

Koncentrationsförmåga ur ett relationellt perspektiv

Ingegerd Ericsson

De flesta lärandesituationer förutsätter en god koncentrationsförmåga. Att vara koncentrerad innebär att med sina sinnen söka så mycket användbar information som möjligt på ett effektivt sätt och att kunna värdera informationen så att allt viktigt för uppgiften finns med medan allt oviktigt eller störande utesluts. För att kunna koncentrera sig på en uppgift behövs alltså att man kan rikta sin perception, sina tankar och sina känslor mot uppgiften, att man kan utesluta ovidkommande stimuli samt komma igång med, hålla fast vid och avsluta uppgiften (Barkley, 1997).

Inom pedagogisk forskning är studier om barns koncentrationsförmåga sparsamt förekommande, trots att de flesta pedagogiska sammanhang innebär att lärare arbetar med att försöka fånga elevers uppmärksamhet för att stimulera till lärande. Forskning om koncentrationsförmåga ur ett relationellt eller interaktionistiskt perspektiv saknas till stor del, vilket gör det intressant att fundera över om former av exempelvis interaktionsforskning möjligen skulle kunna öka förståelsen och bidra till ökad kunskap om vad som gör att elever visar god uppmärksamhet i vissa sammanhang och inte alls kan koncentrera sig i andra.

Syftet med denna artikel är att med utgångspunkt från hur några forskare definierar och diskuterar koncentrationsförmåga försöka lyfta fram sociala omständigheters påverkan på och betydelse för förmågan att koncentrera sig. Ambitionen är att med "relationella glasögon" försöka se skillnader och likheter mellan mer traditionella synsätt på koncentrationsförmåga och hur koncentrationsförmåga kan beskrivas och tolkas ur ett relationellt perspektiv, dvs. med hjälp av termer och begrepp som vanligen förekommer inom exempelvis interaktionsforskning. Några korta exempel från "Bunkefloprojektet – en hälsofrämjande livsstil" ges för att illustrera tankegångarna.

Koncentrationsförmåga

Koncentrationsförmåga inbegriper en mängd olika hjärnfunktioner och är en del av vårt tänkande. Koncentrationsförmågan är beroende och påverkas även av andra processer såsom perception, minne, språk och motorik (Barkley, 1997).

I forskningsrapporter och annan litteratur förekommer begreppen koncentrationsförmåga och uppmärksamhet omväxlande. I denna framställning används därför de båda begreppen synonymt.

Inte många forskare betraktar barns koncentrationsförmåga ur ett *relationellt* perspektiv, dvs som situationsbunden och beroende av omgivningen. Det vanligaste synsättet är att tänka sig koncentrationsförmågan som något personligt, som finns inne i individen. Pedagoger, psykologer och läkare utgår ofta från att uppmärksamhet utvecklas genom mognad och inte genom lärande i samspel med andra. Von Wright (2000) beskriver detta i termer av ett *punktuellt* perspektiv som kontrasterar mot ett relationellt. Undantag finns dock, exempelvis Vygotsky (1981) och Hansen (2000) som behandlar uppmärksamhetens sociala organisering samt Damm (1998), som lyfter fram flexibel uppmärksamhet som en förmåga, som barn med koncentrationssvårigheter kan behöva hjälp att träna genom samspel med vuxna.

Axner (1991), Hannaford (1997) och Barkley (1997) är exempel på forskare som betraktar motivationen som en viktig förutsättning för att kunna hålla kvar uppmärksamheten under en längre tidsperiod. Motivation uppstår ofta i mötet och i samspel med andra. Motivation är en komplicerad och sammansatt funktion, som påverkas av såväl interaktion med omgivningen som av impuls kontroll, eller *social kontroll* uttryckt i interaktionistiska termer. Asplunds teori (1983) om *social responsivitet* tydliggör hur människans elementära socialitet motiverar henne att respondera, dvs. att samspeja med andra. Mead (1934) använder begreppen "I" och "me" där "I" står för det spontana omedelbara handlandet och "me" för det mer eftertänksamma reflekterandet. Förmågan till impuls kontroll/ social kontroll skulle alltså kunna definieras med Meads begrepp såsom en väl avvägd balans mellan "I" och "me".

Att koncentrationsförmåga betraktas som något personligt och inte kontextuellt påverkar vilken typ av forskning som bedrivs och i vilka termer koncentrationsförmåga och uppmärksamhet kommit att definieras. Holle (1978) och Lundberg (1993) beskriver koncentrationsförmågan bland annat som förmågan att kunna rikta sin uppmärksamhet mot en bestämd typ av information eller mot en viss aktivitet under den tid som behövs, att kunna fullfölja en uppgift innan uppmärksamheten riktas mot nästa uppgift samt att inte låta sig distraheras av mindre viktiga stimuli från omgivningen.

Koncentrationsförmåga är enligt Barkley (1997) och Duvner (1997) en aspekt av vårt tänkande och kan ses som en övergripande förmåga till styrning av tankar och handlingar, vilken, enligt Duvner, tar sig följande uttryck:

- Fokusering. Rikta uppmärksamheten och begränsa mängden sinnesintryck och tankeprocesser.
- Uthållighet. Hålla kvar uppmärksamheten på en företeelse tillräckligt länge.
- Fördelad uppmärksamhet. Kunna göra två saker samtidigt.

Uppmärksamhet är således ett samlingsbegrepp för en rad olika kognitiva funktioner, som har att göra med fokusering, uthållighet, selektion, delad uppmärksamhet bland annat. Uppmärksamhet är alltså inte en avgränsad kognitiv funktion utan olika neurologiska och psykologiska funktioner, som man ska lära sig, menar Hansen (2002). Det innebär att nervsystemets mottagarfunktioner, helt eller delvis medvetet, riktas mot specifika fenomen inom eller utanför den egna organismen (Damm, 1998).

Barkley (1997) diskuterar *exekutiva funktioner* som en särskild form av uppmärksamhet. Uppmärksamhet reflekterar en relation mellan en händelse och individens direkta respons på den för att åstadkomma en omedelbar förändring i omgivningen. En exekutiv funktion däremot, är en form av beteende som riktas mot individen själv, för att modifiera och reglera ett framtida beteende.

Attention reflects a relationship between an event and the organism's direct response to it so as to achieve an immediate change in the environment (an outcome or consequence). An executive function, in contrast, is a form of behavior directed at oneself. In short, an executive function is a form of attention to the self - that is, to one's behavior, so as to modify and regulate it in order to alter a future rather than an immediate outcome. (a.a., pp. 110-111)

Även Mead diskuterar, enligt Melzer (1972), den mentala process som innebär att individen konstruerar sitt handlande genom att kontrollera och organisera sitt svar på omgivningens stimuli.

The mental process is, then, one of delaying, organizing, and selecting a response to the stimuli of the environment. This implies that the individual *constructs* his act, rather than responding in predetermined ways. Mind makes it possible for the individual purposively to control and organize his responses. (a.a., p. 89)

All form av inläring kräver förmåga till koncentration och uthållighet. Att lära sig läsa och skriva ställer stora krav på uppmärksamhet. Förmågan till uppmärksamhet är avgörande för att lära sig något i skolan. Utan uppmärksamhet sker ingen inläring, enligt Hansen (2000). Individens

förmåga till uppmärksamhet är en viktig faktor, som får allt större betydelse vid psykologiska utredningar av barn som har läs- och skrivsvårigheter (Jacobsson, 1996).

Uppmärksamheten påverkas av en mängd delvis korrelerade faktorer såsom avledbarhet, förmåga att automatisera, korttidsminne, uthållighet, aktivitetsgrad, simultankapacitet och vakenhet. Dessa förmågor och egenskaper påverkas i sin tur av sådant som sinnesstämning, oro/lugn, hunger/törst och kroppsligt välbefinnande samt sjukdom. Damm (1998) gör en indelning i olika former av uppmärksamhet: *Selektiv, flexibel, vidhållande* och *samtidig uppmärksamhet*, vilka alla behövs för att kunna koncentrera sig i inlärningssituationer. Flexibel uppmärksamhet gör det möjligt att snabbt och automatiskt kunna flytta uppmärksamheten från ett fokus till ett annat.

Dagens skola ställer stora krav på flexibel uppmärksamhet där eleven hela tiden ska klara att bli avbruten och själv hitta tillbaka till sin arbetsuppgift. Barn som har svårigheter att fokusera och behålla koncentrationen har en tendens att flytta uppmärksamheten så snart ny stimulering dyker upp. Ett barn med uppmärksamhetsstörning måste efter varje avbrott få hjälp med att hitta tillbaka till ursprungligt fokus (Damm, 1998). Uttryckt med interaktionistiska termer kan barnet sägas behöva socialt samspel med en vuxen för att åter kunna koncentrera sig. Mead skulle troligen ha beskrivit att barnet behöver hjälp av någon för barnet betydelsefull person, en *signifikant annan* (Melzer, 1972).

Hansen (2000) skiljer mellan *medfödd* och *viljestyrd uppmärksamhet*. Barn föds med både nyfikenhet och uppmärksamhet på världen. Detta kan beskrivas med interaktionistiska termer, som tidigare nämnts, som att människan har en inneboende social responsivitet, dvs. en medfödd förmåga att interagera med andra (Asplund, 1983). Den medfödda uppmärksamheten är, enligt Hansen (2000), bunden till kroppen så länge kropp och sinnen inte är väl utvecklade. När kropps rörelser är automatiserade kan uppmärksamheten frigöras och investeras i att uppleva och lära. Ett aktivt användande av kropp och sinnen lägger grunden för utvecklande av den viljestyrda uppmärksamheten, vilken är en förutsättning för lärande. När barn är ca 18 månader gamla börjar de ta kontrollen över sin uppmärksamhet. Det frontala nätverk som då bildas styr medvetenhet, selektiv och intentionell uppmärksamhet och kallas även det exekutiva systemet, vilket tidigare diskuterats.

Hvis kroppen skal slippe opmærksomheden løs, skal den kunne selv. Derfor er det så vigtigt, at barnet fra start kommer til at bruge krop og sansning på aktiviteter dagen igennem. Når kroppen kan selv, er blevet automatiseret, kan opmærksomheden investeres i at erfare og

laere. Uden en viljestyret opmærksomhed er det så at sige ikke hul igennem til verden. (a.a., s. 29)

Mer komplexa former av uppmärksamhet anses således ha ett socialt och inte ett biologiskt ursprung. Övergången mellan medfödd och viljestyrd uppmärksamhet är en fas med förmedlad uppmärksamhet. För att barn ska lära sig sin egen viljestyrda uppmärksamhet behövs nyfikna vuxna som pekar, visar, förklarar och berättar, vilket innebär att barnet är beroende av socialt samspel för att viljestyrd uppmärksamhet ska utvecklas. Denna samvaro med barn tar mycket vuxentid. Barn har inte nytta av så kallad kvalitetstid, som innebär intensitet i samvaron med en vuxen, utan behöver mer tid för långsamt reflekterande och upprepning i vardagssysslor för att kunna utveckla sin medvetna viljestyrda uppmärksamhet, menar Hansen (2000). Scheff (1988) skulle troligen ha betonat vikten av att *stabila sociala band* byggs för att barnet ska känna tillit och trygghet i detta sammanhang. Det är pedagogiskt och psykologiskt viktigt att se potentialer för inläring och den viljestyrda uppmärksamheten som ett samlat funktionellt system, där viljestyrd uppmärksamhet är den faktiska förutsättningen för inläring, (Hansen, 2002).

Mead menar, enligt von Wright (2000) att uppmärksamheten kan sägas vara av grundläggande social karaktär och att den utgör en process där man organiserar medvetenheten. Uppmärksamheten utgör alltid en del av en handling och involverar relationen mellan denna handling och medvetenheten, vilken i sin tur är beroende av sociala relationer.

In a word, attention is a process organization of consciousness. It results in the reinforcement of organization and inhibition of perceptions and ideas. It is always a part of an act and involves the relation of that act to the whole field of consciousness of self. But the self depends primarily upon social relations. (a.a., s. 169)

Mot bakgrund av Meads teori om att barnets medvetande och tänkande växer fram i samspel med betydelsefulla personer i omgivningen, dvs. signifikanta andra, kan följaktligen även koncentrationsförmågan sägas vara beroende av samspelet med omgivningen. Social interaktionism ser medvetandet som något som växer fram ur samhället när individen interagerar med detta och med sig själv. Mead menar att medvetandet är en fortgående process som är beroende av sociala handlingar. Asplund talar om en elementär socialitet, dvs. att människan har en inneboende social responsivitet. Det innebär att människan har en medfödd vilja att interagera med och att förstå andra. För den sociala responsiviteten behövs således inte signifikanta andra. Den uppstår innan man ingår i en grupp; mellan grupp och individ. Responsiviteten utvecklas och blir fruktsam när *signifikanta gester* används. Mead

(1934) menar att medvetandet uppstår först när människan kan uttrycka *signifikanta symboler*, dvs. när gesterna kan förstås på samma sätt av andra som av den som använder dem (Goffman, 1998).

Koncentrationssvårigheter

Uppmärksamhet är enligt Hansen (2000) nästan osynlig inom pedagogiken och dyker bara upp när barn har koncentrationssvårigheter. Kanske beror det på att pedagoger och psykologer betraktar uppmärksamhet som något som utvecklas genom mognad och inte genom lärande eller genom social interaktion. Detta innebär ett *punktuellt* förhållningssätt i motsats till ett *relationellt*. I forskning kring barn med koncentrationssvårigheter framkommer ändå ibland ett kontextuellt synsätt som beskriver barns svårigheter ur ett relationellt perspektiv. Man talar då om sekundära eller situationsbundna koncentrationssvårigheter.

Även hos barn med primära koncentrationssvårigheter märks emellertid också att svårigheterna ofta är relaterade till omgivningen och till samspelet med denna. Barn med stora primära koncentrationssvårigheter kan därför vara mycket ojämna och växla i sitt humör, reaktionssätt och i sin förmåga till att lära och prestera. De har utpräglat bra men också utpräglat dåliga perioder. Deras förmåga att koncentrera sig exempelvis i leken, under en lektion eller när de ska göra läxan varierar med motivation, yttre omständigheter i omgivningen, sociala relationer och samspelet med andra samt hur pass tillfreds de är med situationen. Emellertid betraktar inte social interaktionism yttre omständigheter som "yttre" eftersom barnet hela tiden interagerar med omgivningen, vilket innebär att barnet både påverkar och påverkas, och därmed själv är en del av omgivningen.

Med *sekundära koncentrationssvårigheter* avses här tillfälliga, situationsbundna svårigheter som påverkas av faktorer i barnens miljö. Vardagens påfrestningar är idag så stora att de tenderar att framkalla koncentrationssvårigheter hos betydligt fler barn än dem som har primära koncentrationssvårigheter. Både i förskolan och i skolan måste barn ofta anpassa sig till att en allt större barngrupp ska fungera som helhet. Barn tvingas under sin dag att ständigt växla mellan aktiviteter på ett sätt som motverkar lust och möjlighet till fördjupning. En påfallande förändring av den svenska skolan under de senaste decennierna är att en traditionell lärosituation (med en lärare som undervisar inför helklass och som i hög grad kontrollerar såväl undervisningens innehåll som form) har minskat i betydelse. Aspelin (1999) diskuterar vad skolans förändrade arbetssätt kan få för konsekvenser för socialisationsprocessen.

Det ligger nära till hands att anta att barn och ungdomar därigenom får allt svårare att se sig själva utifrån den generaliserade andres position (dvs. att se sig själva som integrerade delar av större identifierbara sociala helheter). (a.a., s. 200)

Koncentrationsförmåga, definierad ur ett lärarperspektiv, kan handla om anpassningsförmåga och måste relateras till uppgifternas art och graden av meningsfullhet för eleverna (Axner, 1991). Meningsfullhet och motivation är nyckelelement i fokuserad uppmärksamhet. Om inläring, vilken inläring det än gäller, känns värdefull för den som lär sig, kommer hjärnan att aktiveras, menar Hannaford (1997). Motivationen kan kanske förklara varför även barn med stora koncentrationssvårigheter kan spela dataspel koncentrerat långa perioder, till och med flera timmar i sträck, men inte lyckas hålla kvar uppmärksamheten på skoluppgifter och läxor mer än några få minuter (Barkley, 1997).

Barn som växer upp med otillräcklig vuxenkontakt kan bli rastlösa och få uppmärksamhetsproblem, dvs. utveckla sekundära koncentrationssvårigheter, som gör att de får svårt att lära sig saker både i förskolan och i skolan (Lundberg, 1993; Hansen, 2002). Uttryckt med andra termer skulle detta kunna förstås som att barn, som inte ges möjlighet till socialt samspel med signifikanta andra löper risk att få koncentrationssvårigheter i vissa situationer.

Motoriska svårigheter när det gäller balans, rörlighet, koordination, etc. kan påverka barns koncentrationsförmåga. Om barnet är klumpigt eller fumligt, så att det t ex knuffar till andra barn eller slår omkull saker, kan detta störa och ta uppmärksamheten från den uppgift barnet skulle utföra. Motoriska svårigheter kan alltså leda till koncentrationssvårigheter i situationer då barnet är beroende av en väl fungerande motorik (Ericsson, 2003).

En rad situationsbundna faktorer kan således ha betydelse för barns koncentrationssvårigheter när det gäller att hålla kvar uppmärksamheten, kontrollera impulser, att reglera aktivitetsnivå eller att arbeta koncentrerat med en uppgift. Dessa faktorer inkluderar: tid på dagen eller trötthet, uppgiftens komplexitet, grad av motivationshöjande stimulering, grad av omedelbar feedback samt frånvaro av vuxen under arbetet med uppgiften (Barkley, 1997). Ur ett relationellt perspektiv bör dessa faktorer kommenteras och konkretiseras för att ge ökad förståelse för vad de kan innebära för individen i verkligheten. Om barnet känner trötthet eller utsätts för övermäktiga krav kan detta exempelvis tänkas påverka barnets förmåga till att uppmärksamma signifikanta symboler, vilket innebär svårigheter att bygga stabila sociala band. Frånvaro av en vuxen betyder att barnet berövas

möjligheten till socialt samspel med en signifikant annan, uttryckt med Meads termer.

Barn som föredrar att arbeta i ett långsamt tempo kan verka ha koncentrationssvårigheter om kravet på ökat arbetstempo blir för högt. Barn med läs- och skrivsvårigheter utsätts för många situationer i skolan som kan verka pressande och som därmed påverkar koncentrationen. Det kan vara svårt att hålla kvar uppmärksamhet och koncentration när svårighetsgraden ökar eller om kraven är för högt ställda. Specifika inlärningssvårigheter kan alltså leda till sekundära koncentrationssvårigheter.

Det finns stor anledning att tänka över vilket ansvar vi vuxna har för att skapa en vardagsmiljö som är bra inte bara för dessa barn utan också för alla andra barn.

Det är säkert så att en betydligt större grupp barn än de som har primära koncentrationssvårigheter utsätts för orimligt stora påfrestningar, inte minst i förskola och skola. (Kadesjö, 1992, s. 44)

Bunkefloprojektet – ett exempel

I det följande exemplifieras dessa tankegångar om det relationella perspektivet kontra det punktuella genom några korta nedslag i "Bunkefloprojektet – en hälsofrämjande livsstil". Medverkande lärare i projektet har varje år besvarat frågor om elevernas beteende när det gäller uppmärksamhet och impuls kontroll. Connors korta frågeformulär bestående av 10 påståenden har använts som mätinstrument för att få en uppfattning om lärarnas bedömning av elevernas koncentrationens förmåga. Efter ett och två års intervention med utökad fysisk aktivitet och motorisk träning i skolan (5-6 lektioner per vecka) bedömer lärarna att eleverna har bättre koncentrationens förmåga än elever, som endast haft skolans ordinarie idrottsundervisning två lektioner per vecka. Jämförelsegruppen består av elever i en högre årskurs på samma skola. Data från jämförelsegruppen samlas in i åk 2 och 3 och sparas i ett år så att jämförelser mellan grupperna kan göras när eleverna är lika gamla. Skillnaderna mellan interventions- och jämförelsegrupp är ganska stora i åk 2. Men dessa skillnader i koncentrationens förmåga kvarstår inte i åk 3 (Ericsson, 2003).

I det följande diskuteras några tänkbara förklaringar till de ovan redovisade resultaten. Dessa reflektioner och försök att förstå hur koncentrationens förmåga kan påverkas i olika situationer har framkommit i samtal och intervjuer med medverkande lärare i Bunkefloprojektet.

Vid pedagogiska projekt är det inte ovanligt att medverkandet i sig gör att man är mer motiverad och energisk än vad man annars skulle ha varit.

Detta gäller både eleverna och deras lärare och det skulle kunna förklara lärarnas positiva bedömning av elevernas koncentrationsförmåga efter ett års intervention. Efter ytterligare ett år kan man tänka sig att medverkande lärare har förväntningar på att elevernas koncentrationsförmåga ska ha förbättrats ännu mer och de gör då inte samma positiva bedömning.

Ett problem i undersökningen är att flera klasser i interventionsgruppen fått byta lärare under den treåriga datainsamlingsperioden. Det innebär att det i fem av studiens sju interventionsklasser inte är samma lärare i åk 2 och 3, som gjort bedömningarna av elevernas koncentrationsförmåga. De olika svarsalternativen i Conners frågeformulär *Stämmer i viss mån*, *Stämmer ganska mycket* och *Stämmer väldigt mycket* kan av olika lärare tolkas och förankras på olika sätt. Olika lärare kan definiera koncentrationsförmågan antingen ur ett relationellt eller punktuellt perspektiv, för att använda von Wrights termer. Lärare som har ett punktuellt förhållningssätt till koncentrationsförmåga kan bedöma att elevers koncentrationssvårigheter är personliga och hör till eleven, oberoende av omständigheter i omgivningen. Lärare som har ett relationellt perspektiv ser däremot till kontexten och gör kanske därför inte samma bedömning av elevens bristande koncentration, när omgivningen är sådan att den påverkar alla elevers koncentrationsförmåga mer eller mindre negativt. Det skulle kunna vara en förklaring till de olikheter i korrelation mellan de olika lärarbedömningarna i för- och eftertest. Korrelationen är 0,78 när samma lärare gjort bedömningarna respektive 0,48 när fem av sju klasser bytt lärare från åk 2 till åk 3. Även den relativt höga korrelationskoefficienten 0,76 för föräldrarnas bedömningar i för- och eftertest talar för att olika lärare har förankrat skalan i Conners frågeformulär på olika sätt.

Conners, Sitarenios et al (1998a) redovisar goda reliabilitetskoefficienter för frågeformuläret CTRS-R. Trots detta visar alltså denna undersökning att mätinstrumentets skala skulle behöva förankras, så att alla medverkande lärare tolkar svarsalternativen på samma sätt. I intervjuer med medverkande lärare framkommer även att det i största möjliga utsträckning borde vara samma lärare som gör bedömningarna under hela datainsamlingsperioden. Möjligen borde också frågeformulärets svarsalternativ kompletteras med någon form av frekvensangivelse, exempelvis antal gånger per dag eller per timme, för att öka bedömaröverensstämmelsen bland lärarna.

Koncentrationsförmågan hos barn är en komplicerad och sammansatt förmåga, som är beroende av många olika faktorer. Även om motoriken är en sådan faktor kan andra faktorer sammantaget överstiga eventuella effekter av pedagogiska insatser så att dessa inte kommer att synas vid den typ av mätningar, som använts i studien. Faktorer som kan tänkas ha påverkat såväl elevers som lärares arbetsro och koncentrationsförmåga, kan exempelvis vara en stor ombyggnation av skolans inne- och utemiljö, som genomfördes efter att interventionen påbörjats. Denna ombyggnad medförde att lärare och

elever i interventionsgruppen fick byta klassrum, matsal, personalrum och gymnastiksal två gånger under ett läsår. Skolan var en byggarbetsplats under ett helt läsår (Ericsson, 2003).

Det är också känt att just förändringar i skolmiljö, och då särskilt byte av lärare, kan påverka barn med koncentrationssvårigheter negativt, så att de får ännu svårare att fokusera och hålla kvar uppmärksamheten på skoluppgifter (Skolverket, 1998; Thernlund, 2002). Barn med koncentrationssvårigheter behöver struktur, kontinuitet och fasta rutiner för att skolarbetet ska fungera tillfredsställande. Det är också tänkbart att barn som ofta får koncentrationssvårigheter är mer beroende än andra av ett väl fungerande socialt samspel med sin lärare. Goffman (1998) talar om att läraren "sänder ut" *verbala symboler* samtidigt som information överförs icke verbalt dvs. läraren signalerar olika budskap även genom oavsiktliga omedvetna gester och kroppsrörelser. Detta kroppsspråk kan innehålla *signifikanta symboler*, dvs. gester vars mening är delad och som väcker ungefär samma reaktioner hos den som använder dem som hos omgivningen. Men andra gester kan vara unika eller skilja sig något från individ till individ, vilket innebär att varje lärares kroppsspråk och signaler tar tid att komma underfund med och att lära sig för eleverna, vilket kan medföra förvirring och koncentrationssvårigheter under en övergångsperiod. Uttryckt med Scheffs termer *skam och stolthet* kan elevers koncentrationssvårigheter förstås som en känsla av skam när det sociala samspelet inte motsvarar elevernas förväntningar, dvs. när den emotionella delen av stolthet uteblir. Detta i sin tur kan medföra svårigheter att bygga stabila sociala band vilket föder ytterligare skamkänslor och risken för att en negativ cirkel bildas kan härmed antas öka. Följden kan bli allt fler misslyckanden i det sociala samspelet och därmed allt mer negativ påverkan på elevernas koncentrationsförmåga.

Uppmärksamheten i massmedia har fokuserats på Bunkeflo IF och Bunkefloprojektets olika forskningsstudier i första hand. Lärarnas pedagogiska insatser har inte uppmärksammats på samma sätt, vilket kan ha upplevts som en besvikelse och/eller en utebliven känsla av stolthet. Detta kan eventuellt ha påverkat motivationen samt minskat lärarnas känsla av delaktighet i interventionen. Uttryckt med Scheffs termer (1988) har relationer mellan medverkande lärare och omgivningen inte fungerat optimalt och inga stabila sociala band har byggts.

Sammantaget kan således en mängd av olika yttre faktorer antas ha påverkat elevernas koncentrationsförmåga och därmed resultatet i undersökningen. Många av faktorerna har varit svåra att förutse medan andra är sådana som inte är ovanliga i skolans miljö under en treårsperiod, exempelvis byte av lärare. Ovanstående tänkbara förklaringar till lärarnas bedömningar av elevernas koncentrationsförmåga i åk 2 och 3 har framkommit i intervjuer med skolans rektor, lärare och specialpedagoger.

Ur ett relationellt perspektiv är det intressant att undersöka om lärarna definierar koncentrationsförmåga i termer av socialt samspel eller ser denna förmåga som något personligt tillhörande individen. Två av flera intervjuade lärare definierar såväl god koncentrationsförmåga som uppmärksamhet som något eleven har eller inte har, mer eller mindre oberoende av omgivningen. Däremot framskyntar ett relationellt förhållningssätt när koncentrations-svårigheter eller uppmärksamhetsproblem ska definieras. Lärarna uttrycker att dessa svårigheter kan påverkas av i vilken utsträckning man blir störd av eller själv stör andra samt av hur läraren lyckas skapa meningsfulla uppgifter för eleven.

När lärarna ombads beskriva sin relation till elevernas föräldrar framkom tydliga skillnader i hur de uppfattar att denna kontakt bör se ut för att vara välfungerande. En lärare betonar vikten av att lärare och föräldrar alltid har en socialt trevlig kontakt och att båda känner sig nöjda efter exempelvis ett utvecklingssamtal. Ett sådant förhållningssätt kan för lärarens del innebära att inte allt av betydelse angående elevens skolprestationer blir sagt, eftersom den goda relationen ibland kommer att upprätthållas genom diplomatiska uttryckssätt på bekostnad av den mer raka dialogen. En annan lärare talar om att vara helt öppen och ärlig i samtal med föräldrar när det gäller elevens skolsituation, samtidigt som en tydlig gräns uttalas för när läraren är beredd att ha kontakt med föräldrarna. Dessa olika förhållningssätt kan förstås och tolkas med interaktionistiska teorier genom skillnader i det som Goffman (1998) benämner *den bakre och den främre regionen*. Den förstnämnde läraren lägger störst vikt vid att *stabila sociala band* byggs mellan lärare och föräldrar så att båda känner stolthet i det sociala samspelet dem emellan (Scheff, 1988) och gör därmed inte så stor skillnad mellan den professionella lärarrollen och den privata "vänskapsrollen". Den andra läraren däremot föredrar att en tydlig gräns markeras mellan lärarens professionella främre region och den bakre mer privata. Den senare uttrycker att adekvat information och ärlighet är viktigare än att stabila sociala band byggs, även om konsekvensen kan bli kvardröjande skamkänslor hos såväl lärare som föräldrar.

Diskussion och pedagogiska implikationer

Bondestam, Langenkrans och Winblad (2000) efterlyser en konstruktiv debatt om hur man på bästa sätt kan hjälpa elever som får svårigheter i skolan. Svårigheterna måste ses som ett samspel mellan olika förhållanden och barn borde ha rätt till hjälp i skolan oavsett om bakomliggande orsaker till svårigheterna är helt klarlagda eller ej.

Vi vill understryka det som borde vara självklart, nämligen att svårigheterna som barn har, inte handlar om antingen biologiska eller psykosociala orsaker, utan måste ses som ett samspel mellan de förutsättningar som formas av biologiska, psykosociala individ- och familjerelaterade förhållanden och skolmiljön. Det är viktigt att påpeka att ett barn har rätt till hjälp oavsett om orsakerna till barnets svårigheter är fullständigt klarlagda. (a.a., s. 12)

Termen samspel i citatet ovan används inte på samma sätt i interaktionistiska teorier eftersom samspel i den bemärkelsen alltid är socialt och därför inte kan betraktas som något biologiskt. Den sociala responsiviteten, dvs. tendensen att svara på tilltal, bringas till liv först i kontakt med andra (Asplund, 1992).

Barn med koncentrationssvårigheter har ofta problem med exekutiva funktioner, dvs. att självständigt planera sitt eget arbete, vilket gör att det friare arbetssättet i dagens skola kan innebära att barnen utsätts för övermäktiga krav. Nästan undantagslöst behöver barn med koncentrations- och svårigheter pedagogiska stödinsatser av olika slag såsom specialundervisning i liten grupp, i läsning, skrivning och matematik. Många lärare saknar dock grundläggande kunskaper om hur man kan möta och arbeta med elever som har komplexa inlärningssvårigheter. Möjlighet till flexibla lösningar inom skolans värld begränsas av såväl resursbrist som brist på kunskap (Bondestam et al, 2000). För elever med dyslexi kan det vara nödvändigt att redan tidigt, förutom att träna läsfärdigheter, avsätta tid till olika kompensatoriska åtgärder inom ramen för skolans specialundervisning. Alternativa kompenserande vägar att ta in information bör utredas och erbjudas eleven. Kompensatoriska åtgärder är motivationshöjande och motivationens roll vid läs- och skrivsvårigheter bör lyftas fram som motvikt till en alltför stor tonvikt på språkliga och kognitiva aspekter (Jacobson, 1996).

Av särskilt intresse är hur de ovan nämnda specialpedagogiska insatserna utformas för elever som har motorik-, perceptions- och/eller koncentrationssvårigheter. Axner (1991) beskriver problemet med specialundervisningens kvalitet. I lärarintervjuer framkommer att resurserna för specialundervisningen mest diskuteras i kvantitativa termer, sällan ur kvalitativ aspekt. Lärarna framhåller hur viktigt det är med välutbildade specialpedagoger, som kan hjälpa till att planera och anpassa undervisningen i samspel med eleverna. Axner konstaterar att skolan har ett antal möjligheter till sitt förfogande men att det finns en stor osäkerhet när det gäller att utforma de konkreta åtgärderna. Markant är uteblivandet av förebyggande insatser och långsiktig planering under skoltiden samt den bristande kontinuiteten i de åtgärder som vidtagits. Dessa reflektioner om

förebyggande insatser och långsiktig planering stämmer väl överens med det tidsperspektiv som, enligt Persson (1998), finns i ett relationellt förhållningssätt till elevers svårigheter. Teoretisk utgångspunkt för det relationella perspektivet är enligt von Wright (2000) *intersubjektiviteten* som betonar det ömsesidiga *handlingskoordinerandet*. Von Wright (2000) diskuterar Meads slutsats om att det inte bara är medel och metoder i undervisningen som behöver bli mer sociala, utan även det sätt på vilket man upprätthåller elevernas uppmärksamhet i skolan. Social interaktion är alltid meningsfull och därmed motivationsskapande, menar såväl Mead (1934) som von Wright. Om skolan bara koncentrerar sig på kunskapsutveckling kan detta leda till, inte bara att en ovänlig miljö skapas – om den sociala omsorgen brister blir också kunskapsutvecklingen lidande, menar Aspelin enligt Francke (1999). För att undervisningen ska bli produktiv krävs att stabila sociala band byggs i klassrummet där varken skam eller stolthet undertrycks. Humor kan här användas som ett pedagogiskt hjälpmedel. Gemensamma skratt och leenden kan befria från skam och främja stolthet så att stabila sociala band kan byggas.

Konklusion och tankar om fortsatt forskning

I denna artikel har jag med utgångspunkt från hur några forskare beskriver och definierar koncentrationsförmåga försökt diskutera dessa synsätt med utgångspunkt i ett relationellt förhållningssätt. Jag har redogjort för några skillnader och likheter mellan mer traditionella synsätt på koncentrationsförmåga och hur koncentrationsförmåga kan beskrivas och tolkas ur exempelvis ett interaktionistiskt perspektiv. I några fall har det visat sig att termer och begrepp som vanligen förekommer inom interaktionsforskning även går att applicera på mer vanligt förekommande beskrivningar av koncentrationsförmåga och koncentrationssvårigheter. I dessa fall förefaller synsätten vara likartade och skillnaderna mer ligga i olika sätt att uttrycka sig.

Trots ovan nämnda likheter verkar ändå det punktuella förhållningssättet vara vanligast förekommande i forskning och litteratur om koncentrationssvårigheter.

Vad kan då exempelvis interaktionistiska teorier tillföra när det gäller förståelsen av koncentrationssvårigheter? Och hur kan man tolka koncentrationsförmåga och koncentrationssvårigheter utifrån ett relationellt perspektiv?

Att studera och analysera koncentrationsförmåga ur ett relationellt perspektiv skulle exempelvis kunna innebära att genom deltagande observationer försöka fånga beteendeprocesser som formas i socialt samspel

mellan individer. Uppmärksamhetens sociala organisering och individers förmåga till flexibel uppmärksamhet skulle kunna studeras genom observationer av olika slag. Hur interaktionen mellan lärare och elever, men också elever emellan, kan påverka elevers förmåga till flexibel uppmärksamhet vore intressant att studera för att öka förståelsen för vad koncentrationssvårigheter är och hur de uppstår. Det är ju tänkbart att barn som ofta får koncentrationssvårigheter är mer beroende än andra av ett väl fungerande socialt samspel med sin lärare. I en sådan tolkning och analys skulle Scheffs (1988) teori kunna vara användbar, dvs. teorin om vikten av att *stabila sociala band* byggs för att elever ska känna tillit och trygghet. Hur tar sig detta uttryck i olika klassrumssituationer och kan man studera vad stabila band betyder för att elever ska kunna utveckla sin medvetna viljestyrda uppmärksamhet?

Även begreppen *skam och stolthet* skulle vara intressant att försöka observera i klassrumssituationer. Uttryckt med Scheffs termer kan elevers koncentrationssvårigheter förstås som en känsla av skam när det sociala samspelet inte motsvarar elevernas förväntningar, dvs. när den emotionella delen av stolthet uteblir. Detta i sin tur kan medföra svårigheter att bygga stabila sociala band, vilket föder ytterligare skamkänslor. På vilka sätt märks detta i klassrummet och hur påverkar det koncentrationsförmågan?

Andra frågeställningar om koncentrationssvårigheter där interaktionistisk analys skulle kunna användas är huruvida olika elever uppfattar och tolkar icke verbala symboler på olika sätt. Finns det skillnader i uppfattningar beroende på etnicitet, genus, eller socioekonomisk bakgrund? Goffmans (1998) teori om *verbala, icke verbala och signifikanta symboler* skulle kunna hjälpa till att förklara sådana eventuella skillnader.

Olika lärare kan definiera koncentrationsförmåga antingen ur ett *relationellt* perspektiv eller ett *punktuellt*, vilket också framgick i Bunkefloprojektet. Vilken betydelse detta får för hur lärare uppfattar elevers koncentrationssvårigheter i olika situationer vore intressant att försöka studera och analysera.

På vilket sätt människans inneboende *sociala responsivitet*, dvs. hennes medfödda förmåga att interagera med andra (Asplund, 1983) tar sig uttryck och vad den kan betyda för elevers motivation och koncentrationsförmåga i olika klassrumssituationer är ytterligare en intressant frågeställning att försöka studera och dokumentera. Aspelin (1999) diskuterar, som tidigare nämnts, vad skolans förändrade arbetssätt kan få för konsekvenser för socialisationsprocessen. Intressant att studera vore även vilka konsekvenser det friare arbetssättet får för elevers koncentrationsförmåga, särskilt för elever som ofta är i behov av extra stöd.

Sammantaget finns det alltså en rad frågeställningar där teorier om interaktion och relationella synsätt skulle kunna vara användbara för att få ökad kunskap och förståelse för hur koncentrationsförmåga respektive

koncentrationssvårigheter kan uppstå och tolkas. Dessa teorier med alternativa termer och begrepp skulle kunna komplettera den mer traditionella forskningen om elevers koncentrationsförmåga i olika situationer.

Referenser

- Asplund, J. (1992). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Axner, U. (1991). *Visuella skolsvårigheter i skolperspektiv. En longitudinell studie*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta universitatis Gothoburgensis.
- Barkley, R. (1997). *ADHD and the nature of self-control*. New York: The Guilford Press, A Division of Guilford Publications, Inc.
- Bonde M., Langenkrans K. & Winblad U. (2000). Fritt arbetssätt ökar koncentrationssvårighet. *Dagens Medicin*, (50-52), 50.
- Conners, C.K., Sitarenios, G., Parker, J.D.A. & Epstein, J.N. (1998a). The Revised Conners' Teacher Rating Scale (CTRS-R): Factor Structure, Reliability, and Criterion Validity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, vol. 26, (4), 279-291.
- Damm, D. (1998). Skal DAMP-børn behandles ens? *Norsk Tidsskrift for Specialpedagogikk*, (1), 35-42.
- Duvner, T. (1997). *ADHD*. Stockholm: Liber.
- Ericsson, I. (2003). *Motorik, koncentrationsförmåga och skolprestationer*. (Doktorsavhandling). Malmö: Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Francke, P. (1999). *Klassrummet under lupp*. Intervju med Jonas Aspelin. LUM Lund universitet meddelar. www.lu.se/info/lum/LUM_11_99/01.
- Freltofte, S. (1998). *Att stödja barn med DAMP. Neuropedagogik för lärare och föräldrar*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.
- Goffman, E. (1998). *Jaget och maskerna*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Hannaford, C. (1997). *Lär med hela kroppen – inläring sker inte bara i huvudet*. Jönköping: Brain Books AB.

- Hansen, M. (2000). Krop og læring. *Uddannelse*, (6), 24-30.
- Hansen, M. (2002). *Børn og opmærksomhed. Om opmærksomhedens psykologi og pædagogik*. København: Gyldendalske Boghandel, Nordisk Forlag A/S.
- Holle, B. (1978). *Normala och utvecklingshämmande barns motoriska utveckling*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jacobson, C. (1996). Psykologisk utredning vid läs- och skrivsvårigheter. I: B. Ericson, (Red.), *Utredning av läs- och skrivsvårigheter* (ss. 102-123). Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (1992). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Liber Utbildning AB.
- Lundberg, I. (1993). *Koncentration*. Nationalencyklopedin, 11, (s. 227). Stockholm: Bokförlaget Bra Böcker.
- Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Meltzer, B. (1972). *The social psychology of George Herbert Mead*. Kalamazoo, Mich: Center for Sociological Research.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Institutionen för specialpedagogik, Göteborgs universitet.
- Scheff, T. (1988). Shame and conformity: The deference emotion system. *American Sociological Review*, 299-309.
- Skolverket (1998). *Jord för växande*. Särtryck ur SOU 1997:21 och SOU 1997:157. Stockholm: Liber Distribution.
- Therlund, G. (2002). *Om ADHD/DAMP*. E-post till I.Ericsson@beta.telenordia.se, (2002-05-04).
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. (Doktorsavhandling). Göteborg: Daidalos.
- Vlachou, A.D. (1997). *Struggles for Inclusive Education*. Buckingham: Open University Press.
- Vygotsky, L.S. (1981). *Psykologi och Dialektik*. Stockholm: Norstedt.