Annars finns det risk att barnet tappar sin fokus och koncentration.

#### 3.2 Koncentrationssvårigheter

Utmärkande problem för barn med koncentrationssvårigheter är att de blir lätt distraherade. De har svårt att behålla koncentrationen då de möts av andra saker som fångar deras intresse och som kan väcka andra tankar och associationer (Asmervik, Ogden & Rygvold 2001:100). En del av barnen söker ständigt efter nya intryck genom att springa runt eller prata. Andra har svårt för att fokusera sin uppmärksamhet på en uppgift. Barnen tar intryck av allt möjligt runt omkring dem som beröring, knuffar, ljud etc. vilket inte i sammanhangen är väsentligt. Barnen har svårt för att sortera det viktiga från det oviktiga, vilket behövs för att kunna behålla uppmärksamheten på det väsentliga. Deras problem med att sortera, värdera och sammankoppla det som är viktigt från det som inte är det leder till att de får svårigheter att sammankoppla delar och se helheter och samband (Kadesjö 2001:27ff; Thimon 2000:53).

Barn med koncentrationssvårigheter har även ibland kognitiva eller begåvningsmässiga svårigheter som t.ex. att tänka matematiskt, logiskt, generalisera, tänka abstrakt och att kunna dra slutsatser. Andra svårigheter och missförstånd som kan uppstå och som egentligen beror på barnens språkliga osäkerhet kan uppfattas som att barnen har problem med aggressivitet och sina relationer. En del barn tar även till våld (Kadesjö 2001:105ff; Persson 2001:69).

Andra typiska situationer som barn med koncentrationssvårigheter kan ha problem med är när det sker förändringar och då framförallt när det är någon annan som bestämmer att förändringen ska ske. Svårigheten ligger i att ställa om sig från en situation till en ny t.ex. att avbryta en lek för att gå ut. Detta kan bero på flera saker såsom rädsla inför det nya eller starkt motstånd mot att lämna det som barnet för tillfället ägnar sig åt (Kadesjö 2001:54;56).

Ytterligare en typ av situation som enligt Kadesjö kan orsaka svårigheter är när barnen ska välja. De har svårt att snabbt göra sig till minnes vad liknande val tidigare ledde till och att tänka framåt på vad konsekvenserna av valet kan bli, då de lever i nuet.

Dessa barn lär heller inte av sina misstag vilket är en förutsättning i inlärnings- och sociala situationer. De saknar förmågan att se hur deras egna handlingar påverkar situationer. Konsekvenserna blir att de inte förstår varför skulden läggs på dem. I sociala situationer t.ex. i lek och på raster gäller det att kunna tolka regler vilket kan vara svårt för dessa barn. En del barn

utvecklar roller som de intar i dessa situationer men de fungerar inte efterhand när barnet blir äldre och vänner ställer högre krav på social kompetens. Andra kan uppleva dessa barn som besvärliga, bråkiga, busiga, påfrestande och ouppfostrade medan barnen själva inte förstår varför eftersom de inte kan förutse konsekvenserna av sitt handlande. Barnen hamnar därför ofta i konflikt med sin omgivning (Kadesjö 2001:43;48).

Många av barnen har också svårt att kontrollera sina känslor. Känsloreaktionerna blir intensiva och kommer oväntat. Barnen blir antingen väldigt förtvivalade eller väldigt glada. Barnen själva upplever det som jobbigt att inte kunna kontrollera sina känslor och andra personer förstår sig inte på barnen (Kadesjö 2001:32; Asmervik, Ogden & Rygvold 2001:100).

När man talar om barn med koncentrationssvårigheter är det många som antyder att det oftare är pojkar som har svårt att koncentrera sig och därmed oftare utsätts för specialpedagogiska åtgärder. Likaså barn med annan kulturell bakgrund än den svenska, barn från socialt och ekonomiskt svaga miljöer eller barn som är mycket för tidigt födda hör till den grupp vi anser oftare behöver stöd (OECD 2000 refererad i Fischbein & Österberg 2003:30).

En teori om varför pojkar oftare får specialhjälp menar att pojkar och flickor skiljer sig två år i det fysiska mognadsförloppet. Flickor är mer försigkomna under hela uppväxten, och det har även ett samband med den mentala och den motoriska utvecklingen. Detta kan då visa sig genom att pojkar har svårare att sitta stilla och vara koncentrerade än vad flickor har (Fischbein & Österberg 2003:30ff).

### 3.2.1 Primära koncentrationssvårigheter

Intresset för de bakomliggande orsakerna till primära koncentrationssvårigheter, d.v.s. varaktiga koncentrationssvårigheter, har varit stort i forskningssammanhang och uppfattningarna om orsakerna har varierat under perioder (Kadesjö 2001). Ibland menar man att det handlar om biologiska orsaker och ibland om psykologiska. Enligt Kadesjö kännetecknas de primära koncentrationssvårigheterna av att det är ett biologiskt betingat tillstånd. De har uppstått till följd av medfödda eller tidigt förvärvade brister i hjärnans funktion och varar ofta under hela barnets uppväxttid. De funktioner i hjärnan som hjälper oss att sortera och värdera fungerar dåligt hos dessa barn (ibid.:28). Följden blir att de får problem med att se att delar tillsammans skapar helheter i situationer (Thimon 2000:53). De ser inte sambanden mellan dem, och världen ter sig obegriplig för barnen. Ofta kan barnen uppfattas som glömska och förvirrade (Kadesjö 2001:28).

Uttrycken för koncentrationssvårigheterna kan t.ex. handla om att barnet har svårt att fokusera på en uppgift utan att ta in andra intryck runt omkring sig såsom beröring, knuffar och ljud (Kadesjö 2001:27; Asmervik, Ogden & Rygvold 2001:100) De har även svårt att förstå instruktioner, är alltför aktivt eller passivt och har svårt att se det som är viktigt i situationer och skilja det från sådant som är oviktigt. Barnet behöver vuxnas stöd och hjälp för att skapa ordning och för att sätta gränser. Vissa av barnen söker också ständigt efter nya intryck genom att springa runt eller prata. Barn med primära koncentrationssvårigheter har ofta även motoriska, perceptuella, språkliga och kognitiva problem. De har också svårigheter med att koncentrera sig i de flesta situationer (Kadesjö 2001:22ff).

Det är vanligt att barn både har psykosociala problem och primära koncentrationssvårigheter

samtidigt. Det kan tilläggas att tidigare studie som gjorts av Szatmari m.fl.(1989, refererad i Kadesjö 2001:23) visar att barn som kommer från psykosocialt missgynnande hemförhållanden oftare har primära koncentrationssvårigheter än barn som kommer från socialt fungerande familjer.

### 3.2.2 Sekundära koncentrationssvårigheter

Till skillnad från primära koncentrationssvårigheter yttrar sig sekundära koncentrationssvårigheter endast under vissa omständigheter. Den miljö som barnen befinner sig i ger upphov till att de inte kan fokusera. I andra situationer kan barnen koncentrera sig bra. Orsaker till att barnen har svårt att genomföra en uppgift kan variera men det beror på att förutsättningarna som krävs för att utföra uppgiften inte finns. Det kan t.ex. vara att barnen har läs- och skrivinlärningssvårigheter, att barnen inte uppfattat vad som sagts i en viss situation eller inte har den förförståelse som krävs för uppgiften. En annan orsak till koncentrationssvårigheterna kan vara barnens uppväxtmiljö. Det kan handla om olika typer av problem såsom familjebråk, misshandel, slagsmål med en kompis, trafikolycka etc. När sådana händelser inträffar kan barnens tankar vara på de problemen istället för på uppgiften (Kadesjö 2001:19ff).

### 3.2.3 Passiva och överaktiva barn

När man talar om koncentrationssvårigheter skiljer man mellan passiva och överaktiva barn. Ett och samma barn kan dock beroende på situation växla mellan att vara överaktivt eller passivt. Gruppen passiva barn med koncentrationssvårigheter är inte lika uppmärksammade i forskningssammanhang i samma utsträckning som de överaktiva barnen (Kadesjö 2001:38). Undersökningar som gjorts av Szatmari m.fl. (1989) har dock visat att de passiva barnen inte är lika många som de överaktiva. Vidare har forskning (Goodyear & Hynd 1992; Lahey m. fl.1987, refererad i Kadesjö 2001:39) visat att de har lättare för sociala relationer, inte lika ofta hamnar i konflikter och har mindre problem att fokusera på en uppgift än de överaktiva barnen. Kännetecknande för dem är också att de har svårt att komma igång med sin uppgift, ofta sitter stilla och har svårt att återberätta vad de gjort (Kadesjö 2001:37). De kan även uppfattas som dagdrömmare och vägra att arbeta med skoluppgifter (Asmervik, Ogden & Rygvold 2001:101). Forskning har även visat att de passiva barnen oftare har motoriska svårigheter och inlärningssvårigheter än de överaktiva barnen. De motoriska svårigheterna kan ibland uppstå som en följd av koncentrationssvårigheter medan det ibland är tvärtom. De kan klara av att göra rörelser bra i vissa sammanhang medan i andra inte (Kadesjö 2001:95).

Inlärning för de överaktiva barnen sker däremot ofta på en ytlig nivå. Risken finns att barnen inte ser sammanhang eftersom de inte fördjupat sig vilket leder till att de inte lär och utvecklar nya kunskaper och färdigheter. Barnens självkänsla minskar då de märker att de inte är på samma nivå som andra barn och följderna kan bli att de drar sig undan. De överaktiva barnen handlar ofta direkt och impulsivt vilket blir viktigare för barnen än att tänka på uppgiften och målet med den (Kadesjö 2001:28ff). Barnen kan svara snabbt utan att tänka till och utan att frågan ens var färdigformulerad (Asmervik, Ogden & Rygvold 2001:100). När de får hjälp upplevs det snarare som ett problem av barnen eftersom det inte går tillräckligt snabbt. De vill ha snabb tillfredsställelse annars blir de frustrerade. De överaktiva barnen går ofta runt och pillar på saker, knuffar på klasskompisar eller pratar och detta upplevs som svårhanterligt för lärare (Kadesjö 2001:30ff).



Forskning visar att de överaktiva barnen har svårt att anpassa sitt tempo och sitt beteende till den aktivitet de utför, de har svårt att känna in vad som skulle vara lagom i situationen (Luk 1985, refererad i Kadesjö 2001:35).

Koncentrationssvårigheter har olika uttryck och orsakerna till att svårigheterna uppstår är flera. Man skiljer t ex mellan primära och sekundära koncentrationssvårigheter (Kadesjö 2001).

### 3.3 "En skola för alla"

I samband med arbetet av den nya läroplanen 1980 föreslogs en specialpedagogisk fortbildning under beteckningen "en skola för alla" (Verneresson 2002:20). Men även om införandet av "en skola för alla" kom 1980 så är detta ingen ny syn. Man har i mer än hundra år diskuterat att ha en gemensam skola där alla slags grupper skall mötas. Runt sekelskiftet 1900 handlade dock frågan mer om barn från finare samhällsgrupper skulle få blanda sig med de andra barnen, och om kunskapsnivån och farten på undervisningen kunde ligga så att det inte hindrade barnen från finare samhällsgrupper från deras kunskapsutveckling (Emanuelsson 2004:101).

"En skola för alla" innebär att alla elever ska ha tillgång till en likvärdig utbildning. För att alla barn och ungdomar ska klara av att arbeta med sina svårigheter krävs det av skolan att den tar tillvara och vidareutvecklar alla elevens starka sidor. Detta kan man även läsa i Lpo 94 (s 4) där det står att: "undervisningen skall anpassas efter varje elevs förutsättningar och behov". Men också att: "hänsyn skall tas till elevernas olika förutsättningar".

Det är inte bara i de svenska styrdokumenterna man kan läsa om att alla barn skall ha samma rättigheter och rätt till en lika utbildning. Vi har även internationella mål angående att sträva mot "en skola för alla". Framförallt kom Salamancadeklarationen som bildades i juni 1994 i just staden Salamanca. Det var representanter från 92 regeringar och 25 internationella organisationer som samlades för att diskutera de grundläggande kursförändringar som krävs för att främja principen om en integrerad skolgång för alla barn (Atterström & Persson 2000:10)

### 3.4 Problem som kan uppstå i fråga om hur "en skola för alla" ska definieras

Införandet av "en skola för alla" mottogs med blandade känslor av lärarkåren. Speciallärarna skulle nu ingå i arbetslagen på skolan och finnas till som resursperson, samordnare och rådgivare. Tidigare hade de haft sin egen klinik eller klassrum. Åtgärdsprogram för de svaga eleverna skulle nu utformas tillsammans i arbetslaget och man skulle ta hänsyn till elevens hela livssituation, tidigare hade man endast sett till elevens svårighet. Tanken var att åtgärdsprogrammen skulle fungera som en länk mellan skola och hem (Verneresson 2002:20).

Undervisningen inom skolan ska idag anpassas till varje elev, och då framförallt till dem som har särskilda behov. Atterström och Persson (2000:5) menar däremot att det finns pedagoger som anser att en individanpassad undervisning går emot samhället som idag präglas av sociokulturella idéer och ideal. De menar då att utbildningen också bygger på det eftersom det är samhället som styr och på så vis har utbildningen inte utgångspunkten i individens kognitiva och emotionella olikheter. Detta kan vara en av anledningarna till att vissa elever inte når det ideal som skolan anser man ska nå fram till, just för att eleverna faktiskt saknar de grundläggande kognitiva möjligheterna. Saknar man det spelar det heller ingen roll hur mycket specialpedagogiska

resurser en elev får. Det behöver inte vara eleven det är fel på utan det kan vara de referensramar och ideal skolan sätter upp (Atterström & Persson 2000:5ff).

För att kunna tillmötesgå alla elever oavsett vilken nivå de ligger på eller vad de upplever som svårt eller inte, har man sedan en lång tid tillbaka grupperat eleverna efter vilken begåvningsnivå de befinner sig på. Syftet med detta har dels varit att ge stöd och hjälp åt de svaga eleverna, dels att avskilja de elever som stör eller inte kan hänga med i undervisningen. Emanuelsson (2004:102) är kritisk till dessa grupperingar. Även om syftet med dem är att de ska hjälpa eleverna att nå målen så menar han att man ofta glömmar de elever som anses vara normala och att man borde tala lika mycket om dem som om de andra eleverna (Ahlström, Emanuelsson och Wallin 1986, refererad i Tøssebro 2004:102).

Vidare menar Atterström och Persson (2000:13) att det kan vara svårt att veta var man ska dra gränsen för vad som är normalt och inte normalt och när man ska ge en elev extra hjälp eller inte. De menar att man kan se det så att det är en jämförelse mellan så som det brukar vara och så som det bör vara. För en elev som då avviker blir jämförelserna det man inte är och det man borde vara. En elev som då inte tillhör majoriteten eller det givna tillhör heller inte de "vanliga".

I styrdokumentet däremot ses mångfalden som en tillgång, att det är normalt att vara olika och detta kan då skapa problem i skolan. Man kan förblindas av att det är en tillgång att vara olika och på så sätt inte uppmärksamma vissa problem som faktiskt finns. Ofta krävs det att man kategoriserar eller diagnostiserar för att lättare kunna uppmärksamma de problem som finns och samtidigt kunna ge rätt resurser. De så kallade bokstavsbarerna är ett tydligt exempel på en sådan utveckling. Man grupperar alltså eleverna som inte tillhör majoriteten för att uppfatta vad som klassas som normalt. Man måste alltså ofta diskutera vad som innebär med begreppen normalitet och integration. Men det räcker inte med det utan man måste också ha teoriutbildning och en större kunskap om olika funktionshinder och kompetenser (Atterström & Persson 2000:13)

Den historiska utvecklingen av "en skola för alla" har även fört med sig en del konflikter beroende på vilka intressen och värderingar man har. En sammanhållen skola innebär många olika elever och har därför inneburit en svårighet i undervisningen för lärare. Eftersom klasserna blivit mer heterogena har det ställt kravet på lärarna att tillgodose alla elevers olika behov av stöd och stimulans. Detta har i sin tur resulterat i att avskiljningen av elever som på något sätt stör de andra eller undervisningen successivt har ökat. Det vanligaste har nämligen varit att man skilt den eleven som behöver specialundervisning ifrån den övriga gruppen. I och med detta ökade omfattningen av specialundervisningen av elever som fick svårigheter eller som på annat sätt bedömdes ha någon störning. Specialundervisningen blev en etablerad del av skolans traditionella undervisning. Då specialpedagogiken tog fart försvann argument som var vanliga under de första decennierna på 1900-talet, t.ex. att man gjorde avskiljningar av elever för att de hämmade farten på undervisningen. Nu såg man bara till den utsatta elevens rätt, att eleven var i behov av stöd och hjälp och därför fick han eller hon det. Men den kraftiga ökningen av specialpedagogik ifrågasattes även i politiska och utredningssammanhang p.g.a. att den i olika forskningar visade på olika negativa konsekvenser av avskiljning och särbehandling. Detta ledde i sin tur till att de senare läroplanerna för grundskolan tydligare betonade betydelsen av en bättre fungerande sammanhållning och en väl integrerad undervisningsmiljö (Emanuelsson 2004:104; Fischbein & Österberg 2003:11)

### 3.5 Att arbeta och hjälpa elever med koncentrationssvårigheter

Svensk skollagstiftning har som målsättning att så många elever som möjligt ska kunna gå i en vanlig skola. Idag skall man i skolan ta hänsyn till alla de olikheter som finns och anpassa undervisningen efter dem. Däremot finns det en hel del forskning som visar att det i olika skolor skiljer sig åt vilka åtgärder man tar till för att hjälpa elever som har likartade typer av problem. Det som på en skola kan klassificeras som allvarligt och som att en elev behöver extra stöd kan på en annan skola uppfattas som oproblematiskt. Det är alltså svårt att veta vilka svårigheter som kan leda till problem i skolan. I grunden beror det på hur skolan kan anpassa sig till den variation som alltid finns i varje klass. I varje klass kan man skilja på elever som man anser är mycket kunniga och skärpta och elever som man anser är okoncentrerade, aggressiva och långsamma (Fischbein & Österberg 2003:29).

En doktorsavhandling som gjorts av Groth (2007) visar att specialpedagogiska insatser kan vara negativt för elever. Eleverna känner sig ofta annorlunda och utanför. Ibland får de också höra kommentarer av sina klasskamrater då de ska gå iväg för att få extra hjälp eller då en speciallärare kommer in i klassen. Specialpedagogiken påverkar på så vis elevernas självkänsla negativt och detta kan spegla av sig till andra ämnen och situationer. Däremot verkar pedagogerna medvetna om denna negativa stämpel och de försöker göra specialpedagogiken till något positivt. De är medvetna om att det kan påverka självkänslan hos eleverna och även detta försöker de motverka genom att uppmuntra och stärka självkänslan hos dem. Men trots detta visar avhandlingen alltså på negativa effekter. Detta kan givetvis även bero på det betygssystem vi idag har samt verksamheternas lärandestrukturer då båda dessa ses som negativa faktorer när man vill stärka självkänslan hos någon. Eleverna däremot verkar vara eniga om att specialpedagogiken dock är bra för deras eget lärande (Groth 2007:155).

Kadesjö (2001:59) menar att vare sig man hjälper eleven genom specialpedagogiska insatser eller inte är det en förutsättning att man försöker förstå de bakomliggande orsakerna till varför barnen har det beteendet de har. Viktigt är också att förstå att barnen egentligen inte har någon ovilja. Genom att betrakta hur barnen beter sig och exempelvis se om det följer ett visst mönster i specifika situationer kan man lättare hjälpa barnen. Man ska hela tiden utgå från barnens förutsättningar.

Det som avgör om en elev ska få specialpedagogiska insatser är om eleven inte når upp till det som man klassificerar som normalprestation. Man jämför helt enkelt eleven med de andra och ser att de saknar något, att de har en brist. Detta är idag ett vanligt sätt att se på eleverna (Atterström & Persson 2000:39).

Kadesjö (2001:105ff) menar också att pedagoger för att kunna förstå och hjälpa barn med deras kognitiva problematik bör ta hjälp av en psykolog för att bedöma vilka insatser som behövs. Som vuxen gäller det också att vara lyhörd för hur barnen kommunicerar för att på bästa sätt kunna hjälpa barnen i sin utveckling. Ibland behöver barnen hjälp av logoped för att träna upp sin språkförmåga. Som vuxen måste man hjälpa barnen att sätta ord och konkretisera händelseförlopp så att barnen på så vis kan lära av sina misstag och erfarenheter (ibid.:49).

Eftersom dessa barn har svårt att ställa om sig från en situation till en annan kan man som vuxen hjälpa barnen med det genom att förbereda dem på vad som ska ske. Som vuxen kan man

förenkla för barnen i valsituationer genom att ge dem tydliga ramar inom vilka de kan välja (ibid.:54ff).

Andra sätt att hjälpa dessa barn på skriver Duvner om (1997:93ff) och ger några allmänna råd som man som vuxen kan tänka på och följa i arbetet med barnen. Duvner pekar på tidigare forskning som visar att vuxnas bemötande gentemot dessa barn är avgörande för hur pass allvarliga barnets problem kommer att bli. Vuxnas agerande mot dessa barn är ofta tvärtemot dessa råd.

I bemötandet med barnen menar Duvner att man kan tänka på att ha en positiv attityd och relation till barnen. Ett steg i den riktningen är att göra positiva omformuleringar när man talar om barnet genom att byta ut negativa ord som okoncentrerad till associationsrik eller lättavledbar till uppmärksam på vad som händer omkring. Enligt Duvner visar forskning att vuxnas bemötande gentemot barnet i vardagssituationer är mycket betydande för hur omfattande beteendeproblemen hos barnen ska bli. Vanligt är att man inte uppmuntrar eller kommenterar barnen när de fungerar bra.

Vidare menar Duvner att man kan rama in ett beteende som upplevs som ett problem och som är återkommande. Det ska vara ett problembeteende som faktiskt är möjligt att förändra och arbeta med. Här ska man inte sätta kraven och målen för högt utan se till sådant som går att förändra så att barnens självkänsla och motivation stärks. Man ska utgå från att barnen inte alltid kommer att kunna leva upp till det överenskomna och inte bli alltför besvikna då det inte fungerar. Det långsiktiga målet är att barnen själva ska kunna styra sitt beteende.

Duvner menar att man ska hjälpa barnen att lita på sig själva och på vad de ska göra. Man ska försöka vara steget före barnen och tänka ut hur man kan lösa eventuella kommande problem samt tala med barnen om typiska problemsituationer som brukar uppstå. Om barnen ska utföra något som tidigare skapat problem ska barnen påminnas om det på ett vänligt sätt och hänvisas till er överenskommelse.

Vid konflikter eller andra situationer då barnen visar ett oönskat beteende ska man som vuxen vara lugn och avbryta det oönskade genom handling och inte med ord och argumentation. Att argumentera när barnen är upprörda leder ingenstans i den stunden. Man ska heller inte visa sin besvikelse. I vissa stunder går det inte att få barnen att göra som man vill men man ska undvika att hota med straff. Annars trappas konflikten upp. Många barn som är självhävdande har lätt till aggressivitet och detta menar Duvner är ett inlärt beteende till följd av upptrappade konflikter.

Till sist menar Duvner att det är viktigt att man som vuxen tar hand om sig själv för att orka med arbetet med barnen genom att t.ex. be om handledning och om bra resurser (ibid.:93ff).

Men det handlar även om att vissa dagar är bättre än andra för barnen. Det är svårt att förändra den dåliga dagen och det bästa är försöka göra den till så bra som möjligt och att acceptera den. Anledningen till att barnet har en dålig dag är inte alltid lätt att veta och att fråga barnet leder inte till större förståelse. Många av barnen har svårt att uttrycka sina känslor och när barnet inte är i fas blir det ännu svårare. Som vuxen bör man istället för att tjata lyssna på barnet och visa att man tar det på allvar. Som pedagog är det lätt att känna sig som en dålig sådan när man inte når ut till barnet och får det att göra den tänkta uppgiften (Kadesjö 2001:45ff).

### 3.5.1 Bristmodell

Specialpedagogiken i klassrummet bygger i stort just på en modell som beskriver brist. Man tittar bara på elevens kompetenser utifrån ett IQ-relaterat perspektiv, alltså på vad eleven kan och inte kan inom det akademiska området. Detta leder till att man sällan uppmuntrar eleven att utveckla en egen specifik kompetens, eller det eleven faktiskt är bra på även om det inte just ligger inom det akademiska området. Många ställer sig därför frågan om specialpedagogik verkligen är för elevens skull och inte för det pedagogiska sammanhangets skull. Eftersom man bara ser eleven ur ett visst perspektiv som i detta fall är att eleven på något vis är bristande kan bristmodellen istället för att hjälpa eleven, förstärka eller skapa problem som innan inte existerade.

Bristmodellen bidrar oftare till att exkludera eleven istället för att integrera dem. Även om eleven har en mängd andra kompetenser som skulle kunna utvecklas får eleven ändå stämpeln på sig att var en som har brister. Detta har gjort att styrdokumentet istället diskuterar barn i behov av särskilt stöd framför barn med beteendestörningar och inlärningssvårigheter. Specialpedagogiken bör istället byggas på differentiering och man borde ta hand om de problem som existerar direkt i klassrummet istället för att exkludera eleven (Atterström & Persson 2000:39).

### 3.5.2 Differentiering

Differentiering betyder uppdelning eller mångfald istället för enfald, och erkänner individens rätt till individuella egenskaper, färdigheter och behov. Inom specialpedagogiken talar man om en differentieringsmodell och det innebär att man ser den mänskliga förmågan som mångsidig snarare än ensidig. Eftersom skolan i dag är så styrd av att det är kompetenser som har med intelligensen att göra som vi ska lära oss, har inte de praktiska kunskaperna lika hög status som de teoretiska. Men med en differentieringsmodell utgår man ifrån elevens specifika kompetenser. Alla elever behöver känna sig duktiga och få upp självförtroendet och på så vis lära sig och känna en motivation till att lära. För pedagogens del innebär differentieringsmodellen att man ser till elevens unika förmåga och bra egenskaper och sedan arbetar utefter dessa. Pedagogerna skall kunna få eleven att nå upp till de målen men detta genom elevens egenskaper och kompetenser (Atterström & Persson 2000:42ff). I Lpo 94 (s 3) står att läsa: ”skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet”.

### 3.6 Arbete i klassrummet

Livet i klassrummet har förändrats över tid och skolan har gått från att ha varit lärarstyrd till att bli mer elevstyrd. I det lärarstyrda klassrummet ledde läraren arbetet i klassen och alla elever arbetade med samma saker och i samma takt. I det elevstyrda klassrummet arbetar eleverna mer självständigt ofta med s.k. eget arbete där de själva bestämmer vad de ska arbeta med. Eleverna har idag ett större ansvar över sin egen kunskapsinhämtning. Iakttagelser som gjorts på vfu-skolor visar att detta arbetssätt inte ger eleverna den förståelse de behöver för det de arbetar med. Ett sätt att hjälpa eleverna på är att ha gemensamma genomgångar och samtal med eleverna och att man som lärare vet hur eleverna lär bäst. Detta är speciellt viktigt i arbetet med elever som är i behov av stöd (Vernersson 2002:32ff).

Fischbein och Österberg (2003:43) uppmärksammar också detta och menar att i varje klass som anses störande så räcker det inte enbart med att individualisera undervisningen så att alla får samma uppgift utan man ska individanpassa utifrån var och ens förutsättning och behov.

Asmervik, Ogden och Rygvold (2001:116ff) beskriver hur det i klassrummet sker mycket som påverkar klimatet. Det gäller både elevgruppen, ämnena, undervisningsformer och tider. Relationen mellan lärare och elever är viktig och fungerar bäst då de ömsesidigt förstår och anpassar sig till varandra på ett positivt sätt. Detta i sin tur är en förhandlingsprocess och när samspelet i relationen fungerar blir det en positiv relation. Läraren bör också vara väl förbered inför lektionen och tydligt visa på syftet samt när lektionen börjar och slutar. Arbetsformerna ska vara både i form av dialog och egna elevaktiviteter. Dessa ska i så stor utsträckning som möjligt utgå från elevernas förutsättningar.

Vidare menar Asmervik, Ogden och Rygvold (ibid.) att det är bra om läraren kan göra ett konkret schema över vad eleven ska göra, på vilket sätt och med vilket material samt vad som ska göras efteråt. För att förtydliga för eleven kan arbetsschemat visas med bilder, rollspel eller föremål. Viktigt för elevens kunskapsinhämtning är att man hjälper eleven att se hur delarna utgör delar i en helhet t.ex. genom att göra uppgiften överskådlig för eleven med t.ex. tankekartor och pilar för att belysa de olika stegen i uppgiften. Valet av schema bör vara återkommande så att eleven får en standardmetod med tydliga regler och mönster att arbeta efter. Den kompetente läraren är engagerad och tar ansvar för elevers inläring samt löser stora och små problem i vardagen. Läraren stoppar ett eventuellt problembeteende tidigt och på ett diskret sätt så att det övriga skolarbetet inte störs alltför mycket.

För att skapa struktur och ordning för barnet menar Duvner (1997:115ff) att läraren bör arbeta enligt invanda mönster med tydliga regler och gränser. Detta är också bra för att förebygga bråk och misslyckanden. Det är även bra att komma överens med barnet om ett tecken som den vuxne kan göra på lektionen om eleven tappar fokus som en påminnelse om att eleven ska öka sin koncentration. Läraren kan också fånga elevens uppmärksamhet genom att sätta ord på sitt handlande. Det är också bra att sätta ord på det som eleven gör då det kan vara en extra hjälp för att öka elevens koncentration på en uppgift. För att eleven själv ska öva sig i att styra sina handlingar är det bra att även eleven talar om vad det gör och sätter ord på det. Det är också viktigt att hela tiden uppmuntra och berömma eleven.

Duvner menar även att ett sätt att bibehålla fokus på är att låta elever arbeta med datorer. Dataskärmen ramar in uppgiften och elevers motivation stimuleras. Även att låta elever ha något i handen att pillra med eller att de arbeta en stund liggandes på mage. Det är också bra att ta kortare pauser ofta och att gå ut ur klassrummet och t.ex. gunga i en hängmatta eller genom att bara röra sig på den stol de sitter på.

Arbetsmiljön ska enligt Duvner (ibid:113ff) vara avskalad från sådant som kan distrahera eleverna. Elevgruppen bör vara liten så att varje elev tillgodoses och kan få hjälp till att självständigt arbeta och slutföra uppgifter. En del elever behöver en personlig assistent, andra klinikundervisning. Arbetspassen bör vara korta ca 10-20 min. Arbetsuppgifterna ska vara avgränsade, tydliga och intresseväckande. De får gärna bygga på nyfikenhet med omväxlingar. Eleverna behöver hjälp med att organisera uppgiften, ta bort det viktiga från det oviktiga. Genom att vara positiv och berätta för eleven att han eller hon är duktig och att tala om att det är viktigt att man fullföljer uppgiften får eleven hjälp. I situationer när elever själva väljer sitt arbete blir miljön ofta rörig med mycket intryck. Elever får då svårt att koncentrera sig på sitt arbete.

### 3.7 Resurser

Nedskärningar under 1990-talet inom skolan kom i stor utsträckning att drabba de mätbara resurserna som t.ex. undervisningstimmar, antal elever per lärare, specialpedagogisk kompetens, stödundervisning d.v.s. sådant som regleras av pengar och som i sin tur kommit att drabba elever i behov av stöd (Vernersson 2002:36). I utvärderingar om skolors tillgångar till resurser (Skolverket 1998:28 refererad i Vernersson 2002:36ff) framkommer att många av skolornas resurser endast i begränsad utsträckning räcker till de elever som är i behov av och har rätt till resurser.

I en utredning som gjorts av Utbildningsdepartementet (Elevens framgång – Skolans ansvar 2001 refererad i Persson 2001:103) framhålls vikten av att man samarbetar i arbetslaget. Vidare skriver Persson (ibid:104) att om man inom arbetslaget har en gemensam grundsyn på elevernas lärande och om det finns specialpedagogisk kompetens inom arbetslaget finns möjlighet att hjälpa elever vid problem direkt inom skolan.

Oftast har specialpedagogisk utbildning inom lärarutbildningen getts av specialpedagogiska institutioner vilket kan ses som bra ur kvalitetsynvinkel. Problemet med specialpedagogiken är att den kan leda till exkludering av elever. Dess uppgift har kommit att bli hur man organiserar undervisningen för s.k. svaga elever. Detta har lett till att lärare inom den vanliga pedagogiken lagt över problem med dessa elever på andra specialister inom området (Persson ibid:99).

#### 3.7.1 Lärares kompetens

Grundläggande kunskaper i specialpedagogik borde ingå i all utbildning för människor som arbetar med barn och ungdomar för att de lättare ska få förståelse om vad ett specialpedagogiskt förhållningssätt innebär menar Vernersson (2002:11). Detta menar också Atterström och Persson (2000) som anser att de som arbetar med barn bör ha teoriutbildning och en större kunskap om olika funktionshinder och kompetenser för att kunna tillmötesgå elever på ett bra sätt.

Lärovermyndigheten skriver i sitt slutbetänkande (SOU 1999:63) att lärare ska kunna möta varje elevs unika behov och ha tillräckligt med kompetens för att organisera detta i sina klasser. För att klara det menar de att det redan i lärares grundutbildning behövs specialpedagogisk undervisning för att den blivande läraren ska kunna bemöta eleverns svårigheter och problem. Däremot menar de inte att läraren ska veta allt om svårigheter och hinder men att läraren i och med utbildningen ska ges en förståelse för att elever har olika utgångslägen för sitt lärande och att detta är en del av eleverns olikheter. Det handlar om att på bästa sätt kunna möta barnet utifrån ett pedagogiskt perspektiv samt att kunna argumentera för eventuella insatser och stöd (Persson 2001:101ff).

En undersökning om vad speciallärare anser vara viktiga kunskaper i sin yrkesprofession visar att de anser kunskaper som är viktiga är sådana kunskaper som alla lärare som möter barn i behov av särskilt stöd. Dessa kunskaper är sådana som inte är mätbara. Förutom grundläggande kompetens i att kunna lära ut och ha metoder för att undervisa bör lärarna även ha socialkompetens. I detta ingår också förmågor som tålmod, uthållighet och nyfikenhet. Tyst kunskap är en annan kunskap som bör ingå d.v.s. kunskaper som personen tillägnat sig i undervisningssammanhang som ofta är problemrelaterade. En tredje kunskap är erfarenhetskunskap, denna kunskap skaffar sig läraren allteftersom hon arbetar och innebär att man lättare kan bedöma och agera i olika

situationer (Vernersson 2002:37).

Vare sig man arbetar med elever som har koncentrationssvårigheter eller inte beror lärares val av undervisning på många olika faktorer. Handal och Lauvås (2001, refererad i Fischbein & Österberg 2003:35) menar dock att alla lärare bör ha en ”praktisk teori” om undervisning och varför de undervisar som de gör. I denna teori ingår tre komponenter:

- 1 Personlig erfarenhet
- 2 Överförd/medierad kunskap, erfarenheter och struktur
- 3 Värderingar (filosofiska, politiska och etiska)

Med personlig erfarenhet menas att varje människa har egna erfarenheter av hur undervisning kan gå till. Både från det att man själv gick i skolan och som lärare. Utifrån det har de dragit slutsatser om vad god och dålig undervisning är och varför det ena är bättre än det andra.

Den andra komponenten, överförd/medierad kunskap, erfarenheter och struktur innebär att vi även tar till oss vad andra berättar. Vi kanske hör hur någon annan undervisar eller så läser vi i någon bok eller forskning och på så sätt vidgar vår syn på undervisning. Genom denna komponent blir våra direkta erfarenheter mera värdefulla och meningsfulla eftersom vi relaterar det vi hör från andra till det vi själva varit med om.

Den sista komponenten, värderingar betyder att beroende på vilka värderingar eller föreställningar vi har om olika saker påverkar hur vi väljer att undervisa. Föreställningar så som attityder mot auktoriteter, idéer om vad kunskap är eller värdet av att studera, är exempel på vad som påverkar vår praktiska teori (Fischbein & Österberg 2003:36).

### 3.7.1 Specialpedagogik

Specialpedagogik är ett tvärvetenskapligt ämne med karaktär i sociologi, filosofi, psykologi, pedagogik som också involverar medicin (Vernersson 2002:11; Persson 2001:23). Det har med åren utvecklats till ett eget ämnesområde (Atterström och Persson 2000:13). Specialpedagogik har rötter i den vanliga pedagogiken och dess uppgift är att finnas till hjälp när den vanliga pedagogiken inte räcker till (Persson 2001:10).

Skillnaden mellan speciallärare och specialpedagog är att speciallärare har utöver sin lärarexamen också avlagt examen före 1990 i specialpedagogik. Specialpedagogerna har däremot läst påbyggnadsutbildning i specialpedagogik om 40-60 poäng efter 1990 och avlagt en specialpedagogexamen (Persson 2001:10).

### 3.8 Åtgärder

För att hjälpa barnet ska man arbeta både med barnets starka och svaga sidor. Balansen däremellan ska vara jämn. Det är viktigt att fokusera och arbeta med barnets starka sidor för att barnet också ska få kraft till att arbeta med de svagare sidorna. Att hela tiden arbeta efter barnets kapacitet är grundläggande samt att anpassa krav, miljö, bemötande och pedagogik till barnets förutsättningar. Målen är självkänsla och initiativlust (Duvner 1997:91).

Viktigt för varje barn i dess skolgång är att det finns en fungerande kontakt mellan skola och hem



menar Persson (2001:119ff). En form av kontakt kan vara individuella utvecklingssamtal. I grundskoleförordningen 7 kap står att det minst en gång per termin ska ett utvecklingssamtal genomföras där elev, förälder och lärare medverkar. Med utgångspunkt från elevens kunskapsutveckling och sociala utveckling ska läraren informera både eleven själv och dess vårdnadshavare om hur det går för eleven i skolan och hur man bäst kan stödja elevens utveckling. Enligt forskning är elever, lärare och rektorer positivt inställda till utvecklingssamtal. Lärarna och rektorerna ser dem som redskap för att kunna följa upp barn som har svårigheter. Dessutom använder en del lärare dem som dokumentation för åtgärdsprogram eller för individuell planering (ibid.:119ff).

### 3.8.1 Åtgärdsprogram

Från och med år 2000/2001 är man skyldig att inom skolan utforma åtgärdsprogram, d.v.s. dokumentation och planering för de elever som riskerar att inte uppnå de utsatta målen som står i Lpo 94 (Persson 2001:120). En enkätstudie gjord angående åtgärdsprogrammets innehåll och kvalité samt dess förekomst i skolorna visar att fokus ofta sätts på individens brister och hur träning i dem ska ske. Vidare att det är specialpedagogens ansvar för upprättandet och uppföljning av åtgärdsprogrammet. Detta tyder på att skolan i viss mån kommit att kunna hjälpa eleven men att det däremot inte tas någon hänsyn till eventuella problem som kan härledas till den yttre miljö som eleven befinner sig i (ibid.:121).

## 4. Metod

### 4.1 Urval

För att få svar på våra frågeställningar har vi valt att göra en kvalitativ studie där vi har intervjuat lärare. Samtliga lärare kontaktades och bokades via telefon, email eller brev. Vi informerade dem då också om vår studies syfte och innehåll. Från början hade vi tänkt intervju nio lärare. Tre av de inbokade intervjuerna fick tyvärr ställas in p.g.a. att lärarna fick förhinder och vi valde därför att kontakta andra lärare istället. Då de flesta lärare hade fullt upp inför julen var det svårt att hitta tre lärare som kunde tänka sig att ställa upp. Till slut hittade vi två lärare. Dessa hörde dock tyvärr aldrig av sig som vi tidigare hade bestämt. Detta skedde sent i arbetets gång så vi valde att de sex lärare vi redan hade intervjuat var tillräckliga för att kunna nå fram till vårt syfte.

De intervjuade lärarna var en förskollärare som arbetar i förskolan, en fritidspedagog som arbetar i skolan och fyra grundskolelärare som arbetar med åldrarna 6-12år. Dessa lärare arbetar på fyra olika skolor. Samtliga intervjuade har en högskoleutbildning. Deras arbetslivserfarenhet inom läraryrket varierar mellan 4 år till 33 år.

Studien syftar till att undersöka vad dessa lärare anser koncentrationssvårigheter hos barn är och hur de arbetar med dessa barn och vilka resurser de har tillgång till. Vi avgränsade oss till att intervju lärare som arbetar med dessa åldrar, eftersom vi själva inriktat oss på de yngre åldrarna. En uppfattning om hur lärare i de högre åldrarna d.v.s. högstadiet och gymnasiet väljer att arbeta ligger således inte i studiens intresse.

### 4.2 Intervjuval

I forskningssammanhang skiljer man på strukturerade och ostrukturerade intervjuer. Det förekommer att man använder en kombination av båda två. Skillnaden är att i de strukturerade intervjuerna ställs frågorna i bestämd ordningsföljd och frågorna är oftast slutna. I de ostrukturerade intervjuerna däremot bestämmer intervjuaren i vilken ordning frågorna ställs men är medveten om vilket ämnesområde som ska ingå. Man har möjlighet att formulera om sina frågor för att den som blir intervjuad ska förstå (Stukat 2005). Ordningsföljden på våra frågor var av oss i förväg bestämd men tanken med intervjuerna var att de skulle gå mot att vara mer av ostrukturerad karaktär där vi själva kunde styra frågorna beroende på vad lärarna svarade eftersom vi visste vad vi önskade få svar på. Eftersom vi utgick från våra frågeställningar och syftet när vi gjorde intervjufrågorna anser vi att de svar vi fått är valida. Validitet innebär att man undersöker det man vill undersöka och inte något annat. I vårt fall handlade det om att ta reda på hur lärare ser och arbetar med elever som har koncentrationssvårigheter (ibid.).

Våra intervjuer utgick från frågor som vi innan första intervjutillfället noga skrivit ned med utgångspunkt från syftet med vår uppsats. För att redovisa intervjusvaren valde att slå ihop dem. Detta har vi gjort för att vi anser det blir mer anonymt och för att ingen skall kunna veta vem som säger vad. Men också för att vi inte anser det vara viktigt att ta reda på vem som anser vad.

#### 4.2.1 Kvalitativ metod

De kvalitativa studierna syftar till att tolka och förstå de resultat man får fram av dem. En kvantitativ studie däremot avser mer att försöka hitta ett mönster som gäller för alla lärare generellt, även dem man inte intervjuat eller inte varit med i undersökningen. För att få svar på

det krävs att man samlar in information eller annan data från många personer (ibid.). I vår studie är de resultat vi får fram av intervjuerna inte generaliserbara eftersom vi enbart intervjuat sex lärare. Däremot ger vår studie information om hur lärare kan uppfatta vad koncentrationssvårigheter är och hur de kan arbeta med barn med koncentrationssvårigheter. Eftersom vi ville ha en djupare och bredare kunskap om detta anser vi att en kvalitativ intervjuundersökning var den bästa metoden för vår studie (jfr Stukat 2005).

Metoden har kritiserats för att vara alltför subjektiv och att resultatet av den påverkas av vem som utför den eftersom forskaren tolkar resultatet och har sin egen förståelse och uppfattning av det han eller hon undersöker. Dessutom har man ofta för få undersökningsspersoner vilket inte gör det möjligt att generalisera svaren. Reliabiliteten, mätningens tillförlitlighet, kan därför anses vara osäker (Stukat 2005). Vi har i vår studie försökt att inte tolka in egna uppfattningar i informationen som lärarna gav oss utan att så objektivt som möjligt försöka analysera och redovisa deras svar.

## 4.2 Undersökningens genomförande

Platsen för intervjuerna var för alla, förutom en som gjordes per telefon, på lärarnas respektive skola. Lärarna fick med andra ord välja lokal för intervjun. Själva miljön är viktig i detta sammanhang. Den ska vara ostörd och kännas trygg för framförallt den som bli intervjuad men också för den som intervjuar (Troost 2005). Anledningen till att det blev en telefonintervju med en lärare var att den läraren skulle resa bort.

Vi har gjort intervjuerna tillsammans och detta för att vara säkra på att inte missa viktig information. När det gäller val av antal personer per intervjutillfälle har vi valt att intervju en person i taget och inte göra gruppintervjuer med t.ex. ett arbetslag. Detta har vi gjort för att vi tänkt att personerna och svaren i gruppintervjuer kan påverka varandra och att viktig information så kan gå förlorad (Troost 2005; Stukat 2005). Vi var intresserade av att se hur var och en av lärarna uppfattar och arbetar med koncentrationssvårigheter.

Även om vi tillsammans gjorde intervjuerna valde vi att spela in dem. Vi anser att det är lätt att missa viktig information annars även om vi är två stycken som lyssnar. Att använda sig av bandspelare kan även vara till fördel för oss själva då vi kan lyssna och lära utav våra egna misstag (Troost 2005). Vi valde också att sammanställa intervjuerna direkt efter att de gjorts för att lättare minnas vad som sagts men också för att komma ihåg ansiktsuttryck, kroppsspråk eller annan viktig information som hjälper oss i analysen av intervjuerna. Däremot valde vi att inte låta lärarna ta del av intervjufrågorna innan intervjutillfället. Detta gjorde vi för att vi ville få så spontana svar som möjligt. Om lärarna i förväg skulle ha satt sig in i frågorna kanske de valt att tala med någon kollega innan och svaren hade då kanske blivit liknande.

Innan man går ut och intervjuar är det bra om man kan göra en pilotstudie. Det innebär att man testar de frågor man tänkt använda sig av på några utvalda personer för att få se hur de uppfattar frågorna och om man får svar på det man vill (Stukat 2005). Vi tyckte att det skulle vara en god idé att själva göra en pilotstudie. Vi bokade tid med en lärare som vi kände att vi skulle få ärliga svar och kritik av men tyvärr blev hon sjuk och vår nästa inbokade intervju hann komma innan. Det blev ingen pilotstudie. Den första intervjun gick bra ändå och frågorna uppfattades som vi tänkt oss. Däremot upptäckte vi under intervjuens gång att vi formulerade om vissa frågor och

valde därför att ändra formuleringen på några av dem tills nästa intervju. Men detta hade egentligen inte spelat någon större roll eftersom det i slutändan blev ostrukturerade intervjuer då vi mer utgick från vad lärarna sa.

Vi har i vår studie valt intervju som metod. Ett alternativ hade kunnat vara enkäter men risken finns att det blir bortfall av svar samt att man inte heller har möjlighet att läsa in gester och mimik. Ytterligare ett komplement till intervjuerna hade kunnat vara observationer för att själva få se hur lärare arbetar med elever som har koncentrationssvårigheter men eftersom vi hade relativt kort tid på oss valde vi att lägga vikten på deras tankar om hur de arbetar och ser på koncentrationssvårigheter istället. Vi valde också att endast intervju varje person en gång även om reliabiliteten inte blir lika säker. För att få så god reliabilitet som möjligt är det bästa att intervju samma person två gånger. Detta för att man första gången kanske missuppfattade någon av frågorna eller att andra yttre störningar påverkade svaren (Stukat 2005). Vi anser ändå att våra sammanställningar är av god reliabilitet då vi lät intervjupersonerna tala relativt fritt och öppet. Men också för att vi valde att medverka båda två vid intervjuerna och att vi spelade in dem.

### 4.3 Etiska överväganden

Med hänsyn till informationskravet informerade vi samtliga lärare om syftet med vår studie och att all information de bidrog skulle behandlas konfidentiellt enligt konfidentialitetskravet. Vi berättade även för lärarna om samtyckeskravet och förklarade att deras medverkan till intervjuerna var frivilliga och att de när som helst fick lov att avbryta sin medverkan i studien utan att det medför negativa följder för dem (Stukat 2005).

## 5. Resultatredovisning

### 5.1 Koncentrationssvårigheter

#### **Vilka uppfattningar har lärarna om vad koncentrationssvårigheter är och hur menar de att det yttrar sig?**

Alla lärarna svarade att koncentrationssvårigheter framförallt kan yttra sig genom att elever har svårt att sitta stilla. Detta är enligt Kadesjö (2001:27ff) också utmärkande för barn med koncentrationssvårigheter. Hälften av lärarna menade att eleverna kan börja gå omkring, peta, störa andra elever och att pilla eller trumma på något annat, vilket enligt Kadesjö är ett typiskt beteende för de överaktiva barnen. En lärare sa att eleverna kan börja flacka omkring mellan olika aktiviteter. En lärare uttrycker det som:

Det är som att de har myror i brallan.

Två av lärarna menade att koncentrationssvårigheter kan vara att eleverna har svårt för att följa med vid genomgångar eller vid instruktioner, de har tankarna på annat håll. Majoriteten av lärarna ansåg även att eleverna har svårt att fokusera på uppgifter eller aktiviteter och det som är väsentligt just för stunden. Att elever har svårt för att fokusera på uppgifter är enligt Kadesjö (2001:27) och Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) ett typiskt problem för elever med koncentrationssvårigheter.

Koncentrationssvårigheter kunde enligt lärarna också innebära att elever kommer av sig p.g.a. att de har svårt att skärma av yttre faktorer som sker i klassrummet. Det kan vara vad andra säger eller gör men också harklingar eller blickar. Detta menar Kadesjö (2001:27ff) och Asmervik, Ogden och Rygvold (2001:100) är typiska koncentrationssvårigheter då eleverna kan ha svårt att även bibehålla fokus på sin uppgift.

Tre av lärarna menar att eleverna kan prata högt och tänka på annat som inte rör ämnet. En lärare sa att om en elev börjar prata högt och störa är det lätt att andra elever gör likadant trots att överenskommelse gjorts mellan elever och lärare om att det ska vara tyst. Detta resulterar i att det känns som att man inte når eleverna. Även att prata högt och störa är enligt Kadesjö (2001:30;36) ett typiskt beteende för de överaktiva barnen. Dessa problem är samma som vi själva fått erfara under våra vfu-perioder och var en av anledningarna till att vi intresserade oss för dessa barn.

En av lärarna nämner att en annan form av koncentrationssvårighet som elever kan ha är att de har svårt att komma igång med skolarbetet. Kadesjö (ibid.:37) menar att svårigheter med att komma igång med en uppgift framförallt är utmärkande för passiva barn med koncentrationssvårigheter.

Vi anser att lärarnas svar på denna fråga är övervägande lika. De verkar ha en liknande uppfattning av vad koncentrationssvårigheter är. Det är endast en lärare som nämner ett passivt beteende som en form av koncentrationssvårigheter. Varför det är så är svårt att veta. Men ett svar kan vara att det i diskussionen om koncentrationssvårigheter mest talas om de överaktiva

barnen. De överaktiva barnen utmärker sig mer då de hörs och syns medan de passiva barnen har en betydligt lägre profil och snarare inte verkar följa med i vissa situationer. Detta kan kanske bero på att man inte sett det passiva beteendet som en form koncentrationssvårigheter men även för att dessa barn varken stör undervisningen eller de övriga eleverna.

Till tre av lärarna ställde vi även en fråga om det kunde se om det var vanligare med koncentrationssvårigheter hos flickor eller pojkar. Alla de tillfrågade svarade att de anser pojkar oftare har koncentrationssvårigheter. Varför det är så eller vad det beror på visste de inte men en lärare antydde att pojkar i högre grad har en tendens att visa sin frustration mer utagerande och aggressivt och att deras koncentrationssvårigheter blir till större besvär och uppmärksammas snabbare. Samma lärare nämner att flickor tycker mer om stillasittande aktiviteter och menar därför att de kanske har lättare att anpassa sig till skolsituationer. Detta kan vi koppla till teorin som vi tidigare nämnt, om varför pojkar oftare får specialhjälp. Teorin pekar på att det kan bero på att det mellan pojkar och flickor skiljer sig två år i det fysiska mognadsförloppet (Fischbein & Österberg 2003:30ff).

## 5.2 Lärarnas arbete med elever med koncentrationssvårigheter

### **Hur arbetar lärarna i förskolan och i grundskolans tidiga år med elever som har koncentrationssvårigheter?**

Lärarnas sätt att arbeta med elever som har koncentrationssvårigheter varierar. En lärare säger att arbetet med eleverna som har koncentrationssvårigheter inte skiljer särskilt mycket från arbetet med andra elever utan hon arbetar på ett och samma sätt med alla elever. Tre av lärarna säger att de arbetar på olika sätt med alla elever. De har individuella metoder för eleverna beroende på hur eleven är och vilket problem han eller hon har. Exempelvis kan de låta en elev ligga ner på golvet eller låta en elev pilla på någonting om det lär bäst på det viset. Andra elever kan få gå omkring medan andra inte får det. Eleverna får lära sig att acceptera varandras olikheter menade en av lärarna. Duvner (1997:118) menar att genom att låta elever ligga på golvet, att hålla något i handen eller pilla med något kan hjälpa eleverna att behålla koncentrationen. Detta kan vi också koppla till differentieringsmodellen (Atterström & Persson 2001:17) som betyder att lärare bör se och uppmuntra elevens alla unika sidor. Det spelar med andra ord ingen roll hur eleven lär sig utan det viktiga är att eleven lär sig. En lärare säger:

Låt oss vara olika.

En annan lärare betonade vikten av att tala klarspråk gentemot föräldrarna och att man inte ska vara rädd för att tala om de olikheter som finns elever emellan. Läraren uttryckte:

Låtsas inte att alla är lika för det är de inte.

Knep för att fånga elevernas uppmärksamhet är att benämna dem vid namn och att titta dem i ögonen menade en av lärarna. Två av lärarna arbetar med att ta ett problem i taget genom att först ta det problem de upplever som värst för att sedan ta nästa problem. Ett annat sätt är att ha korta delmål för barnet. Lärarna kan då säga till eleverna att göra klart uppgiften först för att sedan ta ett spel, använda datorn eller vila sig. Hos vissa elever är det extra viktigt att man lyfter fram det

positiva hos dem menade en lärare. Att uppmuntra och stärka det positiva hos elever menar även Duvner (1997:115) är viktigt i arbetet med dem.

Det är bra med rörliga klassrum menade en av lärarna d.v.s. inga bänkar. Genom att eleverna får hämta pennor, sitta i olika rum, korridorer eller hörn gör att det blir naturligt för eleverna att få röra på sig. Men detta sätt att arbeta på kan vara både positivt och negativt för elever med koncentrationssvårigheter menade läraren. Det kan vara negativt för att de kan få svårt att fokusera och positivt för att eleverna får röra på sig emellanåt. Det positiva överväger dock menade läraren. Duvner (1997:119ff) menar att den yttre miljön bör vara avskalad från yttre faktorer som kan störa och distrahera eleverna.

Om alla vet att den vuxne är säker och uppmärksam på det som händer så kan eleverna lättare slappna av menar en lärare. Att arbeta efter invanda mönster med tydliga regler så eleverna vet vad de ska göra samt att vara uppmärksam och engagerad som lärare menar Asmervik, Ogden och Rygvold (2001:117) och Duvner (1997:115) är viktigt.

Tre av lärarna berättar att de vid eget arbete kan låta de elever som behöver sitta vid läraren så att de lättare kan hjälpa eleverna. En av dessa lärare säger att man då har koll på dem. Man kan lägga sin hand på elevernas rygg eller på annat sätt visa kroppskontakt om de blir för ofokuserade. Övriga elever menar de får komma till dem när de behöver hjälp.

En av lärarna arbetar genom att bromsa och stoppa elever som stör och menar att det är inte ok att störa andra elever. Att stoppa ett eventuellt beteendeproblem på ett bra sätt så att det övriga skolarbetet kan fortsätta är något som en kompetent lärare gör menar Asmervik, Ogden och Rygvold (2001:117).

En lärare säger att ett annat sätt att arbeta på är förebyggande. Detta genom att eleverna kan trötta ut sig på rasten då de kan hoppa hopprep eller att gå ut springa två varv runt huset. En annan lärare menar att det gäller att förutse vad som kan komma att distrahera eleverna och att ligga steget före dem för att förhindra att det blir stökigt. Att hela tiden se till att de har något att göra och att de elever som lätt blir störda av saker runt omkring sig inte blir det menar läraren är viktigt. Kadesjö (2001:59) menar att man genom att betrakta hur eleven beter sig och se om de följer ett visst mönster lättare kan hjälpa eleven eftersom man då till slut vet hur och när eleven brukar reagera på olika situationer.

En lärare ansåg att det i genomsnitt finns ett barn med koncentrationssvårigheter i varje klass. Tre av lärarna ansåg att elever med koncentrationssvårigheter har ökat. Två av lärarna uppgav att de inte har några elever med koncentrationssvårigheter i sina elevgrupper just nu. Flera av lärarna var dock eniga om att man idag har uppmärksammat dessa elever mer och på så vis kanske man tror de har ökat fast de egentligen inte har gjort det. Flera av lärarna tar upp orsaker till att koncentrationssvårigheter har ökat. De menar att samhällsklimatet idag ställer högre krav på individer vilket också påverkar eleverna. De ser ett samband mellan familjeförhållanden och barn med koncentrationssvårigheter. De menar att barnen idag har det mer stressigt hemma och går allt längre dagar i skolan samt att elevgrupperna har ökat.

## 5.3 Resurser

### Vilka resurser har lärarna tillgång till?

På vår fråga om skolan har tillgång till en specialpedagog eller en speciallärare svarade fyra av lärarna att en speciallärare fanns att tillgå. Två av lärarna har alltså inte tillgång till speciallärare. En av lärarna har tillgång till två specialpedagoger som arbetar på skolan. De andra tre lärarna har även de tillgångar till två specialpedagoger men de arbetar däremot inte enbart på just deras skola utan hoppar runt på flera olika. Den ena av dessa specialpedagoger arbetar med handledning för lärarna och den andra med eleverna. En lärare berättade även att hon har en assistent med i klassrummet till en elev, men som kan hjälpa de andra eleverna om det behövs.

Alla lärare berättade att speciallärarna/specialpedagogerna oftast tar ut eleverna från klassrummet när det ska arbeta med dem. De har sitt egna rum dit de går. Två skolor berättade att eleverna själva får välja om de vill få hjälp i klassrummet eller om de vill gå iväg till speciallärarens/specialpedagogens rum. En lärare sa att om elever endast har koncentrationssvårigheter så går de inte till en speciallärare utan det är till för dem som har läs och skrivsvårigheter. En lärare ställer sig emot att ta ut elever ur klassrummet och ser hellre att hjälp ges direkt i klassrummet. Detta visar det vi läst, att det vanligaste är att man tar ut en elev som behöver hjälp till specialpedagogens egna rum (Emanuelsson 2004:104).

Två av lärarna nämnde att datorer kunde vara bra att ta till då det ibland fick elever att lättare kunna fokusera eller få lite hjärngympa. Enligt Duvner (1997:118) är detta ett sätt att hjälpa barnen att bibehålla fokus då dataskärmen hjälper eleven att rama in uppgiften. En lärare tyckte det var dåligt med tekniska hjälpmedel. En annan lärare nämnde att hopprep eller bollar kunde vara bra att ta till för att få röra på sig emellan åt, men dessa hjälpmedel såg läraren inte som specifika till just elever med koncentrationssvårigheter.

Däremot var det bara en skola som specifikt kunde nämna andra resurser som de har tillgång till i klassrummet. Det var skolan som har en elev som har en assistent. De har en hörna de byggt upp som framförallt eleven med assistenten kan sitta och arbeta i och på så vis bli avskärmd från yttre stimuli. Denna lärare hade också köpt in ett par hörlurar som eleven kan ha på sig för att koppla bort störande ljud. När vi intervjuade denna lärare relaterade vi hennes svar till utredningen som Skolverket har gjort (Verneresson 2002:36) där man kan läsa om att nedskärningarna på 1990-talet gjorde att resurserna ute på skolorna blev drabbade. Utredningen visade på att resurserna endast räckte till de elever som verkligen var i behov av det.

Fyra av de sex lärarna har ett elevvårdsteam att tillgå där bland annat rektor, skolsköterska, psykolog och kurator alltid ingår. De andra två lärarna nämner något liknande men kallar det för elevhälsoteam och barnhälsoteam istället. Men de består av samma yrkeskategorier.

Tre skolor nämner också att de kan få ytterligare hjälp utifrån. Två kallar det för det specialpedagogiska teamet och den tredje kallar det resursteam. Dessa team arbetar över hela stadsdelen. Den ena skolan nämner att man där också kan komma i kontakt med andra specialister som exempelvis en talpedagog. Kadesjö (2001:106ff) menar att man ibland kan behöva ta hjälp av andra specialister för att på bästa sätt kunna hjälpa barn.



## 5.4 Åtgärder

### **Vilka åtgärder görs på skolorna?**

Alla lärare berättar att de gör åtgärdsprogram på skolan till alla barn som man misstänker inte kommer att nå upp till de nationella målen i år 5 eller till elever som man av andra skäl tycker behöver det. Detta är skolor skyldiga att göra sedan 2000/2001 (Persson 2001:120). En lärare berättade att de på deras skola väljer att följa upp åtgärdsprogrammen var 6:e vecka.

I åtgärdsprogrammet skall det vara både långa och kortsiktiga mål enligt två lärare. De betonar vikten av att målen skall vara tydliga och enkla så att barnet känner att de klarar av att nå upp till dem samt att det är viktigt att man tar ett mål i taget.

Tre lärare berättar att de har en färdigmall att utgå ifrån då man skriver ett åtgärdsprogram. Mallen är samma för hela stadsdelen och där lärare från olika skolor fått varit med och utformat den. Mallen har flera nivåer såsom individ, grupp och övergripande nivå. Det är framförallt hur man som ansvarig pedagog kan göra för att eleven skall få det bättre.

Ingen av lärarna menar på att det finns något skrivet i deras lokala arbetsplan om elever med koncentrationssvårigheter. Däremot är de enade om att den tar upp om lika behandling och att alla barn är unika och skall respekteras.

## 6. Slutdiskussion

Vi har i denna studie undersökt hur lärare ser och arbetar med barn med koncentrationssvårigheter. Orsaker till varför elever har koncentrationssvårigheter har vi valt att inte fokusera alltför mycket på i denna studie utan det som vi valt att inrikta oss på är hur lärare arbetar med dessa elever. En orsak kan däremot vara brister i hjärnan eller att man har sociala problem. Efter att vi läst litteraturen och gjort intervjuerna med lärare har vi förstått att begreppet koncentrationssvårigheter är komplext och innefattar en mängd olika faktorer.

På vår fråga om vad lärarna anser koncentrationssvårigheter är kan vi sammanfattningsvis se att de framförallt anser att det handlar om att elever har svårt att sitta stilla och att fokusera på en uppgift på grund av att de tar intryck av saker som sker runt omkring dem. Vanligt är att eleverna också börjar gå omkring i klassrummet och göra andra saker (jfr Kadesjö 2001:27ff). Detta är typiska kännetecken för överaktiva barn med koncentrationssvårigheter men man skiljer även på passiva barn med koncentrationssvårigheter. De passiva barnen har ett annat sätt att ge uttryck för koncentrationssvårigheter och det handlar mer om en svårighet att komma igång med uppgifter och de verkar heller inte följa med i skolarbetet utan snarare vara i en annan värld (Kadesjö, 2001:37; Asmervik, Ogden & Rygvold 2001:101).

Det var intressant att de flesta lärarna endast nämnde koncentrationssvårigheter såsom det kan uttrycka sig hos överaktiva barn. Eftersom det finns två olika typer av koncentrationssvårigheter tänker vi att det är viktigt för pedagoger att känna till dessa skillnader för att deras bemötanden med eleverna bör ske på olika sätt.

I skollagen 2 § står det bl.a. att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning samt att särskilt stöd ska ges till elever som har svårigheter i skolarbetet. För att man ska kunna bedriva undervisning så att elever får den utbildning de har rätt till är det viktigt att man känner till bakomliggande orsaker till elevers koncentrationssvårigheter samt deras livssituation. På vår fråga om hur lärarna arbetar med elever som har koncentrationssvårigheter kan vi sammanfattningsvis se att arbetssätten varierar. De flesta lärarna arbetar på ett individanpassat sätt beroende på problem och elev. Det viktigaste verkar vara att utgå från varje elevs förutsättning och att tillmötesgå dem utifrån deras villkor. Exempelvis genom att låta vissa av eleverna arbeta på golvet eller att finnas nära till hands hos de elever som behöver extra stöd.

Eleverna behöver få röra på sig för att kunna fokusera på sina arbetsuppgifter. Genom att ta kortare pauser och att arbeta efter invanda mönster kan man som pedagog ytterligare hjälpa eleverna att upprätthålla fokus. Tydlighet är ett annat sätt att bemöta barnen så att de vet vad som förväntas av dem. För att fånga elever med koncentrationssvårigheter behövs att man bemöter dem utifrån deras villkor och förmågor. För att man som pedagog ska förhindra att koncentrationssvårigheter uppstår kan man ligga steget före barnen eller sitta bredvid dem så att man snabbt kan ingripa när det behövs.

Då elever med koncentrationssvårigheter lätt blir distraherade och får svårt att fokusera när annat dyker upp (Asmervik, Ogden & Rygvold 2001:100) ställer vi oss frågan huruvida rörliga klassrum är bra eller inte för dessa elever. Precis som en av lärarna antyder kan rörliga klassrum vara negativt för vissa elever. Efter att ha läst om koncentrationssvårigheter kan vi se en del

nackdelar med att ha dessa klassrum. Vi tror det är viktigt att man som lärare är medveten om vilka störningsmoment som kan finnas i klassrummet och att man förebygger så att dessa moment distraherar eleverna så lite som möjligt. Vi tror också det är viktigt att man har tydliga regler och platser för var allt ska stå.

För att kunna bemöta alla elever med koncentrationssvårigheter är det även viktigt med utbildning i detta ämne och vi anser att den bör ges i den grundläggande lärarutbildningen (Vernersson 2002:11). Lärarna har i sina lärarutbildningar inte fått eller endast delvis fått utbildning i koncentrationssvårigheter. I Lpo 94 (s 4) står det att ”undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov”. För att som lärare kunna göra detta anser vi att utbildning om koncentrationssvårigheter är viktig. Men också för att det idag är relativt vanligt med denna typ av problem i klasser. Som lärare har man krav på sig att kunna bemöta elevers olikheter och för att klara av detta underlättas det med adekvat utbildning.

För att klara av att arbeta med elever som har koncentrationssvårigheter underlättas arbetet om man har goda resurser att tillgå. Dessa resurser kan vara utbildning, kompetensutveckling, tillgång till specialpedagog/speciallärare eller material. På vår fråga om vilka resurser lärarna har tillgång till kan vi sammanfattningsvis se att det finns gott om hjälp att tillgå. Samtliga skolor har specialpedagog/speciallärare att ta hjälp utav och på flera av skolorna finns även andra experter att tillgå. Detta tycker vi är en bra förutsättning för att kunna hjälpa alla elever vilket ”en skola för alla” kräver att man som lärare ska. ”En skola för alla” menar att den vanliga läraren ska kunna bemöta och ta hand om eleverna i det vanliga klassrummet oavsett vilka problem som kan finnas i den. De lärare vi har intervjuat har svarat att deras elever oftast får gå ut från klassrummen för att få hjälp av specialpedagogen eller specialläraren vilket talar mot idén om ”en skola för alla”. Däremot är det en av lärarna som inte gillar idén om att ta ut eleverna utan ser hellre att hjälp ges direkt i klassrummet medan de andra lärarna inte tar upp något om detta. Arbetet har även visat att konsekvenserna av specialpedagogiken inte alltid är positiv. Den kan leda till värre problem än det var innan (Atterström & Persson 2000:39). När vi intervjuade lärarna om detta var det däremot ingen som nämnde något om följderna av specialpedagogiska insatser.

Vi tror liksom flera av lärarna vi intervjuat att barn med koncentrationssvårigheter har ökat. Några orsaker till detta menar lärarna kan vara stökiga familjeförhållanden samt att man idag utreder dessa barn i större utsträckning än vad man tidigare valt att göra. Vi tror även att barn med koncentrationssvårigheter idag är mer uppmärksammade vilket gör att man mer kommit att diskutera detta. Men också att man inom skolan idag arbetar på ett mer individanpassat sätt, i och med det blir elevernas olikheter mer synliga.

## 6.1 Förslag till vidare forskning

Hade vi haft mer tid hade vi valt att mer ingående tagit reda på hur man kan arbeta med passiva respektive överaktiva barn med koncentrationssvårigheter. Vilka skillnader och likheter är viktiga att tänka på i arbetet med dessa elever? Oberoende av vilken typ utav koncentrationssvårighet barn har så hade det även varit intressant att ta reda på hur lärares syn och arbetssätt skiljer sig åt beroende på arbetslivserfarenhet, eventuell utbildning, ålder och kön? Det hade också varit intressant att göra klassrumsobservationer för att själva se hur lärare arbetar med dessa elever samt hur elever reagerar och utvecklas beroende på arbetssätt.

## 7. Referenser och Referenslista

Asmervik, Sverre, Ogden, Terje & Rygvold, Anne-Lise (2001). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Atterström, Hans & Persson, Roland S (2000). *Brister eller olikheter?* Lund: Studentlitteratur.

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

Emanuelsson, Ingemar (2004). "Integrering/inkludering i svensk skola" i Tøssebro, Jan (red.). *Integrering och inkludering* (s 101-120). Lund: Studentlitteratur.

Fischbein, Siv & Österberg, Olle (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Växjö: Grafiska Punkten.

Groth, Dennis (2007:02). *Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv*. Luleå tekniska universitet.

Kadesjö, Björn (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.

Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Hämtad 07-12-15. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Lpfö 98, Läroplan för förskolan. Hämtad 07-12-15. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/468>

Persson, Bengt (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.

Skollagen (1985:1100). Hämtad 07-12-15. Tillgänglig: <http://www.skolverket.se/sb/d/777>

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

*Svenska skrivregler*. Svenska språknämnden (2000). Stockholm: Liber.

Thimon, Ann-Christin (2000). *Bråkiga ungar och snälla barn*. Lund: Studentlitteratur.

Trost, Jan (2005). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, Inga-Lill (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

## 8. Bilaga

### 8.1 Intervjufrågor

1. Vilka åldrar arbetar du med?
2. Hur länge har du arbetat som lärare?
3. Vad har du för utbildning?
4. Fick du lära dig om elever med koncentrationssvårigheter under din utbildning?
5. Vad anser du är koncentrationssvårigheter?
6. Har du någon eller några elever som du anser har koncentrationssvårigheter?
7. Hur kan det yttra sig?
8. Hur arbetar du med elever som har koncentrationssvårigheter?
9. Kan du ge några exempel på sådana situationer? Detta är en följdfråga till ovanstående fråga
10. Skiljer sig ditt val av arbetssätt åt beroende på vilka koncentrationssvårigheter du anser eleven/eleverna har?
11. Vilka resurser har du tillgång till? Såsom material, egna idéer/knep eller kompetensutveckling?
12. Har ni tillgång till en specialpedagog på skolan?
13. Om en elev behöver hjälp av en specialpedagog, hjälper då specialpedagogen eleven i klassrummet eller går de i väg till ett annat rum?
14. Finns det andra resurser/ personer på skolan eller utifrån som kan hjälpa till vid behov?
15. Vilken hjälp får du från skollädaingen?
16. Finns det något skrivet i er lokala arbetsplan om hur man ska arbeta med elever som har koncentrationssvårigheter?
17. Har ni åtgärdsprogram på skolan och vilka har utformat det?
18. Är det vanligt att elever har koncentrationssvårigheter?
19. Om du blickar tillbaka på din tid som lärare, anser du då att elever med koncentrationssvårigheter har ökat eller minskat?
20. Har du egna tankar om vad det i så fall kan bero på?
21. Tror du det skiljer sig mellan olika lärare när det gäller arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter?
22. I så fall på vilket sätt?

23. Är det något mer som du tycker är viktigt att nämna när det gäller arbetet med elever med koncentrationssvårigheter?