



GÖTEBORGS UNIVERSITET

# Ett klassrum för alla

– ett lärarperspektiv på inkludering och koncentrationssvårigheter

Elisabeth Lindstedt & Staffan Nygren

Svenska för tidigare åldrar/Specialpedagogik/  
LAU390

Handledare: Marie Heimersson

Examinator: Viktor Aldrin

Rapportnummer: HT11-2910-113



## GÖTEBORGS UNIVERSITET

### Abstract

#### Examensarbete inom lärarutbildningen

**Titel:** Ett klassrum för alla – ett lärarperspektiv på inkludering och koncentrationssvårigheter

**Författare:** Elisabeth Lindstedt & Staffan Nygren

**Termin och år:** Hösten 2011

**Kursansvarig institution:** Sociologiska institutionen

**Handledare:** Marie Heimersson

**Examinator:** Viktor Aldrin

**Rapportnummer:** HT11-2910-113

**Nyckelord:** Specialpedagogik, En skola för alla, Koncentrationssvårigheter, Inkludering.

#### Syfte och frågeställningar

Syftet med detta examensarbete var att undersöka hur ett antal lågstadielärare arbetar för att alla elever, även de i koncentrationssvårigheter, ska ha samma förutsättningar för lärande i klassrummet.

- Vilka metoder och arbetssätt använder sig lärarna av i klassrummet i arbetet med elever i koncentrationssvårigheter?
- Vilka resurser finns på skolan för att bemöta och stödja dessa elever i klassrummet?
- Vilket perspektiv har pedagogerna på elevernas svårigheter, relationellt eller kategoriskt?

#### Resultat och relevans för läraryrket

Vårt resultat visar att lärarnas metoder och arbetssätt gentemot elever i koncentrationssvårigheter skiljer sig åt. Våra respondenter påpekade vikten av att planera undervisningen utefter var och ens behov, vara strukturerad med fasta rutiner och vara tydlig i sitt ledarskap. Två av lärarna individualiserade inte sin undervisning lika mycket. De ansåg att det var brist på tid för sådan planering och att skillnad inte skulle göras på eleverna.

När det gäller resurser så har alla lärare tillgång till specialpedagog på skolan. Specialpedagogen används på olika sätt hos våra respondenter. Vissa uppgav att de rådfrågar denne vid behov medan andra tar hjälp i klassrummet under några lektioner i veckan. Det var även vanligt att specialpedagogen tog med sig en elev ut till ett gruppum på de skolor som har tillgång till ett sådant.

Vi kan inte utröna vilket specialpedagogiskt perspektiv lärarna har, då ingen är helt kategorisk eller relationell. I vissa av svaren kunde vi se att det vägde över åt något perspektiv.

Vår studie är relevant för läraryrket eftersom det ställs stora krav på lärare att kunna möta alla elever i klassrummet, oavsett svårigheter. Det är därför viktigt att ha kunskap om de olika koncentrationssvårigheter som finns, hur de kan yttra sig och eventuella lösningar.

#### Metod och material

Vi genomförde en kvalitativ studie där vi intervjuade sex lärare som arbetar som klasslärare på lågstadiet. Dessa intervjuer var av halvt ostrukturerad karaktär, då frågorna var bestämda i förväg men följdes av naturliga följdfrågor. Intervjuerna transkriberades och svaren kategoriserades utifrån vårt syfte och våra frågeställningar.

## Förord

Vi vill tacka våra respondenter för den tid de gav oss i stressiga tider. Vår handledare Marie Heimersson har även varit ett stort stöd för oss och kommit med ovärderliga synpunkter. Vi vill även tacka våra respektive som har fått stå ut med allt skrivande, dag som natt, under uppsatsens gång.

// Staffan & Elisabeth

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning</b> .....	6
<b>2. Syfte och problemformulering</b> .....	7
<b>3. Litteraturgenomgång</b> .....	7
3.1 Koncentration .....	7
3.2 Koncentrationssvårigheter .....	8
Primära koncentrationssvårigheter .....	9
Sekundära koncentrationssvårigheter .....	9
Passiva och överaktiva barn .....	10
3.3 Inkludering, segregering och integrering .....	11
Inkludering .....	11
Segregering .....	12
Integrering .....	12
3.4 Specialpedagogik .....	13
3.5 En skola för alla .....	14
3.6 Att arbeta med elever i koncentrationssvårigheter i ett inkluderande klassrum .....	14
3.7 Sammanfattning av litteraturgenomgång .....	15
<b>4. Teoretisk ram</b> .....	15
4.1 Två specialpedagogiska perspektiv .....	15
Relationellt perspektiv .....	16
Kategoriskt perspektiv .....	17
<b>5. Metod</b> .....	17
5.1 Datainsamlingsmetod .....	18
5.2 Undersökningsgrupp .....	18
Presentation av respondenterna .....	18
Presentation av respondenternas skolor .....	19
5.3 Genomförande .....	20
5.4 Bearbetning och analys .....	20
5.5 Studiens tillförlitlighet .....	21
5.6 Etik .....	21
<b>6. Resultat</b> .....	21

6.1 Koncentrationssvårigheter.....	22
6.2 Arbetssätt och metoder i klassrummet .....	23
6.3 Specialpedagogiska resurser .....	24
6.4 Sammanfattning .....	25
<b>7. Diskussion .....</b>	<b>26</b>
7.1 Metoddiskussion .....	26
7.2 Resultatdiskussion.....	26
Hur är en elev i koncentrationssvårigheter?.....	26
Orsaker till koncentrationssvårigheter .....	27
Fler elever i koncentrationssvårigheter .....	27
Att arbeta med elever i koncentrationssvårigheter i klassrummet .....	28
Specialpedagogiska resurser .....	29
Vilket perspektiv har lärarna gentemot elevernas svårigheter, kategoriskt eller relationellt? .....	29
Vidare forskning.....	31
<b>8. Litteraturlista .....</b>	<b>32</b>
<b>9. Bilagor .....</b>	<b>34</b>
9.1 Bilaga 1 .....	34

# 1. Inledning

Under våra specialpedagogikkurser har vi stött på begreppet ”En skola för alla”. Det innebär en strävan efter att inkludera alla elever i den ordinarie undervisningen. En skola där alla ska inkluderas och där samtliga elever ska ha rätt till en likvärdig utbildning, utefter den enskilda individens förutsättningar. Vi anser att begreppet är en viktig vision men att det inte uppfylls fullt ut. Under vår verksamhetsförlagda utbildning (VFU) har vi varit med om att många elever tas ut ur klassrummet för specialundervisning, då de uppvisar koncentrationssvårigheter. Med koncentrationssvårigheter menar vi i denna uppsats är när en elev har svårt för att hålla sin fokus till en specifik uppgift. Vi är intresserade av att snäva in begreppet ”En skola för alla” till ”Ett klassrum för alla”, för att på så sätt belysa möjligheterna till att alla elever ska få vara delaktiga i den ordinarie klassrumsundervisningen.

I läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet (Lgr11, 2011) står det skrivet att undervisningen ska utformas individuellt. Med det menas att läraren ska ta hänsyn till varje elevs behov och förutsättningar i sin undervisning. Idag finns inga homogena klasser där alla elever är lika och lär sig på samma sätt. Då är det viktigt att som lärare kunna individualisera för att kunna se och bemöta varje elev. Alla elever ska ha en likvärdig utbildning men Lgr 11 (2011) tar även upp att en likvärdig utbildning inte alltid betyder att den ska se likadan ut. Där står att ”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” (Lgr 11, 2011:9).

Vi är intresserade av att studera hur man som lärare skapar ”Ett klassrum för alla”. Detta innebär en stor utmaning, bland annat därför att fler och fler elever uppvisar koncentrationssvårigheter (Verneresson, 2002:24). Dessa svårigheter kan ta sig uttryck på flera olika sätt. Under vår utbildningstid har vi vid flera tillfällen varit ute på verksamhetsförlagd utbildning. De gånger vi har studerat olika klasser är det oftast några elever som märks. De som ofta har svårt att sitta still och stör lektionerna. Eller de elever som dagdrömmer och av lärarnas frustration att döma ”inte får något gjort”. Nedan följer två elevexempel:

## *Viktor*

Viktor är åtta år och går i en vanlig kommunal skola i en mellanstor stad i Sverige. I hans klass finns det 24 elever. Viktor trivs i skolan och känner sig trygg, men hans lärare Karin tycker att han har svårt att koncentrera sig. Han har svårt för att sitta still och fokusera på en sak i taget. Under lektionen tar han ofta ett varv runt i klassrummet och stör de andra eleverna men även sig själv genom att ta någons penna eller putta till en annan elev. Karin har försökt nå fram till Viktor för att förstå varför han gör som han gör, men ingenting har fungerat. Därför har hennes tålamod börjat tryta och hon blir arg när inte Viktor gör som hon säger.

## *Anna*

Anna är även hon åtta år och går i Viktors klass. Hon känner inte alltid att skolan är rolig och hon har inte bra självförtroende i lärandesituationer. Karin upplever Anna som en snäll och tyst elev som sköter sig på lektionerna, men hon tycker att Anna kan drömma sig iväg lite ibland och inte göra de uppgifter hon ska. Anna har svårt för att ”komma igång” med en uppgift, men även svårt för att få den gjord på samma tid som de andra i klassen. Karin har inte reflekterat så mycket över Anna. Hon tycker att Anna klarar sig bra i skolan även om hon kan vara lite ”trögstartad” i vissa uppgifter.

Vi är också intresserade av att ta reda på vilket perspektiv lärarna har gentemot elever som Viktor och Anna, i koncentrationssvårigheter. Ser de på elever i svårigheter genom ett

relationellt eller ett kategoriskt specialpedagogiskt perspektiv? Med relationellt perspektiv menas att elevens svårigheter är beroende av lärandemiljön. Ett kategoriskt perspektiv står för att elevens svårigheter är biologiskt betingat. Bakgrunden till att vi vill undersöka dessa områden är att vi både genom VFU samt specialpedagogikskurserna (LSU 110 och LSU 160) fått en inblick i vardagen för elever i koncentrationssvårigheter.

## 2. Syfte och problemformulering

Syftet med detta examensarbete är att undersöka hur ett antal lågstadielärare arbetar för att alla elever, även de i koncentrationssvårigheter, ska ha samma förutsättningar för lärande i klassrummet.

- Vilka metoder och arbetssätt använder sig lärarna av i klassrummet i arbetet med elever i koncentrationssvårigheter?
- Vilka resurser finns på skolan för att bemöta och stödja dessa elever i klassrummet?
- Vilket perspektiv har pedagogerna på elevernas svårigheter, relationellt eller kategoriskt?

## 3. Litteraturgenomgång

Under rubriken Litteraturgenomgång presenterar vi inledningsvis ett antal centrala begrepp som förekommer i uppsatsen (3.1 - 3.5). Därefter följer avsnittet ”Att arbeta med elever i koncentrationssvårigheter i ett inkluderande klassrum (3.6) samt en kort sammanfattning av samtliga delar .

### 3.1 Koncentration

Ordet koncentration definieras av Nationalencyklopedin (NE) som ”inriktande och kvarhållande av uppmärksamheten på en bestämd typ av information eller på en viss aktivitet.” (<http://www.ne.se/lang/koncentration/228549>). NE fortsätter definitionen med att ta upp hur koncentration kan te sig i lärandesituationer i skolan. Där handlar det om att för eleven vara uppmärksam på läraren och på arbetsuppgiften och inte låta sig distraheras av eventuella störningsmoment så som omgivande ljud, men även att inte låta tankarna segla iväg.

Kadesjö definierar koncentration som att ”När en individ är koncentrerad på en uppgift (situation, händelse) söker han/hon med sina sinnen (syn, hörsel, känsel etc.) så mycket information om den eller så många aspekter av den som möjligt.” (Kadesjö, 2008:15). Han menar även att det är viktigt att ha en koncentrationsförmåga för att på så sätt kunna skapa en mening och ett sammanhang men även för att kunna hitta rätt i tillvaron. Ericsson skriver att: ”För att kunna koncentrera sig på en uppgift behövs alltså att man kan rikta sin perception, sina tankar och sina känslor mot uppgiften, att man kan utesluta ovidkommande stimuli samt komma igång med, hålla fast vid och avsluta uppgiften” (Ericsson, 2006:38). Ericsson (2006:38) beskriver även i likhet med Kadesjö (2008:15) att vår koncentrationsförmåga styrs av flera olika faktorer så som motorik, språk, minne och perception. Ericsson (2006:40) menar också att all form av inlärning kräver koncentration och uppmärksamhet. Om eleven inte har dessa förmågor uteblir också inlärningen.

## 3.2 Koncentrationssvårigheter

I dagens skola ställs stora krav på att eleverna ska vara flexibla när det gäller koncentration och uppmärksamhet. De ska klara av att bli avbrutna för att sedan själva påbörja sitt arbete igen. De elever som då har svårt för att fokusera och behålla koncentrationen skiftar gärna uppmärksamheten så fort ett nytt stimuli dyker upp och de har då även svårt för att själva hitta tillbaka till den arbetsuppgift de var uppe i innan avbrottet (Ericsson, 2006:41). Så som Ericsson (2006:41) beskriver krävs det idag en stor koncentrationsförmåga för att en elev ska kunna klara av skolan. Kadesjö (2008:14) menar att alla elever ej har samma förutsättningar till denna förmåga och därav blir kategoriserade som att de har svårt att koncentrera sig. Han menar även att ordet koncentrationssvårighet är ett vardagligt uttryck bland lärare som används för att benämna olika beteenden så som att en elev har svårt att sitta still och bara springer omkring.

I skoldagens vardag måste elever anpassa sig till större barngrupper men även olika gruppansättningar under dagen, vilket gör att eleverna måste ha en god anpassningsförmåga. Detta kan göra att elever som i andra fall inte har något problem med koncentrationen, kan hamna i koncentrationssvårigheter. De olika aktiviteterna växlar även ständigt under dagen och eleverna får inte tid till att fördjupa sig, vilket då även kan hämma lusten för inläring samt koncentrationsförmågan (Ericsson, 2006:43; Kadesjö, 2008:14).

Koncentrationssvårigheter yttrar sig ofta i situationer där eleven inte känner sig motiverad eller känner att uppgiften är tillräckligt spännande och som innehåller för stora prestationskrav. Svårigheterna blir dessutom besvärligare ifall det inte finns några tydliga gränser eller regler och eleven inte vet vad som förväntas av honom/henne. Barn med koncentrationssvårigheter har ofta svårt för att både uppfatta, men även att följa, underförstådda regler i sociala sammanhang. Detta resulterar i att vuxna lätt kan uppleva elevernas beteende som undervisningsstörande (Kadesjö, 2008:40; Nordahl, 2007).

Många barn med koncentrationssvårigheter kan även vara mycket impulsiva. De utför handlingar utan att tänka efter på möjliga konsekvenser av sitt handlande. När ett barn är impulsivt kan det lätt uppfattas som besvärligt då dessa barn ofta hamnar i konflikter på grund av sitt impulsiva handlande. Kadesjö (2008:30) beskriver att barn som drivs av impulsivitet kräver en omedelbar behovstillfredsställelse och väljer de handlingsalternativ som behöver minst ansträngning samt ger snabbast resultat. Det blir därför svårt för dessa barn att planera långsiktigt.

I skolan finns det många situationer som kräver att eleverna måste vänta. Dessa situationer har barn med koncentrationssvårigheter svårt för att klara av då de lever i nuet och har svårt att förstå en sysselsättning utan innehåll, i väntan på en kommande handling. Det är då lätt att dessa barn blir otåliga, börjar röra på sig, knuffar till någon eller på annat sätt kräver uppmärksamhet. För att klara av att vänta måste barnet därför försöka kontrollera sina impulser till omedelbar handling, vilket kan bli en stor utmaning (Kadesjö 2008:54ff).

Vissa barn med koncentrationssvårigheter är mycket ojämna i både sitt humör, förmåga till inläring, reaktionssätt samt prestationsförmåga. Därför kan de av omgivningen ofta ses som oförutsägbara i sitt beteende. Dessa barn har även tydliga bra respektive dåliga perioder, där en period kan vara i allt från några timmar till flera veckor (Ericsson, 2006:6; Kadesjö, 2008:46). Kadesjö (2008:46) beskriver att under en dålig period går det mesta som barnet företar sig fel och det kan vara svårt att nå fram till barnet. Samtidigt som barnet under en bra



period kan klara av alla de saker som gick fel under en dålig period. En dålig dag kan vara svår att försöka vända till en bra dag, därför anser han att omgivningen måste försöka acceptera det och göra det bästa av situationen.

Ericsson (2006:43ff) och Kadesjö (2008:17ff) beskriver två olika sorter av koncentrationssvårigheter, primära och sekundära.

### *Primära koncentrationssvårigheter*

Det har de senaste åren varit ett stort intresse inom forskningssammanhang för vilka orsaker som kan ligga bakom primära koncentrationssvårigheter, dvs. varaktiga koncentrationssvårigheter. Orsaksförklaringarna har under åren skiftat mellan att ibland vara biologiska och ibland psykologiska. Detta mycket beroende på inom vilken disciplin forskningen härstammat från. Enligt Kadesjö är primära koncentrationssvårigheter ”ett biologiskt betingat tillstånd som innebär problem med att rikta uppmärksamheten på en uppgift, att utesluta ovidkommande stimuli och dessutom att hålla fast vid uppgiften tills den är avslutad” (Kadesjö, 2008:21). Detta biologiska tillstånd beror på brister i hjärnans funktion som är medfött eller har uppkommit tidigt i barnets liv. Kadesjö (2008:22) tar även upp faktorn kring uppväxtmiljöns roll för de primära, dvs. varaktiga, koncentrationssvårigheter. Han menar att många elever med primära koncentrationssvårigheter även har haft en uppväxt som ej varit optimal vilket har påverkat elevens koncentrationsförmåga. Även om uppväxtvillkoren inte varit den främsta orsaken har de en betydelse för hur allvarlig problematiken kan bli.

Ericsson (2006:43) skriver att barn med stora primära koncentrationssvårigheter ofta har humörväxlingar, är ojämna i sina reaktionssätt och i sin förmåga att lära och prestera. Hon menar också att koncentrationssvårigheterna ofta är relaterade till omvärlden och till barnets interaktion med denna. Vidare skriver Ericsson (2006:43) att ett barns koncentrationsförmåga under till exempel en lek, en lektion eller när de ska göra läxan varierar efter motivation, sociala relationer, samspel med andra och hur nöjda de är med situationen.

Ifall en elev har primära koncentrationssvårigheter kan det yttra sig i att eleven har svårt att vara uppmärksam på en given uppgift under en längre tid och svårt att hantera sin impuls kontroll. De kan även ha det besvärligt att hitta en jämn aktiv nivå och kan lätt pendla från passiv till överaktiv (Kadesjö, 2008:36; Sjögren, föreläsning, Göteborgs universitet, 2011-11-09). Att uppfatta och förstå regler samt följa instruktioner kan bli ett problem ifall dessa inte är tydliga nog (Kadesjö, 2008:25).

### *Sekundära koncentrationssvårigheter*

En del elever har enbart svårt att koncentrera sig i vissa situationer, medan de kan vara mycket duktiga på att koncentrera sig vid andra tillfällen samt med andra sorters uppgifter. Detta kan benämnas som situationsbundna eller sekundära koncentrationssvårigheter som påverkas av barnets omgivning och därför är tillfälliga (Ericsson, 2006:43; Kadesjö, 2008:17). Det här kan handla om en elev som i vanliga fall klarar sig mycket bra i skolan men som plötsligt ställs inför en uppgift som inte ligger inom elevens kunskapsmässiga referensram. Då kan eleven få svårt att koncentrera sig eftersom det inte finns några förutsättningar för att eleven ska klara den givna uppgiften på egen hand. Inom begreppet sekundära koncentrationssvårigheter inbegrips även svagbegåvade elever med stora kunskapsluckor och därmed inte har samma förutsättningar som resten av klassen att klara uppgiften i fråga. En

del elever har lättare för att klara av praktiska moment medan de teoretiska delarna blir en stor ansträngning då de lätt kan drömma sig iväg (Kadesjö, 2008:38).

En ytterligare orsak som kan skapa sekundära koncentrationssvårigheter är läs- och skrivsvårigheter. Eftersom det då tar lång tid att avkoda varje ord tappar eleven innehållet och det blir då svårt att koncentrera sig. Det kan även handla om att eleven har motoriska svårigheter, såsom att eleven har svårt att kontrollera sina rörelser och därmed kan verka klumpig. Detta kan göra att eleven stöter till andra elever eller ting och i och med det även stör sin egen koncentration förmåga. Något som också kan bidra till en sekundär koncentrationssvårighet är när det finns yttre omständigheter som påverkar elevens koncentration möjligheter. Detta kan vara ett bråk med en kompis på rasten eller en stökig frukost hemma på morgonen. Elever som kommer från en otrygg familjesituation där föräldrarna inte varit tydliga med att visa vikten av att vara koncentrerad och slutföra en uppgift, kan få svårt att själva koncentrera sig ifall inte instruktionerna för en uppgift är tydliga. Eftersom det inte finns några tydliga förväntningar kan inte eleven heller leva upp till dem (Kadesjö, 2008:20). Ett barn som inte får tillräcklig vuxenkontakt under sin uppväxt riskerar att bli rastlösa och få uppmärksamhetsproblem. Detta kopplar Ericsson (2006:44) till sekundära koncentrationssvårigheter. Svårigheter som gör att barnet får svårt att lära sig saker, både i förskolan och i skolan. Ett barn som inte ges möjlighet till ett socialt samspel med vuxna, för barnet viktiga personer, riskerar att få svårigheter med koncentrationen i vissa situationer.

Olsson & Olsson (2007:12) skriver om informationssamhällets utbud och att det kan ha stor inverkan på barnet. Denna inverkan gör att det inte klarar av att hantera alla sinnesintryck. Alla gruppansättningar inom skolan och på fritiden kan också göra att barnet får svårigheter att styra sin livssituation. De nämner även några sekundära orsaker som kan vara viktiga faktorer för att orsaka koncentrationssvårigheter: utanförskap, dålig kontakt med föräldrarna, krig och sexuella övergrepp.

Ett barn måste lyckas tolka de sinnesuttryck som omgivningen ger dem för att kunna koncentrera sig. Det är viktigt att intrycken ordnas i barnets medvetande ”... på ett sådant sätt att de uppfattar verkligheten som begriplig och meningsfull” (Olsson & Olsson, 2007:13). En sådan uppfattningsförmåga är ett uttryck för koncentration förmågan och avgörs av bland annat barnets erfarenheter, kunskaper och intellektuella förmåga men även vilket intresse och vilken motivation barnet besitter inför uppgiften (Olsson & Olsson, 2007:13).

### *Passiva och överaktiva barn*

”Barn med koncentrationssvårigheter kan lätt uppfattas som om de befinner sig i ett ständigt tillstånd av överaktivitet” (Olsson & Olsson, 2007:16). Dock finns det även de barn som uppvisar koncentrationssvårigheter genom att vara mer passiva i sitt handlande. Kadesjö (2008:39) skildrar att i den vetenskapliga forskningen som under 1900-talet bedrivits kring koncentrationssvårigheter har ofta hyperaktiviteten beskrivits som den mest framträdande problematiken.

Många barn med koncentrationssvårigheter har svårt för att anpassa sin aktivitetsnivå till den givna uppgiften och sociala situationen, och kan lätt pendla mellan att vara överaktiva och passiva. Det överaktiva beteendet blir speciellt tydligt i skolan då de normativa förväntningarna där kolliderar med elevens överaktivitet (Ogden, 1999:109). Enligt Kadesjö (2008:277) är den grovmotoriska överaktiviteten mest framträdande i de yngre åldrarna. När

eleven sedan befinner sig på mellanstadiet brukar just denna överaktivitet avta, men istället kan eleven fingra på suddgummin och tugga på pennor. Själva överaktiviteten försvinner då inte utan tar snarare andra uttryck.

Ett och samma barn kan upplevas som både överaktiv och passiv. Barnet kan i den ena aktiviteten springa runt med en hög intensitet för att vid nästa aktivitet sitta uttråkad och gäspa. ”Samma uppgifter som barnet, när det är alert, gör på fem minuter kan ta timmar” (Kadesjö, 2008:37). Passiva barn kan upplevas som dagdrömmare och de har lätt för att sitta i sina egna tankar då de ska utföra en uppgift i klassrummet (Kadesjö, 2008:37; Ogden, 1999:101). Dessa barn har även ofta svårt att komma igång med arbetet och behöver mycket uppmuntran för att påbörja en uppgift. Passiva barn upplevs ej störande för sin omgivning, snarare tvärtom, vilket kan leda till att det till en början kan vara svårupptäckt. De har även ofta en prestationsförmåga som ligger långt under deras intellektuella förutsättningar (Kadesjö, 2008:38).

### 3.3 Inkludering, segregering och integrering

#### *Inkludering*

En inkluderande skolverksamhet ”strävar efter att eliminera betydelsen av elevers olikheter genom att individualisera, det vill säga fokusera på elevens förutsättningar och anpassa verksamheten efter det” (Göransson, 2007:40). För att en elev ska känna sig inkluderad måste den kulturella och sociala gemenskapen vara i centrum. Alla barn ska vara delaktiga i en gemenskap där olikheter ses som en tillgång (Nordahl m.fl., 2007:19; Göransson, 2007:40). Även vikten av att inkludering innebär att det är helt normalt att vara annorlunda och olik andra och att alla har rätt att delta i gemenskapen betonas (Nordahl m.fl., 2007:19).

Nilholm (2006:34) menar att det framförallt är på klassrumsnivå som det diskuteras om inkluderande utbildning. Han skriver att arbetssätt kan vara mer eller mindre inkluderande. Han menar att det inte är självklart vad som är eller kan vara ett inkluderande arbetssätt. Lärarledda helklasslektioner och grupparbeten behöver vara inkluderande. Ett klassrum som står för inkludering ska som tidigare nämnts se olikheter som en tillgång i arbetet. Elever ska ha inflytande över undervisningen och det är viktigt att eleverna får vara engagerade i skolarbetet och i sina sociala relationer.

Begreppet inkludering bör förstås som en pågående process, en process som strävar mot att nå läroplanens mål, mål som en samlad utbildningsmiljö och gemenskap. Det handlar om att alla har rätt till ett ständigt deltagande i den gemensamma utbildningen. Dessa mål är inte alltid möjliga att uppnå fullt ut och Emanuelsson (2007:12) diskuterar huruvida inkluderande undervisning alltid ska vara ett önskvärt mål att sträva mot när man är medveten om en elevs svårighet. En liknande definition på inkludering står Ballard (1997:244) för:

It involves all students in a community, with no exceptions and irrespective of their intellectual, physical, sensory or other differences, having equal rights to access the culturally valued curriculum of their society as full-time valued members of age-appropriate mainstream classrooms.

Inkludering är en viktig del i att motverka utstötning 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...”. Utveckling av den

inkluderande kulturen bidrar till att förhållningssättet, värderingarna och tänkesättet mot eleven blir viktigare än skolans organisering och resurser (Nordahl m.fl., 2007:19). Nilholm (2006:40) visar på argument för och emot inkludering. Några argument för inkludering är att: ”Segregering kräver kategorisering av barn vilket är dåligt” eller ”elever ”i behov av särskilt stöd” skiljer sig inte på något avgörande sätt från andra”. Argument emot inkludering beskrivs så här: ”Kategorisering är nödvändigt för att resurserna går till de barn som behöver stöd, det är heller inte speciellt skadligt” eller ”Diagnoser och liknande speglar signifikanta och viktiga skillnader”.

### *Segregering*

Segregering i skolan innebär nästan alltid att en elev i koncentrationssvårigheter får lämna sin klass eftersom elevens svårigheter inte kan tillgodoses där av olika anledningar. Vernersson (2002:23) nämner särskola och specialskola som sådana segregerade miljöer. Hon skriver att särskilda undervisningsgrupper som till exempel särskoleklasser är både integrerande och segregande. Grupperna anses vara segregande men finns ändå integrerade i den vanliga skolan.

Vernersson (2002:23) påpekar att lärarens synsätt på elever i behov av särskilt stöd är avgörande för om eleven inkluderas eller inte. Med det menar hon att resurser som tid för att ge extra stöd, bra undervisningsmaterial, olika undervisningskunskaper och kompetensutvecklingsmöjligheter är direkt avgörande för hur läraren bemöter dessa elever.

### *Integrering*

Integreringsbegreppet skiljer sig från inkluderingsbegreppet. Integrering handlar ofta om organisering och att alla ska delta på samma sätt. Ett exempel är när man hämtar in någon som står utanför och placerar den i gemenskapen, utan att några krav ställs på förändring av den befintliga gemenskapen. Man förväntar sig att den som integreras automatiskt ska smälta in i gemenskapen. Detta är inte en tillräcklig insats för att få en elev att känna sig inkluderad (Nordahl m.fl., 2007:20). Integrering ska ske i grupper och i andra situationer där människor träffas. Det är viktigt att fokus läggs på individen och på att situationen ägs av alla medverkande tillsammans. Gruppens utveckling och kompetens är nödvändig för att möjligheten till ett fortsatt lärande för alla ska vara stor (Emanuelsson, 2007:20).

Haug (1998:20) går ett steg till och delar upp integreringsbegreppet i två olika riktningar. Dels beskriver han den segregande integreringen och dels den inkluderande integreringen.

#### *Segregerande integrering*

Men den segregande integreringen avser Haug (1998:20) något som han kallar för ”specialundervisningens ursprung”. Han menar att den skola som ligger närmast hemmet är den skolan som en elev ska gå i men att vissa barn har behov av andra lösningar. På grund av detta så ska det finnas andra alternativ på hur man lägger upp undervisningen och vad den ska innehålla. Några alternativ till hur undervisningen ser ut är allt från att eleven får enskilda undervisningstimmar, får vara i mindre grupper utanför klassen, får vara i särskolan eller på någon särskild institution. Det viktigaste är att man hittar den bästa lösningen för eleven. Haug (1998:21) skriver:

Utmaningen är att ge individuell kompensatorisk behandling, så att det enskilda barnet i största möjliga mån kan anpassa sig till skolan och samhället. Om barnet tas ur skolan eller klassen är målet ofta att barnet ska tillbaka dit och fungera på jämbördig grund med de andra barnen.

### *Inkluderande integrering*

Inkluderande integrering innebär att undervisning ska ges i den klass där eleven är placerad. Den största anledningen till detta anses vara ...”knutet till en uppfattning om social rättvisa som lika rätt till deltagande utifrån kollektiva demokratiska värden”. Det mest rättvisa och fördelaktiga för eleven är att alla, oavsett förutsättningar, intressen och prestationsförmåga får delta ”... i samma samhällsgemenskap och får gemensam undervisning från unga år” (Haug, 1998:21ff). På detta sätt får alla elever en god grund för att också kunna fungera tillsammans i samhällslivet. Skolan betonar vikten av social träning och gemenskapsutveckling. Den ska också visa på och arbeta för acceptansen av att alla är olika. Dessa olikheter ska ses som något positivt och hanteras genom att individualisera undervisningen för alla barn i en gemensam skola och i ett gemensamt klassrum (Haug, 1998:22). Eleverna ska få en undervisning som gör att de kommer så långt som det är möjligt. Denna undervisning ska ske utan att eleverna blir utstötta. ”Därmed framstår alla som i princip likvärdiga inför skolan, och skolan är likvärdig inför alla elever” (Haug, 1998:22). Han menar att detta upphäver skillnaden mellan specialundervisning och undervisning. Vidare skriver han att alla lärare ska ha generella kunskaper för att kunna undervisa alla elever.

## 3.4 Specialpedagogik

Specialpedagogik är ett kunskapsområde som härstammar från den pedagogiska disciplinen. Det är ett tvärvetenskapligt ämne där det finns inslag från filosofi, sociologi, psykologi och pedagogik, men det involverar även vissa medicinska kunskaper. Ämnet som akademiskt är relativt nykommet inom universiteten. Det har däremot forskats en del, men då främst inom de medicinska och psykologiska disciplinerna (Atterström & Persson, 2000:13; Persson, 2010:12; Vernersson, 2002:11).

Persson (2010:12) anser att i och med dagens variation av elevers olikheter räcker inte alltid den vanliga pedagogiken till. Specialpedagogiken finns därmed till för att stötta upp den vanliga pedagogiken (Persson, 2010:12). Vernersson (2002:11) skriver dock att ”alla som arbetar med barn och ungdomar bör i sin utbildning tillägna sig grundläggande kunskaper om specialpedagogik och få förståelse för vad ett specialpedagogiskt förhållningssätt innebär”.

I grundskolan arbetar både specialpedagoger och speciallärare. Dessa två yrkeskategorier skiljer sig dock åt en del, trots att de båda arbetar med specialpedagogiska frågor. En specialpedagogs arbetsuppgifter innefattar ofta att vara rådgivare och samtalspartner för både verksamhetens personal samt föräldrar. De ska även medverka i arbetet med att upprätta åtgärdsprogram för eleverna. I de nya föreskrifterna kring hur en specialpedagogs uppdrag bör se ut finns inget skrivet kring arbetsuppgifter som innefattar undervisning av elever. Specialpedagogen ska då istället fungera som ett stöd i lärarnas arbete i klassrummet (Persson, 2010:112ff). Speciallärarutbildningen avskaffades 1988, eftersom det ansågs stigmatisera de barn som fick specialundervisning utanför klassrummet. I och med regeringsskiftet 2006 har dock speciallärarutbildningen återinförts (Persson, 2010:118ff).

### 3.5 En skola för alla

Begreppet ”En skola för alla” tillkom i samband med införandet av 1980 års läroplan för grundskolan. Det syftar till att skolpersonalen genom sitt arbete ska skapa förutsättningar för att alla elever ska få en meningsfull skolgång, inom ramen för grundskolan (Persson, 2010:8; Vernersson, 2002:20).

För att det ska bli en skola för alla är det viktigt att betona ”värdet av mångfald och olikheter istället för att tala om normalitet och avvikelser från denna norm”. När det gäller specialpedagogiska insatser ska de sättas in på ett sådant sätt att de berörda eleverna exkluderas så lite som möjligt från den ”vanliga” klassrumsundervisningen (Olsson & Olsson, 2007:130).

Brodin & Lindstrand (2010:144) har intervjuat en ung kvinna med en synskada. Hon definierar ”En skola för alla” som en skola där alla ska vara välkomna. En skola där det finns bra förutsättningar för alla och där lärarna har en så pass stor och bred kompetens att de kan se till att ”En skola för alla” verkligen *kan* vara en skola för alla.

### 3.6 Att arbeta med elever i koncentrationssvårigheter i ett inkluderande klassrum

Det finns ingen färdig formel för vilka arbetsätt som är bäst att tillämpa när lärare i sin klass har elever som uppvisar koncentrationssvårigheter, eftersom arbetet bör utformas individuellt efter elevens behov. Kadesjö (2008:24ff) och Olsson & Olsson (2007:15) har sin syn klar på hur lärare bör planera undervisningen och särskilt stöd till barn med koncentrationssvårigheter. De menar att det inte hjälper med tjata eller ge bestraffningar. Det är istället viktigt att läraren skapar sig en uppfattning om vad elevens svårigheter kan bero på, att läraren sätter sig in i elevens situation och vilken bakgrund den har. Kadesjö (2008:61) skriver: ”Den vuxnes förväntningar på barnet måste också utgå från barnets förmåga när man tar ställning till vad man tycker att barnet skall klara...”. Detta för att kunna genomföra de rätta insatserna. Om en lärare kan se ett mönster i när dessa svårigheter dyker upp kan han/hon eventuellt förutse när det uppstår nästa gång.

Det behövs struktur, kontinuitet och fasta rutiner för att barn med koncentrationssvårigheter ska ha möjlighet att klara av sitt skolarbete. Hon skriver också att barn som ofta får svårt med koncentrationen är i behov av en bra social kontakt med sin lärare (Ericsson, 2006:10). Det är viktigt att läraren är tydlig i sitt ledarskap och är strukturerad. Om detta saknas i en klassrumsmiljö får eleverna själva skapa en sådan miljö. Det är till att sätta för högra krav på många barn. Vardagens påfrestningar är så stora idag att det lätt kan skapa koncentrationssvårigheter hos flertalet barn (Kadesjö, 2008:61).

Lärares sätt att bemöta en elev med koncentrationssvårigheter har en stor betydelse. Det är viktigt att fokus läggs på att stärka en elevs självkänsla, detta genom att hjälpa denne med att lyckas med uppgifter. Om ett barn utvecklar en negativ bild av sig själv så kan känslan av att lyckas förändra den bilden till ett mer positivt synsätt på sig själv (Kadesjö, 2008: 160). Det är viktigt att läraren visar att den tycker om barnet och visar att han/hon bryr sig, även om det kan vara svårt att göra det till ett barn som ständigt gör en besviken. ”Uppmuntran och positiv förstärkning av önskvärd beteende påverkar ett barn betydligt effektivare” (Kadesjö, 2008:163). Även Måhlberg & Sjöblom (2004:45) menar att alla barn behöver få bli bekräftade

och känna sig omtyckta. Det är viktigt att läraren utvecklar en bra relation till eleven. ”All slags fostran och pedagogik bygger på och underlättas av en positiv relation”, skriver de.

Flera författare framhåller vikten av att sätta gränser. Att göra det på ett bra sätt är att sätta stopp för ett utåtagerande beteende innan det startar. För att lyckas med detta krävs det att läraren är ett steg före barnet och kan känna på sig vad som kommer att ske innan det är för sent. Det fordras att läraren känner barnet och dess bakgrund, till exempel vad det störs av och vad det tappar koncentrationen av (Kadesjö, 2008: 168ff). Att sätta gränser innebär också att läraren är tydlig och ställer krav på barnen. Dessa krav måste sättas rimliga till barnets förmåga och vad det klarar av. Viktigt är också att läraren håller fast vid dessa krav vid tillfällena då barnet försöker slippa undan (Kadesjö, 2008:168ff; Olsson & Olsson, 2007:19, 33).

”Barn och ungdomar som uppvisar beteendeproblem och i perioder förstör för både vuxna och andra barn måste också få uppleva uppskattning, respekt och uppmuntran”, skriver Nordahl m.fl. (2007:20). De menar att en naturlig följd av detta uppskattningsbehov är att läraren lägger stor vikt vid att även barn med beteendeproblem får uppleva att de klarar av något. Att de får delta i aktiviteter som de behärskar och kan visa upp sina starka sidor i.

### 3.7 Sammanfattning av litteraturgenomgång

Koncentrationssvårigheter är när ett barn har svårt för att hålla sin fokus till en speciell uppgift. Dessa barn kan i vissa situationer upplevas som impulsiva och ojämna i sitt humör och beteende. Kadesjö (2008:17) beskriver att det finns två olika sorters koncentrationssvårigheter, primära och sekundära. Primära, dvs. varaktiga, koncentrationssvårigheter menar Kadesjö (2008:18) är ett biologiskt tillstånd. Hos barn med sekundära koncentrationssvårigheter är däremot svårigheterna kopplade till miljön runt omkring barnet och är tillfälliga. Barn som uppvisar koncentrationssvårigheter kan göra det på olika sätt, de kan vara överaktiva eller passiva.

En inkluderande verksamhet ”strävar efter att eliminera betydelsen av elevers olikheter genom att individualisera, det vill säga fokusera på elevers förutsättningar och anpassa verksamheten efter det” (Göransson, 2007:40). Till skillnad från segregering som innebär att en elev i svårigheter får lämna klassrummet för undervisning eftersom elevens handikapp eller funktionshinder inte kan tillgodose av olika anledningar. Med begreppet ”En skola för alla” menas att det är viktigt att betona ”värdet av mångfald och olikheter istället för att tala om normalitet och avvikelser från denna norm” (Olsson & Olsson, 2007:130).

När lärare arbetar med elever som uppvisar koncentrationssvårigheter är det viktigt att kunna sätta sig in i elevens situation samt vara tydlig och strukturerad i sitt ledarskap.

## 4. Teoretisk ram

### 4.1 Två specialpedagogiska perspektiv

Inom specialpedagogiken finns att urskilja två huvudperspektiv, det kategoriska och det relationella perspektivet. Det kategoriska perspektivet karakteriseras av att elever ordnas utifrån ett normalitetstänkande och därefter bestäms vilka åtgärder som ska tas till. Detta

perspektiv kan jämföras med det relationella, där man istället för att utgå från elever med svårigheter talar om elever i svårigheter. Detta medför att fokuset flyttas till samspelet mellan individ och omgivning (Ahlberg, 2007:88). Forskning om koncentrationssvårigheter ur ett relationellt perspektiv saknas till stor del. Det är få forskare som ser på barns koncentrationsförmåga ur ett relationellt perspektiv, med relationellt menas situationsbunden och beroende av omgivningen. Det vanligaste synsättet är att man tänker sig koncentrationsförmågan som något personligt, något som finns inne i individen. Det är då sett ur ett kategoriskt perspektiv (Ericsson, 2006:39).

Atterström & Persson (2000:22) beskriver de två perspektiven med denna tabell:

	<b>Ett kategoriskt perspektiv</b>	<b>Ett relationellt perspektiv</b>
Uppfattning av pedagogisk kompetens	Ämnesspecifik undervisningscentrerad	Förmåga att anpassa undervisning och stoff till skilda förutsättningar för lärande hos eleverna.
Uppfattning av specialpedagogisk kompetens	Kvalificerad hjälp direktrelaterad till elevers uppvisade svårigheter	Kvalificerad hjälp att planera in differentiering i undervisning och stoff.
Orsaker till specialpedagogiska behov	Elever med svårigheter. Svårigheterna är antingen medfödda eller på annat sätt individbundna	Elever i svårigheter. Svårigheterna uppstår i mötet med olika företeelser i utbildningsmiljön.
Tidsperspektiv	Kortsiktighet	Långsiktighet
Fokus för specialpedagogiska åtgärder	Eleven	Elev, lärare, lärandemiljö
Förläggning av ansvaret för specialpedagogisk verksamhet	Speciallärare, specialpedagoger och elevvårdspersonal.	Arbetsenheter (-lag) och lärare med aktivt stöd från rektor (och hemmet).

Figur 1.1. Ur Atterström & Persson (2000:22)

”Konsekvenserna för skolans specialpedagogiska verksamhet beroende på perspektivval”.

### *Relationellt perspektiv*

Persson (2010:166) menar att det är viktigt att ha ett relationellt perspektiv inom specialpedagogiken. Med relationellt menar han att fokus ska ändras från att koncentrera sig på elevens svårigheter genom att eleven är problemet, till att lägga tyngdpunkten på de som arbetar tillsammans med eleven. Det är viktigt att se till det gemensamma arbetet där skolan och läraren har det yttersta ansvaret.

Enligt det relationella perspektivet är ett barns behov av särskilt stöd socialt konstruerat. Det är skolans utformning av lärandemiljöer och lärandesituationer som orsakar koncentrationssvårigheter. Därför är ett barns svårigheter situationsbundna och beroende av omgivningen. Beteendestörningar och koncentrationssvårigheter är en följd av samspelet med andra individer (Göransson, 2007:66; Rosenqvist, 2007:114). Detta gör att enskilda elever får svårt att uppnå skolans mål och att det är viktigt att fokusera på relationen mellan personens förutsättningar och lärandemiljön. Det relationella perspektivet menar alltså att ”problemen” inte är bundna till individen. Det är istället egenskaper i miljön som gör att vissa beteenden definieras som problem. Det handlar om att anpassa miljön efter individens behov och att man ska rikta bort uppmärksamheten från barnet till förmån för miljön (Göransson, 2007:67).

Det relationella perspektivet står för ett bredare synsätt på elevers svårigheter. Alltså elever *i* svårigheter i stället för elever *med* svårigheter. Med elever *i* svårigheter beläggs problemet i



miljön och omgivningen medan i begreppet elever *med* svårigheter finns problemet i egenskaperna hos eleven. Han menar att orsakerna till uppkomsten av svårigheter inte är enbart eller ens främst beroende av enskilda elevers egenskaper. Skolan ska vara en utvecklande och stimulerande lärandemiljö för alla barn. Ahlström m.fl. (1986:173) menar att ingen är av sig själv avvikande eller speciell. Utan det blir någon först när han eller hon definieras som avvikande i mötet mellan skolans krav och elevernas behov.

När elever beskrivs som ”svåra” är det lätt att tro att de alltid är inblandade i konflikter och ställer till med problem, men det stämmer inte. Ogden (1999:85) menar att dessa elever kan vara svåra att bemöta i vissa uppkomna situationer och när de befinner sig med vissa personer. Medan de i andra situationer är lättare att handskas med. Han skriver också att dessa ”problemelever” mycket väl kan ha bra stunder och att ”mönsterelever” kan ha problematiska stunder. Bedömningen av en elev kan också ofta skilja sig från en lärare till en annan. Eleverna själva eller föräldrarna kan också ha en annan uppfattning än lärarna (Ogden 1999:85).

von Wright (2002:16) skriver om behov i ett relationellt perspektiv och att behoven förstås i situationen. Behoven är då inte något som eleven bär med sig från en situation till en annan, utan de är knutna till ett sammanhang. I ett relationellt perspektiv kan elevers behov av att bli sedda hänföras till hela undervisningssituationen. Det angår alla och följaktligen måste det till att alla på ett sätt eller annat bidrar till att lösa behovsfrågan. Om det handlar om en elev som till synes har ”behov av att bli sedd” kan läraren lösa frågan genom att ändra på situationen så att eleven blir delaktig. I ett relationellt perspektiv visar sig den enskilda elevens individualitet inte i mätbara egenskaper eller förmågor utan i det konkreta mellanmänniska mötet.

### *Kategoriskt perspektiv*

Inom det kategoriska perspektivet ses orsakerna till svårigheter främst och oftast som orsakade av diagnostiserade egenskaper hos enskilda elever. Det är då eleven som är problemet, eleven betraktas som avvikande från vad som anses vara normalt och åtgärderna som sätts in mot svårigheterna blir riktade direkt mot den enskilda eleven. Specialundervisning har en lång tradition som är fast förankrat i detta kategoriska perspektiv (Emanuelsson, 2004).

De två perspektiven utgör två mycket olika sätt att förstå elevers svårigheter i skolan, ”men behöver för den skull inte vara uteslutande” (Persson, 2010:167). Det rationella och det kategoriska perspektivet borde förstås som konstruktioner för att påvisa skillnaderna mellan dessa fenomen. Elevens svårighet är en effekt av till exempel låg begåvning eller svåra hemförhållanden. Persson (2010:69) skriver att ”den specialpedagogiska verksamhetens tradition återfinns inom det kategoriska perspektivet och det finns skäl att anta att detta perspektiv dominerar även idag”. Han frågar sig varför förskjutningen mot ett relationellt perspektiv inom specialpedagogiken går så långsamt. Det har lagts ner mycket energi och kraft på att rikta in lärarutbildningar och specialpedagogiska vidareutbildningar mot det relationella perspektivet.

## **5. Metod**

Vi har valt en kvalitativ ansats i vår studie. Denna ansats bygger, enligt Stukát (2005:33), på öppna intervjuer där respondenten får beskriva sina uppfattningar om ett område med egna valda ord. Han menar också att huvudsyftet med en kvalitativ ansats är att förstå och tolka

resultatet och där målet är att kategorisera resultaten istället för att generalisera dem. Fördelen med en sådan ansats för vår studie är att respondenterna får möjlighet att grundligt utveckla och beskriva sina åsikter samt arbetssätt. Detta är viktigt för oss då vårt syfte och vår problemformulering förhoppningsvis säkrast blir besvarad genom utvecklade och beskrivande svar från lärarna.

Stukát påtalar att viss kritik har riktats mot den kvalitativa metoden. Kritiken bygger på att tolkningar av resultaten kan bli alltför subjektiva och att den som tolkar kan vinkla svaren åt ett visst håll. Kritikerna menar också att uteblivandet av generalisering gör dessa metoder svagare i jämförelse med de kvantitativa metoderna (Stukát, 2005).

## 5.1 Datainsamlingsmetod

Vår metod har varit att använda oss av kvalitativa intervjuer, då vår avsikt har varit att försöka ”framkalla spontana beskrivningar som är baserade i intervjupersonernas egen verklighet” var detta ett naturligt val av metod (Esaïasson m fl., 2010:298). Vi ville alltså få veta hur respondenten bemöter och tänker kring barn i koncentrationssvårigheter. Detta hade varit betydligt svårare om vi valt att använda oss av kvantitativa intervjuer, exempelvis i form av en enkät (Svensson & Renck, 1996:55). Vid en kvalitativ studie syftar forskaren till att tolka och förstå de resultat som framkommer. Den avser inte att försöka finna ett generellt mönster för alla lärare, till skillnad från en kvantitativ studie. Under en sådan studie samlas data och information in från många människor, för att på sätt kunna generalisera (Stukát, 2005:31 ff).

Vi valde respondentintervjuer istället för informantintervjuer. Anledningen till detta var att vi inte ville söka unik information som enskilda individer besitter utan söka ”tanke kategorier som de kan bidra till att blottlägga” (Esaïasson m fl., 2010:295). I respondentintervjuer går det att ersätta intervjupersonerna med andra personer utifrån samma urvalskriterier. Vid informantintervjuer är det intervjupersonerna i sig som är viktiga eftersom de besitter en specifik kunskap. De är alltså ej utbytbara. Intervjuerna var dessutom av en halvt ostrukturerad karaktär eftersom vi ville ha möjlighet att ställa följdfrågor för att få fördjupade svar, men ändå ha grundfrågor att utgå ifrån. Detta hade varit svårt med en strukturerad intervju, då frågorna är alltför slutna med förutbestämda svarsalternativ (Stukát, 2005:38 ff).

## 5.2 Undersökningsgrupp

I studien intervjuade vi sex kvinnliga lärare som samtliga arbetar på lågstadiet. Anledning till att vi valde dessa lärare i denna ålderskategori är att vi efter utbildningens slut kommer ha en sådan behörighet. Vi har även träffat dessa lärare under vår VFU, vilket underlättade möjligheterna att genomföra intervjuerna med kort varsel. Valet att använda oss av respondenter från olika delar av västra Sverige grundar sig vår förhoppning att dessa skulle ge en större spridning i intervju svaren.

### *Presentation av respondenterna*

För att säkerhetsställa respondenternas anonymitet väljer vi att kalla dem för lärare 1-6. Vi har sedan valt att förkorta namnen till L1, L2, L3 osv.

L1 är 55 år och har arbetat inom skolan i 26 år. För närvarande har hon en klasslärartjänst i en årskurs två, med 20 elever.

L2 är 35 år och har arbetat inom skolan i 10 år. För närvarande har hon en klasslärartjänst i en årskurs tre, med 22 elever.

L3 är 30 år och har arbetat inom skolan i 3 år. För närvarande har hon en klasslärartjänst i en årskurs två, med 20 elever.

L4 är 58 år och har arbetat inom skolan i 33 år. För närvarande har hon en klasslärartjänst i en årskurs ett, med 24 elever.

L5 är 42 år och har arbetat inom skolan i 17 år. För närvarande har hon en klasslärartjänst i en årskurs två, med 16 elever.

L6 är 49 år och har arbetat inom skolan i 21 år. För närvarande har hon en klasslärartjänst i en årskurs tre, med 27 elever.

### *Presentation av respondenternas skolor*

Skola 1 är en F-9-skola som är belägen i en mindre stad i västra Sverige. På skolan finns det cirka 450 elever och där arbetar L1.

Skola 2 är en F-6-skola som är belägen i en större stad i västra Sverige. På skolan finns det cirka 250 elever och där arbetar L2 och L4.

Skola 3 är en F-3-skola som är belägen i en större stad i västra Sverige. På skolan finns det cirka 130 elever och där arbetar L3.

Skola 4 är en F-6-skola som är belägen i en mindre stad i västra Sverige. På skolan finns det cirka 220 elever och där arbetar L5.

Skola 5 är en F-9-skola som är belägen i en större stad i västra Sverige. På skolan finns det cirka 500 elever och där arbetar L6.

Vår undersökningsgrupp kan även beskrivas med nedanstående tabell:

Skola	Respondent	Lärarerfarenhet	Årskurs	Klasstorlek	Skolorganisation
1	L1	26 år	2	20 elever	F-9
2	L2 & L4	10 år & 33år	3 & 1	22 elever & 24 elever	F-6
3	L3	3 år	2	20 elever	F-3
4	L5	17 år	2	16 elever	F-6
5	L6	21 år	3	27 elever	F-9

Tabell 2: Vår undersökningsgrupp i studien.

Sammanfattning: vår undersökningsgrupp består alltså av sex lärare. Samtliga undervisar i årskurs 1-3. Klasstorleken varierar mellan 16 -27 elever och organisationsformen är mellan F-3 och F-9-skolor. Lärarerfarenheten varierar mellan 3-33 år.

## 5.3 Genomförande

När vi hade valt problemområde för studien sökte och läste vi relevant litteratur för att få förståelse för området, samt kunna avgränsa och formulera vårt syfte och våra frågeställningar. Utefter dessa utformade vi en intervjuguide (se bilaga 1). Vi tog sedan kontakt med tilltänkta respondenter för att bestämma tid och plats för intervju. Innan de egentliga intervjuerna genomförde vi en pilotintervju för att kunna utveckla frågorna så det skulle skapa ett fungerande och givande samtal (Esaiasson m.fl., 2010:302; Starrin & Renck, 1996:62). Pilotintervjun genomfördes med en lärarstudent som läser sin sista termin, för att få intervjusvar och en tankegång som i största möjliga mån skulle likna våra respondenters. Efter pilotintervjun diskuterade vi intervjuguidens upplägg med lärarstudenten. Vi kom fram till att den ej behövde ytterligare bearbetning. Dock var det positivt för oss att vi fick öva på intervjusituation samt finna lämpliga följdfrågor.

Samtliga sex intervjuer genomfördes på respektive respondents skola, enligt deras önskan. Intervjuerna pågick mellan 30-60 minuter beroende på utförligheten i respondenternas svar samt hur mycket tid de hade att avvara för studien. Vi var båda med under intervjuerna för att på så sätt säkerhetsställa transkriberingens kvalitet. En annan fördel med valet av att båda var närvarande var att en kunde koncentrera sig på att genomföra intervjun och den andre kunde koncentrera sig på ansiktsuttryck och kroppsspråk (Stukat, 2005:41). Under intervjun använde vi, med lärarnas tillstånd, oss av bandinspelning men även anteckningar, för att garantera att få så mycket som möjligt av respondenternas svar (Starrin & Renck, 1996:68). Vi var medvetna om att det som nybörjare, till att intervjuas, är lätt att gå för fort fram i intervjun. Därför kan det enligt Esaiasson m.fl. (2010:302) vara bra att se upptagen ut för att då ge respondenten tid för reflektion och eftertanke.

## 5.4 Bearbetning och analys

Under studiens gång bearbetade vi den för oss relevanta litteraturen. I många fall utgick vi från litteraturens innehållsförteckning för att på så sätt finna de mest betydelsefulla avsnitten för vår studie. Vi bearbetade sedan dessa avsnitt och bröt ned texten i mindre delar. Sedan diskuterade vi vilka delar vi skulle använda oss av i studien för att sedan omformulera meningarna med våra egna ord eller citera författaren.

I tillvägagångssättet för att få fram resultatet satte vi oss direkt efter varje intervju och diskuterade den samt läste igenom anteckningarna, för att på så sätt få en helhetsbild. När vi kort därefter skulle skriva ut intervjuerna valde vi att enbart transkribera de för vårt syfte mest relevanta delarna av intervjuerna. Sedan lyssnade vi igenom de resterande delarna återigen för att säkerhetsställa att vi inte missat betydelsefullt material (Esaiasson m.fl., 2010:302). Inför transkriberingen valde vi att ej skriva av svaren ordagrant utan gjorde ett fåtal omformuleringar till skriftspråk.

När vi sedan skulle analysera intervjusvaren använde vi i en första bearbetning frågorna i vår intervjuguide som utgångspunkt för kategoriseringar. Vi sökte efter likheter och skillnader i svaren på frågorna. Därefter kategoriserade vi svaren utefter våra frågeställningar i syftet. Varje frågeställning gav upphov till flerdelade svar som vi bröt isär i ytterligare underkategorier för att på så sätt finna mönster och teman som vi kunde sammanföra.

## 5.5 Studiens tillförlitlighet

Reliabiliteten i en kvalitativ studie är det mätinstrument som vi har använt oss av, dvs. intervjuguiden. Det är viktigt att intervjufrågorna är tydligt formulerade för att på så sätt undvika feltolkningar och missförstånd. Ett sätt att öka reliabiliteten är att genomföra intervjun två gånger med samma respondent (Stukát, 2005).

Validiteten är en försäkring om att forskaren verkligen mäter det som han eller hon avser att mäta. Det kan vara så att reliabiliteten är hög men det innebär inte automatiskt att validiteten är hög. Detta om mätinstrumentet, i vårt fall en intervjuguide, mäter fel saker (Stukát, 2005:125ff). Vi anser att frågorna i vår intervjuguide var utformade på ett sådant sätt att respondenterna uppfattade dem på ett tydligt sätt då vi fick svar på vår problemformulering. Ett annat problem som kan uppstå är om respondenten inte alltid svarar sanningsenligt utan uppger svar som intervjuaren vill höra, vilket skulle minska validiteten (Stukát, 2005:128). Då vi genom VFU:n har skapat förtroendefulla relationer med våra respondenter och även observerat deras arbetssätt, bedömer vi att de har gett oss sanningsenliga svar. Detta anser vi ökade validiteten i vår studie.

Då vi enbart intervjuade sex lärare är naturligtvis inte resultatet generaliserbart för hela lärarkåren (Stukát, 2005:129). Vi vågar dock påstå att om någon annan forskar kring samma ämne och genomför en liknande studie som vår, med jämförbara respondenter dvs. lärarerfarenhet, klasstorlek och upptagningsområde, kan denne finna ett visst mått av relaterbarhet med vårt resultat (Stukát, 2005:33).

## 5.6 Etik

Innan intervjuerna genomfördes fick respondenterna ta del av syftet med intervjuerna och information om att de när som helst under studiens gång kunde avbryta sitt deltagande. De blev även informerade om att vi skulle använda oss av bandinspelning under intervjuerna samt att dessa band enbart skulle användas under studiens gång för att sedan bli makulerade. Vi förklarade också att svaren skulle behandlas anonymt, detta för att undvika obehag för respondenten. (Esaiasson m.fl., 2010:290ff; Stukát, 2005:131ff). Under intervjuerna försökte vi hålla ett neutralt perspektiv gentemot respondenterna för att på så sätt lyckas fånga deras tankebanor (Esaiasson, 2010:291).

## 6. Resultat

I vår studie har vi, som tidigare nämnts, intervjuat sex lärare, som vi även här har valt att kalla för L1, L2, L3 osv. Alla respondenters svar kommer ej alltid att redovisas i sin helhet, men vid de tillfällen som vi vill förtydliga resultatet kommer vi att citera från lärarnas svar. Resultatet av våra intervjuer presenteras nedan och har strukturerats upp i underrubriker, som utgår från våra frågeställningar:

- Koncentrationssvårigheter
- Arbetssätt och metoder i klassrummet
- Specialpedagogiska resurser

## 6.1 Koncentrationssvårigheter

Respondenterna hade klara uppfattningar av hur koncentrationssvårigheter hos elever kan yttra sig. Ett kännetecken som samtliga använde för att beskriva en elev med koncentrationssvårigheter var att dessa elever har svårt för att sitta still och springer ofta runt i klassrummet.

Det är som att det kryper i kroppen på dem och att de inte kan sitta still. De bara måste upp och springa runt. (L2)

De försöker ofta springa på toaletten för att få röra på sig. (L4)

Lärarna har uppmärksammat att eleven med sitt beteende kan störa både sig själv och andra på olika sätt.

Jag har en elev i min klass som ofta sitter och trummar med pennan på bänken. (L3)

En elev jag hade. Ofta när han stod i kö var det som att han nästan var tvungen att knuffa till den som stod bredvid. Då blev det ofta bråk. (L5)

De flesta beskriver även dessa barn som överaktiva, utåtagerande och stökiga. Men en respondent uppmärksammar också elever med en mer passiv problematik.

Alla elever är olika. Vissa är mycket aktiva medan andra kan vara passiva och drömma sig iväg i sin egna tankevärld när de ska utföra uppgifter. (L1)

När vi frågade respondenterna vilka de ansåg var orsakerna till att en elev kan uppvisa koncentrationssvårigheter var svaren delade. Fyra av våra respondenter är överens om att alla barn är olika och att det kan finnas olika orsaker till att koncentrationssvårigheter kan uppstå.

Det finns flera olika orsaker. Alla barn är olika och har olika behov. (L1)

De övriga två anser att det finns biologiska orsaker och att det ligger i personligheten.

Vissa barn är sådana bara. Vissa tycker att det är jättesvårt att befinna sig i ett klassrum och följa de regler som finns där. (L2)

Några av respondenterna tror att det kan bero på en stökig uppväxtmiljö där barnet inte kunnat få den trygghet och stabilitet som han eller hon har behövt. De menar att det även kan vara under kortare perioder, som under en skilsmässa eller liknande.

Ofta har jag märkt att elever som har det lite stökigt hemma kan ha det svårt att koncentrera sig i skolan. (L6)

Samtliga respondenter svarade att de i sin nuvarande klass hade en eller flera elever som de bedömer har koncentrationssvårigheter. Fem stycken svarade även att de tycker antalet elever har ökat de senaste åren.

Jag tycker att antalet elever med koncentrationssvårigheter har ökat konstant sedan jag började som lärare. (L1)

Den sjätte respondenten avviker från denna uppfattning och säger:

Det har inte förändrats så mycket genom åren.  
Kanske en liten ökning men inget markant. (L5)

På frågan varför de anser att antalet elever i koncentrationssvårigheter har ökat skiljer sig svaren åt en del. Några menar att det beror på stress i både hemmet och skolan. Många föräldrar är idag karriärmänniskor som sällan har tid för sina barn och deras skolgång. Barnen känner sig inte sedda och blir därför utåtagerande för att få uppmärksamhet.

Jag tycker att det är mer stress i dagens samhälle. Barnen får aldrig någon andningspaus för lite lugn och ro. Jag tycker att de känns stressade. (L6)

## 6.2 Arbetssätt och metoder i klassrummet

Lärarnas arbetssätt i klassrummet med elever i koncentrationssvårigheter skiljer sig åt. Samtliga är överens om vikten av att ha en god planering och rutiner. De anser att det är viktigt att läraren planerar undervisningen på ett sådant sätt att inte allt för många överraskningar sker under dagen.

Varje morgon börjar vi på samma sätt och går igenom schemat för dagen.  
Att veta exakt vad som kommer att hända under dagen brukar hjälpa de lite stökigare barnen att bli trygga. (L1)

Fyra av respondenterna använder ofta en individuell dagsplanering för elever i koncentrationssvårigheter, som eleven får ha på sin bänk. Där får eleven strukturerat vad som kommer att hända under dagen och vilka uppgifter som ska göras. Efter varje gjord uppgift brukar det finnas med en belöning i form av någon aktivitet som eleven gillar att göra.

För att få upp motivationen brukar jag ha med en belöning på dagsplaneringen.  
En elev som jag har nu älskar att måla, och då får han göra det när han har klarat sin uppgift. (L3)

Flera av respondenterna talar även om att det är viktigt att vara tydlig i sitt ledarskap i klassrummet.

Jag tror att det är viktigt att det finns en tydlighet i klassrummet om vilka regler gränser det är som gäller. Då har eleverna något att förhålla sig till. (L2)

En av respondenterna har hörselkåpor inne i klassrummet som eleverna får använda sig av för att kunna stänga ute ljud och på så sätt koncentrera sig bättre. Vissa elever har även, under några lektioner, bänkarna in mot väggen för att skärma av synintryck. En annan av lärarna brukar i sin vanliga undervisning variera med informations – och kommunikationsteknik, IKT.

Jag har upplevt att många elever med koncentrationssvårigheter har lättare för att koncentrera sig när vi tittar på film /.../ än när jag bara står där framme och pratar. (L3)

De flesta av respondenterna anser att alla elever är olika, även de eleverna i koncentrationssvårigheter, och att det inte finns något färdigt arbetssätt för att arbeta med dessa elever. De framhåller att det är viktigt att arbeta individuellt med alla elever.

Nästan inga elever fungerar på samma sätt. Därför tycker jag att det är viktigt att försöka möta alla elever där de befinner sig. (L1)

TVÅ av respondenterna är däremot av en annan åsikt:

Jag vill inte göra någon skillnad på eleverna så därför är undervisningen ungefär lika för alla. (L4)

Det finns tyvärr inte tillräckligt med tid för att individualisera undervisningen på det sätt som jag skulle vilja så den blir i stort sätt lika för alla elever. (L2)

En annan viktig aspekt som lärarna framhåller när de arbetar med elever i koncentrationssvårigheter är hur de själva agerar i klassrummet.

Jag brukar försöka tänka på att själv vara lugn och stabil och hoppas på att det smittar av sig till eleverna. (L6)

### 6.3 Specialpedagogiska resurser

På samtliga skolor som respondenterna arbetar på finns det tillgång till en specialpedagog. Det skiljer sig dock åt hur specialpedagogens kompetens används av lärarna. Det finns tre olika sätt att använda resurserna utifrån respondenternas svar.

Specialpedagogen här på skolan är med i klassen några lektioner i veckan för att hjälpa de barn som har det lite svårare i skolan. (L2)

Det finns en specialpedagog på skolan och henne brukar jag rådfråga lite om jag har en elev som jag inte riktigt vet hur jag ska hjälpa, men hon arbetar aldrig här i klassrummet. (L1)

Ibland är hon med i klassen men oftast får de elever som behöver extra stöd gå ut till henne. (L6)

En variant av det stöd som specialpedagogen erbjuder finns på L3s skola. Där finns det något som kallas för "Lilla gruppen", vilket drivs av två specialpedagoger. Dit får elever som behöver extra stöd gå några gånger i veckan.

Eftersom jag inte har någon specialpedagogisk utbildning är det väldigt skönt att de elever som har behov av ett extra stöd kan få gå upp till "Lilla gruppen" och få den hjälp de behöver. De som jobbar där är väldigt kunniga. (L3)

Tre av respondenterna har tillgång till ett grupprum i nära anslutning till klassrummet som de använder.

De elever som har lite svårt att koncentrera sig kan ibland få gå till grupprummet för att få arbeta i lugn och ro. (L5)



Något som också enligt respondenterna kan kategoriseras som en resurs i arbetet med elever i koncentrationssvårigheter är att gruppstorleken ibland minskas. Ett par av lärarna har några gånger i veckan halvklass, vilket de upplever som mycket positivt för de elever som har svårt att koncentrera sig. Då kan de som lärare arbeta mer individualiserat och har mer tid för de elever som är i behov av särskilt stöd. En utav lärarna har även ofta en extra pedagog i klassen eftersom hon har en stor klass med 27 elever. Detta ser hon som en stor tillgång då hon inte känner sig lika stressad. Flera av de andra respondenterna nämner en önskan om att kunna arbeta på det viset.

Det hade varit skönt att ha en extra pedagog i klassrummet för att kunna hinna med alla elever på det sätt som jag skulle vilja. Men tyvärr finns det inga pengar till något sådant. (L5)

Jag skulle väldigt gärna vilja ha en till vuxen i klassrummet. Det är svårt att vara ensam lärare när det är flera elever som behöver extra stöd. (L2)

Flera av lärarna uttrycker att de skulle vilja ha mer hjälp i klassen hellre än att skicka iväg de elever som behöver extra stöd till specialpedagogen.

Jag hade egentligen önskat att det fanns mer utrymme i klassrummet så att specialpedagogen kunde komma in hit och arbeta istället för att jag ska skicka eleverna bort till henne. Men som det ser ut nu hade det blivit alldeles för rörigt och trångt ifall hon hade kommit hit. (L6)

## 6.4 Sammanfattning

Respondenterna hade klara uppfattningar om hur en elev som uppvisar koncentrationssvårigheter beter sig. De flesta beskrev det överaktiva beteendet och det var enbart en av dem som nämnde att koncentrationssvårigheter även kan yttra sig som ett passivt beteende. Flera av lärarna ansåg att alla elever är olika och att uppväxtmiljön spelar en stor roll till varför ett barn kan få koncentrationssvårigheter. Ett par av lärarna ansåg däremot att orsakerna var biologiska och finns i elevens personlighet. En majoritet av respondenterna menade på att antalet elever som uppvisar koncentrationssvårigheter har ökat de senaste åren, men de är oense om orsakerna till denna ökning. Vissa beskrev att det beror på dagens stress i både hemmet och i skolan. Andra ansåg att ökning beror på frånvarande föräldrar på grund av karriärer.

Lärarnas arbete i klassrummet med elever som uppvisar koncentrationssvårigheter skiljer sig åt. De är dock överens om vikten kring att ha en god planering, rutiner, och en tydlighet som lärare i klassrummet. Några av respondenterna använder sig av en individuell dagsplanering för att elever i koncentrationssvårigheter ska få en mer strukturerad skoldag. Vissa använder sig även av hörselkåpor och varierar sin undervisning med IKT. De flesta av lärarna ansåg att det är viktigt med ett individualiserat arbetssätt, medan ett par av lärarna inte arbetar individualiserat eftersom de inte vill särskilja eleverna.

Samtliga respondenter har tillgång till en specialpedagog på skolan, vars kompetens används på olika sätt. Hos vissa av lärarna är specialpedagogen med i klassen ett par gånger i veckan. Medan andra lärare använder specialpedagogen som ett samtalsstöd eller att elever som behöver får arbeta med henne i ett annat rum. Några av respondenterna har även tillgång till ett gruppum i nära anslutning till klassrummet där elever som har svårt att koncentrera sig kan sitta vid vissa lektioner för att få lugn och ro. Ett par av lärarna har ibland möjlighet till

halvklassundervisning vilket de tycker underlättar den individualiserade undervisningen. Många av lärarna uttrycker även en önskan om att vara fler lärare i klassen för att kunna hinna med mer.

## 7. Diskussion

### 7.1 Metoddiskussion

I vår studie har vi enbart intervjuat sex lärare, vilket gör att vi inte kan applicera resultaten på lärare överlag. Hade vi haft fler respondenter hade detta kunnat ge en mer generaliserbar bild. Då syftet med studien var att studera utvalda lärares tankegångar kring koncentrationssvårigheter och inte visa på en allmän uppfattning menar vi att vi har uppnått vårt syfte med dessa sex respondenter. Ett dilemma som vi ser med studien är könssnedfördelningen bland respondenterna. Det kan ha påverkat vår studie att samtliga intervjuade lärare var kvinnor. Det hade varit intressant att se utfallet om könsfördelningen varit jämn.

De intervjuade lärarna var kända av oss sedan tidigare genom vår VFU. Esaiasson m.fl. (2010:292) beskriver svårigheten med att "... upprätthålla vetenskaplig distans till personer man känner". Vi är medvetna om att vårt val av lärare kan ha påverkat studiens resultat. Vi anser ändå att intervjuerna genomfördes på ett godtagbart sätt då vi ej känner dem på ett personligt plan, utan enbart genom VFU:n.

För att ha kunnat ge en bättre helhetsbild våra respondenters arbete i klassrummet hade det varit positivt att använt sig av mer än en datainsamlingsmetod. Vi menar att det hade varit bra för studien att genomföra klassrumsobservationer hos våra respondenter för att ytterligare bredda studien.

### 7.2 Resultatdiskussion

Utefter vårt resultat kan vi skönja svårigheterna, men även möjligheterna, för lärare att arbeta inkluderande med elever i koncentrationssvårigheter i klassrummet.

#### *Hur är en elev i koncentrationssvårigheter?*

Respondenterna i studien beskriver elever i koncentrationssvårigheter som stökiga. Kadesjö (2008:30) menar att dessa elever kan upplevas som stökiga eftersom de handlar genom sina impulser. Eleverna upplevs även störa sig själva, andra och undervisningen. Exempelvis beskriver en respondent i resultatet en situation där en elev har svårt att stå i kö. Eleven hade då svårt att stå still utan att nudda sina klasskamrater, vilket ofta resulterade i konflikter. Kadesjö (2008:54ff) tar upp sådana situationer och menar att det beror på att dessa barn har svårt att förstå en sysselsättning utan innehåll, såsom väntan, då de ofta lever i nuet. De kan då bli otålig, börja röra på sig och knuffa till någon annan.

De flesta av våra respondenter beskriver en elev i koncentrationssvårigheter som överaktiv. Det är enbart en av lärarna som nämner att koncentrationssvårigheter också kan ta sig uttryck

i passivitet och inte enbart i överaktivitet. Att det endast är en av lärarna som tar upp det passiva beteendet misstänker vi beror på att lärarna inte ser passivitet som en koncentrationssvårighet, snarare än att det faktiskt inte finns några sådana elever i respondenternas klasser. Elever som Anna, som vi beskrev i inledningen, som uppfattas som passiva blir oftast inte upptäckta i klassrummet (Kadesjö 2008:38). När vi nu efter intervjuerna tänker tillbaka på våra VFU-perioder anar vi att elever som Anna finns i de flesta klasser. Dock är det elever som Viktor som syns och hörs mest och därför får mer av lärarens uppmärksamhet. Ogden (1999:109) beskriver att det överaktiva beteendet blir mycket synligt i skolan då de normativa förväntningarna där kolliderar med elevens överaktivitet. Däremot är det passiva beteendet något som då passar in i den rådande normen i skolan. Vi förstår svårigheterna i att upptäcka den passiva eleven, speciellt när mycket fokus måste läggas på de elever som syns och hörs. Kadesjö (2008:277) skriver att överaktiviteten i grovmotoriken är som mest påtaglig i de yngre åldrarna för att sedan avta mer och mer. Då alla våra respondenter arbetar som lågstadielärare förstår vi att mest fokus måste läggas på de överaktiva eleverna. Men enligt vår uppfattning är det av stor vikt att lärare har kunskap om att det finns olika typer av koncentrationssvårigheter, för att kunna skapa en god lärandemiljö för *alla* elever i klassrummet.

### *Orsaker till koncentrationssvårigheter*

Några av lärarna anser att alla elever är olika och att det därmed finns olika orsaker. Två av lärarna menar att vissa barn bara är sådana och att det är biologiskt betingat. Kadesjö (2008:21) beskriver att även forskningen är tvetydig när det gäller orsaksförklaringar. Det har pendlat mellan biologiska och psykologiska förklaringar. Men Kadesjö (2008:22) tar också upp uppväxtemiljön som en faktor, även om han slår fast att det ej är den ursprungliga orsaken kan de ha bidragande effekter. I resultatet framkom det att en av respondenten anser att koncentrationssvårigheter kan bero på en stökig hemmiljö och att det kan pågå under kortare perioder, som t.ex. vid en skilsmässa. Kadesjö (2008:17) benämner detta som sekundära koncentrationssvårigheter eftersom de är temporära.

Vi menar att lärare alltid ska försöka se till orsakerna som ligger bakom koncentrationssvårigheterna och därefter skapa/använda metoder som kan hjälpa eleven på bästa sätt. Vi anser precis som Kadesjö (2008:19) att familjeförhållanden har en stor betydelse för barnets välbefinnande. Dålig anknytning, osämja mellan föräldrarna och frånvarande föräldrar menar vi kan skapa koncentrationssvårigheter för eleven.

### *Fler elever i koncentrationssvårigheter*

Samtliga respondenter anser att antalet elever som uppvisar koncentrationssvårigheter har ökat de senaste åren, de är dock inte överens om orsakerna till denna ökning. Några av respondenterna tar upp dagens stress som en möjlig faktor till ökningen av koncentrationssvårigheter. De menar att elever idag inte får någon andningspaus eller tid till att varva ner. Men även att stressen beror på att många föräldrar är karriärmänniskor och att de då får lite tid över till sina barn och deras skolgång. Under studien har vi ej påträffat begreppet stress som en orsak till koncentrationssvårigheter. Dock misstänker vi att de orsaker som Ericsson & Kadesjö (2006:45; 2008:19) tar upp, såsom prestationskrav, god anpassningsförmåga och otydliga gränser och regler indirekt kan bidra till en stress.

Vi menar att orsaker till ökningen av elever i koncentrationssvårigheter kan bero på dagens IT- och mediasamhälle. Ett samhälle där barnet känner stress över att alltid behöver kunna

hantera de senaste spelen och kommunikationsmedier. En annan faktor till ökningen kan vara de olika och större grupperna i skolan och under fritiden som eleverna hela tiden måste kunna anpassa sig till. (Ericsson, 2006:43; Kadesjö, 2008:14)

### *Att arbeta med elever i koncentrationssvårigheter i klassrummet*

I vår studie framkommer det att lärarna inte anser att det finns något färdigt arbetssätt för att arbeta med elever i koncentrationssvårigheter. Det handlar istället om att se till individen och arbeta därifrån. Lärarna har dock olika metoder som de kan använda sig av. Samtliga av respondenterna anser att det är viktigt att vara tydlig och strukturerad i klassrummet med återkommande rutiner. Detta stämmer överens med Ericsson och Kadesjö (2006:10; 2008:61) som lägger stor vikt vid att elever i koncentrationssvårigheter behöver struktur, kontinuitet och fasta rutiner för att få möjlighet att klara av sitt skolarbete. Det är även viktigt att läraren är tydlig i sitt ledarskap. Ett exempel på hur lärarna i studien arbetar för att stärka tydligheten är en dagsplanering på elevens bänk. Fyra av respondenterna anser att detta är ett bra sätt för att eleven ska få struktur och minska skoldagens eventuella överraskningsmoment. Vi tycker i likhet med respondenterna och författarna att det är bra med rutiner och en tydlighet från lärarens sida.

En av respondenterna beskriver att hon i sin lärarroll försöker vara lugn och stabil för att det förhoppningsvis ska överföras till eleverna, något som Kadesjö (2008:160) menar har stor betydelse i bemötandet av elever i koncentrationssvårigheter. Han påpekar även att det är viktigt att stärka elevens självkänsla. Att uppmuntra och ge positiv förstärkning vid ett önskvärt beteende kan påverka ett barn betydligt effektivare än utskällning vid ett negativt beteende (Kadesjö, 2008:163). Ingen av våra respondenter tar upp vikten av att ha en god relation till eleven för att motverka koncentrationssvårigheter. Detta tror vi kan bero på att lärarna ser det som en naturlig del av vardagen att uppmuntra alla elever, och inte enbart elever i koncentrationssvårigheter. De ser kanske inte det som ett arbetssätt, utan gör ingen skillnad bland eleverna när det gäller positiv förstärkning. Måhlberg & Sjöblom (2004:45) menar att alla barn behöver få bekräftelse och känna sig omtyckta. Detta håller vi med om, men vi menar att elever i koncentrationssvårigheter kan behöva *extra* mycket positiv förstärkning och uppmuntran då vi har märkt genom vår VFU att det ofta finns en mycket negativ bild av och förhållningssätt gentemot dessa elever.

Två av respondenterna arbetar inte på något särskilt sätt med elever i koncentrationssvårigheter. Dels för att de inte vill skilja på eleverna och dels för att det inte finns tid för att arbeta på ett sådant individualiserat sätt som läraren skulle vilja. Vi anser att lärarna skall ha och måste få tid till att individualisera undervisningen eftersom det ingår i visionen "En skola för alla". I grundskolans läroplan Lgr11 (Skolverket, 2011) är det skrivet att undervisningen ska utformas individuellt och att lärarna ska ta hänsyn till varje elevs behov och förutsättningar. Eftersom alla elevers koncentrationssvårigheter inte tar sig i uttryck på samma sätt finns det heller inga färdiga metoder som underlättar för alla. Därför tycker vi att det är viktigt att pröva sig fram och se till var eleven befinner sig just nu. Ibland kan en metod fungera ett tag för att sedan inte verka fungera överhuvudtaget. Ericsson och Kadesjö (2006:6; 2008:46) benämner att elever i koncentrationssvårigheter kan ha utpräglade bra respektive dåliga perioder. Detta kan spela in på vilka metoder som fungerar just vid det tillfället.

## *Specialpedagogiska resurser*

Tre av respondenterna nämner tillgången till ett grupprum i nära anslutning till klassrummet som en specialpedagogisk resurs. De elever som behöver lugn och ro för att koncentrera sig får under vissa lektioner nyttja det. Även om grupprum kan vara en bra lösning för de elever som behöver en lugn och tyst omgivning för att koncentrera sig, anser vi att det är en segregeringande lösning. En av lärarna ger eleverna möjlighet att använda hörselkåpor inne i klassrummet. Detta menar vi är positivt eftersom eleven som väljer att använda dessa i alla fall är med och får sin undervisning precis som alla andra inne i klassrummet. Trots att även detta kan vara en segregeringande lösning då eleven delvis blir utesluten ur det sociala sammanhanget.

Två av respondenterna har halvklass under några lektioner i veckan. Lärarna upplever detta som mycket positivt då de får mer tid till att individualisera undervisningen i klassrummet. Ericsson & Kadesjö (2006:43; 2008:23) beskriver att klassernas storlek har ökat de senaste åren vilket i sig har lett till att elever som i vanliga fall inte skulle uppvisa koncentrationssvårigheter gör det. Vi menar då att många elever skulle kunna undvika att hamna i koncentrationssvårigheter ifall det fanns fler möjligheter för lärarna att ha halvklass oftare. Respondent L6 har på grund av sin stora klass en extra pedagog i klassrummet vid helklass. Flera av de andra lärarna uttrycker även de en önskan om att vara fler pedagoger i klassrummet för att kunna klara av dagens heterogena klasser. Detta anser vi är en positiv specialpedagogisk resurs eftersom den är inkluderande då samtliga elever är kvar i klassrummet och får sin undervisning.

I resultatet framkom det att lärarna använder sig av skolans specialpedagogiska resurser på olika sätt, enligt oss både segregeringande och inkluderande. På några av skolorna fungerar specialpedagogen som ett stöd för deras arbete i klassrummet. För oss är detta ett inkluderande stöd då det ges i klassrummet. På de andra skolorna gavs stödet av specialpedagogen i ett grupprum eller i en liten grupp. Detta är enligt oss en helt klart segregeringande lösning då eleverna får sin undervisning utanför klassrummet. Enligt Persson (2010:112ff) är specialpedagogernas arbetsuppgift att vara en stöttning för lärarnas arbete i klassrummet och inte att bedriva undervisning utanför. Att det specialpedagogiska stödet sker utanför klassrummet talar emot vår syn på "ett klassrum för alla". L3 påpekade under intervjun att det var skönt att "Lilla gruppen" finns då hon inte har någon specialpedagogisk utbildning och inte känner att hon kan ta hänsyn till dessa elevers behov på bästa sätt. Vi anser i likhet med Vernersson (2002:11) att alla som arbetar med elever borde ha någon form av specialpedagogisk utbildning för att kunna tillgodose en likvärdig utbildning för alla elever. Vår erfarenhet från VFU vittnar om att många elever segregeras från klassrummet eftersom lärarna inte vet hur de ska arbeta med de elever som är i behov av extra stöd.

## *Vilket perspektiv har lärarna gentemot elevernas svårigheter, kategoriskt eller relationellt?*

Alla våra respondenter samt de flesta av författarna talar om barn *med* koncentrationssvårigheter och därför har vi skrivit *med* när vi hänvisar till dem och deras tankar och åsikter. Detta sätt att uttala sig på om koncentrationssvårigheter är sprungna ur det kategoriska perspektivet. Vi däremot skriver om elever *i* koncentrationssvårigheter, vilket kommer från det relationella perspektivet. I studien förekommer därför båda uttryckssätten.

Det är svårt att utröna vilket specialpedagogiskt perspektiv våra respondenter har då ingen av dem är helt kategorisk eller helt relationell i sitt tänkande kring elevers svårigheter. Under några frågor kan vi ändå särskilja svar som hör till antingen de ena eller det andra perspektivet. Det blir speciellt tydligt på svaren från respondenterna om vad de ansåg var orsakerna bakom koncentrationssvårigheter. Där svarade fyra av dem att alla elever är olika och har olika förutsättningar. Genom att arbeta utefter varje elevs behov och förutsättningar kan man försöka hjälpa alla elever till att få en likvärdig utbildning. Detta anser vi är lärare som lutar mer åt ett relationellt perspektiv. Lärarna anser att eleven kan bli hjälpt av att de på ett eller annat sätt ändrar sin undervisning. Göransson (2007:67) menar att det handlar om att anpassa miljön efter individens behov och att man ska rikta uppmärksamheten bort från barnet till förmån för miljön. Det finns även två lärare som anser att orsakerna till koncentrationssvårigheter är biologiskt betingat och att ”eleverna bara är sådana”. Här menar vi att de har ett mer kategoriskt perspektiv då de anser att problematiken ligger hos eleven själv och inte hos omgivningen (Ericsson, 2006:46).

Som vi skrev tidigare i diskussionen arbetar lärarna olika vad gäller hur stödet för eleverna organiseras. På några av skolorna i studien sker stödet utanför klassrummet. Antingen enskilt hos en specialpedagog eller i en mindre grupp under några lektioner i veckan. Detta anser vi är ett stöd som sker utifrån ett kategoriskt perspektiv då det är eleven som utpekats till att ha ett problem och särskiljs från övriga klassen (Emanuelsson, 2004). Just denna särskiljning menar Ahlström m.fl. (1986:173) gör att eleven blir avvikande eller ses som speciell. Ingen elev är avvikande av sig själv utan det blir någon först när han eller hon definieras som avvikande i mötet mellan skolans krav och elevernas behov.

På några av skolorna i vår studie ges stödet i klassrummet. Detta anser vi är ur ett relationellt perspektiv då elevernas individuella behov kan tillgodoses eftersom specialpedagogen med sina kunskaper finns som ett stöd för läraren och eleven. De flesta av våra respondenter ser gärna att eleverna är kvar i klassrummet istället för att få sin undervisning på annat håll. Vi menar då att frågan om hur och var stödet skall ges är en organisatorisk fråga som behöver tas upp med rektorn så att en omorganisering eventuellt kan ske. Det kanske finns möjlighet att låta de extra resurser som finns för små grupper att arbeta inne i klasserna istället för att segregera eleverna. Nordahl m.fl. & Göransson (2007:19; 2007:40) menar att alla barn ska vara delaktiga i en gemenskap där olikheter ska ses som en tillgång istället för belastning. Som vi nämnde i början av detta avsnitt finns det både möjligheter och hinder för lärare att arbeta inkluderande i klassrummet. Det största hindret som vi ser det är bristen på specialpedagogiska resurser i klassrummet. Lärarna har ofta ingen specialpedagogisk utbildning och är därför osäkra i bemötandet med elever i behov av särskilt stöd och kanske särskilt med de i koncentrationssvårigheter. Den lättaste lösningen blir då för lärarna att ta hjälp utifrån och eftersom det oftast bara finns en specialpedagog på skolan är det lättare att samla upp eleverna i en liten grupp istället för att denna är ett stöd i klassrummet. Den största möjligheten som vi ser det är att skolorna satsar på specialpedagogisk kompetensutveckling för lärarna. Men även att lärarutbildningarna har obligatoriska kurser med en sådan inriktning. Vi menar att såväl de primära som de sekundära koncentrationssvårigheterna kunde minska drastiskt ifall lärarna hade en adekvat utbildning för att hjälpa dessa elever. Vår vision är att alla lärare, såväl nyutbildade som erfarna, ska ha gedigna kunskaper om elever i koncentrationssvårigheter. Detta menar vi är av yttersta vikt för att alla elever, även elever som Viktor och Anna, ska kunna få den likvärdiga utbildning de enligt Lgr11 (Skolverket, 2011) har rätt till i ett klassrum för *alla*.

## *Vidare forskning*

Denna studie har varit mycket givande att genomföra då den har gett oss som skribenter många nya tankar och erfarenheter kring ämnet. Vi hoppas även ha inspirerat någon till att forska vidare i denna viktiga fråga. För vidare forskning hade det varit intressant att göra en studie med samma ämne fast ur ett elevperspektiv. Hur upplever elever i koncentrationssvårigheter att de blir bemötta under sin skolgång? En ytterligare intressant forskning skulle vara att upprepa vår studie, denna gång med specialpedagoger som respondenter. Vi skulle då vilja se om det går att finna någon skillnad i synsättet på elever i koncentrationssvårigheter jämfört med våra respondenter.

## 8. Litteraturlista

Ahlberg, Ann (2007). *Specialpedagogik av igår, idag och imorgon*. Pedagogisk forskning i Sverige årgång 12, nr 2.

Ahlström, Karl-Georg, Emanuelsson, Ingemar, Wallin, Erik (1986). *Skolans krav – elevernas behov*. Lund: Studentlitteratur.

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

Ballard, Keith (1997). *Researching disability and inclusive education: participation, construction and interpretation*. International journal of inclusive education.

Brodin, Jane & Lindstrand, Peg (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.

Emanuelsson, Ingemar (2007). Inkluderande undervisning – förutsättningar och villkor. I: B. Andersson & L. Thorsson, *Därför inkludering* (10 - 23). Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Emanuelsson, Ingemar (2004). Integrering/inkludering i svensk skola. I: J. Tøssebro, *Integrering och inkludering* (101-120). Lund: Studentlitteratur.

Ericsson, Ingegerd (2006). *Koncentrationsförmåga ur ett relationellt perspektiv*. Lärarutbildningen, Malmö högskola.

Esaiasson, Peter, Gilljam, Mikael, Oscarsson, Henrik, Wängnerud, Lena (2010). *Metodpraktikan – konsten att studera samhälle, individ och marknad*. Vällingby: Nordstedts Juridik AB.

Göransson, Kerstin (2007) Olikhetens plats i den inkluderande skolan. I: B. Andersson & L. Thorsson, *Därför inkludering* (65 - 72). Umeå: Specialpedagogiska institutet.

Haug, Peder (1998). *Pedagogiskt dilemma: specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.

Kadesjö, Björn (2008). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber AB.

Måhlberg, Kerstin & Sjöblom, Maud (2004). *Lösningssinriktad pedagogik – För en roligare skola*. Smedjebacken: ScandBook AB.

Nationalencyklopedin (2011-11-07). <http://www.ne.se/lang/koncentration/228549>.

Nationalencyklopedin (2011-11-21). <http://www.ne.se/lang/differentiering/153549>.

Nilholm, Claes (2006). *Inkludering av elever ”i behov av särskilt stöd” – Vad betyder det och vad vet vi?* Forskning i fokus nr 28. Myndigheten för skolutveckling.



Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje & Tveit, Arne (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber AB .

Ogden, Terje (1999). Beteendestörningar hos barn och ungdomar. I: A-L. Rygvold (red.), *Barn med behov av särskilt stöd* (84 - 122). Lund: Studentlitteratur.

Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (2007). *Att se möjligheter i svårigheter. Barn och ungdomar med koncentrationssvårigheter*. Danmark: Studentlitteratur.

Persson, Bengt (2010). *Elevens olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Kina: Liber AB.

Rosenqvist, Jerry (2007). *Landvinningar på väg mot en skola för alla*. Pedagogisk forskning i Sverige årgång 12, nr 2.

Starrin, Bengt & Renck, Barbro (1996). Den kvalitativa intervjun. I: P-G. Svensson & B. Starrin (red.), *Kvalitativa studier i teori och praktik* (52-78). Lund: Studentlitteratur.

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

Utbildningsdepartementet (2011). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet*, Lgr 11. Västerås: Edita.

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

Von Wright, Moira (2002). Det relationella perspektivets utmaning. I: Skolverket, *Att arbeta med särskilt stöd – några perspektiv* (10 - 21). Stockholm: Liber AB.

# 9. Bilagor

## 9.1 Bilaga 1

### Bakgrundsinformation

1. Namn?
2. Vilken utbildning har du och när genomförde du den?
3. Hur länge har du arbetat som lärare och vilken tjänst har du nu?
4. Hur många elever finns det i din nuvarande klass?
  
5. Vilka elever anser du är svårast att bemöta och undervisa i klassrummet?
6. Anser du att du genom din utbildning alt. kompetensutveckling fått tillräcklig kunskap för att bemöta de som du upplever är svårast att bemöta och undervisa i klassrummet?

### Koncentrationssvårigheter

7. Hur kännetecknar du en elev som uppvisar koncentrationssvårigheter?
8. Har du någon/några elever i din nuvarande klass som uppvisar koncentrationssvårigheter?

### Hur tar dessa sig uttryck?

9. Om du blickar tillbaka på din tid som lärare, anser du då att antalet elever i varje klass med koncentrationssvårigheter har ökat, minskat eller har varit ungefär lika stort hela tiden?
  - 9.1 Har du egna tankar om vad det i så fall kan bero på?
10. Hur arbetar du med dessa elever? Hur ser undervisningen ut för dessa elever?
11. Finns det tillgång till specialpedagogiska resurser på skolan/i din klass? Liten grupp? Specialpedagog? En extra pedagog i klassen? Grupprum?
  - 11.1 Hur använder du dig av dessa resurser?
  - 11.2 Om en elev behöver särskilt stöd i ett ämne, hur organiserar ni då detta stöd?
12. Vilka anser du är orsakerna till att elever får koncentrationssvårigheter?
13. Vad anser du om begreppet inkludering? Vad betyder begreppet för dig och din undervisning?
14. Vad anser du om begreppet ”En skola för alla”? Vad betyder begreppet för dig och din undervisning?