



GÖTEBORGS UNIVERSITET

Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildning

Barn i svårigheter

En kvalitativ undersökning med lärare i grundskolan

Jenny Ek och Johanna Eklund

LAU350

Handledare: Hans Ekbrand

Rapportnummer: 2480-11

Abstrakt

Detta är en C-uppsats skriven av Jenny Ek och Johanna Eklund i kursen Lau 300 på sociologiska institutionen vid Göteborgs universitet. Arbetet är skrivet under höstterminen 2006 och handledare är Hans Ekbrand vid sociologiska institutionen. Arbetets namn är *barn i svårigheter, en kvalitativ undersökning med lärare i grundskolan* och behandlar ämnet elever med sociala och känslomässiga problem.

Syftet med undersökningen är att utforska lärares erfarenheter av att möta och hantera grundskoleelever med sociala och känslomässiga problem. Vi har gjort en kvalitativ undersökning med sju lärare från Västsverige. Lärarna är olika i sin erfarenhet, ålder och kön. Vi har under vår undersökning kommit fram till att elever med sociala och känslomässiga problem ofta klassas som utåtagerande. Den hjälp som finns på skolan är ofta åtgärdsprogram och elevvårdskonferenser. Förutom denna hjälp från skolan använder sig läraren av egna strategier och arbetssätt som att exempelvis bryta av lektionerna för att göra något annat. Andra strategier handlade om att lägga upp vardagen så tydligt som möjligt och att som lärare vara konsekvent. Vi har kommit fram till att lärare ofta möter denna typ av problem och att de skulle behöva kontinuerlig fortbildning i ämnet eftersom lärarna ofta har svårt att se att hjälpen räcker till.

Nyckelord: problembarn, socioemotionella problem, arbetsmetoder, utåtagerande

Förord

Under vårt examensarbete i lärarutbildningen har vi stött på många engagerade lärare och vi har lärt oss otroligt mycket värdefullt för vår framtida yrkesroll. Tillsammans har vi arbetat fram ett material vi är stolta över.

Vi vill tacka alla de lärare som ställt upp under vår undersökning, utan er hade detta arbete inte kunnat genomföras och vi är djupt tacksamma för era ärliga och spännande svar!

Vi vill också tacka vänner och sambos för deras stöd under den långa och ofta krävande processen. Vi vill också tacka Jennys pappa Ulf och mamma Lisbeth för att de korrekturläst vårt arbete.

Slutligen vill vi också tacka varandra för allt stöd och hopp vi försökt bibehålla under resans gång.

Göteborg januari 2007

Jenny Ek och Johanna Eklund

Innehållsförteckning

| | |
|---|-----------|
| 1. Inledning | 5 |
| 1.1 Begrepp | 6 |
| 1.2 Examensarbetets upplägg | 6 |
| 2. Syfte och problemformulering | 7 |
| 3. Teoretisk anknytning | 8 |
| 3.1 Definition av elever med sociala och känslomässiga problem | 8 |
| 3.2 Historik kring forskning om elever med sociala och känslomässiga problem | 8 |
| 3.3 Teorier kring elever med sociala och känslomässiga problem | 8 |
| 3.4 Hantering av elever med sociala och känslomässiga problem | 9 |
| 3.5 Processer i arbetet med barn med sociala och känslomässiga problem | 10 |
| 3.5.1 Åtgärdsprogram | 10 |
| 3.5.2 Elevvårdskonferens | 11 |
| 3.6 Vanliga åtgärder för elever med sociala och känslomässiga problem | 11 |
| 3.7 Lärarens ansvar och rättigheter | 12 |
| 3.8 Skolans och rektorns ansvar | 13 |
| 4. Material och metoder | 14 |
| 4.1 Avgränsningar | 14 |
| 4.2 Metod | 14 |
| 4.3 Urval av undersökningsgrupp | 14 |
| 4.5 Dagbok | 14 |
| 5. Resultatredovisning | 16 |
| 6. Analys av resultatredovisning | 22 |
| 7. Slutdiskussion | 27 |
| Referenser och referenslista | 31 |

1. Inledning

Då vi valde ämne till examensarbetet kände vi båda att vi ville observera ett problem som inte uppmärksammas så ofta under lärarutbildningen. Under vår verksamhetsförlagda utbildning ser vi dagligen elever med sociala och känslomässiga problem, som kräver mycket tid och uppmärksamhet från läraren. Vi frågade oss vilken hjälp dessa barn kan få och vi tyckte att det behövdes en djupare undersökning av problemet. Vi begränsade oss till elever med sociala och känslomässiga problem, därför att vi tycker att det är värt att avgränsa dessa problem från till exempel läs och skrivsvårigheter eller barn med diagnoser. Begreppet är stort och svårdefinierat, därför är detta något vi tycker är intressant att undersöka och forska om.

Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi stött på elever med olika problem. Det som slagit oss är att vissa elever får en så kallad diagnos av något slag. Det är långt ifrån alla elever som får denna diagnos och vissa av dem förklaras som socialt och känslomässigt tyngda. Vi funderade över vilken hjälp och vilket stöd dessa elever får och hur olika teorier fungerar i praktiken.

Vi har också funderat över om det finns något typiskt sätt att agera i förhållande till elever med sociala och känslomässiga problem. Till exempel om det finns någon handlingsplan som är officiell. Vi vet att lärare har anmälningsplikt, men vi vet inte var gränserna går eller vilka resurser som finns på skolorna för att bemöta denna typ av problem. Vi vill också ta reda på vad skolans respektive rektorns ansvar är. Här nedan följer citat ur Lpo94.

I Lpo 94 under en likvärdig utbildning står att läsa: "Skolan har ett särskilt ansvar för de elever som av olika anledningar har svårigheter att nå målen för utbildningen.. Därför kan undervisningen aldrig utformas lika för alla" Det står också att: "Undervisningen skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov" (Lärboken Lpo94, s 13).

Rektorn har ett ansvar enligt Lpo94: "Undervisningen och elevvårdsverksamheten utformas så att eleverna får den särskilda stöd och den hjälp de behöver, kontakt upprättas mellan skola och hem, om det uppstår problem och svårigheter för eleven i skolan" "Resursfördelningen och stödåtgärderna anpassas till den värdering av elevernas utveckling som lärarna gör" (Lärboken, Lpo94, s 28).

Dessa citat ur Lpo94 motiverar den undersökning vi gjort.

Vårt intresse för ämnet började under första kursen i Lau 100, där vi läste om att ta lärares perspektiv. Vi insåg hur svårt det är för lärare att tillgodose alla elever med olika behov. Vi började fundera över lärares uppdrag och hur elever med sociala och känslomässiga problem blir omhändertagna i skolan. Under vår verksamhetsförlagda utbildning har vi bara sett vissa delar av vad som händer med dessa elever och vi kände att vi ville reda ut begreppen och få klarhet i skolans sätt att hantera dessa barn. Vi har stött på begrepp som åtgärdsprogram, elevvårdskonferenser, individuella utvecklingsplaner och kontakt med föräldrar och dessa begrepp hoppas vi bland annat få klarhet i. Styrdokument, lagar och förordningar visar också att alla elever i skolan utifrån olika förutsättningar har rättigheter.

Eftersom vi under utbildningen tittat på frågan ur både elevens och lärarens perspektiv vill vi nu undersöka hur läraren och skolan kan ta elevens perspektiv i beaktande. Vi undrar hur läraren ser på eleven och vilka lösningar och stöd läraren ser som de mest fördelaktiga. Vi har fördjupat oss i kursen Lau 200 då en del av kursens syfte tog upp hur lärare hanterar

ledarskapet utifrån individuella, sociala och kollektiva perspektiv. Vi anser att det finns en komplexitet i ledarskapet som lärare i skolan och med utgångspunkt från detta vill vi fördjupa vår undersökning.

Vi tycker att elever med sociala och känslomässiga problem är viktiga att uppmärksamma. Vad det verkar finns det inte ett officiellt samlingsnamn för denna typ av problem, utan skolorna har istället egna benämningar.

Tanken med detta examensarbete är att ta reda på så mycket som möjligt från sju stycken lärares erfarenheter av elever med sociala och känslomässiga problem, olika problemlösningar och vilka resurser skolor har till förfogande.

1.1 Begrepp

Begrepp som huvudsakligen kommer att användas är elever med sociala och känslomässiga problem. Det är ett samlingsnamn vi använder för ett antal olika former av problem som kan gestalta sig på olika sätt. Vi har valt detta uttryck, då det förekommit hos flera författare som behandlat ämnet och för att vi tycker det säger mycket om hur problemet uppkommer. Vi kommer dessutom att övergripande använda oss av begreppet elever, då vi främst har intervjuat lärare i grundskolan. Då betäckningen barn förekommer i litteraturen, har vi istället använt oss av detta begrepp.

1.2 Examensarbetets upplägg

Initialt kommer syfte och problemformulering, där frågeställningarna finns formulerade. Därefter, en teoretisk del där vi undersöker vad litteratur, olika teorier och tidigare forskning säger om ämnet sociala och känslomässiga problem hos elever. I metodkapitlet redovisas resultaten från intervjuerna med lärarna och därefter följer analys av resultaten. Avslutningsvis sammanfattas arbetet i en slutdiskussion, där frågeställningar besvaras och arbetet knyts samman.

2. Syfte och problemformulering

Syftet med undersökningen är att utforska lärares erfarenheter av att möta och hantera grundskoleelever med sociala och känslomässiga problem.

Utifrån ovanstående syften har det sammanställts frågeställningar, som kommer att besvaras i den teoretiska anknytningen.

- Hur uppmärksammas elever med sociala och känslomässiga problem?
- Vilken hjälp får elever med sociala och känslomässiga problem?
- Vilka strategier använder den enskilde läraren sig av?
- Hur organiserar skolan det stöd elever med sociala och känslomässiga problem är i behov av?
- Hur viktig är en elevvårdskonferens och vilken roll spelar den i detta sammanhang?

3. Teoretisk anknytning

3.1 Definition av elever med sociala och känslomässiga problem

I den första teoridelen kommer olika begrepp angående elever med sociala och känslomässiga problem att förklaras. Vi vill klargöra de viktigaste begreppen som används, för att lättare kunna förklara det centrala problemområdet.

I boken *Specialpedagogik* (1991) skriven av Terje Ogden kan begreppet sociala och emotionella svårigheter beskrivas som både sociala och känslomässiga som oftast är kombinerade. Ofta är problemen bundna till elevens sociala situation i familjen, på fritiden och i skolan.

Ogden talar också om att termen beteendessvårigheter blivit en synonym till anpassningssvårigheter och förklaras ofta som ett utåtagerande beteende. Begreppet är svårdefinierat men har fått en betydande roll i skolan såväl som i pedagogiska debatter.

En annan definition av barns emotionella olikheter är att använda sig av begreppen introversion och extroversion. Barn som är överdrivet blyga använder sin blyghet för att uttrycka sina hämningar och kan inte hantera sociala relationer. Deras introversion utgörs av olust när de umgås med andra barn. Extroverta barn använder sig av andra för att få stimulans. Positiva känslor och social kontakt har visat sig vara begrepp som är starkt förknippade med varandra. Barn med kontroll på sin inre stress har förmåga att ha kontroll så att deras känslor inte tar över på samma sätt, utan de är balanserade och harmoniska.

3.2 Historik kring forskning om elever med sociala och känslomässiga problem

Under 1900-talet har det gjorts mycket forskning kring barns sätt att uppleva, uttrycka och hantera känslor. Dessa känslor står i relation till sociala beteenden och till hur vuxna uppfattar barn. Den engelske forskaren John Bowlby (1973) engelsk barnpsykiater och psykoanalytiker, läkare vid Tavistock institutet i London på 1950-talet och hans medarbetare Mary Ainsworth (1969) har visat att små barns känslor bestäms av förhållandet mellan barnet och föräldrarna. Den tidiga relationen till vuxna påverkar i stor utsträckning barnets sätt att hantera känslor när de blir äldre. Barnet hämtar sin trygghet ur tilliten som de vuxna kring barnet visar. När tryggheten inte finns där, växer barnet upp med en grundläggande känsla av misstro, menar Homburger Eriksson (1968) dansk tysk amerikansk psykoanalytiker, en av de ledande inom psykoanalys och utvecklingspsykologi. (Johannessen, 1997)

3.3 Teorier kring elever med sociala och känslomässiga problem

Forskarna Nancy Eisenberg och Richard Fabes menar att skolbarns sätt att hantera känslor har ett starkt samband med barnets individuella sociala kompetens och sociala status. Barn kan exempelvis undvika andra barn som är deprimerade och aggressiva. Om ett barn uppfattas som att ha lätt för att få utbrott eller hamna i slagsmål blir det ofta utstött ur kamratgemenskapen. (Nilzon, 1999)

Barn som hanterar sin ilska genom häftiga känsloutbrott och är upproriska mot föräldrarna, anses allmänt vara mindre socialt kompetenta än barn som kan hantera sin ilska. Det är vanligt förekommande att barn imiterar vuxnas reaktioner och känslor.

Forskarparet Cummings (1988) menar att barn ofta speglar vuxnas ilska i sina negativa reaktioner. Empatiska känslor väcks ofta då man upplever andras sorg eller svårigheter. Barnen upplever liknande känslor som den som är föremål för deras intresse. Ängsliga och oroliga barn hanterar situationen på ett annat sätt. De antingen undviker dem som har det svårt eller blir irriterade på dem.

Ett barn som kan kontrollera sina känslor hör ihop med en positiv social utveckling. Om ett barn har svårt att klara av motgångar och stress är det också mindre villigt att engagera sig i andras svårigheter. Ett barn kan hantera negativa känslor beroende på hur negativa de är. En annan faktor är hur mycket känslor ett barn klarar av.

George Herbert Mead, amerikansk teoretiker, anser att det viktigt att alla människor får känna meningsfullhet i sitt liv. En teori, med utgångspunkt i interaktionen med andra betydelsefulla människor, är den symboliska interaktionen. Inom denna teori ses människan som aktivt meningsskapande. Detta meningsskapande uppstår i människors samspel, vilket innebär att den betydelse människan tilldelas, i grund och botten är en social skapelse. Den meningsskapande människan lever i ständig förhandling i relation till andra människor och till sig själv. I förhandlingsprocessen använder sig människan av förmågan att kunna kommunicera med sig själv. Detta är något som vuxit fram i sociala samspel med andra människor och därför kan det återspegla den egna personen. Detta innebär enligt Mead att vårt meningsskapande blir socialt präglad och beroende av de människor man möter i livet.

Namnet symbolisk interaktionism kommer av att det främst är genom symboler som omvärlden representeras, när vi skapar mening i våra erfarenheter. De vanligaste symbolerna finns i språket och genom att sätta ord på erfarenheter tilldelas dessa mening. Den symboliska interaktionens syn på människans "jag" och hur detta utvecklas har lett till intresse för att undersöka hur människor kan definieras i en social samspelesprocess och vilka som avviker.

Ett barn behöver enligt Bowlby, engelsk psykoanalytiker, redan från början närhet, ömhet och beskydd. Barnet behöver också utforska omvärlden. Enligt Bowlby måste det finnas en balans mellan dessa. Om det inte finns trygghet för barnet påverkas dess sätt att handskas med omvärlden. Detta kan ge men för livet menade han. (Psykosociala teorier, s 99) "Ett barn som har svårt med självkontrollen behöver förutsägbarhet och överskådlighet i sitt liv..." (sociala nätverk, s 280)

Människan försöker i sin vardag att förstå andra människor och deras sociala situationer som hon möter. Utifrån de val människan ställs inför och den innebörd det ger människan kommer det att påverka hennes handlingar. Förutom att tolka innebörden i andras handlingar, försöker människan även också se hur andra handlar i olika sociala situationer. Detta kan med andra ord kallas för naiv psykologi, detta begrepp används för att beskriva det system människor använder för att organisera kunskap om, erfarenheter i och ömsesidiga handlingar mot övriga världen. (Borgström, 2001)

3.4 Hantering av elever med sociala och känslomässiga problem

I Norge möts man ofta av lärare som själva löser problemet och man talar om den enskilde lärarens kompetens (s 276). I Norge finns en lagstadgad kommunal vägledningstjänst för barn, deras vårdnadshavare och personal på skola och förskola. Denna lag kallas den

psykologisk- pedagogiska instansen (PP- tjänsten) och här arbetar man med förebyggande verksamhet och utgår från systemfokusering istället för individfokusering (Andresen, 2002).

Andresen tar upp Antonovskys (professor i medicinsk psykologi) huvudsakliga mål; ”att se till att de här barnens liv blir begripliga, hanterbara och meningsfulla för dem själva”. Detta är en del av begreppet KASAM, som står för känsla av sammanhang. Man problematiserar att skolan ser barnet som problemet måste därför själv ändra sitt beteende och handlingsmönster. Skolan tar inte ansvar för sin egen verksamhet och misslyckande om man lägger allt ansvar på eleven. Ett sätt att bemöta problemet enligt Andresen (2002, s 279), är att man använder regler istället för att föra en dialog. Då blir reglerna en åtgärd i sig. Andresen menar att gränsbrytande barn inte behöver fler regler, eftersom det bara blir ännu ett nederlag att bryta mot dem.

I boken individ och grupp (Nilsson, 1993) talar man om att regler och normer bygger upp roller. På detta sätt kan man skapa sig en ”bra” eller en ”dålig” roll. Genom att inte eleverna förstår de regler och normer som är inofficiella får dessa elever ofta en ”dålig” roll i det sociala samspelet.

3.5 Processer i arbetet med barn med sociala och känslomässiga problem

I denna del klargörs olika begrepp såsom åtgärdsprogram, elevvårdskonferenser och vilket ansvar lärare och rektor har. Här förekommer lagar och förordningar, samt korta förklaringar till vad BUP står för och vad som menas med anmälningsplikten. Detta är sådana åtgärder som återkommande uppmärksammas i litteraturen.

3.5.1 Åtgärdsprogram

I detta kapitel ges en allmän beskrivning av åtgärdsprogram.

Åtgärdsprogram har funnits i skolan sedan 1976. Syftet med insatserna var då främst att eleven skulle få den hjälp den behövde av speciallärare för att sedan kunna gå tillbaka till klassundervisningen. Undervisningen i klassrummet skulle däremot inte ändras.

Tanken med åtgärdsprogram var att skolan skulle hitta åtgärder och vidareutveckla idéer och tankar. Man ville också utveckla de arbetsformer och arbetssätt som förekom i skolan. Ambitionen var att innehållet i och formen för undervisningen skulle omarbetas och utvecklas. Detta gjorde att synsättet på elevers lärande och kunskapsutveckling samt personalens behov av förändring sattes i fokus.

I Lgr80 omnämns åtgärdsprogram på följande sätt:

Att utgå från eleven innebär inte att det räcker att göra en diagnos av eleven. En sådan kan ge otillräcklig information för att förstå svårigheter som uppstår i skolan. Ett åtgärdsprogram handlar i första hand om att påverka de förutsättningar under vilka eleven arbetar i skolan. (Skolverket 2001 s, 17).

I Lpo94 betonas att åtgärdsprogrammen ska vara grundligt dokumenterade för elever i behov av särskilt stöd. För grundskolan infördes reglering av åtgärdsprogram 1 kap 5 1§ grundskoleförordningen 1995. Där står det att det är rektorn som har huvudansvaret för att åtgärdsprogram görs och att de elever som är i behov av speciella insatser får särskilt stöd.

Alla elever ska ges möjlighet att nå målen och vissa barn är i behov av särskilt stöd för att nå dessa. I regeringens skrivelse 1998/99 står det:

”För att uppnå målet en likvärdig skola krävs övergripande strategier på kommunal nivå för hur elever i behov av särskilt stöd skall ges förutsättningar att nå skolans mål”. (Skolverket 2001, s 4).

Från och med januari 2001 finns kravet att alla typer av skolor ska ha väl fungerande åtgärdsprogram. De förändringar som kom från januari medförde att föräldrars och elevers rättigheter har blivit starkare. Båda elever och föräldrar har rätt att delta när ett åtgärdsprogram skrivs. (skolverket, 2001)

3.5.2 Elevvårdskonferens

I kommande stycke finns beskrivningar hur en elevvårdskonferens bör fungera och i vilket syfte den används. Det står också beskrivet vilka som ska vara närvarande.

När elevärenden är komplicerade och kräver mer resurser än ett åtgärdsprogram, skall det behandlas i en elevvårdskonferens. Den konferensen skall också ägna sig åt övergripande elevvårdsfrågor.

Elevvårdskonferensen skall behandla frågor som rör

- Anpassad undervisning
- Särskild undervisning
- Placering i särskild undervisningsgrupp
- Enskilda elevärenden som ej klaras av inom arbetsenheten
- Samverkan med andra myndigheter i elevvårdsfrågor
- Prioriteringar av elevvårdspersonalens insatser

Dessutom bör elevvårdskonferensen medverka i frågor som rör

- Elevernas arbetsmiljö
- Behovsanalyser i samband med resursfördelning
- Utvärdering

Personer som ingår i en elevvårdskonferens är skolledning, såsom rektor, lärare, skolpsykolog, skolkurator, skolhälsovård och föräldrar. När resursfrågor diskuteras bör också specialpedagoger vara närvarande. Föräldrar har rätt att närvara när deras barns ärende diskuteras. Huvuduppgiften för elevvårdskonferenserna är att påverka skolans verksamhet så att situationen för elever med svårigheter förbättras. Vid resursfördelningen skall i första hand elever med de största problemen tillgodoses.

Rektorn beslutar om sammansättningen av elevvårdskonferensen. Rektor eller annan personal kan vara ordförande. Det är tillåtet för annan berörd personal att närvara och yttra sig vid elevvårdskonferensen. (Grundskoleförordningen (1994:194) i 3 kap, 4§)

3.6 Vanliga åtgärder för elever med sociala och känslomässiga problem

Genom litteraturstudier har vi uppmärksammat en rad olika åtgärder som används i skolan av olika orsaker. De vanligaste är åtgärdsprogram, elevvårdskonferenser, individuella

utvecklingsplaner. Enligt litteraturen används dessa på olika sätt i olika sammanhang. Enligt Andresen måste man gå från individfokusering till systemfokusering. Med detta menas att sociala och känslomässiga problem måste ses som ett "organisationsproblem snarare än ett individproblem som bara ägs av några få personer" (Andresen 2001, s 270). Resultatet i kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan (2001) är att den vanligaste åtgärden är att anpassa arbetsformer och/eller arbetssätt och anpassa läromedel och särskild färdighetsträning.

3.7 Lärarens ansvar och rättigheter

I detta stycke vill vi uppmärksamma lärarens ansvar både utifrån ett samhällsligt perspektiv och enligt styrdokument.

Enligt Andersson (1999) känner sig lärarna mycket ensamma i sin yrkesroll då de handhar barn med problem. De behöver stöd från både skolan och föräldrarna för att kunna lösa problemet. Andersson talar mycket om att tiden inte finns för att hinna göra det viktiga arbete som behövs. Lärarna behöver handledning av kvalificerad personal för att minska risken att bränna ut sig. Handledningen ökar också förståelsen för hur de själva fungerar. De behöver hjälp att kunna reda ut sina känslor kring elever och situationer och stöd i att våga erkänna negativa känslor mot eleven. Lärarna behöver också stöd för att veta hur man avgränsar sin yrkesroll.

Som lärare måste man ha många kompetenser, Andersson (1996) menar att: "Läraren måste ha ämneskunskaper och förmågan att strukturera inlärandet, förmåga att översätta utbildningsmål till undervisningsmål förmågan att lära ut, att individualisera och att hålla ordning". (Andersson 1996, s 224).

Marton (professor i pedagogik vid Göteborgs universitet) menar att: "Ett av de grunddrag i lärares arbete som inte är explicit är en del av skolans samhällsuppdrag är att upprätta och upprätthålla ordningen i klassrummet". (Marton, 2002, s 71)

Han poängterar också att: "Lärarna skall förverkliga skolans uppdrag. Uppdraget gäller inte enbart att förmedla kunskaper i en instrumentell mening utan också att ge den enskilde eleven tillhörighet i en större sociokulturell gemenskap". (Marton, 2002, s 69)

Andresen (2001) menar att man måste arbeta sig ifrån privata lösningar och arbeta mer kollektivt. Den norska PP- tjänsten har fungerat som handledare för lärarna, inte som problemlösare. De har distans till organisationen och kan se med nya ögon. Arbetet måste vara inriktat på de vuxna för att hjälpa dessa att ge eleverna tillräckligt med hjälp. De privata lösningarna försvårar samarbetet.

All pedagogisk personal i skolan har förstås ett visst ansvar för barn med sociala och känslomässiga problem, men här vill vi reda ut begreppen. Enligt Lpo 94 under skola och hem står det: "Skolans och vårdnadshavarnas gemensamma ansvar för elevernas skolgång skall skapa de bästa möjliga förutsättningarna för barns och ungdomars utveckling och lärande". Lärarens ansvar enligt Lpo94 är att: "Hålla sig informerad om den enskilda elevens personliga situation och därvid iaktta respekt för elevens integritet". Lpo94 påpekar också att "alla som arbetar i skolan skall hjälpa elever som behöver särskilt stöd och samverka till att göra skolan till en god miljö för lärande". Det är enligt Andersson (1992) klassföreståndaren som har ansvaret för det förebyggande elevvårdsarbetet.

3.8 Skolans och rektorns ansvar

Barnpsykiatrikommitténs slutbetänkande 1998:31 säger att alla verksamheter ska klara av sin uppgift vad gäller att det ska finnas åtgärder för elever med särskilda behov. För detta krävs personal som är kvalificerade för att kartlägga, analysera och åtgärda elever med exempelvis koncentrationssvårigheter. På så sätt förbättras möjligheterna för eleven att utvecklas. (Skolverkets rapporter; 1998, 1999 och 2000 och regeringens skrivelse 1998/99:121, Prop, 1998/:105, SOU 1999:63, 1999/2000:135).

På skolverkets hemsida står det att regeringen har beslutat att från och med den 1 juli 2006 införa förändringar i skolformsförordningarna när det gäller särskilt stöd och åtgärdsprogram. Dessa förändringar gäller samtliga skolformer och de fristående skolorna. Syftet med detta är att stärka elevens rätt och ange en arbetsprocess som rektorn ansvarar för.

4. Material och metoder

4.1 Avgränsningar

Arbetet är begränsat till elever som har svårt att fungera i skolan och som ej fått en diagnos av något slag och elever som ej enbart har en inlärningsproblematik. Studien är begränsad till grundskolan och enbart utifrån skolans och lärarens perspektiv. Antalet lärare är begränsat till sju stycken.

4.2 Metod

Intervjuer med sju olika lärare har genomförts på tre olika skolor i Västra Götalands län. Under dessa intervjuer har information om elevvårdskonferenser, åtgärdsprogram och allmän information kring barn med sociala och känslomässiga problem samlats in. Utifrån dessa intervjuer har vi sammanställt ett resultat som beskriver utifrån lärarens perspektiv, hur barn med sociala och känslomässiga problem ser ut i skolans vardag och hur skolan och lärarna handskas med problemet.

Vi har granskat litteratur i ämnet och försökt hitta svar på våra frågeställningar och för att jämföra olika studier med varandra. Djupintervjuer har sedan genomförts för att ge en djupare inblick i hur problemen och eventuella lösningar kan te sig i praktiken och ur lärarnas perspektiv.

Under utformningen av intervjuerna har vi utgått ifrån Steinar Kvale, verksam vid psykologiska institutionen vid Århus universitet och hans bok om kvalitativa forskningsintervjuer. Han menar att fördelen med den kvalitativa forskningsintervjun är att den intervjuade personen får uttrycka sina egna tankar och känslor. Det gemensamma intresset för ämnet där man byter synpunkter med varandra och talar om ett gemensamt ämne gör att kunskap utvecklas. Målet är att få fram så målande beskrivningar som möjligt av den intervjuades föreställningar.

4.3 Urval av undersökningsgrupp

Mot bakgrund av undersökningens syfte, har målet varit att göra urvalet av undersökningsgrupp utifrån olika skolor, för att så ett så brett perspektiv som möjligt. Det har genomförts en kvalitativ undersökning med sju grundskolelärare i Västsverige, i varierande åldrar. Lärarna har varierande yrkeserfarenhet från fem till trettiofem år. På grund av att djupintervjuer har genomförts, anser vi att sju intervjuer var tillräckligt, då vi märkte att svaren var likartade. Intervjuerna har genomförts under oktober till december 2006. Tanken var också att det skulle vara en viss jämlikhet mellan könen på informanterna. Dock blev inte det helt lätt då de flesta grundskolelärarna visade sig vara kvinnliga. Två av de intervjuade är män.

4.5 Dagbok

Denna kvalitativa undersökning, som gjorts på tre olika skolor, har givit en relativt homogen bild av lärares erfarenheter av och strategier för att möta dessa elever, vilket vi anser ger reliabilitet till undersökningen. Likaså har undersökningen en hög grad av validitet, då den är utförd nyligen på en icke homogen undersökningsgrupp.

Först gjorde vi en provintervju var, där vi kände efter vilka frågor som var relevanta och inte. När vi sedan skulle intervjua tog vi kontakt med tre olika skolor. Vi ringde och frågade om vi fick komma och intervjua personal på respektive skolor. Alla genomfördes efter skoltid i lärarnas klassrum. Under tiden som vi intervjuade, spelades samtalet in och efter intervjun lyssnade vi av och skrev ner det den intervjuade sagt. Till sist skrev vi tillsammans ner resultatet från de olika intervjupersonerna. Därefter har vi analyserat resultaten och skrivit en slutdiskussion där vi knyter ihop säcken.

Då vi genomförde intervjuerna berättade vi hur vi skulle använda materialet och att det anonymt. Ingen skola och inga namn skulle förekomma. Vi valde också att inte beskriva personerna i referenserna, utan istället låta intervjupersonerna vara helt anonyma. På så sätt kan man inte på något sätt genomsåda vem som är vem i vår undersökning.

5. Resultatredovisning

Det har gjorts intervjuer med sju stycken lärare, varav fem kvinnliga och två manliga i varierande åldrar och yrkeserfarenhet. Intervjuerna genomfördes i två kommuner i Västra Götalands län och deras svar kommer att nedan presenteras fråga för fråga.

Har ni varit med om en elevvårdskonferens (EVK) som gjorts på grund av att eleven haft social och känslomässiga problem? Vi bad de intervjuade att tänka på ett specifikt fall under en stor del av intervjun för att få så detaljrika svar som möjligt.

Sex av de sju intervjuade hade varit med på en elevvårdskonferens som genomförts med elever med denna typ av problematik, någon eller flera gånger under deras yrkesverksamma tid. En lärare hade aldrig kommit så långt som till en elevvårdskonferens, utan bara kommit till det skede då arbetslaget blivit insatta i problemet och kurator börjat dokumentera. En av de intervjuade poängterade redan från början att det är svårt att hålla isär alla begrepp inom skolans alla processer.

Hur ter sig problemen i vardagen?

Utåtagerande elever

Svaren har varit nyanserade. Ett vanligt svar är att dessa elever är utåtagerande, stökiga och hörs mycket i klassrummet. ”...Väldigt arg, hysteriskt arg, kunde inte kontrollera de känslorna, någon slags panik”. Just att kontrollera känslor har dessa elever övergripande svårt med. Att de har svårt att sitta still och vänta på sin tur och svårt att förstå det sociala mönstret mellan klasskamraterna. Beteenden som lärarna såg var att eleven i fråga ofta slåss, har svårt att få kompisar, störande för andra, koncentrationssvårigheter, ingen uthållighet, koncentrerar sig mer på vad andra gör, svårt att sitta still och har svårt att ha kvar kompisar. Dessa olika beteenden syns ofta både i klassrummet, på raster och i matsalen.

Elevers olikheter och lärares observation

En av de intervjuade sa att det är olika för alla barn och att alla har sitt mönster och att man måste vara observant och att man som lärare får försöka känna in hur man ska angripa problemet. Läraren sa att det är ”något man känner, ser”.

Inåtvända elever

En annan lärare menade att eleven inte alltid syns och hörs, utan blir tyst och/eller deprimerad istället. Till skillnad från de andra intervjuade, menade en lärare att eleven i fråga inte störde mer än någon annan elev i klassen. Läraren påpekade att denna elev hördes ganska mycket, men det finns andra elever med annan problematik som hörs minst lika mycket.

Fick ni någon information/dokumentation om eleven innan överlämningen och hur förhåller ni er till den?

På denna fråga svarade alla att man dokumenterar på något sätt och alltså alltid får ta emot information från läraren som haft eleven innan. Två av sju lärare ansåg att informationen de får är både positiv på grund av att man tidigt kan sätta sig in i elevens problematik och negativt på grund av att det kan vara svårt att behandla alla elever lika. ”Det är viktigt att förhålla sig till varje barn och deras förutsättningar, alla skall behandlas lika.” Detta kan vara svårare då man redan vet och inte går in förutsättningslöst. Men de såg också en positiv del: ”Om man vet något kan man vara på ett annat sätt för att inte själv dra igång något av barnens negativa delar.” De andra fem lärarna ansåg att det var bra att de fick information, men att de redan haft en bild av eleven innan de fick den och att den informationen de fått inte påverkat dem negativt. En lärare sa att

informationen från föregående lärare är viktig, för att kunna sätta in till exempel resurser tidigare.

Två lärare berättade att de hade ett personligt möte med den förra klassföreståndaren och samtalade om klassen överlag. Detta tyckte de var ett bra sätt att hämta och lämna klassen. En av lärarna sa att det var en nödvändighet för den specifika elev den tänkte på, att ha en personlig överlämning för att eleven skulle känna sig trygg. Den andre läraren hade kvar elevens förskolelärare i klassen, en integrerade f-2 och tyckte att detta var positivt eftersom hon redan visste om elevens situation.

Alla lärare berättade att även om informationen inte funnits trodde de sig skulle ha märkt att eleven ifråga hade svårigheter. I två fall fanns information redan från förskoletiden: ”Vi visste att problemen funnits ända sedan dagistiden.”

Finns det något begrepp för att definiera de här eleverna?

Fyra lärare som har arbete i samma kommun kallar dessa barn för BIS Barn, där BIS står för barn i svårigheter. De andra lärarna svarade att de inte hade något speciellt begrepp, men att alla i personalen förstod direkt vilka barn arbetskollegerna pratade om.

Vad var det som först fick er att tänka på att eleven hade sociala eller känslomässiga problem?

Alla tillfrågade uppmärksammade elevens problem i ett tidigt skede. ”Om det är riktigt illa kan man nästan känna i luften, det utstrålas i hela gruppen.” Var ett generellt uttalande. ”Det märktes ju inte bara på hans sätt att vara. Man såg att han inte verkade må så bra innerst inne. När han blir känslös så blir han det väldigt mycket och när han stängde av gjorde han det också väldigt markant.”

En lärare sa att: ”Det syntes inte enbart på hans uppenbarelse, bara när han kommer igång och då syntes det snabbt, han visar antingen mycket sympati- jättesnäll- väldigt empatisk och snäll, eller är väldigt aggressiv. Han har inte den personliga sfären.” Detta förklarade läraren att eleven inte vet var de sociala gränserna ser ut och att det inte gick stoppa hans beteende när han väl kom igång.

”Syntes rätt fort att han saknade känslor, och var känslökall kanske man kan säga. Och att han inte kunde ta motgångar för då fick han utbrott.” Sa en lärare. Överlag svarade alla lärare att elever med sådan problematik har väldigt svårt att ta motgångar. ”Det som är tydligt med Q är att om han har bestämt sig för något och inte får det han vill ha/ska få blir han stressad.”

Påverkade denna elev klassen i övrigt? I så fall, hur?

Alla menade att eleven påverkade klassen på något sätt. En av lärarna tänkte på ett annat fall då eleven var inåtvänd men ändå tog mycket tid från läraren. ”Min uppmärksamhet tar de.” Många menade också att de andra eleverna i klassen var rädda för den elev lärarna specifikt tänkte på men själva var de aldrig rädda. ”Han påverkade klassen mycket. De hade respekt för honom och var nog lite rädda. Han låste in de andra eleverna i klassrummet och så.”

Två lärare sade att elever med andra svårigheter och osäkra elever kan bli mer stökiga bredvid dessa elever och tvärtom. De elever med sociala och känslomässiga problem kan hänga på de andra när de är oroliga.

Använde ni några specifika strategier och arbetssätt i klassrummet, med tanke på den här eleven?

Alla svarade att det var viktigt att vara konsekvent och tydlig i alla lägen. Att schemat är strukturerat och synligt så att eleverna kan få en överblick över hur dagen ser ut. ”Struktur är viktigt för dessa elever och att man begränsar uppgifterna, gör en sak i taget och överblickar allt eleven gör.” ”Det jag har känt med alla dessa barn under åren är att de behöver mycket tydliga ramar!” Att sätta gränser är väldigt viktigt menar alla, därför att många av dessa elever inte är vana vid gränssättning och att känna tillit. ”Vissa elever kanske inte får den uppmärksamheten hemma som de behöver. Det är viktigt att som lärare ge eleverna tillit och uppmuntran för att låta dem känna att de duger som de är.

Att ge dessa elever mer tid tycker tre av lärarna är viktigt för att något skall bli gjort under dagen. Annars halkar de bara mer och mer efter. En lärare säger att man inte kan tvinga eleven för ”då skiter han i det”. Tid till att arbeta med eleven och hålla koll på att arbetet utförs är viktigt men tidskrävande.

En lärare poängterade att det är betydelsefullt att bryta från ordinarie schema: ”Man får känna in klimatet... avbryta med en liten dans för att det skall vara stimulerande att arbeta vidare, om det finns barn som inte orkar blir min nivå annorlunda.”

”Ja, mera styrt från min sida... de andra eleverna visste inte någon annan arbetsform. Det var mycket att sitta ner och göra sitt eget, inte mycket som krävde rörelse och inte sånt som krävde samarbete.”

En lärare berättade att om det skulle fungera i klassrummet var ett åtgärdsprogram tvunget att göras. Det handlade om hur man skulle uppföra sig socialt, detta formulerades tillsammans med eleven och föräldrarna.

Hur dokumenterar man inför elevvårdskonferens? Hur ser en sådan dokumentation ut (finns det någon vi kan få se?)

Alla lärare dokumenterade under tidens gång allt som hänt, delvis för att själva komma ihåg och delvis för att ha något konkret att komma med. Alla berättade också att man dokumenterade hur klassen såg ut för övrigt, vad man som lärare gjorde och kunde ha gjort bättre och tankar kring varför det blev som det blev i vissa situationer.

Som dokumentation till föräldrarna skrev två av lärarna kontaktbok som skickades hem varje dag som föräldrarna skulle skriva på. ”Kontaktbok skrevs varje dag som skickades hem varje dag, både positivt och negativt skrevs i den från min sida. Föräldrarna fick skriva på”. De övriga lärarna skrev också kontaktbok, men inte varje dag, utan veckovis eller när det var något som skulle rapporteras hem.

Vad var den utlösande faktorn till att en elevvårdskonferens gjordes?

Två av lärarna sa att det var något som växte fram: ”Man kommer till en punkt som lärare när man känner att man inte klarar av det själv utan måste ha hjälp av andra som kan detta”. ”Inget drastiskt, utan det var något som växte fram och situationen blev inte hållbar varken för eleven i fråga eller klassen.” ”Det fanns inget specifikt, hans vardag utgjorde allt. Hans sätt att vara i allmänhet.” Då det inte skedde något drastiskt som ledde till elevvårdskonferensen, hann man rådfråga elevvårdsteamet som fanns på alla respektive skolorna. Där ingick rektor, skolsköterska, klasslärare, kurator, specialpedagog och en eventuell skolpsykolog.

En av lärarna hade ett annorlunda problem där eleven var borta stora delar av en termin, vilket ledde till att eleven kom så långt efter i skolarbetet att en elevvårdskonferens blev nödvändig. Dock var inte föräldrar eller elev med på detta mötet.

En annan utlösande faktor till EVK var att eleven blev en fara för sig själv, sina kamrater eller någon annan.

Vilka var med på elevvårdskonferensen?

Övergripande svar från alla lärare var att rektor, lärare, kurator, sjuksköterska, specialpedagog och föräldrar var med. Endast en sade också att fritidspedagog och en kurator från socialen också deltog.

Vad kan diskuteras under en elevvårdskonferens?

Två stycken menar att läraren framför problemet, vilket innebär att man diskuterar elevens situation i klassen och därefter försöker man hitta en lösning för eleven. Behövs det en extra resurs eller kanske mer tid hos en specialpedagog. En annan lärare framför vad som utlöste att en elevvårdskonferens görs, berättar hur förhållandet är i klassen och om man som lärare kunde gjort något annat för att hjälpa eleven.

En lärare poängterar att man bör ställa krav på föräldrar att eleven i fråga ska gå till skolan ”Det är lag på det”

Vilka är de vanligaste åtgärderna?

Vanligast var att man fick hjälp av specialpedagog för att försöka reda ut problemet. Alla intervjuade berättade att en åtgärd som de fick var att de fick en extra resurs som fanns enbart för den specifika eleven. Detta i form av en person som hjälper eleven. Två lärare menar att är svårt att få tag på extra resurs och att eleverna är de som får lida för det. En lärare ansåg att hon fick en extra resurs väldigt snabbt samtidigt som eleven fick gå i en liten grupp några lektioner i veckan, för att låta eleven känna att han fick den uppmärksamhet som han så mycket behövde.

En lärare menar också att en åtgärd var att hela tiden uppdatera åtgärdsprogram så att han hela tiden fick nya mål att uppnå och berömma honom när han uppnått målen.

Vad händer efter en elevvårdskonferens?

Det som oftast hände efter en elevvårdskonferens var att resurser och åtgärder sattes in. Två lärare menar att det är viktigt att ha nära kontakt med elev och föräldrar, då elev och lärare pratar med varandra om vad som kommer att hända den närmaste tiden. ”Det är viktigt att eleven känner sig delaktig och viktig. Den får inte känna sig överkörd.” Efter en elevvårdskonferens får eleven reda på att en sådan gjorts. Många av de intervjuade har berättat att man bestämmer ett nytt datum en ny Elevvårdskonferens och däremellan försöker man följa upp de mål som man tillsammans med eleven och föräldrarna har bestämt. Dessa mål sattes upp i åtgärdsprogram.

Brukas det göras uppföljning av elevvårdskonferensen?

Att det görs en uppföljning av elevvårdskonferensen är vanligt enligt de flesta lärarna, fyra stycken berättade att det alltid görs en uppföljning och att en ny elevvårdskonferens skall hållas. Under den första konferensen bestämmer man datum för uppföljning. Då man gör en uppföljning undersöker man hur det har gått. En av lärarna sa ”Inte förrän fallet är klart och stabilt får man lämna det.”

En av lärarna berättade att man inte gjort någon uppföljning på den elevvårdskonferens han varit med på, det vill säga ingen ny konferens. Läraren har dock uppföljning med föräldrarna och: "alla sköter sitt".

Generellt sett, brukar en elevvårdskonferens leda till en positiv förändring för eleven?

Svaret på denna fråga var mycket olika. En lärare sa att det oftast brukar leda till en förbättring som ibland är liten och ibland stor. "Med vissa elever kan man känna att den kommer att få svårt i framtiden. Inte ofta att det kommer bli helt bra." En lärare tyckte att det var en positiv förändring och eleven kunde få hjälp snabbare och på så vis minskade hans utbrott. "Han blev tryggare i en liten grupp" var ett citat som denna lärare sade.

En annan lärare berättade att man oftast inte vet det förrän långt senare. "Ibland kan man se att det styrker någon, men oftast ser man det inte förrän flera år senare" var en kommentar.

"Inte tillfredställande" var ett annat svar. Läraren menar att man inte kan skylla något på eleven.

Tycker du att en elevvårdskonferens är det optimala hjälpmedlet för en elev med sociala och känslomässiga problem? Varför?

Även på denna fråga går svaren brett isär. En av lärarna tyckte att det var en svår fråga och inte visste. En annan lärare tyckte att det var ett bra medel för att få något att hända: "Ja, som sagt, utan en elevvårdskonferens så brukar det inte hända något. Elevvårdskonferens gör att bollen sätts igång och ju tidigare elevvårdskonferensen blir av, desto snabbare kan eleven få den hjälp den behöver. Det finns säkerligen andra hjälpmedel också."

En tycker att elevvårdskonferenser är för byråkratiska och inte tillräckligt smidiga. En annan tycker dock att det trots allt fungerar som ett hjälpmedel. En fjärde säger att denne själv inte kan lösa det på ett bättre sätt själv: "Jag kunde inte dela mig."

Vilken slags information och/eller dokumentation lämnas över till nästa lärare?

Det vanligaste svaret vi fick var portfolios, individuella utvecklingsplaner, utvecklingssamtal och de papper kuratorn och läraren antecknat under tiden man haft eleven. En lärare menar att man bör ha personliga samtal med den nya läraren, men att det säkerligen inte skulle fungera i praktiken. Inom samma skola menar läraren att det inte är vanligt med samtal utan det är "bara papper" som man ger den nya läraren. En lärare menar att hon hade muntlig dokumentation och skriftlig dokumentation.

På följdfrågan hur de intervjuade ville att nästkommande lärare skulle förhålla sig till informationen, fick vi inget svar på. Alla menar ändå att det är positivt med att ge över och ta emot dokumentation. "Det är bra att elever med känslomässiga problem kan få hjälp även av nästa lärare."

Vet ni vad som händer senare med dessa elever?

En lärare svarar att man inte kan se hur det går för en elev förrän långt senare. En lärare svarar att när man ser en gammal elev kan man se att det gått bra. "När man träffar på någon, att det blev rätt".

En annan lärare svarade att beroende på hur stor staden är som man jobbar i och om man bor i samma stad, kan man se eller höra hur det går för dessa barn. "Ibland blir man glad för deras del och ibland märker man att det inte gått lika bra i livet. Och det är sorgligt att se."

En lärare vet att det gått bättre för just den specifika elev som hon tänkt på under intervjuens gång och att han fortfarande får mycket hjälp och har extra resurs.

Vad skulle kunna bli bättre i omhändertagandet av barn med sociala och känslomässiga problem?

”Det borde finnas mer resurser” säger en av lärarna. En annan säger att det borde finnas någon på skolan som är utbildad och kan jobba med dessa barn. Lärarna borde också få gå fortbildningskurser för att förstå bättre.

”Jag som lärare kan nog inget göra bättre, mer än fingertoppskänslan. Men skolan skall nog vara mer observant och erbjuda någon form av lugn oas till sådana barn. Men vi har inga grupprum eller resurser utöver de som finns i klassen. Grupprum och korridorer kan fungera, men är de instabila eller labila för tillfället kan de ju inte lämnas ensamma...man får vara väldigt lyhörd, skolan behöver bättra sig”.

Ett annat svar var att få mer kvalitativ tid med eleven själv i grupp, men att det inte finns möjlighet till detta. Man får ändå vara med och se över deras axel för att de ”inte skall flyta iväg”.

Att processen borde gå fortare tycker en lärare. ”När processen väl är igång ska allt gå fortare... det är segt.”

Vilka resurser finns på skolan som kan förebygga dessa problem? När kopplas dessa in?

En lärare tycker att det är för lite resurser och att det borde finnas mer. De övriga berättade om olika resurser som fanns tillgängliga. En lärare talade om att det fanns en förstärkning i gruppen som finns som extra resurs. Det fanns också ”lilla gruppen” som elever kunde gå till om de behöver extra hjälp utöver den hjälp läraren själv hann med att ge. Denne lärare poängterade hur viktigt det är att denna resurs finns kvar. En av de intervjuade berättade att det bland annat fanns svenska² för dem som behöver. Denna lärare talade också om ”Baylan- pengarna” som används till olika resurser på skolan. Sedan finns det en specialpedagog. I annat fall löser man problemet i arbetslaget. En lärare säger att man inte kopplar in resurs förrän efter en elevvårdskonferens. Denna resurs kan vara en extra personal i klassrummet eller att eleven får ingå i en liten grupp för att få mer hjälp.

Vad skulle du säga är det viktigaste för ett barn med sociala och känslomässiga problem?

Övergripande ansåg lärarna att det allra viktigaste var att låta dessa elever känna sig behövda och uppskattade. ”Man ärligt bryr sig om dem” var en kommentar. Andra ord som användes var ”äka omtanke, alltid känna sig omtyckta, att de får veta att de duger som de är, att de blir sedda, aldrig ge upp och finnas där när det brister, välkomna dem... annars bli man bara en annan vuxen som är jobbig.”

En lärare sa att dessa elever känner på sig om de känslor man visar inte är äkta. Denne talade om att man hela tiden måste visa äkta känslor. En informant berättade att en specifik elev sällan fick beröm eller trygghet hemma och att det viktigaste för denne var att få känna att hon/han fick lyckas. ”Inte ge upp själv fast det är skitjobbigt. Man får ett hjärta för dem och de får ett hjärta för dig och det gör mycket! Brister det hemma måste ibland socialen inkallas. Vet inte om det är bra. Ungarna kan märka att det kopplas in en högre myndighet, det är en myndighet som säger något.”

6. Analys av resultatredovisning

Här nedan presenteras analys av resultaten fråga för fråga.

Har ni varit med om en elevvårdskonferens (EVK) som gjorts på grund av att eleven haft sociala och känslomässiga problem?

Alla intervjuade utom en har varit med på en elevvårdskonferens, vilket tyder på att det är en vanligt förekommande åtgärd. En av lärarna hade svårt att hålla isär olika begrepp, vilket kan bero på att det finns många olika åtgärder att sätta in. Det kan också tyda på att om läraren har en elev med sociala och känslomässiga problem så måste denne sätta sig in i så mycket att begreppen blandas ihop. Detta tyder på att kunskapen om dessa problem ibland är för liten och därmed måste läraren hämta mycket ny kunskap om elevens problem och skolans ansvarsområde.

Hur ter sig problemen i vardagen?

Att alla lärare tagit upp ett fall med en elev som är utåtagerande är en intressant aspekt. Detta kan vara för att dessa tar mest tid och kraft i klassrummet och blir det primära fallet att åtgärda. En av lärarna menade att det fanns många elever med sociala och känslomässiga problem som istället blir inåtvända och deprimerade. En slutsats till detta är att det troligtvis finns inåtvända elever med dessa problem som inte får den hjälp de är i behov av, eftersom dessa inte är de som stör undervisningen mest och resurserna är begränsade till de mest akuta fallen.

Fick ni någon information/dokumentation om eleven innan överlämningen och hur förhåller ni er till den?

Alla lärare dokumenterar om eleven under tidens gång. Alla såg det positivt att få ta del av dokumentationen innan de får eleven. Det är positivt att läraren engagerar sig i elevens situation och redan innan kan förbereda sig på olika sätt, som exempelvis arbetsmetoder och förhållningssätt till olika situationer som man vet kan uppstå.

Lärarna ansåg att det kunde vara svårt att behandla alla lika om man visste allt om eleverna redan innan och inte kunde bilda sig en uppfattning om dem själva. Därför ansåg vissa lärare att det kunde vara negativt att ta del av tidigare information. Att veta att det funnits problem redan vid förskoleålder kanske kan spela stor roll i hur man förhåller sig till en elev. Detta kan vara både positivt och negativt. Om personalen ser på elever att de har dessa typer av problem och inte gör något, utan bara iakttar i flera år, kan informationen vändas till något negativt. Då kan informationen bli mer som att sätta en stämpel på eleven istället för att hjälpa eleven.

Finns det något begrepp för att definiera de här eleverna?

I den ena kommunen kallar man barn med sociala och känslomässiga problem för barn i svårigheter. Detta kan tyda på att det finns så pass många fall som är likartade att de var i behov av att ha en benämning. Den personal utan begreppsanvändning menar att skolan inbördes visste vilka de pratar om även om de inte hade något begrepp för detta. Detta kan tyda på att det kanske inte behövs ett begrepp för att underlätta vid eventuella samtal. Dock skulle det nog öka professionen för läraryrket att ha ett vedertaget begrepp.

Vad var det som först fick er att tänka att eleven hade sociala eller känslomässiga problem?

Lärarna förklarade det med att det ofta var en känsla, vilket tyder på att lärarna inte har några begrepp för att beskriva dessa elevers beteende. Detta kanske kan hänga ihop med att skolan inte har någon exakt plan för just elever med sociala och känslomässiga problem. Lärarna har

ingen utbildning i hur man upptäcker vilka elever som har dessa problem och har därför svårt att beskriva situationen utifrån bestämda termer. Vår tolkning är att lärarna behöver mer kunskap i ämnet eller att de besitter en tyst kunskap som de inte tänker på.

Av lärarnas förklaringar är alla barn olika och har olika sätt att uttrycka sig, vilket gör att det blir svårare för skolan och lärarna att ha en exakt plan för hur man skall handskas med problem som dessa.

Påverkade denna elev klassen i övrigt? I så fall, hur?

Fallen som lärarna själva valde att problematisera vid intervjun var alla av utåtagerande slag, vilket kan innebära att vårt resultat är relativt enspårigt. Då alla lärare valde en elev som var utåtagerande fick vi bara fram hur lärarna uppfattade dessa. Resultatet var att alla dessa elever påverkade klassen ganska mycket, vilket var på grund av att de valt att diskutera en elev som var ”störande” i klassen. Kanske var detta på grund av att dessa elever faktiskt tar så mycket tid och kraft att de enligt lärarna var värda att uppmärksammas. Detta tyder också på att lärarna till stor del ser dessa elever som de primära. De tysta och inåtvända får kanske stå åt sidan, då de bråkiga eleverna får hjälp först.

Ett oroande resultat var att de andra eleverna var rädda för denne elev, vilket visar på hur stort problemet är. Lärarna vet om det men har svårt att göra något åt situationen.

Lärarna menade också att eleverna drar med varandra, exempelvis hänger klassen på de stökiga eleverna vid oro i klassrummet. Detta tyder på att det är viktigt att alla får lugn och ro, inte bara de barn som har sociala och känslomässiga problem.

Använde ni några specifika strategier och arbetssätt i klassrummet, med tanke på den här eleven?

Att alla hade någon form av strategi visar att det trots allt är ett stort problem lärare måste kämpa med. Om det inte varit ett problem hade inte undervisningen behövts individanpassats. Svaren är motsägelsefulla, då en lärare säger att man inte kan tvinga elever till att arbeta och andra menar på att man måste styra undervisningen, (med att styra menas exempelvis att eleverna hela tiden vet vad som kommer härnäst). Detta tyder på att man inte kan behandla och hjälpa alla elever på samma sätt, eftersom alla är olika. Hur eleverna blir bemötta kan också handla om hur lärarens erfarenheter ser ut till exempel om de har arbetat länge, om de är vana vid dessa problem och hur de är som person.

Att vara konsekvent och tydlig påpekar alla lärare som viktigt. Dock visar de olika lärarna på olika sätt att vara konsekvent. Vissa menade att man måste känna in eleven och lägga upp det så att denne inte bara struntar i att göra något alls, medan andra menade att man måste mana eleven och stå bakom deras rygg för att se att det blir gjort någonting. Detta tyder på människans olikhet och att läraryrket är komplext. Man måste alltid vara öppen för att förändra och förnya, för att kunna se till elevens bästa. Det behöver rimligtvis inte vara så att det är olikheterna hos eleverna som spelar in huruvida vilka strategier som fungerar. Det kan också bero på att lärarna har olika kvalité på sina strategier. Förutom lärarnas egna strategier fick vi viss inblick i hur skolans organisation fungerar. En lärare talade om ett åtgärdsprogram som skrevs med elev och föräldrar om hur man uppför sig socialt. Detta kan tyda på att man ser problemet ur ett individperspektiv och inte ur ett organisationsperspektiv. Med det menas att skolan ser problemet som elevens och inte skolans.

En av lärarna pratade om att eleven inte får den uppmärksamhet de behöver hemma, vilket kan tolkas som både gränssättning och uppmärksamhet för vad de gör. Detta är en tolkning från lärarens sida.

Hur dokumenterar man inför elevvårdskonferens? Hur ser en sådan dokumentation ut (finns det någon vi kan få se?)

Utifrån frågan hur man dokumenterar inför en EVK kan man utifrån resultatet se att alla lärare dokumenterar inför en elevvårdskonferens.

Alla lärare skrev kontaktbok, men inte lika flitigt. Detta kan man tyda till att det inte finns något sätt för hur man ska arbeta med dessa typer av problem. De två lärare som skrev kontaktbok hem varje dag och ville att föräldrarna skulle skriva på, ville kanske ha koll på att föräldrarna bryr sig om sitt barn.

Vad var den utlösande faktorn till att en elevvårdskonferens gjordes?

Alla lärare menar att det inte fanns någon utlösande faktor till att en elevvårdskonferens gjordes, utan att det växte fram. Detta tyder på att elever med sociala och känslomässiga problem inte alltid har svårigheter utan bara ibland och kan därför kanske vara lättare att avfärda. Om det nu är så kan det leda till att man inte direkt tar tag i problemet utan att man som lärare väntar med att be någon annan på skolan om hjälp.

Vilka var med på elevvårdskonferensen?

Förutom lärare, kurator, sjuksköterska, specialpedagog och föräldrar, var också en kurator från socialen med i ett av fallen. I den mindre kommunen där vi frågade lärare hade de aldrig varit med om att en kurator från socialen varit med, förutom för 20 år sedan då man hade en skolkurator på skolan. Detta togs bort för att det blev för dyrt. I den större staden där vi frågade lärare, hade en lärare med kurator från socialen. Det finns med ibland men inte ibland och bara i den större staden. Detta kanske kan bero på att det oftare finns en kurator från socialen i större städer än i mindre.

Vad kan diskuteras under en elevvårdskonferens?

Att man diskuterar problemet i en elevvårdskonferens och försöker hitta en lösning, kan innebära att lärare och övrig personal vill hjälpa eleven att må bättre genom att hitta en bra lösning. Den lärare som menar att hon tänker på vad hon kunde gjort annorlunda för att hjälpa eleven, är medveten om att det krävs ett nära samarbete mellan lärare och elev för att eleven ska må bra. Den läraren kan mena att denne är en del i elevens situation och vill också veta vad hon kan göra annorlunda, medan de andra lärarna mer koncentrerade sig på att framföra elevens situation och utgå från den. Det var dock en av sju som svarade så.

Vilka är de vanligaste åtgärderna?

Då de vanligaste åtgärderna utifrån en elevvårdskonferens var att eleven fick hjälp av en specialpedagog, verkar det som dessa elever är i behov av extra personal. I alla fall om man förutsätter att skolan fattar de bästa besluten. Två lärare svarade att de fick en extra resurs i klassen, medan de andra 5 menade att det var svårt att få tag på extra resurs. Detta tyder på att på vissa ställen är det lättare att få tag på resurser och på andra ställen är det svårare. Något som gemensamt för alla var att alla lärare ville ha en extra resurs, vilket man kan dra slutsatsen att det krävs mer resurser i dagens skola. I alla fall enligt lärarna. Något som alla poängterade var att det borde finnas med resurser i skolorna än vad det finns idag.

Vad händer efter en elevvårdskonferens?

Att åtgärder och resurser sätts in efter en elevvårdskonferens kan tydas till att det händer något positivt efter detta möte. Lärarna var dock inte så säkra på detta och återigen ställer vi oss frågan om skolans beslut är de rätta? Den nära kontakten som lärare vill ha till föräldrar kan innebära att lärare vill kunna samarbeta med hemmet. Man kan också utläsa att lärare fram till nästa elevvårdskonferens vill försöka ihop med eleven följa upp de mål som eleven arbetar med.

Brukas det göras uppföljning av elevvårdskonferensen?

Något som alla lärare var eniga om, var att det ska göras en ny elevvårdskonferens och göras uppföljning av eleven, vilket kan tydas till att lärarna vill att det ska finnas struktur för hur det ska gå till för dessa elever, med dessa typer av problem. De flesta lärare menade att man var tvungen att göra en uppföljning för elevens bästa.

Generellt sett, brukar en EVK leda till en positiv förändring för eleven?

Svaren var mycket olika på frågan om en elevvårdskonferens brukar leda till något positivt, vilket inte konstigt. Alla elever är olika och har olika förutsättningar för att lyckas. Vissa lärare såg positiva förändringar på vissa elever och ibland var det svårare att se något positivt. Detta kan tolkas att lärare oftast ser problemen hos eleven i tidig ålder och att lärarna sedan hoppas på att eleven ska klara sig bra i livet, men att man i ett antal fall ser att eleven klarat sig mindre bra. I och med detta verkar det som om skolans resurser inte är tillräckliga. En tillräcklig resurs borde ge bättre resultat.

Tycker du att en EVK är det optimala hjälpmedlet för en elev med sociala och känslomässiga problem? Varför?

Resultatet säger att lärarna är osäkra på om en elevvårdskonferens är det bästa eller ens något hjälpmedel alls. Dock verkar de inte veta något bättre alternativ. Ändå tycker vissa att det är ett hjälpmedel för att få något att hända och för att eleven skall få någon hjälp. Det man kan avläsa av svaren är att det kan ta lång tid innan en elevvårdskonferens blir av. Lärarna är beroende av att den hjälp som kommer uppifrån, vilket står klart då en av lärarna säger att denne inte kan dela på sig och inte kan lösa det på bättre sätt själv. Det visar också på de obefintliga resurser som finns för lärarna innan ett beslut tagits. Elevvårdskonferenserna verkar vara den händelse som symboliserar att skolan ser allvarligt på problemet.

Vilken slags information och/eller dokumentation lämnas över till nästa lärare?

Enligt resultatet lämnar alltid lärarna ifrån sig någon information till nästa lärare. Detta påvisar att informationen är en viktig del i processen som är mer eller mindre utförlig. Både muntlig och skriftlig dokumentation/överföring verkar vara vanligt. Lärarna verkar måna om att överlämnandet skall vara ordentligt. En av lärarna menade att man borde ha individuellt uppföljande samtal med näste lärare, vilket tyder på att de aldrig ger upp en elev.

Vet ni vad som händer senare med dessa elever?

Vad man kan utläsa av svaren på denna fråga är att lärarna är osäkra på huruvida hjälpen faktiskt åstadkommer något. Några talar om att man kan se det långt senare i så fall, vilket tyder på att de i många fall inte kan se någon förbättring just då. Det måste vara svårt att flera år senare se att det just var den åtgärden som hjälpte eleven. En av lärarna visste att det gick bra för den specifika eleven denne talade om, vilket tyder på att läraren håller sig uppdaterad med hur det går för eleven. Eleverna är viktiga för lärarna även då de slutat.

Vad skulle kunna bli bättre i omhändertagandet av barn med sociala och känslomässiga problem?

Skolans lokaler verkar vara viktiga för hur omhändertagandet av eleverna skulle kunna se ut. En av lärarna påpekade lokalernas delaktighet och det kan ha att göra med att dessa elever ofta behöver lugn och ro som inte alltid finns i klassrummet. Även extra resurser är viktiga för att kunna komma tillrätta med de vardagliga problemen. Detta för att kunna ge vissa elever mer uppmärksamhet och hjälp då de behöver det, inte bara på bestämda tider. Att lärarna skulle vilja ha en resurs som är utbildad för denna typ av problem ger tecken återigen på att de själva saknar kompetens för detta. De arbetar på med sina egna metoder, men det finns ingen enhetlig metod som kan användas av alla.

Processen borde gå fortare eftersom det ofta visar sig att det kan ta lång tid innan något händer. Läraren fortfarande ensam med problemet i klassrummet och situationen kan då bli värre och värre.

Över lag verkar det finnas väldigt lite tid för lärarna att själva kunna lösa några problem eller arbeta på annat sätt med klassen. De är ensamma i sin roll som klassens ledare och det finns ingen tid till något annat än att undervisa. Alla lärarna menar att det inte finns tid eller möjlighet att arbeta i mindre grupper eller enskilt med någon av eleverna.

Vilka resurser finns på skolan som kan förebygga dessa problem? När kopplas dessa in?

Det finns olika resurser på skolorna som kan hjälpa till på olika sätt. Dessa sätts in av och till eller ganska ofta. De resurser som finns verkar väldigt viktiga och alla lärare ansträngde sig för att räkna upp alla de resurser som faktiskt finns.

Vad skulle du säga är det viktigaste för ett barn med sociala och känslomässiga problem?

Alla var överens om att det viktigaste är att man bryr sig om eleven och ser denne. Detta kan tyda på en lägre självkänsla hos dessa elever än hos andra elever som enligt lärarna inte behöver lika mycket uppmärksamhet. Var denna dåliga självkänsla kommer ifrån och hur man kan bygga upp den är en viktig fråga. Alla lärarna nämnde hemförhållanden som den huvudsakliga faktorn till att eleven beter sig som den gör. Ingen gick dock in på några detaljer, utan nämnde bara att tryggheten hemma ofta brister av olika anledningar. Eleverna får aldrig känna att lärarna ger upp och de känner också på sig om de visade känslorna inte är äkta. Medan många av de ”trygga eleverna” är självgående är de barn med sociala och känslomässiga problem i behov av ständig bekräftelse i skolan, eftersom de inte är vana vid detta hemma. Detta är en viktig del av människans primära behov.

7. Slutdiskussion

Vi har i vår uppsats diskuterat, analyserat och tagit del av lärares tankar och idéer kring elever med sociala och känslomässiga problem. Vi har jämfört med litteratur, teorier och vad tidigare forskning säger. I vår slutdiskussion försöker vi väva samman dessa komponenter för att få en så utvecklande och tydlig bild som möjligt. Vi kommer också att svara på de frågeställningar vi ställde i början.

- Hur uppmärksammas elever med sociala och känslomässiga problem?
- Vilken hjälp får elever med sociala och känslomässiga problem?
- Vilka strategier använder den enskilde läraren sig av?
- Hur organiserar skolan det stöd elever med sociala och känslomässiga problem är i behov av?

På frågan hur elever med sociala och känslomässiga problem uppmärksammas har vi givande svar från både litteratur och undersökning. John Bowlby och Mary Ainsworths forskning visar att den tidiga relationen till den vuxna påverkar barnets förmåga att hantera känslor i framtiden. Detta styrker lärarnas idé om att barnet påverkas av sitt hemförhållande och därifrån får sina problem. Nancy Eisenberg och Richard Fabes menar att barn som har svårt att hantera sina känslor ofta inte står högt i status hos sina kamrater. Detta har även resultatet visat, då de andra eleverna kände rädsla för den specifike eleven. Att de elever som har svårt att hantera sina känslor är mindre benägna att engagera sig i andras svårigheter (Cummings) visar också vårt resultat då dessa elever sätter skräck i sina kamrater.

”Ett barn som har svårt med självkontrollen behöver förutsägbarhet och överskådlighet i sitt liv...” (Bowlby) Detta var precis det alla lärare i vår undersökning menade. Lärare verkar inte få någon speciell utbildning, utan arbetar snarare efter intuition och erfarenheter. Borgström (2001) menar att elever som har bristande hemförhållanden kan få fel signaler när de försöker tolka andra människors handlingar i sociala situationer.

Alla intervjuade valde att tänka på en utåtagerande pojke, vilket visar att pojkar är mer utåtagerande än flickor. Alla elever som lärarna tänkt på är utåtagerande, visar att det är ett problem som läraren vill lösa först, då eleven stör de andra eleverna. Ogden (1991) menar att beteendesvårigheter ofta reduceras till utagerande beteende. I undervisningssyfte för elevens egen del spelar det ingen roll om eleven är utåtagerande eller tystlåten om problematiken ser ungefär likadan ut, eftersom den kan ha lika jobbigt och lika svårt.

I våra resultat kan man också se att de utåtagerande elever tydligt syns i klassrummet och på så sätt kan man bland annat se att elever har sociala och känslomässiga problem. Andra lärare menade att det är en process som inte märks direkt. Utifrån detta kan vi dra slutsatsen att elever med sociala och känslomässiga problem ofta visar sina känslor genom att vara utåtagerande, men vi vill poängtera att problemen inte alltid ser ut så här och att man som lärare måste vara öppen för olika beteendemönster. Det kan vara en fara att tro att problemet alltid visar sig på samma sätt.

Den frågeställning som handlade om vilken hjälp elever med sociala och känslomässiga problem får, tyder på att läraren försökt hjälpa eleven så tidigt som möjligt, men att det kan ta tid för skolan att bidra med hjälp. Lärarens hjälp handlar om att underlätta elevens vardag i klassrummet, genom olika strategier och arbetssätt. Om inte dessa metoder hjälper, får eleven i ett senare skede hjälp via skolans organisation med exempelvis elevvårdskonferens och

åtgärdsprogram. Skolverkets rekommendation menar att åtgärdsprogram ska finnas och följas upp kontinuerligt under elevens utveckling. För elever med svårigheter där ett åtgärdsprogram inte räcker till ska en elevvårdskonferens genomföras. Denna ska medföra att eleverna får det bättre. Om detta kan man säga att det ska mycket till innan en elevvårdskonferens blir av. Enligt skolverkets rekommendationer är det skolans och rektorns ansvar att ta in den hjälp som behövs för att främja elevens lärande till att klara målen.

Skolans organiserade stöd för elever med sociala och känslomässiga problem är ofta åtgärdsprogram, elevvårdskonferens och individuella utvecklingsplaner. För att exempelvis komma till en elevvårdskonferens ska problemet ha gått ganska långt och kan därför inte ses som en förebyggande åtgärd. Skolans stöd borde komma i ett tidigare skede, för att fungera mer som en förebyggande åtgärd och inte bara när problemet blivit så stort att det krävs någonting. Kanske behöver man sätta in hjälpen tidigare?

Utifrån frågeställningen vilka strategier den enskilde läraren använder sig av i klassrummet, fick vi utifrån resultaten reda på att läraren har många strategier och de ser olika ut mellan de lärare vi har intervjuat. Det utmärkande var att lärarna hade kontinuitet i sin undervisning och en tydlig struktur i arbetets uppläggning. Elever med sociala och känslomässiga problem behöver tydliga ramar att arbeta efter. Några lärare menade att de bryter av den vanliga lektionen och gör något annat. Det motsäger i och för sig tanken på konsekvens, men låter ändå rimligt. Skoldagarna kan vara långa och som lärare kan man inte förutsätta att alla barn ska orka arbeta flitigt hela den tiden. Vår slutsats är att man även här kan se att lärarna får arbeta mycket enskilt och trots arbetslag är lärare ansvarig för sin egen klass. Om skolan har en kontinuerlig vidareutbildning för lärarna, skulle man kunna göra läraren tryggare i sin yrkesroll och kanske få ner problemantalet.

Den enskilde läraren skulle behöva ge över ansvar till en person med en specialpedagogisk utbildning. På två av de tre skolor vi intervjuade, fanns det en liten grupp, som elever med sociala och känslomässiga problem fick gå i, några fasta timmar i veckan. Detta är visserligen bra, dock kanske dessa elever behöver komma till denna grupp vid de tillfällen då eleven känner oro och har svårt att fungera i stora gruppen. Kanske kan de få stanna kvar i klassen de lektioner då de klarar av situationen. Resultatet tyder på att dessa elever ofta behöver mer trygghet och uppmuntran än elever utan dessa problem.

Enligt lärarna skulle de vilja ha en utbildad resurs som man kan rådfråga och som kan hjälpa till då det behövs. Att de resurser som finns, utnyttjas till fullo råder det inget tvivel om, men att de är alldeles för få. Ett så kallat onormalt beteende måste idag med de få resurser som finns, vara av relativt grav art, för att en ordentlig resurs skall sättas in.

Att resurserna inte är nog kan man märka då lärarna ofta inte kunde se förrän långt efteråt om det blev någon förbättring efter en elevvårdskonferens. Hur kan man säga långt efteråt att det var just den specifika resursen eller elevvårdskonferensen som var avgörande för att eleven skulle lyckas bättre? I de flesta fall tyckte sig lärarna kunna se redan i tidig ålder hur det ska gå för en viss elev. Det är en tragisk insikt när det ofta stämmer. Detta säger mycket om det samhälle vi lever i. Vuxna kan se att de problem en elev har i tidig ålder, även består i vuxen ålder. Vi undrar vems ansvaret är att ett sådant barn skall få den hjälp den behöver? Det är skolans uppdrag att se till att alla elever får en likvärdig utbildning. Det bör vara i allas intressen att det finns pengar och resurser för detta. Skolan kanske i längden skulle tjäna på att fortbilda de resurser som redan finns på skolan.

På frågeställningen hur skolan organiserar det stöd som elever med sociala och känslomässiga problem är i behov av, kan vi dra slutsatsen att skolans organisation skulle kunna vara bättre. Med det menar vi att skolan bör ha tydligare handlingsplan för hur lärare ska gå tillväga när de handskas med sociala och känslomässiga problem hos elever. Lärare är osäkra på hur den egna organisationen är uppbyggd och vilken hjälp som finns att få vid olika tillfällen. Utifrån intervjuerna märkte vi att olika skolor tar hand om dessa problem på olika sätt och även inom samma skola finns olikheter på hur man går tillväga. Detta anser vi är en stor brist för läraryrket som profession. Vi vill poängtera att lärarens roll inte är ifrågasatt utan skolan som organisation. Man måste gå från individtänkande till organisationstänkande. Då menar vi att eleverna inte får ses som det stora problemet utan skolan måste ändra sitt tänkande och inte lägga för mycket ansvar på elever och föräldrar utan fundera på hur skolan kan ändra sig. I Sverige är det skolplikt och då ansvarar skolan för en god undervisning för alla. Då lärare inte alltid har någon utbildning i att ta hand om dessa problem och att vi såg att lärare inte känner stor tillit till skolans organisation, utan får ta mycket ansvar själva, blir detta negativt för den enskilda eleven. Även om skolan har en handlingsplan, så vet inte den enskilda läraren hur den handlingsplanen detaljerat ser ut. Vet lärarna detta kan kanske problemen lösas fortare.

Många av lärarna talade om att elever med sociala och känslomässiga problem kan ha ett problematiskt hemförhållande, eller tvärtom ett hem som vill hjälpa till för mycket. Ogden (1991) menar att denna typ av problem ofta är bundna till hemmet, fritiden och skolan. Eftersom detta utgör stor del av elevens vardag är det viktigt att dessa komponenter fungerar tillsammans. Vi anser att man inte kan ta förgivet att det är hemmet som bär skulden för dessa problem, då resultaten inte visat på detta. Skolan kan nog lätt lägga skulden på familjen, vilket leder till att det kan vara svårt att hitta källan till problemet. Nilsson (1993) talar om att man kan skapa sig en "bra" eller "dålig" roll i det sociala samspelet, vilket skulle kunna vara en annan förklaring till elevens problem. Det sociala samspelet i skolan påverkar också elevens beteende.

Utifrån de resultat vi fick, visade det sig att det var svårt att hitta en definition för alla lärare, när de pratar om elever med sociala och känslomässiga problem. I en av kommunerna fick vi reda på att de använde namnet barn i svårigheter, så kallade BIS barn. Detta anser vi tyder på att det krävs mer forskning kring elever med sociala och känslomässiga problem, eftersom det är vanligt förekommande. Om det fanns en vetenskaplig forskning och bra definitioner på dessa problem, skulle det kunna leda till att lärare lättare vet hur de ska göra för att hjälpa elever på bästa sätt, vilket sedan kan leda till att man kan förebygga problemen fortare.

En teori som vi utgått från i vårt arbete är George Herbert Mead som menar hur viktigt det är att alla människor får känna sig meningsfulla i sina liv. Hans teori går ut på att människan skapar meningsfullhet i samspel med andra. Man präglas av de människor man möter i livet.

Detta innebär att alla människor, inkluderat elever med sociala och känslomässiga problem utvecklar sig själva ihop med andra människor. Vi anser det alltså ytterst viktigt att elever i en klass får vara med och skapa meningsfullhet ihop med varandra. En elev med sociala och känslomässiga problem kan behöva de andra elevernas och lärarens trygghet och närhet för att klara av sina problem. Om lärare skapar ett klassrum där eleverna får möjlighet att diskutera och argumentera med varandra kan det innebära att fler elever känner sig viktiga och delaktiga. Mead menade att meningsfullhet är viktigt för en människa och att detta uppstår i samspelet mellan människor. Något som elever med sociala problem kanske inte upplever annars.

Socialt och känslomässigt tyngda elever kan ha svårt att kontrollera sina känslor och detta är något som vi överlag fått som svar på i våra intervjuer. De flesta lärare som vi intervjuat menade att elever med dessa typer av problemformulering ofta har svårt att hantera känslor. Eleverna var oftast elaka mot klasskamraterna och gjorde så att eleverna var rädda för dem. Detta tror vi ligger i att dessa elever inte känner trygghet utan sätter upp en vägg för att skydda sig. Homburger Eriksson (1968) menade att utan trygghet växer barnet upp med en grundläggande känsla av misstro. Vi anser det viktigt att elever som har svårt att hantera känslor borde få träna på detta i klassrummet. Det borde finnas lektioner där man tar upp hur andra elever upplever det när en elev är elak mot andra. Om man i klassrummet har en öppen dialog, kanske elever med känslomässiga problem lättare kan hantera sina känslor.

Enligt Andresen (2001) arbetar man hela tiden förebyggande i den norska skolan. Enligt våra resultat finns det mycket lite av detta i Sverige. Den svenska skolan fångar upp de elever som har problem med en elevvårdskonferens eller i bästa fall ett åtgärdsprogram. Lärarna gör så gott de kan tills situationen blir ohållbar och först då händer det något.

Avslutningsvis vill vi framföra att vi fått mycket intressanta infallsvinklar från de olika lärarnas tankar och idéer. Alla intervjuer har gett oss mycket bra information. Vi kommer att ta med oss dessa erfarenheter ut i arbetslivet. Denna dikt får avsluta vår uppsats.

Ett barn

**Ett barn som kritiseras
lär sig att fördöma.
Ett barn som får stryk
lär sig att slåss.
Ett barn som hånas
lär sig blyghet.
Ett barn som utsätts för ironi
får dåligt samvete.
Men ett barn som får uppmuntran
lär sig förtroende.
Ett barn som lär sig tolerans
lär sig tålamod.
Ett barn som får beröm
lär sig att uppskatta.
Ett barn som får uppleva rent spel
lär sig rättvisa.
Ett barn som får känna vänskap
lär sig vänlighet.
Ett barn som får uppleva trygghet
lär sig tilltro.
Ett barn som blir omtyckt och kramat
lär sig känna kärlek i världen.**

Dorothy Law Nolte, fritt översatt

Referenser och referenslista

Andersson Inga, (1997). *Om skolbarns olikheter, diskurser kring särskilda behov i skolan - med historiska jämförelsepunkter*. Skolverket, Spånga: Spånga tryckeri

Andresen Ragnhild (red), (2002). *Sociala nätverk, grupper och organisationer*. Stockholm: Natur och kultur.

Borgström Karin, (2001). *Ansvar och vägval: blivande och erfarna specialpedagogers föreställningar om ungdomar med sociala problem*. Stockholm: Univ.

Carlström Inge & Lindholm Lena Pia, (1988) *Åtgärdsprogram för förebyggande och stödande elevvårdsarbete i grundskolan*. Karlshamn: Liber.

Colnerud Gunnel & Granström Kjell, (2006). *Respekt för läraryrket*. Mölnlycke: Elanders Infologistics Väst AB.

Erdis Mare, (2004). *Juridik för pedagoger*. Lund: Studentlitteratur

Guvå Gunilla, (2001) *Skolpsykologers rolldeltagande- överlämning och hantering av elevvårdsfrågor*. Linköping: Parajett AB

Johannessen Eva, (1997). *Barn med socioemotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.

Nilzon Kjell R, (1999). *Barn med känslomässiga problem*. Lund: Studentlitteratur.

Kvale Steinar, (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Nilsson Björn, (1993). *Individ och grupp, en introduktion till gruppsykologi*. Lund: Studentlitteratur.

Ogden Terje, (1991). *Specialpedagogik, att förstå och hjälpa beteendestörda elever*. Lund: Studentlitteratur.

Marton Ference & Carlgren Ingrid, (2002). *Lärare av imorgon*. Kristianstad: Lärarförbundet.

Tamm Maare, (2002). *Psykosociala teorier vid hälsa och sjukdom*. Lund: Studentlitteratur.

Böcker utan författare

Elevvårdspersonalens roll, en handbok, samverkan inom elevvården, (1987). Falköping: Liber.

Folksam, (1996) *Samverkan för barn som behöver*. Jönköping: Askild & Kärnekull förlag.

Stiftelsen Almänna Barnhuset, (2003). *Har sociala problem ett kön? Genusperspektiv på ungdomsvården*. Sundbyberg: BodiniTryck AB.

Skolverket, (2001) *Att arbeta med särskilt stöd med hjälp av åtgärdsprogram*. Örnsköldsvik: Ågrens tryckeri.

Svenska skolläkarförbundet, (1992). *Barn med särskilda behov i skolan*. Folksam.

Läraryboken, (2003). Lärarnas riksförbund

Rapporter

Skolverkets rapporter; 1998, 1999 och 2000 och regeringens skrivelse 1998/99:121, Prop, 1998/:105, SOU 1999:63, 1999/2000:135

Hemsidor

Skolverket (2006)

Hämtat november 2006

<http://www.skolverket.se/sb/d/472>

Skolförordningen §23 och §25 i kap 3.

Hämtat november 2006

<http://lagen.nu/1971:235>

Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan. (2001). Stockholm: Skolverket.

Hämtat oktober 2006

<http://www.skolverket.se/publikationer?id=1162>

Dorothy Law Nolte, (1972). *Ett barn*.

hämtat januari 2007

<http://home8.swipnet.se/~w-83607/ettbarn.htm>

Bilaga

Har ni varit med om en elevvårdskonferens (EVK) som gjorts på grund av att eleven haft sociala och känslomässiga problem? Vi bad de intervjuade att tänka på ett specifikt fall under en stor del av intervjun för att få så detaljrika svar som möjligt.

Hur ter sig problemen i vardagen?

Fick ni någon information/dokumentation om eleven innan överlämningen och hur förhåller ni er till den?

Finns det något begrepp för att definiera de här eleverna?

Vad var det som först fick er att tänka på att eleven hade sociala eller känslomässiga problem?

Påverkade denna elev klassen i övrigt? I så fall, hur?

Använde ni några specifika strategier och arbetssätt i klassrummet, med tanke på den här eleven?

Hur dokumenterar man inför EVK? Hur ser en sådan dokumentation ut (finns det någon vi kan få se?)

Vad var den utlösande faktorn till att en EVK gjordes?

Vilka var med på EVK:n?

Vad kan diskuteras under en elevvårdskonferens?

Vilka är de vanligaste åtgärderna?

Vad händer efter en elevvårdskonferens?

Brukar det göras uppföljning av elevvårdskonferensen?

Generellt sett, brukar en EVK leda till en positiv förändring för eleven?

Tycker du att en EVK är det optimala hjälpmedlet för en elev med sociala och känslomässiga problem? Varför?

Vilken slags information och/eller dokumentation lämnas över till nästa lärare?

Vet ni vad som händer senare med dessa elever?

Vad skulle kunna bli bättre i omhändertagandet av barn med sociala och känslomässiga problem?

Vilka resurser finns på skolan som kan förebygga dessa problem? När kopplas dessa in?

Vad skulle du säga är det viktigaste för ett barn med sociala och känslomässiga problem?

