



GÖTEBORGS UNIVERSITET
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

”Jag hade tagit av mig kepsen om hon sagt till mig trevligt”

**Etnografisk studie av lärares samspel med elever
som anses ha problemskapande beteende**

Kristin Bergström

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	Ht/2014
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT14 IPS15 SPP600

Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och kurs:	Specialpedagogiska programmet, SPP600
Nivå:	Avancerad nivå
Termin och år:	Ht/2014
Handledare:	Yvonne Karlsson
Examinator:	Liisa Uusimäki
Rapport nr:	HT14 IPS15 SPP600
Nyckelord:	Problemskapande beteende, samspelsstrategi, relation, motivation, en skola för alla.

Syfte: Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger beskriver samt samspelar med elever som anses ha ett problemskapande beteende i skolan. För att genomföra detta har jag använt mig av följande frågeställningar;

- Hur samspelar pedagogerna med elever som anses ha ett problemskapande beteende i skolan?
- Har pedagogerna samspelsstrategier som verkar mer positiva respektive negativa för dessa elever? I sådana fall på vilket sätt?
- Hur beskriver pedagoger elever som de anser ha problemskapande beteende i skolan?

Teori: Studien utgår ifrån ett sociokulturellt perspektiv, vilket är ett synsätt på lärande där alla människor anses lära sig hela tiden, i alla sociala sammanhang, livet ut. Kunskaper och färdigheter kommer från de insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle, och som vi blir delaktiga i genom interaktion med andra människor. En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande och handlande, är att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser.

I alla dessa processer är kommunikation och interaktion mellan människan avgörande. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare (se Säljö, 2000). I sociokulturella studier av lärande har lärandet med relationer att göra, och sker genom deltagarnas samspel. Föremålet för analys är inte den enskilda eleven, läraren eller lärmiljön, utan hela aktivitetssystemet med samverkande individer, situationer, aktiviteter, och ämnesinnehåll som ger mening åt det som sker (se Dysthe, 2001).

Metod: Studien har en kvalitativ inriktning, och är inspirerad av en etnografisk ansats. Etnografisk forskning syftar till att kunna förstå vad som sker utifrån aktörernas perspektiv. Målet för forskaren är att förklara baserat på förståelse. Forskaren interagerar med de som studeras genom att befinna sig i en social miljö, för att studera olika situationer och sammanhang under en längre tidsperiod. Genom att vara med när saker händer har forskaren tillgång till mycket empiriskt material, och forskarens kropp är en källa till kunskap och tolkning, genom att den erfar fältet (se Aspers, 2011). Forskaren får förstahandserfarenheter och en komplex bild av deltagarna, möjlighet att fånga upp det som inte uttrycks i ord, och att använda egna känslor som en del av datamaterialet (se Fangen, 2005).

Metoder som används är deltagande observationer, samtal, intervjuer samt fältanteckningar (se Aspers, 2011). Metoden är vald för att etnografiska studier ger en unik inblick i människors vardag. Detta var mycket ändamålsenligt för denna studie, där jag behövde komma så nära eleverna, pedagogerna och omgivningen som möjligt.

Resultat: Studiens resultat handlar framförallt om samspelsstrategier, relationens betydelse, vikten av motivation hos eleven, ett kombinerat perspektiv på specialpedagogik samt en skola för vissa. Pedagogernas samspel i situationer med eleverna kan grovt sammanfattas i tre kategorier; ett auktoritärt samspel (se Greene, 2009), ett lågaffektivt samspel (se McDonnell m.fl., 1998, 2008) och en kombination av båda. Ytterligare en aspekt av samspel visade sig, där relationen mellan pedagog och elev står i fokus. Eleverna reagerar då på olika sätt beroende på vilka pedagoger de samspejar med, oavsett pedagogernas samspelsstrategier. Elevernas egen motivation beskrivs av samtliga pedagoger vara det som avgör hur eleverna fungerar i skolan. Pedagogerna anser att när eleverna själva vill arbeta, får göra något som de valt eller tycker är roligt, fungerar det allra bäst.

En kombination av ett kompensatoriskt perspektiv och ett relationellt/kritiskt perspektiv (se Nilholm, 2007) syns i pedagogernas resonemang. Detta ligger till grund för pedagogernas förhållnings- och arbetssätt med eleverna, där både en anpassning av miljö och bemötande görs, men där också elevernas särdrag poängteras. Studien visar att inte heller denna verksamhet har lyckats skapa en skola för alla, utan en skola för vissa. Hela verksamheten med elever som anses ha ett problemskapande beteende synes beroende av de enskilda pedagogernas egen kompetens och reflektionsförmåga. Frånvaron av en tydlig ledning, verksamhetsbeskrivning, arbetsbeskrivningar, och ändamålsenliga lokaler är markant.

Förord

Tack alla ni som gjort denna studie möjlig! Utan er - ingen uppsats!

I första hand vill jag tacka berörd skolas rektor för möjligheten att göra min studie i verksamheten. Ett särskilt varmt tack vill jag därefter rikta till deltagande pedagoger som modigt lät mig komma in i er vardag. Det är aldrig enkelt eller okomplicerat att bli studerad och analyserad.

Tack vårdnadshavare som gav mig förtroendet att vistas bland era barn, och ett speciellt tack till er elever för visad tillit när jag fick följa er.

Ett stort tack till min handledare för noggrann respons.

Ett djupt tack till min rektor för tålamod och stöttning utöver det vanliga. Tack mina närmsta kollegor för ventiler och goda tankar.

Ett hjärtinnerligt tack till mina föräldrar för skrivarlya och markservice, till min stora familj för support, samt till nära och kära för värdefull uppmuntran.

Slutligen vill jag rikta ett grandios tack till min bättre hälft, som osjälviskt och villkorslöst stöttat mina studier på alla sätt, från första till sista dag.

Och tack, min finaste lilla Pärluggla, som alltid får mig att försöka bättre. Du är bäst!

Göteborg i december 2014
Kristin Bergström

A Frightening Conclusion

I have come to a frightening conclusion.

I am the decisive element in the classroom.

It is my personal approach that creates the climate.

It is my daily mood that makes the weather.

As a teacher I possess tremendous power to make
a child's life miserable or joyous.

I can be a tool of torture
or an instrument of inspiration.

I can humiliate or honor, hurt or heal.

In all situations, it is my response that decides
whether a crisis will be escalated or de-escalated,
and a child humanized or de-humanized.

– Haim G. Ginott

Innehållsförteckning

Abstract	1
Förord	1
Innehållsförteckning	1
Inledning	1
Studiens utgångspunkt	1
Syfte och frågeställningar	2
Bakgrund	2
Teoretisk utgångspunkt	4
Perspektiv på specialpedagogik	5
Perspektiv på beteendeproblem	7
Tidigare forskning	9
Elever i särskilda undervisningsgrupper	9
Samarbetsbaserad problemlösningmodell i skolan	9
Störande elever och korrigerande lärare i skolan	10
Bemötande av personer som anses ha beteendeproblem inom vården	11
Pedagogiska förhållningssätt inom vården	13
Metod	14
Etnografisk studie	14
Deltagarna i studien	14
Studiens datainsamlingsmetoder	15
Bearbetning och analys	18
Studiens tillförlitlighet	18
Resultat	21
Etnografiska dagar	21
Deltagande	23
Pedagogernas beskrivning av eleverna	27
Diskussion	32
Metoddiskussion	32
Resultatdiskussion	33
Förslag till fortsatt forskning	38
Referenslista	39
Bilagor	42
Bilaga 1	42
Bilaga 2	43

Inledning

Studiens utgångspunkt

Emanuelsson (2000) betonar att trots skolans goda intentioner har den inte lyckats leva upp till visionen ”en skola för alla” i praktiken. Han menar att undervisningen inte är anpassad till alla elever i skolan, utan för elever som lever upp till skolans förväntningar samt anpassar sig till skolans verksamhet. De elever som är i behov av mer stöd än andra elever på grund av att de inte har ansetts passa in i ordinarie skolan, har placerats i specialundervisning eller särskilda grupper och skolor. Hjørne och Säljö (2008) tar upp att skolans resonemang om ”normalitet” kontra ”avvikelse” har fortsatt vara vägledande i skolans syn på elever. Brodin och Lindstrand (2010) menar att en av skolans förklaringsmodeller har varit att utse syndabockar. Problemen fokuseras därmed på elevens svårigheter, oförstående föräldrar, okvalificerade lärare, o.s.v. Författarna anger att i själva verket handlar det mer om strukturella och organisatoriska svårigheter, än resultatet av personliga misslyckanden. Dessutom tar de upp att lärare och föräldrar talar ibland om ”de andra” elevernas rätt att slippa störande och krävande elever. Genom historien har dessa elever ansetts bromsa de andras framgång, och hämma deras utveckling. Ett sådant synsätt innebär en fortlöpande urgröpning av de grundläggande demokratiska principer som handlar om respekten för varje människas autonomi och lika unika värde, som bland annat framgår av Barnkonventionen (1989) och FN:s standardregler (1993). Brodin och Lindstrand (2010) hävdar att förlorarna i detta resonemang inte bara är de elever som anses svaga i skolsammanhang, utan alla vi som ska leva sida vid sida i detta samhälle.

Hermansen (2011) belyser att lärarens roll är avgörande för elevens skolsituation och resultat. Författaren menar att läraren som person, med sina förväntningar och sätt att kommunicera med eleven, har en avgörande roll. De normer, värderingar och beteendemönster läraren förmedlar både genom sina ord och med sig själv som förebild, är betydelsefulla. Dessutom anser han att elevernas sociala och lärandemässiga situation i skolan, deras självkänsla, och det sociala samspelet mellan eleverna i klassen är direkt påverkade av detta. Brodin och Lindstrand (2010) anser att då eleverna ska vara utgångspunkten för verksamheten, måste lärarna vara flexibla och anpassa sig efter eleverna, och inte tvärtom.

Direktiven i skolans styrdokument (se SFS 2010:800; Skolverket, 2011) samt de tongivande dokumenten om våra grundläggande demokratiska principer (se FN:s konvention om barnets rättigheter, 1989; Salamancadeklarationen, 1994; Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning, 2008; FN:s standardregler, 1993) är entydiga angående målet om en skola för alla (se Egeland, Haug och Persson, 2006). Trots detta är skolan i praktiken en plats där minst 10 procent av eleverna anses ha problemskapande beteende (se Cefai och Cooper, 2010), och därför behandlas på ett annorlunda (se Emanuelsson, 2000) och ibland godtyckligt sätt (se Samuelsson, 2008).

I denna studie använder jag ett sociokulturellt perspektiv (se Säljö, 2000) samt utgångspunkter i ideologin om en skola för alla. Detta för att tydliggöra hur pedagoger samspelar med elever som de anser har ett problemskapande beteende i skolan (se Hejlskov Jörgensen, 2009). Vidare används sociokulturella utgångspunkter för att studera om det går att hitta samspelsstrategier för pedagoger att sträva efter, eller att försöka undvika, då lärarens roll är avgörande för elevens skolsituation och resultat (se Hermansen, 2011). Studien är en etnografiskt inspirerad studie (se Aspers, 2011) av klassrumssituationer i en kommunal grundskola i en storstadsregion. Av demokratiska, pedagogiska och didaktiska skäl är denna studie central att genomföra, då en skola ”för alla” i Sverige fortfarande är en utopi, och en skola ”för vissa” är

verklighet. Med dessa utgångspunkter ska jag undersöka hur pedagoger beskriver samt samspelar med elever som anses ha ett problemskapande beteende.

Syfte och frågeställningar

Syfte

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger beskriver samt samspelar med elever som anses ha ett problemskapande beteende i skolan.

Frågeställningar

Hur samspelar pedagogerna med elever som anses ha problemskapande beteende i skolan?

Har pedagogerna samspeletsstrategier som verkar mer positiva respektive negativa för dessa elever? I sådana fall på vilket sätt?

Hur beskriver pedagoger elever som de anser ha problemskapande beteende i skolan?

Bakgrund

Framväxten av en skola för alla

Tallberg Broman, Rubinstein Reich och Hägerström (2002) skriver att i Sverige började en likvärdig utbildning och en skola för alla skapas i och med den lagstadgade folkskolan år 1842. Rask, Svensson och Wennbo (1985) betonar att även i Sveriges första läroplan för grundskolan, Lgr 62, poängterades att alla skulle ha lika tillgång till utbildning oavsett förutsättningar. Författarna nämner vidare att specialundervisningen i slutet av 1960-talet hade ökat kraftigt, vilket var en av anledningarna till att den svenska staten på 1970-talet tillsatte en skolutredning om skolans inre arbete, den så kallade SIA-utredningen. Slutsatserna var att begreppet elever med skolsvårigheter i viss mån kunde ersättas med begreppet en skola med undervisningssvårigheter, där elevernas svårigheter ansågs bottsna bland annat i bristande individualisering inom skolan, och där åtgärder inom skolan var centrala. Inte förrän på 1980-talet togs dock teorierna om en skola för alla på allvar, då det i läroplan för grundskolan, Lgr 80, tydliggjordes hur man skulle kunna skapa en utbildning för alla, och vikten av en individualiserad, likvärdig utbildning. Skolöverstyrelsen (1980) beskriver att detta skulle åstadkommas genom att förändra skolans arbetssätt om en elev får svårigheter i skolarbetet, istället för att se detta som elevens "fel". Skolverket (1994) klargör att i läroplan för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, fortlever visionen om en skola för alla och en likvärdig utbildning, där undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Skollagen

Skollagen (Svensk författningssamling 2010:800) förtydligar elevers utveckling mot målen angående elevers lärande och personliga utveckling, samt särskilt stöd. Om elevers lärande och personliga utveckling fastslås att "Alla barn och elever ska ges den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling, för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål" (se SFS 2010:800, s. 12). Angående särskilt stöd upplyser Skollagen (SFS 2010:800) om att "Särskilt stöd får ges i stället för den undervisning eleven annars skulle ha deltagit i eller som komplement till denna. Det särskilda stödet ska ges inom den elevgrupp som eleven tillhör" (se SFS 2010:800, s. 12), och vidare att "Om det finns särskilda skäl, får ett beslut innebära att särskilt

stöd ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp (särskild undervisningsgrupp) än den som eleven normalt hör till” (se SFS 2010:800, s. 13). Detta innebär att alla elever, oavsett behov, har rätt till fungerande undervisning i sin klass, om det inte finns särskilda skäl till att eleven ska ha undervisning enskilt eller i en liten undervisningsgrupp.

Skollagen (SFS 2010:800) anger vidare att ”Om det inom ramen för undervisningen eller genom resultatet på ett nationellt prov, genom uppgifter från lärare, övrig skolpersonal, en elev eller en elevs vårdnadshavare eller på annat sätt framkommer att det kan befaras att en elev inte kommer att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås, ska detta anmälas till rektorn. Rektorn ska se till att elevens behov av särskilt stöd skyndsamt utreds. Behovet av särskilt stöd ska även utredas om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation. Samråd ska ske med elevhälsan, om det inte är uppenbart obehövligt. Om en utredning visar att en elev är i behov av särskilt stöd, ska han eller hon ges sådant stöd” (se SFS 2010:800, s. 12). Det särskilda stödet ska ”ges på det sätt och i den omfattning som behövs för att eleven ska ha möjlighet att nå de kunskapskrav som minst ska uppnås” (se SFS 2010:800, s. 13). Detta betyder att om en elev befaras inte nå skolans kunskapsmål eller har andra svårigheter i sin skolsituation, har denne rätt att snabbt få särskilt stöd på det sätt och i den omfattning eleven behöver.

Läroplan för grundskolan 2011

I läroplanen för grundskolan (se Skolverket, 2011, s. 8) står angående skolans värdegrund och uppdrag att "Undervisningen ska anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den ska främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper". Där står även att "En likvärdig utbildning innebär inte att undervisningen ska utformas på samma sätt överallt eller att skolans resurser ska fördelas lika. Hänsyn ska tas till elevernas olika förutsättningar och behov. Det finns också olika vägar att nå målet. 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" (se Skolverket, 2011, s. 8).

En skola för alla

Uttrycket en skola för alla är en politisk vision om att den obligatoriska skolan i Sverige ska vara en skola dit alla elever är välkomna, och där utbildningen är anpassad efter individuella förutsättningar. Egeland, Haug och Persson (2006) visar att begreppet myntades i samband med införandet av 1980 års läroplan. Matson (2007) omnämner att en skola för alla inte endast ska handla om integrering genom att ta emot alla elever, utan även inkludering, dvs. en skola som kan erbjuda alla elever en likvärdig utbildning på individens nivå. Gustavsson (2002) tycker att det politiskt-ideologiska begreppet alltså innebär en skola med hög grad av delaktighet, inkludering och integrering.

Brodin och Lindstrand (2010) har åsikten att skolan bär både på ett politiskt och på ett samhälleligt uppdrag, där det finns en enighet kring alla barns rätt till skola utifrån principen om en skola för alla, det vill säga en skola utan särlösningar. FNs konvention om barnets rättigheter (1989), Salamancadeklarationen (1994), och Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (2008) och FN:s standardregler (1993) strävar alla mot en skola för alla. Brodin och Lindstrand (2010) påvisar att det i samtliga dokument framkommer att elever i behov av särskilt stöd så långt som möjligt ska erhålla undervisning inom ramen för den reguljära skolan, funktionshinder ska minimeras genom förändringar av miljön i skolan, och den enskildes behov ska bedömas utifrån ett helhetsperspektiv. Insatserna ska vara icke-segregerande, och baseras på stor flexibilitet både ifråga om kursplaner och skolans inre orga-

nisation. Brodin och Lindstrand nämner att förståelsen för barns utveckling i samspel med miljön kan ses som en progressiv anpassning där både barn och miljö ständigt förändras.

Elever som anses ha beteendeproblem i skolan

Cefai och Cooper (2010) har funnit att beteendeproblem är vanligt förekommande och omfattar ca 10 procent av eleverna i studien. Författarna anger att gruppen är den som skolan oftast lyssnar minst till, som är minst omtyckt, och den som erbjuder de svåraste utmaningarna. Cefai och Cooper belyser vidare att lärare tillskriver problemen till brister hos eleverna, medan eleverna pekar på orsaker som dåliga relationer med sina lärare, att bli offer för orättvisor, en upplevelse av vara kuvad och maktlös, fragmentiserat lärande, samt exkludering och stigmatisering. Eleverna hade även positiva berättelser om lärare som de upplevde hade underlättat deras skolgång, genom att ha mött dem med omsorg och förståelse, lyssnat till deras bekymmer och gett dem stöd i deras relationer och lärande. Eleverna underströk behovet av ett mer humant, inkluderande och relevant utbildningssystem. Cefai och Cooper betonar att utgångspunkten är att ett gott arbete med ”bråkiga” elever förutsätter att man lyssnar på dem.

Juul och Jensen (2003) har funnit att många behandlingskrävande unga kommer från familjer som försöker upprätthålla lydskulturen. Författarna anser vidare att ramor och regler inte är pedagogik, och en anpassning till dem ska varken ses som ett mål eller en framgång. Den pedagogiska framgången ligger däremot i den kvalitet som den vuxne möter de elever som inte anses leva upp till skolans förväntningar, regler och normer. Jörgensen och Schreiner (2001) utgår från en sammanhangsorienterad utgångspunkt, där möjligheterna till förändring ställs i fokus istället för problemens bakgrund och orsaker. Författarna instämmer i resonemanget, och säger att när gängse pedagogiska medel inte räcker till utan tvärtom gör problemet värre, tas detta som ännu ett uttryck för barnets omöjlighet istället för styrningsmedlens olämplighet. Jörgensen och Schreiner använder begreppet fighter-relation för att beskriva en typ av relation där vuxna blir så provocerade av vissa barns beteende att de känner, tänker och handlar på ett sätt som de vanligtvis inte gör. När den vuxne hamnar i en fighter-relation med ett barn ska det ses i sammanhang med den vuxnes sårbarheter, som barnet använder för att skapa en reaktion. Dessa sårbarheter måste bearbetas, så att den vuxne kan hantera dem på ett sådant sätt att de inte låter sig påverkas.

Teoretisk utgångspunkt

Det sociokulturella perspektivet

Säljö (2000) anger att ett sociokulturellt perspektiv, sprunget ur Vygotskys tankar, är ett synsätt på lärande där alla människor anses lära sig hela tiden, i alla sociala sammanhang, livet ut. Kulturen och språket spelar en viktig roll för barns kognitiva utveckling redan från födseln. Barnet lever från början i en social miljö, där kunskap är något som finns inom den kultur som människan bearbetat fram genom historien. När vi kommunicerar i de sociala sammanhang vi ingår i fortsätter vi att utvecklas och lära, och det är det kulturella arvet som delger oss den kunskap som är nödvändig. Säljö omtalar att lärprocessen börjar därför som en social aktivitet i den intellektuella miljö barnet växer upp, och fortsätter hela livet. Dysthe (2001) hävdar att det viktigaste förmedlande redskapet för människan är språket, och utifrån sociokulturell teori är varje språklig framställning hållningar och värderingar som placerar oss i en kulturell och historisk tradition.

En av utgångspunkterna för ett sociokulturellt perspektiv på lärande och mänskligt tänkande och handlande, är att man intresserar sig för hur individer och grupper tillägnar sig och utnytt-

jar fysiska och kognitiva resurser. Säljö (2000) beskriver vad som kan åstadkommas i en kultur eller i ett samhälle å ena sidan, och vad enskilda medlemmar behärskar å den andra. Kunskaper och färdigheter kommer från de insikter och handlingsmönster som byggts upp historiskt i ett samhälle, och som vi blir delaktiga i genom interaktion med andra människor. Säljö klargör att med resurser i form av intellektuella och praktiska redskap, och genom att samspela med andra i olika kollektiva verksamheter, kan vi utnyttja tidigare generationers erfarenheter och insikter. I alla dessa processer är kommunikation och interaktion mellan människan avgörande. Säljö förtydligar att det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som de förs vidare. Detta är en grundtanke i ett sociokulturellt perspektiv.

Dysthe (2001) anser att skolundervisningen ursprungligen utgick från en lednings- eller överföringsmetafor, där läraren överför och lär ut kunskap till eleven som tar emot och lär in. I sociokulturella studier av lärande har lärandet däremot med relationer att göra, där lärande sker genom deltagarnas samspel. Hon menar att föremålet för analysen är inte den enskilda eleven, läraren eller lärmiljön, utan hela aktivitetssystemet med samverkande individer, situationer, aktiviteter, och ämnesinnehåll som ger mening åt det som sker. Dysthe talar även om motivation, och menar att den finns inbyggd i samhällets förväntningar på barn. Avgörande för motivationen i skolan är att denna lyckas skapa situationer som stimulerar till aktivt deltagande och miljöer där barnet känner sig accepterat. Att i en grupp känna sig uppskattad både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra ger motivation för fortsatt lärande. Viljan att lära beror alltså på upplevelsen av meningsfullhet.

Säljö (2000) nämner vidare att det är av vikt att granska skolans verksamhet och resultat utifrån en förståelse av vad lärande är, och när och hur människor lär. Det som vi uppfattar som inlärningssvårigheter, och förlägger till individer och deras förmåga att lära, kan bättre förstås om vi analyserar de regler och traditioner för kommunikation som vuxit fram inom skolan, och de svårigheter elever kan ha att identifiera sig och anpassa sig till dem. Vi måste också ta med i beräkningen hur vår omgivning ser ut, vilka resurser den erbjuder och vilka krav som ställs. Skolans kommunikativa tradition bidrar både till skapandet av kunskaper och färdigheter hos människor, men också till skapandet av svårigheter att lära och förstå. Människors intellektuella kapacitet, deras förmåga att tänka och lära, är inte begränsad av den mentala och biologiska utrustning vi föds med. Säljö säger att vi är kulturvarelser och samspelar och tänker tillsammans med andra människor i vardagliga aktiviteter.

Perspektiv på specialpedagogik

Kompensatoriskt perspektiv, kritiskt perspektiv och dilemmaperspektiv

Nilholm (2007) berättar om tre olika perspektiv på specialpedagogik - det kompensatoriska perspektivet, det kritiska perspektivet, och dilemmaperspektivet. Dessa kan ses som orienteringspunkter, vilka kan ge avgörande konsekvenser i synsättet på specialpedagogik.

Det kompensatoriska perspektivet har stort inflytande på den specialpedagogiska vardagen, och dominerar inom forskningen. Inom detta perspektiv lokaliseras egenskaper eller förmågor som är problematiska hos individen, främst genom sökande efter neurologiska och psykologiska förklaringar. Problem tillskrivs individen, och distinkta problemgrupper skapas. Specialpedagogiken är underordnad de psykologiska och medicinska rönen, och de specialpedagogiska åtgärderna anpassas efter dessa. Specialpedagogikens uppgift är främst att kompensera individen utifrån de brister denne uppvisar.

Det kritiska perspektivet har fått ökat inflytande inom internationell forskning. Detta perspektiv är ideologikritiskt inriktat, och ifrågasätter begreppet specialpedagogik som i sig självt inrymmer föreställningen om det normala och det onormala, och därför anses förtryckande. Inom perspektivet tillstås att individer har olika förutsättningar, men fokus läggs på vad samhället gör med dessa olikheter. Det är inte individens egenskaper i sig som ger upphov till ett behov av specialpedagogik, utan specialpedagogiken har sin förklaring i sociala processer. Specialpedagogikens värderande och marginaliserande effekter anses icke önskvärda, och perspektivet framför istället en utopi, där specialpedagogiken upphör och skolans verksamhet förmår möta varje elevs behov utifrån dess egna förutsättningar. Detta utan att behöva använda ett segregeringsspråkbruk, eller skapa olika grupper och uteslutning av dessa grupper ur skolans gemenskap.

Dilemmaperspektivet är inte lika vedertaget som de båda andra synsätten. Detta perspektiv är positivt inställt till ett flertal idéer inom det kritiska perspektivet, men hävdar att det blir problematiskt eftersom det förespeglar ett tillstånd där alla skolproblem skulle upphöra. Inom perspektivet betonas utbildningssystemets grundläggande komplexitet och motsägelsefullhet, där det då är viktigt att skapa kunskap om hur dessa motsättningar tar sig uttryck i konkreta verksamheter.

Problemskapande beteende

Hejlskov Jörgensen (2009) definierar problemskapande beteende som beteenden som skapar problem för personer i omgivningen, och ett problemskapande beteende kan ha många orsaker. Han menar att ett centralt tema är stress utifrån grundläggande och situationsbestämda belastningsfaktorer, såsom svårigheter att förstå sammanhang, perceptionsproblematik, oväntade förändringar och specifika krav. När den sammanlagda stressnivån stiger kan personen visa varningstecken på oro. I det läget kan omgivningen välja att genomdriva krav eller backa och låta personen återfå lugnet och självkontrollen. Hejlskov Jörgensen hävdar att om personens stressnivå fortsätter att stiga hamnar denne i affekt, förlorar självkontrollen och stor risk för våldsamt eller självskadande beteende finns. Så kallad vanlig uppfostran fungerar inte med dessa personer, utan leder till en negativ spiral med ökade krav utan att ge rätt hjälp. Han ifrågasätter förmågan att lära sig av tidigare misstag i de här fallen, och ser pedagogers uppgift som att se till att personerna lyckas, genom kravanpassning och flexibla förväntningar. Hejlskov Jörgensen påvisar hur personal i utsatta situationer ofta känner sig tvungna att ta kontroll och därför kräver lydnad, exempelvis genom att höja rösten, söka ögonkontakt eller i värsta fall hålla i personen. Hans utgångspunkt är begreppet affektsmitta, där känslotillstånd och uttryck anses påverka andras känslotillstånd och uttryck, och upplyser om att detta kan leda till att personens oro eller ilska förvärras. Hejlskov Jörgensen menar att ett bättre alternativ är att sänka kraven, ha ett mjukt kroppsspråk och backa bort från eleven.

Bemötande

Greene (2009) och Hejlskov Jörgensen (2009) påvisar att två huvudlinjer kan skönjas i bemötandet av laddade situationer, ett konfrontativt och ett lågaffektivt bemötande. Det konfrontativa bemötandet utgår från en beteendeterapeutisk standardmetod, där barnet manipulerar sin omgivning genom utbrott, och där det då blir av vikt att inte ge efter, utan att ge barnet konsekvenser av sitt beteende. McDonnell, Reeves, Johnson och Lane (1998) samt McDonnell, Sturmey, Oliver, Cunningham, Hayes, Galvin, Walshe, och Cunningham (2008) visar att ett lågaffektivt bemötande innebär samspel med fokus på att försöka skapa lugn och minska känslointensitet, och går bland annat ut på att sträva mot att i möjligaste mån undvika konflikter. Kravanpassning är centralt, och betyder inte detsamma som kravlöshet, utan att kraven

måste anpassas i varje situation. Personen i affekt behöver känna att människor finns där för att hjälpa till och samarbeta. En konflikt med starka känslor och irrationellt beteende är ingen bra grund för utveckling och lärande, utan det måste ske i andra sammanhang. Utan en välutvecklad strategi och gemensamt förhållningssätt, riskerar personal att tvingas göra så gott de kan och lösa situationen efter eget huvud. McDonnell m.fl. (1998, 2008) tycker att i våldsamma situationer tänker vare sig personer i affekt eller personal särskilt klart, och det finns stor risk att situationen spårar ur.

Pedagogers ledarskap

Nilsson (1996) beskriver attributionsteorier, vilka är socialpsykologiska teorier om hur människor ser och tolkar orsakssamband bakom egna och andras handlingar, och är en viktig del i den mänskliga socialisationen. Enligt Nilsson syftar attribution på själva processen genom vilken vi tillskriver andra människor en identitet, vissa egenskaper, och orsaker bakom deras beteende. Han omnämner att attributionsteori innebär att människan vill ha en balanserad och sammanhängande bild av verkligheten, och söker därför meningsfulla orsaker till det som sker. Vidare menar författaren att i våra bedömningar av andra människor bildar vi ofta felaktiga uppfattningar, så kallat attributionsfel. Nilsson betonar att det vanliga är att vi lägger för stor vikt vid personliga egenskaper och för lite vikt vid situationens makt när vi söker efter orsaker till någons beteende, vi har även en tendens till att tolka våra egna handlingar som situationsbetingade och andras som egenskapsstyrda. Han hävdar att beteende som upplevs som ovanligt eller konstigt leder till att vi är benägna till att söka orsaken hos personen, medan vanliga eller typiska handlingar leder till att vi förlägger orsaken till situationen.

McDonnell m.fl. (1998, 2008) samt Karlsson (2007) menar att personalens förhållningssätt har en central påverkan på personers agerande. För att minska problemskapande beteenden är det därför nödvändigt att rikta fokus mot personalen, och då även titta närmare på deras värderingar och diskurser, som styr både bemötande och agerande. Weigel, Langdon, Collins och O'Brien (2006) har åsikten att personer som förklarar problemskapande beteende som icke-medveten och icke-kontrollerbar för personerna, tenderar att vara mer hjälpsamma, än de som ser negativa händelser som aktiva handlingar. Jørgensen och Schreiner (2001) samt Samuelsson (2008) omtalar att pedagoger kan känna sig svårt provocerade av vissa elevers beteende, då detta upplevs utmana deras ledarskap och spelar på pedagogernas sårbarheter.

Perspektiv på beteendeproblem

Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit (2005) talar om social systemteori, där grundtanken är att individer deltar i system där individen påverkar helheten och själv påverkas av denna helhet. Teorin innebär att ett problem inte kan ryckas loss ur det sammanhang där det uppstår, och syftet är att finna sambanden mellan miljön och individens beteende och inte orsakerna till beteendet. Detta systemperspektiv är väsentligt om man ska kunna skapa en förståelse för vad beteendeproblematik är, och hur detta beteende kan bemötas. Författarna berör att systemförståelse innebär att det blir centralt att arbeta med att förändra strukturer och mönster i sociala system för att förebygga och modifiera beteendeproblematik. Förändras mönster och strukturer i de sociala systemen förändras interaktionen, och därmed påverkas också beteendet. Tillämpning av systemteori på beteendeproblem innebär att finna de faktorer, samband och mönster som skapar och upprätthåller det problematiska beteendet, istället för att fokusera på individen. I skolan kan beteendeproblem förklaras av systemfaktorer som relationer mellan elever, relationer mellan elev och lärare, och de värderingar och förväntningar som finns. Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit upplyser om att även faktorer i andra sociala system såsom familjen och kamratgruppen spelar en central roll.

Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit (2005) tar upp fyra viktiga perspektiv för att få en förståelse för beteendeproblem; individperspektivet, aktörsperspektivet, bemästrandeperspektivet, och det socialkonstruktivistiska perspektivet.

Individperspektivet innebär att individuella faktorer, som biologiska och genetiska dispositioner, måste beaktas för att förstå varför vissa barn utvecklar beteendeproblem. Om barnet har en specifik svårighet kan denna bli synlig, förstärkas och utvecklas i samspel med omgivningen. Svårigheter som hänger samman med individuella faktorer, måste barnet få kompetent och individuellt anpassad hjälp med. Författarna menar att individperspektivet synliggör sambandet mellan beteende och egenskaper hos barnet, exempelvis sociala färdigheter, attityder till vuxna, temperament och biologiska, genetiska och neurokognitiva dysfunktioner.

Aktörsperspektivet fokuserar på att individer i varje situation skapar sig en uppfattning om situationen, och denna uppfattning ligger sedan till grund för de önskningar man har i situationen, och vilka handlingar individen som aktör väljer för att uppfylla dessa. Ett beteende som av omgivningen uppfattas som problematiskt, kan barnet ha valt för att det enligt dess uppfattning är ändamålsenligt i den aktuella situationen. Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit belyser att i pedagogiska sammanhang är förståelsen av individens uppfattningar och handlingar centrala, eftersom den har konsekvenser för barnets beteende och lärande.

Bemästrandeperspektivets utgångspunkt är att individer har förmågan att delta i beslut och handlingar som gäller deras eget liv, och att de själva vet vad som är bra för dem. Därför måste individen och dess omgivning utveckla förtroendet för den egna förmågan att skapa och påverka händelser i livet. Om individen upplever att denne själv är orsak till att det går bra eller dåligt, och att denne själv kan påverka orsakerna, skapar det goda möjligheter att fortsätta prestera, eller att förändra sitt beteende. Bemästrandeperspektivet handlar om att öka individens motivation och bemästrande, genom att utgår ifrån vad barnet är intresserat av och har förutsättningar att bemästra. Författarna anser att detta görs genom att utveckla det barnet kan och dess synliga och dolda förmågor, samt genom att inte utsätta barn för krav som de inte mäktar med.

Det socialkonstruktivistiska perspektivet riktar uppmärksamheten mot att individen är en produkt av sin kulturella och personliga historia, och av sin omedelbara sociala kontext. Individer tolkar det som observeras, och dessa tolkningar blir konstruktioner av verkligheten, där dessa antaganden och förväntningar kan skapa sociala realiteter. Nordahl, Sörlie, Manger och Tveit betonar avslutningsvis att utifrån ett sådant perspektiv ligger fokus på relationer mellan individer, där exempelvis lärare påverkar sina elever genom positiva och negativa förväntningar på dem.

Tidigare forskning

Elever i särskilda undervisningsgrupper

Karlsson (2007) har studerat hur skolan organiserar verksamheten för elever i en särskild undervisningsgrupp, hur elever, pedagoger, föräldrar och elevernas tidigare klasslärare beskriver vad som utgör elevernas skolsvårigheter, samt hur pedagogerna utvärderar elevernas skolproblem i en schemalagd utvärderingsaktivitet. Studien är baserad på fältarbete under ett år. Inspelningar av vardagliga aktiviteter, samt intervjuer med fem elever (7-12 år), pedagoger, föräldrar och före detta klasslärare har utförts. Skolan definierar eleverna som att ha socioemotionella svårigheter och beteendeproblem. Karlssons resultat visar att den särskilda undervisningsgruppen osynliggörs och marginaliseras både centralt inom kommunen och lokalt i skolans verksamhet, att pedagogerna ständigt beskriver elevernas skolsvårigheter och befäster problemidentiteter, samt att eleverna positionerar sig som aktiva agenter och gör motstånd mot problemdefinitionerna. Karlssons avhandling understryker vikten av att studera elever i särskilda undervisningsgrupper och deras sociala kompetenser och agenskap i vardagliga skolaktiviteter. Analysen pekar på att beskrivningar inte är neutrala, utan sociala aktiviteter där identiteter, relationer, normer, och institutioner, etableras och görs motstånd mot.

Karlsson (2007) beskriver att elevers diskussioner om regler och normer visar att barn är aktiva agenter som bidrar till att omforma pedagogiska sammanhang. Det betyder att det utifrån elevernas perspektiv finns en vinst i att protestera och bryta mot skolans normer och regler, enligt Karlsson. Barns agenskap och sociala kompetenser är kopplade till de miljöer där barnen ingår, och ska förstås inom ramen för tvingande strukturer, vilka de agerar i relation till. Karlsson tar upp att barn uppnår agenskap själva, och det är inte något som vuxna beviljar eller kan ta ifrån dem. Pedagoger använder olika diskurser för att förstå och förklara elevers beteende. Pedagogerna beskriver elevernas svårigheter utifrån ett utpräglat skolperspektiv, där deras problem definieras i relation till skolans uppdrag, och förväntningar på elevers beteende och prestationer. Eleverna definieras som att de måste förändra och utveckla sig, och att de inte klarar av att hantera normer och regler, eller vet hur de ska samspela och bete sig i vardagliga situationer.

I motsats till de diskurser som framställer elever som avvikande, ensamma och problematiska, fann Karlsson att de ständigt strävade efter agenskap och samspelade med varandra, övriga elever och pedagoger i skolan. Karlsson visar även att pedagoger möter dilemmat om de ska arbeta med elevernas sociala beteende eller med skolämnen. Ett annat dilemma handlar om huruvida klassläraren ska se till att klassen som kollektiv fungerar, eller om den enskilde elevens behov av stöd i klassrummet ska prioriteras. Även otydlighet i skolans organisering visade sig bland annat i hur eleverna var placerade på skolan, samt var och när de hade sina lektioner, säger Karlsson.

Samarbetsbaserad problemlösningsmodell i skolan

Greene (2009) har studerat behandling av barn som anses ha explosivt, oflexibelt och lättfrustrerat beteende. Greene har genom kliniskt arbete med lärare, föräldrar och barn i grundskolan arbetat fram en samarbetsbaserad problemlösningsmodell (CPS - Collaborative Problem Solving). Denna utgår från hur människor interagerar med varandra, inte bara vuxna gentemot barn utan även hur barn fungerar sinsemellan och hur vuxna fungerar med andra vuxna. Greene beskriver hur CPS-modellen kan användas i en sjätteklass i en kommunal grundskola. Studiens resultat visar hur en elev med svår beteendeproblematik finner ett sätt att fungera med sin lärare. Läraren ändrar sitt bemötande och hjälper eleven att träna de förmågor som

eleven behöver för att kunna fungera i skolan, samtidigt som skolan därigenom samtidigt förvärvar ett mer humanistiskt förhållningssätt. Analysen pekar på att tre skiften krävs - en dramatisk förbättring av förståelsen för vad som orsakar att barns beteende uppfattas som störande, att utveckla metoder som huvudsakligen är proaktiva snarare än reaktiva för dessa barn, samt att skapa förutsättningar för att människor ska kunna arbeta med problem på ett samarbetsbaserat sätt. Greenes slutsats är att barn som har ett så kallat explosivt beteende, alltid gör så gott de kan.

Greene kritiserar den beteendeterapeutiska standardmetod som ofta används i bemötandet av explosiva barn, där man utgår från att barnet manipulerar sin omgivning genom utbrott, och där det då blir av vikt att inte ge efter, utan att ge barnet konsekvenser av sitt beteende. Istället beskriver Greene att barnet beter sig som det gör på grund av kognitiva brister, inte dålig uppföstran, och att pedagogikens uppgift är att förhålla sig till de kognitiva svårigheterna, och undvika de situationer som är för svåra för barnet. Dessutom menar Green att skolan även bör träna barns kognitiva förmågor, erbjuda hjälpmedel för att komma runt explosionerna, samt skapa utveckling och lärande. Greene ifrågasätter explosiva och oflexibla barns möjligheter att förstå konsekvensen av sitt handlande, särskilt när barnet är i affekt. Det krävs att barnet kan plocka fram minnet av en liknande situation och minnas vilken konsekvensen blev då. Greene anser att många av dessa barn har svårt att generalisera och svårt att förstå orsak och verkan.

Störande elever och korrigerande lärare i skolan

Samuelsson (2008) har studerat skolans regler, lärares förväntningar, vilken sorts störande beteende lärare uppmärksammade, samt lärares åtgärder mot störande elever i klassrummet. Studien är baserad på så kallat jojofältarbete på tre skolor, där 49 lärare och 74 elever i tre sjundeklasser observerades i tre perioder under de första åtta månaderna av läsåret 2003-2004. Samuelssons resultat visar att lärare förklarar vilken typ av elevbeteende de förväntar sig respektive inte förväntar sig, samt att lärare och skolledare vid samtliga skolor beskriver regler som ska följas. Samuelssons analys pekar på att de störande beteenden som lärare uppmärksammade kan delas in i fyra kategorier; störande aktivitet, störande artefakter, störande egenheter samt störande ordning.

Störande aktivitet handlar om elevernas kroppsrörelser och vad de kroppsligt gjorde eller inte gjorde, elevernas ohörsamhet, samt elevernas pratsamhet. Störande artefakter handlar om föremål som störde läraren eller klasskamraterna, samt elevernas avsaknad av material som var tänkt att användas under lektion. Störande egenheter handlar om elevernas bristande ansvars-tagande, olika slags negativa inställningar från eleverna, samt elevernas bristande tillit till sin egen förmåga, samt störande ordning handlar om ordning vid elevernas arbetsplats eller ordning i klassrummet. Samuelssons analys klargör även att lärarna blev mest störda av elever som pratade utan lärarnas tillåtelse, samt att den vanligaste strategin var uppmaningar om att uppföra sig bättre. Den visar dessutom att lärarnas tillrättavisningar kan delas in i två kategorier; icke-verbala åtgärder och verbala åtgärder, varav de allra flesta korrigeringar i klassrummet gjordes genom språkliga uttryck av lärarna. Lärarnas tillrättavisningar syftade till att styra eleverna tillbaka till arbetet, få eleverna att följa kollektiva överenskommelser samt att få eleverna att visa respekt för lärarna.

Samuelsson (2008) har funnit att elevers beteende i fråga om regelbrott och regelöverträdelser var ett resultat av en flerårig pedagogisk socialisation. Denna fick i de flesta fall eleverna att bete sig normalt i betydelsen vanligt och normenligt, men enstaka undantag förekom i form av ifrågasättande och regelöverträdelser. Beteenden som lärarna uppmärksammade som respektlösa var elever som inte gjorde som läraren sade. Detta upplevdes som provocerande för att lärarna investerat tid och anseende på att skapa ett fungerande socialt sammanhang, byggt bland annat på respekt. Lärarna provocerades därför personligen, genom att deras ledarskap utmanades, och deras reaktioner blev ett försvar för ledarskapet av det sociala sammanhanget som klassen och undervisningen utgjorde. Samuelsson visar i sin forskning avsaknad av kollegiala samtal om störande beteende och hantering av detta. Trots att pedagogerna förenade dimensionerna omsorg och fostran, kunde Samuelsson inte klargöra om de egentligen visste vad de gjorde, vilket synliggjorde möjligheter för att utveckla pedagogers ledarskap. Enligt Samuelsson skulle sådana samtal utgöra en betydelsefull del i diskussionen om verksamheten i klassrummen ska vara den enskilda lärarens privatsak.

Bemötande av personer som anses ha beteendeproblem inom vården

McDonnell, Reeves, Johnson och Lane (1998) samt McDonnell, Sturmey, Oliver, Cunningham, Hayes, Galvin, Walshe, och Cunningham (2008) har studerat effekten av personals användning av lågaffektivt bemötande vid utmanande beteende av klienter. Ett lågaffektivt bemötande innebär samspel med fokus på att försöka skapa lugn och minska känslointensitet. Det går bland annat ut på att sträva mot att i möjligaste mån undvika konflikter. Författarna menar att kravanpassning är centralt, men det betyder inte detsamma som kravlöshet, utan att kraven måste anpassas i varje situation. Dessutom betonar de att personen i affekt behöver känna att människor finns där för att hjälpa till och samarbeta. Författarna anger att en konflikt med starka känslor och irrationellt beteende inte är en bra grund för utveckling och lärande, utan det måste ske i andra sammanhang.

I en fallstudie följer McDonnell m.fl. (1998) en vuxen man med utvecklingsstörning som ofta visar ett utmanande beteende. Forskarna tittar på hur ett utvecklingsarbete kan se ut rent praktiskt utifrån ett lågaffektivt bemötande, och kartlägger samband mellan personalens krav och mannens utmanande beteende. Kartläggningen visar flera återkommande utlösande faktorer, där vårdgivarna innan studien läser in tankar och motiv hos mannen som är väldigt negativt laddade och tolkar situationen som att han medvetet söker uppmärksamhet och aktivt manipulerar sin omgivning. Forskarna menar att interventionens syfte var att hantera situationen snarare än att förändra mannens beteende, och efter användande av ett lågaffektivt bemötande visar studien en klar minskning av det utmanande beteendet. McDonnell m.fl. omnämner dock att det utmanande beteendet möjligtvis skulle återvända om personalens bemötande återgick till tidigare mönster.

McDonnell m.fl. (2008) har även baserat en studie på intervjuer av personal från elev- och korttidsboende, och är den första studien som undersöker lågaffektivt bemötande i relation till barn. Forskarna undersöker hur personalen hanterar utmanande beteende efter att ha genomgått en tredagarskurs i lågaffektivt bemötande, och resultatet visar att personalen lärde sig och senare i viss mån praktiskt använde ett avledande och icke-konfrontativt förhållningssätt. Författarna beskriver att den positiva utvecklingen höll i sig över tid, och studiens slutsats är att utvecklingen berodde på kursen i lågaffektivt bemötande. Enligt forskarna kan inte studien visa en minskning av utmanande beteende, men analysen pekar på att personalgruppen stärkte sitt självförtroende i att hantera utmanande beteende och minskar sin rädsla inför dessa situationer, nämner McDonnell m.fl. (2008).

McDonnell m.fl. (1998, 2008) påvisar att personalens förhållningssätt har en central påverkan på personers agerande. Forskarna har åsikten att personalgruppen generellt känner en press att genomdriva långsiktiga mål även i situationer som håller på att gå över styr. Författarna menar att problemskapande beteende föregås ofta av felaktigt ställda krav från omgivningen, och de är tydliga med att det aldrig är värt att genomdriva ett krav om resultatet riskerar att bli en farlig eller våldsam situation. McDonnell m.fl. förtydligar att det finns risker med synsättet. De betonar att om alla krav tas bort, innebär det att möjligheten till nya positiva erfarenheter berövas och livskvaliteten sänks, därför är kravanpassning avgörande.

Forskarna hävdar att för att minska problemskapande beteenden är det därför nödvändigt att rikta fokus mot personalen, och då även titta närmare på dessas värderingar, som styr både bemötande och agerande. McDonnell m.fl. (1998, 2008) klargör att en central utgångspunkt i lågaffektivt bemötande är att göra en tydlig åtskillnad mellan det förebyggande och långsiktiga arbetet med svåra och farliga beteenden, och den kortsiktiga hanteringen av situationer i affekt. Forskarna omtalar att det ofta finns välutvecklade pedagogiska handlingsplaner på lång sikt i det vardagliga pedagogiska arbetet, men inga ordentliga rutiner för agerande när problemskapande och farligt beteende uppstår. De anser att utan en välutvecklad strategi och gemensamt förhållningssätt, riskerar personal att tvingas göra så gott de kan och lösa situationen efter eget huvud. Men i våldsamma situationer tänker vare sig personer i affekt eller personal särskilt klart, och det finns stor risk att situationen spårar ur.

Hastings (1997) har studerat personals uppfattningar om utmanande beteende och utvecklingsstörning. Detta har gjorts genom litteraturstudier av forskning kring hur personal definierar utmanande beteende, dess orsaker, samt lämpliga insatser. Resultatet visar att personalen har svårt att hitta både orsaker till och åtgärder för att hantera utmanande beteende. Hastings visar att personalens uppfattningar om lämpliga kortsiktiga insatser tyder på förhållningssätt som kan skapa och/eller bibehålla utmanande beteende. Men studien visar samtidigt att personalens uppfattningar om långsiktiga insatser verkar vara bättre anpassade till svåra situationer. Hastings analys pekar på att personalens föreställningar kan ha en betydande inverkan på bemötandet av barn och vuxna med utvecklingsstörning som visar ett utmanande beteende. Hastings (1997) kritiserar Mc Donells (1998, 2008) forskning, och belyser utifrån en beteendeterapeutisk modell att flykt och undvikande upprätthåller ett utmanande beteende, och att det är värt att ta konflikter för att det gynnar långsiktiga mål.

Pedagogiska förhållningssätt inom vården

Weigel, Langdon, Collins och O'Brien (2006) har studerat förhållningssätt hos personal som arbetar i boende och daglig verksamhet för personer som har inlärningssvårigheter, samt visar utmanande beteende. Weigel m.fl. har använt sig av attributionsteori, för att undersöka samband mellan vad människor tänker och känner, och deras agerande. Studien undersöker personalens relation till två personer, varav en visade utmanande beteende och en inte gjorde det. Studiens resultat är baserat på personalens svar ifrån frågeformulär samt intervjuer, och visar att den personal som arbetade med personen med både inlärningssvårigheter och utmanande beteende, tillskrev denne kontroll över och ansvar för det utmanande beteendet.

Mer kritiska kommentarer framfördes om personen som visade utmanande beteende, jämfört med den person som inte gjorde det. Weigel m. fleras analys pekar på att den personal som arbetar med personen som visar utmanande beteende verkar göra ett grundläggande attributionsfel, och tolkar ett beteende som uttryck för personliga egenskaper, när det istället rör sig om miljömässiga faktorer. De menar att fler negativa kommentarer görs i förhållande till personer med problemskapande beteende än personer utan, och att det finns tydliga samband mellan hur personalen känner inför personerna och hur de förklarar negativa händelser. Personal som framför mycket negativa kommentarer tenderar att förklara den negativa händelsen som en aktiv handling, medan personal som ger färre negativa kommentarer tenderar att förklara den negativa händelsen utanför personens kontroll. Weigel m.fl. anser även att det finns tecken som tyder på att personalen anser att det problemskapande beteendet ligger utanför deras påverkan. Personal som förklarar problemskapande beteende som icke-medveten och icke-kontrollerbar för personerna, tenderar alltså att vara mer hjälpsam, än de som ser negativa händelser som aktiva handlingar.

Willner och Smith (2008) har utfört en systematisk litteraturstudie över forskning kring attributionsteori och utmanande beteende. Studiens resultat visar att forskningsresultaten är motsägelsefulla och bara delvis ger stöd åt teorin om att attributionsteori påverkar utmanande beteende. Analysen pekar på brister i tillförlitligheten i studier utförda med användning av vinjettmetod med enkätsvar, där respondenterna ställs inför en beskrivning av en person, situation eller ett skeende på vilket det följer ett antal frågor eller påståenden att ta ställning till. Denna metod har varit mest förekommande i den forskning Willner och Smith granskat.

Metod

Etnografisk studie

Studiens syfte är att undersöka hur pedagoger beskriver samt samspelar med elever anses ha ett problemskapande beteende i skolan. Denna studie har en kvalitativ inriktning, och är inspirerad av en etnografisk ansats. Aspers (2011) menar att all etnografisk forskning är kvalitativ, och syftar till att kunna förstå vad som sker utifrån aktörernas perspektiv. Antaganden ifrågasätts i syfte att få insikt i det som studeras, genom att gå närmare för att skapa en bättre förståelse. Detta är centralt i etnografisk forskning. Enligt Fangen (2005) kräver etnografisk forskning vissa metoder, där forskaren interagerar med de som studeras. Forskaren befinner sig i en social miljö och studerar olika situationer och sammanhang under en längre tidsperiod. Metoderna som används är deltagande observation av olika grad, samtal, intervjuer, fältanteckningar, logg och dagböcker, video, kamera, samt arkivforskning och dokumentstudier.

Nordevall, Möllås och Ahlberg (2009) talar om att kommunikationen mellan lärare och elever är avgörande för att förstå elevernas sociala och lärandemässiga situation i skolan. Min utgångspunkt är att etnografiska studier ger en unik inblick i människors vardag. Detta var ändamålsenligt för denna studie, där jag behövde komma så nära eleverna, pedagogerna och omgivningen som möjligt. Möjligheten att kunna få syn på vad som hände och varför, var god. Fangen (2005) anser att ytterligare fördelar är att forskaren får förstahandserfarenheter och en komplex bild av deltagarna, möjlighet att fånga upp det som inte uttrycks i ord, och att använda egna känslor som en del av datamaterialet. Goldberg, Higgins, Raskind och Herman (2003) upplyser om att forskaren även kan få en ökad självmedvetenhet och förmåga att inse sina styrkor och svagheter. Aspers (2011) beskriver att genom att vara med när saker händer har forskaren tillgång till mycket empiriskt material, och forskarens kropp är en källa till kunskap och tolkning, genom att den erfar fältet. Målet för forskaren är att förklara baserat på förståelse.

Deltagarna i studien

I studien ingick en förstaklass med tjugotre elever, varav elva flickor och tolv pojkar, samt två kvinnliga pedagoger i åldrarna trettionio och femtiofyra år. Pedagogerna bestod av en fritidspedagog och en lågstadielärare. Dessutom deltog en andraklass med tjugofem elever, varav fjorton flickor och elva pojkar, samt tre kvinnliga pedagoger i åldrarna trettiofyra, tjugotvå och sextio år, samt en manlig pedagog på trettiofyra år. Pedagogerna bestod av en lärare mot tidiga åldrar, och tre elevassistenter.

Urvalsprocess

Inför studien kontaktades rektor på en kommunal grundskola i en storstadsregion via mail, där studiens syfte presenterades. Jag kände sedan tidigare till att skolans pedagoger och ledning upplevde att där fanns många elever som visade ett problemskapande beteende. Ett strategiskt urval gjordes enligt Stukát (2011) utifrån studiens syfte, där rektor ombads välja klasser där denne ansåg att det fanns underlag för studien. Rektor gav förslag på två klasser, en första klass och en andra klass.

I förstaklassen gick tjugotre elever, där två flickor och sex pojkar var av intresse för studien, och i andraklassen gick tjugofem elever, där tre flickor och fem pojkar var intressanta att studera i samspelssituationer. I förstaklassen arbetade en kvinnlig klasslärare och en kvinnlig fritidspedagog, i andraklassen arbetade en kvinnlig klasslärare samt två kvinnliga och en manlig elevassistent. Efter rektors godkännande och förslag på två klasser, kontaktades de aktuella klasslärarna och övriga berörda pedagoger personligen, för att ges en bild av studiens syfte, genomförande och forskningsetiska aspekter. På så vis fanns även möjlighet att ställa eventuella frågor direkt, vilket Aspens (2011) förtydligar.

Då klasslärarna godkänt studien skickades ett missivbrev hem till samtliga elever med information om studiens syfte, genomförande och forskningsetiska aspekter, för vårdnadshavarnas godkännande och underskrift (se bilaga). Tre elevers vårdnadshavare gav inte tillstånd till deltagande i studien, varpå dessa elever uteslöts. Påminnelse att återlämna de påskrivna missivbreven gjordes till de vårdnadshavare som inte skickat tillbaka brevet till skolan. Efter ytterligare resultatlös påminnelse till ett fåtal vårdnadshavare, på grund av tidsbrist, och i samråd med handledare, beslöts att utesluta dessa elever ur studien då de inte bedömdes avgörande för studiens resultat.

Studiens datainsamlingsmetoder

Aspens (2011) hävdar att deltagande observation är den mest centrala metoden inom etnografisk forskning, och den är tillsammans med intervju de dominerande mellanmännsliga metoderna. I etnografiska studier kombinerar forskaren flera olika metoder för datainsamling såsom intervjuer och observationer, för att undersöka samma sak från flera perspektiv. Därefter jämförs resultaten vid en så kallad triangulering. Merriam (1994) belyser att triangulering är en styrka som förbättrar undersökningens trovärdighet, och i vilken utsträckning resultaten stämmer överens med verkligheten. I denna studie har resultat av deltagande observation och kvalitativa intervjuer jämförts för att ge studien ett mer tillförlitligt resultat.

Etnografisk dag

Aspens (2011) klargör att först studera de stora dragen för att därefter gå in mer på detaljer, är en konkretisering av den hermeneutiska cirkeln, vilken innebär att forskaren förstår delen genom att förstå helheten, i en aldrig avslutad cirkel. Författaren menar vidare att målet för forskaren är att förklara baserat på förståelse, vilket innebär att forskaren studerar meningsstrukturen som aktörerna använder sig av i sin vardagspraktik.

Utifrån detta material kan forskaren förstå vad som sker i fältet, genom att förstå meningen hos dess aktörer. Forskaren deltar i samma aktiviteter som aktörerna deltar i, och genom att vara med där och när det händer får forskaren tillgång till mycket empiriskt material och vardagserfarenhet. Aspens (2011) betonar att forskaren därmed har möjlighet att ställa frågor, om vad de gör, vad de ser, deras uppfattningar och tolkningar, och genom denna tolkningsprocess gradvis få en förståelse av det sociala liv som studeras.

Två etnografiska dagar genomfördes, en i vardera klassen. Under de etnografiska dagarna studerades hur en dag ser ut i klassen. Hur klassrummet var möblerat och dekorerat, om scheman fanns och i så fall vilka, vilka aktiviteter som skedde och var de skedde, hur eleverna var placerade och grupperade, och så vidare. Även hur pedagogerna informerade och instruerade eleverna, var pedagogerna och eleverna befann sig, samt aktörernas uppfattningar och samspel uppmärksammades. Detta för att få en inblick i elevernas rutiner och ramar.

Genomförande av en etnografisk dag

Studien inleddes med en etnografisk dag i varje klass. Deltagande observation, informella samtal med pedagoger och elever, fotografier av scheman och skriftliga instruktioner, samt fältanteckningar användes. Båda dagarna följde samma mönster. De började med tyst läsning, följt av helklasslektion, fruktstund, tiorast, tyst läsning, halvklasslektion, lunch, lunchrast, hel- respektive halvklasslektion, och avslutades genom att pedagogerna säger hej då till eleverna.

Jag deltog i alla lektionspass, lunch och raster under en skoldag i respektive klass. Jag följde eleverna och befann mig där det kändes naturligt, ibland nära och delaktig, ibland på avstånd. Eleverna var nyfikna på mig i varierande grad, och jag hjälpte dem med det de önskade när de bad mig. Jag skrev fältanteckningar under aktiviteter där jag själv inte var involverad, eller så snart som möjligt efteråt om jag var det. Ibland gick jag undan och skrev, och ibland skrev jag mitt i det som pågick.

Deltagande observation

Aspers (2011) samt Björndal (2007) nämner att deltagande observation fokuserar på gripbara skeenden om vem som säger vad till vem när, och hur de talar. I deltagande observation deltar forskaren i aktiviteter som aktörerna utför, vilket ger en mer fullständig bild än intervjuer. Forskningen är intimt sammankopplad med den vardagliga praktiken för de som studeras, och forskaren integreras i fältet för att bättre förstå detta.

Forskaren deltar i det dagliga livet hos de som studeras för att se vilka situationer de vanligtvis möter, och hur de beter sig i dem. Forskaren deltar i konversationer i dessa situationer och upptäcker aktörernas tolkning av situationerna som observerats. I deltagande observation bör forskaren beakta risken att bli för involverad i fältet. Ju mer integrerad forskaren är desto svårare att hålla distansen. Forskaren bör vara tillräckligt integrerad och engagerad i fältet, men inte uppslukad av det. Forskaren bör därför hela tiden ställa sig frågan om denne får samma tycke, smak och handlingsmönster som aktörerna.

Fältanteckningar är en integrerad del i deltagande observation, och syftar till att ge en beskrivning av vad som händer i fältet, vem som säger vad, i vilka situationer det sker, hur miljöerna ser ut, samt de olika intryck som forskaren får. Fältanteckningar är utförliga och neutrala beskrivningar av personer och händelser, där forskarens egna intryck, tankar, känslor, värderingar och tolkningar är tillfogade separat från beskrivningarna.

Anteckningarna ska ge en så omfattande och detaljerad bakgrund och helhet som möjligt, och vara skrivna på ett enkelt och beskrivande språk så att en läsare obekant med fältet förstår. Fältanteckningar används även vid intervjuer, korta samtal och liknade, och sker ofta i fältet eller i nära anslutning till det. I studien användes deltagande observation för att studera samspelen under skoldagen, mellan de elever som ansågs ha ett problemskapande beteende, deras pedagoger och klasskamrater. Detta dokumenterades med hjälp av fältanteckningar.

Genomförande av deltagande observation

Deltagande observationer av pedagoger och elever i samspel under skoltid, i klassrum, grupprum, skolmatsal och ute på rast gjordes under tre dagar i respektive klass under en månad. Informella samtal med pedagoger och elever, fältanteckningar och ljudinspelning användes. De situationer som fokuserades var samspelssituationer vid elevers problemskapande beteende. Även här deltog jag i alla lektionspass, lunch och raster under en skoldag i respektive klass. Jag följde eleverna och befann mig ömsom nära och delaktig, ömsom på avstånd. Eleverna var överlag intresserade av mig, och jag samspelade med dem när de inbjöd till det och hjälpte dem med det de önskade när de bad mig. Jag skrev även här fältanteckningar under aktiviteter där jag själv inte var involverad, och så snart som möjligt efteråt om jag var det. Ibland gick jag undan och skrev, och ibland skrev jag på plats.

Kvalitativ intervju

Aspers (2011) och Björndal (2007) har åsikten att kvalitativ intervju är en form av strukturerad samtalscentrerad interaktion med syfte till förståelse, där forskaren närvarar som en människa i en samtalsituation, och är närvarande mer än neutral. Forskaren använder sig av samtalslogik och de svar som ges för att komma vidare, vilket liknar vardagliga samtal. Kvalitativ intervju ger forskaren möjlighet att diskutera en eller flera frågor på djupet, och på så sätt förstå vad som observerats och erfärts. Forskaren försöker hela tiden att utveckla samtalet med respondenten, genom att ställa uppföljningsfrågor för att klargöra vad som sägs och hur meningarna är relaterade till varandra. Ibland även genom att ställa frågor som forskaren inte riktigt vet vart de leder.

Genom detta frågande och svarande, som innehåller gester, berättelser, liknelser, hänvisningar till olika skeenden, erfarenheter, och känslor skapas en förståelse mellan personer. I studien användes kvalitativa intervjuer för att undersöka hur pedagogerna tänkte kring uppkomsten av problemskapande beteende hos sina elever, när det fungerar bra respektive mindre bra för eleverna, pedagogernas roll i samspelet och om de kan arbeta förebyggande. Intervjuerna gjordes i form av semistrukturerad intervju, där ett antal tydligt strukturerade frågor ställs, men där respondenternas svar följs upp i en dialogform. Intervjuerna spelades in samtidigt som stödanteckningar skrevs.

Genomförande av kvalitativ intervju

Kvalitativa intervjuer gjordes med de sex pedagoger som var knutna till de aktuella klasserna. Intervjuerna gjordes i form av halvstrukturerad intervju (se Aspers, 2011), där ett antal tydligt strukturerade frågor ställdes, men där respondenternas svar följs upp i en dialogform (se bilaga 2.). Tid för intervjuer med pedagogerna bestämdes på plats, och i mån av tid mailades frågorna till respondenterna innan intervjutillfällena. Respondenterna intervjuades en i taget, en pedagog i dennes klassrum, och de övriga fem i lediga grupprum efter skoldagens slut. Vi satt mitt emot varandra, och intervjuerna dokumenterades med hjälp av ljudinspelning på iPhone och stödanteckningar. Utifrån Aspers (2011) har jag reflekterat över maktobalansen vid intervjuer, och försökt att skapa en förtroendefull situation och en atmosfär som underlättar samtal. Jag har också varit medveten om att mina frågor, och sättet jag ställer dem, kan påverka hur respondenterna svarar.

Bearbetning och analys

Enligt Aspers (2011) innebär analys att forskaren sammanställer det insamlade empiriska materialet, och relaterar det till teoretiska begrepp. Teorins antaganden och vissa kärnbegrepp etableras först, utifrån studiens forskningsfrågor och genom ingående läsning och tolkning av det empiriska materialet. Baserat på denna grund kan kategorier skapas, och flera mindre analyser slutligen sätts samman till slutsatsen om teorin och till formländet av den vetenskapliga förklaringen.

En helhet skapas av de olika delarna, och forskaren granskar därmed vilken roll det framkomna resultatet har för teorin. Forskaren förklarar genom förståelse då denne förbinder meningen hos aktörerna med teorin, vilket ger en etnografisk förklaring. Målet av denna process är att komma fram till en förklaring av det fenomen som studeras, och de forskningsfrågor som ställts. Denna studies data har analyserats med inspiration av relationell analys, vilken utgår ifrån att individer är sammankopplade i nätverk, och relaterar sina handlingar till andra individer. Forskaren studerar informanternas kontakter och mot vilka de orienterar sina handlingar.

Enligt Merriams (1994) utgångspunkter har resultaten av studiens olika datainsamlingsmetoder etnografiska dagar, deltagande observation och kvalitativa intervjuer jämförts genom så kallad triangulering, för att ge studien ett mer tillförlitligt resultat. Efter en noggrann genomgång av den insamlade datan ordnades resultatet i kategorier, som sedan redovisades. Resultatet från de etnografiska dagarna sammanställdes klassvis, och resultatet från de deltagande observationerna strukturerades utefter studiens frågeställningar.

På grund av tidsbrist transkriberades inte intervjuerna, vilket Aspers (2011) berör är vanligast förekommande. Istället avlyssnades inspelningarna av intervjuerna och en genomgång av de kompletterande stödanteckningarna gjordes. Därefter strukturerades pedagogernas svar utifrån teman framtagna ur studiens frågeställningar. I studiens diskussionsdel jämfördes och analyserades resultaten slutligen utifrån aktuell forskning och litteratur.

Eventuella felkällor skulle kunna vara missad information vid de etnografiska dagarna, svårbedömda observationer eller feltolkade intervju svar.

Studiens tillförlitlighet

Reliabilitet

Studiens pålitlighet kan ha påverkats av brister i min uppmärksamhet som observatör. Trots att jag hade en närhet till aktörerna och mitt fokus var tydligt, skedde händelser ibland mycket snabbt. Yttre störningar i form av personer som sökte min uppmärksamhet förekom stundtals. Min och aktörernas dagsform kan även ha inverkat, då de dagar jag var ute på fältet var mycket begränsade. Min objektivitet och tolkning av materialet kan ha haft verkan på studiens resultat, även om min föresats varit att ha ett vetenskapligt förhållningssätt till studien. Då elevbortfallet var relativt litet bedöms det inte ha någon direkt påverkan på resultatet. Försök till att öka noggrannheten har gjorts genom att jag kontinuerligt rådfrågat handledare, fört fältanteckningar snarast möjligt efter händelseförloppet och använt teknisk utrustning av god kvalitet för dokumentation.

Validitet

Studiens förmåga att undersöka det som var relevant i sammanhanget, kan i första hand ha påverkats av min förförståelse sprungen ur ett sociokulturellt och relationellt perspektiv. Då min teoretiska utgångspunkt är att vi påverkar och påverkas av de sammanhang vi deltar i, skulle detta ha kunnat färga vad jag uppmärksammat och hur jag tolkat det jag erfarit. Även ärligheten och autenciteten hos aktörerna kan mer eller mindre omedvetet ha påverkat deras svar och agerande. Då studiens fokus är laddade situationer och uppfattningar, skulle deltagarna ha kunnat sträva efter att ge ett mer politiskt korrekt intryck än de vanligtvis har. Möjligtvis hade intervjuerna blivit annorlunda om alla respondenter fått frågorna innan intervju-tillfället, vilket var min intention som dessvärre visade sig vara praktiskt omöjlig.

Ljudinspelning användes för dokumentering av intervjuer, vilket anses ge bättre kvalitet än anteckningar. Däremot kräver det stort förtroende för forskaren, och kan ha en eventuell hämmande effekt på informanterna. Triangulering av de olika datainsamlingsmetoderna har ökat möjligheten till ett rättvisande resultat. För att öka studiens trovärdighet har jag samlat in och bearbetat data på ett systematiskt sätt. Vidare har jag inför intervjuerna reflekterat över maktobalansen vid intervjuer, och försökt att skapa en förtroendefull situation och en atmosfär som underlättar samtal (se Aspers, 2011).

Generaliserbarhet

Tillämpningen av studiens resultat är begränsat, och resultatet gäller endast för den undersökta gruppen. Min förhoppning är dock att studien kan ge ett litet bidrag till inspiration för ett mer nyanserat förhållningssätt till elever som upplevs ha ett problemskapande beteende, även i andra berörda verksamheter.

Etiska överväganden

Aspers (2011) talar om att etiken är en integrerad del i forskningsprocessen, och det etiska kravet är av vikt. En vetenskaplig studie kan inte genomföras om den går emot de forskningsregler som finns, vilket bör vara självklart och alltid närvarande. Fangen (2005) anser att forskningsetik är centralt att ta hänsyn till i etnografiska studier, där närheten till deltagarna kan innebära en risk för att forskaren blir för engagerad, påverkar deltagarna, eller kränker deras integritet. Enligt Aspers (2011) är det dock centralt att forskaren framförallt är lojal mot sig själv, och de forskningsetiska koder som gäller för denne.

Min övertygelse är att man aldrig, trots goda föresatser, helt kan frikoppla sin person från sin forskning, man är alltid både människa och forskare. Därför anser jag att det är positivt att forskarrollen lyfts fram i ljuset så tydligt som inom etnografiska studier. Om man kan kombinera forskningsetik och egen moral är min uppfattning att resultatet torde bli något man kan stå för, och förhoppningsvis känna sig stolt över. Den etnografiskt inspirerade ansatsen kan därför komma att utgöra både brister och styrkor i studien. Ambitionen för studien har varit att följa Vetenskapsrådets etiska råd (2011). Då denna studie fokuserade pedagogers samspel med elever som skolan anser har ett problematiskt beteende, i utsatta situationer, var detta mycket centralt (se Karlsson, 2007).

Forskningsetiska principer

Enligt Vetenskapsrådet (1990) ska ansvarig forskare inför varje vetenskaplig undersökning väga värdet av det förväntade kunskapsstillskottet mot eventuella negativa konsekvenser för berörda undersökningsdeltagare. Detta konkretiseras i fyra huvudkrav på forskningen - informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att de som berörs av studien ska informeras om studiens syfte och tillvägagångssätt, hur resultatet kommer att användas och presenteras, samt att deltagandet är frivilligt och när som helst kan avbrytas.

Samtyckeskravet betyder att deltagare i en studie har rätt att själva bestämma om, hur länge och på vilka villkor de vill delta, utan beroendeförhållande, otillbörlig påverkan av forskaren eller negativa följder. För deltagare under 15 år, och om studien är av etiskt känslig karaktär, bör samtycke från vårdnadshavare inhämtas.

Konfidentialitetskravet belyser att deltagare ska vara införstådda med att all data behandlas och förvaras konfidentiellt, och inte riskerar att identifiera deltagare. Forskaren rekommenderas även att fråga deltagare om de vill ta del av forskningsresultaten.

Nyttjandekravet påtalar att de data som insamlats får endast användas för forskningsändamål, och inte för kommersiellt bruk eller icke-vetenskapliga syften.

I denna studie genomfördes informationskravet, samtyckeskravet och konfidentialitetskravet genom att aktuella klasslärare och övriga berörda pedagoger kontaktades personligen, för att ges en bild av studiens syfte, genomförande och forskningsetiska aspekter. Då klasslärarna godkänt studien skickades ett missivbrev hem till samtliga elever med information om studiens syfte, genomförande och forskningsetiska aspekter, för vårdnadshavarnas godkännande och underskrift. Nyttjandekravet har genomförts så tillsvida att insamlad data endast använts till denna studie.

Presentation av resultatredovisning

I resultatredovisningen benämns alla vuxna som arbetar med eleverna för pedagoger. I genomgången av observationerna benämns pedagogerna med siffror utefter ordningen de medverkar i observationen, "Pedagog 1" är således inte samma person i samtliga observationer denne nämns.

Resultat

Etnografiska dagar

I de deltagande observationerna ingick en förstaklass med tjugotre elever, varav elva flickor och tolv pojkar, samt två kvinnliga pedagoger i åldrarna trettionio och femtiofyra år. Pedagogerna bestod av en fritidspedagog och en lågstadielärare. Även en andraklass med tjugofem elever, varav fjorton flickor och elva pojkar, samt tre kvinnliga pedagoger i åldrarna trettiotre, tjugotvå och sextio år, samt en manlig pedagog på trettiofyra år medverkade. Pedagogerna bestod av en lärare mot tidiga åldrar, och tre elevassistenter.

Klass A

Elevernas lokaler och klassrumsmiljö

Förstaklassen har tjugotre elever. Klassrummet är möblerat med två långbord och ett enskilt bord, samt ett bord där klassläraren sitter. Eleverna har bestämda platser, men vid klasslärarens bord får den elev sitta som önskar extra hjälp för tillfället - eller som läraren anser behöver det. Dagschema, veckoschema, halvklassschema och komihåglapp för vad som ska göras när eleverna kommer in efter rast, finns uppsatt vid tavlan. Instruktioner för hur uppgifterna ska utföras ges både verbalt och skriftligt till alla elever samtidigt, ibland även med illustrationer i steg. Visst arbetsmaterial såsom läroböcker och Daisyspelare är individanpassat. Eleverna arbetar vid sina platser i klassrum och halvklassrum, vid klasslärarens bord, eller går spontant till grupperum. Eleverna går till grupperummen utan pedagoger, ibland på eget initiativ, ibland efter förslag från pedagogerna. Vissa elever ligger eller sitter på golvet och arbetar.

Schema och aktiviteter

- Skoldagen börjar med tyst läsning i bok, klassläraren går runt till alla elever och låter en elev i taget läsa för henne.
- Helklasslektion i svenska med veckans bokstav, på tavlan och i arbetsböcker.
- Fruktstund.
- Tiorast.
- Tyst läsning.
- Halvklasslektion i matematik med 10-kompisar, på tavlan, med klossar, och med praktiska övningar. Halvklasslektion i bild med målning av löv.
- Lunch i matsalen.
- Lunchrast.
- Halvklasslektion i matematik med 10-kompisar, på tavlan, med klossar, och med praktiska övningar. Halvklasslektion i bild med målning av löv.
- Skoldagen avslutas genom att klassläraren och fritidspedagogen säger hej då till eleverna, som går hem eller till fritids.

Jag uppfattar att eleverna arbetar engagerat och fokuserat på lektionerna, med avtagande ork och tilltagande oro i slutet av passen. De flesta verkar veta vad de ska göra, och ger ett självgående intryck. Överlag pratar eleverna med varandra på lektionerna. På rasterna leker de på skolgården i olika konstellationer. Pedagogerna talar överlag till eleverna med värme i rösten, vid de tillfällen det blir oroligt i gruppen uttrycks frustration. Kroppskontakt såsom klappar på armen och att hålla om eleverna används både vid beröm och vid tillrättavisningar. Strukturen med schema, instruktioner och aktiviteter framstår som tydlig och återkommande, men inom

denna finns utrymme för individuella och spontana lösningar efter behov. Eleverna vet vad de ska göra, och arbetar självständigt efter förmåga. Samtliga elever ingår i klassens aktiviteter, men vissa går spontant till grupprum vid behov. Eleverna går till grupprummen utan pedagoger, ibland på eget initiativ, ibland efter förslag från pedagogerna. Pedagogerna håller sig till det bestämda ämnet utan utsvävningar.

Jag tolkar elevernas skoldag som om pedagogerna har lagt mycket energi på att hitta en fungerande struktur och ett förutsägbart förhållningssätt med tydliga ramar och förväntningar, där individuella arbetssätt ryms. Min tolkning är dessutom att pedagogerna har utformat elevernas lärmiljö med individuella arbetssätt såsom anpassade läromedel, tekniska hjälpmedel möjlighet till avskilda rum. Pedagogerna har även ett förutsägbart förhållningssätt. Alla elevers olikheter ryms i klassen.

Klass B

Elevernas lokaler och klassrumsmiljö

Andraklassen har tjugofem elever. Klassrummet är möblerat med fem småbord där eleverna har bestämda platser, och ett litet bord där klassläraren sitter. Dagsschema och läxdagar med aktuella läxor finns uppsatt vid tavlan. En elev har ett eget dagsschema på sin plats. Läraren ger instruktioner verbalt och ibland skriftligt. Visst arbetsmaterial såsom läroböcker är individanpassat. Eleverna arbetar vid sina platser i klassrum och halvklassrum. En elev varvar mellan klassrum och grupprum, och två elever arbetar enskilt i olika grupprum. De elever som inte följer klassen har helt individanpassade aktiviteter.

Schema och aktiviteter

- Skoldagen börjar med tyst läsning i bok, följt av att en elev presenterar dagens datum och namnsdagar. Klassläraren och eleverna diskuterar därefter nyheter från dagens tidning.
- Helklasslektion med genomgång av matematikläxa i träning på kilo och hekto.
- Tiorast.
- Frukstund och högläsning.
- Halvklasslektion i svenska med rättstavningstest och enskilt arbete med individuella arbetsscheman. Halvklasslektion i bild med målning av lerfigurer.
- Lunch i klassrummet.
- Lunchrast.
- Helklasslektion i enskilt arbete med individuella arbetsscheman.
- Skoldagen avslutas genom att klassläraren säger hej då till eleverna genom att ta dem i hand, därefter går eleverna hem eller till fritids.

Eleverna i klassrummen arbetar lugnt och till synes självgående. De tre elever som mestadels befinner sig utanför klassrummet i lediga grupprum, arbetar mindre än eleverna i klassrummet. Grupprummen är inte reserverade för dessa elever, utan de går till olika rum som för tillfället är lediga. Stundtals är de flesta elever både i och utanför klassrummet högljudda på lektionerna. På rasterna leker eleverna på skolgården i olika konstellationer, oftast pojkar och flickor för sig. Pedagogerna talar överlag till eleverna med värme i rösten. Kroppskontakt såsom klappar på armen, på huvudet, och att hålla om eleverna används både vid beröm och vid tillrättavisningar. De elever som befinner sig utanför klassrummet hålls även i vid vissa konfliktsituationer. Strukturen med schema, instruktioner och aktiviteter framstår som tydlig och återkommande. Eleverna tycks veta vad de ska göra, och arbetar självständigt. Tre elever är särskilda från klassens aktiviteter, och arbetar i enskilda rum med individuella aktiviteter.

En av eleverna arbetar i klassrummet någon gång per dag om det fungerar, de övriga två har aldrig lektioner i klassrummet. Pedagogerna inspireras av elevernas spontana tankar under aktiviteterna.

Jag tolkar dagen som om pedagogerna arbetar enligt en traditionell klassrumsundervisning och har ett förhållningssätt där elevernas tankar till viss del kan påverka aktiviteternas innehåll. Min tolkning är att pedagogerna har utformat sin lärmiljö med kollektiv klassrumsundervisning och ett spontant förhållningssätt, på grund av att de elever som har andra behov är särskilda med tilldelade pedagoger.

Deltagande

Samspelet mellan pedagoger och elever som anses ha ett problemskapande beteende

I mina deltagande observationer fann jag att pedagogernas samspel i situationer med eleverna grovt kan sammanfattas i tre kategorier, ett auktoritärt samspel (se Greene, 2009), ett lågaffektivt samspel (se McDonnell m.fl., 1998, 2008) och en kombination av båda. Vid det auktoritära samspelet går pedagogerna rakt på sak och är tydliga med sina intentioner, vid det lågaffektiva samspelet går pedagogerna andra vägar för att styra eleverna, och vid en kombination av auktoritärt och lågaffektivt samspel växlar pedagogerna mellan de olika stilarna.

Auktoritärt samspel

Här följer två exempel som jag tolkar som auktoritärt samspel.

Exempel 1

I slutet av en bildlektion i halvklass spelar en pedagog kort i klassrummet tillsammans med några elever som gjort färdigt sin uppgift. En elev blir arg och protesterar när denne förlorar. Pedagogen säger kraftfullt *"Sluta! Då kanske du inte ska vara med och spela nästa gång om du inte kan förlora"*. Eleven svarar *"Okej"* och tystnar (Fältanteckning).

Det här exemplet visar på ett tydligt sätt hur en pedagog direkt och på ett dominant vis markerar för en elev att dennes beteende inte tolereras, och kommer att få negativa konsekvenser för eleven. Eleven uppfattar allvaret i pedagogens gränssättning och korrigerar direkt sitt beteende. Detta exempel pekar på hur en elev omedelbart fogade sig i förhållandet överordnad pedagog och underordnad elev.

Exempel 2

Det är halvklasslektion i matematik i klassrummet. En elev och en pedagog sitter i ett enskilt rum för att arbeta. Dörren är öppen och två andra elever pratar högljutt och stöjar utanför. Eleven springer fram till dem, pedagogen säger *"Nej, stanna här!"* men blir ignorerad. Pedagogen ropar flera gånger utan resultat, och går därefter fram till eleven, tar denne runt axlarna och säger *"Kom nu"*. Pedagogen leder eleven tillbaka, eleven följer med men pratar forcerat när de kommer in. Pedagogen ber eleven att dämpa sig, och eleven lugnar ner sig (Fältanteckning).

Det här exemplet belyser hur en elev först fullföljer sin handling för att sedan acceptera pedagogens konkreta uppmaningar. Eleven accepterar även att pedagogen fysiskt styr denne till

utgångsplatsen, och kommer ner i varv efter tillsägelse. Detta pekar enligt mig på hur en elev kan kombinera sin egen vilja med pedagogens önsknings.

Lågaffektivt samspel

Här följer två exempel som jag tolkar som lågaffektivt samspel.

Exempel 3

Det är helklasslektion i svenska och klassen arbetar självständigt. En elev går omkring i klassrummet istället för att arbeta. Eleven pratar med de övriga eleverna, och undersöker olika saker i klassrummet. Pedagogerna säger ”*Du får gärna sitta vid lilla bordet*” och åsyftar hennes bord där elever som behöver lite extra hjälp tillfälligt kan sitta. Eleven går och sätter sig vid det lilla bordet (Fältanteckning).

Det här exemplet förtydligar hur en pedagog använder sig av ett alternativt sätt för att bryta handlingar hos en elev i klassrummet. Istället för att konfrontera eleven med att denne inte fick något skolarbete gjort och störde sina klasskompisars arbetsro, gav pedagogerna eleven ett förslag på ett annat handlande, som denne genast accepterade. Jag tolkar detta som en situation där eleven inte nödvändigtvis uppfattade att dennes handling inte var önskvärd, men där pedagogens intention ändå uppfylldes.

Exempel 4

Skoldagen ska snart börja och elever anländer till skolan, hänger av sig sina ytterkläder och går till sina klassrum. Två elever springer runt i korridoren i väntan på att lektionerna ska börja. De skriker och stöjar, pedagogerna säger till eleverna ”*Spring ett varv runt skolan, jag tar tiden*” Eleverna springer genast ut, och kommer ivriga tillbaka en stund senare för att höra hur snabbt de sprungit (Fältanteckning).

Det här exemplet tycker jag belyser hur en pedagog bryter handlingar som uppfattas som störande genom att hitta på en uppgift till eleverna, som de upplever är rolig. Jag uppfattar situationen som att lösningen känns positiv för alla parter, och ordningen återställs inte bara odramatiskt utan lustfyllt.

Kombination av samspel

Här följer två exempel som jag tolkar som en kombination av auktoritärt och lågaffektivt samspel.

Exempel 5

Det är helklasslektion i matematik och en elev och en pedagog går till ett enskilt rum där de brukar arbeta enskilt. Eleven hoppar upp i rummets fönster, håller sig fast och vägrar att komma ner. Pedagogerna försöker få ner eleven, motiverar och drar. Eleven hoppar ner, springer fram till dörren, öppnar och försöker komma ut. Pedagogerna protesterar och håller i eleven. Eleven kryper ut i hallen medan pedagogerna fortsätter att protestera och försöker hålla tillbaka eleven. Pedagogerna säger plötsligt ”*Ska vi ta en apelsin då?*”. Eleven svarar ”*Ja*”, reser sig genast och går mot köket (Fältanteckning).

Det här exemplet beskriver hur en pedagog först använder sig av ett bestämt sätt i sina försök att nå eleven, men när det inte ger effekt plötsligt ger ett förslag som handlar om någonting helt annat. Efter att ha ignorerat alla pedagogernas tidigare försök till kommunikation reagerar

eleven genast på idén om att hitta på något oväntat tillsammans med pedagogen. Jag tänker att samspelet helt plötsligt förändrades när pedagogen gav upp tanken på att kontrollera elevens beteende, och istället hittade ett gemensamt mål.

Exempel 6

Alla elever i klassen har fått begagnade skolbänkar till klassrummet och köar ivrigt i korridoren för att få bära in dem. En elev tar tag i eleven framför och försöker dra undan denne från sin plats i kön. Pedagogen säger skämtsamt *"Är du kär i henne eller?"* och håller i elevens armar bakifrån. Eleven försöker slita sig loss, medan pedagogen säger *"Kom här får du ta denna bänken"* och går med eleven ur kön fram till en av bänkarna. Eleven följer med och de hjälps åt att bära in bänken i klassrummet (Fältanteckning).

Det här exemplet klargör hur pedagogen bryter en potentiellt uppretad situation genom att först gå in humoristiskt men bestämt, för att när det inte fungerar strunta i konventionerna och låta eleven ta en bänk med en gång. Jag finner att pedagogen väljer att gå lite utanför ramarna för att förhindra att situationen spårar ur.

Samspelets påverkan på elevernas beteende

Två aspekter av samspel kan skönjas, nämligen att pedagogerna får igenom sina egentliga önskningar och intentioner, kontra att de håller eleven lugn. I de fall samspelet var konfrontativt fick pedagogerna oftast sin vilja igenom, men situationerna kunde bli mer uppjagade. När samspelet var lågaffektivt fick pedagogerna inte lika ofta som de ville, men situationerna gick alltid lugnt till.

Auktoritärt samspel

Här följer två exempel som jag tolkar som auktoritärt samspel (se Greene, 2009) där pedagogerna fullföljer sina intentioner, med konfrontationer som följd.

Exempel 7

Det är tiorast och en elev ska gå ut på rast tillsammans med "Pedagog 1". I korridoren står dörren till ett förrådsrum där iPads förvaras öppen, och "Pedagog 2" är därinne. Eleven springer in i förrådet och ropar *"Jag vill ha iPad!"*. "Pedagog 2" säger *"Nej, du ska inte ha någon iPad nu"*, tar tag i eleven, drar ut denne och stänger dörren. Eleven protesterar och försöker öppna. "Pedagog 1" tar tag i eleven som då skriker *"Din jävel, du ska dö kvinna!"* till "Pedagog 2". "Pedagog 1" säger *"Nej så säger man inte, hon som är så snäll"*. Eleven försöker återigen ta sig in i förrådet, "Pedagog 1" och "Pedagog 2" drar i eleven som försöker slita sig loss, "Pedagog 2" lyckas låsa dörren. "Pedagog 1" föser eleven mot hallen (Fältanteckning).

Exemplet påvisar hur två pedagoger handfast försöker förhindra att en elev gör någonting som de anser inte passar in i situationen. Pedagogerna fullföljer tillsammans sitt mål, men situationen blir relativt våldsam. Min reflektion är att alla inblandade blev uppjagade av händelsen, som tedde sig till viss del tumultartad.

Exempel 8

Efter lunchrast går en elev och "Pedagog 1" i korridoren på väg till klassrummet för att ha lektion. "Pedagog 2" som arbetat i ett närliggande klassrum går förbi med en virkning i handen, och eleven hugger tag i virkningen. "Pedagog 2" protesterar och försöker dra åt sig den.

Eleven håller fast, säger *"Jag kommer aldrig släppa!"*. "Pedagog 1" går fram till dem, protesterar och försöker dra loss virkningen ur elevens händer. "Pedagog 3" kommer och ställer sig bakom eleven, stryker denne över pannan och försöker ta virkningen utan att lyckas. "Pedagog 3" håller fast elevens handleder, eleven sparkar mot denne och protesterar. "Pedagog 3" säger *"Jag måste göra så när du betar dig så här"*. "Pedagog 2" får loss virkningen och "Pedagog 3" drar eleven mot klassrummet (Fältanteckning).

Det här exemplet berör hur flera pedagoger på ett direkt och fysiskt vis försöker få en elev att lämna tillbaka en sak som tillhör "Pedagog 2". I samspelet kommunicerar pedagogerna förordigt med eleven. De fokuserar istället på att skilja eleven och föremålet åt handgripligen. Pedagogerna lyckas med sin föresats, men händelsen tycks mig vara hetsig för de inblandade.

Lågaffektivt samspel

Här följer två exempel som jag tolkar som lågaffektivt samspel (se McDonnell m.fl., 1998, 2008) där pedagogerna släpper sina krav, och lugnet bibehålls.

Exempel 9

En elev och en pedagog kommer in från tiorast, de har hängt av sig ytterkläderna i kapprummet. Pedagogen vill att eleven ska arbeta och säger *"Kom så går vi upp en stund"* och åsyftar ett avskilt rum. Eleven svarar *"Nej, jag vill inte"* varpå pedagogen säger *"Nähä, då hänger vi här lite"*. De stannar kvar i korridoren (Fältanteckning).

Exempel 9 visar på hur en pedagog försöker att inleda lektionen med en elev som tydligt uttrycker att denne inte är motiverad till det. Pedagogen släpper omedelbart sin önskan, och inrättar sig efter elevens vilja. Jag får intryck av att varken pedagogen eller eleven upplever situationen som ett problem, utan avvaktar.

Exempel 10

En elev och en pedagog har haft halvklasslektion i bild och är sist kvar i rummet, de övriga eleverna har städlat och gått för att äta lunch. Pedagogen säger *"Vi har kvar allt vi använt"* varpå eleven svarar *"Jag orkar inte städa"*. Pedagogen säger *"Du orkar inte det"*, de pratar om annat (Fältanteckning).

Detta exempel pekar på hur en pedagog påpekar en uppenbar situation för en elev, utan att konkret säga vad hon önskar. Eleven uppfattar pedagogens intention, men avböjer. Pedagogen bekräftar elevens känsla utan att ifrågasätta den eller ge konsekvenser, och släpper sin föresats. Det förefaller mig som om pedagogen och eleven möts i samförstånd, och fortsätter som förut.

Positiva respektive negativa samspeletsstrategier

Ytterligare en aspekt av samspel visar sig, där eleverna reagerar på olika sätt beroende på vilka pedagoger de samspejar med, oavsett samspeletsstrategier.

Relationellt samspel

Här följer två exempel som jag tolkar som samspel där relationen står i fokus.

Exempel 11

Det är helklasslektion med enskilt arbete i klassrummet. "Pedagog 1" ska gå in med en elev i ett enskilt rum för att arbeta, eleven protesterar. "Pedagog 1" försöker fösa eleven framför sig, eleven slänger sig på golvet och kryper iväg. "Pedagog 2" ropar på eleven, eleven stannar och "Pedagog 2" går fram, reser eleven upp, vänder denne åt rätt håll och föser eleven mot rummet. Eleven följer med (Fältanteckning).

Exempel 11 visar på hur en elev totalt ignorerar en pedagogs uppmaningar, för att genast hörsamma en annan pedagogs vilja angående samma sak. Min tolkning är att elevens radikalt förändrade beteende beror på något annat än hur pedagogerna samspelar med eleven, då pedagogernas samspeletsstrategier var snarlikt. Här tolkar jag det som att elevens och pedagogens relation har betydelse för vad som sker i samspelet.

Exempel 12

Det är halvklasslektion i svenska i klassrummet. En elev är på väg till ett enskilt rum för att arbeta tillsammans med en pedagog, men tar på vägen dit en bandyklubba som står lutad mot väggen i klassrummet. Eleven springer runt i klassrummet och slår med bandyklubban på de andra elevernas väskor. "Pedagog 1" försöker genskjuta eleven, som hinner undan. "Pedagog 2" säger tyst "Du måste ta honom". "Pedagog 1" svarar "Jag kan inte". "Pedagog 2" går fram till eleven och säger "Ska du ha musiken?" och åsyftar elevens iPhone. Eleven svarar "Nej". Pedagogen går därifrån. "Pedagog 1" säger "Kom så pluggar vi också nu. En sida". Eleven ignorerar pedagogen. "Pedagog 3" kommer in i klassrummet. "Pedagog 2" ber honom diskret att ta bandyklubban. "Pedagog 3" går bakom eleven och vrider klubban ur dennes händer. Eleven säger imponerat "Du är ju helt osynlig!" och låter sig fösas ut ur klassrummet av "Pedagog 1" (Fältanteckning).

I detta exempel framkommer hur pedagoger på olika sätt försöker avbryta en destruktiv situation, utan resultat. Först när en pedagog lyckas övermanna eleven bryts situationen, till min förvåning med en positiv kommentar och medgörlighet som följd. Min analys av händelsen är att eleven antingen reagerar förbluffat istället för aggressivt på grund av att denne inte förväntar sig att någon av pedagogerna ska kunna stoppa elevens framfart, eller för att relationen med "Pedagog 3" är mer förtroendefull.

Pedagogernas beskrivning av eleverna

Förklaringsmodeller till elevernas beteendeproblem i skolan

Pedagogerna talar om samspelets betydelse, brister i hemmet och ärftliga faktorer som orsakerna till uppkomsten av problemskapande beteende hos eleverna. Här följer tre exempel på detta.

Exempel 13

"Han får göra mot kompisar men ingen mot honom"

I intervjuerna nämner pedagogerna främst samspel med andra elever som uppkomst av problemskapande beteende. Pedagogerna anser att eleverna inte alltid förstår vilka regler som gäller, eller vad som ska hända, i spel, tävlingar och sporter. De menar att eleverna trigger

varandra, av misstag eller med mening, känner sig kränkta och reagerar aggressivt. Dessutom säger de att en rädsla för misslyckanden, och ett behov av att hävda sig, ha rätt och att vinna, spelar in. Pedagogerna menar att vuxnas bemötande också anses vara en orsak, särskilt vuxna som säger ifrån och höjer rösten, samt för höga krav. Pedagogerna ger uttryck för att problemskapande beteende hos eleverna främst uppstår i kamratrelationer, där jag tänker att grundläggande lekregler inte är tillräckligt tydliggjorda. Ett inslag av ett individuellt synsätt anser jag dock kan märkas, i pedagogernas beskrivningar som svårigheter hos eleverna. Pedagogerna berättar om samspel med vuxna som visar ett vad jag upplever som auktoritärt förhållningssätt till eleverna, skapar handlingar då de troligtvis sänder ut signaler som eleverna upplever som aggressiva. Felaktigt ställda krav upplevs sannolikt som alltför pressande för eleverna.

Exempel 14

”Jag tror inte riktig att föräldrarna har tid”

Några pedagoger tar upp brister i hemmet som orsak till elevers beteendeproblem i skolan. Uppfostran, frånvarande föräldrar, för mycket ensamtid framför dator och tv samt mycket godis och skräpmat som ger överskottsenergi, tros påverka. En lång dag i skolan med mycket människor och krav, blir till stor skillnad mot hemma, säger pedagogerna.

Även en felaktig kost anses ge konsekvenser för eleverna. Markanta skillnader i mängden intryck och kravställningar mellan hem och skola tror pedagogerna gör det svårt för eleverna. Jag anser att det är svårt för pedagogerna att kunna bedöma och jämföra situationer i hemmet, då de inte har tillgång till den miljön utan endast kan göra antaganden.

Exempel 15

”Det är en ärftlig historia”

Hälften av pedagogerna talar även om biologiska orsaker som ärftlighet och diagnoser, och vissa belyser elevernas personlighet, såsom mycket känslor, dåligt självförtroende och aggressivitet. Andra faktorer som stress, sömnbrist och lågt blodsocker berörs också av pedagogerna.

Detta pekar enligt min mening på att ett traditionellt individperspektiv till viss del lever vidare i pedagogernas diskurs.

Pedagogernas förhållningssätt och samspel

Pedagogerna beskriver vikten av att de är förutseende, och att pedagoger och elever är lugna, som betydelsefulla faktorer för deras roll i samspelet med eleverna. Dessutom nämner pedagogerna att de har förmåga att anpassa sig efter situationen, och har tålamod. Pedagogerna uttalar att de redan gör vad de kan för att arbeta förebyggande. De anser dock att ytterligare förbättringar skulle kunna göras, genom att tilliten från övriga pedagoger höjs, och resurser till eleverna ökas. Här följer sex exempel på detta.

Exempel 16

”Nu har jag ju lärt känna dem, och vet att den kan man göra så med och den kan man göra så med”

Alla pedagoger är överens om att deras främsta uppgift är att vara förutseende. De omtalar att ligga steget före, se när en situation är på väg, och att bryta innan det händer, är avgörande för hur situationen utspelar sig. Pedagogerna försöker att själva behålla lugnet, att inte ta det som

händer personligt eller bli arga, säger de. De är dock medvetna om att de ibland brister, trots goda intentioner. Pedagogerna belyser att de också strävar efter att hålla eleverna lugna, genom att känna sig fram, försöka och backa om det inte fungerar. Mycket ”dealer” med eleverna används, att bryta en situation som håller på att gå överstyr med en iPad, musikvideos på iPhone eller ett glas saft är några exempel. Vidare berättar de om att vara den man själv är, och att vara medveten om att eleverna som individer behöver olika saker, är deras huvudsakliga utgångspunkter, klargör pedagogerna.

Pedagogerna menar att deras förebyggande arbete är det mest väsentliga. Min tolkning är att de behöver vara observanta på alla aspekter i elevernas tillvaro, samt ha en god fingertoppskänsla i ett situationellt och behovsstyrt arbete. Pedagogerna uttrycker enligt mig ett professionellt förhållningssätt, där de strävar efter att vara autentiska i sin relation till eleverna, och där de även är medvetna om sina egna begränsningar. Lugn värderas högt av pedagogerna, och prioriteras genom att ibland göra något utöver det vanliga för att avleda eleverna, enligt min erfarenhet. Pedagogernas inställning till elevernas individuella behov som grund för deras insatser, anser jag visar ett både yrkesmässigt förankrat och ett empatiskt perspektiv.

Exempel 17

”Man försöker rädda situationen här och nu”

I de situationer som uppkommer betonar samtliga pedagoger att det gör allt de kan för att stötta eleverna. Det handlar om att se dem, ge dem tid, hjälpa, förklara, motivera, berömma, uppmuntra, avleda, lugna ner, blockera och hålla om. Detta tycker pedagogerna att de gör genom att hålla avstånd men vara i närheten när eleverna får utbrott, visa att de finns där, avdramatisera situationen, samt sätta sig ner och prata tydligt, lugn och mjukt med eleverna. Pedagogerna tar även hjälp av varandra, och samarbetar kring eleverna med deras vårdnadshavare, nämner de.

Pedagogerna tar enligt min uppfattning en roll som elevernas hjälpjag, där de tydliggör, lyfter eleverna, och värnar om deras väl. De undviker att sätta press på eleverna i svåra situationer, men finns till hands, för att förtydliga och lugna dem, som jag ser det. Pedagogerna verkar även ha ett relativt välfungerande samarbete med varandra och vårdnadshavare.

Exempel 18

”Ledaren i en sådan här grupp är a och o”

Alla pedagoger är överens om att deras roll har stor betydelse i samspelet med eleverna. Tålmod uppges vara centralt i deras förhållningssätt, när de inte orkar eller är stressade leder det till oro och kaos. Pedagogerna har åsikten om att ett försök till att hantera de situationerna är att ha en rak kommunikation, och vara så ärliga de kan mot eleverna. Vissa anser att de måste vara ”överpedagogiska”, rutinmässiga och fyrkantiga för att det ska fungera. Några pedagoger nämner att de strävar efter att vara goda förebilder, att vara vuxna och pedagoger, inte polare. Eleverna avläser pedagogerna fort och känner om de är osäkra, spelar ut dem och trappar upp situationen. Pedagogerna inspireras av varandra och använder sätt som de ser fungerar med eleverna. En del i rollen beskrivs även vara att skydda de övriga eleverna, genom att föra undan dem, avleda och själv agera lockbete, hävdar pedagogerna.

Pedagogerna inser, enligt min uppfattning, sin betydelse för eleverna, och att deras professionalitet är avgörande för utgången av svåra situationer som uppkommer. Pedagogernas vilja till tydlighet, förutsägbarhet, och att agera rollmodeller för eleverna är, menar jag, sannolikt bidrar till elevernas möjligheter. Att pedagogerna skyddar övriga elever vid behov, anser jag

tyder på flexibilitet hos pedagogerna, men eventuellt som något övriga pedagoger kunde ta större del i.

Exempel 19

”Man kan ju inte förändra något om man inte ser problemet”

I stort sett samtliga pedagoger berättar att de gör vad de kan. Återigen poängterar de vikten av ett förutseende och tålmodigt förhållningssätt, samt en tydlig struktur och god planering av dagens alla aktiviteter. Dessutom berörs; fokus på möjligheter; att eleverna känner förtroende för pedagogerna; vikten av att göra roliga saker tillsammans och ett gott samarbete med elevernas vårdnadshavare. Även att arbeta aktivt med att vissa elever inte ska vara nära varandra, framförallt på raster, framkommer från pedagogerna.

Pedagogerna beskriver att de anpassat sina prestationer efter de förutsättningar de har, vilket jag tolkar som en acceptans av att göra sitt bästa i den situation som råder. Jag tycker att pedagogernas uttalanden för fram ett samstämmigt förhållnings- och arbetssätt med lösningsinriktad pedagogik och goda relationer i fokus.

Pedagogernas relationer till övriga skolan

Pedagogerna nämner att en bristande tilltro till deras arbetssätt från skolans övriga pedagoger, påverkar arbetet med eleverna på ett negativt sätt. Pedagogerna uttrycker även behov av större resurser, i form av fler pedagoger och rum att tillgå, ökat samarbete, information, och handledning. Här följer två exempel på detta.

Exempel 20

”Jag hade tagit av mig kepsen om hon sagt till mig trevligt”

Vad som enligt flera av pedagogerna kan förbättras, är tilliten från skolans övriga pedagoger. I många fall menar pedagogerna att deras arbetssätt med eleverna inte riktigt respekteras av övriga pedagoger, som kan bryta in och förvärra situationen, vilket ofta får stora konsekvenser.

Pedagogernas beskrivning av vissa övriga pedagogers inställning till och agerande i elevarbetet, hävdar jag tyder på att beteendeterapeutiska metoder dominerar dessa övriga pedagogers syn på eleverna. Trots att samstämmigheten mellan de pedagoger som arbetar med elever som visar ett problemskapande beteende är hög, visar detta att avsaknad av samstämmighet mellan hela skolans pedagoger är låg. Information och kommunikation verkar saknas mellan dessa pedagoggrupper, vilket jag vill hävda ställer till problem för både elever och pedagoger.

Exempel 21

”Vi har så lite tid, alla har lite tid, man är så uppe i varv hela dagen”

Pedagogernas tankar om ytterligare förebyggande arbete handlar framförallt om resurser. Att få fler pedagoger till klassen, planeringstid tillsammans för att lägga upp elevernas skolarbete samt tid för att stämna av vad som hänt och hur de kan komma vidare, pedagogsamarbete i smågrupper, samarbete över hela skolan och handledning, upplevs avgörande av pedagogerna. Introduktion för nyanställda samt ett eget arbetsrum för de elever som har behov av det, säger pedagogerna också är betydelsefullt.

Pedagogernas önskan om samarbete, handledning, gemensam information och ändamålsenliga lokaler, tyder enligt min mening på en önskan endast om grundläggande förutsättningar för att bedriva en verksamhet.

Pedagogernas positiva respektive negativa samspelestrategier

Pedagogerna berättar att pedagogen som person, dennes dagsform och bemötande av eleverna är av vikt om situationer fungerar bra respektive mindre bra för eleverna. Även en lugn struktur, elevernas behov och motivation, samt mängden intryck och obekanta eller välkända situationer spelar in. Här följer sex exempel på detta.

Exempel 22

”Chans får han när han och jag är lugna”

Pedagogerna upplever att det är centralt att få kontakt med eleverna, och att eleverna känner förtroende för dem. Enskilt arbete med pedagogen, och försök till motivation genom att prata om vad *vi* ska göra istället för vad *du* ska göra, kan fungera bra. En strävan efter att berömma, trösta, försvara, liksom att försöka begränsa elevens impulser, beskrivs av pedagogerna. Att pedagogerna själva har en bra dagsform och är utvilade, mätta och mår bra, samt att de är lugna, oavsett vad som händer, betonas som grundläggande förutsättningar för detta.

Pedagogerna omtalar även här att de är avgörande för välfungerande situationer med eleverna, och då också med fokus på att lyfta eleverna, i ett som jag ser det relationellt perspektiv. Pedagogerna berör dock elevens impulsivitet, vilket kan tolkas som ett individcentrerat perspektiv.

Exempel 23

”Ordning och reda, lugn och ro, stäng dörren och så att få vara ifred”

En miljö där eleverna kan få lugn och ro, såsom halvklass, smågrupper eller att arbeta utanför klassrummet beskrivs av i stort sett alla pedagoger. De flesta pedagoger tycker att en välkänd struktur med ordning och reda, tydliga instruktioner där eleverna ser start och slut, vet vad som ska göras och förstår vad som ska hända, är en förutsättning. Även att utgå från elevernas behov, där alla inte behöver vara med på allt upplevs centralt. Någon säger att hålla eleverna ständigt sysselsatta fungerar bra. Belöningar i form av poängsystem, iPad eller att locka med att någon blir glad kan också fungera, meddelar pedagogerna.

Pedagogerna meddelar även här att en pedagogisk klassrumsmiljö har stor betydelse för elevernas välbefinnande. Begränsade intryck, tydliggörande pedagogik, individuellt upplägg samt belöningar, tolkar jag som återkommande teman för pedagogernas grundstruktur.

Exempel 24

”När han är motiverad till att jobba, då jobbar han snabbt”

Elevernas egen motivation upplevs ändå av samtliga pedagoger vara det som avgör. När eleverna själva vill arbeta, får göra något som de valt eller tycker är roligt, fungerar det allra bäst menar de.

Pedagogerna är tydliga med att elevernas egen motivation är avgörande för att dessa ska fungera i skolan. Detta skulle kunna antyda att eleverna i vissa av de fall där de inte samarbetar med pedagogernas och skolans mål för dem, möjligtvis är understimulerade och i behov av större möjlighet till medbestämmande. Här tänker jag att pedagogerna och skolan har en stor utmaning i att hitta andra vägar för att nå eleverna.

Diskussion

Metoddiskussion

Fördelar med kvalitativ metod

Fördelarna med kvalitativ metod i denna studie har varit att jag som forskare har haft möjlighet att få en unik inblick i människors vardag, och kunnat erfara vad som sker utifrån aktörernas perspektiv. Detta var mycket ändamålsenligt, då jag önskade komma så nära eleverna, pedagogerna och omgivningen som möjligt. Möjligheten att kunna få syn på vad som hände och varför, var god. Aspers (2011) nämner att forskaren får insikt i det som studeras genom att gå närmare för att skapa en bättre förståelse, vilket jag erfor under studiens gång. Fangen (2005) anser att ytterligare fördelar är att forskaren får förstahandserfarenheter och en komplex bild av deltagarna, möjlighet att fånga upp det som inte uttrycks i ord, och att använda egna känslor som en del av datamaterialet. Detta anser jag stämmer väl överens med min erfarenhet av denna studie.

Den kvalitativa metoden gav mig förutsättningar att genom deltagande observationer och intervjuer möta elevernas i deras skolvardag med dess fysiska och sociala miljö, pedagogernas förhållningssätt och arbetsvillkor, samt aktörernas inbördes relationer. Triangulering av de olika datainsamlingsmetoderna har ökat möjligheten till ett rättvisande resultat. Goldberg, Higgins, Raskind och Herman (2003) upplyser om att forskaren även kan få en ökad självmedvetenhet, och förmåga att inse sina styrkor och svagheter. I mitt fall upplevde jag att min förmåga att integrera mig och smälta in i fältet var god, likaså förmågan att skapa en god kontakt med de pedagoger och elever som ingick i studien.

Nackdelar med kvalitativ metod

Aspers (2011) menar att nackdelarna med kvalitativ metod är att mellanmänniskt fältarbete ställer många krav på forskaren, både personliga och etiska. Deltagande observation kan vara påfrestande, eventuell tacksamhetsskuld till personer som släppt in forskaren på fältet kan förekomma, liksom förväntningar på att forskaren ska lösa problem eller hjälpa till. Detta känner jag igen från denna studie då total uppmärksamhet från mig som forskare krävdes för att ta in så mycket som möjligt på fältet, jag deltog i känsliga situationer samt önskades bidra både med handledning och med elevarbete under tiden.

Aspers anser att både vid observationer och intervjuer krävs stort förtroende för forskaren, och risk finns att aktörerna inte agerar naturligt eller svarar sanningsenligt. Intervjuer medför även en maktobalans. Ljudinspelning användes för dokumentering av intervjuer, vilket anses ge bättre kvalitet än anteckningar. Aspers meddelar att det däremot kräver stort förtroende för forskaren, och kan ha en eventuellt hämmande effekt på respondenterna. Ärligheten och autenticiteten hos aktörerna kan mer eller mindre omedvetet ha påverkat deras svar och agerande. Då studiens fokus är laddade situationer och uppfattningar, skulle deltagarna ha kunnat sträva efter att ge ett mer politiskt korrekt intryck än de vanligtvis har.

Goldberg, Higgins, Raskind och Hermans (2003) talar om forskares svagheter, och var i denna studie troligtvis brister i min uppmärksamhet som observatör. Trots att jag hade en närhet till aktörerna och mitt fokus var tydligt, skedde händelser ibland mycket snabbt. Yttre störningar i form av personer som sökte min uppmärksamhet förekom även stundtals. Mitt sätt att ställa frågor och vidareutveckla samtalet vid intervjuerna har sannolikt haft inverkan på responsen. Möjligtvis hade intervjuerna blivit annorlunda om alla respondenter fått frå-

gorna innan intervjutillfället, vilket var min intention som dessvärre visade sig vara praktiskt omöjlig. Min objektivitet och tolkning av materialet kan ha haft verkan på studiens resultat, även om min föresats varit att ha ett vetenskapligt förhållningssätt till studien.

Kritik som kan riktas mot denna studie skulle kunna vara att de dagar jag var ute på fältet var mycket begränsade, vilket eventuellt skulle kunna medföra att rikligare data gett andra resultat. Försök till att öka noggrannheten har gjorts genom att jag kontinuerligt rådfrågat handledare, fört fältanteckningar snarast möjligt efter händelseförloppet och använt teknisk utrustning av god kvalitet för dokumentation. Aspers (2011) påvisar maktobalans och aktörernas utsatthet, vilket jag inför observationer och intervjuerna reflekterat över, och försökt att skapa en förtroendefull atmosfär och ett etiskt korrekt förhållningssätt.

Resultatdiskussion

Studiens syfte var att studera hur pedagoger beskriver samt samspelar med elever som anses ha ett problemskapande beteende i skolan. För att genomföra detta har jag använt mig av frågeställningarna; Hur samspelar pedagogerna med elever som anses ha ett problemskapande beteende i skolan? Har pedagogerna samspeletsstrategier som verkar mer positiva respektive negativa för dessa elever? I sådana fall på vilket sätt? Hur beskriver pedagoger elever som de anser har ett problemskapande beteende i skolan? Under studiens gång har jag erfarit samspeletsstrategier hos pedagoger i förhållande till elever som de anser har ett problemskapande beteende i skolan. Jag har sett hur pedagogernas samspel ger olika respons hos dessa elever, och dragit vissa slutsatser av detta. Pedagogerna har även gett mig sina beskrivningar av de elever de anser har ett problemskapande beteende i skolan. Min upplevelse är därför att studiens frågeställningar är besvarade, och syftet genomfört.

Studiens centrala resultat handlar framförallt om samspeletsstrategier, relationens betydelse, vikten av motivation hos eleven, ett kombinerat perspektiv på specialpedagogik samt en skola för vissa.

Samspeletsstrategier

I studien fann jag att pedagogernas samspel i situationer med eleverna grovt kan sammanfattas i tre kategorier, ett auktoritärt samspel (se Greene, 2009), ett lågaffektivt samspel (se McDonnell m.fl., 1998, 2008) och en kombination av båda. Vid det auktoritära samspelet går pedagogerna rakt på sak och är tydliga med sina intentioner, vid det lågaffektiva samspelet går pedagogerna andra vägar för att styra eleverna, och vid en kombination av auktoritärt och lågaffektivt samspel växlar pedagogerna mellan de olika stilarna.

Kombinationen av auktoritärt och lågaffektivt samspel var en ny erfarenhet gjord under studiens gång. Den uppstod till synes i situationer då pedagogens ansträngningar inte gav önskad effekt på elevens beteende, och pedagogen då valde att göra någonting oväntat, och ofta okonventionellt. En slutsats skulle kunna vara att pedagogens agerande är inkonsekvent, och därför inte att föredra. Min åsikt är snarare att pedagogerna är lyhörda och uppfinningsrika, på ett sätt eleven och situationen kräver just då.

Två aspekter av samspel kan skönjas, nämligen att pedagogerna får igenom sina egentliga önsknings och intentioner om elevernas beteende och prestation, kontra att de håller eleven lugn. I de fall samspelet var konfrontativt fick pedagogerna oftast sin vilja igenom, men situationerna kunde bli mer uppjagade. När samspelet var lågaffektivt fick pedagogerna inte lika ofta som de ville, men situationerna gick alltid lugnt till.

Karlsson (2007) omtalar att pedagoger möter dilemmat om de ska arbeta med elevernas sociala beteende eller med skolämnena. Ett annat dilemma handlar om huruvida klassläraren ska se till att klassen som kollektiv fungerar, eller om den enskilde elevens behov av stöd i klassrummet ska prioriteras. McDonnell m.fl. (1998, 2008) menar att problemskapande beteende ofta föregås av felaktigt ställda krav från omgivningen, och är tydliga med att det aldrig är värt att genomdriva ett krav om resultatet riskerar att bli en farlig eller våldsam situation.

Dilemmat att få eleven att uppnå skolans resultat kontra att hålla sig lugn var tydligt och genomgående under hela studien. Min uppfattning är att pedagogerna upplevde detta som problematiskt och stressande, då eleverna ska uppnå skolans kunskapsmål samt då skolans övriga pedagoger hade synpunkter på elevernas arbetsinsats. Samtidigt kunde det få stora konsekvenser för eleverna, och deras klasskompisar, om de utsattes för press och deras problemskapande beteende eskalerade.

Relationens betydelse

Ytterligare en aspekt av samspel visade sig, där relationen mellan pedagog och elev står i fokus. Eleverna reagerar då på olika sätt beroende på vilka pedagoger de samspelar med, oavsett pedagogernas samspeletsstrategier.

Säljö (2000) betonar ur ett sociokulturellt perspektiv att kommunikation och interaktion mellan människor är avgörande för läroprocesser. Dysthe (2001) säger vidare att i sociokulturella studier av lärande har lärandet med relationer att göra, och sker genom deltagarnas samspel. Nordahl m.fl. (2005) berättar ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv att fokus ligger på relationer mellan individer, där exempelvis lärare påverkar sina elever genom positiva och negativa förväntningar på dem. Nordahl m.fl. omnämner också social systemteori, där grundtanken är att individer deltar i system där individen påverkar helheten och själv påverkas av denna helhet. I skolan kan beteendeproblem förklaras av systemfaktorer som relationer mellan elever, relationer mellan elev och lärare, och de värderingar och förväntningar som finns.

Hermansen (2011) belyser att lärarens roll är avgörande för elevens skolsituation och resultat. Läraren som person, med sina förväntningar och sätt att kommunicera med eleven, har en avgörande roll. Hastings (1997), McDonnell m.fl. (1998, 2008) samt Karlsson (2007) menar att personalens förhållningssätt har en central påverkan på personers agerande. För att minska problemskapande beteenden är det därför nödvändigt att rikta fokus mot personalen, och då även titta närmare på dessas värderingar och diskurser, som styr både bemötande och agerande.

Studien visar att pedagogens och elevens inbördes relation är essentiell för deras samspel, och för hur situationer utspelar sig. Samspelets karaktär påverkar elevernas beteende, men relationen verkar avgöra. Eleverna har personliga relationer till pedagogerna, och de pedagoger som eleverna har förtroende för har större frihet i sitt agerande, utan att skapa eller eskalera konflikter. Frågan är inte vad som görs och hur det görs, utan vem som gör det. Flera pedagoger uttrycker missnöje med att övriga pedagoger på skolan blandar sig i deras arbete med eleverna. Detta upplevs ofta få stora konsekvenser då eleverna reagerar mycket negativt.

Nilsson (1996) klargör att vi i våra bedömningar av andra människor ofta bildar felaktiga uppfattningar, så kallat attributionsfel. Beteende som upplevs som ovanligt eller konstigt leder till att vi är benägna till att söka orsaken hos personen, medan vanliga eller typiska handlingar leder till att vi förlägger orsaken till situationen. Även Wiegel m.fl. (2006) pekar på att personal som arbetar med personer som visar utmanande beteende kan tolka ett beteende som ut-

tryck för personliga egenskaper, när det istället rör sig om miljömässiga faktorer. Weigel m.fl. har åsikten att personer som förklarar problemskapande beteende som icke-medveten och icke-kontrollerbar för personerna, tenderar att vara mer hjälpsamma, än de som ser negativa händelser som aktiva handlingar.

Jørgensen och Schreiner (2001) samt Samuelsson (2008) omtalar att pedagoger kan känna sig svårt provocerade av vissa elevers beteende, då detta upplevs utmana deras ledarskap och spelar på pedagogernas sårbarheter. Hejlskov Jørgensen (2009) påvisar hur personal i utsatta situationer ofta känner sig tvungna att ta kontroll och därför kräver lydnad, exempelvis genom att höja rösten, söka ögonkontakt eller i värsta fall hålla i personen. Hans utgångspunkt är begreppet affektsmitta, där känslotillstånd och uttryck anses påverka andras känslotillstånd och uttryck, och upplyser om att detta kan leda till att andra personers oro eller ilska förvärras. McDonnell m.fl. (1998, 2008) har åsikten att personalgruppen generellt känner en press att genomdriva långsiktiga mål även i situationer som håller på att gå över styr.

Cefai och Cooper (2010) belyser vidare att lärare tillskriver problemen till brister hos eleverna, medan eleverna pekar på orsaker som dåliga relationer med sina lärare, att bli offer för orättvisor, en upplevelse av vara kuvad och maktlös, fragmentiserat lärande, samt exkludering och stigmatisering. Eleverna var positiva till lärare som de upplevde hade underlättat deras skolgång, genom att ha mött dem med omsorg och förståelse, lyssnat till deras bekymmer och gett dem stöd i deras relationer och lärande.

Jørgensen och Schreiner (2001) utgår från en sammanhangsorienterad utgångspunkt, där möjligheterna till förändring ställs i fokus istället för problemens bakgrund och orsaker. Hejlskov Jørgensen menar att ett bättre alternativ är att sänka kraven, ha ett mjukt kroppsspråk och backa bort från eleven. Även Juul och Jensen (2003) talar om ett empatiskt samspel som inte beskriver den vuxnes önsningar och mål, utan baserar sig på barnets existens så som den är just nu. Cefai och Cooper (2010) betonar att utgångspunkten är att ett gott arbete med ”bråkiga” elever förutsätter att man lyssnar på dem. Eleverna understryker behovet av ett mer humant, inkluderande och relevant utbildningssystem.

Min slutsats är att dessa övriga pedagoger utgår från ett kompensatoriskt perspektiv (se Nilholm, 2007) och har ett beteendeterapeutiskt synsätt (se Greene, 2009) i mötet med eleverna. I relation till pedagogerna visar de en bristande empatisk och kommunikativ förmåga. Kombinationen av ett auktoritärt förhållningssätt (se Greene, 2009) och en svag eller obefintlig relation med eleverna anser jag troligtvis vara den sämsta förutsättningen för att bemöta problemskapande beteende.

Vikten av motivation hos eleven

Elevernas egen motivation upplevs av samtliga pedagoger vara det som avgör hur eleverna fungerar i skolan. När eleverna själva vill arbeta, får göra något som de valt eller tycker är roligt, fungerar det allra bäst, menar pedagogerna. Detta syns även i observationer, där elever visar sig mycket samarbetsvilliga när de är motiverade. I många fall då pedagogerna använder sig av metoder som är direkt kopplade till det som eleven ifråga upplever som positivt.

Dysthe (2001) talar om att det som är avgörande för motivationen i skolan är att denna lyckas skapa situationer som stimulerar till aktivt deltagande, och miljöer där barnet känner sig accepterat. Att i en grupp känna sig uppskattad både som någon som kan något och som någon som kan betyda något för andra ger motivation för fortsatt lärande. Viljan att lära beror alltså på upplevelsen av meningsfullhet. Även Nordahl m.fl. (2005) beskriver hur ett bemästrande-

perspektiv handlar om att öka individens motivation och bemästrande, genom att utgå ifrån vad barnet är intresserat av och har förutsättningar att bemästra. Detta görs genom att utveckla det barnet kan och dess synliga och dolda förmågor, samt genom att inte utsätta barn för krav som de inte mår med.

Detta skulle kunna antyda att studiens elever i vissa av de fall där de inte samarbetar med pedagogernas och skolans mål för dem, är omotiverade och eventuellt understimulerade. Mina slutsatser av detta är att skolan behöver fokusera mer på att hitta elevernas motivation, än att förebygga och förhindra incidenter. Möjligtvis skulle detta kunna göras prioriterat, tydligt och utvärderingsbart med hjälp av åtgärdsprogram.

Ett kombinerat perspektiv på specialpedagogik

Pedagogerna talar om samspelets betydelse, brister i hemmet och ärftliga faktorer som orsaker till uppkomsten av problemskapande beteende hos eleverna. Pedagogerna beskriver vikten av att de är förutseende, och att pedagoger och elever är lugna, som betydelsefulla faktorer för pedagogernas roll i samspelet med eleverna. Även att pedagogerna har förmåga att anpassa sig efter situationen, och har tålmod nämns. Pedagogerna berättar att pedagogen som person, dennes dagsform och bemötande av eleverna är av vikt om situationer fungerar bra respektive mindre bra för eleverna. Även en lugn struktur, elevernas behov och motivation, samt mängden intryck och obekanta eller välkända situationer spelar in.

Nilholm (2007) berättar om det kompensatoriska perspektivet och det kritiska perspektivet. Inom det kompensatoriska perspektivet lokaliseras egenskaper eller förmågor som är problematiska hos individen, främst genom sökande efter neurologiska och psykologiska förklaringar. Problem tillskrivs individen, och distinkta problemgrupper skapas. Specialpedagogikens uppgift är främst att kompensera individen utifrån de brister denne uppvisar.

Det kritiska perspektivet ifrågasätter begreppet specialpedagogik som i sig självt inrymmer föreställningen om det normala och det onormala, och därför anses förtryckande. Inom perspektivet tillstås att individer har olika förutsättningar, men fokus läggs på vad samhället gör med dessa olikheter. Det inte är individers egenskaper i sig som ger upphov till ett behov av specialpedagogik, utan specialpedagogiken har sin förklaring i sociala processer.

Brodin och Lindstrand (2010) menar att en av skolans förklaringsmodeller har varit att utse syndabockar. Problemen fokuseras därmed på elevens svårigheter, oförstående föräldrar, okvalificerade lärare, och så vidare. Författarna anger att i själva verket handlar det mer om strukturella och organisatoriska svårigheter, än resultatet av personliga misslyckanden.

En kombination av ett kompensatoriskt perspektiv och ett relationellt/kritiskt perspektiv (se Nilholm, 2007) syns i pedagogernas resonemang. Detta ligger till grund för pedagogernas förhållnings- och arbetssätt med eleverna, där både en anpassning av miljö och bemötande görs, men där också elevernas särdrag poängteras.

En skola för vissa

Pedagogerna uttalar att förbättringar skulle kunna göras i verksamheten genom större resurser, i form av fler pedagoger och rum att tillgå, ökat samarbete, information, och handledning.

Samuelsson (2008) visar avsaknad av kollegiala samtal om störande beteende och hantering av detta. Det var oklart om pedagogerna egentligen visste vad de gjorde, vilket synliggjorde möjligheter för att utveckla pedagogers ledarskap. Sådana samtal utgör en betydelsefull del i diskussionen om verksamheten i klassrummen ska vara den enskilda lärarens privatsak. McDonnell m.fl. (1998, 2008) omtalar att det ofta finns välutvecklade pedagogiska handlingsplaner på lång sikt i det vardagliga pedagogiska arbetet, men inga ordentliga rutiner för agerande när problemskapande och farligt beteende uppstår. Utan en välutvecklad strategi och gemensamt förhållningssätt, riskerar personal att tvingas göra så gott de kan och lösa situationen efter eget huvud. Karlsson (2007) fann otydlighet i skolans organisering, vilket visade sig bland annat i hur eleverna var placerade på skolan, samt var och när de hade sina lektioner.

Säljö (2000) nämner att det är av vikt att granska skolans verksamhet och resultat utifrån en förståelse av vad lärande är, och när och hur människor lär. Det som vi uppfattar som inlärningssvårigheter, och förlägger till individer och deras förmåga att lära, kan bättre förstås om vi analyserar de regler och traditioner för kommunikation som vuxit fram inom skolan, och de svårigheter elever kan ha att identifiera sig och anpassa sig till dem. Vi måste också ta med i beräkningen hur vår omgivning ser ut, vilka resurser den erbjuder och vilka krav som ställs. Skolans kommunikativa tradition bidrar både till skapandet av kunskaper och färdigheter hos människor, men också till skapandet av svårigheter att lära och förstå. Brodin och Lindstrand (2010) anser att då eleverna ska vara utgångspunkten för verksamheten, måste lärarna vara flexibla och anpassa sig efter eleverna, och inte tvärtom.

Emanuelsson (2000) betonar att trots skolans goda intentioner har denna inte riktigt lyckats leva upp till visionen ”en skola för alla” i verkligheten. Han menar att undervisningen inte är anpassad till alla elever i skolan, utan har ansetts vara till för elever som lever upp till skolans förväntningar samt anpassar sig till skolans verksamhet. De elever som har behövt mer stöd på grund av att de inte har ansetts passa i ordinarie skolan har placerats i specialundervisning eller särskilda grupper och skolor. Brodin och Lindstrand (2010) tar upp att lärare och föräldrar ibland talar om ”de andra” elevernas rätt att slippa störande och krävande elever. Genom historien har dessa elever ansetts bromsa de andras framgång, och hämma deras utveckling.

Studien visar att inte heller denna verksamhet har lyckats skapa en skola för alla, utan en skola för vissa. Min uppfattning är att de elever som utsätter övriga elever och pedagoger för uppenbar fara har fått extra resurser i form av pedagoger och undervisning utanför klassrummet. Ett gemensamt förhållningssätt och handlingsplaner saknas, vilket syns i de olika samspeletsstrategierna och i dilemmat resultat kontra lugn. Detta märks även i beskrivningarna av agerandet mellan skolans övriga pedagoger och eleverna och ”deras” pedagoger. Hela verksamheten med elever som anses ha ett problemskapande beteende synes beroende av de enskilda pedagogernas egen kompetens och reflektionsförmåga. Frånvaron av en tydlig ledning, verksamhetsbeskrivning, arbetsbeskrivningar, och ändamålsenliga lokaler är markant.

Förslag till fortsatt forskning

Fortsatt forskning som skulle kunna vara av intresse för vidare arbete kring problemskapande beteende och samspel är en fördjupning i relations- och motivationsarbete med elever. I enlighet med skolans styrdokuments intentioner och visionen om en skola för alla, kan denna studies slutsatser användas till att undersöka hur en god relation skapas och bibehålls mellan pedagoger och elever, samt hur elevers motivation kan hittas och bevaras.

Utifrån studiens resultat är relationen mellan pedagog och elev avgörande för hur samspelet fungerar och situationer förlöper. Med syfte att undersöka hur en god relation skapas och bibehålls mellan pedagoger och elever skulle följande forskningsfrågor kunna studeras - Vad anser pedagoger ger en god relation med en elev? Vad anser elever ger en god relation med en pedagog? Hur kan goda relationer mellan pedagoger och elever bibehållas enligt dessa?

Studien visar även att elevernas egen motivation upplevs av samtliga pedagoger vara det som avgör hur eleverna fungerar i skolan. Med inspiration från träningskolans sätt att arbeta med alternativa kommunikationsformer för elever, skulle det vara intressant och givande att söka alternativa motivationsformer för elever. I syfte att undersöka hur elevers motivation kan hittas och bevaras kan följande forskningsfrågor studeras - Vad anser pedagoger skapar motivation hos en elev? Vad anser elever skapar motivation hos dem? Hur kan elevers motivation bevaras enligt pedagoger och elever?

Avslutningsvis vill jag lämna två tänkvärda citat;

”Han satte sig i torkskåpet och surade. Jag satte på det. Han började skratta och kom ut efter en stund”
– Pedagog, 2014

”I varje relation finns tre storheter - ett *jag*, ett *du* och ett *vi*”
– Svedberg, 2003

Referenslista

- Aspers, P. (2011). *Etnografiska metoder: att förstå och förklara samtiden*. Stockholm: Liber.
- Björndal R.P., C. (2007). *Det värderande ögat. Observation, utvärdering och utveckling i undervisning och handledning*. Stockholm: Liber.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2010). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behavior difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Dysthe, O. (2001). Sociokulturella teoriperspektiv på kunskap och lärande. I Dysthe, O. (Red.). *Dialog, samspel och lärande* (s. 31-74). Oslo: Abstrakt forlag.
- Egeland, N., Haug, P. & Persson, B. (2006). *Inkluderande pedagogik i skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Emanuelsson, I. (2000). *Hotet mot en skola för alla: barn som behöver mer*. Pedagogiska magasinet (2), 16, 18, 20-22.
- Fangen, K. (2005). *Deltagande observation*. Stockholm: Liber.
- Ginott, G. H. (2003). *Between Parent and Child: The Bestselling Classic That Revolutionized Parent-Child Communication (Revised and Updated)*. New York: Three Rivers Press.
- Goldberg, R., Higgins, E., Raskind, M. & Herman K. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: A qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(4), 222-236.
- Greene, R. W. (2009). *Vilse i skolan: hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustavsson, L. H. (2002). *Kvalitet inom elevhälsan - vad är det och hur kan den mätas? Att arbeta med särskilt stöd*. Stockholm: Liber.
- Hastings, R.P. (1997). Staff beliefs about the challenging behaviour of children and adults with mental retardation. *Clinical psychological review*, 17, 775-790.
- Hejlskov Jörgensen, B. (2009). *Problemskapande beteende – vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hermansen, M. (2011). Pedagogiskt ledarskap och lärande i klassrummet. I Jensen, E. & Löw, O. (Red.). *Pedagogiskt ledarskap. Om att skapa goda relationer i klassrummet* (s. 75-93). Malmö: Gleerups.
- Hjärne, E. & Säljö, R. (2008). *Att platsa i en skola för alla – Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Stockholm: Nordstedts akademiska förlag.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Jörgensen, M & Schreiner, P. (2001). *Fighter- relationen. Barns kamp med vuxna*. Malmö: Holmbergs i Malmö AB.
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: LiU-Tryck.

- Matson, I. (2007). *En skola för eller med alla - en kommuns arbete för att nå sina mål*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för individ, omvärld och lärande.
- McDonnell, A.A., Reeves, S., Johnson, A., & Lane, A. (1998). Managing challenging behaviours in an adult with learning disabilities: the use of low arousal approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, (26), 163–171.
- McDonnell, A., Sturmey, P., Oliver, C., Cunningham, S., Hayes, S., Galvin, M., Walshe, C., & Cunningham, C. (2008) The effects of staff training on staff confidence and challenging behavior in services for people with autism spectrum disorders. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 311–319.
- Merriam, S. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, B. (1996). *Socialpsykologi: Utveckling och perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordahl, T., Sörlie, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005) *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar – Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Nordevall, E. Möllås, G. & Ahlberg, A. (2009). Läraren som mentor i en skola för alla. I Ahlberg, A. (Red.). *Specialpedagogisk forskning . En mångfacetterad utmaning*. (s. 167-183). Lund: Studentlitteratur.
- Rask, L., Svensson, G. & Wennbo, U. (1985). *En skola för alla. Att arbeta förebyggande och stödjande*. Stockholm: Skolöverstyrelsen och Liber.
- Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare. Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Ödeshög: AB Danagårds grafiska.
- Skolverket. (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Västerås: Edita.
- Skolöverstyrelsen. (1980). *Läroplan för grundskolan Lgr 80*. Allmän del. Stockholm: Liber.
- Socialdepartementet (1999). *Från patient till medborgare – en nationell handlingsplan för handikappolitiken*. (Regeringens proposition 1999/2000:79).
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svedberg, Lars (2003). *Gruppsykologi. Om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Svensk författningssamling. (2010). *Skollag SFS 2010:800*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca + 10*. (Svenska uneskorådets skriftserie 2006:2). Stockholm: Svenska Uneskorådet.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken: ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Tallberg Broman, I., Rubinstein Reich, L. & Hägerström, J. (2002). *Likvärdighet i en skola för alla. Historisk bakgrund och kritisk granskning*. Stockholm: Skolverket.

- Utrikesdepartementet (2005). *FNs konvention om barnets rättigheter*. (Sveriges internationella överenskommelser SÖ 1990:20). Stockholm: Edita Norstedts Tryckeri.
- Utrikesdepartementet (2008). *Konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. (Sveriges internationella överenskommelser SÖ 2008:26). Stockholm: Edita Sverige AB.
- Vetenskapsrådet (1990). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Vetenskapsrådet Tryck: Elanders Gotab.
- Vetenskapsrådet (2011). *God forskningssed*. (Vetenskapsrådets rapportserie 1:2011). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Weigel, L., Langdon, P. E., Collins, S. & O'Brien, Y. (2006). Challenging behaviour and learning disabilities: The relationship between expressed emotion and staff attributions. *British Journal of Clinical Psychology*, 45, 205–216.
- Willner, P. & Smith, M. (2008). Attribution Theory Applied to Helping Behaviour Towards People with Intellectual Disabilities Who Challenge. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 21, 150–155.

Bilagor

Bilaga 1.

Institutionen för pedagogik och specialpedagogik
Missiv

Hej vårdnadshavare!

Jag heter Kristin Bergström och läser till specialpedagog vid Göteborgs Universitet. Under min sista termin ska jag skriva en magisteruppsats som examensarbete.

I mitt examensarbete är jag intresserad av att studera pedagogers arbetssätt i klassrummet utifrån ”en skola för alla”, vilket innebär att skolan ska vara en skola dit alla elever är välkomna, och där utbildningen är anpassad efter individuella förutsättningar.

Jag kommer att vara i klassrummet och observera samspelet mellan pedagoger och elever, samt göra intervjuer. Vid behov kommer jag att använda mig av ljud/videoinspelning.

I undersökningen kommer jag förhålla mig till vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som innebär att materialet som samlas in enbart används till den här studien och vid avslutad studie raderas. Anonymitet för alla inblandade garanteras, elever och pedagoger avidentifieras i uppsatsen, samt deltagandet i studien kan när som helst avslutas.

Min förhoppning är att ni godkänner att era barn får delta i studien, för att den ska kunna bidra till att göra skolan till en ännu bättre plats för alla elever!

Var vänlig ringa in valt alternativ, och återlämna till klassläraren senast X/X.

Jag godkänner att mitt barn får delta i studien.

Jag godkänner INTE att mitt barn får delta i studien.

Underskrift vårdnadshavare

Tack så mycket på förhand!

Med vänlig hälsning

Kristin Bergström

kristin.bergstrom@vastra.goteborg.se

Bilaga 2.

Intervjufrågor pedagoger

Problemskapande beteenden definierar psykologen Hejlskov Jörgensen (2009) som beteenden som skapar problem för personer i omgivningen.

1. Hur tänker du kring uppkomsten av problemskapande beteende hos dina elever? Berätta...
2. När fungerar det bra för eleverna? I vilka situationer? Berätta...
3. När fungerar det mindre bra för eleverna? I vilka situationer? Berätta...
4. Vad tänker du om din roll i samspelet med de här eleverna? Hur hanterar du de här situationerna? Berätta...
5. Tror du att din roll har någon betydelse för hur situationen utspelar sig? Och i så fall på vilket sätt? Berätta...
6. Skulle du och de övriga pedagogerna kunna förebygga detta på något sätt? Berätta..

