

EXAMENSARBETE

Hösten 2005

Lärarytbildningen

Hur kan pedagogerna stödja elever med koncentrationssvårigheter inom klassens ram?

Författare

Catharina Engberg

Jessica Pyykkö

Handledare

Daniel Östlund

Hur kan pedagogerna stödja elever med koncentrationssvårigheter inom klassens ram?

Abstract

Hur kan pedagogerna stödja elever med koncentrationssvårigheter? Hur kan pedagogen i klassen skapa ett klimat i klassrummet som passar alla elever?

Genom att intervjua sju pedagoger på fem olika skolor har vi fått deras perspektiv och syn på de här frågorna. Resultatet från våra intervjuer visar att pedagogerna är beroende av varandra för att miljön i skolan ska gynna alla elever. De intervjuade pedagogerna anser att eleverna med koncentrationssvårigheter är i behov av trygghet vilket de får genom struktur i klassrummet. Detta uppnådde pedagogerna på olika sätt beroende på om eleverna befann sig i en vanlig skola eller på en resursskola. Eleverna på resursskolan hade mer tid med pedagogen och en lugnare miljö än de elever som fanns kvar i den vanliga skolan. Undervisningsmetoderna i klasserna var att hålla eleven sysselsatt, ge snabb respons samt att motivera eleven genom att ge dem belöningar i form av till exempel en rolig aktivitet. Alla pedagogerna arbetade medvetet med att öka motivationen till inläring samt koncentrationsförmågan hos elever med koncentrationssvårigheter.

Ämnesord: Koncentrationssvårigheter, Diagnos, DAMP, AD/HD

Förord

Vi är två studenter från Högskolan Kristianstad som går på lärarutbildningen på inriktningarna fritid och skola samt barnets lärande, lärarens roll svenska/samhälle. Vårt arbete har gett oss ett bra tillfälle till att bredda våra kunskaper inom ett område som ligger oss varmt om hjärtat. Ett försök att göra skolvardagen lättare för de elever som tampas med koncentrationssvårigheter. Vi vill här också ta tillfället i akt att tacka alla vänliga pedagoger som hjälpt oss i vårt arbete genom att dela med sig av sina kunskaper inom sina arbeten med elever som har speciella behov inom detta område. Utan er hjälp hade vårt arbete varit omöjligt att genomföra. Vi vill också tacka vår handledare för allt ovärderligt stöd under skrivandets gång. Tack! I skolan tycker nog de flesta att det är viktigt att barn får det stöd de behöver, men vem ska ta ansvaret för det?

” Det var en gång fyra personer
som hette Många, Någon,
Någonannan och Ingen.

Det fanns ett viktigt jobb som
skulle göras och Många tyckte
att Någon skulle ta tag i det.

Någonannan skulle också
kunna ha gjort det, men
Ingen gjorde det.

Någon blev förbannad för det
var ju faktiskt Mångas jobb.

Många tyckte nu att Någonannan
skulle ju kunna ha gjort något åt det,
men Ingen förstod att Många
faktiskt borde ha gjort det.

Det slutade med att Många skyllde
på Någonannan när i själva verket

Ingen kunde skylla på Någon.”(Andersson i Öhlmer 2004)

Innehållsförteckning

1. Inledning och bakgrund.....	5
1.1. Syfte	9
1.2. Disposition	9
2. Litteraturgenomgång	10
2.1. Koncentration	10
2.1.1. Förbättra koncentrationen	10
2.2. Vad är AD/HD och DAMP?	11
2.2.1. Arv eller miljö	13
2.2.2. Christopher Gillbergs forskning	13
2.2.3. Forskaren Eva Kärfves kritik mot Gillbergs forskning	14
2.3. Perception.....	14
2.4. Olika perspektiv	15
2.5. Specialpedagogik	16
2.6. Pedagogiska konsekvenser	17
2.7. Pedagogiska hjälpinsatser	17
2.7.1. Arbetslaget	18
2.7.2. Speciallärare/specialpedagoger	19
2.7.3. Åtgärdsprogram.....	19
2.7.4. Utvecklingssamtal	20
2.7.5. Seriesamtal	21
2.7.6. Sociala berättelser	22
2.7.7. Datorn och Daisy som hjälpmedel	22
2.7.8. Den lilla gruppen.....	22
2.8. Pedagogiska råd i skolans vardag.....	23
2.9. Problemprecisering.....	26
3. Metod	27
3.1. Teoretisk utgångspunkt	27
3.2. Metodval.....	27
3.3. Urval.....	29
3.4. Genomförande	31
3.5. Bearbetning av material	32
4. Resultat och analys.....	33
4.1. Diagnos i skolan	33
4.2. Struktur.....	34
4.3. Gränssättning.....	35
4.4. Samarbete med andra pedagoger.....	36
4.5. Samarbete med föräldrar	37

4.6. Hjälpmedel	39
4.7. Lilla gruppen	40
4.8. Belöningar	41
4.9. Elevens självkänsla	41
4.10. Pedagogernas övriga råd	42
4.11. Slutsats	43
5. Diskussion	44
5.1. Förslag till fortsatta studier	52
5.2. Avslutande reflektioner	52
5.3. Sammanfattning	53
6. Referenslista	55
6.1. Litteraturkällor	55
6.2. Internetkällor	58
Bilaga	

1. Inledning och bakgrund

Vi har valt att i vårt examensarbete inrikta oss på frågor som berör den pedagogiska aspekten av arbetet med barn som har koncentrationssvårigheter, både odiagnostiserade och diagnostiserade. När det gäller de diagnostiserade eleverna är det elever med AD/HD eller DAMP som vi berör. Med den pedagogiska aspekten menar vi det sätt som pedagogen kan arbeta med eleverna vilket inkluderar metoder och förhållningssätt som pedagogen kan använda sig av inom klassens ram men också kännedom om vilka andra experter som finns att tillgå då pedagogens egna kunskaper inte räcker till. Persson (2001) skriver att speciallärarna med sin omfattande kompetens som både klasslärare och som speciallärare ofta märker att det antingen är förhållningssättet eller undervisnings metoderna som skapar problemen. Eftersom Persson inkluderar speciallärarna och specialpedagogerna i samma grupp i sin forskning tolkar vi dessa tankar som varande även för specialpedagoger. Utifrån Gillbergs (1995) beskrivning av diagnoserna AD/HD och DAMP sammanfattar vi elevernas svårigheter med att eleverna kan ha uppmärksamhetssvårigheter, kan lätt misstolka intryck och information, kan ha motoriska svårigheter vilket innebär att eleven är klumpig i sina kroppsrörelser. Eleven kan även vara mycket impulsiv och överaktiv. Enligt Kadesjö (2001) kan det även finnas elever med koncentrationssvårigheter som istället för att vara överaktiva är underaktiva. Dessa elever är precis lika viktiga att uppmärksamma (a.a.). Det är viktigt att påpeka att barn med koncentrationssvårigheter av skilda slag inte behöver ingå i gruppen DAMP eller AD/HD men att deras problem dock kvarstår.

Skolan måste vara flexibel för att klara av att möta alla elever. För detta behövs anpassade kursplaner, pedagogiska metoder, en bra användning av de resurser man har på skolan, god kvalitet på undervisningen samt en skolorganisation som fungerar på ett tillfredsställande sätt vilket inkluderar god kommunikation mellan de olika enheterna (Brodin & Lindstrand 2004). I utredningen kring skolans inre arbete (SIA) och i betänkandet om arbetsmiljön i skolan (SOU 1998:66) betonades att fler flexibla lösningar behövs i skolan. I utredningen kom man fram till att skolans problem inte kunde lösas ”inom ´en- lärarsystemets´ ram.” (a.a.:49) Svårigheter skulle istället lösas i arbetsenheter bestående av arbetslag inom vilka pedagoger från flera olika klasser skulle leda arbetet. Arbetslagen skulle bestå av ”klasslärare/ämneslärare, speciallärare och fritidspedagog.” (a.a.: 49) Vi anser att som pedagog måste vi ha en bra kommunikation med övriga i arbetslaget samt sträva mot ett gemensamt mål för elevens bästa. Fler pedagoger ser mer än vad en pedagog gör.

Sedan 1991 har kommunerna totalt arbetsgivaransvar för all personal inom skolan och därför avgör kommunerna också utformningen av verksamheten men detta måste ske inom de ramar som riksdagen och regeringen fastställt (SOU 1998:66). Vilka är då de ramar som kommunerna är bundna till att följa? Enligt skollagen 1: a kapitlet 2: a § skall hänsyn tas till de elever som är i behov av särskilt stöd. Vidare nämns i 4: e kapitlet 1: a § att elever med svårigheter i skolarbetet skall få särskilt stöd. FN:s barnkonvention består av 54 artiklar. I den 29:e artikeln står det att de stater som skrivit under konventionen är överens om att när det gäller barnens utbildning så ska den syfta till att ”utveckla barnets fulla möjligheter i fråga om personlighet, anlag och fysisk och psykisk förmåga;” (<http://www.rb.se>). I vår läroplan Lpo 94 finner vi också stöd för behovet av vår studie. Till exempel skall verksamheten präglas av omsorg av den enskilde eleven då det gäller välbefinnande och utveckling. Eleven skall bli respekterad som individ och för sitt arbete. Skolan skall arbeta för att uppmuntra varje elev till att vilja lära sig och utvecklas med sina uppgifter. De skall få känna glädjen i att göra framsteg och övervinna sina svårigheter. Man skall ta hänsyn till de olika förutsättningarna och behoven som eleven har. Målen kan nås på olika sätt, och skolan har ett särskilt ansvar att hjälpa elever med svårigheter i skolarbetet att nå målen (Utbildningsdepartementet 1998). Även Salamancadeklarationen (Utbildningsdepartementet 2001) nämner elever som är i behov av särskilt stöd. En deklARATION är inte juridiskt bindande utan är mer en åsikt som de olika länderna har i en särskild fråga. Deklarationen nämner att elever som är i behov av särskilt stöd skall få sina behov tillgodosedda inom ordinarie skolor där eleven sätts i centrum och får den pedagogik som eleven behöver. De länder som skrivit under deklARATIONEN vill att skolundervisningen skall ske på ett integrerat sätt genom att de elever som är i behov av särskilt stöd får stanna kvar i klassen och att man i de här länderna skall utveckla undervisningsprogram för elever med behov av särskilt stöd och att programmen skall vara en del av övrig undervisning (a.a.). Vår tolkning är därmed att pedagogen enligt styrdokumentet har skyldighet att planera och genomföra undervisningen efter elevernas förmåga att tillgodogöra sig den.

Öhlmer (2004) skriver att barnen enligt skollagen har rätt till det stöd som de behöver för att utvecklas positivt i skolan. Denna rätt har *alla* elever inte bara de med diagnos. Hellström (1997) skriver att de åtgärder som underlättar inläringen för elever med DAMP och AD/HD även är bra för övriga elever. Med andra ord finns möjligheter för pedagogen att anpassa undervisningen så att den passar alla. Enligt grundskoleförordningen 5 kap. 5 § skall också specialpedagogiska insatser för barn i behov av särskilt stöd i första hand ske inom den klass

eller grupp som eleven tillhör. Vidare skall undervisningen i en skola för alla anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Gunvall och Osnes (2000) skriver också att skolan skall sträva efter att vara *en skola för alla*. De menar därför att det är av största betydelse för pedagogen att ha kunskaper om barn med koncentrationssvårigheter för att kunna tillgodose alla barns behov i undervisningen. I en skola för alla är det den enskilde eleven som är viktigast. Därför skall elevens förutsättningar, behov och intressen stå i centrum i skolans arbete. Eleven skall få maximala förutsättningar att utvecklas på bästa sätt i skolan och där få känna delaktighet. Liknande tankar finner vi i Svenska Unescorådets skriftserie (Utbildningsdepartementet 2001) ”Vi är alla olika och vi lär på olika sätt. Var och en av oss har utifrån våra förutsättningar möjlighet att utvecklas. Först när barnet sätts i centrum och undervisningen anpassas efter var och ens behov kan vi uppnå en skola för alla” (s.5). I utvecklingsplanen för förskola, skola och vuxenutbildning som regeringen lade fram 1997 finner vi liknande tankar kring begreppet en skola för alla, men även att elever med olika bakgrund skall undervisas tillsammans och att målet är att stärka deras förmåga genom att utveckla deras kunskaper, färdigheter och förhållningssätt så att de kan anpassa sig till det moderna samhället och delta i förändringen av vårt samhälle (SOU 1998:66). Vår tanke är att om läraren i den ordinarie klassen har större kunskaper kring hur man på bästa sätt arbetar med barn som har koncentrationssvårigheter är förmodligen inte behovet så stort att behöva diagnostisera eleverna då man inte är i lika stort behov av extra resurser. Enligt Brodin och Lindstrand (2004) kan det nämligen vara svårt att få extra resurser för elever utan diagnos. Vi tror att om läraren har större kunskaper kring denna undervisningsproblematik så kan elevernas behov lättare tillfredställas inom den ordinarie klassen. Denna möjlighet till ökad kunskap ser vi som positiv då en diagnostisering hos eleven enligt dem kan ge en handikappstämpel som i sin tur kan leda till problem att till exempel få ett jobb. Haug (1998) menar att specialpedagogiska grundkunskaper är ett måste för alla pedagoger som arbetar med barn och ungdomar i skolan om en mer inkluderande skola ska kunna bli en verklighet. Han ser det som mer önskvärt att ha en inkluderande integrering i skolan och menar med det att alla elever skall tillåtas att delta aktivt i klassens gemensamma verksamhet. Den traditionella specialundervisningen skriver han har lett till en segregering som innebär att elever med problem fortfarande är kvar på samma skola men skiljs från sin ordinarie klass.

Läroplanen för grundskolan uppmärksammade för första gången i Lgr 69 att miljön i skolan kunde vara en orsak till elevers svårigheter att nå upp till skolans krav. De menade här att man skulle integrera funktionshindrade (SOU 1998:66). Då det gäller elever med funktionshinder

bör enligt kommittén, WHO:s och standardreglernas allmänna definitioner kunna begränsas till enbart de elever vars funktionshinder ger sådana handikappande konsekvenser i skolan att de är i behov av särskilt stöd. (SOU 1998:66) *FN:s standardregler* (SOU 1998:66) definierar begreppet handikapp som en begränsning av möjligheterna att delta i samhället på samma sätt som andra. Ett handikapp är något som uppstår i mötet mellan en person med funktionsnedsättning och omgivningen. FN vill fästa uppmärksamheten på hur miljön kan verka hindrande på människor med funktionshinder och dess möjlighet att delta och utvecklas i samhället på samma villkor. FN sammanfattar med att tydliggöra att ett handikapp inte behöver uppstå vid ett funktionshinder eftersom det är kontakten mellan den funktionshindrade och omgivningen som skapar handikappet. FN poängterar att det är omgivningen som måste anpassas för att ett handikapp inte skall uppstå. Vi får ytterligare stöd för våra tankar i det som Kadesjö (2001) skriver om att det är viktigt för en pedagog att känna igen och förstå mönstret i elevens svårigheter. Bara för att namnet på elevens problem saknas så ska inte det hindra pedagogen från att försöka hjälpa eleven. Frågan är då vilka möjligheter pedagogen har att hjälpa eleven genom skoltiden och förbättra dess kvalitet inom klassens ram. Det vi kommer att undersöka är därför hur pedagogerna kan stödja elever med koncentrationssvårigheter.

Elevens olika svårigheter härrör sig ur ett komplext samspel kring omkringliggande faktorer såsom det organisatoriska, personalmässiga och den fysiska miljön i skolan. Dessutom påverkar elevens sociala och ekonomiska situation samt hur individen är som person. Detta komplexa samspel gör att olika svårigheter såsom läs –och skrivsvårigheter, matematiksvårigheter och koncentrationssvårigheter samt beteendeproblem ofta hänger nära samman med varandra. Sahlin (1997) skriver vidare här om hur den omkringliggande miljön påverkar eleven till att få svårigheter men detta är inte det enda existerande perspektivet. I departementsskrivelsen *Elevens framgång –skolans ansvar* (2001) nämns två olika perspektiv som påverkar behovet av specialpedagogisk kompetens. Det första perspektivet ser avvikelser som individbunden där problemet är medfött eller förvärvat och kräver specialisthjälp. Det andra perspektivet ser inte problemet hos enbart individen utan i hela lärande miljön. Det är viktigt att inte skjuta över problemen på specialister utan hela skolan måste organiseras för att hjälpa eleven. Det individuella stödet måste ses som en del i en helhet (Ds 2001:19).

1.1. Syfte

Syftet med arbetet är att undersöka vad pedagoger kan göra inom klassens ram för att hjälpa elever med koncentrationssvårigheter, både elever utan diagnos och med diagnos. Med diagnos menar vi diagnoserna DAMP och AD/HD. Vår undersökning inom detta område är menad att kunna användas som stöd i det pedagogiska arbetet.

1.2. Disposition

I litteraturgenomgången förklaras innebörden av att som pedagog ta hand om elever med koncentrationssvårigheter. Vi vidareutvecklar med de elever som har diagnoserna DAMP eller AD/HD, men skriver övergripande om elever med koncentrationssvårigheter. För att ge läsaren förståelse för vilka elever som behöver extra stöd i klassrummet har vi valt att först beskriva kriterierna för DAMP och AD/HD. Detta kan ge läsaren en djupare insikt i elevens problematik. De barn som har koncentrationssvårigheter i skolan behöver inte ha en diagnos men kan behöva lika mycket stöd som de elever som har diagnos. Vi tar upp vilka faktorer som kan påverka elever att få koncentrationssvårigheter. Vidare förklaras hur pedagogerna ute på skolorna kan stödja elever som har koncentrationssvårigheter och som behöver extra stöd. För att göra detta så går vi igenom vilka pedagogiska konsekvenser det kan bli för eleven i skolan. I vårt arbete kommer vi inte att gå in på hur en diagnos ställs eftersom detta hade gjort vårt arbete alldeles för omfattande. Det viktiga är att vi som pedagoger har kännedom om vilka specialister vi kan behöva ta kontakt med och inte att vi känner till deras arbetsuppgifter i detalj. Efter litteraturgenomgången har vi gått igenom vilken metod vi använt för att analysera vårt material. Våra resultat från intervjuerna redovisas och analyseras för att sedan avsluta med en diskussion där vi lyfter fram viktiga delar ur vårt resultat och sammankopplar detta med litteratur samt våra egna tankar. För att få en bättre överskådlighet har vi valt att ibland skriva i punktform då vi anser att detta i delar av arbetet underlättar för läsaren att få en bra översikt.

2. Litteraturgenomgång

I vår litteratur kommer vi att beröra elever med koncentrationssvårigheter, hur deras situation kan se ut och hur pedagogen kan stödja eleven. Vi kommer att förklara diagnoserna DAMP och AD/HD och förklara vad dessa två diagnoser kan ha för betydelse för eleven och för pedagogen. Avslutningsvis i litteraturdelen presenteras problempreciseringen.

2.1. Koncentration

Kadesjö (2001) skriver att när elever koncentrerar sig på en speciell uppgift används sinnen (syn, hörsel, känsel och så vidare) till att samla information. Med hjälp av denna information värderas aspekterna på uppgiften. Om eleven har god koncentration på uppgiften tar eleven till vara det väsentliga i informationen och utesluter det som är ovidkommande och störande. Eleven klarar då av att komma igång med sitt arbete, hålla fast vid det samt slutföra arbetet. Skulle eleven däremot ha koncentrationssvårigheter kan dessa olika typer av koncentrations - svårigheter delas upp. Primära koncentrationssvårigheter innebär att eleven har en bristande förmåga att koncentrera sig i de flesta situationer som eleven befinner sig i. Det handlar om stora och varaktiga svårigheter i koncentrationen som kan ge både eleven, pedagogerna och föräldrarna återkommande bekymmer i vardagen. Vid sekundära koncentrationssvårigheter innebär det att eleven kan reagera på stora brister i sin uppväxtmiljö genom att få koncentrationssvårigheter i olika sammanhang. Brister eller stressfaktorer i barnets uppväxtsituation kan framkalla dessa problem. Övriga elever omfattas av situationsbundna koncentrationssvårigheter som innebär att eleven kan ha svårigheter att koncentrera sig i en viss situation men mycket väl kan koncentrera sig i en annan (a.a.).

2.1.1. Förbättra koncentrationen

Pedagogen kan förbättra koncentrationen hos eleverna genom att strukturera och förbereda eleverna när det gäller skolarbetet. Detta kan innebära att pedagogen har ett bestämt arbetsschema som eleverna ska jobba efter samt att pedagogen förtydligar vilka förväntningar hon/ han har på dem och vilket mål de ska styra mot. För att motivera eleverna är det bra om pedagogen skapar ett belöningsystem samt på ett konkret sätt berättar vilka framsteg eleven gjort under dagen (Adler och Holmgren,2000). Barnets motivation till att anstränga sig i sin inläring beror på i första hand två saker. Dels att inläringen upplevs som lustfyllt för eleven,

dels att den ger framgång (Kadesjö. 1992). För att skolarbetet skall bli bra är det viktigt enligt Adler och Holmgren (2000) att tydligt strukturera arbetsuppgifterna och göra klart för eleverna var de ska börja samt ge ett tydligt slut. För att göra det enklare för eleverna kan arbetsuppgifterna delas upp och göras under flera tillfällen, pedagogen kan t.ex. ställa tiden på en äggklocka och när den ringer så är arbetspasset slut. För att göra uppgifter tydliga är det bra att skriva upp instruktioner på tavlan och repetera det som står flera gånger. Det är bättre och använda sina kroppsrörelser när instruktioner ska ges och undvika att prata för mycket. För att undvika att eleven sitter och dagdrömmer se till att ha ögonkontakt med eleven. För att göra skoldagen så behaglig som möjligt är det bra med korta pauser ofta, på så sätt undviker pedagogen att eleven själv tar pauser utan lov. För elever med koncentrationssvårigheter är det viktigt att pedagogen ger feedback på gjorda uppgifter samt uppmuntrar eleven i sitt arbete. Det är viktigt att inte ge alltför mycket stimulans. Ibland kan det vara lämpligt att låta eleven arbeta vid datorn då det kan vara svårt att skriva för hand. Ett annat tips är också att låta eleven få läsa in texterna på band. Vid allt lärande är det viktigt att komma ihåg den känslomässiga delen som behövs för att ett lärande ska finnas (a.a.).

2.2. Vad är AD/HD och DAMP?

AD/HD är en förkortning för Attention Deficit Hyperactivity Disorder. När diagnosen ges föreligger avvikelser inom uppmärksamhet, aktivitet och impulsivitet. De som har en diagnos behöver inte vara överaktiva. DAMP är en Dysfunktion vad gäller Aktivitetskontroll, Motorik kontroll och/eller Perception. Det generella är att alla personer med diagnosen DAMP har svårigheter med aktivitetskontroll och uppmärksamhet. Däremot måste de inte ha svårigheter i både motorik och perception (Lindqvist, 2000). Perception kan förklaras med att det är hjärnans sätt att översätta människans olika sinnesintryck, koppla samman dessa med tidigare erfarenheter och på så sätt ge ett sammanhang för individen. Det är lätt för elever med DAMP att misstolka grundinformationen vilket kan leda till ett felaktigt beteende (Axengrip, 2001). Om eleven skall räknas till gruppen DAMP skall det finnas en kombination av perceptuella/motoriska avvikelser och koncentrationssvårigheter (Kadesjö, 2001 & Gisterå, 1995).

Fram till 1990 var det vanligt med beteckningen MBD som står för Minimal Brain Dysfunction (Gisterå & Lavsund 2001). Forskarna Christoffer Gillberg, Peder Rasmussen och Carina Gillberg omdefinierade sedan begreppet MBD till den nya beteckningen DAMP som

istället beskriver symtomen och inte orsakerna till handikappet, då orsaken är svår att fastställa. Både DAMP och MBD beteckningen används ofta parallellt eftersom MBD är så etablerad. (Gisterå 1995).

Diagnos kriterier för AD/HD med uppmärksamhetsbrist, varav sex måste uppfyllas för att diagnos ska ställas:

- Inte uppmärksam när det gäller detaljer, gör ofta slarvfel.
- Svårt att vidhålla uppmärksamheten vid skoluppgifter.
- Verkar inte lyssna på tilltal.
- Har svårt för att slutföra sina uppgifter.
- Har svårt att organisera sitt arbete
- Vill inte engagera sig i uppgifter som kräver uthållighet.
- Tappar lätt saker.
- Störs lätt av omgivningen.
- Är glömsk. (Gillberg 1995).

Diagnos kriterier för AD/HD med överaktivitet – impulsivitet:

- Har svårt att sitta still.
- Problem att sitta på sin plats.
- Leker vanligen inte på ett stillsamt sätt.
- Går ofta på "högvarv".
- Är sällan tyst.
- Svarar på frågor innan dessa avslutats.
- Svårigheter att invänta sin tur.
- Avbryter samtal och stör andras lekar. (a.a).

Det krävs att symtomen för AD/HD skall orsaka barnet stora svårigheter och vara något som är onormalt för barnets ålder. Problemen skall finnas i minst två vardagliga miljöer till exempel i hemmet och i skolan. Symtomen skall inte vara tillfälliga utan skall ha pågått i minst sex månader och uppstått i barndomen. Elever med koncentrationssvårigheter behöver inte ingå i gruppen överaktiva då de mycket väl kan vara passiva och underaktiva istället (Kadesjö, 2001).

2.2.1. Arv eller miljö

Lidholm (2000) skriver om den konferens som Allmänna Barnhuset höll den 27 -29 november 2000 där Docent Kjell Hansson, även psykolog och verksam som forskare vid socialhögskolan i Lund bland annat talade om några frågor kring den kunskap vi har om människan, orsakerna till olika problembeteende och vad det är som egentligen styr mänskligt beteende. Hur stor del är av genetiska orsaker och hur mycket är beroende av uppväxtmiljön? Docent Kjell Hansson konstaterade vid konferensen att det inte finns mänskligt beteende som inte på något sätt styrs av generna, men vidare sa han också att inget beteende heller helt och fullt styrs av endast människans gener. Hansson menade att det alltid skedde en samverkan mellan miljö och arv hos en person och dess handlingar. Kjell Hansson talade om forskning som hade gjorts på både enäggstvillingar och tvåäggstvillingar. Trots att variationen mellan de olika studierna var stora kunde de dock komma fram till att högst ca 30 - 40 procent av antisocialt beteende kunde förklaras bero på den genetiska dispositionen. En slutsats forskarna därför kunde komma fram till var att en betydande del av orsakerna till att en människa utvecklar ett asocialt beteende borde sökas i miljöfaktorerna. Under konferensen nämndes också att de i en amerikansk studie hade kommit fram till att 75 procent av de personer som hade AD/HD också hade beteende störningar av något slag. På konferensen talades också om att de svenska studierna hade lett till mycket högre procentsats av barn med neurologiska funktionshinder än internationella studier hade gjort. Under konferensen betonades att de svenska studierna led av nästan total avsaknad av miljöfaktorer då det talades om funktionshindren och dess effekter. Kjell Hansson sammanfattade med att det inte går att finna några sanningar om orsaker. Sannolikt är dock att vi alltid kan räkna med en ärftlig komponent men att dess grad varierar mellan olika individer. Han påpekade också att det mest väsentliga här var att tänka på vilka stödinsatser som skulle sättas in. Man borde satsa mindre på diagnostiken och mer på stödinsatser ansåg han (Lidholm, 2000).

2.2.2. Christopher Gillbergs forskning

Enligt Gillberg (1996) skall DAMP och AD/HD ses som ett resultat av vårt biologiska arv. Gillberg menar att diagnoser även kan ställas på grund av hjärnskador hos eleverna och dessa har då ingen ärftlig bakgrund. Vidare skriver han att av alla diagnoser som ställs beror ungefär 50 procent av ärftlighet och 30 procent av hjärnskada. Inom båda dessa grupper finns de som har symtom som beror både på ärftlighet och hjärnskada men en av dessa dominerar. 20

procent av alla diagnoser som ställs har oklar orsak. Den grundläggande problematiken vid DAMP tycks inte kunna uppstå utan att en hjärnfunktionsstörning finns. Endast psykosociala faktorer tycks inte kunna påverka i den riktningen. Gillberg skriver också att det inte är nödvändigt att barn som lider av uppmärksamhetsstörning (DAMP, AD/HD) påverkas på samma sätt som andra barn utav olika psykosociala faktorer. Gillberg påtalar att tvilling och adoptionsstudier har genomförts och resultatet har visat att DAMP oftast är ärftligt (a.a.).

2.2.3. Forskaren Eva Kärfves kritik mot Gillbergs forskning

Kärfve (2000) kritiserar Gillbergs forskning som säger att de koncentrationsproblem vi här tar upp är ärftliga. Kärfve hävdar att problemen istället härrör från barnens sociala omständigheter. Barnen får på så sätt inte den hjälp de behöver eftersom hjälpen inte riktas in på själva problemet som ligger i barnets miljö. Enligt Gillberg har många barn problem med miljön i normalskolan vilket Kärfve anser vara skäl nog för att förbättra skolmiljön. Forskaren medger att det enskilda barnet kan ha svåra koncentrationsproblem men anser att det knappast är troligt att problemen enbart ligger hos individen. Enligt perceptionspsykologin är tålmod och impuls kontroll någonting som barnet måste lära sig av oss vuxna, och eftersom vi nu lever i en stressig vardag kan detta skapa problem. Kärfve anser även att samhället måste acceptera att alla människor inte är stöpta i samma önskade form (a.a.).

2.3. Perception

Perception innebär en process då ny information kopplas samman med våra tidigare erfarenheter och där vi hela tiden sovrar bland våra intryck. Elever med perceptionssvårigheter behöver få mycket stöd från pedagoger när det gäller att sortera bland sina erfarenheter och intryck. Eleverna behöver få stöd i att se helheter och skapa sammanhang för att göra tillvaron mer lätthanterlig och förståelig (Hellström, 1994). Enligt Gunvall och Osnes (2000) kan elever med perceptionsstörningar få en förvrängd och diffus bild och uppfattning av sin omvärld och får därför svårt att agera på ett ändamålsenligt sätt. Eleven måste få hjälp till att strukturerar sin omgivning och uppväga för det informationsbortfall som svårigheterna i att sortera sinnesintryck inneburit (a.a.). Svårigheterna i att tolka och förstå de olika intryck eleven tar emot från omgivningen kan ofta ses som perceptionsstörningar. Detta måste inte bero på AD/HD trots att forskare är överrens om att det är en del av grunden av en AD/HD diagnos. Detta kan nämligen bero på att eleven har en störning i hjärnan som visar sig genom

att dess övergripande styr- och kontrollfunktioner inte fungerar på ett tillfredställande sätt. Många elever med AD/HD har perceptionssvårigheter. För att pedagogen ska kunna sätta in stödinsatser krävs det att de har en viss kännedom av vad perception är och hur störningar i perceptionen kan visa sig. Svårigheter med perceptionen innebär att eleven har problem att tolka signaler som rör beröring, smak, lukt, syn och hörsel. Detta kan ge svårigheter då det gäller att skapa en helhet i situationen. Problem med alla nämnda sinnen behöver inte finnas hos en och samma person (Iglum,1999). Hos en elev kan det finnas stora svårigheter i att ta emot ljudstimuli medan samma elev kan ha en god förmåga att förstå visuella intryck (Kadesjö, 2001).Denna obalans i mottagandet av information gör det svårt att få ett rätt helhetsintryck (Iglum, 1999).Obalans i intrycksmottagande kan skapa problem då det till exempel enligt Kadesjö (2001) är nödvändigt i vissa situationer att kunna sammankoppla de olika intrycken för att skapa förståelse hos eleven. Till exempel måste ljud och bokstavssymboler knytas samman för att göra en läsinläring möjlig. Enligt Iglum kan de här perceptionssvårigheterna inverka menligt på samspejsituationer eftersom det här gäller att vara lyhörd och snabbt kunna reagera på olika tonlägen, gester och miner hos andra människor. Osäkerhet i tolkningen av liknande signaler hos eleven gör att det krävs starka och tydliga tillvägagångssätt från den vuxne för att eleven ska kunna förstå (a.a.).

2.4. Olika perspektiv

I ett relationellt perspektiv förutsätter man att pedagogen försöker förstå *vem* eleven egentligen är och inte *vad*. Om pedagogen istället hade dömt eleven efter *vad*, så hade han eller hon sett eleven som varande sin diagnos istället för att se personen bakom diagnosen eller problemet. I ett relationellt perspektiv intar pedagogen elevens perspektiv men samtidigt är pedagogen medveten om sitt eget perspektiv. Om den vuxne arbetar med eleven ur ett relationellt perspektiv då är inte följande frågor så viktiga; Hur kan du utvecklas? Vad är det du kan? Vilken nivå är du på då det gäller utveckling och mognad? Istället blir det andra typer av frågor som dominerar och blir viktiga i sammanhanget; Hur brukar du göra här? Hur förstår du det hela? På så sätt gör pedagogen eleven mer delaktig (Skolverket 2002). Ur ett punktuellt perspektiv kan en elevvårdare intressera sig av vissa bestämda delar av ett individuellt problem eller en egenskap hos eleven och samtidigt bortse från det som inte anses som väsentligt eller tillhörande problemet i fråga. Personen bakom problemet är här oviktig. Ur detta perspektiv ses bara ett problem som skall lösas. Ett åtgärdsprogram kan då arbetas fram utan att eleven är delaktig i processen. Om eleven istället har ett psykosocialt perspektiv

då betonas samspelet mellan omgivningen och individen. En individ påverkas av sin omgivning och omgivningen påverkas i sin tur av individen. Båda sidor påverkar varandra till förändring. I ett psykosocialt perspektiv finns en medvetenhet om förmågan till utveckling och mänsklig förändring. Omgivningen kan hjälpa eller stjälpa individen i dess utveckling (a.a.).

2.5. Specialpedagogik

Brodin och Lindstrand (2004) förklarar specialpedagogiken som åtgärder som sätts in då den ordinarie pedagogiken inte är tillräcklig för att eleven ska kunna tillägna sig kunskapen på samma villkor som övriga elever. De menar att specialpedagogiken idag ofta endast är en förfinad pedagogik som kan utövas av alla duktiga pedagoger. Specialpedagogikens huvuduppgift är, menar Ahlberg (2001), att utgå ifrån elevernas olikheter samt att på olika sätt försöka undanröja hinder för elevernas lärande och delaktighet. Enligt de nationella målen när det gäller utbildningsområdet och människor med funktionshinder skall de specialpedagogiska insatserna utgå från tre grundläggande principer: Problem för eleven skall minimeras, detta kan göras genom förändring av skolans miljö (organisation, metoder och attityder). Skolans miljö kan vara en betydande orsak till att eleven får svårigheter i skolarbetet och hur stora problemen blir. Skolan skall se till att elevens starka sidor utvecklas och inte fokusera på bristerna hos eleven (Kadesjö, 1992). Detta att fokusera på bristerna hos eleven skriver Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) också om och menar att specialpedagogiken ofta har en negativ effekt som gör att pedagogen inte ser barnets resurser eftersom man så starkt betonar det avvikande hos eleven. Pedagogerna ser ofta inte elevens inneboende möjligheter utan bara hans eller hennes svårigheter (Asmervik, 1993). Specialpedagogiken och dess negativa effekt går även Persson (2001) in på och menar att risken med att eleverna får extrahjälp av specialutbildade lärare är att eleverna får en stämpel som avvikare trots att orsaken till deras problem kan vara att de endast är utsatta för en dålig pedagogik. Denna stämpel kan sedan vara svår att få bort och den påverkar elevens självkänsla (a.a.) vilket kan bli problematiskt för eleven enligt Svaleryd (2002), då författaren menar att självförtroendet är en nödvändig förutsättning för att lärandet skall bli lustfyllt och kreativt (a.a.). Resurserna och organisationen skall anpassas så att eleven kan klara sitt skolarbete inom klassens ram. När pedagogen har prövat allt inom den ordinarie klassen och funnit att det ändå inte går, då först kan pedagogen fundera över andra undervisningsanordningar (Kadesjö, 1992).

2.6. Pedagogiska konsekvenser

Barn med så kallade bokstavsdiagnoser det vill säga AD/HD, DAMP och så vidare som ofta har problem med uppmärksamhet och koncentration får många gånger kommunikations- och relationssvårigheter som en konsekvens därav (Brodin & Lindstrand 2004). En annan konsekvens av perceptionsproblemen hos dessa elever kan också enligt Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) många gånger vara läs – och skrivsvårigheter. Pedagogen kan trots dessa svårigheter stödja eleven genom att sätta in de resurser som eleven är i behov av (a.a.). Somliga elever med läs- och skrivsvårigheter kan uppvisa beteendestörningar såsom avskärmande och utåtagerande drag. Några av eleverna kan ha någon utvecklingsstörning som underliggande orsak till läs- och skrivsvårigheterna som till exempel AD/HD (Iglum, 1997 & Osnes, 2000 i Gunvall & Osnes, 2000). Motorisk oro och koncentrationssvårigheter kan ibland leda till att eleven får svårigheter att ta till sig inlärningsstoff om dessa inte är särskilt anpassade efter elevens svårigheter (Gunvall & Osnes, 2000).

Då det gäller elever med koncentrationssvårigheter är inte alla överaktiva utan det finns en grupp elever som istället är underaktiva. Även de här eleverna är viktiga att uppmärksamma. Även om de inte märks på samma sätt som överaktiva elever behöver de ändå extra stöd och förståelse för att gå vidare i sin utveckling. De underaktiva eleverna har en tendens att knappt reagera för intryck, som om dessa inte spelar någon roll eller väcker några tankar. De kan ha svårt för att ta till sig mer än ett intryck i taget samt ha för vana att reagera på liknande sätt vid skilda situationer (Kadesjö, 2001). Om pedagogen ser på de olika svårigheterna hos eleven som ett problem som endast ligger hos eleven själv, kan en konsekvens därav bli att eleven som inte klarar av sin skolgång, börjar skolka och hamna utanför samhället på grund av att dess normer och regler inte efterlevs. Den stora boven i dramat kanske endast har varit att eleven inte har fått känna sig delaktig i en god pedagogik som han eller hon har behövt för att klara av sin skolgång tillfredställande. På grund av detta stämplas eleven som i behov av särskilt stöd (Brodin & Lindstrand, 2004).

2.7. Pedagogiska hjälpinsatser

I skolan kan pedagogerna hjälpa eleverna på flera olika sätt. Det kan röra sig om vad pedagogen ska tänka på under sina lektioner för att tiden i klassrummet ska bli så bra och givande som möjligt för alla elever

2.7.1. Arbetslaget

Att arbeta tillsammans i arbetslag är ofta en lösning på flera av skolans problem. Detta innebär att olika yrkesgrupper etablerar ett samarbete främst i de tidigare skolåren för att försöka finna lösningar på de olika svårigheterna. Pedagoger med skilda bakgrunder ska gemensamt försöka finna en riktning mot ett gemensamt mål. Detta samarbete kan innebära många kulturkrockar eftersom pedagogerna kommer från olika yrkesgrupper och därmed olika kulturer. Men det är viktigt att komma ihåg att ett samarbete mellan en och samma yrkesgrupp ändå inte behöver fungera bra (Ahlberg, 2001). Det är viktigt att övriga lärare känner till elevens svårigheter samt att de får information om de pedagogiska metoder som används i klassrummet. Dessa metoder ska klassläraren arbeta fram tillsammans med föräldrarna och eleven (Juul, 2005). När det gäller att föra över information är det viktigt att ha kunskap om sekretesslagen. Enligt sekretesslagen 1 kap. 5 § (Erdis 2000) kan en myndighet för att kunna fullfölja sin verksamhet lämna ut sekretesskyddade uppgifter till den elevvårdande verksamheten. Enligt 3 kap. 3-4 §§ GrF, 4 kap. 1 § GyF (a.a.) innebär elevvård det arbete som bedrivs av vissa personalkategorier som ingår i ett elevvårdsteam. Elevvårdsarbete består i att förhindra uppkomst av svårigheter i skolan eller andra personliga problem för eleven. Den består även av att lösa svårigheter som trots detta har uppstått. I skolförordningarna (a.a.) står att det ska finnas en elevvårdskonferens där elevvårdfrågor behandlas. De personalkategorier som ska ingå i konferensen enligt stadgandena är skolledning, och elevvårdens företrädare vilka är; skolkurator, skolpsykolog, skolläkare och skolsköterska. Även klassläraren och andra lärare som är berörda. Inom elevvården är protokollen liksom besluten offentliga och här gäller sekretess med rak skaderekvisit. Enligt 7 kap. 9 § 2 st. SekrL (a.a.) är vid rak skaderekvisit utgångspunkten att uppgifter som behandlas är offentliga men att de ibland kan vara hemliga. Sekretessen är inte så sträng men man kan dock behöva göra en skadeprövning för att bedöma om berörande personer eller närstående kan lida men av att uppgiften offentliggörs (a.a.). Att det finns behov av stöd från annan personal håller Kadesjö (1992) med om, då han skriver att pedagoger med elever i klassen som har stora koncentrationssvårigheter behöver handledning för att utveckla sitt arbetssätt oavsett hur duktig pedagogen är. Detta stöd kan ske genom t.ex.

- Resursteam.
- Andra lärare med kunskaper om barn med DAMP och AD/HD.
- Specialpedagog.
- Skolpsykolog.

- Skolläkare.
- Specialpedagogiska institutet.¹ (a.a.).

Pedagogen kan också få hjälp hos Statens institut för handikappfrågor i skolan (SIT) som har i uppdrag att stödja och ge råd till kommunerna då det gäller elever med funktionshinder. De har även ansvar för läromedelsproduktionen för denna målgrupp (SOU 1998:66).

2.7.2. Speciallärare/specialpedagoger

Speciallärarnas arbete är inriktat på att ibland gå in i klassen och hjälpa elever i behov av särskilt stöd men oftast att ta ut eleven i en mindre grupp för att stödja eleven där detta uppfattas behövas. Specialpedagogen med sin annorlunda kompetens har som sin största arbetsuppgift att gå in i klassen för att observera och analysera då det gäller frågor kring inlärnings- och undervisningsmiljö. Båda yrkesgrupperna anser att de behöver skolledningens fulla stöd för att kunna förändra i skolan för att hjälpa elever som har svårigheter och det upplevs som ett konfliktfyllt arbete som ställer stora krav på relationer mellan olika pedagoger som arbetar på skolan. Detta kan också påverka hur förändringarna blir eftersom det ofta upplevs som jobbigt att lägga fram förslag på förändringar då dessa förändringar påverkar hur klasslärarna sköter sitt arbete och också hur de behöver förändra sitt arbetssätt (Persson, 2001).

2.7.3. Åtgärdsprogram

Det är viktigt att stöd sätts in så tidigt som möjligt för att hejda en negativ utveckling och minimera behovet av större åtgärdsinsatser (Skolverket, 2001). Skolan har i uppdrag att upprätta åtgärdsprogram. Det är rektorns ansvar att detta görs. Åtgärdsprogram är ett verktyg i skolan för att hjälpa elever som har svårigheter (Öhlmér, 2004). Syftet med att skapa ett åtgärdsprogram för barn med svårigheter i skolan är att stödja en positiv utveckling för barnet. Vid utformning av åtgärdsprogram är det alltid viktigt att föräldrar och pedagoger samarbetar för att nå samma mål, annars är det lätt att det arbete som pedagogerna lägger ner på barnet är förgäves (Larsson- Swärd, 1999). Även Brodin och Lindstrand (2004) för fram vikten av samarbetet mellan elever, föräldrar och lärare då det gäller att utarbeta ett relevant

¹ *Det specialpedagogiska institutet är en kunskapsresurs för personer i behov av särskilt stöd. Syftet hos institutet är att ge stöd åt pedagogerna genom att öka deras kunskaper inom området för att eleverna ska kunna få en likvärdig utbildning jämfört med elever i övriga kommuner. Det specialpedagogiska institutet är en rikstäckande myndighet (<http://www.sit.se>).*

åtgärdsprogram för eleven. De nämner utvecklingssamtalet som ett steg i rätt riktning (a.a.). Det är viktigt att det är personer i barnets närhet som skapar programmet eftersom det är av största angelägenhet att informationen når fram, vilket det har visat sig kunna bli problem med i de så kallade åtgärdsgrupper som finns i en del kommuner. Dessa grupper innehåller flera personalkategorier och svårigheterna för grupperna har varit att konkret stödja barnet. Det finns en risk att de här åtgärdsgrupperna endast blir en diskussionsgrupp (Larsson –Svärd 1999).

Det finns olika typer av åtgärdsprogram, dock bör dess innehåll vara följande: beskrivning av problemet och barnets behov, ett mål att sträva mot samt de olika åtgärderna. De skriver att det är barnet och dess behov som skall bestämma vilka åtgärder som behöver sättas in vid skapandet av ett åtgärdsprogram (Larsson –Svärd, 1999). Det är viktigt att det tydligt framgår vem som skall ha ansvaret för de olika åtgärdernas genomförande (Öhlmer, 2004). Åtgärderna kan bestå av följande; träning av motorik, olika skolfärdigheter samt social och personlighets träning. I åtgärdsprogrammet kan det också finnas information kring barnets bakgrund och miljö samt vilka personer som har eller kommer att kontaktas för att hjälpa barnet på olika sätt. Även utvärdering och uppföljning kan finnas med i ett åtgärdsprogram (Larsson –Svärd, 1999). Utvecklingssamtalet är ett steg i rätt riktning för att hjälpa elever som har svårigheter i skolan (Brodin och Lindstrand, 2004) därför går vi vidare med utvecklingssamtalet

2.7.4. Utvecklingssamtal

Genom utvecklingssamtalet får pedagogen en bild av hur eleven uppfattar sin skolsituation, eleven blir medveten om sitt eget lärande samtidigt som föräldrarna får en klar bild av vad eleven kan och inte kan. Samtalet skall vara jämbördigt. Det innebär att pedagogen skall vara en jämbördig part till eleven. Pedagogen skall i sitt förhållningssätt gentemot eleven visa att det är eleven som är den viktiga parten i samtalet (Buckhøj,2000). Utvecklingssamtalen är ett mycket betydelsefullt inslag i samarbetet med föräldrarna och skall inte enbart vara till för att informera föräldrarna utan också för att kommunicera och försöka göra dem delaktiga i skolarbetet, speciellt när det gäller elever som kräver särskilt stöd (Ahlberg, 2001). Lidholm (2000) skriver också om samarbetet med föräldrarna och att skolan behöver se föräldrarna som en resurs och att det är viktigt att pedagogen tydliggör för föräldrarna att ett samarbete med dem behövs för att kunna hjälpa eleven. Det är viktigt att tänka på att föräldrarna ofta känner sig uppgivna i situationen och att deras självförtroende kanske inte är det bästa på

grund av att de inte vet hur de ska kunna förbättra situationen. Allt för ofta förekommande samtal från skolan på grund av problem som uppstått har gjort att föräldrarna som regel är omotiverade att delta i ett samarbete (a.a.). Enligt Lpo94 (Utbildningsdepartementet 1998) skall skolan vara tydlig gentemot föräldrar och elever när det gäller mål, innehåll och arbetsformer för att ge dem rätt till inflytande och påverkan i skolan. Det är viktigt att göra klart för föräldrarna vilka rättigheter respektive skyldigheter de samt eleverna har.

2.7.5. Seriesamtal

Enligt Lundkvist (2004) kan seriesamtal - eller ritprat - enkelt beskrivas som ett samtal med hjälp av enklare bilder istället för ett traditionellt samtal. I seriesamtalet används papper och penna som hjälpmedel till att förklara vad pedagogen menar. Det är bra om pappret är indelat i stora rutor för att strukturera upp seriesamtalet på ett tydligt sätt. Genom att använda sig av pratbubblor och tankebubblor förtydligar pedagogen samtalet med eleven. Att samtala på detta sätt kan göra att kommunikationen blir mer begriplig. Pedagogen får lättare för att sätta sig in i elevens sätt att se på saker och eleven ser tydligare vad pedagogen menar. Det är viktigt att pedagogen sätter sig in i elevens perspektiv vid seriesamtal för att få större förståelse hos eleven. Ett seriesamtal blir tydligare än ett vanligt samtal på grund utav att tempot hålls nere samt att var och en får i tur och ordning berätta sin del i samtalet. Seriesamtalet kan också vara en hjälp för det tysta barnet att uttrycka sina tankar. Vid användandet av seriesamtal upptäcks snabbt brister i språkförståelsen vilket inte blir lika tydligt vid ett vanligt samtal där det lätt kan bli onödiga missförstånd på grund av barnets bristande ordförståelse. Om pedagogen kör fast i sitt seriesamtal och det är problem att gå vidare kan det vara en lösning att skriva olika svarsalternativ där eleven får kryssa för det alternativ som bäst stämmer in. När seriesamtalet är genomfört kan pedagogen gå vidare genom att skriva en social berättelse för att förtydliga det som kommit fram under samtalet. De barn som har svårt att tolka icke verbal kommunikation som till exempel kroppsspråket eller ansiktsuttryck får genom seriesamtalet och den sociala berättelsen det mer konkret förklarat för sig. Avslutningen av seriesamtalet sker genom att pedagogen och eleven gemensamt läser igenom det som ritats och skrivits. Var och en läser sina egna skrivna ord. Pedagogen sparar sina seriesamtal och sociala berättelser då dessa kan vara bra att ta fram vid senare tillfällen (a.a.).

2.7.6. Sociala berättelser

En social berättelse skrivs för att öka den sociala förståelsen för en situation eller ett begrepp som är svår för eleven. Den kan ses som en ledtråd till hur eleven kan göra istället i en specifik situation. Skillnaden på seriesamtalet och den sociala berättelsen är att seriesamtalet är ett sätt att ta reda på vad som hänt vid ett speciellt tillfälle och den sociala berättelsen lär istället eleven andra och bättre alternativ till sitt agerande i en specifik situation (Lundkvist, 2004).

2.7.7. Datorn och Daisy som hjälpmedel

Datorn kan användas som hjälpmedel vid kommunikation mellan pedagog och elev då det blir tydligt för eleven då orden är nedskrivna. Pedagogen och eleven kan även gå tillbaka för att kontrollera vad som tidigare sagts under ett samtal via datorn (Lundkvist, 2004). Det finns många fördelar med att använda datorn som hjälpmedel för barn med koncentrations - svårigheter. Elevens förmåga att skriva förbättras, motivationen blir högre och koncentrationen ökar. Eleven får lättare att koncentrera sig då datorn hjälper till att skärma av och gör att eleven inte lika lätt blir störd av annat som händer i omgivningen. Datorn hjälper till att ge struktur genom att tala till alla sinnen. Träningen av basfärdigheter som genomförs vid datorn kan upplevas mer varierad och lustfylld. Datorträning kan också öka samspelet med vuxna samt förstärka elevens självbild (Gisterå & Lavsund, 2001). Elever kan också få läsa med talstöd genom att använda sig av talboken där text och tal följer varandra helt och hållet. Tidigare användes kassetband på detta vis, men den moderna tekniken är talböcker på cd skivor, så kallat *Daisy*. Detta nya moderna sätt ger mycket bättre ljud än tidigare kassetband och det är lättare och snabbare att söka sig fram till rätt plats i boken. Läsaren kan också reglera hastigheten utan att förvränga ljudet (Gunvall, Osnes och Jostein.2000).

2.7.8. Den lilla gruppen

Ahlberg (2001) skriver att de elever som inte klarar av att vara i en stor klass ofta placeras i en liten grupp som är avsedd att förbättra situationen för elever med koncentrations – svårigheter samt eventuellt den grupp där eleven vanligtvis ingår. Ahlberg menar att pedagogen får mer tid med eleven i den lilla gruppen vilket är en fördel. Men om den lilla gruppen till stor del består av elever med stora koncentrationssvårigheter får pedagogen

problem med att ge eleverna en lugn och utvecklande miljö. Om elevernas kreativitet och lust till att lära ska bestå är det viktigt att pedagogen uppmärksammar och acceptera elevernas svårigheter. Även Kadesjö (2001) skriver om fördelarna med att låta elever med koncentrationssvårigheter arbeta i mindre grupper och menar att det kan vara positivt på många sätt. I den lilla gruppen utsätts eleverna för färre störningsmoment, ges färre valsituationer och dessutom stör gruppen inga övriga elever. Arbetet i den lilla gruppen ger eleverna större självförtroende då de övriga i klassen inte störs av dem vilket ger upphov till färre upplevelser av misslyckande i skolarbetet. Dessutom försvinner risken att eleverna ska bli bortstötta av de övriga eleverna i klassen. Den lilla gruppen ger större möjligheter till att individualisera undervisningen och styra den efter elevernas förmåga samt kunna ge snabb respons och tät feedback på gjorda uppgifter. Detta ger eleven större chans till att det går framåt med skolarbetet. Den täta vuxenkontakten i den mindre gruppen kan ge eleverna mer förståelse till hur de fungerar. Dock kan arbetet med eleverna i den lilla gruppen få en negativ aspekt då elever med likartade svårigheter kan påverka varandra på ett negativt sätt då de sakna klasskamrater som inte är i behov av särskilt stöd. Detta resulterar i att vuxentätheten i den lilla gruppen måste vara så stor att det är samspelet mellan elev till vuxen som dominerar och inte mellan elev till elev. De vuxna i den lilla gruppen får fungera som modeller för eleverna. Att låta barnen arbeta i mindre grupper kan göra att de tappar kontakten med sin ursprungsgrupp och då lätt förlora sina tidigare vänner.

2.8. Pedagogiska råd i skolans vardag

Iglum (1999) skriver att det som elever med koncentrationssvårigheter mest har behov av är en trygghet i sin vardag. För att skapa trygghet för eleverna behövs struktur, stadga och fasta ramar.

- Eleven måste förberedas noga på vad som ska ske och tidpunkten för denna aktivitet.
- Eleven måste få vetskap om var han/hon ska vara.
- Viktigt att eleven är väl förberedd på vem han/hon ska arbeta med.

Något som pedagogen måste sätta som en väldigt viktig regel i arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter, är att man aldrig ska ändra mer än en sak i taget då detta skulle medföra väldigt stor osäkerhet för eleven. Grundpelaren är att skapa en trygghet för eleven i skolarbetet(a.a.).

Enligt Iglum (1999) finns det några pedagogiska råd som pedagogen bör ha i tankarna vid arbete med elever som har AD/HD:

- Ge eleven endast en information/instruktion i taget.
- En förväntning i taget.
- En uppgift i taget.
- Endast ett fåtal personer att samarbeta med under en längre tid.
- När nytt material ska läras in, ska minst 80 % av detta redan vara känt.
- Gör eleven medveten om det som den klarar av. Visa dess styrkor och på så sätt öka självförtroendet hos eleven.
- Försök skapa förutsägbarhet och trygghet.
- Gör så att eleven får en översikt över sin kommande vardag (a.a.).

Grönvold (1999) skriver i Riksförbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomars (RBU) några råd som pedagogen bör tänka på vid arbete med barn som har DAMP:

- Försök fånga barnets intresse.
- Ha rimliga krav på eleven och ställ upp delmål.
- Ge barnet en bra sittställning.
- Ge snabb respons och beröm.
- Snåla inte med tiden när eleven arbetar med något.
- Undvik valsituationer (a.a.).

Elever med koncentrationssvårigheter och motorisk oro kan få innehållet i undervisningen presenterat i korta sekvenser, gärna med tätt återkommande respons på sina skilda uppgifter. Man kan använda sig av överraskningsmoment och olika typer av uppgifter gärna presenterat i alternativa inlärningsmedier (Gunvall & Osnes, 2000). De elever som har läs- och skrivsvårigheter behöver hjälp genom att lära sig läs och inlärningsstrategier då de inte ligger på samma kunskapsnivå som sina jämnåriga kamrater. De kan på så sätt utnyttja sina starka sidor för att kompensera de svaga sidorna. Ett viktigt mål med detta är att eleverna ska hitta det sätt som de lär sig bäst på. Om eleven är medveten om hur de lär sig samt förstår då det gäller den egna läsningen kan det öka elevens läsförståelse. De kan utnyttja de kunskaper som ligger bakom, vara mer aktiva då de läser samt veta hur de kan bearbeta och organisera materialet. De kan skriva undertiden som de läser, diskuterar kring det som de läser och på så sätt få ut mer av läsningen (Austad i Gunvall & Osnes, 2000). För elever med läs- och

skrivsvårigheter kan det vara en fördel med en tydlig och trygg undervisningssituation som är målinriktad samt går att utvärdera. Organiserandet av undervisningen har vidare också stor betydelse liksom det sätt läromedlet presenteras på samt hur innehållet av lektionen planeras. Detta gör att eleven kan få en översikt över sin egen inlärningssituation. Materialet som används måste vara uppbyggt så att det medvetandegör eleven om sitt eget optimala sätt att lära. Eleven bör vidare känna till syftet med ett visst material, hur materialet ska bearbetas, hur ofta och hur länge eleven ska arbeta med det. Genom att göra eleven delaktig visa man att eleven tas på allvar men samtidigt att det förväntas av eleven att hon eller han tar ett eget ansvar och aktivt deltar i sitt lärande för att utvecklas. Detta kan tydliggöras genom att en arbetsplan utvecklas i samråd med eleven (Gunvall & Osnes , 2000).

Juul (2005) skriver att alla barn är olika och att pedagogen ska utgå från varje enskilt barns svårigheter. Viktigt är då att pedagogen läser den psykologiska utredning som finns på barnet och även att pedagogen själv iakttar eleven och är uppmärksam på dess starka respektive svaga sidor. Det blir då lättare att se när elevens skolsituation ändras till det bättre. En elev med DAMP eller AD/HD som är integrerad i en klass tål inte allt för många byten mellan lärare vilket då pedagogen i klassen skall undvika. Det gör det lättare för eleven om läxorna anpassas efter elevens koncentrationsförmåga, vilket gör det lättare för eleven att klara av sitt skolarbete. Många barn med DAMP och AD/HD störs ofta av sin omgivning. Vid placering i klassrummet är det därför också viktigt att eleven inte hamnar vid något fönster eller vid anslagstavlan som kanske är full av information. Se till att barnet har en egen arbetsplats. Många elever känner sig tryggast om de har sin plats rakt framför läraren. Detta gör också att eleven har god ögonkontakt med läraren vilket är en fördel då läraren ofta behöver ögonkontakt med eleven för att se att eleven verkligen uppfattat allt som sagts. Eftersom eleven kan vara lättstörd är det viktigt att pedagogen försöker dämpa eventuellt oväsen runt barnet när det arbetar. Som pedagog ska du också försöka att eliminera störande moment såsom behov av toalettbesök, kallt i klassrummet, eller att eleven är hungrig. Ha alltid ett fast schema som följer en struktur som att till exempel varje morgon inleda med morgonsamling. Ge besked i god tid om någon lektion ändras och påminn ofta om det. Tänk igenom lektionen innan och undvik att improvisera eftersom det är viktigt att barnet är redo innan han eller hon skall starta ett arbete. Pedagogen måste se till att elevens frågor måste vara besvarade innan ett arbete påbörjas, till exempel frågorna när –var – hur. Hjälp barnet välja vid behov. Det kan hindra många bråk. Låt eleven jobba med en arbetsuppgift i taget och låt alltid eleven jobba färdigt med denna innan nästa uppgift introduceras. Med andra ord är det av stor vikt att inte

ha flera halvfärdiga uppgifter liggande. På rasterna är det viktigt att pedagogen påminner eleven om att röra på sig eftersom det kan dämpa de motoriska impulser som kan dyka upp under lektionstid. Det underlättar för eleven om pedagogen har möjlighet att planera rasternas innehåll. Som pedagog är det av största angelägenhet att vara tydlig med vilka regler som gäller i klassen och se till att de är fasta när det gäller ytterkläder, gymnastikpåse, böcker och så vidare. Gå igenom reglerna ofta och formulera enbart realistiska mål som barnen kan komma att nå. Ge beröm och peka på det positiva istället för att se allt det negativa. Notera när barnet följer reglerna och lyft fram det som de har lyckats med eftersom det är viktigt att barnet behåller sin motivation. Att tydligt gå igenom konsekvenser samt belöningar är också av stor vikt. Det är alltid viktigt att ge klara besked och undvik komplicerande förklaringar. Använd ditt kroppsspråk till hjälp för att förtydliga det du vill förmedla till eleven. Upprepa allt du säger men variera det du vill säga. Många barn med DAMP och AD/HD glömmar fort vad som sagts och behöver upprepningar. Skriftliga minneslistor är bra att ge när mycket information ska in. Anpassa läxorna efter barnets koncentrationsförmåga. Det är bra om eleven kan lära sig att arbeta efter ett konkret schema som han eller hon själv klarar av att följa (a.a.).

Enligt Asmervik, Ogden och Rygvold (2001) kan man genom olika riktade insatser hjälpa många funktionshindrade människor att ta sig ur sitt handikapp. Det märks också att skolan som system skapar problem för elever. Ett sådant perspektiv säger oss att vi måste se kritiskt på skolan då det gäller dess innehåll, miljön och kraven som skapar så mycket problem hos många elever (a.a.). Det är nödvändigt att lärare över lag har kompetens att verka för att möta alla elevers behov om skolan ska klara av att nå målen för sin verksamhet. Samtliga aspekter som har betydelse för elevernas lärande och delaktighet måste beaktas och anpassas efter elevens förutsättningar för att minimera svårigheter för eleven (Ahlberg, 2001).

2.9. Problemprecisering

- Vilka metoder använder sig pedagogerna av för att stödja elever i klassen som har koncentrationssvårigheter?
- Vilka är pedagogernas tankar bakom val av metod?

3. Metod

I metoddelen presenteras den teoretiska utgångspunkt vi har för vår undersökning, vårt val av metod, våra urval av material samt vårt genomförande av arbetet.

3.1. Teoretisk utgångspunkt

Den teoretiska utgångspunkt som vi valt för vårt arbete är det sociokulturella perspektivet. Enligt det sociokulturella perspektivet är tänkandet beroende av social och kulturell miljö. Människan är färgad av sina erfarenheter. Erfarenheterna påverkar därför människans lärande. Eleven är enligt det sociokulturella perspektivet inte självgående i sitt lärande, utan läraren har ett stort ansvar för elevens utveckling och de svårigheter som uppkommer. Enligt Vygotskij som är förespråkare av det sociokulturella perspektivet lär vi tillsammans med andra och genom kontakten med andra. Begreppet *mediering* är således grunden för ett sociokulturellt perspektiv och har den betydelsen att omvärlden *förtolkas* för barnet då det samspelar med omgivande personer i olika aktiviteter. Genom att personer i barnets närhet uppmuntrar och tillåter ett visst beteende så lär sig barnet hur det ska agera i olika situationer. Barnet lär sig med andra ord i olika sociala samspel. Språket och kommunikation är därför centrala delar i ett sociokulturellt perspektiv eftersom dessa förbinder barnet med omgivningen. Vidare menar detta perspektiv också att vi alla inte kan nå samma mål eftersom vi har olika förutsättningar på grund av våra olika erfarenheter. Eleven kan dock nå högre mål genom att tillåtas använda olika redskap i undervisningen. Detta hör också till det sociokulturella perspektivets så kallade *mediering* eftersom redskapen - artefakterna - används till att tolka och hjälpa eleven i olika situationer på samma sätt som de människor som finns i elevens närhet för att hjälpa och leda. Begreppet *medierar* kommer från tyskans *Vermittlung* och betyder *förmedla*. I det sociokulturella sammanhanget antyder begreppet att människor inte har en direkt och otolkad kontakt med sin omvärld, utan att olika språkliga, intellektuella och fysiska redskap förmedlar verkligheten i olika konkreta situationer (Säljö, R. 2000).

3.2. Metodval

Vi har valt att utveckla ett tidigare mindre arbete och forska mer i ämnet om barn som har koncentrationssvårigheter. Metoden vi har använt är kvalitativ då intervjuer har använts för att få fram resultat. Vi valde att inte utföra enkäter då det enligt Denscombe (2000) kan vara

tidskrävande eftersom det finns en risk att det tar tid att få tillbaka svaren från respondenterna. Svarefrekvensen kan också bli låg, därför behöver forskaren skicka ut ett stort antal enkäter för att inte riskera att få för liten mängd data att utföra en analys på. Vidare är risken med en enkätundersökning att förlora djup och detaljer som man kan få fram i en intervju där man har möjlighet att ställa följdfrågor. Vid en intervjuundersökning får forskaren däremot direkt svar på sina frågor och kan även återkomma till respondenten med fler frågor om det anses behövas (a.a.). Det är en fördel om intervjuaren är insatt i ämnet innan intervjuer genomförs (Patel & Davidson, 2003). Vi ville därför ta reda på så mycket som möjligt inom området innan vi genomförde intervjuerna. Vi har valt att göra en kvalitativ forskning. Enligt Kvale (1997) är den kvalitativa forskningsintervjun inriktad på ett ämne som intresserar både den som blir intervjuad och den som utför intervjun. Syftet är enligt Kvale (1997) att den som utför intervjun skall förstå meningen i den intervjuades livsvärld samt att förstå innebörden i det som kommer fram ur intervjun. Patel och Davidson (2003) förklarar att den kvalitativa intervjun lämnar utrymme för intervjupersonen att få utveckla sina svar och inte enbart svara på frågan som ställts. För att få uttömmande svar av pedagogerna valde vi att ställa följdfrågor då vi ansåg att behov fanns.

Det finns olika sorter av forskningsintervjuer; strukturerad, semistrukturerad och ostrukturerad intervju. Enligt Denscombe (2000) innebär en strukturerad intervju att den som intervjuar har kontroll över frågornas och svarens utformning. Denna intervju modell liknar ett frågeformulär. Enligt Patel och Davidson (2003) lämnar en strukturerad intervju mycket lite utrymme för intervjupersonen att svara inom och svaren kan lätt förutsägas av intervjuaren (a.a.). Vid en semistrukturerad intervju, vilket vi har valt, menar Denscombe (2000) att den som intervjuar har en lista med färdiga frågor som skall besvaras. Intervjuaren är dock inställd på att intervjun kan ändras och frågorna som ställs kanske leder till att den som blir intervjuad utvecklar sina svar och kommer med egna idéer. Svaren i en semistrukturerad intervju är öppna och betoningen ligger i att den som blir intervjuad skall få utveckla sina synpunkter. Under en ostrukturerad intervju ingriper den som intervjuar så lite som möjligt, här är det den intervjuades egna tankar som är viktiga. Intervjuaren introducerar endast ett tema eller ett ämne utifrån vilken den intervjuade sedan kan utveckla sina tankar. Patel och Davidson (2003) skriver att en ostrukturerad intervju lämnar maximalt med utrymme för intervjupersonen att få utveckla sina åsikter.

Vi har som intervju metod valt att göra semistrukturerade intervjuer, eftersom vi ville att pedagogernas egna tankar, åsikter och funderingar skulle tillåtas att komma fram i intervjun. Hade vi valt en ostrukturerad intervju är vår tanke att det funnits risk för att intervjupersonerna skulle komma för långt från vårt ämne och därför inte ge tillräckligt med svar på det vi ville veta. Att analysera en ostrukturerad intervju hade dessutom förmodligen blivit mycket tidskrävande. Grundfrågorna som vi har ställt till pedagogerna ligger som bilaga.

Alla intervjuer utom den med fritidspedagogen har blivit inspelade på kassettband. Enligt Denscombe (2000) erbjuder bandinspelningar en fullständig dokumentation av intervjun. Det som har sagts under intervjun kan lätt lyssnas av andra än den som utfört intervjun. Att spela in intervjuer är en standard för att få med all data. Hon påtalar också hur viktigt det är att se till att bandspelaren fungerar innan intervjun då det annars kan resultera i att intervjun misslyckas. Innan alla våra intervjuer var vi varit noggranna med att kontrollera bandspelaren så att den verkligen fungerade och att batterierna respektive kassettbanden skulle räcka under hela intervjun. Kontakten med fritidspedagogen skedde via telefon eftersom hon bodde alltför långt ifrån oss och därför var svår att träffa personligen. Enligt Patel och Davidson (2003) sker intervjuer vanligtvis via personlig kontakt där intervjuaren träffar intervjupersonen och genomför intervjun, men påtalar att en intervju även kan genomföras via telefonsamtal. Denscombe (2000) menar att telefonintervjuer är precis lika trovärdiga som andra intervjumetoder och numera finns det belegg för att intervjupersoner är lika ärliga vid telefonintervjuer som vid personliga intervjuer. Telefonintervjuer kan i många fall även bli billigare då man slipper långa resor.

3.3. Urval

Urvalet av intervjupersonerna var självklart för oss då vi båda var överens om att arbetet skulle få fler perspektiv om vi intervjuade pedagoger med olika kompetens och bakgrund som var berörda i arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter. Vi valde att koncentrera arbetet på elever upp till och med årskurs sex då vår kommande yrkesroll har inriktning mot just dessa åldersgrupper. De valda intervjupersonerna hade alla erfarenhet av arbete med elever som har koncentrationssvårigheter inom vår valda åldersgrupp. Vi har dock besökt två resursskolor där elever får vistas upp till årskurs åtta respektive nio vid behov. Av de

pedagoger vi intervjuade var det tre som var utbildade till specialpedagoger och resterande var grundskollärare respektive fritidspedagog. I en intervju deltog också en obehörig lärare. Vi valde att inte ge pedagogerna frågorna i förväg då vi ansåg att det då var lätt analysera sönder frågorna vilket kunde styra svaren alltför mycket. Dock bad den första pedagogerna vi intervjuade om frågorna innan vi kom vilket hon också fick.

Intervjuerna har genomförts på fem olika skolor samt med en fritidspedagog via telefonkontakt. Två av skolorna låg i Blekinge och tre i Skåne. Kontakten med dessa skolor har skett på skilda sätt. Bland annat genom personliga kontakter och rekommendationer. På grundskolan i Blekinge gick elever från årskurs fyra till årskurs nio, på resursskolan i Blekinge gick elever från årskurs tre till årskurs nio, på grundskolan i Skåne gick elever från förskolan till årskurs sex och på resursskolan i Skåne gick elever från årskurs tre till årskurs åtta. Vårt tillvägagångssätt var att försöka få så många intervjuer som möjligt och då gärna från skilda yrkesgrupper. Vi ringde runt på varsitt håll och försökte få komma ut på besök och intervju. Vi fick både positiv respektive negativ respons. Vi har valt att koda pedagogerna för att läsaren lättare ska få en översikt om vem som sagt vad under intervjuerna och för att intervjupersonerna ska få behålla sin anonymitet.

Pedagog ett – En kvinnlig utbildad grundskolelärare i 40 års åldern. Hon arbetade i en årskurs fyra som klasslärare.

Pedagog två och tre – Pedagog två var en manlig utbildad specialpedagog i 50 års åldern . Han arbetar på en resursskola med elever som inte kan vara kvar i sina vanliga klasser på grund av diverse svårigheter. Pedagog tre var en manlig utbildad pedagog i 40 års åldern.

Pedagog fyra – En kvinnlig utbildad specialpedagog i 40 års åldern. Hon arbetar med en mindre grupp elever som har koncentrationssvårigheter på en skola för elever från förskolan till årskurs sex.

Pedagog fem – En kvinnlig utbildad specialpedagog i 40 års åldern som arbetar på en resursskola för elever med koncentrationssvårigheter. Utbildade sig först till förskollärare och vidareutbildade sig efter ett tag till grundskollärare och specialpedagog.

Pedagog sex - En kvinnlig utbildad fritidspedagog i 30 års åldern som nu läser på högskolan till ma/no lärare. Arbetar i studiegrupper med barn som har koncentrationssvårigheter.

Pedagog sju - En manlig utbildad pedagog i 30 års åldern som blev färdig pedagog för ett år sedan. Arbetar på resursskolan och har gjort så i nästan ett år.

Urvalet av pedagogerna skedde genom att vi ville intervjua lärare med erfarenheter av elever med koncentrationssvårigheter. Det var ibland svårt att få komma på intervju då flera pedagoger anser att det är ett mycket känsligt område när det gäller elever med koncentrationssvårigheter och de förmodligen känner sig osäkra på om de ska våga ge ut information kring eleverna och deras situation. Elever med koncentrationssvårigheter i skolan upplevdes som väldigt lättstörda och därför var det omöjligt att få komma och observera klassrumssituationer. Detta tyckte vi var synd eftersom vi hade önskat iaktta samspelet i de klasser där elever med koncentrationssvårigheter fanns. Vi hade velat öka kvalitén på vårt arbete genom så kallad triangulering som enligt Starrin & Svensson (1994) är en teknik för validering inom den etnografiska forskningstraditionen (a.a.). Genom att använda oss av denna teknik hade vi fått fler sorters källor i vår forskning men vi förstår att ämnet är känsligt och fick nöja oss med att intervjua pedagoger som arbetar med dessa elever istället. Ålder eller kön på de pedagoger vi valde att intervjua styrde inte alls i vårt urval utan det var deras erfarenhet vi ville ta del av.

3.4. Genomförande

Enligt Starrin och Svensson (1994) bör resultatet ha en så klar och enkel struktur som möjligt. Därför har vi valt att framhäva de viktiga delarna ur intervjuerna under tydliga rubriker.

Kvale (1997) skriver att den kvalitativa forskningsintervjun skall ha som mål att den som utför intervjun skall vara mottaglig för att se ämnet ur olika perspektiv. Innan intervjuerna påbörjades gjorde vi klart att inga namn kommer att nämnas utan allt skall behandlas konfidentiellt. Enligt Patel och Davidson (2003) är det viktigt att den som utför intervjun klargör för personen i fråga på vilket sätt resultaten kommer att användas samt att påtala om det är konfidentiellt eller inte. Det är viktigt att berätta att inga namn kommer att nämnas (a.a.). Det är viktigt att skydda undersökningspersonernas privatliv. I de fall information ska publiceras som eventuellt kan kännas igen av andra ska därför en skriftlig överenskommelse ske (Kvale, 1997). Intervjuerna spelades in på bandspelare för att inte störa pedagogen och för att göra det enkelt för oss att ta del av allt som sades under samtalet. Genom bandinspelning skulle vi inte riskera att missa relevant information. Enligt Patel och Davidson (2003) är det

en fördel att spela in intervjuerna då alla svar registreras och det är lätt att gå tillbaka och lyssna. En nackdel är dock den tid det tar att skriva ut intervjun som kan ta fyra timmar för en intervju som pågår under en timme. Kvale (1997) skriver att om intervjun spelas in på band så är det lättare för intervjuaren att koncentrera sig på ämnet och dynamiken i intervjun (a.a). Frågorna som pedagogerna fick var alla de samma och noggrant utarbetad innan intervjun. Men följdfrågorna som kom fram ur intervjun kunde variera. Vi lät pedagogerna komma med egna åsikter och erfarenheter inom ämnet.

3.5. Bearbetning av material

Vid bearbetning av de inspelade banden arbetade vi både tillsammans och var för sig. Alla intervjuer har gjorts tillsammans förutom den med fritidspedagogen som utfördes enskilt. Vi har gemensamt analyserat materialet från intervjuerna genom att lyssna på de inspelade kassetbanden och sedan skrivit in det som sagts på datorn. Vi har också skrivit ut alla intervjuerna för att lättare kunna sammanställa och analysera intervjuresultaten. Vi har därefter valt ut de delar ur intervjuerna som vi fann relevanta utifrån vår problemprecisering och vårt syfte och ställt samman dessa under valda rubriker. Enligt Kvale (1997) struktureras intervjuresultaten om intervjuaren väljer att skriva ut intervjun vilket dessutom gör det lättare att genomföra analysen. Strukturering av intervjuerna är en bra början innan analys genomförs (a.a.).

4. Resultat och analys

I resultat och analysdelen kommer vi att lägga fram de resultat som vi har fått fram från våra inspelade intervjuer. Arbetet med resultatet av intervjuerna och analysen av intervjuvaren har skett på följande sätt: Alla kassetband har noggrant avlyssnats och intervjuerna har blivit nedskrivna. Respondenternas svar har sedan förtydligats genom att vi har sorterat dem under olika rubriker för att göra det lättare för läsaren att överblicka och få ett sammanhang. Under de olika rubrikerna ser läsaren vad de intervjuade pedagogerna anser vara viktigt i arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter. Här lyfts olika metoder fram som pedagogerna använder sig av i sitt arbete med eleverna. Vi har vidare analyserat vårt insamlade material genom att i vår slutsats föra fram viktiga resultat av intervjuerna. I slutsatsen förtydligas pedagogernas olika metoder på ett mer kortfattat sätt. Här sammanfattar och lyfter vi fram viktiga ståndpunkter. De olika rubriker vi delat in resultatet i under analysprocessen är följande:

- Diagnos i skolan.
- Struktur.
- Gränssättning.
- Samarbete med andra pedagoger.
- Samarbete med föräldrar.
- Hjälpmedel.
- Lilla gruppen.
- Belöningar.
- Elevens självkänsla.
- Pedagogernas övriga råd.

4.1. Diagnos i skolan

För pedagogerna två och tre spelade det ingen som helst roll om eleverna hade en diagnos eller inte. Även pedagog fyra berättade att hennes elever i gruppen inte behövde ha en diagnos för att få extra stöd. Eleverna i gruppen kunde likaväl enbart ha koncentrationssvårigheter som DAMP eller AD/HD, de fick samma stöd ändå. Pedagog fem sa att hennes syn eller arbetssätt inte ändrades om en elev skulle få en diagnos. Däremot menade hon att på vanliga skolor så krävs det nästan en diagnos för att elever ska få stöd då det är en fördelning på resurserna.

”Alla elever här har inte en diagnos, vi jobbar likadant med dem ändå. Hos oss är inte diagnosen viktig då målet är detsamma för elever både med och utan diagnos.” (Pedagog fem)

Pedagog sex berättade att skolan är utformad så att det är ekonomin som styr mycket då det gäller att ge elever extrastöd i skolan. Hennes arbetssätt förutsätter att hon tittar på elevens starka respektive svaga sidor och då spelar det mindre roll om det finns en diagnos eller inte.

”Jag tycker inte att en diagnos är nödvändig dock kan den hjälpa mig att hitta elevernas svaga och starka sidor samt hur jag nyttjar de starka sidorna bäst.” (Pedagog sex)

Pedagog sju ansåg inte heller att det var viktigt att eleven fick en diagnos eftersom de provade sig fram till rätt arbetsmetoder med varje enskild elev. Två elever med AD/HD hade olika personligheter och därför behov av olika stöd. Dock menade han att diagnosen möjligen kunde hjälpa honom att snabbare hitta rätt lösningar för eleven.

4.2. Struktur

Alla pedagoger som vi har intervjuat trycker starkt på att det är viktigt med struktur i klassrummet. Vare sig det är på en resursskola eller i en vanlig klass. Pedagog ett började alltid dagen med att skriva ett schema på tavlan för att eleverna lätt skulle få struktur på sin skoldag och lätt se vad som skulle hända under dagen. Hon hade mycket lärarledd undervisning med mycket struktur.

”Strukturerade lektioner fungerar bäst. Jag börjar därför varje dag med att skriva dagens planering på tavlan. Och jag har mest lärarledd lektioner på det gamla sättet med mycket struktur.” (Pedagog ett)

Pedagog två och tre hade en tydlig struktur varje dag genom att alltid börja dagen med matematik och dessutom noggrant gå igenom vad som skulle göras under dagen. Pedagog fyra påtalade att elever med koncentrationssvårigheter behöver mycket struktur, tydlighet och gränser. Hon sa att det var viktigt att dagens aktiviteter gick igenom tillsammans med eleverna för att de skulle veta vad de skulle göra under dagen. Hon anser att det bästa för dessa elever är att de får arbeta i smågrupper tillsammans med likasinnade elever, detta är

mycket beroende på att de inte klarar av en ostrukturerad undervisning i den vanliga klassen, det är alltså inte antalet elever i klassen som stör den enskilda eleven utan den ostrukturerade arbetsmetoden. För dessa elever är det viktigt med struktur samt att de har en överblick över vad som ska hända. Detta är betydelsefullt för de kan inte hantera plötsliga förändringar. Hon talade vidare om att eleverna har svårt för att jobba individuellt eftersom de inte kan hantera valsituationer.

”Oförutsedda saker kan ställa till mycket. De ska veta när de ska ha en aktivitet, var de ska vara, vad de ska göra och vem de ska arbeta med.” (Pedagog fyra)

Pedagog fem hängde upp lappar på tavlan för att eleverna lätt skulle se vad som skulle ske under dagen i skolan. Hon menade att det för dessa elever var viktigt med ett givet mönster varje dag. På skolan hade de alla dagar fasta tider och fasta lektionslängder vilket blev en trygghet för eleverna. Enligt pedagog fyra skulle genomgången av dagen anpassas efter elevens ålder eftersom ju yngre eleven är desto mer konkret behöver det vara, genom till exempel bilder.

”Det jag tycker är viktigt för våra elever med koncentrationssvårigheter är att vi har ett givet mönster varje dag. Varje dag hänger jag upp lappar så att eleverna ska veta vad vi ska syssla med. Detta blir då en struktur även om de inte riktigt vet vad klockan är då de alltid kan titta på tavlan där det står klart och tydligt vad de ska göra.” (Pedagog fyra)

Även pedagog fyra och sex var noga med att påtala hur viktigt det var att ha struktur i klassen. Pedagog sju berättade vidare att de i detta syfte arbetade fram individuella schema till varje elev utifrån dess svårigheter så att eleven lätt själv skulle få en överblick över sin skoldag. Enligt pedagog sex är struktur ett måste för att få dagarna att fungera. Pedagogen måste vara tydlig och eleverna måste veta vad som förväntas av dem. Det var en fördel enligt henne om pedagogen kan ha raster och lunch samma tid alla dagar. Har pedagogen det kan man ha arbetspass emellan dem som sedan kan varieras till innehåll. Det var även en fördel om varje dag började på samma sätt då eleverna visste vad som skulle hända under dagen.

4.3. Gränssättning

Pedagog ett menade att det var mycket viktigt att hon satte tydliga gränser i klassrummet för eleven. Om eleven ändå skulle börja bli nervös är det bästa hon kan göra är att krama om

honom och prata lugnt. För henne var det viktigt att ligga steget före och att alltid vara beredd på att sätta stopp i tid.

”Det gäller att hela tiden ligga ett steg före och stoppa i tid innan det stegras till ett stort problem som är svårt att rätta till.” (Pedagog ett)

Pedagogerna två och tre tryckte också starkt på att sätta gränser och poängterade att i vanliga skolor daltas det för mycket med dessa elever men de hade ändå förståelse för detta eftersom de där arbetar med andra förutsättningar än på resursskolan. Det som eleverna behöver är tydliga gränser och att få lära sig att ta konsekvenserna av sitt beteende. Dessa konsekvenser måste eleverna ta som vuxna därför måste de lära sig detta redan nu för att inte få problem senare i arbetslivet och i samvaro med andra vuxna.

”Bara för att man har en diagnos så ska det inte vara en ursäkt för ett dåligt beteende. De ska lära sig ta konsekvenserna av sitt beteende.” (Pedagog två och tre)

Tillåtelse att få använda datorn på rasterna vid gott uppförande användes enligt pedagogerna två och tre i syfte att lära eleverna ta konsekvenserna av sitt handlande, genom att detta privilegium fråntogs eleverna vid dåligt uppförande.

Även pedagog fyra menade att det var viktigt för alla eleverna att pedagogen tydligt satte gränser och visade vad hon krävde av dem. Hon poängterar att det var viktigt att inte skälla på eleverna utan att istället tydligt tala om vad som inte accepteras på skolan. Pedagog fem berättade att de på skolan ofta fick lära eleverna hur det fungerade ute i en vanlig klass och förklara innebörden av att följa regler. Pedagog sex menade att pedagoger aldrig ska komma med tomma hot till sina elever utan alltid göra det som sagts.

”Jag anser att det är viktigt med att ha struktur i klassen, att aldrig komma med tomma hot utan alltid följa det som du har sagt.” (Pedagog sex)

4.4. Samarbete med andra pedagoger

Alla pedagoger som vi har intervjuat instämmer i att stöd behövs i arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter. Pedagog ett menade att om stödet i klassen var i form av en

assistent, som i hennes fall, så var det enormt viktigt att eleven fick bygga upp ett förtroende för assistenten för att arbetet skulle fungera. Hon påtalade att om pedagogen ensam skulle ha ansvar för den eleven skulle resterande i klassen påverkas negativt då pedagogen måste sätta av mer tid till eleven med svårigheter än den övriga klassen.

”Ska man ha extra stöd i klassen i form av en assistent så är det viktigt att eleven kan bygga upp ett förtroende för den som arbetar med eleven.” (Pedagog ett)

Pedagog fyra menade att vid arbete med elever som har koncentrationssvårigheter är det viktigt att samarbeta med andra pedagoger på skolan. Hon berättade att som pedagog finns det många funderingar kring eleven och det behövs fler för att diskutera situationen. Pedagog fem tyckte också att det behövs ett samarbete med andra pedagoger då man ser saker på olika sätt. Det ska dock inte cirkulera för många vuxna kring eleven då det kan störa tryggheten.

”Jag tror också att eleven lätt blir trött på den där som hela tiden ska sätta gränser och som ska tala om vad man behöver och få höra detta från mer än ett håll.” (Pedagog fem)

Pedagog sex berättade att om det enbart finns en elev i en mindre grupp som har koncentrationssvårigheter så kan man troligtvis sköta arbetet själv. Om gruppen är större med fler elever som behöver stöd så behövs det ett samarbete med andra pedagoger. Hon ansåg att fler pedagoger i klassen alltid var en förmån som gynnade alla. Pedagog sju ansåg också att det var viktigt att kunna samarbeta med andra pedagoger. Han hade behov av att bolla idéer med andra. Han uttryckte också att han inte skulle orka någon längre tid utan samarbete med andra.

4.5. Samarbete med föräldrar

Enligt pedagog ett var det viktigt att föräldrarna visade för sina barn att skolan är viktig. Hon berättade att det är bra om föräldrarna hittar lugna fritidsaktiviteter till barnen då det speglades av på skolarbetet. I hemmet är det precis lika viktigt som i skolan med att sätta gränser. Pedagogerna två och tre på ansåg det vara viktigt även med en tydlig struktur i hemmiljön. De hade en tät kontakt med föräldrarna, oftast flera gånger i veckan. De ansåg att det var viktigt vid kontakten med föräldrarna att hålla sig positiv och berömande gentemot deras barn för att på så sätt stärka dem. Det är enligt dem viktigt med föräldrasamarbete och att föräldrarna lär sig att ta kontrollen hemma. Enligt dem måste föräldrarna visa sina barn att

skolan är viktig och att de måste ta ansvar för skolarbetet. Skolan ska inte åsidosättas då andra aktiviteter dyker upp. Pedagog fyra tryckte även hon på hur viktigt det var att föräldrarna engagerade sig i barnens skolgång. Om föräldrarna inte bryr sig om skolgången så förmedlar de till barnen att skolan inte är viktig. Det är också viktigt för att skolarbetet ska bli bra att föräldrarna har rutiner i hemmet och att de alltid läser läxan med barnen. Det gäller för pedagogen att bygga upp en bra relation med elevernas föräldrar för att samarbetet ska fungera.

”Det är viktigt att som förälder att ha tätt kontakt med skolan och få höra både positiva och negativa saker som har hänt då det underlättar att få veta både det som fungerat bra och det som fungerat mindre bra. Det gäller att bygga upp en bra relation med elevens föräldrar för att ett samarbete ska fungera.” (Pedagog fyra)

Pedagog fem hade samtal med föräldrarna var sjätte vecka och då var också eleven med och ofta rektor, klassföreståndare eller specialpedagoger. Hon påtalade också att det var viktigt att inte ta kontakt med föräldrarna vid minsta lilla företeelse eftersom detta då kunde skada föräldrakontakten och den positiva synen av skolan.

”Om samarbetet med föräldrarna inte fungerar blir det stora problem även i skolan.”
(Pedagog fem)

Pedagogen sju hade samtal med föräldrar var tredje vecka. Han ville helst ha eleverna med vid större delen av samtalet eftersom det gjorde dem mer medvetna om sin egen utveckling. De hade även kontakt med föräldrarna via elevens kontaktbok och pedagogen skrev också en resumé om hur veckan hade gått varje fredag. Han poängterade att det var både positiva och negativa saker som togs upp vid kontakten med föräldrarna. Enligt pedagog sex var ett gott samarbete med föräldrarna A och O för att kunna hjälpa eleven. Ska pedagogen skicka hem läxor måste föräldrarna vara beredda att ta sitt ansvar och hjälpa eleven. Det var viktigt att kom ihåg att ge föräldrarna beröm och att berätta om de framsteg eleven gjort.

4.6. Hjälpmedel

Alla skolor vi besökte hade någon form av hjälpmedel till elever med koncentrations-svårigheter. Pedagog ett hade tidvis stöd av en assistent. Pedagog fyra hade flera hjälpmedel att ta till. Bland annat använde hon sig av seriesamtal med eleverna för att lösa konflikter. Det blev då mer konkret för eleven vad som hänt och lättare för dem att finna en lösning på problemet. Datorn använde hennes elever mycket då hon ansåg att motivationen ökade för de elever som har koncentrationssvårigheter.

”Datorn är ett bra hjälpmedel för elever som har koncentrationssvårigheter då motivationen ökar. Det blir lättare för dem att koncentrera sig.” (Pedagog fyra)

Pedagog fem berättade även hon att seriesamtal användes vid konfliktlösning. Situationen blev tydligare för eleven om man valde att använda den metoden. Hon menade att det var av största vikt att anpassa materialet efter eleverna. På skolan arbetade de mycket med Daisy vilket innebar att eleven istället kunde lyssna på läromedlet. Det fanns också lättmanövrerade bandspelare som var lätta för eleverna att hantera själva och hitta fram till olika sidor. Detta kunde hjälpa elever både med och utan läs och skrivsvårigheter då allt kom från två olika medier. Laborativt material hjälper elever med koncentrationssvårigheter då dessa elever har svårt att utföra övningar i huvudet. De måste binda upp det på till exempel en bild.

”Laborativt material hjälper elever med koncentrationssvårigheter. Dessa elever har svårt att göra laborativa övningar i huvudet.” (Pedagog fem)

Pedagog sju berättade att även de lät sina elever arbeta med mycket laborativt material men även att det skulle vara ett varierat material för att eleverna inte skulle tröttna. Pedagog sex talade om att det gäller att hitta de hjälpmedel som passar dig som lärare och dina elever. Hon påpekade att det är bra med assistenter i klassen men att dessa då bör ha någon form av utbildning för att kunna tillgodose elevernas behov.

” en viktig aspekt (---) är att den som ska jobba med elever som har svårigheter måste ha kompetens för det. Just dessa elever är i extra stort behov av en god pedagog.” (Pedagog sex)

4.7. Lilla gruppen

Alla pedagoger vi intervjuade hade erfarenheter av arbete i mindre grupper dock med vissa skilda åsikter. Pedagog ett arbetade ofta i halvklass och valde att ha kvar eleven som hade AD/HD i sin grupp. Hon menade att det var viktigt att eleven fick behålla sin trygghet som i detta fall var att få behålla henne som lärare och slippa byte mellan lärare. Pedagogerna två och tre hade lite skilda uppfattningar då de ansåg att de vanliga skolorna anpassade miljön för mycket för dessa elever genom att placera dem i smågrupper. De menade att eleverna istället ska lära sig att stå för det de gör och ta konsekvenserna av sitt beteende. De trodde inte på ett arbete i mindre grupper vilket dessa elever redan testat i den vanliga skolan innan de kommit till resursskolan. Eleverna kunde då spela herre på täppan genom sitt tuffa beteende på rasterna gentemot de övriga eleverna på skolan. Detta kunde förstärka elevernas felaktiga beteende eftersom de kände sig tuffa inför övriga elever på skolan. De ansåg vidare att arbetet i den lilla gruppen kunde bli svårt för en del elever på grund utav att elever med olika sorters svårigheter blandades i en och samma grupp.

”Här på resursskolan har de ingen möjlighet att agera tuffa inför kamraterna då alla har samma beteende.” (Pedagog två och tre)

Pedagog fyra arbetade i en mindre grupp men menade att alla eleverna skulle vara med i sin ordinarie klass så långt de kunde hanterat situationen. Dock poängterade hon att pedagogen i den ordinarie klassen måste undvika misslyckande genom bland annat en tydlig struktur för eleven annars kan eleven behöva mer tid i den lilla gruppen.

”Vi planerar gemensamt för att vi ska kunna följa aktiviteterna i den stora gruppen. Vårt mål är att eleverna ska jobba så mycket som möjligt i den stora klassen och på så sätt minska elevens beroende av oss.” (Pedagog fyra)

Pedagog fem berättade att eleverna redan har testats i mindre grupper innan de kommer till skolan. Det var sista anhalten när de kom ut till resursskolan. Pedagog fem arbetade också med en mindre grupp. För en del av eleverna menade pedagog sju, fungerade arbetet bättre om de fick sitta tillsammans med en mindre grupper elever istället för en större grupp. Dock menade pedagogen att det också var beroende på vilka elever som ingick i gruppen för

tillfället. Elevgruppen kunde exempelvis om en elev slutade och en annan istället började i gruppen fungera bättre, och detta trots att gruppen förblev lika stor som tidigare.

4.8. Belöningar

Pedagog ett berättade att det är bättre att ge eleverna små belöningar istället för att skälla vilket ger ett positivare gensvar. Pedagogerna två och tre motiverade eleverna genom att åka ut på små utflykter. Eleverna hade också tillgång till datorn på rasterna.

”Det krävs att eleverna sköter sig för att få följa med. Annars får de ta konsekvenserna genom att stanna kvar på skolan.” (Pedagog två och tre)

Pedagog fyra berättade att dessa elever behövde snabb feedback och mycket motivation som de kan få i form av små belöningar som roliga/intressanta aktiviteter.

”När givna uppgifter är gjorda ge feedback och låt eleven göra något som är roligt och som kan fungera som en morot i elevens arbete.” (Pedagog fyra)

Pedagog fem berättade att eleverna fick mycket positiv kritik av pedagogerna. Liksom pedagog fyra ansåg även hon att det var viktigt ge dessa elever feedback. Pedagogen sju uppmuntrade eleverna genom att ge stjärnor i olika färger beroende på om det handlade om rasten, eller skolarbetet och så vidare. När eleven fått ett visst antal stjärnor belönades eleven genom att få följa med på bad eller liknande. Färgsystemet gjorde att eleverna direkt såg vad de behövde bättra sig inom för område.

4.9. Elevens självkänsla

Enligt pedagog ett så var det viktigt att eleven hela tiden hölls sysselsatt och hon försökte hålla tempot nere för att få kvalité på arbetet. Hon menade att det var väldigt viktigt att eleven fick höra från henne att hans ansträngningar gett resultat. Pedagogerna två och tre menade att det var viktigt att poängtera för eleverna att det var deras beteende och inte de som person det var fel på.

”När eleverna uppför sig illa brukar vi poängtera för eleverna att vi inte är förbannade på dig men ditt beteende kan vi inte acceptera här på skolan.” (Pedagog två och tre)

Pedagog fyra berättade att pedagogen måste ställa rimliga krav på eleverna och undvika misslyckande. Pedagog fem menade att det är viktigt som pedagog att ta reda på eleverna starka sidor när det gäller inläring. Hon tyckte att det var viktigt att materialet anpassades efter elevernas behov. Pedagog sex tryckte starkt på att som pedagog lyfta fram det positiva i situationen, liksom pedagog fem betonade hon att pedagogen måste se elevens starka sidor och bygga vidare på dessa. Båda pedagogerna ansåg dessutom att pedagogen måste tro på eleven och våga ge honom eller henne utmaningar. Pedagog fem menade att dessa utmaningar behövdes för att eleven skulle kunna känna sig nöjd och på så sätt förbättra sitt dåliga självförtroende.

”Mycket dåligt självförtroende är ofta kopplat till dessa elever, det är det första man måste arbeta bort.” (Pedagog fem)

Pedagog sju ansåg också det vara viktigt att arbeta på att förbättra elevens självkänsla och påpekade att det ju inte är roligt för eleven att hela tiden få höra om det som fungerar mindre bra. Pedagog sex menade att pedagogen skulle bygga på de starka sidorna hos eleven. Leta efter det eleven är bra på. När eleven känner sig duktig och får en bra självkänsla först då kan de ta in och lära sig nya saker. Självkänsla är grunden för inläring.

4.10. Pedagogernas övriga råd

Pedagogerna två och tre hade skilda uppfattningar gentemot de övriga pedagogerna när det gällde placering av dessa elever samt vad som var lämpligast för elevens personliga utveckling. De ansåg att elevernas bekymmer inte blev lösta endast genom assistent eller i smågrupper. Det var istället viktigt för pedagogen att vara tydlig i sina instruktioner och konsekventa gentemot eleven. Pedagog fem ansåg att det var viktigt att tillsammans med eleven göra utvärderingar varje vecka kring hur arbetet i skolan hade gått, detta för att eleven skulle kunna lämna den gångna veckan bakom sig och gå vidare med nya tag, något som även pedagogerna två och tre talade om. Pedagog fem berättade att de på skolan hade längre lektioner än i vanliga skolor då många elever med koncentrationssvårigheter har svårt att

avbryta det som de arbetar med. Korta lektioner kunde även kännas som ett stressmoment för eleverna och göra att de fick svårt att koncentrera sig på uppgiften.

”Många elever vill inte bli avbrutna när de arbetar. Med en timmes lektioner hinner du komma igång, du hinner arbeta samt avsluta det som gjorts. På vanliga skolor är det lätt att dessa elever tänker att det inte är lönt att börja arbeta då de ändå inte hinner komma igång förrän lektion är slut. Dessa långa lektioner motiverar eleverna mer och det tycker jag är bra.”
(Pedagog fem)

Pedagog sju sa att det inte fanns en given metod eller ett givet material som passade *alla* som hade AD/HD till exempel. Han menade att det var viktigt att istället utifrån varje enskild individ och dess svårigheter anpassa metoder och material. För att stödja elever med koncentrationssvårigheter var det därför bra om man försökte lära känna eleven för att kunna jobba utifrån elevens person och intresse.

4.11. Slutsats

Diagnos krävs inte men kan ibland vara ett stöd för att förstå elevens behov. Det kan dock vara en ekonomisk fråga då resurser ska fördelas i den vanliga skolan. Struktur i klassrummet är av största vikt då detta får dessa elever att känna sig trygga. Eleverna behöver tydliga gränser och lära sig genom konsekvenser för sitt beteende. Ett samarbete med andra pedagoger är viktigt eftersom det bland annat behövs fler ögon som ser elevens svårigheter och starka sidor. Även ett samarbete med föräldrarna är viktigt för att eleven ska kunna utvecklas i skolan. Den täta kontakten måste även innebära det positiva hos eleven och elevens framsteg. Elever med koncentrationssvårigheter behöver hjälp med inläringen genom att bland annat använda laborativt material och att lära sig genom olika medier vilket gör att det blir tydligare för eleven. Ett arbete i mindre grupper kan vara en fördel om gruppen leds av en kompetent pedagog och om miljön är lugn. Kan eleven behålla kontakten med sin ordinarie klass är det bra. För att motivera eleverna i skolarbetet och förbättra deras beteende kan pedagogen ge dem belöningar i olika former. Det är viktigt att pedagogen arbetar med elevens självkänsla eftersom elever med koncentrationssvårigheter ofta har dåligt självförtroende. Att få gott om tid under lektionerna höjer koncentrationen eftersom det inte blir ett stressmoment. Eleven hinner avsluta sin uppgift ordentligt.

5. Diskussion

Vårt syfte med arbetet var att ta reda på vad pedagogerna kan göra inom klassens ram för att hjälpa elever som har koncentrationssvårigheter. Vi tycker att vi genom våra intervjuer har fått svar på detta. Problemformuleringen vad pedagogen kan göra inom klassens ram för eleven anser vi har blivit besvarad på flera sätt. Vi anser att en lärares skyldighet är att försöka stödja och tillrättalägga då det gäller om en elev har svårigheter. För att göra detta ska inte först en diagnos behövas. Då skulle många elever få klara sig utan extra stöd. Enligt de pedagoger som vi har intervjuat är en diagnos inte heller något nödvändigt för dem i arbetet med att hjälpa eleverna. Arbetet ser lika ut för både diagnostiserade och odiagnostiserade elever. Men om läraren känner sig behöva ytterligare hjälp ifråga om mer resurser kan det ibland bli problem i den vanliga skolan eftersom det där kan vara så att ekonomin styr till den grad att enbart elever med diagnos får extrastöd vilket intygas av både fritidspedagogen och en av specialpedagogerna. Om så är fallet måste pedagogen i den ordinarie klassen ha kunskaper i hur eleven kan stödjas på olika sätt beroende på dess svårigheter. Vilken elev vi än arbetar med måste det viktigaste ändå vara att utgå från eleven och inte från en eventuell diagnos. För våra tankar i det här fallet får vi stöd från intervjuerna och utifrån Skolverket (2002) och i det som Juul (2005) skriver om då det gäller barns olikheter och att pedagoger ska utgå från varje enskilt barns svårigheter. En av pedagogerna menade då det gällde detta att även om en elev till exempel har AD/HD så är eleven i fråga ändå en annan individ med en annan personlighet än övriga med AD/HD och på grund av detta i behov av ett stöd anpassat utifrån sin personlighet. Alltså är det viktigare att lära känna individen och arbeta utifrån detta istället för utifrån en diagnos. Men det kan ibland vara så att det kan gå snabbare att finna lösningar om eleven har en diagnos så en av pedagogerna. Även då det gäller att finna elevens svaga respektive starka sidor kan det vara behjälpligt enligt fritidspedagogen. Därför är det också viktigt att vi pedagoger vet hur elevens svårigheter kan se ut, exempelvis det vi fört fram i litteraturgenomgången gällande hur koncentrationssvårigheter kan yttra sig och genom kriterierna för AD/HD och DAMP.

Enligt Iglum (1999) är det som dessa elever mest har behov av en trygghet i sin vardag (a.a.). Detta kan de få genom att man varje morgon går igenom dagens schema. Enligt pedagogerna kan detta ske skriftligt för de äldre barnen och mer konkret med bilder för de yngre. Ett individuellt arbete kan vara problematiskt för elever med koncentrationssvårigheter då de inte klarar av valsituationer enligt en av pedagogerna. Då borde pedagogen enligt oss kunna stödja

eleven vid individuellt arbete genom att utforma ett schema speciellt anpassat efter elevens ålder men också anpassat utifrån de specifika svårigheter som eleven har. Detta såg vi olika exempel på vid en av intervjuerna. Adler och Holmgren (2000) och Juul (2005) skriver att det är bra om eleven kan lära sig att arbeta efter specialanpassade konkreta scheman eftersom elevens koncentration kan förbättras på så sätt. När eleven till exempel jobbar enskilt ställs de inför flera valsituationer som de inte kan hantera enligt en av specialpedagogerna. Hon påtalade att de måste gå in och strukturera för dessa elever när läraren använder denna arbetsmetod i klassrummet. Grönvold (1999) nämner också att pedagogen ska undvika att ge dessa barn valsituationer.

För att skapa struktur på elevens tillvaro kan eleven ha samma aktivitet vid samma tidpunkt varje dag som en av resursskolorna hade genom att till exempel börja varje dag med matematik. Elever med koncentrationssvårigheter behöver struktur. Därför kan det enligt en av pedagogerna skapa svårigheter för eleverna om de utsätts för plötsliga förändringar. Enligt Iglum (1999) ska pedagogen aldrig ändra mer än en sak i taget då detta medför väldigt stor osäkerhet för eleven. Juul (2005) påpekar också svårigheterna som skapas för eleven och anser att eleven ofta måste påminnas om någon lektion ändras.

Alla pedagogerna påpekar hur viktigt det är särskilt för elever med koncentrationssvårigheter att pedagogen sätter tydliga gränser och även som en av pedagogerna sa, att en pedagog aldrig ska säga något till eleven som sedan inte fullföljs. På en resursskola tycker de inte att det är en ursäkt att uppföra sig illa bara för att eleven har en diagnos utan alla ska ta konsekvenserna av sitt beteende och på så sätt lära sig agera annorlunda. Lidholm (2000) skriver att det alltid sker en samverkan mellan miljö och arv hos en person då det gäller dennes handlingar. Då kan det förmodligen vara så att en del elever är mer mottagliga genom sitt arv att utveckla ett felaktigt beteende och detta sker särskilt om detta beteende förstärks genom att eleven inte får ta konsekvenserna av sitt dåliga beteende. Här anser vi och Juul (2005) att det är viktigt att hjälpa eleven genom att vara tydlig med vilka regler som gäller och att gå igenom reglerna ofta tillsammans med klassen. Enligt Brodin & Lindstrand (2004) hamnar de här eleverna lätt i svårigheter speciellt då det gäller samspelet med sin omgivning vilket kan bero på bland annat perceptionssvårigheterna som gör att det som händer runt omkring lätt misstolkas. Vi tror att det utifrån en okunnig pedagogs synvinkel kan se ut som att eleven bara *hittar på*. Men så behöver det alltså inte vara. Det är bara det att eleven tolkar annorlunda än oss andra

som inte har perceptionssvårigheter. En förståelse från pedagogens sida är med andra ord väldigt viktig för att inte förvärra situationen ytterligare för eleven.

Alla pedagogerna hade behov utav samarbete med andra pedagoger och framförde några synpunkter angående detta. En tanke hos pedagogerna är att samarbete behövs då man ser eleven på olika sätt. En annan tanke är att pedagogen behöver ha någon att bolla idéer med för att kunna utveckla sitt arbete. Det krävs även mycket ork för att ensam klara av arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter. Det ställs således stora krav på pedagogen att ensam hantera elever med koncentrationssvårigheter och man behöver nästan alltid stöd från till exempel en egen assistent eller tillgång till en specialpedagog med rätt kompetens. Enligt Kadesjö (1992) behöver pedagogen handledning från andra pedagoger för att kunna utveckla sitt arbetssätt och detta är också oberoende av hur duktig pedagogen är. Enligt de intervjuade pedagogerna är det av största angelägenhet att pedagogerna runt eleven har rätt kompetens för att möta elevens behov eftersom det annars lätt kan bli att elevens möjlighet till positiv utveckling stoppas. Även Ahlberg (2001) skriver att det är nödvändigt att lärare över lag har kompetens att möta alla elevers behov för att nå skolans mål.

Juul (2005) skriver att de pedagoger som är involverade i arbetet med elever som har svårigheter måste känna till elevens svårigheter samt de metoder som används i klassrummet. En öppenhet mellan pedagogerna i arbetet för att stödja eleverna är med andra ord viktig för att det ska fungera och för att man ska orka med eftersom det här arbetet är krävande. Att någon form av samarbete med övriga pedagoger krävs för att klara av arbetet i klassen med de här eleverna har vi fått fram både genom våra intervjuer och litteraturgenomgången.

Att det är viktigt med ett nära samarbete med föräldrarna för att skolarbetet ska fungera påpekade alla pedagogerna. Det är därför betydelsefullt att föräldrarna är medvetna om sin betydelse för elevens utveckling i skolan. Enligt en av pedagogerna ska föräldrarna veta att det är nödvändigt att de ställer upp med att hjälpa sina barn med till exempel läxor för att skolarbetet ska fungera så bra som möjligt. Detta är något som också Lidholm (2000) skriver om; att föräldrarna ska ses som en resurs i skolan och att det är viktigt att pedagogen tydliggör för föräldrarna att ett samarbete med dem behövs för att hjälpa eleven. Enligt pedagogerna är det viktigt att inte förstöra den positiva kontakten mellan skolan och föräldrarna. Därför är det av största angelägenhet att försöka lyfta fram det positiva och inte enbart lägga fram negativa saker. Lidholm (2000) påtalar i den här diskussionen att för tät kontakt med föräldrarna gällande endast negativa saker kan få föräldrarna att känna sig omotiverade till ett samarbete

med skolan. Vid intervjuerna framkom det också att det även är viktigt att i hemmet utgå från samma principer som gäller i skolan då föräldraengagemanget i hemmet avspeglar sig i skolarbetet. Det måste ingå struktur även hemma för att det ska fungera i skolan. Det är viktigt att visa att man bryr sig om sitt barn genom att våga ställa krav och att vara den vuxne i hemmet. Enligt en av pedagogerna bör man även ge dessa barn lugna fritidsaktiviteter eftersom det annars ger negativ effekt på arbetet i skolan. Kontakten mellan skolan och hemmet skedde vid de skolor vi besökte genom en kontaktbok, telefonsamtal vid behov och genom utvecklingssamtal. Utvecklingssamtal är ett betydelsefullt inslag i samarbetet med elevens föräldrar skriver Ahlberg (2001). Ett samarbete med föräldrarna är sammanfattningsvis av största angelägenhet eftersom det underlättar arbetet med att stödja barnen i skolan. Att förhålla sig positiv och försöka hitta de starka sidorna hos eleven är därför betydelsefullt vid ett samarbete.

Att ha tillgång till hjälpmedel av olika slag i arbetet med eleverna är enligt alla pedagoger en stor fördel. Pedagogerna nämner en del liknade hjälpmedel som till exempel användning av datorn i undervisningen. I vår litteraturgenomgång hävdar flera källor att läs- och skrivsvårigheter kan vara en konsekvens av koncentrationssvårigheter. Bland andra är det Asmervik, Ogden och Rygvold (2001), Iglum (1997) och Osnes i Gunvall och Osnes (2000) som hävdar den här konsekvensen för eleverna. Vi menar att datorn kan användas här för att stödja eleverna eftersom datorn enligt Gisterå och Lavsund (2001) har många fördelar då det gäller arbetet med elever som har koncentrationssvårigheter, och då bland annat att elevers förmåga att skriva förbättras. Även motivationen och koncentrationen ökar framhåller de. En av pedagogerna låter sina elever arbeta ofta vid datorn eftersom hon märker att både elevernas motivation till sitt arbete och deras koncentrationsförmåga ökar vid datoranvändande. En resursskola nämner även en annan anledning till att eleverna får använda datorer på skolan. Det är datorn som ett medel att öka elevernas motivation till ett gott uppförande genom att datoranvändning är en bonus om eleven sköter sig. Ett annat hjälpmedel i arbetet som nämns av ett par av pedagogerna är seriesamtalet som anses vara ett bra och konkret hjälpmedel att använda vid till exempel konfliktlösning. Eftersom vi genom vårt resultat har kommit fram till att elever med koncentrationssvårigheter ofta behöver hjälp av bilder och även har stort behov av struktur tycker vi att denna metod verkar ypperlig. Lundkvist (2004) skriver också om denna metod och även att pedagogen efter seriesamtalet kan gå vidare med sociala berättelser som också på samma konkreta sätt kan visa eleven vad som är rätt att göra vid olika situationer. Enligt Gunvall och Osnes (2000) kan elever som har perceptionsstörningar

uppfatta sin omvärld på ett diffust och förvrängt sätt, vilket i sin tur gör att de har svårt för att handla utifrån den uppkomna situationen på ett funktionellt sätt. Seriesamtal och sociala berättelser tror vi därför gör att de elever som har de här svårigheterna kan få ett stöd i att uppfatta en situation på ett mer riktigt sätt och på så vis få en större förståelse för olika saker.

På två av resursskolorna berättade de att laborativt material användes mycket och förklarade detta med att deras elever hade behov av att stödja sitt tänkande på bilder eftersom de inte klarade av att utföra övningarna i huvudet. En av pedagogerna påtalade samtidigt att det också var viktigt att variera materialet eftersom det annars blev tråkigt för eleven. Både Kadesjö (1992) och Adler och Holmgren (2000) formulerar på olika sätt hur stor roll lusten i arbetet spelar för elevens motivation och lärande, och då kan vi tänka oss hur viktigt det är att inte eleven tröttnar på sitt arbetsmaterial. På en av resursskolorna påtalade pedagogen hur viktigt det var att arbetsmaterialet även var anpassat efter eleven och dess svårigheter. Vår tanke här är, när vi kopplar detta till det som Kadesjö (1992) skriver om; att elevens arbete måste ge framgång, att det förmodligen är svårt för eleven att lyckas och nå framgång med ett material som inte är anpassat efter elevens svårigheter och förmåga. Men det räcker tydligen inte att hjälpmedlen endast passar eleven. Fritidspedagogen tyckte att det var viktigt att det skulle vara ett hjälpmedel som även pedagogen kände sig nöjd med. Assistenterna talades det också om under våra intervjuer. Det som då kom fram i samband med detta, var att det var speciellt viktigt för de här eleverna att deras assistenter hade utbildning eftersom de här eleverna behövde extra mycket stöd. Ett hjälpmedel som Juul (2005) nämner i litteraturen är elevernas behov av rörelse och dess förmåga att öka elevernas koncentration. Detta saknar vi i intervjuerna då vi båda tror att rörelse i skolan är speciellt viktigt för de elever som har koncentrationssvårigheter. Varför nämndes inte rörelsens betydelse i en enda av intervjuerna?

Vår undersökning har gett oss många tankar kring om det är bra för eleverna att placeras i den *lilla gruppen* eller inte. Vi har tidigare funderat på om det är utpekande för eleven att placeras i en liten grupp och hur vi då ska förhålla oss till detta. Vi har funnit skillnader i pedagogernas åsikter när det gäller att placera elever i *lilla gruppen*. Vissa pedagoger talade om *lilla gruppen* som en stor förmån men framhöll vikten av att vara kvar i den vanliga klassen då detta fungerade bra för eleven. Andra ansåg att den *lilla gruppen* på den ordinarie skolan kunde fungera som en förstärkare av dåligt beteende hos eleven eftersom eleven var kvar på skolan och kunde vara den tuffe inför övriga skolkamrater. De tankar vi hade gällande den *lilla gruppen* har till viss del stämt överens med det som kommit fram i intervjuerna och det

som vi funnit i delar av litteraturen. Men sen är det inget som har bara fördelar eller bara nackdelar, så vi känner oss nog lite splittrade här. Vi har redan innan vår undersökning haft allvarliga funderingar kring om det är en fördel eller nackdel för eleven att arbeta i den lilla gruppen och därför kanske inriktat oss på att göra en undersökning som den här för att se vad vi kan göra för att kunna behålla de här eleverna i vår klass i vårt senare arbete vilket även Kadesjö (1992) anser man ska göra så långt som möjligt. Även han har liknande tankar om detta och anser att pedagogen istället för att flytta eleven till en annan liten grupp ska stödja eleven genom att förändra metoder och arbetssätt inom den ordinarie klassen. En pedagog antydde att förflyttningar mellan olika grupper kan minska tryggheten för eleven och trygghet är vad vi kommit fram till något som de här eleverna verkligen behöver. En tanke vi har här är att det kanske kan vara svårare för eleven att få den viktiga överblicken över sin skoldag om eleven tvingas arbeta i olika grupper. För att lyckas med arbetet i den ordinarie klassen måste vi därför försöka hjälpa eleven med att förbättra sin koncentration så som Adler och Holmgren (2000) skriver att pedagogen kan göra genom att hjälpa eleven att organisera sitt skolarbete och att ha en undervisning med tydlig struktur. Vi ska inte heller glömma bort hur viktigt det är att se och ta vara på elevens starka sidor och lära känna eleven vilket Asmervik (1993) och även pedagogerna framförde. Vid intervjuerna framkom det att det trots ett fåtal elever i en grupp inte behövde fungerade bra utan att det kunde bero även på vilka elever som fanns i gruppen och hur väl de fungerade tillsammans. Även en blandning av svårigheter hos de skilda eleverna skriver Ahlberg (2001) kan försvåra arbetsmiljön för eleverna i en liten grupp. Om den vuxne som arbetar med den lilla gruppen inte har tillräckliga kunskaper kanske eleven inte heller kan få det stöd den så väl behöver vilket en av resursskolorna påtalade. Att dessa elever verkligen behöver hjälp av en skicklig pedagog var också något som framkom i intervjuerna och någonting som vi anser som självklart. Det är alltså inte tvunget att det fungerar bra för eleven i en liten grupp eftersom det är mycket som kan spela in och förstöra det positiva. Det kändes lite tragiskt när vi fick höra att eleverna som hade koncentrationssvårigheter var tvungna att lämna sina klasser då där inte fanns någon tydlig struktur för att istället tillbringa tid i den *lilla gruppen*. Eleverna får behov av en såkallad förfinad pedagogik, eller med andra ord; specialpedagogik. Brodin och Lindstrand (2004) hävdar att vilken skicklig pedagog som helst skulle kunna arbeta med denna *förfinade* pedagogik. Lagg särskilt märke till följande; eleven flyttas till den lilla gruppen på grund utav att eleven, enligt Persson (2001), blivit utsatt för en dålig pedagogik. Eleven har behov av en annan och mer förfinad pedagogik av en skicklig pedagog. Kan man verkligen garantera denna skickliga pedagog i alla små grupper? Vi betvivlar detta starkt. Om pedagogen i den

lilla gruppen inte har adekvat utbildning känns det som om att man gör detta för klassens skull och inte för eleven som har koncentrationssvårigheter eftersom utgången utav det hela är att eleven ändå inte får bättre ledning, kanske till och med en *ännu* sämre. Om det inte fungerar i den ordinarie klassen trots tappra försök är det väsentligt att pedagogen i den lilla gruppen är skicklig och även klarar av att få en lugn miljö för eleverna där. Detta är alltså A och O eftersom eleven kan vara lättstörd skriver Juul (2005).

Persson (2001) skriver att det kan vara svårt för en specialpedagog att lämna synpunkter på en lärares arbete i en klass, så det tål verkligen att påpekas hur viktigt det är att vi som pedagoger är öppna för andras förslag. De pedagoger vi har pratat med har berättat hur viktigt de anser detta vara för att kunna finna lösningar till att stödja eleverna. Då det gäller samarbetet mellan olika kollegor är det viktigt att också påminna om att vi behöver kontrollera vilka förordningar som pedagoger har att följa då det gäller sekretessen.

För att motivera eleverna i sitt skolarbete är det viktigt att som pedagog ge eleverna beröm och små belöningar vid väl utfört arbete i skolan. Enligt Adler och Holmgren (2000) är det bra om pedagogen skapar ett belöningssystem samt på ett konkret sätt berättar vilka framsteg eleven gjort under dagen. Alla pedagoger som vi har intervjuat berättar dessutom att de ger eleverna positiv respons genom att ge eleverna belöningar av diverse slag. Elevernas motivation ökar på så sätt och deras skolarbete går bättre. Eleverna får ett mål att sträva mot. Belöningarna är att till exempel få följa med på utflykter eller sitta vid datorn på rasten. Dock poängterar några av pedagogerna att belöningarna enbart delas ut till de elever som sköter sig under skoltiden. Juul (2005) menar att det är viktigt att pedagogen lyfter fram det eleven lyckas med för att eleven ska behålla sin motivation. Han menar också att det är viktigt att pedagogen är uppmärksam då eleven följer reglerna och att pedagogen tydligt går igenom belöningarna. Genom de intervjuer vi har genomfört har vi förstått innebörden av att ge eleverna belöningar vid väl utfört skolarbete för att öka deras motivation. Vi anser att alla elever i klassen har behov av att få belöningar och inte enbart elever med koncentrations - svårigheter eftersom alla i klassen behöver bli motiverade.

Att eleven har ett gott självförtroende och vågar tro på sig själv är oerhört viktigt för att skolarbetet ska fungera bra. Svaleryd (2002) skriver att ett gott självförtroende är en förutsättning för att elevens lärande ska bli lustfullt. Även Iglum (1999) påtalar att pedagogen ska göra eleven medveten om det som den klarar av samt visa dessa styrkor för eleven och på

så sätt öka elevens självförtroende. Alla pedagogerna menade att det var mycket viktigt att pedagogen i klassen gav eleven respons och mycket beröm vid utförda uppgifter för att bekräfta elevens arbete. En annan aspekt som två av pedagogerna tryckte starkt på var vikten av att våga tro på eleven och att våga ge eleven utmaningar. Dessa utmaningar behövdes för att elevens självkänsla skulle växa. På en av skolorna som vi besökte berättade pedagogerna att de gjorde klart för eleverna att det inte var fel på dem som person utan att det enbart var deras beteende som måste ändras. Det är alltså viktigt att själv vara medveten om detta för att ha rätt förhållningssätt och även klargöra skillnaden för eleven eftersom det annars tar hårt på elevens självkänsla om de tror att det är de själva som person det är fel på. Vi tror att upprepade misslyckanden för eleven lätt kan få den effekten hos eleven. Viktigt för oss pedagoger att ha i åtanke! Pedagogerna menade att man aldrig skulle ställa för höga krav på eleven utan istället ta reda på vilka starka sidor eleven har och bygga vidare på dessa. Ett sätt att öka elevens självkänsla är enligt Gisterå och Lavsund (2001) att låta eleven arbeta vid datorn där omgivningen inte stör lika lätt samt att datorn talar till elevens berörda sinnen. Vidare skriver de att arbetet upplevs mer lustfyllt och samspelet med de vuxna förstärks. Detta kan öka elevens självkänsla. Persson (2001) skriver att risken finns att eleven stämplas som avvikare om extrastöd i form av specialutbildade lärare sätts in som resurs i klassen. Han menar att elevens svårigheter kan bero på enbart en dålig pedagogik och att stämpeln som eleven får kan göra att självförtroendet sänks. Även Brodin & Lindstrand (2004) har liknande åsikter om det här. De menar också att eleven enbart gått miste om en god pedagogik och på det sättet fått stämpeln som i behov av särskilt stöd. Några av pedagogerna vi intervjuade poängterade hur viktigt det var att pedagogerna runt eleven hade rätt kompetens för elevens svårigheter. Detta är självklart enligt oss eftersom det annars blir onödiga misslyckanden för eleven och dessa misslyckanden i sin tur skapar en dålig självkänsla.

Enligt Juul (2005) är det inte bra för eleverna att ha flera halvfärdiga uppgifter liggande i bänken. Det är därför viktigt att pedagogen låter eleven arbeta med en uppgift i taget innan nästa uppgift introduceras. Detta resonemang förstår vi men hur ska vi som pedagoger kunna göra detta till verklighet i en vanlig klass? Vi anser att eleven inte skall missa introduktionen av nya arbeten vilket vi tror gör att eleven kommer efter i arbetet som de övriga i klassen gör. Vi tror att detta även kan leda till att eleven får dålig självkänsla. Grönvold (1999) skriver att pedagogen inte ska snåla med tiden när eleven arbetar. Enligt en del av pedagogerna är det bra för eleven med längre lektioner då uppgifterna hinner påbörjas ordentligt samt få ett avslut. Koncentrationen förbättrades också då de inte behövde känna sig stressade över den korta

tiden. Det framkom vidare i intervjuerna att det var bra för eleven att kunna sätta punkt på arbetsveckan för att sedan ta nya tag veckan efter. Utvärdering som verktyg vid veckoslutet var bra för eleven i detta syfte.

Den enskilde elevens förutsättningar, intressen och behov ska stå i centrum i en skola för alla. Nog så vackra tankar ur *Lpo 94* (Utbildningsdepartementet, 1998). Men har eleven dessa förutsättningar senare i arbetslivet? Är det någon som vill anställa en människa som hela sitt liv fått stå i centrum och alltid fått sina behov och intressen tillgodosedda? Vi och pedagogerna på en av resursskolorna ställer oss frågan om verkligheten ser ut så här. I det verkliga livet måste man stå för sina handlingar och ta konsekvenserna av dessa. Är det då inte rimligt att redan i hemmet och i skolan lära barnet detta? Men vi måste ge eleverna en rimlig chans att klara av detta.

Vårt metodval anser vi har varit lämpligt för vår undersökning eftersom vi ville ta reda på så mycket som möjligt då det gäller vad pedagogen kan göra för elever med koncentrationssvårigheter. Det semistrukturerade intervju sättet vi valde att följa har känts bra eftersom pedagogernas egna tankar lyftes fram. Vi hade dock önskat att få besöka fler skolor och dessutom att få komma in och observera dessa elever i sin skolmiljö. Vi hade velat se pedagogerna i deras arbete med eleverna och få följa med en hel dag i deras arbetssituation för att få egen erfarenhet och koppla intervju svaren till detta.

5.1. Förslag till fortsatta studier

Det som vi tror skulle vara intressant att forska vidare i är att besöka pedagoger ute på vanliga skolor. Pedagoger som inte nödvändigtvis behöver ha någon specialutbildning för att höra hur dem anser att arbetet kan se ut med elever med koncentrationssvårigheter. Detta kan göra att forskningen hade fått fler perspektiv och är därmed värd att fortsätta forska vidare kring.

5.2. Avslutande reflektioner

Några frågor dyker upp då vi har gått igenom insamlad fakta:

Kan det vara det förändrade arbetssättet i skolan mot mer individuellt arbete som gör att många barn får problem? Ställer vi för höga krav på eleven när vi vill att de ska jobba individuellt? Skjuter vi över problemet på eleverna och skyller på dem istället för att själva ta

på oss skulden för deras misslyckanden som kanske rent ut sagt är en konsekvens av dagens förändrade undervisningsmetoder. Behöver vi gå tillbaka till gårdagens auktoritära lärarstyrda skola, med mycket struktur för att alla elever ska fungera i skolans värld? Kan det vara så att i vår strävan efter att skapa *en skola för alla* istället har lyckats att skapa en skola endast för vissa elever och inte alla elever?

5.3. Sammanfattning

I vår studie har vi valt att belysa vad pedagogen kan göra i klassrummet för elever med koncentrationssvårigheter. Vi har utgått från vår problemformulering och gjort undersökningar genom att utföra intervjuer med pedagoger som har erfarenhet av arbete med elever som har koncentrationssvårigheter. Med utgångspunkten elever med koncentrationssvårigheter har vi valt att beröra diagnoserna AD/HD och DAMP utan att gå djupare in i dessa diagnoser.

Elever med koncentrationssvårigheter behöver inte ha en diagnos däremot är det ofta så att elever med AD/HD och DAMP har koncentrationssvårigheter. Genom våra utförda intervjuer med sju pedagoger har vi kommit fram till att eleverna behandlas lika oavsett om de har en diagnos eller inte men att det ibland kan vara ett stöd för pedagogen i och med att förståelsen blir större. Ibland kan det vara skolans ekonomi som styr när det gäller att sätta in resurser till elever och då kan det vara mer av intresse att eleven får en diagnos.

Elever som har koncentrationssvårigheter behöver ha en trygghet i sin vardag och detta uppnås i klassrummet genom att pedagogen har strukturerade lektioner vilket hjälper eleven att veta vad som ska ske under dagen. Många svårigheter kan undvikas genom att eleven får sin skoldag tydligt upplagd och att pedagogen undviker plötsliga förändringar i arbetet med eleven. Några av pedagogerna betonade att det var viktigt att föräldrarna var tydliga i hemmet och även där hade struktur genom att till exempel läsa läxorna en viss tid varje dag. Alla pedagoger menade att ett föräldrasamarbete var av största vikt för att få skolarbetet att fungera.

Vi tyckte båda att det var inspirerande att se när pedagoger brinner av iver att få hjälpa och stödja elever med koncentrationssvårigheter på ett lustfullt sätt. Ingen av våra intervjupersoner var på något sätt negativt inställda till sina elever utan tyckte att deras arbete

var roligt och mycket givande. Den nya kunskap som vi fått i denna studie anser vi båda kommer att hjälpa oss i vår kommande yrkesroll.

Den pedagogik som vi kommit fram till i arbetet har vi funnit lämpa sig även för övriga elever utan koncentrations svårigheter vilket gör det möjligt att skapa en klassrumsmiljö som gynnar *alla* i klassen.

6. Referenslista

6.1. Litteraturkällor

Adler Björn och Adler Hanna. (2000). *Neuropedagogik- om komplicerat lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Asmervik Sverre, Ogden Terje och Rygvold Anne-Lise. (1993). *Barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg Ann. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.

Axengrip Christina. (2001). *En skrift om DAMP/ADHD*. Umeå: Konsulterna Axengrip.

Beckman Vanna. (1997). *Att leva med barn med DAMP, dyslexi och Asperger syndrom*. Falun: Cura bokförlag och AB.

Buckhøj Lago Lena. (2000). *Utvecklingssamtal - Perspektiv och genomförande*. Växjö: Förlagshuset Gothia AB.

Brodin Jane och Lindstrand Peg (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Denscombe Martyn. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: studentlitteratur.

Ds 2001:19. *Elevens framgång – skolans ansvar*. Stockholm: CE Fritzes AB.

Erdis Mare. (2000). *Juridik för pedagoger*. Lund : Studentlitteratur.

Gillberg Christopher och Gillberg Carina. (1995). *Barn som inte är som andra*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.

Gillberg, Christopher. (1996). *Ett barn i varje klass om DAMP MBD ADHD*. Stockholm: Cura.

- Gisterå, Elsy - May och Lavsund, Margareta. (2001). *Konsekvenser av IT-insatser till barn med DAMP/ADHD och närliggande funktionshinder*. Vällingby: Hjälpmedelsinstitutet.
- Gisterå, Elsy - May. (1995). *Datorstöd i undervisningen av barn med MBD/ DAMP-problematik*. Stockholm: Handikappsinstitutet.
- Grönvold, Ingrid och Nydalh, Erika. (1999). *Barn och ungdomar med DAMP i förskola/skola*. Häfte från förbundet för Rörelsehindrade Barn och Ungdomar, RBU. Stockholm: Skottetryck.
- Gunvall, Per. och Osnes, Jostein. (2000). *LÄROMEDELSUTVECKLING i en skola för alla*. Härnösand: Specialpedagogiska institutet.
- Haug, Peder. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber distribution.
- Hellström, Agneta. (1994). *UNGAR är OLIKA –HUR KAN FÖRSKOLAN HJÄLPA BARN MED SVÅRIGHETER*. Stockholm: Liber utbildning AB.
- Hellström, Agneta. (1997). *Nu är det vår tur. Samhällets stöd till barn med MBD/DAMP*. Stockholm: Liber AB.
- Iglum, Lisbeth. (1999). *Om de bara kunde skärpa sig!* Lund: Studentlitteratur.
- Juul, Kirsten. (2005). *Barn med uppmärksamhetsstörningar*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, Björn. (1992). *Barn med koncentrationssvårigheter* Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Kadesjö, Björn. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm:Liber AB
- Kvale, Steiner. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Kärfve, Eva. (2000). *HJÄRNSPÖKEN – DAMP OCH HOTET MOT FOLKHÄLSAN*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion AB.
- Larsson – Swärd, Gunnel. (1999). *Åtgärdsprogram för barn med behov av särskilt stöd*. Lund: Studentlitteratur.
- Lidholm, Merike. (2000). *Stöd åt utåtagerande barn i hem, förskola och skola*. Stockholm: Allmänna Barnhuset, Stiftelsen.
- Lindqvist, Lennart. (2000) *Ett helvetes liv*. Karlstad : Gravander & Widerlöv.
- Lundkvist, Gunnel. (2004). *När tålamodsburken rinner över – om att ritprata*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Patel, Runa & Davidson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Bengt. (2001) *Elevens olikheter*. Stockholm: Liber AB.
- Sahlin, Birgitta. (1997). *Matematiksvårigheter och svårigheter när det gäller koncentration i grundskolan. En översikt av svensk forskning 1990-1995*. Stockholm:Liber.
- Skolverket (2001) *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Stockholm: Liber distribution.
- Skolverket (2002) *Att arbeta med särskilt stöd några perspektiv*. Stockholm: Liber distribution.
- SOU 1999:63. *Att lära och leda. En lärarutbildning för samverkan och utveckling*. Stockholm:Utbildningsdepartementet,; Fritzes.
- SOU 1998:66. *Funkis- funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm : Utbildningsdepartementet

Starrin, Bengt. och Svensson, Per - Gunnar. (1994.). *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*.
Lund: Studentlitteratur.

Svaleryd, Kajsa. (2002) *Genuspedagogik En tanke - och handlingsbok för arbete med barn och unga*. Stockholm: Liber AB.

Säljö, Roger. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

Söderholm, Jenny. (1996). *MBD/DAMP, datorer och koncentration: hur påverkar innehåll och gränssnitt i multimedia/datorprogram koncentrationen hos barn med MBD/DAMP problematik?* Uppsats. Pedagogiska institutionen. Stockholms Universitet.

Utbildningsdepartementet, (1998) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Förskoleklassen och fritidshemmet –Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.

Utbildningsdepartementet, (2001) *Salamanca deklARATIONEN och Salamanca + 5*. Stockholm: Svenska Unesco rådet.

Öhlmer, Inger. (2004). *Åtgärdsprogram Ett verktyg i skolans vardag*. Västerås: IÖ RESPONS.

6.2. Internetkällor

<http://www.rb.se/www/Templates/1600/1620.aspx?NRMODE=Published&NRORIGINALURL=%2fsv%2fBarnkonventionen%2fLangaVersionen%2f&NRNODEGUID=%7b65635E87-E79C-467E-8A0A-E6B93B255175%7d&NRCACHEHINT=Guest#Artikel29>

(2005-12-14 11.05)

<http://www.sit.se/download/PDF/%D6rebro/oversikt.pdf#search='Specialpedagogiska%20institutet'> (2005-11-25 10.40)

Bilaga

Vi vill ta reda på hur dina strategier ser ut för att stödja elever med koncentrationssvårigheter. Både för odiagnostiserade och diagnostiserade elever. De diagnoser vi valt att inrikta oss på är DAMP och AD/HD.

Pedagogen ombeds presentera sig utan att nämna namn eller skola däremot nämns ålder, utbildning och erfarenhet.

1. Anser du det vara positivt eller negativt att klasskamrater har kunskap om en eventuell diagnos? Varför/ varför inte?
2. Förändras synen på eleven då en diagnos ställts? Ur pedagogen och klasskamraters perspektiv.
3. Önskar du som pedagog en diagnos på eleven för att kunna kräva extra stöd eller för att själv kunna arbeta på ett annat sätt med eleven?
4. Anser du som pedagog att en diagnos behövs? Varför/ varför inte?
5. Förändras ditt arbetssätt efter en diagnos? I så fall hur?
6. Orkar man ensam ha ansvar för elever med koncentrationssvårigheter? Eller behövs samarbete med andra?
7. Hur kan ett samarbete se ut i det fallet?
8. Hur anser du att man vidare kan stödja elever med koncentrationssvårigheter?

Är det någon övrig kunskap du känner att du skulle behöva?

Intervjufrågor

Vi vill ta reda på hur dina strategier ser ut för att stödja elever med koncentrationssvårigheter. Både för odiagnostiserade och diagnostiserade elever. De diagnoser vi valt att inrikta oss på är DAMP och AD/HD.

Pedagogen ombeds presentera sig utan att nämna namn eller skola däremot nämns ålder, utbildning och erfarenhet.

1. Anser du det vara positivt eller negativt att klasskamrater har kunskap om en eventuell diagnos? Varför/ varför inte?
2. Förändras synen på eleven då en diagnos ställts? Ur pedagogen och klasskamraters perspektiv.
3. Önskar du som pedagog en diagnos på eleven för att kunna kräva extra stöd eller för att själv kunna arbeta på ett annat sätt med eleven?
4. Anser du som pedagog att en diagnos behövs? Varför/ varför inte?
5. Förändras ditt arbetssätt efter en diagnos? I så fall hur?
6. Orkar man ensam ha ansvar för elever med koncentrationssvårigheter? Eller behövs samarbete med andra?
7. Hur kan ett samarbete se ut i det fallet?
8. Hur anser du att man vidare kan stödja elever med koncentrationssvårigheter?
9. Är det någon övrig kunskap du känner att du skulle behöva?