



GÖTEBORGS UNIVERSITET  
INST FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

# **”Man växer ju lite när man inte tycker lika”**

**En studie av personalens syn på konflikter mellan  
elever i grundsärskolan**

**Christina Holmgren, Catrine Olsson**

---

Examensarbete: 15 hp  
Program och/eller kurs: LAU925:2 VAL/ULV Tvärvetenskaplig kurs  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: Vt/2014  
Handledare: Arja Kostiainen  
Examinator:  
Rapport nr:

## Abstract

Examensarbete:	15 hp
Program och/eller kurs:	LAU925:2 VAL/ULV Tvärvetenskaplig kurs
Nivå:	Grundnivå
Termin/år:	Vt/2014
Handledare:	Arja Kostiainen
Examinator:	
Rapport nr:	
Nyckelord:	Konflikt, trakasserier, diskriminering, kränkande behandling, grundsärskola, utvecklingsstörning, autism, neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

---

### Syfte

Studien syftar till att undersöka pedagogers/personals uppfattning om konflikter mellan elever i grundsärskolan. Vi har valt att lyfta fram hur personalen ser på konflikter och hur de bemöter elever i konflikt.

### Metod

Studien har en kvalitativ ansats med intervjuer av personal i grundsärskolan. Intervjuerna har gjorts på två skolor som ligger i två av Göteborgs kranskommuner. Båda skolorna ligger lokalintegrerade i grundskolan.

För studiens syfte spelar det ingen roll om informanten är lärare eller elevassistent så länge denne arbetar med den typ av elever som vi har ett intresse för. Alla respondenter är kvinnor och de arbetar med elever på olika utvecklingsnivå.

### Resultat

Resultatet av vår undersökning visar, att hur personal inom grundsärskolan uppfattar konflikter mellan eleverna till stor del beror på elevernas olika förutsättningar när det gäller utvecklingsnivå och eventuella tilläggshandikapp. Det framkom att konflikter mellan eleverna främst förekommer bland elever med måttlig till lindrig utvecklingsstörning och att elever som dessutom har autismspektrumtillstånd ofta är inblandade. Ett resultat visar att personalen ser konflikter mellan eleverna som en möjlighet till social utveckling. Respondenterna känner viss oro för att de kanske tillrättalägger för mycket, samtidigt som de påpekar att det måste finnas tid över till annat än konflikthantering. Det har framkommit att personalen arbetar med konflikthantering på de olika nivåer som finns beskrivna inom Cohens konfliktpyramid, även om de inte är medvetna om det. Personalen efterlyser dock mer verktyg för, och utbildning i, konflikthantering. De av personalen som spenderar mest tid med eleverna är de som har minst insyn i Likabehandlingsplans innehåll. Slutligen visar studiens resultat på att personalen anpassar sitt förhållningssätt utifrån elevernas olika förutsättningar och har förmåga att ta de lärandes perspektiv.

# Förord

Vår uppsats är snart klar. Vi har under flera månader läst, diskuterat, och skrivit tillsammans, både i verkliga livet och genom email och chatt. I arbetet har vi haft stort stöd av vår handledare Arja Kostiaainen som har hjälpt oss att hitta en röd tråd i det som skulle skrivas. Även om vi i början av uppsatsprocessen inte kände varandra särskilt väl så upplever vi att vi har haft stor glädje och nytta av att vara två. När någon av oss har tröttnat lite, så har den andra drivit på processen, vilket har skett växelvis.

Vi vill slutligen rikta ett tack till de informanter som ville ställa upp och låta sig bli intervjuade av oss. Utan er medverkan hade vi inte kunnat genomföra vår studie. Tack också till de personer i våra respektive nätverk som hjälpte oss att hitta dessa informanter.

Göteborg 29/5-2014  
Christina Holmgren  
Catrine Ohlsson

# Innehållsförteckning

<b>1. Inledning och problemområde .....</b>	<b>1</b>
1.1 Disposition .....	2
<b>2. Litteraturgenomgång.....</b>	<b>3</b>
2.1 Styrdokument .....	3
FN:s barnkonvention.....	3
Salamancadeklarationen .....	3
Skolans styrdokument.....	3
2.2 Grundsärskolan.....	4
Bakgrund.....	4
Utvecklingsstörning .....	5
Downs syndrom .....	6
Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar .....	6
2.3 Definitioner .....	7
Diskriminering, trakasserier och kränkande behandling .....	7
Konflikt.....	8
Konflikthantering.....	9
2.4 Att arbeta med konflikter .....	10
Första nivån.....	11
Andra nivån.....	11
Tredje nivån .....	12
Fjärde nivån .....	12
Medling.....	12
Att arbeta med konflikter inom grundsärskolan .....	13
Sociala berättelser och seriesamtal.....	13
Lågaffektivt bemötande.....	14
2.5 Kommunikation, samspel och empatisvårigheter .....	14
Samspel och krav .....	15
2.6 Summering av kunskapsläget.....	15
<b>3. Preciserat syfte och frågeställningar inför studien .....</b>	<b>17</b>
<b>4. Metod .....</b>	<b>18</b>
4.1 Val av metod .....	18
4.2 Urval av intervjupersoner.....	19
4.3 Intervjun och dess genomförande .....	19
4.4 Bearbetning av data.....	19
4.5 Studiens tillförlitlighet.....	20
4.6 Etiska ställningstaganden .....	20
<b>5. Resultat .....</b>	<b>22</b>
5.1 Beskrivning av respondenterna .....	22
5.2 Personalens beskrivning av konflikter mellan elever.....	22
Mobbning, kränkande behandling och trakasserier .....	23
5.3 Förekomst och beskrivningar av konflikter .....	23
Elever på träningskolenivå .....	23
Elever på grundsärskolenivå.....	24
Bakomliggande orsaker .....	24

Funktionsnedsättningar som bakomliggande orsak .....	25
5.4 Personalens inställning till konflikter .....	26
5.5 Personalens bemötande av konflikter .....	26
Att förebygga konflikter .....	26
Att hantera konflikter .....	27
Att medla i konflikter .....	27
Att stoppa konflikter .....	27
Avvägningar .....	28
Seriesamtal, sociala berättelser och andra verktyg .....	28
Personalens reflektioner kring konflikthantering .....	28
5.6 Skolans gemensamma förhållningssätt till konflikter .....	29
5.7 Stöd från skolan .....	30
5.8 Samverkan med föräldrar .....	30
5.9 Sammanfattning .....	31
<b>6. Diskussion och avslutande reflektioner .....</b>	<b>33</b>
6.1 Personalens definition av begreppet konflikt .....	33
6.2 Förekomst och beskrivningar av konflikter .....	34
6.3 Personalens inställning till konflikter .....	34
6.4 Personalens bemötande av konflikter .....	35
Avvägningar .....	35
Reflektioner kring konflikthantering .....	35
6.5 Skolans gemensamma förhållningssätt till konflikter .....	36
6.6 Fortsatt forskning .....	36
6.7 Sammanfattning .....	36
<b>Referenslista .....</b>	<b>38</b>
 <b>Bilaga 1</b>	
 <b>Bilaga 2</b>	

# 1. Inledning och problemområde

Vi har båda vår yrkesbakgrund inom grundsärskolan, med undervisning huvudsakligen i musik (Christina) och matematik (Catrine). Våra elever läser enligt såväl grundsärskolans som träningskolans kursplaner. Många av eleverna har förutom utvecklingsstörning även andra funktionshinder, exempelvis neuropsykiatriska funktionsnedsättningar, epilepsi, rörelsehinder och syn- eller hörselnedsättningar. Deras förutsättningar och svårigheter varierar därför betydligt och de kan ha väldigt olika tillika ojämna begåvningsprofiler både intellektuellt som mellanmänniskt.

Från början var tanken att göra en studie om grundsärskoleelever och mobbning, uttrycket mobbning är ett känt och välanvänt begrepp ute på skolorna. Vi har funderat på vad som egentligen händer i samspelet när det uppstår olika spänningar mellan grundsärskoleelever. Är det mobbning vi ser? Förstår Lisa vad hon gör med Kalle? Är Pelle en mobbare även om Olle inte tycks ta åt sig? Är Stina utsatt för mobbning när hon hävdar att alla är dumma mot henne? Vem har rätt att bestämma vem som är mobbad och vem som mobbar? Är mobbningsbegreppet relevant i grundsärskolan? Och hur ska det vi ser bemötas?

I internationell litteratur är mobbning ett begrepp som fortfarande är aktuellt. Det har dock förlorat en del i betydelse i Sverige, vilket kan bero på att forskningen om mobbning kom igång i Skandinavien relativt tidigt och att man därför har kommit en bit längre i det arbetet här än internationellt. Dan Olweus har haft ett stort inflytande. Han undersökte via enkäter mobbning bland pojkar och letade efter orsaker till fenomenet hos de inblandades individuella karaktärsdrag. Mobbning definieras av Olweus (1993) som att en eller flera utsätter en annan person för återkommande negativa handlingar, mellan dessa parter finns också en tydlig maktobalans av något slag. Olweus arbete fick stort genomslag men ifrågasattes så småningom och annan forskning har senare publicerats.

Marie Wrethander Bliding (2004) skriver om ”det problematiska mobbningsbegreppet”. Enligt författaren ser Olweus endast till individuella karaktärsdrag medan Wrethander Bliding menar att man behöver se till sociala och kulturella processer. Hon vill sätta uteslutandet, utsattheten i en social kontext och menar att det som händer mellan elever kommer ur ett komplext samspel. Författaren hävdar att barn ständigt sysselsätter sig med att socialisera sig och att det hela tiden pågår relationsprojekt mellan eleverna. Detta medför att några av kamraterna utesluts för att relationer på andra håll ska kunna stärkas. Wrethander Bliding använder sig av uttrycket ”inneslutandets och uteslutandets praktik” och menar att vem som innesluts respektive utesluts beror på situation och tidpunkt. Problemet uppstår när det är några som alltid utesluts och används som brickor för att befästa relationer på annat håll.

Vissa handlingar i klassen kan ses som kränkande men det är inte alltid som vare sig elever eller lärare uppfattar dem som sådana. Wrethander Bliding uttrycker att de har blivit ett mer eller mindre accepterat inslag i vardagen, alltså en norm. En kamratkultur har vuxit fram där man kommit överens om hur ”landet ligger”. Uteslutandet har tagit sig ett starkare uttryck och rättfärdigas med majoritetens syn på saken. Wrethander Blidings synsätt kan betraktas som en ny diskurs.

Under senare år har begreppen kränkande behandling, diskriminering och trakasserier börjat användas allt mer i skolorna. Orden kommer ur direktiv från Skolverket som ålägger skolorna att årligen ta fram planer för att redovisa skolans arbete mot diskriminering och trakasserier

enligt Diskrimineringslagen (SFS 2008:567), samt arbetet mot kränkande behandling enligt Skollagen (SFS 2010:800). Skolinspektionen har i uppdrag att se till att skolorna gör detta arbete. Mobbning som begrepp nämns inte i lagarna eller i föreskrifterna men utgör en del av kränkande behandling, enligt Skolverket (2012).

Konflikter innefattar mer än vad kränkande behandling, diskriminering och trakasserier gör och kan innefatta alla kränkningar av barns värdighet, men också det som sker i andra situationer då elever inte är överens. Friberg och Hakvoort (2011) uppmärksammar konflikter och konflikthantering i skolan. Kanske kunde just begreppet konflikt vara en fruktbar utgångspunkt för att se på det som händer mellan eleverna när det börjar ”hetta till”? Vi bestämde oss för att det skulle vara i fokus; hur ser personalen på elevernas konflikter? Använder de begrepp som mobbning, trakasserier o.s.v. för att beskriva vad de ser? Och hur bemöter de situationerna som uppstår?

Vi misstänker att inte bara vi har ställt oss frågande till vad det är vi har sett. Vi tror att det råder begreppsförvirring på skolorna om vad som är vad när det gäller konflikter. Detta är särskilt tydligt inom grundsärskolan där eleverna har så olika förutsättningar och en hel rad situationer kan uppstå där det blir otydligt om konflikter kan förklaras som kränkande behandling, trakasserier eller mobbning eller på annat sätt. Tolkningen av vad som händer styr ju personalens handlande.

Resultatet av studien borde kunna tas i beaktande och användas när man utarbetar planer mot kränkande behandling inom grundsärskolan, men också då man diskuterar frågor som rör ämnet så att man inte slentrianmässigt använder “fel begrepp”. Vi tänker dessutom att även grundskolan kan ha användning av resultatet då 52 av de 483 elever som är inskrivna i grundsärskolan i Göteborgs kommun är individintegrerade i grundskolans verksamhet (Göteborgs kommun, 2013).

## **1.1 Disposition**

Vi kommer att inleda kapitel två med en genomgång av vad olika styrdokument tar upp kring det som berör vårt undersökningsområde. Därefter följer definitioner av begrepp, bland annat konflikt och konflikthantering. Ett avsnitt tar upp hur man kan arbeta med konflikter i skolan och på vilka sätt man ofta arbetar med konflikter i grundsärskolan. Grundsärskolans uppbyggnad beskrivs och utvecklingsstörning och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar förklaras. Därefter följer ett avsnitt som förklarar en del av de svårigheter som många av grundsärskolans elever möter när det gäller det sociala samspelet; att förväntningar på det egna beteendet ofta upplevs som kravfyllda. I slutet av kapitlet summerar vi kunskapsläget där vi på nytt sammanbinder syftet och studiens frågeställningar.

Kapitel tre innehåller det preciserade syftet.

I kapitel fyra beskriver vi vår metod för den kvalitativa ansats vi har valt. Här tar vi också upp de etiska frågeställningar som vi har haft under processen.

Resultatet beskrivs i kapitel fem.

I kapitel sex diskuterar och reflekterar vi samt presenterar våra slutsatser. Dessutom ger vi förslag till vidare forskning.

## 2. Litteraturgenomgång

### 2.1 Styrdokument

Här kommer några olika internationella styrdokument att i korthet presenteras då de berör barn och barns rättigheter. Den svenska skolans viktigaste styrdokument, skollagen och läroplanerna, beskrivs också i korthet med avseende på konflikt och konflikthantering.

#### **FN:s barnkonvention**

FN:s barnkonvention syftar att stärka barnens rättigheter. Alla barn, oavsett bakgrund, har ”rätt att behandlas med respekt och att få komma till tals” (Barnombudsmannen, 2014). De fyra huvudprinciperna framhåller:

- Alla barns lika värde. Inget barn får diskrimineras.
- Barnet bästa måste prioriteras vid alla åtgärder som rör barnet.
- Varje barn har rätt till liv, ”överlevnad och utveckling.”
- Alla barn har rätt att uttrycka sina egna åsikter och bli lyssnade på i frågor som rör henne eller honom.

Detta ska gälla i alla länder som ratificerat konventionen.

#### **Salamancadeklarationen**

I korthet går Salamancadeklarationen ut på att elever i behov av särskilt stöd har rätt till utbildning och rätt till utbildning tillsammans med barn som inte har några funktionshinder. Tanken med deklarationen är att motverka diskriminering (Datateket, 2014).

#### **Skolans styrdokument**

2011 ändrades skolans viktigaste styrdokument. De olika skolformerna fick varsin ny läroplan, vilka också innehåller kursplaner för respektive skolform. Dessutom kom en ny skollag. I läroplanerna är första och andra delen gemensam för de olika skolformerna, och innehåller texter om skolans värdegrund och uppdrag samt övergripande mål och riktlinjer.

Friberg och Hakvoort (2011) påpekar att det i den nya såväl som i den tidigare skollagen (SFS1985:1100) och grundskoleförordningen (SFS 2011:185) varken orden konflikt eller konflikthantering används. Författarna framhåller också att begreppen inte heller finns med i första eller andra delen av läroplanerna.

Kapitel 5 i skollagen (SFS 2010:800) är nytt och heter ”Trygghet och studiero”. Här betonas vikten av att eleverna garanteras en miljö i skolan som är trygg och ger studiero. Rektor och pedagoger ges i denna skrivning större befogenheter än tidigare att ta till disciplinära åtgärder, när någon elev ett flertal gånger stör ordningen.

I styrdokumentet ovan nämnda finns ingenting skrivet om att en konflikt skulle kunna vara en lärandesituation. Det står i dessa dokument heller inget om hur personalen bör agera vid konfliktsituationer, något som enligt författarna fanns omnämnt i Lgr 80 (Skolöverstyrelsen 1980). Där påtalades att skolan skulle sträva efter att man vid konflikter arbetade på ett konstruktivt och fredligt sätt (Friberg & Hakvoort, 2011). Men det finns dock ett undantag. I grundsärskolans läroplan står konflikt omnämnt på ett ställe. Det är i kursplan inriktning



grundsärskola, Samhällsorienterande ämnen, centralt innehåll skolår 7-9, Att leva tillsammans. Där lyder texten: ”Konfliktlösning och vardagliga moraliska dilemman, till exempel hur man kan hantera olika åsikter” (Skolverket 2011b, s. 91).

Begreppet konflikthantering dyker upp i målformuleringen för den nya lärarutbildningen från 2011. Den gäller för förskole-, grundskole-, ämnes- och yrkeslärare. Begreppet konflikt används också i Skolverkets stödmaterial (2012).

## **2.2 Grundsärskolan**

Här följer en beskrivning av grundsärskolans historia samt nuvarande organisation. Därpå följer en beskrivning av funktionsnedsättningen utvecklingsstörning i stort och hur man brukar klassificera dess olika grader av funktionsnedsättning. Detta ger en förståelse för hur personer med utvecklingsstörning kan sätta sig in i, och tolka sin omvärld. Därefter följer avsnitt om Downs syndrom och neuropsykiatriska funktionsnedsättningar då dessa diagnoser specifikt har relevans för vår studie.

### **Bakgrund**

I Sverige infördes skolplikt 1842. Men enligt NE (2014) fick barn som tidigare ansågs obildbara vänta till 1967 för att få självklar rätt till skolgång. Genom Omsorgslagen (1967:940) fick alla barn, oavsett begåvningsnivå, skolplikt och man tog i samband med omsorgslagens genomförande bort begreppet obildbar ur författningstexterna. Träningskolan organiserade undervisningen för de elever som tidigare inte haft rätt till skolgång. Landstinget var huvudman för särskolan som bestod av grundsärskola och träningskola.

1985 kom en ny skollag (1985:1100). Den ersatte den gamla omsorgslagen och i stället för socialdepartementet var det nu utbildningsdepartementet som blev ansvarigt för utbildningen. 1973 fick den obligatoriska särskolan sin första läroplan och kursplan (Carlbeck-kommittén, 2003). I obligatoriska särskolan hade även elever utan utvecklingsstörning men med autismspektrumtillstånd rätt att gå.

Så var det fram till år 2011, då namnet obligatoriska särskolan försvann. Istället heter skolformen idag grundsärskola. Om en elev pga. bristande kognitiv förmåga inte bedöms kunna uppnå målen i grundsärskolans kursplan, får eleven istället läsa efter träningskolans kursplan. Man kan dock fortfarande läsa efter grundsärskolans eller träningskolans kursplan, eller efter delar av båda, eller efter delar av grundsärskolans, träningskolans eller grundskolans kursplaner. Elever med autismspektrumtillstånd utan utvecklingsstörning tillhör från 2011 inte längre grundsärskolans elevgrupp. 2011 fick dessutom grundsärskolan gemensam läroplan med grundskolan, specialskolan och sameskolan.

Grundsärskolans kursplaner är liksom grundskolans indelade i ämnen, även om grundskolan har fler ämnen än grundsärskolan. Träningskolans kursplan är indelad i fem övergripande ämnesområden: estetisk verksamhet, kommunikation, vardagsaktiviteter, verklighetsuppfattning samt motorik. Enligt Skolverket (2013a) är cirka 1.06 % av de svenska skoleleverna placerade i grundsärskolan och läser efter grundsärskolans eller träningskolans kursplan.

Skolinspektionen (2013) beskriver att bara vissa elever har rätt att gå i särskola:

Barn som bedöms inte kunna nå upp till grundskolans kunskapsmål därför att de är utvecklingsstörda ska tas emot i särskolan. Med utvecklingsstörda barn jämförs barn som har fått betydande och bestående begåvningsmässigt funktionshinder på grund av hjärnskada, föranledd av yttre våld eller kroppslig sjukdom.

Innan ett mottagande sker ska pedagogisk, psykologisk, medicinsk samt social bedömning göras. Skolinspektionen (2013) förklarar vad detta innebär:

- Den **psykologiska bedömningen** ska utröna om barnets svårigheter beror på en utvecklingsstörning.
- Den **medicinska bedömningen** ska ge en bild av barnets hälsa och bör så långt det är möjligt klargöra medicinska orsaker till barnets svårigheter
- Den **pedagogiska bedömningen** ska avgöra om barnet har förutsättningar att nå kunskapsmålen i grundskolan.
- Den **sociala bedömningen** syftar till att komplettera underlaget och visa om barnets svårigheter kan ha orsaker utanför skolan som påverkar dess möjlighet att lära och klara skolarbetet.

## Utvecklingsstörning

Den officiella beteckningen för funktionsnedsättningen utvecklingsstörning är enligt Psykologiguiden (2014) psykisk utvecklingsstörning, men kan ibland också kallas intellektuell funktionsnedsättning, begåvningshandikapp, förståndshandikapp eller mental retardation.

Man utvecklar sin intellektuella begåvning fram till att man blir 20 år. Har man en utvecklingsstörning, går utvecklingen långsammare än hos jämnåriga utan denna funktionsnedsättning, enligt Riksförbundet DHB (2014). Vissa personer med utvecklingsstörning uppnår aldrig en begåvningsnivå som är högre än ett litet barns. Man påtar dock att alla människor lär sig av erfarenheter och att man därför inte kan jämföra en vuxen person med grav utvecklingsstörning med ett barn. En IQ på under 70 brukar räknas som utvecklingsstörning, vilket också är den gräns som satts för att ett barn ska ha rätt att bli inskrivet i grundsärskola (Skolverket, 2011c).

Riksförbundet DHB (2014) beskriver hur utvecklingsstörning kan se ut vid olika nivåer: Om man har en IQ på mellan 50 och 70 räknas det som att man har en lindrig utvecklingsstörning. Riksförbundet DHB menar att de flesta i denna grupp lär sig räkna och skriva och har förmåga att tänka logiskt. De kan föreställa sig saker i tanken och kan oftast förstå lättare abstrakta saker som klockan.

Måttlig utvecklingsstörning innebär en IQ på 20 – 50, men hur man förstår och vad man kan är väldigt varierande. Man menar att personer i denna grupp generellt sett kan tolka bilder och andra konkreta symboler, de har begrepp om dåtid, nutid och framtid. Dessutom kan de ta emot och kommunicera verbalt, även om det oftast är på ett konkret sätt.

Om man har en grav utvecklingsstörning, har man en IQ på under 20. Detta kallas för att man är på en tidig utvecklingsnivå. Personer med denna funktionsnedsättning upplever det mesta på ett konkret sätt. Bilder och talat språk kan vara svårt för dessa personer att tolka och de flesta kommunicerar genom kroppsspråk och mimik. Även om de upplever grundkänslor på samma sätt som alla andra människor, kan det vara svårt för dem att förstå och bearbeta känslor och intensiva upplevelser. I denna grupp är det vanligt att man vid ilska har ett självskadande beteende. Förutom utvecklingsstörning har många personer i denna grupp ett eller flera andra

funktionshinder, som syn- eller hörselnedsättning och rörelsehinder (Riksförbundet DHB, 2014).

## **Downs syndrom**

Enligt NE (2014) är förekomsten av Downs syndrom 1 barn på 800 – 900. Barn med Downs syndrom har alla utvecklingsstörning av varierande grad, NE uppger också att den i allmänhet är måttlig.

## **Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar**

Fram till 2011 hade även barn med autismspektrumtillstånd utan utvecklingsstörning rätt att gå i särskolan. Det ändrades detta år och för att ha rätt att gå i grundsärskola idag krävs det att barnet har en utvecklingsstörning. Dock är det så att många elever i grundsärskolan, förutom utvecklingsstörning dessutom har någon form av neuropsykiatrisk funktionsnedsättning. I gruppen neuropsykiatriska funktionshinder ingår, enligt Socialstyrelsen (2012), autismspektrumtillstånd, ADD, ADHD och Tourettes syndrom.

Vid neuropsykiatriska funktionsnedsättningar är det vanligt att man har svårt med socialt samspel, kommunikation, impuls- och aktivitetskontroll, uppmärksamhet och inläring. Christoffer Gillberg beskriver på Internetmedicin (2013) att funktionsnedsättningarna ger svårigheter när det gäller exempelvis sociala relationer, sysselsättning eller skola. Han påtalar också att dessa problem finns med ända från barndomen. Det är dock stor variation inom gruppen, när det gäller hur stora svårigheter man har av sin funktionsnedsättning. Vissa personer har stora svårigheter och behöver stöd av andra personer genom hela livet, medan andra har en hög funktion och klarar sin vardag själva.

Det finns mycket större skillnader mellan våra brukare än mellan människor utan stödbehov. Skillnaden mellan en person med Aspergers syndrom och en person med utvecklingsstörning och autism är enorma, trots att båda har ett autismspektrumtillstånd. (Hejlskov Elvén, 2009, s.7)

Hejlskov Elvén (2009) menar att man fortfarande ibland ser problemskapande beteende som en brist på fostran, trots att personerna har neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. Detta tar också Andersson (2002) upp:

För omgivningen är det viktigt att förstå att personerna oftast är omedvetna om oskrivna lagar. Det kan leda till att de sårar och irriterar andra utan att vara medvetna om det. Ibland verkar det som om de saknar sunt förnuft. En del hinner inte lyssna färdigt för att förstå. En situation passerar så fort att de inte uppfattar sin del i den. Många föräldrar får höra att deras barn är uppnosiga, ohövliga och ouppfostrade. Personal i boende kan sucka och tycka att ”han borde väl lärt sig, vad har föräldrarna och skolan sysslat med?”(s. 121)

Gerland, Aspflo (2009), talar om autismspektrum och beskriver att det utgörs av framför allt tre diagnoser:

- autistiskt syndrom
- Aspergers syndrom
- autismliknande tillstånd

Andersson (2000) menar att personer med problematik inom neuropsykiatrin ofta har svårigheter att förstå det som inte syns. Ett begrepp, Theory of Mind, TOM, innebär förmågan att kunna tänka sig det som inte syns, att andra människor har ett inre känsloliv och kan ha avsikter som de inte berättar.

## 2.3 Definitioner

Detta underkapitel behandlar begreppen diskriminering, trakasserier, kränkande behandling, mobbning, konflikt och konflikthantering.

### **Diskriminering, trakasserier och kränkande behandling**

I Skolverkets allmänna råd (2012) benämns man upp begreppen kring kränkningar av barns värdighet. Man delar upp kränkningarna i diskriminering, trakasserier och kränkande behandling. Mobbning utgör en del av den kränkande behandlingen. För att redovisa dessa begrepp på ett överskådligt sätt, har vi sammanställt dem i nedanstående tabell.

Trakasserier är negativa handlingar och utgår utifrån de olika diskrimineringsgrunderna kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, funktionshinder, sexuell läggning eller ålder. Dessa återfinns i diskrimineringslagen (SFS 2008:567). Intressant att notera är att det räcker att det sker en gång för att vara trakasserier trots att ordet skrivs i pluralis.

Diskriminering handlar om att elever missgynnas på något sätt som har samband med diskrimineringsgrunderna. Diskriminering förutsätter också någon typ av makt hos den som diskriminerar. I skolan skulle detta kunna vara de som arbetar i skolan. I en antologi från Skolverket (2013b, s.24) kan man finna formuleringen ”Barn och elever kan inte diskriminera varandra i juridisk bemärkelse” utan då ska det istället kallas för trakasserier.

Enligt Skolverket (2012) är kränkande behandling ”ett uppträdande som utan att vara diskriminering enligt diskrimineringslagen, kränker barns eller elevers värdighet.” (s.9)

Skollagen säger angående kränkande behandling i skolan:

Huvudmannen ska se till att det varje år upprättas en plan med en översikt över de åtgärder som behövs för att förebygga och förhindra kränkande behandling av barn och elever. Planen ska innehålla en redogörelse för vilka av dessa åtgärder som avses att påbörjas eller genomföras under det kommande året. En redogörelse för hur de planerade åtgärderna har genomförts ska tas in i efterföljande års plan. (SFS 2010:800)

Att planen ska upprättas varje år och inte enbart revideras ger en indikation på hur viktigt man anser att arbetet med kränkande behandling är inom skolan.

Vi har jämfört de delar som gäller kränkande behandling och värdegrund och texten är densamma i läroplanen för grundskolan och läroplanen för grundsärskolan. Våra föreskrifter säger alltså att alla elever, oavsett skolform, ska bemötas lika när det gäller medmänsklighet och mänskligt värde.

Begreppet mobbning finns inte längre med i svensk lagstiftning. Mobbning, menar Olweus (1999), är när en eller en grupp av människor upprepat verbalt eller fysiskt kränker en annan person som är i underläge. Olweus (1993) menar också att det alltid finns en maktobalans mellan den som mobbar och offret. Obalansen innebär att förövaren är starkare på något sätt, till exempel att mobbaren är starkare rent fysiskt, har större popularitet, är smartare, att dennes familj har högre status eller liknande.

## KRÄNKNINGAR AV BARNNS VÄRDIGHET - BEGREPP

BEGREPP	Regleras av	Vad kränkningen gäller	Kommentar
DISKRIMINERING	Regleras av diskrimineringslagen	De sju diskrimineringsgrunderna	Skolan som institution diskriminerar – strukturell diskriminering – räcker med en gång
TRAKASSERIER	Regleras av diskrimineringslagen	De sju diskrimineringsgrunderna	Kamrater trakasserar – räcker med en gång
KRÄNKANDE BEHANDLING	Regleras av skollagen	Kränkning som inte utgår från de sju diskrimineringsgrunderna	Räcker med att det skett en gång för att kallas kränkande behandling
MOBBNING	Nämns inte i lag men ses som en del av kränkande behandling	- “ -	Är kränkningar som skett upprepade gånger

### Konflikt

Ordet konflikt kommer enligt NE (2014) från latin (conflictus) och betyder ungefär: sammanstötning, kollision, eller kamp. Man beskriver det som en motsättning som kräver lösning. Maltén (1998) beskriver konflikt på detta sätt: ”En konflikt uppstår vid en sammanstötning, en kollision eller annan oförenlighet mellan mål och intressen, synsätt, värderingar, grundläggande behov eller personlig stil.” (s. 145)

Friberg och Hakvoort (2011) presenterar två varianter av konfliktdefinition. Den första har sitt ursprung hos Jordan (2006): ”En konflikt är en interaktion mellan minst två parter där minst en part: (1) har önskemål som känns för betydelsefulla för att släppas, och (2) upplever sina möjligheter att få sina önskemål tillgodosedda blockerade av motparter.” (s.10)

Den andra härrör från Ellmin (2008): ”En konflikt existerar när oförenliga aktiviteter inträffar. En aktivitet som är oförenlig med en annan är en sådan som förhindrar, blockerar, stör eller skadar eller på annat sätt gör den andra aktiviteten mindre sannolik eller effektiv.” (s. 30)

## Konflikthantering

Begreppet konflikthantering består av två ord där konflikt är definierat i föregående kapitel. Hantering kan härledas från ordet hantera och betyder enligt Nationalencyklopedins ordbok (1995) att behandla något (där oftast ett sätt anses vara det riktiga). Men, som Friberg och Hakvoort skriver (2011), så behöver inte hantering av konflikter innebära en lösning av konflikter. De skriver: ”Inte alla konflikter går att lösa; dock går alla konflikter att hantera /.../. Utgår man ifrån att konflikter är något enbart dåligt och destruktivt, ser hanteringen annorlunda ut än om man ser dem som konstruktiva, dynamiska och fruktbara.” (s. 33)

Enligt författarna finns tre vanliga ansatser när det gäller att hantera konflikter:

- maktbaserad ansats
- rättighetsbaserad ansats och
- behovsbaserad ansats

Den maktbaserade ansatsen innebär i korthet att den som har mest att säga till om bestämmer hur konflikten ska lösas. Den som sitter inne med makten har ”tvångsmakt”. I skolan kan det vara en lärare som tycker att den ena eleven ska ”få rätt” och hanterar konflikten på det sättet.

Den rättighetsbaserade ansatsen utgår från i förväg uppgjorda regler, lagar och föreskrifter som reglerar hur konflikter ska lösas/hanteras. Den behovsbaserade ansatsen utgår ifrån parternas behov och subjektiva tolkningar för att konflikterna ska kunna hanteras. Bägge parternas sanningar tas upp.

Två andra sätt att tänka kring hantering av konflikter är:

- TDR - Traditional Dispute Resolution eller traditionell tvistelösning och
- ADR - Alternative Dispute Resolution eller alternativ tvistelösning

TDR utgår bland annat ifrån att parterna bråkar om samma sak och att bara en kan vinna. Någon utomstående fungerar som skiljedomare och TDR kopplas till både den maktbaserade och den rättighetsbaserade ansatsen.

ADR kallas ibland reparativ rättvisa och handlar om att återupprätta dialogen mellan parterna. Man utgår ifrån att det finns olika sanningar som behöver bli hörda. Parterna äger konflikten och kan utvecklas och växa i och med att konflikten hanteras/löses. Bägge kan bli vinnare. Friberg och Hakvoort (2011) skriver: ”ADR uppfyller i stor utsträckning det som menas med skolans bildningsuppdrag.” (s. 34)

Friberg och Hakvoort (2011) konstaterar att intresset för konflikter och konflikthantering har ökat de senaste tio åren. De menar att eftersom skolan har gått från ett mer auktoritärt till ett mer demokratiskt skolsystem, så kan själva övergången innebära att fler konflikter har blivit synliga. Skolverket (2009) framhåller att grunden för diskriminering, trakasserier och kränkningar direkt kan kopplas till de normer som råder i verksamheten. Dessutom har Sverige blivit mångkulturellt, vilket har utmanat många tidigare normer och värderingar. Att fler konflikter då uppstår och att behovet av kunskap kring konflikter och konflikthantering ökar, är således inte anmärkningsvärt.

Behovet av den här typen av kunskap är stort enligt Friberg och Hakvoort. Från en undersökning av Lärarförbundet (2005) framkom att endast 16 % av lärarna hade fått någon utbildning kring konflikthantering inom sin lärarutbildning. ”Konflikthantering” har införts i målformuleringen för den nya lärarutbildningen från hösten 2011, vilket visar att man från styrande håll erkänner och lyfter upp vikten av kompetens inom detta område.

Friberg och Hakvoort (2011) skriver också att mobbning och konflikter ofta sammanblandas i skolan och i nyhetsrapporteringen. Konflikthantering ingår i olika delar på skolorna, kanske i värdegrundsarbetet, under livskunskapen eller kanske på förebyggande antimobbingsnivå. Författarna menar att begreppen konflikt och konflikthantering saknas i skolans styrdokument och att de därför är oklara begrepp hos praktiserande lärare. Det finns olika program för att skapa ett bättre klimat på skolorna, men hur de kopplas till konflikt och konflikthantering är inte uppenbart. Författarna framhåller att det behövs en större tydlighet för att personalen ska kunna orientera sig och veta hur de ska arbeta.

## **2.4 Att arbeta med konflikter**

I konstruktiv konflikthantering känner man inte till utgången i förväg. Det handlar om en process och hanteringen kommer att innebära olika subjektiva tolkningar av verkligheten.

Konflikter är inte förbjudna. Men enligt lagstiftningen är kränkningar av barn, i form av kränkande behandling, trakasserier och diskriminering, förbjudna. Kränkningar, resonerar Friberg och Hakvoort, kan uppstå när konfliktsituationer är blockerade. Därför finns goda skäl till att utbilda sig inom och arbeta med konflikthantering.

Man kan ha två perspektiv på konflikter där det ena, harmoniperspektivet, betonar konflikters negativa konsekvenser. Konflikter undviks och människor ska prioritera konsensus. Konfliktperspektivet däremot, ser konflikter som en möjlighet till förändring, en ”reformerande av den befintliga sociala ordningen” (Friberg och Hakvoort, 2011, s. 31). Författarna hänvisar till Martin Deutsch som är en företrädare för konfliktperspektivet. Han säger att konflikter är en normal del av livet och egentligen neutrala i sig själva.

Författarna hänvisar också till utvecklingspsykologerna Shantz och Hartup som tydligt framhåller värdet och nödvändigheten med konflikter, man anser att de innebär möjligheter för växande och lärande; att ta bort konflikter från elever innebär att man berövar dem utvecklingsmöjligheter.

En tolkning om vad eleverna lär sig i sitt relationsarbete är att:

*/.../ de lär sig något om sin sociala och kulturella tillvaro. De lär sig hur människors likheter och olikheter kan värderas samt vilka som duger och inte duger i olika sammanhang och hur detta kan hanteras. De lär sig också något om sig själva i förhållande till andra. (Wrethander Bliding 2004, s.184)*

Utgångspunkten för Friberg och Hakvoort (2011) är att konflikter är naturliga och inte bör disciplineras bort. För att skolorna ska få en klarare bild av det arbete de redan gör, vilka program/tillägg som kan vara lämpliga och hur man kan organisera och utveckla arbetet, presenteras ett verktyg som kallas Cohens konfliktpyramid, vilken är en teoretisk arbetsmodell innehållande fyra nivåer. Nivå ett, två och tre och de program som redovisats hör alla till ADR, alternativ tvistlösning. Det handlar om att försöka återupprätta kommunikationen mellan

parterna. Nivå fyra däremot, kategoriseras som TDR, traditionell tvistelösning, där någon annan går in och bryter konflikten då den eskalerat så mycket att fara för annan person har uppstått.



Figur 1. Cohens konfliktpyramid. (Hakvoort & Friberg, 2011, s. 36)

### **Första nivån**

Nivå ett är den grundläggande och handlar om att förebygga konflikter och kränkande behandling, trakasserier och diskriminering. Denna nivå ska vara den mest använda och brukar också vara det. Det handlar om att arbeta med värdegrundsarbetet, att utveckla elevernas inbördes relationer och sociala kompetens och att göra det i en stöttande miljö.

Exempel på arbete på förebyggande nivå är klassrumsmassage, samtal, faddersystem och så vidare. Andra mer noggrant utarbetade metoder är enligt Hakvoort och Friberg (2011, s. 44):

- StegVis
- Tillsammans

Det förebyggande arbetet behöver inte nödvändigtvis innebära att antalet konflikter minskar men att de konflikter som uppstår kan hanteras mer konstruktivt.

### **Andra nivån**

Den här nivån kallas för Hantera och dess huvudsakliga syfte är att lära elever och personal i skolan att hantera eller lösa konflikter. Här finns enligt Hakvoort och Friberg (2011, s. 45) två metoder som bygger på behovsteoretisk grund:

- Nonviolent communication
- Nonviolence education

Dessa tar fasta på att konflikter ses som ett resultat av icke tillgodosedda grundläggande behov.

Två andra konflikthanteringsprogram på nivå två, vilka utgår från Piagets utvecklingspsykologi, är enligt Hakvoort och Friberg (2011, s. 45):



- Isländska metoden
- Kompissamtal

Piagets utvecklingspsykologi bidrar med antagandet att äldre barn och ungdomar utvecklar förmågan att ta andras perspektiv. Med hjälp av den förmågan är det möjligt för eleverna att arbeta med konfliktscenarion och se lösningar.

### **Tredje nivå**

Den tredje nivån kallas Hjälp och handlar om att någon måste hjälpa till för att medla mellan parterna. Konflikten har eskalerat, känslorna blivit alltför starka och parternas intressen är blockerade. Hakvoort och Friberg (2011, s. 48) tar upp flera program på denna nivå:

- Kamratmedling
- Medling med vuxna som medlare
- Mythodrama
- Fighterrelationen

Programmen deklarerade på nivå tre innehåller också komponenter som motsvarar insatser på nivå två, Hantera.

### **Fjärde nivå**

Den här nivån kallas Stopp, eftersom konflikter inte löses på nivå fyra utan endast hanteras. Ett uppträdande som riskerar att skada någon stoppas. Detta görs genom att någon går in och skiljer parterna åt om beteendet är våldsamt och extremt aggressivt. Alla antimobbingsprogram, enligt Hakvoort och Friberg (2011), innehåller bland annat aktiviteter på nivå fyra. Som exempel anger de Farstamodellen och Olweusprogrammet.

Som skola kan man se över vilka typer av konflikter man har och fundera över var man kan behöva sätta in åtgärder. Motsvarar insatserna man gör på de olika nivåerna en pyramidform? Läggs mest resurser på nivå ett, mindre på nivå två, ännu lite mindre på nivå tre och minst på nivå fyra? Om inte, kan det vara en vägledning om var man bör förstärka sina insatser. Vanligast är att arbetet är som störst på nivå ett och nivå fyra. På nivåerna Hantera och Hjälp läggs ofta inte så mycket resurser menar Friberg och Hakvoort (2011) och hänvisar till en undersökning av Hareide (2006).

### **Medling**

Trygghet och studiero har elever rätt till, enligt femte kapitlet i Skollagen (SFS 2010:800). Konflikter måste inte undvikas och om de uppstår ska de hanteras på ett sådant sätt att eleverna ändå känner sig sedda och trygga. För att det ska kunna ske är det lämpligt att lärarna och personalen vet hur de ska kunna agera.

Kostiainen (2011) beskriver ett sätt att arbeta med medling i skolans värld. Detta motsvarar nivå tre i Cohens konfliktpyramid, se figur 1, och används när de inblandade parterna inte kan lösa konflikten själva utan har hamnat i låsta positioner.

Medling har blivit vanligare på skolorna i och med skolans ökade demokratiseringssträvanden då fler konflikter har blivit synliga. Ett exempel på forskning kring medling är skolprojektet Dracon som fokuserar på ”tredje parts agerande i konflikter, leder fram till rollspelsträning i

medling och avslutas med kamratundervisning” (Kostiainen, s. 183), vilket beskrivs av Grünbaum och Lepp (2005).

Kostiainen (2012) har arbetat i rollen som medlare i skolan. Hon presenterar här fyra steg i medlingsprocessen:

- Vad hände? Varje part får ge sin bild av händelseförloppet utan att bli avbruten eller ifrågasatt. Medlaren stämmer av att denne förstått rätt. Ofta kan det förvåna medlaren att parternas versioner av händelseförloppet skiljer sig åt så mycket.
- Hur kändes det? Medlaren hjälper varje part att identifiera vilka känslor konflikten är klädd i. Som part i konflikten kan man känna en stor vilshenhet, känslorna kan vara omedvetna. Lyckas medlaren och parterna att sätta ord på sina känslor är man förmodligen en konfliktlösning på spåren.
- Hur skulle du vilja ha det istället? Här finns möjligheten till samarbete och konstruktiva förslag. Parterna utmanas att tänka nytt och visa nya sidor.
- Vad är möjligt att göra? Förslagen lyfts fram för att se vilken lösning som kan passa alla. Man försöker se om en överenskommelse är möjlig utifrån allas behov. Det innebär i så fall att man har tagit del av varandras perspektiv och möts på lika villkor. Förståelse och acceptans är vad som eftersträvas.

Kostiainen talar också om konfliktidentiteter. Hon menar att det är lätt att inta en särskild roll i till exempel konflikter. Är du en person som ofta hamnar i konflikt och ofta har fått skulden skaffar du dig kanske en konfliktidentitet som den tuffe som inte bryr sig. Att då hamna i en medlingssituation där dina föreställningar om dig själv utmanas kan vara svårt men är i bästa fall lärande och utvecklande. Du lär dig mer om dig själv, dina känslor och dina behov och du kan förstå dina medmänniskors motiv bättre.

## **Att arbeta med konflikter inom grundsärskolan**

Birgitta Andersson är speciallärare, specialpedagog och föreläsare. Hon skriver (2002):

I alla verksamheter bör vi aktivt arbeta med att analysera och förbättra den empatiska förmågan så att barn, ungdomar och vuxna med neuropsykiatriska funktionshinder kan ta ansvar för sitt känsloliv, se hur andra hanterar konflikter och hjälpa dem att hitta egna lösningar. (s. 186)

### **Sociala berättelser och seriesamtal**

Andersson har utvecklat ett tydliggörande arbetssätt när det gäller kommunikation med personer med neuropsykiatriska funktionshinder. Med hjälp av penna och papper ritar, skriver och förtydligar man situationer som kan te sig obegripliga för en person med denna problematik. Hon menar (2000) att det talade språket inte fastnar hos personen medan det skrivna eller ritade lättare stannar kvar i medvetandet:

Språk - tal är flytande abstrakt information. Du talar... sedan är det borta. Det skrivna, det ritade finns kvar. Det går att läsa igen och igen tills det fastnar och är förstått. Det skrivna hörs, syns och nästan känns. Fler sinnen stimuleras. (s. 8)

Även Hejlskov Elvén, Veje och Beier (2012) tar upp seriesamtal och sociala berättelser och påpekar att metoderna inte ska ses som en behandlingsmetod för att ta bort empatiproblem, utan är ett sätt att få personen att se något som hen inte har uppfattat tidigare. De menar också att

seriesamtal och sociala berättelser kan hjälpa till förståelse för vad det är som har inträffat och att de dessutom kan bidra till att personen kan få beredskap för liknande kommande händelser.

Hejlskov Elvén (2009) påpekar också att vissa personer med empatisvårigheter inte har samma behov som andra av verbal bearbetning av konflikter och andra händelser och han menar vidare att om två personer med empatisvårigheter inte kan förstå att andra tänker annorlunda än man själv gör, är det ingen idé att försöka medla mellan dessa två. Den ene kan inte förstå att den andre har sett saken på ett annat sätt och författaren menar att det är bättre att med var och en i seriesamtal gå igenom vad som hänt, acceptera det och försöka få dem att gå vidare. Det är, enligt författaren, heller ingen idé att kräva en ursäkt, eftersom det då krävs att de inblandade har förstått att de har gjort fel. Han menar också att många med empatisvårigheter ber om ursäkt för att få en chans att börja om från början, inte för att de ångrar sig.

### **Lågaffektivt bemötande**

Ett vanligt sätt inom grundsärskolan att förebygga konflikter är att använda sig av ett lågaffektivt bemötande. Det innebär att man så långt som möjligt försöker att inte spegla den andres uttryck av aggression, eftersom det i sig kan föra med sig en stegring i affekt hos den andre. Hejlskov et al. (2012) skriver om personer med utvecklingsrelaterade funktionshinder och syftar då på personer med diagnoser som ADHD, autism, Aspergers syndrom och Tourettes syndrom m.fl. I deras diagnoser ingår svårigheter med empatiutvecklingen och de upplever större affektsmitta än andra, eftersom de inte kan hålla isär vem som bär känslorna. Detta innebär, enligt författarna, att vi måste dämpa våra affektiva uttryck vid kontakt med personer med utvecklingsrelaterade funktionshinder.

## **2.5 Kommunikation, samspel och empatisvårigheter**

Läroplanen för grundsärskolan inriktning träningskola har en kursplan för kommunikation. Som inledning kan man läsa:

Språk är människans främsta redskap för att tänka, kommunicera och lära. Genom kommunikation utvecklar människor sin identitet, uttrycker känslor och tankar och förstår hur andra känner och tänker. (Skolverket, 2011b, s. 147)

Strandberg (2006) beskriver Lev Vygotskijs tankar om barns tidiga kommunikationsutveckling och menar att små barn tidigt börjar prata med sina föräldrar. Föräldrarna bjuder in barnet till samspel trots att barnet inte kan prata. De vuxna ger barnet pratkompetens och tolkar varje litet ljud- eller kroppsuttryck från barnet som en medveten kommunikation. Barnet och den vuxne blir likvärdiga parter i samspelet även om de inte kan lika mycket om hur samspelet ska gå till. Den vuxne kommunicerar inte med barnet för att lära barnet tala, utan för att hen upplever att det är meningsfullt. Han menar vidare att barnet så småningom börjar imitera de metoder som de vuxna praktiserar och hävdar att denna imitation ”är en väsentlig del i det interpsykologiska samspelet.” (s. 52)

Alla människor kommunicerar. Maltén (1998) menar att det är angeläget och kanske livsnödvändigt. Han påtalar vidare att vi på olika sätt försöker påverka varandra, det kan vara att man vill få en reaktion från en annan person eller att man faktiskt vill missuppfatta den.

Napier och Gerschenfeld (1981) i Maltén (1998) påpekar att vi tror att vi vet hur andra människor reagerar och känner, vilket kan leda till att det blir fel tolkning av budskapet.

Hejlskov, Veje & Beier (2012) menar att det finns två sätt att se på begreppet empati; dels som ett fackuttryck, då man avser en persons möjlighet att förstå att andra människor har sina egna funderingar och avsikter, och dels som ett vardagsuttryck, då man tänker på en persons förmåga till inlevelse i andras situation och förmåga att vara medmänniska. När det gäller empatisvårigheter är det främst fackuttryckets definition av empati som är relevant. Många elever som hör till grundsärskolan har just svårigheter att sätta sig in i andras handlande, behov och känslor, det finns brister i deras förmåga till empati.

## Samspel och krav

Bo Hejlskov är en dansk psykolog som har mångårig erfarenhet av handledning och utbildning av personal som arbetar med barn med ”problemskapande beteende”. Han definierar det som att ett problemskapande beteende är problemskapande för att det får andra att känna sig maktlösa. Han menar att barn med diagnoser som ADHD, autism eller Tourettes kan ha problemskapande beteende men att svårigheterna lika gärna kan gälla barn med Downs syndrom eller utvecklingsstörning. Alla dessa barn har liknande svårigheter, enligt Hejlskov.

Enligt Hejlskov (2009) uppför sig människor om de kan uppföra sig. Gör de inte det beror det på att de ställs inför krav som de inte kan leva upp till. Kraven är ofta orsak till det problemskapande beteendet. Det kan gälla:

- Krav på empatisk förmåga. Att föreställa sig andras känslor och beräkna andras avsikter kan vara mycket svårt.
- Krav på förståelse för sammanhang. Majoriteten av befolkningen förstår konsekvenserna av sina handlingar. Men för alla är det inte så. Dessa barn kan ha stora svårigheter att se samband mellan orsak och verkan.
- Krav på kommunikationsförmåga, det kan handla om att ha ett begränsat språk eller att ha svårigheter att ”läsa mellan raderna”.
- Krav på överblick. Att kunna relatera till omgivningen och ta hänsyn till alla intryck kan vara svårt för de här barnen.
- Krav på uthållighet. Dessa barn kan ha stora svårigheter att fokusera någon längre stund och kan snabbt bli rastlösa.
- Krav på flexibilitet. De barn Hejlskov refererar till har svårt för övergångar mellan aktiviteter och för oförutsedda händelser.
- Krav på följsamhet. ”Många med utvecklingsstörning eller neuropsykiatriska problem har en markant nedsatt följsamhet. Det innebär att de har svårare än andra att hålla med eller säga ja.” (s.32)

Författaren menar att det handlar om att ställa lagom stora krav. Han för också resonemang kring att personal jämnar vägen för den här typen av barn, till exempel genom struktur eller genom att ta bort ”trösklar” och hinder. Man gör det för att minska det problemskapande beteendet och ge barnen ett drägligare liv. Det kan innebära att det begränsas, å andra sidan blir livet mer överblickbart och brukarna upplever inte stress i lika stor omfattning (Hejlskov, 2009)

## 2.6 Summering av kunskapsläget

Mobbning är kanske som begrepp på väg ut ur skolans värld och används inte i lagtexter. För närvarande används begreppen diskriminering, trakasserier och kränkande behandling i lagar

och grundskoleförfordningar. Konflikt eller konflikthantering nämns inte alls. Det torde spegla det sätt som olika situationer elever emellan tolkas, av skolan som institution.

Antalet konflikter i skolan tycks öka och det beror dels på den ökade demokratiseringen; fler konflikter kommer till ytan. En faktor som bidrar till detta kan vara att våra normer och värderingar har utmanats i takt med att Sverige har utvecklats till ett mer mångkulturellt samhälle. Efterfrågan bland lärare om utbildning inom konflikthantering vet vi har ökat. Vi konstaterar att skolans styrdokument inte fokuserar på konflikt och konflikthantering, men att en förändring i synen på konflikthantering kan skönjas då lärarutbildningens målformulering från 2011 innehåller begreppet konflikthantering och olika lärosäten har börjat utbilda lärarkandidater i konflikthantering sedan 2011.

Det finns utarbetade sätt att hantera konflikter och Cohens fyrstegspyramid beskriver de olika nivåer som man kan närma sig arbetet på. Pyramidens form indikerar hur arbetsinsatsen bör fördelas. Som exempel kan nämnas att det nedersta steget, det förebyggande arbetet, kräver flest insatser. På toppnivån, också kallad Stopp, bör minst arbetsinsats läggas. Programmen används i olika utsträckning ute på skolorna, då företrädesvis inom grundskolan.

Även grundsärskolan har verktyg såsom seriesamtal och sociala berättelser, vilka används flitigt. Lågaaffektivt bemötande är ett annat verktyg. Elever i grundsärskolan har alltid utvecklingsstörning men ofta fler funktionshinder. Elevernas förutsättningar och behov kan variera mycket. Vi vet att många av dessa elever har brister i färdigheter, färdigheter som hos elever i grundskolan tas för givna. Eleverna i grundsärskolan kan därför många gånger hamna i konflikt, för att de förväntas hantera situationer som de inte alltid förstår. Detta gäller många gånger de elever som dessutom har neuropsykiatriska funktionshinder. Vanligt är då att tillrättalägga livet för dem, kanske på bekostnad av att de inte får de chanser att utvecklas på ett sätt som annars skulle vara möjligt.

### **3. Preciserat syfte och frågeställningar inför studien**

Studien syftar till att undersöka pedagogers/personals uppfattning om elevers konflikter i grundsärskolan. Vår utgångspunkt är att vi i våra arbeten har upplevt situationer där vi har ställt oss frågan om hur det vi sett skulle kunna definieras. Därför väljer vi att undersöka hur personalen ser på konflikter och hur de bemöter elever i konflikt.

Frågeställningar som vi därför vill belysa är:

- Ser personalen konflikter mellan eleverna och vad är i så fall deras inställning till dessa konflikter?
- Hur kan eventuella konflikter se ut?
- Kan personalen se ett samband mellan elevernas funktionsnedsättningar och förekomsten av konflikter?
- Hur bemöter personalen eventuella konflikter och vad har de för hjälp att tillgå?

## 4. Metod

Metodkapitlet beskriver och problematiserar frågor som rör val av metod, urval samt genomförande. Dessutom redogör kapitlet för hur data har bearbetats. Studiens tillförlitlighet och etiska spörsmål tas också upp till diskussion.

### 4.1 Val av metod

När man gör en studie finns olika former av undersökningar att tillgå, exempelvis kvantitativa former och då företrädesvis enkäter. Ett annat tillvägagångssätt är kvalitativa intervjuer. Vårt frågeområde gäller konflikter i grundsärskolan och härrör från våra egna funderingar om vad vi har sett och hur man kan arbeta med konflikter med dessa elever. Vi ville veta mer om hur personalen tänker kring detta, upptäcka vilken variation som finns men också se vilka likheter och mönster som går att ta fasta på. Personalens uppfattningar, tankar och erfarenheter är det som studien skall grunda sig på. Trost (2011) menar att kvalitativa ansatsen passar, då man vill försöka se verkligheten som den intervjuade ser den, men att man gör det genom tolkning av de utsagor man har fått ta del av.

Intervjuerna gjordes i ostrukturerad form, då man därigenom har större möjlighet att få ta del av respondenternas föreställningsvärld, attityder och värderingar. Observera att ostrukturerad här betyder att frågorna i intervjuguiden inte har några fasta svarsalternativ (Trost, 2010). Man kan dessutom täcka en större variation i svaren än om man hade valt en enkät. Det är det subjektiva som vi eftersträvar, inte objektiva och kvantifierande svar som kan generaliseras. I så fall hade enkätform passat bättre (Stukát, 2012).

En möjlighet hade varit att välja ett utskick med öppna frågor till alla respondenter, så kallade ostrukturerade frågeformulär. Ett sådant undersökningsalternativ skulle kunnat vara tidsbesparande för oss, eftersom man då inte hade behövt transkribera intervjuerna. Det hade också gett oss möjlighet att nå ut till fler informanter. Risker som man tar med ett sådant förfarande är dock att svaren inte blir särskilt fylliga och att bortfallet kan bli stort då detta kräver att man är van vid att uttrycka sig i skrift (Stukát, 2011). Kanske hade utfallet blivit att endast de mest högtbildade med planeringstid hade valt att svara, en snedfördelning som vi inte eftersträvade. Ett frågeformulär hade heller inte gett möjlighet till följdfrågor. Sammantaget uppvägde fördelarna inte nackdelarna.

En annan variant på undersökning hade varit att göra observationer eller att kombinera observationer och intervjuer. Det hade med passat bra med hänsyn till studiens utgångspunkt; att observera elever i konflikt och hur personalen bemöter konflikten. Men vad händer om utomstående ska observera andra i känsliga situationer? Hur mycket skulle det påverka situationen och de inblandades handlingar? Om detta ska vara praktiskt möjligt kan en inledande försöksperiod behövas, och metoden kan kräva en lång tillvänjningsperiod (Stukát, 2011). När det dessutom gäller elever i grundsärskolan kan tillvänjningsperioden bli ännu längre. Med de tidsresurser som vi hade att tillgå kunde vi snart konstatera att observationer inte var praktiskt genomförbara för vår studie.

För att åstadkomma så hög standardisering som möjligt av intervjuerna, skapades en intervjuguide med ett antal frågor som ställdes till alla. Vad gäller själva intervjutillfällena, eftersträvades de att likna varandra så mycket som möjligt, se vidare kapitel 4.3.

## 4.2 Urval av intervjupersoner

Då vi själva upplever att vi gemensamt har ett stort kontaktnät bland grundsärskolepersonal, och för att det skulle vara lättare att motivera de tillfrågade, har vi valt att använda noder i utkanten av kontaktnätet för att få ta del av noder längre bort. För att inte äventyra studiens trovärdighet, har vi valt att intervjua personer som vi inte har någon relation till, varken privat eller yrkesmässigt.

Vi kontaktade muntligt dem vi känner och som arbetar inom grundsärskolan. De informerades om studien och ombads tala väl om både oss och projektet, samt dela ut missivbrev till personer som de trodde skulle kunna vara intresserade. Därefter kontaktades de presumtiva informanterna via e-mail, där vi tackade dem för att de ville ställa upp, samt redogjorde för vilka tider som passade oss för intervju. Fem tillfrågade ställde sig positiva till att intervjuas. Genom detta förfarande minimerades risken för bortfall.

Trost (2010) menar att första kontakten inför en intervjuundersökning kan vara genom brev. Därför utgår vi inför vår undersökning från delar av det Trost (2007) skriver angående missivbrev inför enkätundersökningar.

Författaren påtalar också vikten av att man vid enkätundersökningar skickar ut ett missivbrev, eller följebrev. Man ska på ett kortfattat men inbjudande sätt beskriva syftet med undersökningen, vikten av att de tillfrågade deltar i undersökningen samt förmedla kontaktuppgifter till intervjuarna. I brevet ska det också framgå vad undersökningen ska användas till och graden av konfidentialitet. Allt för att de tillfrågade ska känna trygghet och bli villigt inställda till att delta.

## 4.3 Intervjun och dess genomförande

Intervjuerna ägde rum på eftermiddagen, i ett avskilt rum på respondenternas respektive hemskola. Vi var båda med vid varje intervjutillfälle, dels för att se till att ingenting skulle missas och dels för vår önskan att tillfällena skulle vara så lika som möjligt. Inför varje intervju skickades mail till respondenterna om att vi skulle ta med något att äta, vilket vi tänkte skulle bidra till en mer avspänd intervjusituation. Dessutom, eftersom alla intervjuerna skedde på eftermiddagen, försäkrades att informanterna slapp vara hungriga, vilket skulle ha kunnat påverka intervjuerna negativt.

Strax innan den ljudinspelade intervjun startade, inledde vi med att berätta lite om oss själva och vårt yrkesliv. Själva intervjun började med neutrala faktafrågor kring respondentens profession, yrkeserfarenhet samt elevgrupp. Detta gjordes för att bygga upp en mer förtroendeingivande stämning och på det sättet få mer uttömmande och sanningsenliga svar.

För att ha möjlighet att på ett korrekt sätt kunna återge och analysera intervjuerna, användes vid alla intervjuer två ljudupptagare för att säkerställa inspelningen. Detta ger också möjlighet för intervjuaren att koncentrera sig på vad respondenten förmedlar, även det icke-verbala. I och med att vi använde ljudupptagare kunde vi båda lyssna koncentrerat på svaren och komma med lämpliga följdfrågor.

## 4.4 Bearbetning av data

De ljudfiler vi fick efter intervjuerna transkriberades; detta var ett arbete som tog mycket tid, men det gav också en djupare inblick och i vad som faktiskt sades i intervjuerna och vi blev



mer insatta i texterna. Sedan skrevs intervjuerna ut på papper i olika färger för att det skulle vara lättare att hålla ordning på vem som hade sagt vad. Vi valde därefter att skapa kategorier, huvudsakligen utifrån frågeområdena. Utifrån dessa kategorier kunde sedan informanternas svar jämföras och summeras.

För att få en överblick och kunna jämföra, se likheter, olikheter och mönster i svaren, samlades materialet från de olika informanterna i dessa kategorier. Det är viktigt att tänka på att det vi sedan sammanställde är våra tolkningar av vad informanterna uttryckte, det kan aldrig bli exakt rätt. Efter att detta arbete var klart lästes sammanställningarna igenom ett flertal gånger, både individuellt och tillsammans.

## **4.5 Studiens tillförlitlighet**

Reliabilitet och validitet är två viktiga begrepp inom forskning men när det gäller kvalitativa studier inte så relevanta, enligt Trost (2010). Istället är det bättre att tala om trovärdighet eller tillförlitlighet. Ett sätt att öka studiens tillförlitlighet har varit att förfinas intervjuguiden. Efter att vi gjort en pilotstudie i två steg har frågorna delvis skrivits om. I denna process har vi vänt oss till två personer med mångårig erfarenhet av grundsärskoleelever och deras samspel.

Så långt som möjligt ställdes intervjufrågorna i samma ordning vid alla intervjuer. För att minska felkällor i intervju svaren var vi noga med att inte komma med personliga reflektioner under intervjun. En av respondenterna bekräftade att det var svårt att gå vidare i frågorna utan en naturlig respons från oss och vi upplevde att det framkom mer information i samtalet som kom igång då ljudinspelarna hade stängts av. För att kunna bättre återge verkligheten från intervjuerna, hade man kunnat filma dem. Vi kände dock att vi inom ramen för vår studie inte hade tid nog att utarbeta ett system för transkribering av informationen från en film.

Att vara två som intervjuar bör öka tillförlitligheten, då det ökar möjligheten att komma ihåg vad som sades i samtalet efter intervjun. Det ger också större chans att tolka respondentens svar på ett mer heltäckande sätt, och därigenom kunna ställa relevanta följdfrågor.

Vi övervägde att skicka frågorna i förväg till respondenterna men kom fram till att det kunde vara en grund till felkälla, någon hade kunnat tänkas diskutera med kollegor innan intervjun, medan någon annan kanske inte skulle ha satt sig in i frågorna överhuvudtaget. Eftersom det inte var möjligt att kontrollera hur de skulle bearbeta frågorna, valde vi att inte göra så.

## **4.6 Etiska ställningstaganden**

Vid en studie behöver man se över de etiska aspekterna vid intervjuer så att de som gått med på att intervjuas inte blir utlämnade i studien på något sätt. Enligt Stukát (2011) måste man vid studier hålla sig till fyra etiska grundprinciper för ”det grundläggande individskyddet.” (s.139) Dessa är:

- informationskravet
- samtyckeskravet
- konfidentialitetskravet och
- nyttjandekravet.

Informationskravet innebär att respondenterna informeras om syftet med studien och att deltagandet är frivilligt. Detta gjordes vid den första kontakten och via missivbrevet.

Informationskravet innebär också att respondenterna informeras om att de har rätt att när som helst avbryta sin medverkan. Detta togs upp inför varje intervju med den enskilde respondenten.

Då intervjuer enbart har genomförts med vuxna personer och de har samtyckt till att medverka, anser vi att stora delar av samtyckeskravet är uppfyllt. Samtyckeskravet innebär också att en person som står i beroende till intervjuaren inte bör intervjuas, något som undveks då vi bad personer i våra respektive nätverk att förmedla kontakter till oss inför studien.

När det gäller kravet på konfidentialitet, informerades i missivbrevet om att svaren kommer att behandlas konfidentiellt. Det påpekades att inga privata uppgifter om informanterna skulle framkomma i studien, för att identifiering inte ska kunna ske.

Nyttjandekravet innebär att den information vi fått fram endast kommer att användas i studiesyfte. Detta känns för oss som en självklarhet, då vi upplever att vi har fått ett förtroende från respondenterna att förvalta.

## 5. Resultat

Detta kapitel inleds med en beskrivning av informanterna. Därefter presenteras de olika kategorierna i motsvarande delkapitel. Slutligen följer en sammanfattning av vad som framkommit genom intervjuerna.

### 5.1 Beskrivning av respondenterna

De intervjuade arbetar alla inom grundsärskolan och har olika professioner. Tre av dem är lärare och två är elevassistenter. Alla är kvinnor. Studien har inte gått ut på att jämföra kvinnors och mäns uppfattningar, därför har inte heller en jämn könsfördelning aktivt eftersträvat. Respondenterna har arbetat mellan två och arton år inom grundsärskolan, alla dock inte med samma uppdrag som idag.

När det gäller de olika elevgrupperna är spridningen stor, alltifrån elever på tidig utvecklingsnivå på träningskolan till en grupp där alla har en lindrig utvecklingsstörning. Alla informanter nämner att de i sina grupper har elever med diagnos inom, eller symtom av, neuropsykiatriska funktionshinder. Dessutom nämner de flera andra diagnoser som eleverna har, som inte är neuropsykiatriska.

Personal 1 har sin tjänst uppdelad på att vara idrottslärare, specialpedagog och vikarierande rektor. Hon undervisar alla elever på sin skola i ett ämne och har således inte ansvar för en egen klass. Hon har elever som går i klasserna 1 till 9, både inom träningskola och grundsärskola.

Personal 2 arbetar som elevassistent. Eleverna i hennes grupp hör alla till grundsärskolan, år 7 till 9, men hon har tidigare också arbetat med träningskoleelever på olika nivåer, bland annat barn med Downs syndrom. Hon har erfarenhet från olika skolor och från hela särskolans elevgrupp.

Personal 3 är klasslärare. Hennes elevgrupp hör till träningskolan och ligger på tidig utvecklingsnivå. Elevernas åldrar spänner från 10 till 16 år. Hon har arbetat med denna klass sedan hon blev färdigutbildad lärare.

Personal 4 har examen som tidigarelärare, är anställd som förskollärare och har ansvar för rast- och fritidsaktiviteter. Eftersom hon har en lärarexamen har hon också visst ämnesansvar. I utbildningen ingick även en del kurser i specialpedagogik. Eleverna hör till grundsärskolan men några läser både enligt träningskolans och grundsärskolans kursplaner, beroende på ämne. Eleverna innehar åldrarna 10 upp till 14.

Personal 5 är elevassistent. Hon har tidigare arbetat på förskola med ”vanliga barn”. Hon arbetar nu i en klass med 6 elever där huvudparten hör till grundsärskolan; en hör till träningskolan. De går i klasserna 5 till 9.

### 5.2 Personalens beskrivning av konflikter mellan elever

Konflikt mellan elever definieras på olika sätt av de intervjuade:

Jag skulle säga att det är en konflikt när man är oense om nånting, när man ser saker på olika sätt.  
(Personal 3)

Mellan våra elever kan det vara just missförstånd. Konflikter är att man tycker olika om saker och ting eller man vill ha samma saker. Tycker eleverna att det är en konflikt så är det ju det. (Personal 4)

De kan ju se ut på alla möjliga sätt. Det kan ju vara att dom börjar slåss, att dom munhugger eller att dom kan bli lite ovänner. (Personal 2)

Konflikter är framförallt aggressioner. (Personal 5)

De konkreta sätt som konflikterna tar sig uttryck på beskrivs som att eleverna främst retas verbalt och knuffar varandra.

... han kan ju liksom verbalt säga fula ord till sina klasskamrater: ”Vad tjock du är”, och då får man ju prata om det, att vi ser olika ut. Och så fort det händer nåt sånt så tar vi ju upp det så fort så att det blir slut på det direkt liksom... (Personal 1)

Att det blir gnabb eller... det kan till och med blir explosioner... (Personal 4)

Dom kan svara med ännu värre ord än vad den andra har sagt, eller också kan det bli... knuffar ibland... och sånt där så... Men inte så att det har blivit slagsmål och så, det har vi inte haft här i klassen. (Personal 2)

## **Mobbning, kränkande behandling och trakasserier**

Ingen av respondenterna använder orden mobbning eller trakasserier när de beskriver vad de lägger i begreppet konflikt. Personal 4 använder dock ordet kränkande när hon säger:

Om eleven upplever att någon har varit taskig, varit kränkande eller... ja, varit elak, då är det ju också en konflikt, eller blir oftast en konflikt.

I övrigt använder hon begreppen kränkande behandling och mobbning endast vid ett tillfälle, det är då hon talar om syftet med Likabehandlingsplanen.

Personal 3 talar om mobbning endast i samband med det mobbningsteam som tidigare funnits som stöd för personalen.

I övrigt används ordet konflikt genomgående av alla informanter och alltid då de talar om konkreta situationer som de själva har erfarenhet av.

## **5.3 Förekomst och beskrivningar av konflikter**

### **Elever på träningskolenivå**

Det är olika hur ofta konflikter mellan elever förekommer. Elever på tidig utvecklingsnivå är enligt Personal 2 sällan inblandade i konflikter. Enligt denna personal förekommer det konflikter mellan elever på träningskolenivå, fast då främst mellan elever med exempelvis Downs syndrom, inte mellan elever på tidig utvecklingsnivå:

Vi hade en grupp med Down-barn. Där kunde det ju också bli konflikter, men det var på ett helt annat sätt än vad det är här. Lite intressant faktiskt, att se vilka olika behov dom här olika elevgrupperna har och framför allt hur dom tolkar olika saker. Bland de multihandikappade eleverna var det inga såna konflikter.

Personal 3 hävdar att det i stort sett aldrig förekommer mellan hennes elever:

Vi har ju väldigt lite utav konflikter mellan eleverna här i vår klass. Det är minimalt, skulle jag vilja säga. Dom ser oftast inte varandra, utan dom är individuella och ser sig själva. Dom har inget utbyte av varandra på det sättet. Så de konflikterna som uppstår, det är ju i så fall oftast mellan pedagog och elev. /.../ Främst är de självdestruktiva men skulle lika väl kunna nypa en annan elev eller... slå till en elev, men det är ju liksom inget... mot just den eleven. Han har ju ingen tanke med det mot den eleven utan då kan det ju va'... Det är bara att det blir en reflektion kanske utav... ja, eller frustration över någonting... som har hänt och så kan dom inte förmedla sig och så blir det liksom en...

### **Elever på grundskolenivå**

Fyra av de intervjuade, som alla har sin huvudsakliga syssla bland elever på grundskolenivå, uttrycker bestämt att det förekommer konflikter mellan eleverna. Personal 1 uttrycker:

Jo, det är ju så att vi har det. Det blir ju konflikter beroende på att vissa tycker att "Vad konstigt du betar dig" och såhär, liksom.

Personal 4 berättar i intervjun att det har förekommit ganska mycket konflikter mellan eleverna på rasterna under den senaste tiden och att detta är något som personalen får lägga mycket energi på:

Jag blev lite sen för vi fick prata lite om konflikter som varit under dagen. Det är ju oftast på rasten som det händer grejer. Sen, nästa rast är det likadant.

Personal 5 säger:

När man talar om begreppet konflikt, det är som så, att det går ju inte att undvika. Det förekommer ju dagligen.

### **Bakomliggande orsaker**

De bakomliggande orsakerna till konflikter uppges vara missförstånd mellan eleverna, elevers kontrollbehov och behov av "att få igång en reaktion". En annan orsak uppges vara funktionsnedsättningar som behandlas nedan under egen rubrik.

Personal 2 och 4 menar att det är lätt att konflikter utlöses av missförstånd:

Det kanske kommer nån och går förbi honom och säger nånting. Inte nåt... otrevligt... alltså, bara liksom säger en sak. Och då kan han ju tända till. Då får man ju liksom: "Ja, men nu får du ju tänka dig för". "Du kan ju inte bli arg, för det var inget otrevligt." (Personal 2)

Jag kan se det som händer utifrån: Han skulle ju bara gå förbi där ju så råkade han putta till, så just missförstånd är vara mycket här, det är det. Men det är ju en konflikt för eleverna och då... hanterar vi det som en konflikt, såklart. (Personal 4)

Personal 5 tar upp att vissa elever kan ha behov av att kontrollera de andra:

Dom är i luven på varandra emellanåt men det är aldrig några stora konflikter utan dom har ungefär lika mycket kontrollbehov på varandra, att dom ska passa på varandra och sådär.

Personal 1 påpekar att elever hittar varandras ”ömma punkt” och utnyttjar den för att få igång en reaktion:

Så hon blir ju arg och så håller ju dom andra på och triggas henne: ”Å vad du alltid är arg”. Och så är det ju igång då. Så visst förekommer det.

### **Funktionsnedsättningar som bakomliggande orsak**

En annan orsak till konflikter av olika slag uppges vara elevernas funktionsnedsättningar. I detta sammanhang anger fyra av de intervjuade särskilt neuropsykiatriska funktionsnedsättningar som ADHD och autismspektrumtillstånd. Två av informanterna berättar om elever som förutom utvecklingsstörning har ADHD och därför svårt med koncentrationen;

Har man utvecklingsstörning, plus ADHD till exempel, då är det ju det alltså. Jag menar då när dom går runt där. Dom stör ju dom andra klasskamraterna då som just har börjat fokusera sig vid sitt lärande. Och då hör man ”Kommer du och stör nu?” Och så tar det ju tid för de här eleverna att fokusera sig igen. (Personal 1)

ADHD har vi ju några stycken, utåtagerande. Det är ju det problemet som är att dom inte kan styra sina känslor och sitt humör. Det är ju det som gör att dom kommer i såna här situationer. (Personal 2)

En annan av informanterna talar om elever med autism:

Eleverna i klassen har stora svårigheter att förstå det sociala samspelet, allihopa. Och dom, som jag ser det, med tydligast autistiska drag har det kanske lite extra svårt. (Personal 4)

Som orsak till konflikter nämns också funktionshinder som utvecklingsstörning:

En kille som är både tränings- och grundsärskoleelev... kanske är han på tidigast utvecklingsnivå av dom, men ändå väldigt verbal och väldigt social... han förstår inte konsekvenserna av sitt handlande. Han kan få höra något dumt av en kamrat men förstår inte att det beror på att han själv sa något dumt först. (Personal 4)

Starkt tvång uppges kunna vara grund till konflikter. Tvånget kan göra att ångestnivån blir så hög att en elev upplever att någon annan försöker kränka henne eller honom, fast avsikten kanske inte alls var sådan. Eleven som Personal 4 tar upp är väldigt rädd för andras baciller:

Det begränsar honom väldigt mycket i hans sociala liv. Han får för sig att en elev, hans kompis som sitter bredvid honom, har tagit i hans gaffel när han är och hämtar ny mat. Och får sig ett spel liksom verkligen... i bamba. ”Han tog i mina grejer!” Jag satt så jag såg vad som hände och kunde säga: ”Nä det gjorde han inte.” Det är en typisk sån här sak, nånting som gör att det blir väldigt jobbigt för honom och kan bli en konflikt.

Det finns också andra funktionsnedsättningar vars konsekvenser kan ge upphov till konflikter. Ett exempel är en elev med ständig hunger:

Kokta grönsaker är vad eleven får äta men hon gillar det inte alls och blir därför irriterad. Man vet ju själv hur det kan bli om man inte äter tillräckligt. Alltså att man tappar ju humöret. Så eleven blir arg och de andra håller på och triggas. Elevens syndrom påverkar hela klassen. (Personal 1)

## 5.4 Personalens inställning till konflikter

När det gäller personalens inställning till konflikter mellan eleverna svarar fyra respondenter att de ser konflikter som en lärandesituation, en möjlighet för eleverna att lära sig om sig själva och andra i samspel. Det finns en ambivalens bland flera i personalen när det gäller hur mycket konflikter man kan acceptera i gruppen där personal 1, 2 och 4 uttrycker att det också handlar om att hitta en balans mellan de konflikter som avstyrs och de som eleverna får möta.

Personal 2 menar att man som vuxen måste göra avvägningar när det gäller konflikter. Hon ser också en utveckling bland eleverna och menar att de kan lära sig av dem.

Det första man gör, är väl att försöka styra upp det så att det inte går för långt i olika situationer. Och sen försöker man stötta dom i de konflikter som uppstår. (Personal 2)

Man växer ju lite när man inte tycker lika. Men det får ju inte rinna över så att det blir fel liksom. Det blir ju en konflikt när man inte tycker lika, men man får ju hålla balansen. Med eleverna. (Personal 1)

Man märker på eleverna om det här är inom ramen för vad dom ändå fixar. Då kan jag tycka att det är ganska bra. För här får dom en chans att stöta och blöta under väldigt trygga former. Så på det sättet tror jag att konflikter kan vara väldigt lärorikt och nyttigt och utvecklande. Särskilt för våra elever. De behöver ju verkligen komma åt de här svårigheterna. (Personal 4)

Jag tycker det är helt ok att vara arg. Det är helt ok att bli frustrerad. Men jag måste tänka på hur jag gör det, hur jag blir arg och vad jag gör åt saken. Kan jag lösa det själv eller behöver jag hjälp av en personal? (Personal 5)

En av respondenterna, personal 3, menar att eleverna inom hennes grupp är på en sådan utvecklingsnivå att de inte har möjlighet att se eller uppleva varandra. De ”har inget utbyte av varandra på det sättet.” (Personal 3)

## 5.5 Personalens bemötande av konflikter

### Att förebygga konflikter

Det mesta arbetet, när det gäller konflikter mellan eleverna, ligger i det förebyggande arbetet. En av respondenterna menade att kanske två tredjedelar av konflikterna byggs bort i hennes elevgrupp (Personal 1). Informanterna beskriver olika sätt som de arbetar förebyggande. Exempel på att man kan organisera om i elevgrupperna då elever inte alls funkar tillsammans:

Om det är elever som verkligen inte går ihop, av olika skäl, då ändrar vi ju grupperna. Vi kan ju inte tvinga dom att nötas och blötas om vi märker att det där, det funkar inte. Eller som jag sa innan, det här tar alldeles för mycket energi från det andra i livet, liksom. Då... då gör vi nånting åt det, då kan vi göra ganska stora organisatoriska förändringar, också, mitt under ett läsår om det är så att pedagogerna upplever att det är så mycket... eller föräldrarna eller vad det nu kan vara, som kommer med den infallsvinkeln. (Personal 4)

Ett annat sätt att förebygga konflikter uppgavs vara att man med hjälp av gårdsråd sätter upp och går igenom regler:

Sen har dom gårdsråd, eleverna, där dom går in och även diskuterar förhållningssätt, regler, vad dom vill förbättra på skolan och så vidare. I gårdsrådet är det två representanter från varje klass, så i vårt

hus har vi fyra representanter, med två personal. I våran klass får representanterna redovisa vad dom har diskuterat, vad dom har sagt, och det gör dom på ett alldeles ypperligt sätt. (Personal 5)

Det togs också upp att man för att förbättra elevernas kommunikation, genom ”mönstermeningar”, kan lära in hur man inleder sociala kontakter:

Jag har gett exempel på att man kan säga: ”Hej, hur var det i helgen?” Och nu märker jag att han säger så! Hur var det i helgen, hmhm? Han anammar liksom, det är så extremt konkreta tips och det tror jag, det får man bara fortsätta med honom. Alltså såhär, nu ska ni gå på promenad. Idag kan du prata om dom här tre sakerna. Liksom. Jag tror det skulle funka. (Personal 4)

Dessutom beskrevs att man i det förebyggande arbetet genomför gemensamma aktiviteter mellan olika grupper på skolorna, som t.ex. gemensamma fester, ”Hela skolan sjunger” och fotbollsturneringar.

### **Att hantera konflikter**

Personal 5 berättar hur hon hjälper eleverna att reflektera över olika konflikter som uppstår. Det arbetssätt hon använder är att ge dem strategier inför framtiden. I lugna samtal efter en konflikt diskuterar de varför det blev som det blev och vad man kan göra annorlunda nästa gång. Vid nästa tillfälle en liknande situation uppstår, kan det då fungera att bara påminna för att eleven ska kunna hantera den. Enligt henne är eleverna ”fullt kompetenta, /.../ och kan klara sig, mycket bättre än vad vi tror.” Dock påpekar hon fortsättningsvis, att alla elever i hennes elevgrupp inte ännu är där ”i sitt tänk.”

### **Att medla i konflikter**

Några av respondenterna berättar om konflikter där de får hjälpa till att medla mellan parterna. Personal 2 till exempel, säger att hon i vissa konfliktsituationer mellan eleverna tar med sig de inblandade och försöker reda upp det som hänt:

Om man har sett vad som har försiggått, så kanske man kan sätta sig med dom, eller ta dom ifrån andra elever, så man kan kanske försöka hjälpa dom att lösa det. Och är det fler så får man ju ta även... Om det är tre så får man ju ta alla tre liksom och försöka lösa det på ett sätt där inte andra blir involverade för mycket.

Personal 2 tar också upp hur man medlar genom att låta hela gruppen efteråt tala om de konflikter som uppstått:

Vi hade lite trubbel för ett tag sen så... då samlade vi hela klassen och så fick vi en rundgång, runda bordet, där vi tog upp: ”Vad tycker du om nån gör si eller så mot dig?” Vi hade en bollning. Och det blev: aha och sen var det precis som att... ja, jättebra faktiskt. Att dom såg till vad dom hade gjort för fel.

### **Att stoppa konflikter**

En respondent uttrycker att vissa situationer kan bli så laddade att det endast går att lösa konflikten genom att personalen går in och bryter situationen, vilket då sker genom verbalt eller handgripligt stopp! Sådana situationer uppstår ibland enligt personal 2.



## **Avvägningar**

En annan infallsvinkel på arbetet med konflikter är hur de olika respondenterna vittnar om betydelsen av att personalen och eleverna känner varandra väl, att eleverna känner sig trygga och har förtroende för personalen. Personalen menar att de kan läsa elevernas signaler. Man vet när det börjar hetta till och när det är dags att avleda eleverna eller mildra situationen på något sätt.

Personalen närmar sig vissa situationer genom att läsa av och handlar efter vad som känns mest konstruktivt i stunden. Ibland kan det bli ett förebyggande arbete, ibland handlar det om att hantera konflikter eller hjälpa eleverna att hantera den uppkomna situationen. Ibland handlar det om att avleda laddade situationer. Personal 2 talar om ”avvägningar” medan personal 1 pratar om att ”hålla en balans”.

Man ser ju vilket humör dom är på lite... Och då vet man, att oftast har man ju lärt sig att man undvika vissa... situationer eller att då är det inte läge att va' nära... (Personal 3)

Då kan ibland vara så här att jag ser att det är på gång, men väljer att inte gå in för att jag kan liksom avläsa att det här fixar dom. Och så får jag väl gå in då om jag märker att: Nä nu börjar det spåra ur. (Personal 4)

Personal 2 tar upp att man måste arbeta individuellt med varje elev, man kan inte hitta ett sätt som fungerar för alla elever, då de är individer med olika behov:

Det är ju inte samma... man kan ju inte behandla alla dom här sju exempelvis, som vi har nu på samma sätt. Dom är ju sju olika individer. Så där får man liksom tänka... Man tänker nog mer på varje... hur man ska... bemöta situationen individuellt.

## **Seriesamtal, sociala berättelser och andra verktyg**

Gemensamma verktyg för respondenterna när de försöker lösa konflikter är seriesamtal och sociala berättelser. Två respondenter nämner också gruppsamtal som en väg att bearbeta konflikter. De menar att man i dessa samtal kan involvera övriga kamrater, även de som endast indirekt varit delaktiga i konflikten för att skapa förståelse för vad och varför det som hände har hänt, använda konflikten som en möjlighet till lärande. Personal 2 menar att hon har sett en utveckling hos sina elever bland annat med hjälp av sådana gruppsamtal.

Ett liknande verktyg, fast ännu mer konkret, är att använda filminspelning för att få eleverna uppmärksamma på hur de agerar. Detta nämner Personal 4 som en möjlig väg att gå:

Vi pratade till exempel om att vi bara skulle kunna filma en sån rast, fotbollsrast, och sen visa den på smartboarden och prata om det som händer... Så kanske vi skulle kunna göra.

## **Personalens reflektioner kring konflikthantering**

Två av informanterna reflekterar mycket över det egna arbetssättet. Bägge funderar på om inte eleverna har kapacitet att lära sig mer av konflikter men, som vi tolkar det, de var osäkra på hur arbetet ska gå till.

Personal 4 menar att man står inför ett dilemma i särskoleverksamhet; tillrättalägger man för mycket? Syftet är ju att eleverna ska utvecklas och bli självständiga människor:

Jag tänker mycket på att vi vill ju att eleverna ska utvecklas och bli självständiga och, och, och... känna sig trygga och förtrogna med sig själv och sin egen kapacitet. Och hur mycket är vi då där och möjliggör det eller stjälper vi för att vi rättar till? Det är väl det jag tror jag är vår typ av verksamhets dilemma. Jag skulle tro att det är så på andra grundsärskolor också. Men vi pratar en del om det. Här i mitt arbetslag i alla fall. (Personal 4)

Å andra sidan, påtalar hon, är eleverna inte heller betjänta av att i alltför stor utsträckning hamna i konflikter, då finns det ingen energi över för annat under dagen:

Om det tar väldigt mycket energi från eleverna då kanske jag inte vill se det som lärande hela tiden. Då blir det för jobbigt, då blir det för kämpigt för eleverna att komma tillbaka och fixa resten av dagen eller så. (Personal 4)

Samma respondent berättar att man diskuterar i hennes arbetsgrupp vilka vägar man ska gå för att komma vidare med en del konflikter som uppstår. Vi uppfattar det som att arbetsgruppen är redo att börja jobba mer aktivt med detta men ännu inte riktigt är klar över vilken väg man ska ta.

Informant 5 har liknande funderingar och menar att verksamheten runt hennes elever är för överbeskyddande:

Jag tycker ibland att särskolan kan vara lite för fyrkantig. Jag tycker att vi ska gå ut och blanda oss mycket, mycket tidigare, för att inte att det ska bli konflikter, inte att det ska vara ”vi och dom”, utan ”oss” istället.

Hon efterlyser mer kunskap och forskning när det gäller det arbetssätt hon praktiserar; att reflektera ihop med eleverna om hur man bäst gör i olika konfliktsituationer. Hon tycker att arbetssättet är framgångsrikt men tror att det går att göra mer om hon fick bättre verktyg.

## **5.6 Skolans gemensamma förhållningssätt till konflikter**

Vid frågor kring skolans gemensamma förhållningssätt tycks de flesta av informanterna tänka på det faktiska arbete som de utför på sina enheter. När så Likabehandlingsplanen nämns blir det tydligare vad frågorna kring det gemensamma arbetssättet kan betyda. All personal vet att den finns men de flesta uttrycker osäkerhet kring innehåll och formuleringar. En respondent jobbar mer konkret i anslutning till dokumentet.

Likabehandlingsplanen, den jobbar vi ganska hårt med. Varje hus lägger in i början av terminen ett visst antal aktiviteter som vi ska göra, alltså tillsammansaktiviteter kallas vi det, alltså vi uppdaterar vår del i Likabehandlingsplanen varje år. När sommaren kommer ska vi utvärdera, har vi gjort det som vi sa att vi skulle göra, och då försöker man ju liksom utkristallisera vad har vi för områden som vi vill jobba med här. Jag tycker väl att vi har blivit bra på att använda den, i alla fall här huset. (Personal 4)

Vid frågan om det står om konflikter i den råder en stor osäkerhet:

Jag vet inte. Det gör det säkert, bara det att jag inte... är speciellt uppdaterad på texterna. Jag är mer fokuserad på det där görandet. I den står det ju hur vi till exempel ska gå tillväga vid kränkande behandling eller upprepade konflikter mellan elever. Såna partier finns ju. (Personal 4)

Ingen aning. Det kan jag inte säga. Jag vet faktiskt inte det. (Personal 5)

Just om konflikter... ja det är ju att man ska förebygga konflikter. Fast jag kan inte den riktigt så där in- och utantill, men det är ju mycket förbyggande och att man ska hitta mötesplatser, där man kan... ja, träffas. (Personal 3)

Och om vad Likabehandlingsplanen är till för:

Alltså, det handlar ju om att komma åt mobbing då. (Personal 4)

## 5.7 Stöd från skolan

Alla uppger att det finns professionell hjälp utanför klassen att tillgå om det skulle uppstå situationer som man inte har möjlighet att lösa själv. Tre informanter nämner i detta sammanhang elevhälsoteamet som en resurs. Dessutom nämns kurator och psykolog.

Vi har ju ett elevhälsoteam som vi kan gå till om det är nånting. Om vi känner att det här kan vi inte hantera. (Personal 3)

Ja, vi kan ju alltid använda dom i elevhälsoteamet, både kurator och psykolog. Eh... men då ska det gå ganska långt, tror jag. (Personal 4)

Ja, vi har jättebra hjälp. Det finns elevhälsoteamet, det finns psykologer och så vidare. (Personal 5)

Informant 3 och 4 uttrycker att de har haft tillgång till handledning och informant 5 påpekar att de har möjlighet att få handledning om det skulle behövas.

Jag vet inte om ni känner till Hejlskov? Där har vi ju handledning. Det har vi fått väldigt mycket. En 4-5 gånger i alla fall har vi ju varit hos honom. (Personal 3)

I andra grupper jag har jobbat här så har vi haft regelbundna psykologhandledningar eller pedagogisk handledning också. Men då behöver det vara ganska rejäla beteendeproblem, liksom. Det har vi inte här. Vi har ju inget utåtagerande beteende till exempel. Det flyger inga stolar eller det krossas inga rutor liksom, det är inte den kalibern. Det har varit i andra grupper och då brukar vi få såna handledningar eller så. Så det går att få. (Personal 4)

Vi kan begära handledning. Det finns alltså tillgänglig personal om vi skulle behöva. (Personal 5)

## 5.8 Samverkan med föräldrar

De informanterna som uppger att det förekommer konflikter i deras elevgrupp uttrycker alla att de hör av sig till hemmet om det uppstår situationer i skolan som skulle kunna påverka eleven även efter skoltid. Personal 4 anger dock att det ibland kan bero på föräldrarna hur mycket kontakt skolan tar. De flesta elever lämnas inte av föräldrarna utan kommer till skolan med skolskjuts, vilket gör att det inte uppstår en daglig kontakt med hemmen. Kontakterna med hemmen sker istället mestadels genom telefon eller via e-post.

När jag var klasslärare ringde jag ofta till föräldrarna och pratade med dom. Att nu har jag gjort så på grund av det och det, så att ni vet det när er Pelle kommer hem... Det är mycket med föräldrar att dom är involverade i vad som händer i skolan och allting sånt. I konflikter, tänker jag. (Personal 1)

Ja. Vi har ju samtal med, väldigt mycket kan jag säga, med vissa. Med vissa elever så har vi ju nästan varje dag. Man kanske får ringa och kolla. Vi har jättebra samverkan med föräldrarna. Det känns bra, faktiskt. Det är väl några föräldrar som man ibland tycker att dom säger en sak och så blir det inte, men det får man ta. Man kan i alla fall ringa och prata med dom. (Personal 2)

Vi har kontakt med föräldrarna om det behövs. Eller bara för att få berätta att det har hänt grejer eller så. (Personal 4)

Vi frågar vi när vi har föräldramöte vad de vill ha för information, vilket slags, och hur de vill ha det och då brukar dom säga att om det inte händer nånting är det ok som det är. Och händer det nånting så vill vi gärna ha telefonsamtal och mail och så. (Personal 5)

Personal 5 uppger att föräldrarna känner sig trygga med sina barns skolmiljö:

Så dom, dom behöver inte ha den här dagliga kontakten för dom vet att deras barn trivs i den miljön dom är och att dom är trygga när dom är hos oss. (Personal 5)

Personal 4 menar att man inte hör av sig lika lätt till alla föräldrar, då samverkan ibland blir svår:

Vi har flera föräldrar som har vissa svårigheter själva. Vi upplever att vi har en väldigt god kontakt med alla, det är bara det att vissa pratar vi mindre med för vi vet att det inte skulle leda nånstans, det skulle bara skapa stress eller större glapp mellan oss då vi har fått jobba för att få nån slags kontakt. (Personal 4)

Personal 3, uppger man att man har daglig kontakt med föräldrarna, via kontaktböcker eller telefon. Hon säger: ”Det tror jag är viktigt i och med att de inte har talet och inte kan förmedla sig som normalbegåvade barn kan göra.”

## 5.9 Sammanfattning

Tre av informanterna är utbildade lärare, två är elevassistenter. Sammantaget har informanterna erfarenhet från alla elevgrupper inom särskolan. Spridningen på eleverna är stor, några har grav utvecklingsstörning och läser enligt tränings skolans läroplan, några läser enligt tränings skolans och särskolans läroplaner och de som har lindrig utvecklingsstörning läser enligt särskolans läroplan. De flesta eleverna har fler funktionshinder förutom utvecklingsstörning. Många har ADHD eller autism men även diagnoser som inte är neuropsykiatriska, förekommer. All personal har elever som också har neuropsykiatriska funktionshinder.

På frågan om begreppet konflikt svarar respondenterna främst med konkreta exempel, såsom att eleverna är oense och vill ha samma saker. Informanternas exempel kan sammanfattas med att eleverna på olika sätt visar aggressioner. Det påpekas också att många konflikter har sitt ursprung i missförstånd.

När respondenterna beskriver vad de har sett i faktiska situationer mellan eleverna, använder de genomgående begreppet konflikt. Begreppen trakasserier, mobbning och kränkande behandling används inte i det sammanhanget. Men en i personal använder ordet kränkande när hon talar om att någon som varit taskig och elak också varit kränkande. Begreppen mobbning och kränkande behandling dyker upp en gång i samband med att en personal pratar om Likabehandlingsplanen.

Konflikter mellan elever förekommer alltifrån ”ibland” till ”dagligen” inom fyra av de tillfrågades elevgrupper. Detta gäller de grupper som har elever med lindrig och måttlig utvecklingsstörning. Den respondent vars elevgrupp bestod av tränings skoleelever, menade att det förekom ”minimalt” i hennes elevgrupp där alla hade grav utvecklingsstörning. En

respondent vittnade dock om att konflikter också kan förekomma i träningskolan. Enligt hennes erfarenhet gällde det elever med diagnosen Downs syndrom.

Bakomliggande orsaker till konflikter anges vara missförstånd, att vilja få igång en reaktion eller en vilja att kontrollera andra. En särställning som bakomliggande orsak intar elevernas funktionshinder. Särskilt framhåller respondenterna de neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna ADHD och autism. En informant framhåller att utvecklingsstörning i sig kan innebära konflikter eftersom man inte förstår samspelet. Andra funktionshinder som nämns är tvång/bacillskräck och ständig hunger.

Fyra av respondenterna anser att man kan se konflikter som lärandesituationer. Tre uttrycker att de ser att eleverna lär sig av sina konflikter. Dock beskriver de att det finns en avvägning när det gäller hur mycket utrymme konflikterna ska få ta av skoldagen. Någon talar om Verksamhetens dilemma, tillrättalägger man för mycket?

Respondenterna vittnar om betydelsen av att kunna läsa elevernas signaler. Personalen närmar sig olika situationer genom att läsa av och handlar efter vad som känns mest konstruktivt i stunden. Ibland kan det bli ett förebyggande arbete, ibland handlar det om att hantera konflikter eller hjälpa eleverna att hantera den uppkomna situationen. Ibland handlar det om att avleda laddade situationer.

Informanterna arbetar förbyggande, både genom att göra sociala aktiviteter tillsammans, utforma regler i gruppen och att lära in beteenden, exempelvis med hjälp av sociala berättelser. Gruppsamtal och filminspelning nämndes också som verktyg i förebyggande syfte. Man uppger också att det redan på ett planeringsstadium tas hänsyn till vilka elever som fungerar ihop.

Någon arbetar med att hjälpa eleverna reflektera över olika konfliktsituationer vilket ger hanteringsstrategier inför framtiden. I detta arbete används ibland seriesamtal. Två respondenter berättar om hur de arbetar med medling mellan elever då konflikter har uppstått. Här uppges seriesamtal vara ett lämpligt verktyg. Det händer också att personalen handgripligen stoppar konflikter genom att sära på eleverna eller markera verbalt.

Några av respondenterna frågar sig hur de kan ta konflikthantering ännu längre, då de kan se att deras elever har förutsättningar att utvecklas socialt genom detta. De uttrycker en osäkerhet över vilka verktyg som kan tas i anspråk och efterlyser mer kunskap.

Alla respondenter är medvetna om att deras skolor har en Likabehandlingsplan. Däremot uttrycker de flesta osäkerhet kring innehåll och formuleringar, särskilt vad gäller konflikter. En respondent menar att de arbetar väldigt praktiskt med Likabehandlingsplanen när de planerar aktiviteter som ska främja det sociala samspelet. Men även hon säger att hon är osäker på de mer teoretiska delarna av planen.

Alla uppger att deras skolor har stöd att tillgå i form av elevhälsoteam. Dessutom uppger tre att de kan få handledning om de har behov av det.

Alla respondenterna bekräftar att de samverkar med föräldrar. Faktorer som påverkar intensiteten är elevernas utvecklingsnivå, den fysiska tillgängligheten till föräldrarna samt föräldrarnas möjligheter till samverkan. Kontakten kan ske vid hämtning och lämning av elever, via telefon, kontaktbok och/eller e-post.

## **6. Diskussion och avslutande reflektioner**

### **6.1 Personalens definition av begreppet konflikt**

Personalen definierar begreppet konflikt som att eleverna är oense och vill ha samma saker. Det är att eleverna på olika sätt visar aggressioner. Många konflikter har sitt ursprung i missförstånd.

Vi konstaterar att begreppet konflikt är det uttryck som används vid alla tillfällen då respondenterna beskriver konkreta konfliktsituationer. Mobbning och kränkande behandling, som begrepp, nämns endast då respondenterna talar om Likabehandlingsplanen. Trakasserier och diskriminering används inte alls. Alla respondenter verkar också vara bekväma med att använda ordet konflikt när de talar om de situationer de ser uppkomma mellan eleverna.

Kan det vara så att informanterna använder ordet konflikt eftersom vi, genomgående och redan i missivbrevet, själva enbart har nyttjat begreppet konflikt? Vill de uttrycka sig politiskt korrekt och inte verka okunniga? Ser man upp till oss som kommer och intervjuar? Tror man att vi som kommer och intervjuar besitter en nyare kunskap än man själv gör? Eller kan det vara så, som vi försiktigt tolkar det; att informanternas svar faktiskt ger uttryck för att ordet konflikt är ett mer fruktbart begrepp att använda då man beskriver spänningar mellan elever på grundsärskolan?

Hakvoort och Friberg (2011) konstaterar att intresset för konflikter och konflikthantering har ökat de senaste tio åren. Till exempel finns nu konflikt och konflikthantering med i den nya lärarutbildningens målformulering. Kanske är den allmänna tendensen att skolan och samhället mer börjar se till båda parter i situationer med slitningar och inte vill peka ut ena sidan som ”skyldig”? Olweus (1993) menar att det alltid finns en maktobalans i ett mobbningsförhållande. Detta skulle kunna vara en anledning till att respondenterna inte använder sig av begreppet mobbning när de beskriver vad de ser; i grundsärskolan finns en tradition av att arbeta utifrån varje elevs förutsättningar och man har kanske där därför möjligheter till en djupare förståelse och inblick i varje elevs sociala föreställningsvärld.

Hakvoort och Friberg (2011) menar att eftersom skolan har gått från ett mer auktoritärt till ett mer demokratiskt skolsystem, så kan själva övergången innebära att fler konflikter har blivit synliga. Skolverket (2009) framhåller att grunden för diskriminering, trakasserier och kränkningar direkt kan kopplas till de normer som råder i verksamheten. Dessutom har Sverige blivit mångkulturellt, vilket har utmanat många tidigare normer och värderingar. Att fler konflikter då uppstår och att behovet av kunskap kring konflikter och konflikthantering ökar, är således inte anmärkningsvärt.

Vidare skriver författarna också att begreppen konflikt och konflikthantering är oklara begrepp hos praktiserande lärare. De program som finns för att skapa ett bättre klimat på skolorna, har inte tydligt kopplats ihop med konflikt och konflikthantering. De eftersöker därför en större tydlighet för personalen när det gäller orientering kring de här begreppen.

Vår slutsats är att kännedom om aktuell forskning om konflikthantering saknas hos personalen och begreppet används utan att informanterna särskilt reflekterar över det. Friberg och Hakvoort (2011) menar att det finns ett stort behov av utbildning och kunnande inom konflikt- och konflikthantering, vilket också bekräftas av vår studie.

## 6.2 Förekomst och beskrivningar av konflikter

Riksförbundet DHB talar om utvecklingsstörning på olika nivåer. När det gäller lindrig utvecklingsstörning visar undersökningens resultat att det bland elever på denna nivå förekommer konflikter, någon uppger frekvensen som ”dagligen”. Samtidigt uttrycker flera respondenter att fler konflikter skulle förekomma om de inte går in och avleder vissa uppkomna situationer.

En respondent nämner att det har förekommit konflikter mellan hennes elever med Downs syndrom. Dessa elever har vanligtvis en utvecklingsstörning som kan betecknas som måttlig (NE, 2014). Men spridningen vad gäller intelligensnivå mellan olika personer med Downs syndrom är stor, därför kan vi inte vara helt säkra på att det var elever på den nivån hon menade.

När det gäller elever på tidig utvecklingsnivå, visar undersökningen att konflikter förekommer ytterst sällan, en av respondenterna menar att om det ändå sker, så sker det av misstag för att en annan elev har råkat vara på fel plats. Jordan (2006) menar att ”en konflikt är en interaktion mellan minst två parter”. Om ingen interaktion finns mellan parterna, torde således heller ingen konflikt kunna uppstå. En av respondenterna beskriver dessa elever som individuella, ser sig själva och ”har inget utbyte av varandra på det sättet”.

Alla respondenter bekräftar att diagnoser vid sidan av utvecklingsstörning ofta ökar frekvensen av konflikter. Särskilt nämns neuropsykiatriska funktionshinder, såsom ADHD och autism. Hejlskov (2009) använder uttrycket problemskapande beteende när han beskriver personer med neuropsykiatriska funktionshinder som har stora svårigheter då de utsätts för krav från sin omgivning. Sådana svårigheter kan t.ex. komma ur krav på förståelse för sammanhang. Elever med dessa funktionsnedsättningar förstår inte alltid sin egen delaktighet och hamnar därför lätt i konflikt. Ett annat exempel på krav som eleverna kan ha svårt att leva upp till är förväntningar på deras empatiska förmåga; att föreställa sig att andra har andra avsikter, känslor och tankar än man själv har, kan vara mycket svårt för dem som har autismspektrumtillstånd.

Studien visar att elevernas förutsättningar avspeglar sig i om, och hur frekvent, konflikter mellan elever förekommer.

## 6.3 Personalens inställning till konflikter

Flertalet av respondenterna anser att man kan se konflikter som lärandesituationer. Dock beskriver respondenterna att det finns en avvägning när det gäller hur mycket utrymme konflikterna ska få ta av skoldagen. Hakvoort och Friberg (2011) skriver om konflikter som möjlighet till lärande och växande. Kostianen (2011) menar att konflikter som hanteras genom medling erbjuder lärande och utveckling, här finns en möjlighet för parterna att förstå egna och andras motiv bättre.

Rent generellt kan man säga att respondenterna ser konflikter som en möjlighet till personlig utveckling: ”Man växer ju lite när man inte tycker lika” (Personal 2). En skiljelinje går dock mellan dem som har elever som läser enligt grundsärskolans kursplan och dem med erfarenhet av elever som har störst konsekvenser av sina funktionsnedsättningar, de ”har inget utbyte av varandra på det sättet” (Personal 3).

Bland respondenterna uttrycks en tveksamhet när det gäller hur mycket konflikter som kan anses vara nyttigt för eleverna. En respondent påtalar att hon inte vill att det ska gå ”för långt” och ta för mycket energi från eleverna.

## **6.4 Personalens bemötande av konflikter**

Friberg och Hakvoort (2011) menar att eftersom begreppen konflikt och konflikthantering saknas i skolans styrdokument är de ofta oklara begrepp hos praktiserande lärare. Det finns olika program för att skapa ett bättre klimat på skolorna, men hur de kopplas till konflikt och konflikthantering är inte uppenbart. Författarna framhåller att det behövs en större tydlighet för att personalen ska kunna orientera sig och veta hur de ska arbeta. Studiens resultat visar att respondenterna arbetar med konflikter på flera olika sätt och på olika nivåer enligt Cohens konfliktpyramid. Några av respondenterna uttrycker dock samtidigt en osäkerhet kring hur man kan arbeta kring konflikthantering, vilket bekräftar Friberg och Hakvoorts antagande att mer utbildning behövs.

Fyra av respondenterna talar om förebyggandet av konflikter, alltså nivå 1 i Cohens konfliktpyramid, som ett stort arbetsområde. Som exempel ändrar man grupsammansättningar om man ser att elever inte har förmåga att acceptera varandra. Seriesamtal är ett verktyg utvecklat av Andersson. Hon menar (2002) att det är ett tydliggörande sätt för att kommunicera med elever med neuropsykiatriska funktionshinder. Hon påtalar att det som finns ritat eller skrivet på ett papper blir mer konkret än det som sägs verbalt. Seriesamtal används på nivå två för att hantera konflikter. Detta verktyg ger, enligt en respondent, möjlighet till reflektion men ger också strategier för hantering för framtiden. Även inom nivå tre används seriesamtal. Denna nivå kallas också hjälpnivån och motsvaras i vår studie av medling. Några respondenter beskriver ett sådant arbetssätt, även om de inte använder just begreppet medling. Några respondenter berättar att de ibland kan behöva sära på elever i konflikt. Detta, kan man säga, är exempel på Cohens nivå fyra, vilken benämns stoppnivån (Hakvoort, Friberg, 2011).

### **Avvägningar**

Hejlskov (2009) skriver att många elever med diagnoser inom utvecklingsstörning och neuropsykiatriska funktionshinder har ett så kallat problemskapande beteende. Dessa elever är inte betjänta av att man försöker ge dem fostran i vanlig bemärkelse, vilket beror på att de då ställs inför krav som de inte kan leva upp till. Bättre är att anpassa omgivningen till barnen och att ställa lagom stora krav, svårigheten är att veta vad det betyder i varje elevs fall. Hejlskov varnar dock för att eleven kanske får sitt liv alltför kringskuret om man tillrättalägger för mycket.

Fyra av fem respondenter talar om avvägningar när det gäller arbetet med eleverna. Frågan är hur mycket som eleverna kan och bör utsättas för när det gäller konflikter. Personalen talar om att de utvecklat förmåga att läsa av signaler och att de kan känna av när det börjar hetta till. Ofta får personalen i stunden göra bedömningen huruvida konflikten ska avstyras eller om eleverna ska få konfronteras med varandra.

### **Reflektioner kring konflikthantering**

Två av respondenterna uttrycker att de jobbar med elevernas konflikter men vill komma längre. De tror att en utveckling när det gäller konflikter och konflikthantering är möjlig. En av de två säger att verksamhetens dilemma är just att hitta hur mycket som ska byggas bort av svårigheter (hur mycket ska vägen jämnas?) och hur mycket ska eleverna möta av svårigheter till exempel i form av konflikter. Detta liknar Hejlskovs resonemang om att ställa lagom stora krav (2009).



Ovanstående respondenter tycker att de kan se att deras elever har förutsättningar att utvecklas socialt genom detta men uttrycker en osäkerhet över vilka verktyg som kan tas i anspråk och efterlyser mer kunskap, vilket bekräftar Hakvoort och Fribergs uppfattning om att lärare behöver mer utbildning på området.

## **6.5 Skolans gemensamma förhållningssätt till konflikter**

När det gäller skolans förhållningssätt relaterar respondenterna i huvudsak till det praktiska arbetet, att man i verksamheten försöker hitta gemensamma mötesplatser och aktiviteter. Alla respondenter uttalar att det på respektive skola finns en Likabehandlingsplan. Däremot uttrycks en osäkerhet om vad som står i den när det gäller skolans inställning till hur konflikter ska hanteras:

”Just om konflikter... ja det är ju att man ska förebygga konflikter. Fast jag kan inte den riktigt så där in- och utantill, men det är ju mycket förebyggande och att man ska hitta mötesplatser, där man kan... ja, träffas.” (Personal 3)

Aktiviteter där elever med olika förutsättningar och bakgrund möts bekräftas under Skolans värdegrund och uppdrag i Läroplanen för grundsärskolan (Skolverket, 2011) där det finns uttryckt att skolan ska arbeta för att eleverna utvecklar förståelse för och inlevelse i andra människors situation.

De med mest kunskap om Likabehandlingsplanens innehåll är de med högre utbildning, lärarna. Assistenterna uttrycker en större okunskap om innehållet, vilket är intressant att uppmärksamma eftersom det är de som arbetar mest med konfliktsituationer i samband med rast och liknande.

## **6.6 Fortsatt forskning**

Vår studie har syftat till att undersöka personals inställning till konflikter mellan specifikt grundsärskolans elever. I intervjuerna har några respondenter dock relaterat till situationer av slitningar mellan grundskolans och grundsärskolans elever. Detta förhållande har vi försökt att inte beröra djupare då det låg utanför vårt område, dock tycker vi att det skulle kunna vara av stort intresse för framtida forskning.

## **6.7 Sammanfattning**

En slutsats är att eleverna har så olika förutsättningar att det är svårt att göra en uttömmande undersökning som gäller generellt för elever på grundsärskolan. Med stöd av intervjuerna konstaterar vi att konflikter och behovet av konflikthantering främst gäller för elever med måttlig till lindrig utvecklingsstörning.

För personal till elever med måttlig till lindrig utvecklingsstörning vill vi framhålla att studien ger ett visst stöd för att begreppet konflikt är ett mer fruktbart begrepp att använda då spänningar mellan elever på grundsärskolan beskrivs. En annan slutsats är att personal inom grundsärskolan efterlyser mer kunskap om begreppen konflikt och konflikthantering och hur man kan arbeta med konflikthantering. Studien visar också att konflikter ses som möjlighet till lärande och att personalen hanterar konflikter utifrån alla konfliktpyramidens nivåer, även om detta inte är någon kunskap kopplad till forskning. Dessutom visar undersökningen att personalen upplever att avvägningar måste göras när det gäller hur mycket av konflikter som eleverna är betjänta av och att det ibland är svårt att ta beslut om var den gränsen ska dras.

Dessutom visar studien att Likabehandlingsplanen är minst känd hos den personal som har störst behov av att känna till den.

När det gäller fortsatt forskning tror vi att det skulle vara givande att studera konflikter mellan grundsärskoleelever och grundskoleelever. Ett annat intressant område att studera, tycker vi, är konflikter mellan elever och personal.

Slutligen konstaterar vi att studiens resultat tydligt visar på informanternas känslighet och förmåga att ta den lärandes perspektiv.

## Referenslista

- Andersson, B. (2000). *Bygga upp ett erfarenhetsbibliotek genom sociala berättelser och seriesamtal: ett pedagogiskt arbetssätt för barn/elever/personer med neuropsykiatriska problem som autism, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom, DAMP, AD/HD*. Ängelholm: Specialpedagog Birgitta Andersson AB.
- Andersson, B. (2002). *Vägledning: genom pedagogiska strategier till personer med neuropsykiatriska funktionshinder som DAMP, AD/HD, autism, Aspergers syndrom, Tourettes syndrom: pedagogiska arbetssätt för anhöriga, pedagoger, personal*. Ängelholm: Specialpedagog Birgitta Andersson AB
- Barnombudsmannen. (2014). *Om barnkonventionen*. Hämtad 2014-04-07, från <http://www.barnombudsmannen.se/barnkonventionen/om-barnkonventionen/>
- Carlbeck-kommittén. (2003). *För den jag är: om utbildning och utvecklingsstörning : delbetänkande*. Stockholm: Fritzes offentliga publikationer.
- Ellmin, R. (2008). *Konflikthantering i skolan: den andra baskunskapen*. (1. uppl.) Stockholm: Natur & kultur.
- Friberg, B. & Hakvoort, I. (red.) (2011). *Konflikthantering i professionellt lärarskap*. Malmö: Gleerups.
- Grünbaum, A. & Lepp, M. (2005). *DRACON i skolan: drama, konflikthantering och medling*. Lund: Studentlitteratur.
- Göteborgs kommun, Stadsledningskontoret. (2013). *Elevstatistik för grundskolan inklusive förskoleklass samt särskolan 2013-10-15*. Hämtad 2014-01-05, från [http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/34f4087fac810b1ac1256cdf003efa4b/5d2fce43d173b0bac1257c35003f2f6c/\\$FILE/Rapport%202013-10-15.pdf](http://www4.goteborg.se/prod/G-info/statistik.nsf/34f4087fac810b1ac1256cdf003efa4b/5d2fce43d173b0bac1257c35003f2f6c/$FILE/Rapport%202013-10-15.pdf)
- Göteborgs universitet. Språkdata (1995). *Nationalencyklopedins ordbok. Bd 1, [A-Hz]*. Höganäs: Bra böcker.
- Hareide, D. (2006). *Konfliktmedling*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B., Veje H. & Beier, H.M. (2012). *Utvecklingsrelaterade funktionsnedsättningar och psykisk sårbarhet: om annorlunda barn*. (1. Uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. (1. Uppl.) Lund: Studentlitteratur
- Internetmedicin. (2013). *Neuropsykiatriska funktionshinder hos barn och ungdomar*. Hämtad 2014-04-14, från <http://www.internetmedicin.se/page.aspx?id=1087>

- Jordan, T. (2006). *Att hantera och förebygga konflikter på arbetsplatsen*. Stockholm: Skolledarföreningen, Lärarförbundet.
- Kostiainen, A. (2011). *Medling i skolan*. I Hakvoort & B Friberg (Red.), *Konflikthantering i professionellt lärarskap* (s. 181-199). Malmö: Gleerups.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Lärarförbundet (2005). *Undersökning rörande konflikthantering och studiero i grundskolan respektive i gymnasieskolan, mars-april 2005*. ExQuiro Market Research.
- Maltén, A. (1998). *Kommunikation och konflikthantering: en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedin [NE]. (2014). *Konflikt*. Tillgänglig: 20140304, <http://www.ne.se/lang/konflikt>
- Nationalencyklopedin. [NE]. (2014). *Skolplikt*. Tillgänglig: 20140407, <http://www.ne.se/enkel/skola>
- Nationalencyklopedin.[NE]. (2014). *Utvecklingsstörning*. Tillgänglig:20140311, <http://www.ne.se/lang/utvecklingsstörning>
- Natur&Kultur. (2014). *Psykologiguiden*. Hämtad 2014-01-23, <http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?Lookup=psykisk%20utvecklingsst%F6rning>
- Olwéus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell
- Olwéus, D. (1999). *För föräldrar: Mobbning bland barn och ungdomar*. Stockholm: Rädda Barnen.
- Riksförbundet DHR. (2014) *Handboken*. Hämtad 2014-03-10, från <http://www.dhb.se/?id=60>
- SFS 2008:567. *Diskrimineringslag*. Stockholm: Arbetsmarknadsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2011:185. *Skolförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skoldatateket. (2014). *Salamanca-deklarationen*. Hämtad 2014-04-05, från <http://www.skoldatatek.se/tillgaenglighet/salamancadeklarationen/>
- Skolverket (2009). *Diskriminerad, trakasserad, kränkt?* Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2011a). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2011b). *Läroplan för grundskolan*. Stockholm: Skolverket. Hämtad 2014-04-16, från [http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?\\_xurl\\_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2593](http://www.skolverket.se/om-skolverket/visa-enskild-publikation?_xurl_=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FRecord%3Fk%3D2593)
- Skolverket. (2011c). *Skolinspektionen*. Hämtad 2014-03-23, från <http://www.skolinspektionen.se/documents/riktad-tillsyn/sarskola2/riktad-tillsyn-sarskolan.pdf>
- Skolverket (2012). *Arbetet mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2013a). *PM – elever i obligatoriska skolan läsåret 2012/13*. Hämtad 2014-03-11, från <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2995>
- Skolverket. (2013b). *Kränkningar i skolan – analyser av problem och lösningar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket. (2014). *Skolinspektionen*. Hämtad 2014-03-23, från <http://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Riktad-tillsyn/mottagande-i-sarskola/Lagar--regler-for-sarskolan/>
- Socialstyrelsen. (2012). *Kunskapsguiden*. Hämtad 2014-03-23, från <http://www.kunskapsguiden.se/psykiatri/halsoproblem/Neuropsykiatriska-funktionsnedsattningar/Sidor/default.aspx>
- Statens nämnd för utgivande av förvaltningsrättsliga publikationer (1969). *Omsorgslagen: lag och stadga angående omsorger om vissa psykiskt utvecklingsstörda*. Stockholm: Statens nämnd för utgivande av förvaltningsrättsliga publikationer.
- Strandberg, L. (2006). *Vygotskij i praktiken: bland plugghästar och fusklappar*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (2. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. & Hultåker, O. (2007). *Enkätboken*. (3., [rev. och utök.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Trost, J. (2010). *Kvalitativa intervjuer*. (4., [omarb.] uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Wrethander Bliding, M. (2004). *Inneslutandets och uteslutandets praktik: en studie av barns relationsarbete i skolan*. Diss. Göteborg : Univ., 2004. Göteborg.

# Bilagor

Bilaga 1

20140224

## Intervjuguide

### Frågeområde 1 - inledning

- Vilken är din profession?
- Elevgrupp?
- Hur länge du har arbetat med denna elevgrupp?
- Vad lägger du i begreppet konflikt (mellan elever på skolan)?

### Frågeområde 2 – Inställning till konflikter mellan eleverna

- Förekommer det konflikter mellan eleverna på skolan?
- Vad är din inställning till elevers konflikter?
- Vad har skolan som helhet för inställning till elevers konflikter?

### Frågeområde 3 - skolans gemensamma förhållningssätt när det gäller konflikter

- Hur arbetar ni med konflikter på skolan?
- Vet du om skolan har någon Likabehandlingsplan?
- Vet du om det i Likabehandlingsplanen finns något formulerat när det gäller konflikter?

### Frågeområde 4 - konflikter mellan elever

- Vad ser du för sorts konflikter på skolan?
- Vill du berätta om något exempel?

### Frågeområde 5 - eleverna som deltar i konflikter

- Finns det vissa elever som brukar hamna i konfliktsituationer?
- Kan olika funktionshinder inverka på konflikterna?
- Vad är din uppfattning? Kan du ge något exempel?

### Frågeområde 6 - personalens bemötande av konflikter

- Hur brukar du bemöta situationerna som uppstår?
- Kan ni i klassen/arbetslaget ta hjälp av någon utanför klassen eller personalgruppen om ni känner behov av det?
- Samverkar ni med föräldrarna?

## **Konflikter mellan elever i grundsärskolan**

Hej!

Vi heter Catrine Olsson och Christina Holmgren och skriver c-uppsats (15hp) vid institutionen för Pedagogik och Specialpedagogik i Göteborg under våren 2014. Vi arbetar till vardags som matematik- resp. musiklärare inom grund- och grundsärskolan och som Du ser är vårt intresseområde främst grundsärskolans elever.

Vi upplever att det finns mycket forskning när det gäller konflikter mellan elever inom grundskolan, men att konflikter mellan grundsärskolans elever är ett i stort sett utforskat område.

Inför vår uppsats söker vi 5 – 7 personer, pedagoger eller elevassistenter, som arbetar med elever inom grundsärskolan.

Det vi skulle vilja är att Du ställer upp på en kvalitativ intervju där vi tar upp Dina erfarenheter av elevernas samspel och konflikter och hur man i klassen/arbetslaget arbetar med eventuella sådana. Vi ser gärna att Du avsätter cirka 45 minuter för att undvika stressmoment.

För att vi lättare ska minnas vad som sades vid intervjun, planerar vi att spela in den med hjälp av Iphone eller annan inspelningsapparat. Efter bearbetningen av inspelningen kommer den att raderas.

Dina svar kommer att behandlas konfidentiellt. (Vi lämnar inte uppgifter till utomstående, det kommer heller inte att vara möjligt att identifiera Dig i det slutliga resultatet.)

Vi planerar att genomföra intervjuerna under v. 10 – 12.

Med vänliga hälsningar

Catrine Olsson, guscatrol@gmail.com, tfn. xxx-xxxxxxx  
Christina Holmgren, gusshoksch@student.gu.se, tfn. xxx-xxxxxxx