



Högskolan
Kristianstad

Högskolan Kristianstad
291 88 Kristianstad 044-
250 30 00 www.hkr.se

Självständigt arbete: Magisterexamen i utbildningsvetenskap
15 hp, avancerad nivå
VT 2022
Fakulteten för lärarutbildning

Att undervisa elever med koncentrationssvårigheter

Ett lärarperspektiv på inkludering

Cecilia Lindsjö

Författare

Cecilia Lindsjö

Titel

Att undervisa elever med koncentrationssvårigheter – Ett lärarperspektiv på inkludering

Engelsk titel

To teach students with concentration difficulties – A teacher perspective on inclusion

Handledare

Anders Eklöf

Examinator

Daniel Östlund

Sammanfattning (högst 250 ord)

Syftet med denna studie har varit att belysa arbetssätt och metoder, som några lärare i mellanstadiet beskriver att de använder, för att undervisa elever med koncentrationssvårigheter. Frågeställningarna handlar dels om lärares kunskap och erfarenhet av elever med koncentrationssvårigheter samt deras val av undervisningsmetod för dessa elever, dels om hur deras beskrivna arbetsmetoder samspelar med begreppet inkludering och vad de har för inställning till ”En skola för alla”. Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv, där lärandet sker i interaktion mellan människor och att människor känner sig delaktiga i läroprocessen. Studien tar också stöd i Tufvessons (2015) tillgänglighetsmodell där de tre indikationerna för lärande, social, pedagogisk och fysisk miljö, är i fokus. Metoden som använts är kvalitativ intervju, som har analyserats med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys. Resultatet från intervjuerna visar att lärarna förmedlar att de har kunskap och erfarenhet av barn med koncentrationssvårigheter i skolan. De använder sig av flera verktyg och metoder för att anpassa undervisningen till elever med koncentrationssvårigheter. Lärarnas förhållningssätt gällande inkludering av elever med koncentrationssvårigheter visar att de ser på inkludering som en känsla snarare än en fysisk placering. Relationerna i klassen och hur lärare och elever arbetar tillsammans i klassrummet är viktig. Slutsatsen av studien visar att lärare behöver tid, resurser och kunskap för att kunna skapa en fungerande skolgång för elever med koncentrationssvårigheter i en inkluderande skola. För en inkluderande skola visar studien dessutom på att det krävs att skolans lärmiljö görs tillgänglig för alla elever och utgår ifrån elevernas enskilda behov.

Ämnesord (5–8 st)

Inkludering, Koncentrationssvårigheter, Lärare, Tillgänglighet,
Tillgänglighetsmodellen, Undervisningsmetoder

Author

Cecilia Lindsjö

Title

To teach children with concentration difficulties – a teacher perspective on inclusion

Supervisor

Anders Eklöf

Examiner

Daniel Östlund

Abstract (högst 250 ord)

The purpose of this study has been to shed light on the working methods and methods that some middle school teachers describe using to teach students with concentration difficulties. The questions are partly about teachers' knowledge and experience of students with concentration difficulties and their choice of teaching method for these students, partly about how their described working methods interact with the concept of inclusion and what their attitude is to "A school for all". The study is based on a social-cultural perspective, where learning takes place in interaction between people and that people feel involved in the learning process. The study is also supported by Tufvesson's (2015) accessibility model, where the three indications for learning, social, educational and physical environment, are in focus. The method used is a qualitative interview, which has been analyzed using a qualitative content analysis. The results from the interviews show that the teachers convey that they have knowledge and experience of children with concentration difficulties at school. They use several tools and methods to adapt the teaching to students with concentration difficulties. The teachers' approach regarding the inclusion of students with concentration difficulties shows that they see inclusion as a feeling rather a physical location. The relationships in the class and how teachers and students work together in the classroom are important. The conclusion of the study shows that teachers need time, resources and knowledge to be able to create a functioning schooling for students with concentration difficulties in an inclusive school. For an inclusive school, the study also shows that it is required that the school's learning environment be made accessible to all students and based on the students' individual needs.

Keywords (5–8 st)

Availability, Inclusion, Concentration difficulties, Teachers, Teaching methods,
The availability model

Innehållsförteckning

1. Inledning

1.1 Bakgrund

1.1.1 Visionen om "En skola för alla"

1.1.2 En historisk tillbakablick

1.2 Syfte och frågeställning

2. Litteraturgenomgång

2.1 Koncentrationssvårigheter

2.1.1 Primära koncentrationssvårigheter

2.1.2 Sekundära koncentrationssvårigheter

2.1.3 Anpassningar för elever med koncentrationssvårigheter i skolan

2.2 Inkluderingsbegreppet

2.2.1 Inkludering och exkludering

2.3 Sammanfattning av litteraturgenomgång

3. Teoretiskt perspektiv

3.1 Sociokulturell tradition

3.2 Tillgänglighet

3.3 Tillgänglighetsmodellen

4. Metod

4.1 Metodval

4.2 Kvalitativ innehållsanalys

4.3 Frågeformulering

4.4 Datainsamling

4.5 Urval

4.6 Genomförande

4.7 Etiska övervägande

4.8 Analys av resultat

4.9 Förmedla resultat

5. Resultat och analys

5.1 Vilka kunskaper och erfarenheter förmedlar lärarna att de har om elever med koncentrationssvårigheter?

5.2 Vilka metoder och arbetssätt beskriver lärare att de använder sig av vid arbete med barn med koncentrationssvårigheter

5.3 Kan lärares förståelse av begreppet inkludering synliggöras genom deras beskrivningar av sina arbetsmetoder?

5.4 Hur beskriver lärare sin förståelse av begreppet ”en skola för alla”?

5.5 Sammanfattning av studiens resultat

6. Diskussion

6.1 Resultatdiskussion

6.2 Metoddiskussion

6.3 Förslag på vidare forskning

7. Litteraturlista

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1 - missivbrev

8.2 Bilaga 2 - enkätfrågor

8.3 Bilaga 3 - intervjufrågor

1. Inledning

•

”En skola för alla” innebär i policyn en strävan om att alla elever ska inkluderas i undervisningen och ha rätt till en likvärdig utbildning oavsett individens förutsättningar och behov. Begreppet inkludering i skolverksamhet handlar om att befästa kulturer, gemenskaper och sociala system där enskilda aktörer inlemmas och upplever att de har en tillhörighet (Nilholm och Björck-Åkesson, 2007). Alla barn kan ibland ha svårt att koncentrera sig och det är oftast i skolan koncentrationssvårigheter märks. Elever med koncentrationssvårigheter i skolan utmärker sig genom att de kan ha svårt för att behålla fokus och uppmärksamhet på skolarbetet. Ljud, händelser och egna tankar kan störa barnet och hindra dem i skolarbetet. I skolan förväntas elever kunna ta ansvar och styra sitt eget lärande och det ställer stora krav på att kunna fokusera vilket kan bli svårt för barn med koncentrationssvårigheter.

Koncentrationssvårigheter ingår i de metakognitiva exekutiva funktionerna, dvs de funktioner i hjärnan som organiserar en individs handlande över tid för att uppnå ett mål (Carlsson Kendall, 2020). Elever som har svårigheter med de exekutiva funktionerna och att reglera sina affekter tappar lättare balansen vid motgångar och kan då reagera mer impulsivt än andra. Vid upprört tillstånd är det mycket svårare att organisera och planera för alla individer, och det i sin tur innebär att svårigheter med beteendereglering även påverkar problemlösningsförmågan (Carlsson Kendall, 2020). Enligt Kadesjö (2008) och Ericsson (2006) finns det två typer av koncentrationssvårigheter, primära och sekundära. De primära koncentrationssvårigheterna beskriver av Kadesjö (2008) som ett biologiskt betingat tillstånd som bland annat innebär problem med att utesluta ovidkommande stimuli. Sekundära koncentrationssvårigheter beskrivs av Ericsson (2006) och Kadesjö (2008) som mer situationsbundna svårigheter med koncentrationen och som kan påverkas av barnets omgivning.

•
I dagens skola finns det inga homogena klasser där alla elever är lika och lär sig på samma sätt. I styrdokumentet står det att undervisningen ska individualiseras och utformas till varje enskild elevs förutsättning och behov. I läroplanen (Skolverket, 2022) står det även att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning men att likvärdig utbildning inte alltid betyder att den ska se likadan ut. I läroplanen kan man läsa:

”Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla” (Skolverket, 2022)

I Skolinspektionens (Johansson, 2010) forskningsöversikt, som handlar om framgång i undervisningen, menar forskarna att en av de viktigaste faktorerna för att uppnå visionen om en skola för alla och att alla elever ska lyckas i skolan är läraren. Andra viktiga faktorer är hur väl fungerande skolan är, samarbete med hemmen, skolledningen, lärarinflytande och personaltäthet (Johansson, 2010). Lärares undervisningsmetoder och arbetssätt samt lärarens attityder till elever med koncentrationssvårigheter har stor betydelse för deras kunskapsinläring.

Inkludering i praktiken handlar, enligt Asp-Onsjö (i Lundgren, Säljö & Liberg, 2017), om att alla barn oavsett svårigheter ska fungera och verka i en klass. Asp Onsjö menar att det finns ett synsätt där eleven ska anpassas till skolan och inte tvärtom (i Lundgren, Säljö & Liberg, 2017). Vidare menar hon att tanken om inkludering kom att kopplas till en kritik av traditionell specialpedagogik. Nilholm och Göransson (2013) diskuterar hur en del forskare och praktiker som arbetade med specialpedagogiska frågor under 1980-talet var missnöjda med hur begrepp som integration och mainstreaming urholkats och ersatts av att handla om var elever med behov av speciellt stöd skulle placeras. Integreringsbegreppet kom att handla om hur elever med till exempel koncentrationssvårigheter skulle anpassas till en skola som inte var utformad till dem medan inkludering i stället skulle fokusera mot hur skolan kunde utformas för att passa alla elever.

•

Nilholm och Göransson (2013) definierar begreppet inkludering utifrån tre olika inriktningar: den gemenskapsorienterade, - individorienterade, - och placeringsorienterade inriktningen. Samtliga tre inriktningar kan kopplas till begreppen inkludering och exkludering beroende på vilka val läraren gör i undervisningen. Således kan både inkludering och exkludering appliceras på den undervisning som bedrivs i dagens skola. För att man bättre ska förstå idén om inkludering, menar Nilholm och Göransson (2013), att man behöver ha en översiktlig bild av hur idén om ”En skola för alla” har växt fram och hur man på olika sätt har realiserat den. Vidare menar Nilholm och Göransson (2013) att inkludering kan ses som en förlängning av tanken om ”En skola för alla”.

I denna studie undersöks hur ett antal lärare uttrycker sin kunskap och erfarenhet om elever med koncentrationssvårigheter samt hur de beskriver att de arbetar med elever som har koncentrationssvårigheter i skolan. Undersökningen omfattar även hur lärares förståelse av begreppet inkludering kan synliggöras genom deras beskrivningar av arbetsmetoder samt hur de beskriver sin förståelse av ”En skola för alla”.

1.1 Bakgrund

1.1.1 Visionen om ”en skola för alla”

Allmän skolplikt infördes i Sverige 1842. Samtidigt skapades en skolreform som medförde att man delade upp skolsystemet i två delar, en för de högre samhällsklasserna och en för den nya folkskolan. I folkskolan delade man så småningom upp barnen och skiljde ut dem som dels hade funktionshinder, dels de som inte klarade av och kunde sköta sig i skolan, de så kallade vanartiga barnen. På den tiden ansåg man att barn som inte kunde sköta sig i skolan inte skulle få störa de barnen som passade in i normen. Man ville *befria* den vanliga skolan från skadliga inslag (Egelund, Haug & Persson 2006). På 1870-talet infördes det

- specialskolor och hjälpklasser där barn som var svagbegåvade och som inte passade in i vanlig skola fick gå. I slutet av 1800-talet ifrågasatte man hur man skulle kunna bedriva undervisning i skolan med barn som hade olika förutsättningar.

I början av 1900-talet infördes hjälpskolor på privat initiativ. Men år 1913 beslutades att landstingen skulle ta ansvar för de utvecklingsstörda barnen och man uppförde skolhem, institutioner och anstalter (Egelund, Haug & Persson 2006). Man ansåg att barn med utvecklingsstörning och funktionshinder var problematiska medborgare och man ville skydda samhället ifrån dessa. Man införde även hjälpklasser där vanliga folk- och småskollärare undervisade de barn som man ansåg inte klarade av en vanlig skolgång. År 1962 startades en statlig speciallärarutbildning i Stockholm (Egelund, Haug & Persson 2006).

År 1962 beslutade man att införa en nioårig grundskola i Sverige och det var även då som man försökte skapa en enhetlig skola för alla barn. Specialundervisningen hade en stor del i organisationen och den ökade under 1960- och 1970-talen. Skolan bestämde enhälligt om vilka elever som var i behov av specialundervisningen (Nilholm och Björck-Åkesson, 2007).

Begreppet ”En skola för alla” uppkom i 1980 års läroplan för grundskolan. I läroplanen står det att skolpersonal ska skapa förutsättningar för att alla elever ska få en meningsfull skolgång (Persson, 2008). Samtidigt ökade specialundervisningen och på 1980-talet tillsattes även utredningar för att granska den specialpedagogiska verksamheten.

Visionen om en enhetlig skola för alla barn uppkom under 1960–1970-talet men under 1990-talet ville man i stället fokusera på likvärdighet och behovet av differentiering i undervisningen ökade. Emanuelsson (2007) menar att ju mer organisatoriskt odifferentierad skolformen är desto större behov har man av specialundervisning. Problemet ligger i den pedagogiska verksamheten snarare än hos de enskilda eleverna, menar Emanuelsson (2007).

•

I Lpo 94 (Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklass och fritidshemmet) kan man läsa att alla barn har rätt till en likvärdig utbildning som ska anpassas utifrån varje elevs förutsättningar och behov (Skolverket, 2006). Inkluderingsbegreppet fick sitt stora genombrott i Salamancadeklarationen (Uneskorådet, 2006). I Salamancadeklarationen gjordes ett förtydligande av läroplanen där kan man läsa att alla barn i skolan ska inkluderas och undervisas tillsammans oavsett om barnet har ett funktionshinder eller inte. Salamancadeklarationen tydliggjorde även att alla barn är olika och att denna olikhet ska främjas och ses som en tillgång som berikar i stället för att ses som ett hinder (Nilholm, 2019). Ambitionen var att skapa en “en skola för alla” där alla elever skulle känna tillhörighet oavsett om de hade en funktionsnedsättning eller inte. Särskola ville man till största möjliga mån undvika (Nilholm, 2019). I den nya läroplanen Lgr 22 (Skolverket, 2022) står det att alla som arbetar i skolan ska uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2022). Dagens forskning visar även på att inkludering är det bästa för de allra flest barn i skolan (Nilholm, 2006).

1.1.2 Diskussion om en skola för alla

För att skapa en skola för alla är det enligt Olsson och Olsson (2013) viktigt att framhålla ”värdet av mångfald och olikheter i stället för att tala om normalitet och avvikelser från denna norm”. I strävan mot en skola för alla läggs det ofta stor vikt vid enskilda personers värderingar och attityder. Avissar, Reiter och Leyser (2003) lyfter kunskap som en viktig förutsättning för att inkludering ska fungera i praktiken. Författarna har i sin studie funnit ett samband mellan utbildningsnivå och användandet av flertalet inkluderande metoder i undervisningen. Studien visar även att äldre lärare allt oftare använder sig av segregerade alternativ, som till exempel särskilda undervisningsgrupper, i stället för att använda metoder för inkludering i klassrummet. En möjlig orsak kan vara att en äldre och erfaren lärare

•
inte vågar testa nya metoder och hellre håller sig till traditionell pedagogik (Avissar, Reiter och Leyser, 2003).

Karlsudd (2007) framhåller att det är skolor som ofta brister i sin specialpedagogiska kunskap vilket i sin tur kan leda till att inkludering av elever med behov av särskilt stöd även blir lidande. Enligt Karlsudd (2007) har rektorer och lärare ett stort ansvar för vilka värderingar som tar sig uttryck i undervisningen. Vidare menar han att den traditionella specialundervisningen bör förkastas om man vill förbättra förutsättningarna för elever i behov av särskilt stöd. I stället, menar Karlsudd (2007), bör man aktivt arbeta med värderingar, skolans organisation och pedagogik. Persson (2008) är av samma åsikt och framhåller vikten av pedagogisk differentiering, med hjälp av organisationen, som en viktig lösning för att komma närmre en skola för alla. Vidare menar Persson (2008) att specialpedagogisk kunskap är en viktig faktor för eleverna och den ska finnas nära till hands för att främja inkludering i skolan.

1.2 Syfte och frågeställning

Syftet med denna rapport är att, med utgångspunkt i intervjuer, belysa hur några lärare beskriver sina kunskaper och erfarenheter av elever med koncentrationssvårigheter samt hur de beskriver sina undervisningsmetoder för elever som har koncentrationssvårigheter. Begreppet inkludering används ofta när man talar om specialpedagogik och innefattar viktiga frågor om delaktighet och gemenskap. Jag vill samtidigt undersöka hur lärarnas förmedlade undervisningsmetoder samspelar med begreppet inkludering samt vad de har för inställning till begreppet "En skola för alla". Jag vill ta reda på hur lärarna beskriver att de arbetar för att elever med koncentrationssvårigheter ska ha likvärdiga förutsättningar för lärande i klassrummet.

Frågeställningar:

-
- Vilka kunskaper och erfarenheter förmedlar lärarna att de har om elever med koncentrationssvårigheter?
- Vilka metoder och arbetssätt beskriver lärare att de använder sig av vid arbete med barn med koncentrationssvårigheter?
- Kan lärares förståelse av begreppet inkludering synliggöras genom deras beskrivningar av sina arbetsmetoder?
- Hur beskriver lärare sin förståelse av begreppet ”en skola för alla”?

2. Litteraturgenomgång

Inom specialpedagogisk forskning går det att finna en stor del, både svenska och internationella, forskningsöversikter om inkludering och ”En skola för alla”. Översikten i studien avgränsades medvetet till att beröra inkludering i skolsammanhang och i synnerhet inkludering av elever med koncentrationssvårigheter, som i denna studie har en central roll. Enligt Barow (2013) handlar inkludering och ”En skola för alla” om bra undervisning i en skolmiljö som värdesätter elevers olikheter och som vill bidra till unga människors utveckling och delaktighet i skola och samhälle. Dock menar Paulsrud och Nilholm (2020) att inkluderande utbildning verkar vara svår att definiera och uppnå. Det kan handla om oklarhet i hur lärare och personal ska samarbeta för att skapa ett inkluderande klassrum. Det kan även, enligt Göransson och Nilholm (2014), handla om brister i forskningen om inkluderande utbildning och hur inkluderande lärmiljöer ska byggas i skolan. För att skapa mer inkluderande inlärningsmiljöer är det därför av yttersta vikt, enligt Paulsrud och Nilholm (2020), viktigt att systematiskt granska den kunskap som rör inkluderande lärmiljöer och att förstå hinder för en sådan utveckling.

•
Även forskning om koncentrationssvårigheter går det att finna en stor mängd av. Min sökning i olika databaser om koncentrationssvårigheter visade att den största delen forskning gjordes mellan åren 1999–2013. Intresset för att undersöka olika aspekter av koncentrationssvårigheter har däremot inte avtagit utan i stället ändrat fokus till att handla om svårigheter med de exekutiva funktionerna. Begreppet exekutiva funktioner är ett paraplybegrepp för de komplexa kognitiva processer som styr beteendet mot ett mål (Carlsson Kendall, 2020). I min studie har jag valt att till största del använda begreppet koncentrationssvårigheter hos elever. I samtal med lärarna uppfattar jag det som att koncentrationssvårigheter är ett mer allmänt begrepp och något som lärare lättare förhåller sig till. Jag använder dock även begreppet exekutiva funktioner för att sammanfattningsvis undersöka olika aspekter inom forskningsområdet.

Inledningsvis fokuseras forskning kring vad koncentrationssvårigheter är och hur det kan yttra sig hos en elev i skolan. I nästa avsnitt presenteras vad forskare säger om hur lärare kan anpassa sitt arbete med elever som har koncentrationssvårigheter i skolan. Efter det kommer ett avsnitt om inkluderingsbegreppet och ett avsnitt om begreppet inkludering i relation till exkludering samt en sammanfattning av litteraturgenomgång.

2.1 Koncentrationssvårigheter

I skolan kan koncentration yttra sig genom att eleven kan vara uppmärksam på läraren och lägga fokus på sina arbetsuppgifter. Eventuella störningsmoment och ljud ska inte distrahera eleven och elevens tankar ska inte heller sväva i väg på annat. Psykologiguiden förklarar ordet koncentration som *”inriktande och kvarhållande av uppmärksamheten på något, till exempel på en viss uppgift som man ska hantera”* (Koncentration, u.å.). Ordet koncentrationssvårigheter förklarar Psykologiguiden med *“flackande uppmärksamhet, vilket försvårar utförandet av skol- och arbetsuppgifter”* (Koncentrationssvårigheter, u.å.). Vidare definieras individer med koncentrationssvårigheter som *lättdistraherade och lätt tappar fokus på vad de sysslar med. De kan ha svårt att lyssna och ta till sig instruktioner och*

- glömmer ofta var de lagt saker. Sammanfattningsvis beskriver Psykologiguiden individer med koncentrationssvårigheter som ibland impulsiva i både tal och handling och de kan ha svårt för att sitta still.

I dagens skola ställs det stora krav på koncentrationsförmågan hos eleverna för att kunna klara av skolan. Eleverna behöver vara flexibla och de ska klara av att bli avbrutna för att sedan själva påbörja sitt arbete igen. De elever som har svårt att hitta tillbaka för att fokusera och behålla koncentrationen byter gärna uppmärksamhet mot något annat så fort ett nytt stimuli dyker upp. Carlsson Kendall (2020) menar att goda exekutiva förmågor näst intill är nödvändiga för att eleverna ska kunna gripa sig an uppgifter och på ett strategiskt och systematiskt sätt ta in information och omvandla den till kunskap. Exekutiva funktioner beskriver Carlsson Kendall (2020) som komplexa processer som styr beteendet mot ett mål.

Exekutiva förmågor handlar om att kunna styra och organisera oss själva. Kadesjö (2008) menar att elever har olika förutsättningar till denna förmåga och kan bli kategoriserade om de har svårt för att koncentrera sig. Ordet koncentrationssvårighet används i vardagligt uttryck hos lärare för att benämna denna typ av svårighet hos barn som har svårt för att sitta still, behålla sin koncentration och fokusera på sin arbetsuppgift.

För att kunna fungera i en större grupp och anpassa sig till en gruppammansättning krävs det en god anpassningsförmåga hos eleverna. Elever som i vanliga fall inte har några problem med koncentrationen kan hamna i koncentrationssvårigheter beroende på situationen. Koncentrationssvårigheter yttrar sig ofta i situationer där eleven känner sig uttråkad, omotiverad och där prestationskraven blir för höga. Finns det samtidigt inga tydliga gränser eller förväntningar på eleven så kan det förvärra situationen (Kadesjö, 2008).

Elever med koncentrationssvårigheter kan vara impulsiva och ibland utföra handlingar utan att tänka på konsekvenserna. Det impulsiva handlandet kan i sin

•
tur medföra att dessa barn ofta hamnar i konflikter och upplevs som besvärliga. Kadesjö (2008) menar att barn som drivs av impulsivitet kräver en omedelbar behovstillfredsställelse och väljer det alternativ som går snabbast och kräver minst ansträngning. Dessa barn får således svårt att planera långsiktigt. I Gerrbos (2012) avhandling nämner han att elever med koncentrationssvårigheter ofta behåller koncentrationen när läraren är närvarande i arbetet men när läraren sedan lämnar så har inte eleven förmåga att strukturera arbetet själv och tappar då koncentrationen. Carlsson Kendall (2020) förklarar att arbetsminnets kapacitet är beroende av förmågan att fokusera och koncentrera sig. Elever som har koncentrationssvårigheter har svårare att klara en undervisningssituation som bygger på att läraren ger mycket verbal information som eleverna sedan ska kunna applicera på sin skoluppgift. Kadesjö (2008) och Ericsson (2006) skriver att det finns två olika former av koncentrationssvårigheter, primära och sekundära.

2.1.1 Primära koncentrationssvårigheter

Varaktiga koncentrationssvårigheter kan med ett annat ord beskrivas som primära koncentrationssvårigheter. Orsakerna som ligger bakom primära koncentrationssvårigheter har under de senaste åren varit av stort intresse för forskarna. Orsakerna har skiftat från att ha varit biologiska till att vara psykiska. Kadesjö (2008) beskriver de primära koncentrationssvårigheterna som ”ett biologiskt betingat tillstånd som innebär problem med att rikta uppmärksamheten på en uppgift, att utesluta ovidkommande stimuli och även att hålla fast vid uppgiften tills den är färdig” (Kadesjö, 2008). Vidare menar han att det biologiska tillståndet antingen är medfött eller har uppkommit tidigt i ett barns liv och att det beror på brister i hjärnans funktion. Uppväxtmiljön är även en viktig faktor för de primära koncentrationssvårigheterna. Uppväxtvillkoren kan även ha betydelse för hur allvarliga de primära, det vill säga de varaktiga, koncentrationssvårigheterna kan bli.

- Ett barn med stora primära koncentrationssvårigheter har ofta humörväxlingar och är ojämn i sina förmågor att reagera, lära sig och prestera (Ericsson, 2006). Dessa barns interaktion med omvärlden kan vara påverkad. Den primära koncentrationsförmågan yttrar sig till exempel under en lek och vid social samvaro med andra. Den kan även yttra sig som försämrad motivation under en lektion eller när läxan ska göras (Ericsson, 2006). En elev med primära koncentrationssvårigheter har svårt att vara uppmärksam under en längre tid och kan ha svårt att hantera sin impuls kontroll. Eleven kan pendla mellan att vara passiv till överaktiv och kan anses vara ojämn i sin aktiva nivå. Om inte reglerna är tydligt nog så kan eleven ha svårt att uppfatta och följa instruktioner (Kadesjö, 2008).

2.1.2 Sekundära koncentrationssvårigheter

I jämförelse med primära, varaktiga, koncentrationssvårigheter så finns det elever som enbart har svårt att koncentrera sig i vissa situationer. Det kan vara tillfälliga situationer eller de kan påverkas av barnets omgivning. Detta kan benämnas situationsbundna eller sekundära koncentrationssvårigheter (Kadesjö, 2008 och Ericsson, 2006). En elev med sekundära koncentrationssvårigheter kan prestera mycket bra i skolan men kan påverkas om en uppgift inte ligger inom elevens kunskapsram. Eleven kan då få svårt att koncentrera sig och klara av uppgiften på egen hand.

Inom begreppet sekundära koncentrationssvårigheter kan elever som anses vara svagbegåvade med stora kunskapsluckor ingå. Eleven har då inte samma förutsättningar att klara av en uppgift som resten av klassen klarar och riktar då uppmärksamheten mot något annat. Även elever med läs- och skrivsvårigheter kan skapa sekundära koncentrationssvårigheter genom att de har svårt för att avkoda ord vid läsning och tappar då förmågan att förstå innehållet. Yttre omständigheter kan påverka elevens sekundära koncentrationsförmåga. Det kan

- vara tillfällen då eleven har hamnat i bråk under rasten eller om elevens hemförhållanden är stökiga utan regler och tydlig struktur. Finns det inga regler och tydliga förväntningar på eleverna, menar Kadesjö (2008), så kan inte eleven heller leva upp till dem.

2.1.3 Anpassning för elever med koncentrationssvårigheter i skolan

Det finns inget färdigt facit om vilka anpassningar som fungerar bäst för lärare i en klass som består av elever med koncentrationssvårigheter. Elevernas behov bör sättas i första hand och arbetet bör utformas individuellt för varje enskild elev.

Kadesjö (2008) och Olsson och Olsson (2013) diskuterar hur lärare bör planera och organisera sin undervisning och ge eleverna särskilt stöd. De menar att det inte hjälper att tjata eller ge bestraffningar utan det viktiga är att läraren skapar sig en uppfattning om vad eleven har för svårigheter och vad de kan bero på. Läraren behöver sätta sig in i situationen och ta reda på vilken bakgrund eleven har.

Kadesjö (2008) menar att om man ska kunna genomföra de rätta insatserna krävs det att den vuxnes förväntningar på eleven måste utgå ifrån dennes förmåga. Om läraren kan urskilja ett mönster i när svårigheterna träder fram så kan också läraren förutse när det uppstår nästa gång.

Struktur, kontinuitet och rutiner är ofta det som krävs för att ett barn med koncentrationssvårigheter ska ha möjlighet att genomföra sitt skolarbete.

Kontakten med läraren är också en viktig aspekt för att eleven ska känna sig trygg. Ericsson (2006) betonar vikten av att läraren är tydlig och strukturerad i sitt ledarskap. Utan lärarledd struktur i ett klassrum läggs ansvaret över på eleverna och de får själva skapa en sådan miljö. Det kan vara ett för stort ansvar som läggs på eleverna och i dagens påfrestande vardag så kan det i stället skapa koncentrationssvårigheter hos eleverna (Kadesjö, 2008).

•
Lärarens bemötande gentemot elever med koncentrationssvårigheter har en stor betydelse. Det kan handla om att hjälpa eleven att lyckas med sina uppgifter och på så sätt hjälpa eleven att stärka sin självkänsla. Känslan av att lyckas kan förändra en negativ självbild till ett mer positivt synsätt på sig själv (Kadesjö, 2008). Uppmuntran och positiv förstärkning av ett önskvärt beteende kan vara mycket mer effektivt än att fokusera på de mindre bra. Mahlberg och Sjöblom (2004) betonar vikten av att läraren skapar goda relationer med eleverna. De menar att all slags fostran och pedagogik bygger på och underlättas av positiva relationer. Aspelin (2022) menar att en vanlig skollektion innebär mångfacetterade nätverk av relationer. Lärares relationskompetens är deras förmåga att motivera, stödja, aktivera och utveckla relationer med eleverna utifrån respekt, tolerans och empati. Vidare menar Aspelin och Eklöf (2022) att relationell pedagogik bygger på föreställningen att människor är relationella varelser och att skola och utbildning i grunden är en relationsprocess. Även en studie gjord av Sabol och Pianta (2012), där de undersökte effekten av elev-lärrarrelation, visar på att relationen mellan lärare och elever med olika former av inlärningssvårigheter är särskilt betydelsefulla. Relationen påverkar elevens positiva utveckling och kan bidra till deras motivation och akademiska framsteg.

Kadesjö (2008) framhåller vikten av att kunna sätta gränser och för lärare handlar det om att vara tydlig och att ställa krav på barnen. Kraven måste dock vara rimliga till barnets förmåga och vad de klarar av. Gränssättning kan vara ett bra sätt att sätta stopp för ett utåtagerande beteende innan de startar. För att lyckas med det krävs det att läraren är steget före eleven. Enligt Kadesjö (2008) krävs det att läraren känner barnet och vet vad det störs och tappar koncentrationen av. Viktigt är också att läraren är konsekvent och står fast vid sina krav.

Koncentrationssvårigheter hos elever är idag ett vanligt problem i skolan. Det finns relativt mycket forskning om hur lärare kan anpassa sina undervisningsmetoder för elever med dessa svårigheter. Reiber och McLaughlin (2004) pekar på flera olika strukturer som lärare använder sig av i undervisningen.

- Den fysiska strukturen i klassrummet är en av dem. Tydlig struktur med regler och ordning samt tydliga påföljder om man bryter mot dessa regler. Varierande arbetssätt, mindre arbetsuppgifter och grupparbeten där elever kan lära av varandra anses också ha en gynnsam inverkan. Läraren behöver väcka ett intresse hos eleverna och göra undervisningen intressant. Osborne och Dillon (2008) instämmer och menar även att om en elev med koncentrationssvårigheter ska lyckas i skolarbetet krävs det att läraren arbetar för att förbättra elevens förutsättningar med hjälp av förebyggande metoder.

2.2 Inkluderingsbegreppet

Begreppet inkludering används ofta när man talar om specialpedagogik. Inkluderingsbegreppet växte fram genom ett politiskt-filosofiskt-demokratiskt perspektiv där viktiga frågor såsom delaktighet och gemenskap är centrala värden som beskrivs. Nilholm och Björck-Åkesson (2007) diskuterar begreppet inkludering och menar att det har haft stor betydelse för hur skolan ska organiseras. De menar dock att begreppet inte har gjort avtryck i styrdokumenterna utan man använder begreppet delaktighet i stället. Nilholm och Björck-Åkesson (2007) beskriver att inkluderingsbegreppet innebär att verksamheten skall anpassas för att möta alla individer och se varje individs olikheter som en resurs. Gunnarsson (1999) intar samma ståndpunkt och menar att det är viktigt att skolans förhållningssätt, för att nå en skola för alla och där alla elevers lärande främjas, genomsyras av en förståelse för att alla elever är olika och lever under olika villkor. Elevers olika förutsättningar och bakgrund ska inte ses som ett hinder för lärande utan i stället ska olikheter främja lärandeprocessen. Vidare menar Gunnarsson (1999) att detta perspektiv brukar benämnas ”en skola för alla” vilket är den ursprungliga tanken bakom den svenska skolan.

Enligt Nilholm och Göransson (2013) skiljer sig begreppet inkludering i innebörd beroende på hur man använder det. Tre lika inriktningar som diskuteras med koppling till inkludering är: gemenskap, - individ,- och placeringsorienterad. Den

- gemenskapsorienterade inriktningen betonar gemenskap och tillhörighet. Oavsett gruppens individuella egenskaper så delas man inte upp i mindre grupper utan det finns en strävan efter att samtliga ska vara delaktiga. Enligt det demokratiska deltagarperspektivet utgår man ifrån att det finns olikheter och variationer i grupper men att dessa olikheter ska bidra till att deltagarna visar respekt och acceptans mot varandra. I det resonemanget finns också en tanke om att alla har något de kan bidra med utifrån sina egna förutsättningar. I en individorienterad inriktning fokuseras varje enskild persons egenskaper och man talar om elever som avviker från det som anses vara normalt. Den placeringsorienterade inriktningen definierar endast personers rumsliga position. I skolan innebär det att en eller flera elever med svårigheter placeras i en större grupp men är inte automatiskt delaktiga (Nilholm och Göransson 2013). Samtliga tre inriktningar kan kopplas till begreppen inkludering och exkludering beroende på de olika val som läraren gör i undervisningen.

En inkluderande skolverksamhet har som mål att eliminera betydelsen av elevers olikheter och i stället fokusera på elevens förutsättningar genom att anpassa och individualisera undervisningen. Alla barn ska vara delaktiga i en gemenskap där olikheter ses som en tillgång och där den kulturella och sociala gemenskapen ska vara i centrum (Nordahl, 2007). Inkludering är en viktig del i att motverka utanförskap, mobbing och marginalisering. "Inkludering handlar om att etablera och befästa kulturer, gemenskaper och sociala system där de enskilda aktörerna inlemmas och upplever att de har en tillhörighet...". Den inkluderande kulturen bidrar till att förhållningssättet och värderingarna mot eleven blir ännu viktigare än skolans resurser och organisering (Nordahl, 2007)

Begreppet inkludering beskrivs som en pågående process som strävar efter att nå läroplanens mål som en samlad utbildningsmiljö och gemenskap. Dock är dessa mål inte alltid är möjliga att uppnå fullt ut och Emanuelsson (2007) diskuterar om inkluderande undervisning alltid bör vara ett strävansmål när man är medveten om en elevs svårigheter.

•

Begreppet inkludering används inte bara i Sverige utan beskrivs som en global ”agenda”, en internationell ”rörelse” och ett ”mantra” som används i skolsystem över hela världen (Malmqvist, 2017). I tidigare nämnda Salamancadeklarationen (Unescorådet, 2006) så betonas att länder ska utforma en undervisning utifrån alla elevers förutsättningar. Dock skiljer sig länders förutsättningar kraftigt åt och skolsystemen är olika utformade. Både rika och fattiga länder undertecknade deklarationen vilket kan ha betydelse för de avsnitt i deklarationen som framhåller olika områden. Men sammanfattningsvis betonas i Salamancadeklarationen att den inkluderande undervisningen ska motverka diskriminerande attityder och ska skapa ett mer välkomnande samhälle (Malmqvist, 2017). Florian (2019) menar att tolkning, definition och användning av inkluderingsbegreppet kan variera beroende på i vilket sammanhang det används och att en inkluderande undervisning som främjas av Salamancadeklarationen nu har global räckvidd. Vidare menar Florian (2019) att vi nu har en mycket tydligare förståelse för i vilken utsträckning elever inkluderas, exkluderas eller marginaliseras inom utbildningssystemet än förut.

2.2.1 Inkludering och exkludering

För att kunna tala om inkludering och hur inkludering utformas i skolan idag så behöver vi konkretisera vad inkludering innebär och särskilt sätta det i förhållande till exkludering. Nationalencyklopedin beskriver begreppen inkludering och exkludering. Inkludering förklaras som “låta ingå som del i viss grupp” (Inkludera u.å.). Motsatsen till inkludering definierar Nationalencyklopedin som exkludering, det vill säga att utesluta (Exkludera u.å.). Både inkludering och exkludering är möjliga att applicera på de undervisningsformer som finns i dagens skola och de kan ses som motsatser till varandra. Persson (2008) förklarar att inkludering innebär att barnet är i verksamheten och exkludering är när barnet är utanför verksamheten. Vidare menar Persson (2008) att inkludering ofta ses som ett positivt begrepp men att exkludering inte nödvändigtvis måste ses som negativt. Även Karlsudd (2011) framhåller att specialpedagogik och ett exkluderande

- alternativ kan främja elever när den ordinarie läraren anses vara otillräcklig. Dock ifrågasätter Karlsudd (2011) att den ordinarie verksamheten anses normativ och innefattar tydliga direktiv om hur det bör och kan vara. Det kan, enligt Karlsudd (2011), bidra till att specialpedagogiken och de individuella lösningarna för vissa elever ses som exkluderande och skapar ett avstånd från verksamheten.

2.3 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Tidigare forskning uppvisar alltså att det är förhållandevis lätt att enas om vilka processer som innefattar den inkluderande undervisningen – men det är svårare att enas om vad inkludering är och när den har uppnåtts. Det finns olika tolkningar om vad inkludering är och Florian (2019) framhåller att tolkning, definition och användning av inkluderingsbegreppet kan variera beroende på i vilket sammanhang det används. Inkludering beskrivs i policyn genom att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning oavsett deras förutsättningar eller behov. Enligt Nilholm och Björck-Åkesson (2007), handlar det om att befästa kulturer, gemenskaper och sociala system i skolverksamheten och inte minst i elevernas känsla av tillhörighet och delaktighet. Emanuelsson (2007) menar dock att det inte alltid är möjligt att uppnå en inkluderande undervisning och diskuterar om det alltid bör vara strävansvärt med elever i behov av stöd.

Tidigare forskning visar även en stor samsyn om vad koncentrationssvårigheter innebär hos elever i skolan. Det handlar om svårigheter att koncentrera sig, behålla fokus och uppmärksamhet på skolarbetet samt svårigheter att stänga ute ljud och andra händelser runt omkring. Kadesjö (2008) nämner två former av koncentrationssvårigheter med olika egenskaper, primära och sekundära. Primära, det vill säga varaktiga, koncentrationssvårigheter är ett biologiskt tillstånd. Sekundära, det vill säga tillfälliga, koncentrationssvårigheter är ofta kopplade till den sociala miljön. Carlsson Kendall (2020) däremot talar om exekutiva funktioner, där koncentrationssvårigheter ingår. Vidare menar hon att elever som

- har svårigheter med de exekutiva funktionerna har svårt att styra och organisera sig själva.

I forskningen om skolmiljön anses det viktigt att läraren bemöter elever med koncentrationssvårigheter och skapar en god relation. I den internationella forskningen kan man läsa att relationsskapandet mellan lärare och elev bidrar till elevers motivation och positiva framsteg (Sabol och Pianta, 2012). Kontinuitet och rutiner lyfts även fram som viktiga aspekter i undervisningen för barn med koncentrationssvårigheter. Läraren behöver, enligt diskussioner inom tidigare forskning, även vara tydlig och strukturerad i sitt ledarskap.

Det är lärarens förmedlade arbetssätt och metod som eftersöks i studien och det kommer att analyseras med hjälp av tillgänglighetsmodellen och de tre lärmiljöerna, pedagogiska, sociala och fysiska. Studiens infallsvinkel, om hur inkludering kan synliggöras i lärarnas val av arbetsmetod, kommer även den att analyseras med hjälp av tillgänglighetsmodellen samt det sociokulturella perspektivet. Denna teoretiska utgångspunkt har inte funnits i den tidigare forskningen som finns med i forskningsöversikten.

3 Teoretiskt perspektiv

I val av bakgrundsforskning, mitt eget forskningsområde och de resultat jag fått av min undersökning valde jag att vila studien på en sociokulturell tradition och tillgänglighetsmodellen. Både studien och tanken om inkludering tar sin utgångspunkt i den sociokulturella traditionen, att människor tar till sig kunskap och utvecklas i samspel med andra (Säljö, 2015). Tillgänglighetsmodellen tar sitt avstamp i Tufvessons (2007) avhandling och används som ett sätt att tolka och förstå innebörden i lärares syn på inkludering och “en skola för alla”.

•

3.1 Sociokulturell tradition

Den sociokulturella traditionens upphovsman Lev Vygotski var en rysk psykolog som menade att människor föds in i ett kulturellt sammanhang och att man som individ utvecklas i samspelet med andra människor (Säljö, 2015). Det sociokulturella perspektivet på lärande handlar om hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser (Säljö, 2013). Fokus i det sociokulturella perspektivet är således samspelet mellan kollektiv och individ. Redskap som är viktiga inom det sociokulturella perspektivet är samspel med artefakterna, alltså de kulturella redskapen. Språk och begrepp är exempel på dessa kulturella och intellektuella redskap, som vi använder när vi tänker och kommunicerar (Säljö, 2013). Miljön och samspelet mellan människor är en central och viktig del i skolans verksamhet (Skolverket, 2022) och detta går hand i hand med hur det sociokulturella perspektivet ser på lärande och utveckling. Tufvesson (2015) menar att kunskap om förutsättningar för lärande samspelar med den fysiska, sociala och den pedagogiska miljö som innefattas av tillgänglighetsmodellen. Vidare menar Tufvesson (2015) att ju bättre kunskap vi har om samspelet desto högre grad av tillgänglig lärmiljö kan uppnås.

3.2 Tillgänglighet

Andersson (2017) menar att det sociokulturella perspektivet handlar om att kunskap skapas i det sociala samspelet i mötet med andra människor samt att vi som människor påverkar den miljö vi befinner oss i. För att eleverna ska kunna vara en del av en miljö eller ett sammanhang bör de ha tillgång till en miljö eller ett sammanhang. I *Tillgänglig utbildning* (SPSM, 2014) beskrivs tillgänglighet som en förutsättning för inkludering. I SPSM:s (2014) material definieras tillgänglighet som en grund för att kunna delta fullt ut och vara inkluderad. I FN:s konvention (Nationerna och FN, 2006) om barns rättigheter skrivs tillgänglighet ner som ett krav för alla barns rättighet till utbildning. I syfte att utveckla barnets

•
 fulla potential ska alla barn ges rättighet till likvärdig utbildning och tillgänglighet oavsett förutsättningar och behov av stöd. Psykologiguiden förklarar ordet tillgänglighet som ”en term i psykologiska och sociala sammanhang för att sätta fokus på de hinder som finns för människor, speciellt personer med funktionshinder att ta del i samhälls- och sällskapsliv”(Tillgänglighet, u.å.). Vidare förklarar Psykologiguiden att man skiljer mellan fysisk tillgänglighet och social tillgänglighet men att de är nära kopplade till varandra. Enligt Tufvesson (2015) samspelar de fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljöerna för att utbildningen ska bli tillgänglig för alla barn. Men det finns problem i den fysiska tillgängligheten i svensk skola och enligt Tufvesson (2015) behöver skolan förbättras genom till exempel möblering, akustik och lokaler.

3.3 Tillgänglighetsmodellen

I det här arbetet har jag valt att använda mig av tillgänglighetsmodellen som en teoretisk utgångspunkt och som en praktisk teori när jag tolkar resultatet. Tillgänglighetsmodellen har inspirerats av forskning inom miljöpsykologi och utgår från ett sociokulturellt perspektiv där omgivningen spelar en stor roll individens utveckling och lärande. Tillgänglighetsmodellen har utvecklats i en doktorsavhandling av Catrin Tufvesson: Concentration difficulties in the school environment – with focus in children with ADHD, autism and Down’s syndrome (2007). Syftet med avhandlingen menar Tufvesson (2007) var att identifiera miljöfaktorer som påverkar dessa barn samt att ge forskningen förslag på hur man kan utforma deras lärmiljöer på ett sätt som är stödjande utifrån deras särskilda behov. Vidare menar hon att allt lärande och all utveckling har sin utgångspunkt i samarbete och interaktion med omgivningen, både genom andra människor och genom de verktyg som kulturen erbjuder. I sin avhandling hänvisar Tufvesson (2007) till en modell kallad *the Human Environment Interaction model (HEI-modellen)* som har utvecklats av professor emeritus Rikard Küller vid miljöpsykologienheten i Lund. Grundantagandet i hans modell är att ”individens påverkas av sin känslomässiga status genom den *fysiska miljön*, den *sociala*

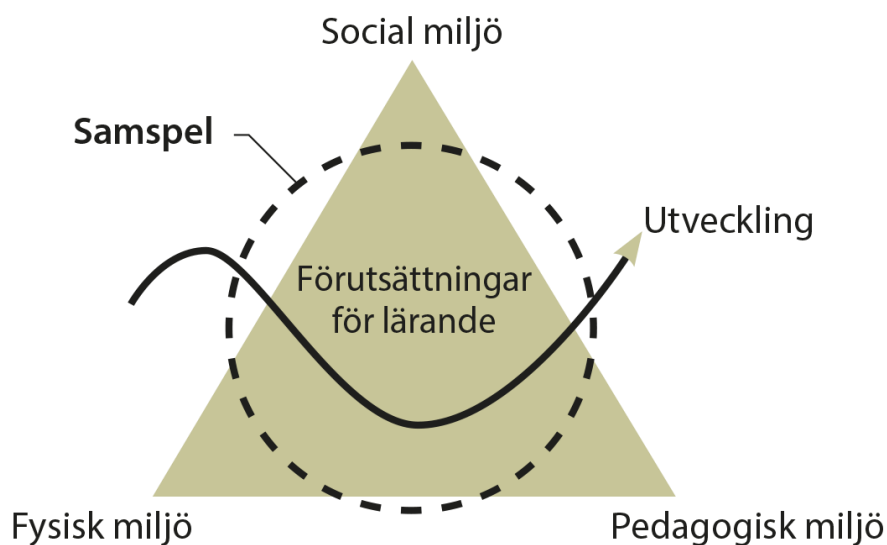
•
miljön, individens individuella förutsättningar samt valet av aktivitet (Månsson Bergqvist och Ferdinandsson, 2011).

Tufvesson (2015) beskriver en tillgänglig lärmiljö utifrån tillgänglighetsmodellen i SPSM. Hon menar att en tillgänglig lärmiljö utgår ifrån den sociala, pedagogiska och fysiska miljön och är en miljö som är hanterbar, begriplig och meningsfull.

Tillgänglighetsmodellen illustrerar att tillgänglighet inte enbart handlar om möte med den omgivande miljön utan också om mötet med andra människor.

Tillgänglighetsmodellen är ett värderingsverktyg som kan ge skolor förutsättningar för att skapa tillgänglighet i utbildningen och i lärmiljöerna.

Tillgänglighetsmodellen tar ett helhetsbegrepp på tillgänglig utbildning och modellen innefattar kunskap om socialt samspel, val av pedagogiska strategier och funktionsnedsättning för lärande (SPSM, 2014). Bilden nedan visar hur de tre hörnen, bestående av social, pedagogisk och fysisk miljö, tillsammans ska skapa en tillgänglig utbildning utifrån elevens behov och förutsättningar.



(Figur 1: Tillgänglighetsmodellen (Tufvesson, 2015))

De olika delarna av samspelet förändras över tid och de påverkar hur långt individen kan nå i sin utveckling och lärande. Lärarens pedagogiska strategier behöver stöd i den fysiska lärmiljöns utformning för att göra det möjligt för eleven att ta till sig kunskap och ges förutsättning till delaktighet. Den fysiska

•
lärmiljön behöver således utformas så att den stödjer elevens förutsättning och möjlighet till lärande genom valet av undervisning.

Tillgänglighetsmodellen kan användas för att synliggöra lärares syn på inkludering och vad “en skola för alla” innebär i praktiken. Genom modellen kan man identifiera svårigheter, paradoxer, konflikter i lärares yrkesutövning som till exempel strukturella faktorer i undervisningen samt pedagogiska normer, det vill säga lärmiljöns utformning, fortbildning och resurser. Bilden nedan visar tillgänglighetsmodellens indikatorer för lärande.

Förutsättningar för lärande		
Rätten till lärande och trygghet		
Delaktighet		
Hälsa och lärande		
Språk och Kommunikation		
Meningsskapande och motivation		
Kroppen i lärandet		

Social miljö	Pedagogisk miljö	Fysisk miljö
Gemenskap	Pedagogiska strategier och stödstrukturer	Rum för lärande
Begripligt sammanhang	Arbetslag	Ljudmiljö
Planerade aktiviteter utanför förskole- och skolområdet	Olika sätt att lära	Visuell miljö
Samverkan med hemmet	Lärverktyg	Luftmiljö
Normkritik och attityder	Digitalt lärande	Utemiljö
	Hjälpmedel	

Tillgänglighetsmodell (Tufvesson, 2015)

Förutsättning för lärande: Talar om vilka generella förutsättningar som skolan har för att möjliggöra lärande. Berättar även vilken påverkan den omgivande miljön har för elevens individuella lärande.

Social miljö: Utgår ifrån alla barns lika värde. Talar om hur delaktighet och gemenskap möjliggörs samt visar på hur elevernas sociala lärmiljö fungerar.

•
Pedagogisk miljö: Hur undervisningen i skolan utformas så att alla elever kan tillgodogöra sig den samt vad som behövs för att möjliggöra olika former av lärande för elever.

Fysisk miljö: Talar om hur skolan kan utforma den fysiska miljön så att den ger stöd och blir användbar för alla elever.

I studien används det sociokulturella perspektivet som en koppling till Tufvessons (2015) tillgänglighetsmodell och de tre miljöer, social-, pedagogisk- och fysisk miljö samt begreppet tillgängliga lärmiljöer. Utifrån Vygotskij och det sociokulturella perspektivets sätt att se på lärande där det mänskliga tänkandet och kommunikationen används som ett verktyg finns det flera likheter med Tufvessons (2007) forskning om tillgängliga lärmiljöer. Studiens syfte och frågeställningar kan liknas med Vygotskijs medierande verktyg genom att tolka resultatet om hur lärare väljer att arbeta med elever som har koncentrationssvårigheter och hur tillgängliga lärmiljöer kan skapas i deras metodval för att inkludera elever med koncentrationssvårigheter i undervisningen. Syftet att utgå ifrån tillgänglighetsmodellen som en praktisk teori var att ta reda på lärares syn på de tre indikatorerna, sociala, pedagogiska och fysiska lärmiljön.

4 Metod

I detta avsnitt presenteras metodval, vald ansats, frågeformulering, datainsamling, urval, genomförande samt etiska övervägande. Även analysmetoden och hur resultatet kommer att förmedlas presenteras.

4.1 Metodval

Metoden i studien byggs på en kvalitativ ansats. Enligt Kvale och Brinkmann (2014) kan den kvalitativa ansatsen bidra till att klargöra uppfattningen som aktörerna har, och ska sedan bearbetas genom analys för att kunna betrakta innebörden av resultatet. Studien byggs på öppna intervjuer där respondenten med egna ord beskriver sin uppfattning och sina tillvägagångssätt i ett valt område. I

- studien har respondenterna fått föra fram sina åsikter och utveckla sina beskrivningar samt arbetssätt. Med ett sådant arbetssätt blir mitt syfte och min problemformulering besvarad med beskrivande och utvecklande svar från respondenterna, det vill säga lärarna. Enligt Trost (2010) används kvalitativa intervjuer eftersom de bidrar till innehållsrika svar utifrån enkla frågor.

I studien kallas de deltagande lärarna för respondenter. Repstad (2007) förklarar skillnaden mellan en informant och en respondent. En informant talar om faktiska förhållande och kan ses som en observatör som kan delge information om andras uppfattningar och åsikter. En respondentintervju ger information om individens egna känslor, åsikter, uppfattningar och tankesätt (Repstad, 2007). Intervjupersonerna är i centrum under intervjun och det är deras sätt att tänka som är det intressanta därför kallas lärarna för respondenter.

4.2 Kvalitativ innehållsanalys

Studien utgår ifrån en kvalitativ innehållsanalys som analyserats med en induktiv ansats. En kvalitativ innehållsanalys är beskrivande och ses som en flexibel metod (Graneheim och Lundman, 2004). Innehållsanalys används för att dra slutsatser om innehåll i olika slag av kommunikation till exempel intervjuer. I studie undersöks vad innebörden av intervjusvaren kan tänkas betyda utifrån valda teoretiska utgångspunkter. Enligt Graneheim och Lundman (2004) handlar en kvalitativ innehållsanalys om hur forskaren tolkar texten den möter dels utifrån helheten dels utifrån utvalda delar samt kontexten som texten befinner sig i.

4.3 Frågeformulering

I intervjun har lärarna först fått svara på frågor om till exempel ålder, erfarenhet och antal år i läraryrket. Genom dessa frågor ville jag försöka få en helhetsbild och en förståelse av de deltagande lärare för att på så sätt kunna anpassa mina vidare intervjufrågor och eventuella följdfrågor efter de individuella skillnaderna.

•

I intervjun valde jag att ställa öppna frågor där de deltagande lärarna skulle få chansen att förklara sina resonemang. Jag valde även att ställa några följdfrågor för att försöka få ännu mer utvecklande svar från intervjudeltagarna. Enligt Häger (2001) är det en fördel att ställa följdfrågor om man vill att respondentens svar ska bli mer utvecklade och citatvänliga. Dock ska man, enligt Häger (2001), vara noga med att inte ställa ledande frågor som leder in respondenten till att svara på det som intervjuaren vill höra.

4.4 Datainsamling

Utgångspunkten för mina intervjufrågor (se bilaga 3) grundade sig i mina fyra frågeställningar i studien. Jag valde en kvalitativ intervjumetod med avsikt att framkalla spontana beskrivningar som baserade sig på respondenternas egen verklighet. Jag ville undersöka hur lärare väljer att undervisa barn med koncentrationssvårigheter i undervisningen med fokus på inkludering. Vid en kvalitativ studie har forskaren som avsikt att tolka och förstå de resultat som framkommer, till skillnad från en kvantitativ metod där insamlade data och information från många människor generaliseras till ett mönster (Stukát, 2005).

Intervjufrågorna höll jag öppna eftersom jag ville ha möjlighet att kunna ställa följdfrågor för att i vissa fall fördjupa svaren.

4.5 Urval

I studien intervjuades sex lärare som samtliga undervisar på mellanstadiet. Lärarna har jag valt att kalla L1, L2 och L3 osv. Anledningen till att jag endast valde denna ålderskategori är att jag själv är verksam lärare i mellanstadiet och att jag upplevde att det saknades tillräcklig forskning inom området. Lärarna jag intervjuade kom från två olika skolor men inom samma kommun. Min förhoppning var att detta skulle ge en större spridning i intervju svaren.

•
Presentation av respondenterna i tabellform.

Lärare	Ålder	Erfarenhet	Arbetsuppgifter
1	56	30 år	klasslärartjänst i en årskurs 5 med drygt 20 elever.
2	60	35 år	klasslärartjänst med 22 elever
3	29	1 år	klasslärartjänst i en årskurs 5 med 19 elever
4	24	Ett halvt år	klasslärartjänst i en årskurs 4 med 20 elever
5	46	5 år	SV/SO-lärare i mellanstadiet och undervisar i 3 klasser med ca 30 elever i varje klass.
6	39	15 år	MA/NO-lärare i mellanstadiet och undervisar i 3 klasser med ca 30 elever i varje klass

Presentation av respondenternas skolor

Skola 1 är en F-6 skola som ligger i en by i nordöstra Skåne. På skolan finns det ungefär 400 elever och där arbetar L1, L2, L3 och L4.

Skola 2 är en F-9 skola som är centralt belägen i en stad i nordvästra Skåne. Där arbetar L5 och L6.

Sammanfattningsvis bestod undersökningsgruppen av sex lärare. Samtliga av lärarna arbetade i mellanstadiet och klasstorleken varierade från 18–30 elever.

Den ena skolan var en F-6 skola och den andra skolan var en F-9 skola.

Lärarerfarenheten varierade mellan ett halvår och 35 år.

4.6 Genomförande

Efter att ha valt problemområde sökte jag efter relevant litteratur för att skapa en förståelse för området. Det visade sig att det fanns mycket aktuell forskning kring koncentrationssvårigheter och inkludering i skolan. Jag valde att rikta in mig

•
 på grundskolans tidigare år och i synnerhet mellanstadiet samt även att fokusera min studie ur ett lärarperspektiv. Avgränsning och formulering av syfte utgjorde mina frågeställningar i studien samt även formuleringen av intervjufrågor (se bilaga 3). Jag tog sedan kontakt med tilltänkta respondenter för att bestämma tid för intervju. Samtliga sex respondenter träffade jag på deras respektive skola och intervjuerna pågick i drygt 60 minuter vardera. En del intervjuer tog längre tid beroende på utförligheten i respondentens svar och antalet följdfrågor som ställdes. Intervjuerna spelades in genom ett program på datorn och även anteckningar om respondentens ansiktsuttryck och kroppsspråk skrevs ner under intervjuens gång. Enligt Stukát (2005) är det en fördel att spela in intervjun och garantera att få ut så mycket som möjligt av respondenternas svar samtidigt som att även kunna koncentrera sig på hur respondenten uppför sig med kroppsspråk under intervjun. Transkribering av respondenternas svar i intervjun genomfördes. I transkriberingsmaterialet har respondenternas svar och uttryck skrivits ner ordagrant som exempelvis ”typ” och ”eh”. Ordagrant skriftspråk kan ge ett mer genuint perspektiv och respondenternas förklaringar kan bli mer sanningsenliga när de inte har omvandlats på något sätt (Kvale & Brinkmann, 2014).

4.7 Etiska övervägande

I studien har jag följt de forskningsetiska principerna som finns beskrivna i God forskningssed (Vetenskapsrådet, 2017). I litteraturgenomgången förhöll jag mig kritiskt när jag presenterade forskningsresultatet.

Deltagarna i studien har fått veta studiens syfte och de har även upplysts om att medverkan är helt frivillig. De kan när som helst avbryta sin medverkan om de önskar. Intervjudeltagarna i studien är medvetna om att de medverkar helt konfidentiellt, vilket betyder att deras personuppgifter ska försvåras så att inte obehöriga kan ta del av dem (Vetenskapsrådet, 2017). Texten i studien är skriven på ett sätt så att deltagarna inte skall kunna identifieras. Deras uppgifter kommer inte att användas för något annat syfte än forskningen. Deltagarna fick även signera ett papper på att de var fullt medvetna om att en avidentifiering skulle ske.

-

4.8 Bearbetning och analys

Efter en presenterad forskningsöversikt och insamling av data presenteras en analys av materialet. Resultatet ställs i relation till aktuell forskning för att försöka hitta likheter och skillnader i den insamlade data. Resultatet redovisas först genom den insamlade data utifrån intervjuerna. Därefter görs en analys av den insamlade data för att slutligen följas av en teoretisk tolkning med stöd av den teoretiska utgångspunkten. Syftet att utgå ifrån tillgänglighetsmodellen som en praktisk teori var att ta reda på lärares syn på tillgänglighet och de tre indikatorerna, inte vilken kunskap de besatt om tillgänglighetsmodellen. Dock fanns en nyfikenhet på hur stor del av lärarna som hade kännedom eller kunskap om tillgänglighetsmodellen och därför ställdes denna fråga i intervjun.

Vid bearbetningen för att få fram ett resultat transkriberades intervjuerna och anteckningarna beaktades för att på så sätt få en helhetsbild av min insamlade information. Vid analys av intervjusvaren användes frågorna i intervjuguiden tillsammans med tillgänglighetsmodellen fyra huvudkategorier, förutsättning för lärande, social miljö, pedagogisk miljö och fysisk miljö, som en utgångspunkt för kategoriseringar genom att få syn på likheter och skillnader i respondenternas svar. Därefter kategoriserades svaren utifrån frågeställningarna i syftet för att på så sätt bryta isär i flera underkategorier där jag försökte urskilja mönster och teman som jag kunde sammanföra. I studien har sex lärare intervjuats och som jag har valt att kalla L1, L2, L3 osv. Respondenternas svar redovisas inte alltid ordagrant utan endast vid vissa tillfällen citeras svaren för att på så sätt förtydliga resultatet. Resultatet ordnas i underrubriker som utgår ifrån de fyra frågeställningarna i studien:

- Vilka kunskaper och erfarenheter förmedlar lärarna att de har om elever med koncentrationssvårigheter?

-
- Vilka metoder och arbetssätt beskriver lärare att de använder sig av vid arbete med barn med koncentrationssvårigheter?
- Kan lärares förståelse av begreppet inkludering synliggöras genom deras beskrivningar av sina arbetsmetoder?
- Hur beskriver lärare sin förståelse av begreppet ”en skola för alla”?

4.9 Förmedla resultat

Syftet med min undersökning var att nå ut till verksamma lärare och till lärarstudenter med mitt resultat. Utgångspunkten var helheten av den insamlade information som presenterades, en så kallad helhetsanalys. Analysen av det insamlade materialet grundade sig i forskningsmaterialet och den bakomliggande teorin.

Min förhoppning var att studien skulle visa en bild av hur de intervjuade lärarnas arbetssätt och metoder för elever med koncentrationssvårigheter samspelade med begreppet inkludering och närliggande begrepp samt vad de hade för inställning till begreppet ”en skola för alla”. Slutligen hoppades jag att studien skulle kunna visa på olika arbetsmetoder som lärarna uppfattade som positiva för att möta barn med koncentrationssvårigheter i klassrummet.

5. Resultat och analys

I min studie har jag undersökt hur lärare beskriver hur de väljer att arbeta för barn med koncentrationssvårigheter med fokus på inkludering och närliggande begrepp. Det som presenteras i det här avsnittet är essensen av lärares beskrivna arbetssätt och metoder med utgångspunkt i en kvalitativ innehållsanalys och tillgänglighetsmodellens praktiska teori. Innebörden av lärares beskrivna arbetssätt belyses samt korta sekvenser ur empirin i syfte att underbygga den.

5.1 Vilka kunskaper och erfarenheter förmedlar lärarna att de har om elever med koncentrationssvårigheter?

Samtliga respondenter i studien förmedlar att de har erfarenhet av barn med koncentrationssvårigheter i skolan. Hur koncentrationssvårigheterna yttrar sig hos eleverna var det däremot olika uppfattningar om. Flera av respondenterna beskriver dock att elever med dessa svårigheter har svårt för att sitta still och att fokusera på sin uppgift.

Det är svårt för dem att sitta still en längre stund och de vill i stället gå runt och prata med sina klasskompisar. (L1)

De använder sig av "toalett tricket" och går på toa en längre stund för att undvika att jobba. (L3)

Lärarna beskriver att barnen lätt distraheras av andra saker än sina arbetsuppgifter. Det kan ibland störa både sig själva och sina klasskompisar.

Barnen använder sig av så kallade "fidget toys" (små leksaker som ska underlätta vid rastlöshet och som ska stimulera sinnen) som distraherar mer än vad de gör verkan. (L2)

•
Några av lärarna beskriver dessa barn som stökiga och överaktiva medan några beskriver det mer som att de har svårt för att koncentrera sig och att tankarna ibland svävar i väg på något annat håll.

De har svårt för att förstå instruktioner och jag får ofta ta det enskilt med eleven igen när de andra har börjat jobba. (L3)

När lärarna får frågan om hur de urskiljer “specifika koncentrationssvårigheter” från mer tillfälliga utbrott så nämner de att uppväxten och hemförhållanden kan spela stor roll för barnen.

En otrygg hemmiljö utan ramar och regler visar sig ofta som koncentrationssvårigheter i skolan. Barnen har då ofta svårt för att fokusera när de har saker som de behöver bearbeta i tankarna. (L6)

De primära och varaktiga koncentrationssvårigheterna, menar tre av lärarna, ofta är medfödda och att det kan finnas biologiska orsaker till. Det kan vara att barnen har diagnostiserats med en hyperaktivitet som gör att de inte kan koncentrera sig på grund av det.

En del barn har svårt för intryck i klassrummet och minsta lilla distraktion kan påverka deras koncentration. (L5)

Vissa barn har svårt att sitta i ett klassrum med flera andra och följa de regler som finns. (L6)

När frågan om lärarnas erfarenhet av barn med koncentrationssvårigheter i skolan diskuteras så nämner de lärare med längst erfarenhet att de tycker att det har ökat på senare år.

Barn idag har ett så stort informationsflöde i bland annat sociala medier och det distraherar dem i tankarna. (L2)

- Barn lever med en annan sorts stress idag och de får svårt att koppla ifrån när allt snurrar på så fort. (L1)

Ordet koncentrationssvårighet förekommer i skolan och används av lärare för att benämna den typ av svårighet hos barn som har svårt för att sitta still, behålla sin koncentration och fokusera på sin arbetsuppgift. De elever som har svårt att hitta tillbaka för att fokusera och behålla koncentrationen byter gärna uppmärksamhet mot något annat så fort ett nytt stimuli dyker upp. Kadesjö (2008) menar att elever har olika förutsättningar till denna förmåga och på så sätt blir kategoriserade som att de har svårt för att koncentrera sig. Koncentration ingår i de metakognitiva exekutiva funktionerna, vilket betyder de funktioner i hjärnan som organiserar en individs handlande (Carlsson Kendall, 2020). Elever med koncentrationssvårigheter har ofta svårigheter med de metakognitiva exekutiva funktionerna och det kan märkas genom en sämre impuls kontroll och svårighet med uppmärksamhet och arbetsminne. De primära och de sekundära koncentrationssvårigheterna beskriver Kadesjö (2008) och Ericsson (2006) som varaktiga och biologiska eller mer tillfälliga.

Av intervju svaren framgår det således att lärarna förmedlar att de har vetskap om vad koncentrationssvårigheter är men att det varierar något hur det yttrar sig hos en elev som besitter dessa svårigheter. Samtliga lärare tänker på elever som har svårt för att sitta still när de hör begreppet koncentrationssvårigheter. Dessa elever menar lärarna har svårt för att styra sina känslor och kan lätt sväva i väg i tankarna under lektionerna.

5.2 Vilka metoder och arbetssätt beskriver lärare att de använder sig av vid arbete med barn med koncentrationssvårigheter?

Lärarnas beskrivna arbetsmetoder för barn med koncentrationssvårigheter skiljer sig något åt. Alla sex lärare förmedlar att de är överens om att rutiner ska följas och att det underlättar för dessa barn i en klassrumssituation. Eleverna behöver veta hur dagen ser ut och vad som förväntas av dem.

- En välplanerad undervisning minskar ofta oförutsedda händelser som kan ske och som kan störa. (L1)

Vi har samma rutiner varje dag där jag på morgonen går igenom schemat för dagen. (L2)

Samtliga lärare beskriver att de använder sig av bildstöd som de sätter upp på tavlan. Två av lärarna använder sig även av individuell planering för de barn som är i behov av det. Det kan vara ett schema som eleverna har på sin bänk där det står exakt vilka uppgifter som ska göras under dagen och som är något mer begränsade än vad de övriga i klassen har.

Vi har ett gott klassrumsklimat och de övriga eleverna är medvetna om att det finns vissa svårigheter för några barn och att de därav har färre uppgifter att genomföra. (L4)

Tre av lärarna berättar att de har tillgång till hörselkåpor i klassrummet som eleverna kan använda och som kan stänga ute ljud och onödiga distraktioner när de arbetar. Den fysiska miljön är således viktig för samtliga lärare och de använder sig av både visuella och auditiva strategier som verktyg i undervisningen.

Den pedagogiska miljön innefattar olika stödstrukturer i undervisningen och lärarna använder sig av olika lärverktyg och digitalt lärande som hjälpmedel i undervisningen. Alla lärarna nämner att de även har tillgång till datorer i form av chromebooks där varje elev har varsin dator som de kan arbeta med.

Vid tyst läsning har en del elever tillgång till inläsningstjänst på sin chromebook där läromedlet är inläst och eleverna kan få lyssna på innehållet i stället för att läsa i sin bok. (L3)

Men det är inte alla lärare som är positivt inställda till datorer i undervisningen.

- När eleven använder sin dator blir det bara en massa trams och de fokuserar på allt annat än vad de ska göra. (L2)

Tydligt ledarskap är något som en lärare framhåller som mycket viktigt när frågan om digitala hjälpmedel ställs.

Elever behöver struktur och regler från en vuxen för att de ska veta vad som gäller och vad de får göra och inte göra på datorerna (L1)

Även att ha tillgång till den specialpedagogiska kompetensen anser lärarna är en grundläggande faktor för att tillgängliggöra den pedagogiska lärmiljön. När frågan om stöd och hjälp kommer på tal så upplever två av lärarna att de har god hjälp ifrån både specialpedagog och resurs i klassen.

Specialpedagogen kommer två dagar i veckan och erbjuder stöd i form av extra undervisning utanför klassrummet till de elever som är i behov av det. (L3)

Resurs finns tillgänglig i klassen nästan alla lektioner för att stötta och hjälpa till för de elever som behöver det. (L4)

Både lärare L5 och L6 upplever att de inte har tillgång till stöd i undervisningen utan i stället försöker individualisera undervisning i klassrummet.

Alla elever i klassen har olika behov och det väver jag in när jag planerar min undervisning. (L6)

Två av respondenterna är av en annan åsikt vad det gäller individualisering och menar att det varken finns tid eller anledning att individualisera undervisningen.

Alla elever ska ha rätt att undervisas utifrån samma mall så jag ändrar inte i min undervisning för några elever. (L2)

Lärare L2 upplever att det inte finns någon anledning att individualisera elever i klassrummet utan alla ska undervisas utifrån samma ”mall” vilket tolkningsvis

- betyder att eleverna ska undervisas på samma sätt utan individuella anpassningar i klassrummet.

Fyra av respondenternas arbetsmetoder genomsyras av att de vill skapa en tillgänglig lärmiljö för alla elever. En tillgänglig lärmiljö ses, som i enighet med tillgänglighetsmodellens indikatorer för lärande, som en utgångspunkt för uppfylld delaktighet och inkludering (Tufvesson, 2015). Den fysiska och den sociala miljön är betydelsefulla och grundläggande delar. Den fysiska miljön innefattar hur man kan göra klassrummet anpassat utifrån elevernas förutsättningar och behov. Den sociala miljön har betydelse för inkludering och elevernas delaktighet i undervisningen.

Samtliga lärare förmedlar att de på något sätt arbetar med den fysiska och sociala lärmiljön och när frågan om tillgänglighetsmodellen ställs så beskriver tre av lärarna att de har kunskap om vad modellen innefattar medan tre av lärarna ställer sig ovetande till vad den innebär. De tre lärarna som beskriver att de har vetskap om vad modellen innebär förklarar den på ett sätt som stämmer överens med vad Tufvesson (2015) säger. Det vill säga att den fysiska, sociala och den pedagogiska miljön har stor betydelse och att den ska stödja elevers delaktighet i undervisningen och den ska vara likvärdig för alla elever. Resultatet visar att de lärarna som förmedlade att de hade vetskap om tillgänglighetsmodellen var även de som använde sig av kollegialt samarbete i större utsträckning. Huruvida den fysiska, sociala och pedagogiska lärmiljön skulle vara mer tillgänglig för de lärare som förmedlade att de hade kunskap om tillgänglighetsmodellen eller inte är svårt att avgöra. Sannolikt skulle ändå det kollegiala samarbetet kring tillgänglighetsmodellen och dess indikatorer ändå kunna vara ett bra medel för att göra miljön än mer tillgänglig för alla elever.

Det finns relativt mycket forskning om hur lärare kan anpassa sina undervisningsmetoder för elever med koncentrationssvårigheter. Reiber och McLaughlin (2004) pekar på flera olika strukturer som lärare använder sig av i undervisningen.

•
Den fysiska strukturen och den pedagogiska miljön i klassrummet är en av dem. Tydlig struktur med regler och ordning samt tydliga påföljder om man bryter mot dessa regler. Varierande arbetssätt, mindre arbetsuppgifter och grupparbeten där elever kan lära av varandra anses också ha en gynnsam inverkan. Läraren behöver väcka ett intresse hos eleverna och göra undervisningen intressant. I den sociala miljön i klassrummet är tydliga och strukturerade instruktioner viktigt för att skapa ett inkluderande klassrum och kan även stärka gemenskapen och tryggheten i klassen (Valsö & Malmgren, 2019). Enligt Valsö och Malmgren (2019) är bildspråk ett bra sätt att kommunicera på och kan främja elevernas förmåga att ta in information och orientera sig.

Enligt Tufvesson (2015) bör lärare reflektera över och vara medvetna om att både den visuella och den auditiva miljön påverkar eleverna och har stor betydelse under elevernas skoldag. Vilka intryck som eleven upplever både genom sina ögon och öron har alltså stor påverkan på deras koncentration och lärande.

5.3 Kan lärares förståelse av begreppet inkludering synliggöras genom deras beskrivningar av sina arbetsmetoder?

Respondenternas beskrivna upplevelse av inkludering handlar till stor del om social gemenskap. Det sociala sammanhanget, menar lärarna, kan antingen vara i klassrummet eller i mindre grupp där eleverna kan utvecklas utifrån sina egna behov och förutsättningar. Lärarna framhåller vikten av flexibilitet och att gruppkonstellationerna kan ändras under skoldagen.

Lärarna känner en viss press och till viss del även en ensamhet när de kopplar undervisningen till kunskapskrav och måluppfyllelse. Läraren kan även ha en viss oro när det kommer till barn som inte fungerar i det sociala samspelet mellan lärare och klasskamrater.

Det är till stor fördel om man är två vuxna i klassrummet som har uppsikt och kan ge den individuella hjälpen till eleverna som de behöver. Som ensam lärare räcker man inte till för alla. (L4)

•
Lärarna uttrycker att de helst ser hjälpen eller resursen i klassrummet och inte att resursen tar med sig eleven eller eleverna ut i en mindre grupp.

Det är viktigt att eleven som behöver extra stöd och hjälp inte känner att den exkluderas ifrån gruppen om den tas ut i en mindre grupp. (L6)

Den fysiska miljön i klassrummet beskriver lärarna är utmanande när man har elever som är lätt distraherade och har svårt att skärma av intryck. Tre av lärarna förmedlar att de ser ett behov av att skapa en avskärmd hörna i klassrummet för elever som är i behov av att ha det lite lugnare omkring sig.

Eleverna som är i behov av färre intryck och lugnare omkring sig ska få det i klassrummet och inte utanför. Då skärmar jag av med rumsavskiljare så att eleven känner sig inkluderad men ändå sitter själv i en hörna. (L5)

En av lärarna betonar att det är upp till varje pedagog att se till att eleverna känner sig inkluderade och delaktiga i undervisningen. Läraren betonar sin kompetens att planera, strukturera och genomföra en inkluderande undervisning. Den pedagogiska miljön anses vara väldigt viktig när man talar om inkludering.

Det är mitt ansvar som lärare att tillgodose varje enskild elevs behov så att de känner sig inkluderade. Särskilda anpassningar görs till de elever som inte klarar av att delta i det ordinarie arbetssättet i klassrummet. (L5)

Lärarens beskrivning av inkludering och delaktighet stämmer väl överens med vad Skolinspektionen (2018) pekar på. Att undervisningen ska läggas upp utifrån varje enskild elevs behov och vilka arbetssätt som eleven kan tillämpa för att nå målen. Däremot hävdar Skolinspektionen (2018) att delaktighet skapas genom att utveckla elevernas medvetenhet om sin egen läroprocess. Lärarna i studien menar snarare att delaktighet är en känsla och kan skapas i social gemenskap med andra.

•
 Persson (2008) menar att lärare med fördel kan variera sin undervisning för att skapa en lärmiljö som utvecklar eleverna och får dem att känna sig delaktiga. Genom individualisering såsom anpassningar av metoder och en varierad undervisning, menar författaren, kan samtliga elever i klassrummet förhålla sig till samma innehåll men genomför det på skilda sätt. Karlsudd (2011) menar å andra sidan att individualisering i skolan har bidragit till en otydlig lärarroll. Dock ser Karlsudd (2011) att en gemenskapsorienterad individualisering där elever arbetar tillsammans med mål och arbetssätt kan leda till högre måluppfyllelse för alla elever och därmed till en inkluderande riktning.

Nilholm (2006) talar om att inkludering är en process som ställer höga krav på läraren som måste öka sin förmåga att undervisa elever med olika förutsättningar och behov. Inkludering handlar inte bara om en fysisk placering utan om elevernas rätt till tillhörighet och deltagande i den sociala gemenskapen oavsett förutsättningar, menar Nilholm (2006). Att delta i skolan är en upplevelse av gemenskap, samhörighet och möjlighet. Inkludering kan också bidra till problem för läraren då det krävs både tid och resurser för att planera och undervisa i en grupp med spridd kunskapsnivå.

5.4 Hur beskriver lärare sin förståelse av begreppet "en skola för alla"?

Lärarna är på det stora hela positivt inställda till inkludering men man kan märka ett visst motstånd när vi pratar om "en skola för alla". Läraren (L2) menar att alla elever ska känna sig inkluderade men att en del elever inte mår bra av att alla elever inkluderas.

Det är bra att eleverna lär sig att alla är olika och att man ska stötta varandra. Det är dock inte alla elever som mår bra av att alla inkluderas och det blir lite på andra elevers bekostnad. (L2)

Läraren pekar på att det finns en norm för hur eleverna ska vara och väljer att lägga problemet på eleverna i stället för på sig själv. Även lärare 4 (L4) är skeptisk till idén om "en skola för alla" verkligen fungerar i praktiken.

-

Det blir mer jobb för oss att se till så att alla elever fungerar i klassen. Vi kan behöva arbeta efter ordinarie arbetstid och ha mycket samtal med eleverna och dess vårdnadshavare. (L4)

Läraren (L4) ger ett visst uttryck för strukturella och organisatoriska faktorer och menar att inkludering kan öka arbetsbördan. Läraren (L4) menar även att bristande resurser gör att lärmiljön inte blir fullt så tillgänglig som man skulle önska.

Samtliga lärare förmedlar trots detta att de är över lag positivt inställda till inkludering. De menar att fördelarna är många och att elevinflytandet ökar genom att eleverna får ta ansvar, ha inflytande, känna tillhörighet och delaktighet samt vara hjälpsamma. Respondenterna är alla eniga om att det är den sociala gemenskapen som gör att ett barn känner sig inkluderad i undervisningen. Om det betyder att alla elever är tillsammans i ett klassrum eller om det är i en mindre grupp är något oklart. Huvudsaken för lärarna är att eleverna känner en tillhörighet och att de får utvecklas i en gemenskap med andra.

Förutsättningarna för den fysiska lärmiljön är således viktig.

Tillgänglighetsmodellen handlar om att göra alla lärmiljöer tillgängliga för de elever vi har i skolan. Lärandet sker inte bara i klassrummet utan en lärmiljö kan man säga är alla de aspekter som påverkar lärandet i undervisningen. En tillgänglig lärmiljö är en förutsättning som krävs för att alla barn ska kunna vara delaktiga i en inkluderande skolverksamhet (Tufvesson, 2015). Bygandet av relationer i klassrummet är något som respondenterna tycker är väsentligt i att göra elever delaktiga i undervisningen. Relationsskapande framkommer även som en av tillgänglighetsmodellens indikatorer i *förutsättning för lärande*. Ett välfungerande socialt samspel i klassrummet är något som både lärarna i studien, Skolinspektionen (2018) och Tufvesson (2015) genom tillgänglighetsmodellen, understryker är viktigt för lärmiljön.

- Strävan efter att inkludera alla elever i skolan har en stark koppling till visionen om “en skola för alla”. Enligt Olsson och Olsson (2013) är det viktigt att framhålla värdet av mångfald och olikheter i stället för att tala om normalitet och avvikelser från denna norm om vi ska kunna skapa “En skola för alla”. I strävan mot en skola för alla läggs det ofta stor vikt vid enskilda personers värderingar och attityder. Lärarens bemötande gentemot eleverna kan grunda sig i hur mycket tid och resurser som läggs för att ge extra stöd, material i undervisning såsom läromedel, undervisningskunskaper och kompetensutvecklingsmöjligheter.

5.5 Sammanfattning av studiens resultat

Resultatet av intervjuerna visar att lärarna beskriver att de försöker anpassa undervisningen i möjligaste mån för alla elever. Lärarna förmedlar att olika förutsättningar, såsom ekonomi, resurser och material, till stor del styr hur väl anpassningarna görs för att skapa tillgängliga lärmiljöer. Det viktigaste arbetet med att tillgängliggöra den inkluderande undervisningen är lärarnas bemötande gentemot elevernas olika förutsättningar. De miljöer som lärarna anser viktigast för att skapa tillgänglighet är i första hand den sociala miljön, därefter den pedagogiska miljön – och sist den fysiska miljön.

Den sociala miljön kan kopplas till tillgänglighetsmodellens indikatorer om delaktighet och rätten till lärande samt meningsskapande i *förutsättning för lärande*. Lärarnas arbete med grundläggande värden och relationsskapande menar dem bidrar till elevernas känsla av delaktighet. De framhåller även att en genomtänkt och anpassad lärmiljö skapar förutsättning för en inkluderande miljö för eleverna. Respondenterna menar att inkludering ska vara på elevens villkor och sker inte det så kan eleven i stället känna sig exkluderad i stället för inkluderad. Sammanfattningsvis så menar lärarna att de strävar efter en inkluderad och tillgänglig social miljö där eleverna känner sig delaktiga och det i sin tur skapar förutsättningar för lärande.

6 Diskussion

I följande avsnitt diskuteras studiens resultat, metod och förslag på fortsatt forskning.

6.1 Resultatdiskussion

Efter att ha läst aktuell litteratur samt genomfört intervjuer med lärarna så anser jag att det finns vissa kriterier som behöver uppfyllas för att elever med koncentrationssvårigheter ska få en fungerande skolgång. Det är av stor vikt att lärare runt dessa barn har en förståelse och kunskap om koncentrationssvårigheter för att kunna bidra till ett inkluderande klassrum och för att visionen om ”en skola för alla” ska kunna uppfyllas. Med utgångspunkt i litteraturen och genomförda intervjuer ska jag här nedan i sammanfattande text försöka besvara de frågeställningar som jag har formulerat.

Lärarna beskriver att koncentrationssvårigheter hos elever innebär att de har svårt för att koncentrera sig och fokusera på sina uppgifter. I skolan kan koncentrationssvårigheter yttra sig genom att eleven inte kan vara uppmärksam på läraren och lägga fokus på sina arbetsuppgifter. Eventuella störningsmoment och ljud kan distrahera eleven och elevens tankar kan sväva i väg på annat. Utifrån studien är det som utmärker elever med koncentrationssvårigheter i stora drag svårighet att sitta still, lyssna och fokusera på sina arbetsuppgifter. I enlighet med vad Kadesjö (2008) säger så kan eleven ha svårt för att komma i gång och ta till sig information efter att läraren har instruerat uppgiften beroende på att de inte kan utesluta ovidkommande stimuli. I stället kan eleven välja att pausa och gå runt i klassrummet, i korridoren eller störa klasskompisar i deras arbete vilket i sin tur kan leda till att konflikt uppstår. Den eventuella konflikten kan komma att påverka alla som befinner sig i klassrummet på ett negativt sätt och det kan i sin tur påverka det sociala samspelet i klassen. Även Hellström (2010) menar att barn med koncentrationssvårigheter som inte har förmågan att kunna sitta still och följa regler kan bli ett stort hinder i skolan.

•
För att läraren ska kunna bidra till en positiv klassrumsmiljö för eleven så krävs det en förståelse och kunskap om de koncentrationssvårigheter som eleven har. Läraren behöver vara medveten om att barnets beteende inte beror på en ovilja och elakhet utan i oförmåga. En miljö som innebär kunskapsmässiga krav och distraherande moment kan bli en svårighet för eleven. Skolan behöver ha en öppen och ärlig dialog med vårdnadshavare till barn med koncentrationssvårigheter. Att involvera vårdnadshavare i barnets skolgång bidrar till en ömsesidig förståelse.

Den fysiska miljön i klassrummet är en viktig förutsättning för att en framgångsrik inkluderande och tillgänglig undervisning ska uppstå. Elever med koncentrationssvårigheter behöver tydlig struktur, regler och lugn och ro för att klassrumsmiljön och det sociala samspelet ska fungera. Lärare behöver göra individuella anpassningar till de elever som är i behov av det. Utifrån intervjuvaren i min studie och i enlighet med Kadesjö (2008) är det vanligt att lärare inte försöker anpassa kraven och miljön i klassrummet för att hjälpa eleven. Lärare väljer i stället att konstatera att barnets svårigheter är som det är. En av de intervjuade lärarna menar att det varken finns tid eller resurser för att anpassa och individualisera undervisningen och att eleverna ska undervisas utifrån samma mall. Denna inställning strider mot vad styrdokumentet säger om att undervisningen ska individualiseras och utformas efter varje elevs förutsättningar och behov. I styrdokumentet står det även att alla elever har rätt till en likvärdig utbildning men att likvärdig utbildning inte alltid betyder att den ska se likadan ut (Skolverket, 2022). Skolans rektor och övrig personal tillsammans med vårdnadshavare måste samarbeta kring dessa elever för att arbetssituationen och arbetsbelastningen ska bli rimlig för läraren.

Resultatet i studien visar att de lärarna som hade vetskap om tillgänglighetsmodellen var även de som använde sig av kollegialt samarbete i större utsträckning. Tillgänglighetsmodellen kan, enligt Tufvesson (2015) med fördel användas i det strategiska arbetsmiljöarbetet som görs i skolor och kan bli

- ett verktyg som ger verksamheten och pedagogen en möjlighet att arbeta för en tillgänglig utbildning utifrån ett helhetsperspektiv och på olika nivåer. Huruvida den fysiska lärmiljön skulle vara mer tillgänglig för de lärare som hade kunskap om tillgänglighetsmodellen eller inte är svår att avgöra. Sannolikt skulle ändå det kollegiala samarbetet kring den fysiska lärmiljön kunna vara ett bra medel för att göra miljön än mer tillgänglig för alla elever. De lärare som inte kände till tillgänglighetsmodellen arbetade ändå delvis efter den. Lärarna hade olika infallsvinklar och tankar om hur man skapar en tillgänglig lärmiljö för alla elever. Enligt Tufvesson (2015) kan tillgänglighetsmodellen skapa förutsättningar för lärare att förstå samspelet av de olika lärmiljöerna i verksamheten för att därigenom kunna skapa bättre förutsättningar för elevers delaktighet och för att lyckas i sitt lärande.

Jag uppfattar till stora delar lärarnas arbetsmetoder som tillfredsställande och de visar sig på många sätt som kompetenta, lyhörda och engagerande pedagoger. Trots det upplever jag att flera intervju svar tyder på känslor om otillräcklighet och misslyckande från lärarens sida som kan uppstå och behovet av ökad kunskap gör sig påmind. En lärare uttrycker att de saknar adekvat stöd i form av stödmaterial, specialpedagogisk kunskap och kollegialt samarbete på skolan för att möta elever i behov av stöd. Det sociokulturella perspektivet handlar om att kunskap skapas i möte med andra människor, i det sociala samspelet (Andersson, 2017). Lärarna tillsammans med specialpedagog, skolledning och andra pedagoger på skolan behöver samarbeta för att utveckla tillgängliga och inkluderande lärmiljöer. Lärares önskan om att arbeta för att nå ut till alla elever behöver implementeras i verksamheten vilket kan möjliggöras genom att skolledningen öppnar upp för samarbete och kollegialt lärande.

Resultatet från intervjuerna visar att lärarna är positiva till inkludering. Men en positiv inställning behöver dock inte innebära att lärarna är beredda att anpassa sin undervisning. Även om värdet av ett inkluderande klassrum lyfts fram finns det några skeptiska uttalanden från två av lärarna som pekar på en viss osäkerhet.

•
Lärarna har målet att inkludera alla elever i undervisningen, samtidigt finns det hinder för att det ska lyckas. Det kan få dem att känna tvivel på sin kompetens, arbetssätt och möjlighet att ge alla elever det stöd som de behöver. Som tidigare nämnt pekar Gunnarsson (1999) på att skolans förhållningssätt måste genomsyras av en förståelse av att alla elever är olika och lever under olika villkor.

Gunnarsson (1999) menar att om visionen för ”En skola för alla” ska kunna uppnås, vilket är grundtanken bakom den svenska skolan, kan inte elevers olika förutsättningar och bakgrund ses som ett hinder utan olikheterna ska i stället främja lärandeprocessen.

I studien framkommer det att lärarna förespråkar en inkluderande undervisning där alla elever undervisas tillsammans i klassrummet utifrån deras förmågor. Att särskilja elever från klassrummet kan göra att eleverna känner sig exkluderade och det kan påverka hur eleverna tänker om skolan och om sig själva. Vissa specialpedagogiska insatser kan leda till misslyckande då eleverna pekas ut och stigmatiseras om de får lämna klassrummet. Dock behöver inte alltid de specialpedagogiska lösningarna innebära att eleven exkluderas men det ställer krav på läraren när en elev särbehandlas från den ordinarie klassen. Relationerna i klassen och hur lärare och elever arbetar tillsammans i klassrummet är viktig.

Sammanfattningsvis ser jag att det krävs en viss attitydförändring i våra skolor både hos lärare och hos skolledning. Lärare behöver tid, resurser och kunskap för att kunna skapa en tillgänglig och fungerande skolgång för elever med koncentrationssvårigheter i en inkluderande skola. För en inkluderande skola krävs det att skolans lärmiljö görs tillgänglig för alla elever och utgår ifrån elevernas enskilda behov. Lärarna i studien anser att de gör vad de kan utifrån de resurser som finns att tillgå. De menar även att ett gott kollegialt samarbete kan möjliggöra mer kunskap om arbetssätt och metoder för att möta elevernas olika behov och förutsättningar i undervisningen.

• 6.2 Metoddiskussion

I studien har semistrukturerad intervju använts som metod. Enligt Bryman (2011) tillåts man som forskare att breda sin utformning med en semistrukturerad intervju så länge man håller sig till samma tema. Intervjuerna i studien har ibland kommit in på intressanta sidospår och jag har tillåtits att ställa följdfrågor som har fördjupat respondenternas svar. Utifrån de svaren jag fick på intervjun blev studiens syfte och forskningsfrågor besvarade och jag anser att metoden uppfyllde sitt syfte.

Resultatet av intervjun och intervjufrågorna var tillräckliga och jag fick möjlighet att pröva de teoretiska resonemangen. Mitt syfte var att få en inblick i lärarnas val av arbetssätt och metoder för barn med koncentrationssvårigheter med fokus på inkludering vilket jag upplevde tillfredställande. Dock var underlaget lite tunt för att försöka dra några generella slutsatser.

Enligt Bryman (2011) kan teorierna i arbetet utgöra en ram inom vilken empirin kan tolkas. I min studie valde jag att fokusera på den sociokulturella traditionen, enligt Vygotski (Säljö, 2013) kopplat till tanken om tillgänglighetsmodellen (Tufvesson, 2015). Men under studiens gång märkte jag att det hade behövts ytterligare teoretiska perspektiv för att svara mot studiens syfte att ta reda på hur lärare beskriver att de arbetar för en inkluderande undervisning i praktiken och vilket stöd lärare förmedlar att de får för att lyckas. Till stor del handlar det om relationsskapande för både elever och lärare om inkludering ska få elever att känna sig sedda och känna att de utvecklas i skolan. En tanke om relationell pedagogik, ett teoretiskt synsätt på utbildning där relationer, snarare än individuell och kollektiva förhållande står i centrum (Aspelin & Persson, 2011) hade passar bra i studien.

Genom att välja lärare från två skolor inom samma kommun fick jag en större helhet i undersökningen. För att öka helhetsbilden och förståelsen ytterligare hade jag kunnat öka antalet skolor och hitta fler intervjudeltagande lärare. Dock

•
upplevde jag att tiden inte räckte till att hitta fler lärare som skulle ha möjlighet att ställa upp i undersökningen.

Jag valde att använda mig av ljudupptagning under intervjuerna och sedan en transkribering av intervjusvaren i det inspelade materialet. Jag upplevde att materialet blev mer detaljrikt och jag kom ihåg intervjuerna bättre. En nackdel med att transkribera är att det kan ta väldigt lång tid och det i sin tur kan bidra till att man i stället väljer att begränsa antalet intervjudeltagare i undersökningen.

6.3 Förslag till vidare forskning

Resultatet av studien visar att lärare upplever att elever med koncentrationssvårigheter mestadels är inkluderade i klassrummet. Resultatet visar även att lärarna har flera tankesätt om arbetsmetoder som de anser gynna elever med koncentrationssvårigheter. Det som kan vara relevant och av intresse för vidare forskning angående elever med koncentrationssvårigheter är att genomföra studien på fler skolor och på så sätt få en bredare syn på lärares arbetsmetoder. Det kan även vara intressant att undersöka hur eleverna känner, tycker och tänker angående arbetet med inkludering och koncentration i klassrummet. Hur elever uppfattar vad skolans miljö har för påverkan på deras utveckling.

En annan viktig aspekt i lärarnas arbete med elever i koncentrationssvårigheter är relationsskapandet i klassrummet. Den relationella pedagogiken är något som är mycket relevant i detta sammanhang och som man kan forska vidare på.

7 Litteraturlista

- Andersson, H. (2017). *Möten där vi blir sedda: en studie om elevers engagemang i skolan* (Doctoral dissertation, Malmö högskola, Fakulteten för lärande och samhälle).
- Aspelin, J., & Eklöf, A. (2022). In the blink of an eye: understanding teachers' relational competence from a micro-sociological perspective. *Classroom Discourse*, 1-19.
- Aspelin, J., & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerup
- Aspelin, J. (2022). Microscopic relational analysis: a method for researching the teacher-student relationship. *International Journal of Research & Method in Education*, 1-14.
- Avissar, G., Reiter, S., & Leyser, Y. (2003). Principals' views and practices regarding inclusion: the case of Israeli elementary school principals. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 355-369.
- Barow, T. (2013). *Mångfald och differentiering: Inkludering i praktisk tillämpning*. Studentlitteratur.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Carlsson Kendall, G. (2020). *Att stödja exekutiva funktioner*. Stockholm: Skolverket.
- Egelund, N., Haug, P., & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Liber.
- Emanuelsson, I. (2007). Inkluderande undervisning-förutsättningar och villkor. *Därför inkludering*. Umeå: Specialpedagogiska institutet.
- Ericsson, I. (2006). Koncentrationsförmåga ur ett relationellt perspektiv. *Educare-vetenskapliga skrifter*, (1), 38-53. Malmö högskola.
- Exkludera [u.å.]. I Nationalencyklopedin. Hämtad 2022-09-28, från: <http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/exkludera>
- Florian, L. (2019). On the necessary co-existence of special and inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 691-704.

-
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*. Göteborg: University of Gothenburg
- Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112.
- Gunnarsson, B. (1999). *Lärandets ekologi: villkor för elevers utveckling*. Studentlitteratur.
- Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings—a critical analysis of research on inclusive education. *European journal of special needs education*, 29(3), 265-280.
- Hellström, A. (2010). *Att undervisa och pedagogiskt bemöta barn/elever med ADHD*. ADHD-center. Stockholm: Stockholms Läns Landsting.
- Häger, B. (2001). *Intervjuteknik*. Stockholm: Liber
- Inkludera [u.å.] Nationalencyklopedin. Hämtad 2022-09-28, från: <http://www.ne.se.ezproxy.hkr.se/uppslagsverk/ordbok/svensk/inkludera>
- Johansson, C. (2010). *Framgång i undervisningen En sammanställning av forskningsresultat som stöd för granskning på vetenskaplig grund i skolan*. Stockholm: Skolinspektionen
- Kadesjö, B. (2008). *Barn med koncentrationssvårigheter*. (3., [aktualiserade] uppl.) Stockholm: Liber.
- Karlsudd, P. (2007). The “Narrow” and the “Wide” Activity: the Circumstances of Integration. *The International Journal of Disability, Community & Rehabilitation*, 6(1).
- Karlsudd, P. (2011). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Högskolan Kristianstad.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Torhell, S. E. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur.
- Lundgren, U. P., Säljö, R., & Liberg, C. (2017). *Lärande, skola, bildning* (Fjärde utgåvan, reviderad). Stockholm: Natur & Kultur.

-
- Mahlberg, K., & Sjoblom, M. (2004). Solution focused education. *Stockholm: Mareld.*
- Malmqvist, J. (2017). Inkludering–en internationell utblick med några nedslag. In *NNDR 14th Research Conference, Örebro, 3-5 May, 2017.*. Skolverket.
- Månsson Bergqvist, A., & Ferdinandsson, J. (2011). Elever med ADHD i det moderna skolhusets lärandemiljö.
- Nationerna, F., & FN, F. (2006). Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning. *Sveriges internationella överenskommelser SÖ 2008, 26.*
- Nilholm, C. (2006). *Inkludering av elever" i behov av särskilt stöd": vad betyder det och vad vet vi?* (Vol. 50). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C., & Björck-Åkesson, E. (2007). *Reflektioner kring specialpedagogik: sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna.* Vetenskapsrådet.
- Nilholm, C., & Göransson, K. (2013). *Inkluderande undervisning: vad kan man lära av forskningen?* Specialpedagogiska skolmyndigheten..
- Nilholm, C. (2019). *En inkluderande skola: möjligheter, hinder och dilemman.* Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sørli, M. A., Manger, T., Tveit, A., Järvå, H., & Wiberg, L. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar: teoretiska och praktiska perspektiv.* Liber.
- Olsson, B., & Olsson, K. (2013). Att se möjligheter i svårigheter: barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter. 2. uppl. *Lund: Studentlitteratur.*[Eng. *To see opportunities in difficulty: Children and young adolescents with concentration difficulties*].
- Osborne, J., & Dillon, J. (2008). *Science education in Europe: Critical reflections* (Vol. 13). London: The Nuffield Foundation.

-
- Paulsrud, D., & Nilholm, C. (2020). Teaching for inclusion—a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15.
- Persson, B. (2008). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap, 2. uppl.* Liber förlag.
- Koncentration. (u.å.) Psykologiguiden. Hämtad 2022-09-28, från: <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=koncentration>
- Koncentrationssvårigheter. (u.å.) Psykologiguiden. Hämtad 2022-09-28, från: <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=koncentrationssvårigheter>
- Tillgänglighet. (u.å.). Psykologiguiden. Hämtad 2022-09-28, från: <https://www.psykologiguiden.se/psykologilexikon/?Lookup=tillgänglighet>
- Reiber, C., & McLaughlin, T. F. (2004). Classroom Interventions: Methods to Improve Academic Performance and Classroom Behavior for Students with Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *International Journal of Special Education*, 19(1), 1-13.
- Repstad, P. (2007). Närhet och distans (4: e uppl.). *Stockholm: Studentlitteratur*, 7-81.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.
- Skolinspektionen (2018). Att skapa förutsättningar för delaktighet i undervisningen [Elektronisk resurs]. Stockholm: Skolinspektionen
- Skolverket (2006) Lpo 94, Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2022). Lgr 22, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Stockholm: Skolverket.
- Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM]. (2014). *Tillgänglig utbildning*. Hämtad 2022-09-30. Från: <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet/>

-
- Specialpedagogiska skolmyndigheten [SPSM]. (2018). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning, handledning – förskola, skola och fritidshem*. Hämtad 2022-09-30. Från: <https://www.spsm.se/stod/tillganglighet/varderingsverktyget-som-stod/>
- Stukát, S. Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap, 2005. *Studentlitteratur: Lund*.
- Säljö, R. (2013). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur
- Säljö, R. (2015). *Lärande-en introduktion till perspektiv och metaforer*.
- Tufvesson, C. (2007). *Concentration Difficulties in the School Environment- with focus on children with ADHD, Autism and Down's syndrome*. Lund University.
- Tufvesson, C. (2015). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning: förskola och skola: handledning*. (Tredje upplagan). Härnösand: Specialpedagogiska skolmyndigheten.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur
- Uneskorådet, S. (2006). *Salamanca-deklarationen och Salamanca+ 10. Svenska Uneskorådets skriftserie, 2, 2006*.
- Valsö, M., & Malmgren, F. (2019). *Fysisk lärmiljö: optimera för trygghet, arbetsro och lärande*. Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet, H. (2017). *God forskningssed [Elektronisk resurs]. Reviderad utgåva*.

•

8. Bilagor

8.1 Bilaga 1

Missivbrev 2022-02-24

Hej!

Cecilia Lindsjö heter jag och läser en magisterutbildning i utbildningsvetenskap på Högskolan i Kristianstad. Jag läser just nu termin 3 och under vintern 2022 kommer jag att ta min magisterexamen. Nu under våren 2022 ska jag skriva mitt självständiga arbete och jag kontaktar dig då jag behöver informant till min studie.

Nedan följer en kort beskrivning av studien.

Syftet med studien är att ta reda på hur lärare undervisar barn med koncentrationssvårigheter i skolan med perspektiv på inkludering. Jag vill även undersöka vilka arbetssätt som lärarna finner mest gynnsamma för dessa elevers lärande.

Jag önskar att besöka dig för att genomföra en intervju i syfte att förmedla dina erfarenheter om ämnet. Inför intervjun kommer du att få besvara några korta frågor i en enkät. Svaren på frågorna i enkäten kan komma att påverka vilka frågor som ställs i intervjun.

I min studie utgår jag ifrån Vetenskapsrådets forskningsetiska principer vilket innebär att det är frivilligt att delta och man kan när som helst avbryta sin medverkan. Det innebär även att undersökningens resultat behandlas helt konfidentiellt och alla deltagande lärare avidentifieras. Intervjuerna kommer att antecknas och spelas in men ljudfilerna är endast avsedda för att användas i studien. Därefter kommer de att raderas.

Med förhoppning om deltagande och tack på förhand. Med vänliga hälsningar
Cecilia Lindsjö

Studentens underskrift

Telefonnummer: 0737088898

E-mailadress: cecilia.lindsjo0021@stud.hkr.se

Ansvarig handledare: Anders Eklöf

Kontaktuppgifter Högskolan Kristianstad:

www.hkr.se

0442503000

8.2 Bilaga 2

Enkätfrågor

Namn:

Ålder:

Vilken lärarutbildning har du?

Antal år i yrket?

Har du någon erfarenhet och kunskap om barn med koncentrationssvårigheter?

Signera formuläret om att du delgivits information om undersökningen.

Jag är medveten om att jag kommer att avidentifieras och därmed att inga personuppgifter kommer att redovisas i uppsatsen. Jag har tagit del av information om att jag har rätt att avbryta mitt deltagande när som helst.

Namn:

Namnförtydligande:

8.3 Bilaga 3

Intervjufrågor

1. Hur bedömer du din kunskap om koncentrationssvårigheter på en skala från 1– 5?
2. Vilka kännetecken på att en elev har koncentrationssvårigheter brukar du gå efter?
3. Hur skiljer du ut ”specifika koncentrationssvårigheter” från mer tillfälliga utbrott av dålig koncentration?
4. Vad har du för erfarenheter av barn med koncentrationssvårigheter i skolan?

5. Vilka strategier och metoder använder du när en elev är ofokuserad på sin uppgift?
6. Vad tror du är viktigast för läraren att tänka på när man har elever med koncentrationssvårigheter?
7. Hur anpassar du för elever med koncentrationssvårigheter när du planerar och lägger upp din undervisning?
8. Vilken kontakt har du med föräldrar vars elever har koncentrationssvårigheter?
9. Upplever du att du får stöd och hjälp om du är i behov av det, och i så fall från vem? Resurs, liten grupp, specialpedagog?
10. Känner du till tillgänglighetsmodellen och dess indikatorer?
11. Vad anser du om inkludering?
12. Anser du att inkludering alltid är det bästa för elever med koncentrationssvårigheter?
13. Vad betyder begreppet inkludering för dig och hur kan de visa sig i undervisningen?
14. Vad innebär "En skola för alla" för dig?