



GÖTEBORGS UNIVERSITET

*Dom hänger i gardinerna! Vad göra?!*

- En intervjustudie om några pedagogers uppfattningar av undervisningsmiljö för elever i beteendeproblematik

Mathilda Lybeck

LAU390

Handledare: Rose-Marie Kamperin

Examinator: Staffan Stukát

Rapportnummer: VT15-2910-104

## **Abstract**

### **Examensarbete inom Lärarprogrammet LP01**

**Titel:** Dom hänger i gardinerna! Vad göra?! – En Intervjustudie om några pedagogers uppfattningar av undervisningsmiljö för elever i beteendeproblematik

**Författare:** Mathilda Lybeck

**Termin och år:** Vårterminen 2015

**Kursansvarig institution:** Institutionen för sociologi och arbetsvetenskap

**Handledare:** Rose-Marie Kamperin

**Examinator:** Staffan Stukát

**Rapportnummer:** VT15-2910-104

**Nyckelord:** utåtagerande, utagerande, beteendeproblem, bemötande, förhållningssätt, undervisningsmiljö, inkludering, särskilt stöd, extra anpassningar, specialpedagogik

### **Sammanfattning**

**Syfte:** Syftet med denna studie är att, genom lyckade exempel, ta reda på hur pedagoger i skolan kan arbeta med utåtagerande elever i beteendeproblematik för att uppnå en så framgångsrik undervisningsmiljö som möjligt. Samt att ge exempel på hur pedagoger säger att de arbetar för att uppnå detta mål.

### **Huvudfråga:**

På vilket sätt arbetar pedagoger när de lyckas nå en bra undervisningsmiljö där elever i beteendeproblem är inkluderade?

### **Metod och material:**

Insamlingen av empirin var genom halvstrukturerade forskningsintervjuer. Resultatet analyserades med hjälp av en forskningsbakgrund utifrån ett hermeneutiskt perspektiv.

### **Resultat:**

Bemötandet är av vikt när man undervisar utåtagerande elever i beteendeproblematik. Relationen mellan lärare och elev är betydande för att uppnå en god undervisningsmiljö. När detta uppnåtts undervisar man genom att anpassa kravnivåerna efter elevernas färdigheter.

### **Betydelse för läraryrket:**

Inom uppdraget ska samtliga lärare stå för extra anpassningar till elever i behov av särskilt stöd, denna studie kan vara en hjälp för hur man arbetar med detta. Det är också av betydelse att resultatet grundas på verkamma pedagogers erfarenhet, där de delar med sig av hur de upprättar en god undervisningsmiljö som inkluderar elever i beteendeproblem. Genom att granska lyckade exempel fås en möjlighet att se vad som kan fungera och på så sätt anammas nya kunskaper istället för att fokusera på problemen.

<b>1. Inledning</b> .....	5
<b>2. Bakgrund</b> .....	6
<b>2.1 Begreppsförklaring</b> .....	6
<b>2.2 Styrdokument</b> .....	7
<b>2.3 Forskningsbakgrund</b> .....	9
2.3.1 Förutsättningar för lärande i skolan .....	9
2.3.2 Beteendeproblem i skolan .....	11
2.3.3 Skriftlig dokumentation i skolan .....	11
2.3.4 Stödinsatser i skolan.....	12
2.3.5 Hur man kan arbeta i skolan.....	13
<b>3. Syfte</b> .....	15
<b>3.1 Forskningsfrågor och frågeställningar</b> .....	15
<b>3.2 Avgränsningar</b> .....	15
<b>4. Metod</b> .....	16
<b>4.1 Metodval</b> .....	16
4.1.1 Val av intervjumetod .....	16
4.1.2 Val av resultatmetod.....	16
<b>4.2 Urval</b> .....	17
<b>4.3 Studiens tillförlitlighet</b> .....	17
4.3.1 Reliabilitet .....	17
4.3.2 Validitet .....	18
4.3.3 Generaliserbarhet .....	18
<b>4.4 Etiska överväganden</b> .....	19
<b>4.5 Intervju</b> .....	19
4.5.1 Presentation av informanter .....	19
4.5.2 Förberedelser .....	20
4.5.3 Genomförandet.....	20
<b>5. Resultat</b> .....	22
<b>5.1 Resonemang om beteendeproblem, diagnos och dokumenterad problematik</b> .....	22
5.1.1 Vad är beteendeproblem.....	22
5.1.2 Pedagogernas perspektiv på dessa elever .....	23
5.1.3 Synen på diagnos - att vara eller icke vara? .....	23
<b>5.2 Resonemang om god undervisningsmiljö</b> .....	24
5.2.1 Se varje elev .....	24
5.2.2 Pedagogens ansvar .....	25
5.2.3 Trygghet .....	25

<b>5.3 Resonemang om arbetssätt</b> .....	26
5.3.1 Bemötande.....	26
5.3.2 Att bygga relationer.....	27
5.3.3 Lärmiljö.....	28
5.3.4 Utveckling och kunskapsnivåer .....	29
5.3.5 Reflektion av undervisningen.....	30
<b>6. Diskussion och reflektion</b> .....	32
<b>6.1 Diskussion</b> .....	32
<b>6.2 Slutsatser</b> .....	33
<b>6.3 Reflektion</b> .....	34
<b>6.4 Förslag till vidare forskning</b> .....	35
<b>Referenser</b> .....	36
<b>Bilaga 1. Intervjuguide</b> .....	38

# 1. Inledning

Denna studie handlar främst om förhållningssätt och bemötande kring utåtagerande elever i behov av särskilt stöd. Pedagogens förhållningssätt och bemötande kan vara avgörande för hur skolan upplevs av elever, framförallt för de som är i behov av särskilt stöd.

Min erfarenhet är att om en pedagog har negativa förväntningar på en utåtagerande elev eller om pedagogen har samma krav som på övriga elever, kan båda fallen resultera i att eleven inte klarar av att delta i undervisningen. Bryts inte förväntningarna kan eleven hamna i en nedåtgående spiral av destruktivt beteende. Om man istället bemöter dessa elever med positiv förstärkning och anpassar förväntningarna efter elevens förmåga kan man motverka den destruktiva spiralen (Kadesjö 2007:142).

Det valda ämnesområdet utgår från problemet med att pedagogernas belastning med tiden blir allt större. Deras upplevelser av att de inte mår med sitt uppdrag blir alltför påtagligt. Det går inte en dag utan att upplevelser om att skolan döms ut någonstans: ”det var bättre förr”, ”på min tid var detta inte accepterat”, ”utbildning går före budget, vi vill ha mer resurs”, ”nutidens flumskola” och ”barn är helt enkelt inte uppfostrade nuförtiden” är något jag läser och hör dagligen. Istället för att kritisera och hitta fel vill jag finna goda exempel och dela med mig av kunskap om hur pedagoger kan förhålla sig till sitt yrke. Går det att undvika beteendeproblem i skolan och går det att undervisa utåtagerande elever? Svaren på dessa frågor tror jag man finner genom att ta reda på hur pedagoger arbetar när de upplever att de lyckas med undervisning som inkluderar utåtagerande elever i behov av särskilt stöd.

Läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande.” (Skolverket, 2011:14). Men hur detta uppdrag kan genomföras är i ständig utveckling. Genom att granska forskning om en inkluderande skola och pedagogiska arbetsmetoder för elever i beteendeproblematik samt orsaker till utåtagerande beteenden kan man ta del av den nutida utvecklingen och se individualiserad undervisning på ett annorlunda sätt, och ta lärdom av detsamma. Vid jämförelse av den beskrivna granskningen och upplevt lyckade undervisningsmiljöer bör det gå att få fram framgångsrika exempel, tankar och idéer på hur man kan arbeta på en individanpassad nivå som pedagog.

## 2. Bakgrund

I detta kapitel finns begreppsförklaring med definition av olika begrepp som gäller i studien. Därefter följer en genomgång av styrdokument och forskningsbakgrund inom studiens ämne. Styrdokumenterna är separerade från forskningsbakgrunden så att det blir enklare att överblicka.

### 2.1 Begreppsförklaring

- **Affekt**

Affekt beskriver känslor och medföljande beteende. Är man i affekt har man svårt för impulskontroll och stressnivån och ilskan är oftast hög (Hejlskov, 2014:58).

- **Behov av särskilt stöd**

”Elever i behov av särskilt stöd är det uttryck som idag oftast används om de elever i grundskolan, som av olika orsaker inte utvecklas på önskvärt sätt inom det kunskapsmässiga eller sociala området.” (Heimersson, 2009:59)

- **Beteendeproblem**

”Beteendeproblem i skolan är elevbeteende som bryter mot skolans regler, normer och förväntningar. Beteendet hindrar undervisnings- och lärandeaktiviteter och därmed också elevernas lärande och utveckling. Det försvårar dessutom positiv interaktion med andra.” (Ogden, 2003:14)

- **Diagnos**

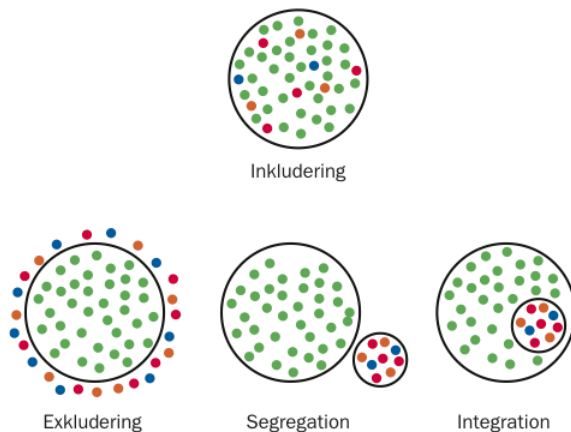
Diagnos – ”bestämning och benämning av sjukdom, skada, störning eller förändring i kroppsfunction” (Socialstyrelsen, 2011) Med diagnos avses i studien fastställande av sjukdomstillstånd, till skillnad från psykosocial kartläggning.

- **Extra anpassningar**

”Extra anpassningar är en stödinsats av mindre ingripande karaktär som normalt är möjlig att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen. Det måste inte fattas något formellt beslut om denna stödinsats.” (Skolverket, 2014a:11)

- **Inkludering**

Begreppet inkludering ska inte förväxlas med integrering, se illustration:



**Figur 1:** Skillnaden mellan inkludering, exkludering, segregation och integration (Skolverket, 2014b:17)

”I ett skolperspektiv är beteendeproblem ett uttryck för att skolan inte kan hantera hela variationsbredden i elevgruppen” (Ogden, 2003:135) detta säger Ogden i sina resonemang kring integrering och inkludering.

- **Lågaaffektiv**

Lågaaffektiv kommer från ett begrepp som beskriver ett förhållningssätt. Det har sitt ursprung i forskning och handlar om hur man kan agera vid beteendeproblematik. ”Lågaaffektivt bemötande” kan innebära både strategier och tillvägagångssätt (Hejlskov, 2014:9f).

- **Stödinsatser**

Ordet stödinsatser innebär både extra anpassningar och särskilt stöd. När jag skriver om extra anpassningar avser jag förklaringen som står i Skolverkets allmänna råd Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014a:11).

- **Särskilt stöd**

”Särskilt stöd handlar[...]om insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen[...]Särskilt stöd beslutas av rektorn och dokumenteras i ett åtgärdsprogram.” (Skolverket, 2014:11)

## 2.2 Styrdokument

I kapitel 1 i *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011* (LGR11) står det att skolan ska främja utveckling, lärande och lust att lära. Det står också om vikten av att den ska lära eleverna att se varandras olikheter och ha empati för sina medmänniskor. All diskriminering ska motverkas. En stor del av skolans uppdrag är att anpassa undervisningen efter ”varje elevs förutsättningar och behov” (Skolverket, 2011:7f).

Skollagen 9§. ”Utbildningen inom skolväsendet ska vara likvärdig inom varje skolform och inom fritidshemmet oavsett var i landet den anordnas.” (Skolverket, 2011:8)

Med detta avses det att likvärdig utbildning inte innebär samma utbildning för alla, utan anpassad utbildning efter förmågor, förutsättningar och behov.

Enligt läroplanens (Skolverket, 2011:14) mål och riktlinjer ska skolan ”uppmärksamma och stödja elever i behov av särskilt stöd, och samverka för att göra skolan till en god miljö för utveckling och lärande.” Läraren ska ”ta hänsyn till varje enskild elevs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande[...]stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter” (Skolverket, 2011:14)

I Skolverkets allmänna råd *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram* (2014a) står det att man numera först ska arbeta inom ramen för ordinarie undervisningsgrupp med extra anpassningar och om det inte ger avsedd effekt gör man en utredning om behov av särskilt stöd och åtgärdsprogram (Skolverket, 2014a:8). Med extra anpassningar avses till exempel (Skolverket 2014a:22f).

- Individuell planering och strukturering
- Förtydligande instruktioner
- Utökade förklaringar av ämnesområden
- Fördjupad färdighetsträning
- Anpassning av läromedel, till exempel inlästa läroböcker.
- Periodiska specialpedagogiska insatser, till exempel en tidsbegränsad period som är inriktad på träning med läsförståelse.

Skolverket har även tagit fram ett stödmaterial som heter *Stödinsatser i utbildningen* (Skolverket 2014b) som mer specificerat ger exempel på hur ovannämnda stödinsatser kan se ut. Det fungerar som en handbok för pedagoger med bland annat blanketter med förslag på kartläggningsrutiner. Fokus bör läggas på vad som fungerar för eleven istället för motsatsen och detta inbegriper bland annat både arbetsformer och bemötande (Skolverket 2014b:37). En kartläggning av elev även på gruppnivå ger en tydligare bild av vad som faktiskt fungerar kring eleven och med detta får man fram så kallade risk- och friskfaktorer. Att pedagogen ser över sitt eget bemötande är dock avgörande vid identifieringen av dessa risk- och friskfaktorer. Utifrån detta kan man därefter anpassa de stödinsatser som erbjuds eleven (Skolverket 2014b:39).

Det är också viktigt att utvärdera de insatser som genomförts och även till detta finns hjälp att hämta i *Stödinsatser i utbildningen* (Skolverket 2014b). Genom en utvärdering av de insatta stödinsatserna kan man, som pedagog, få en uppfattning om stödinsatserna visat sig vara tillräckligt effektiva genom att undersöka om eleven närmar sig målen i kursplanerna. Utvärderingen kan också medföra en ökad förståelse kring elevens behov (Skolverket 2014b:30f).



## 2.3 Forskningsbakgrund

Avsnittet forskningsbakgrund börjar med en teoretisk förankring om förutsättningar för lärande. Därefter följer vad forskningen säger om beteendeproblem, diagnostisering och stödinsatser i skolan. Avslutningsvis beskrivs översiktligt rådande teorier inom arbete med elever i beteendeproblematik, där finns bland annat arbetssätt för pedagoger.

### 2.3.1 Förutsättningar för lärande i skolan

”Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet” (Säljö, 2000:128). Säljö (2000:128ff) menar att tidigare erfarenheter påverkar kravbilderna på eleven, både utifrån eleven själv och läraren. Låt oss säga att en lärare ger uppgiften till sina elever att lösa problem i matematikboken. Utifrån Säljö's perspektiv kan man då anta att eleverna förväntas, både av sig själv och av läraren, att sitta på sin plats och utföra uppgiften, baserat på den erfarenhet och kunskap som eleverna har från tidigare lektioner i skolan. Flyttas däremot matematiklektionen till skogen, kan man inte använda sig av den tidigare kunskap som är insamlad, då platsen och miljön är förändrad. I och med detta förändras även kraven på eleverna. Säljö resonerar dessutom kring hur olika motiveringar direkt kan påverka resultatet hos eleven, genom att beskriva hur detta resultat från exakt samma uppgift kan få olika utfall, beroende på vilka scenarier som barn och ungdomar ställs inför.

”Problembaserat lärande”, vilket bygger på det sociokulturella perspektivet som baseras på Vygotskijs teorier, förklarar att förutsättningen för lärande är att utgå från ett problem av något slag. Detta problembaserade lärande innebär alltså att pedagogen ger eleverna en uppgift där de själva ska samla in den information som behövs för att lösa problemet som tilldelats dem. På det sättet anammar eleverna kunskap genom sitt eget agerande och forskande istället för alternativet där pedagog återger hur saker ligger till (Lindqvist, 1999:135). Enligt Vygotskij krävs således en aktiv lärare, en aktiv elev och en aktiv miljö för ett problembaserat lärande (Lindqvist, 1999:73).

Imsen (2000:21) resonerar kring fenomenet att de flesta lärare verkar tro på idén med individualisering, men att den är svårt att genomföra eftersom det kan upplevas som alltför stor belastning. Hon menar på att det är då upp till den enskilde lärarens förmåga att med sin insikt och förståelse genomföra anpassad undervisning (Imsen, 2000:247). Relationen med eleverna bör präglas av värme och uppmärksamhet. Förmåga att kunna leva sig in i elevernas tankevärld, ömsesidig respekt, förtroende och trygghet är ytterligare några av nyckelorden som hon tar upp (Imsen, 2000:27ff). Enligt Imsen arbetar de flesta lärarna efter fenomenologins teorier rent automatiskt, alltså de ser fenomenen utifrån elevens perspektiv.

Juul och Jensen (2003:269ff) diskuterar mer ingående kring vilka förutsättningarna är för att lära, och de framhäver vikten av att det är önskvärt med en psykologisk insikt i pedagogens yrkesroll, något de kallar pedagogisk relationskompetens. Båda forskningsdisciplinerna har utvecklats åt samma håll gällande synsättet att anta barnets perspektiv. Sammanfattningsvis handlar inlärning mycket om att bygga relationer och detta är av större betydelse än läraryrkets specifika profession. Även Ogden (Goldstein (1995) i Ogden, 2003:173) trycker på vikten av att goda relationer är nödvändiga för att en god undervisningsmiljö ska uppnås

och poängterar att detta innefattar särskilt svåra elever då dessa bara följer instruktioner om de litar på och tycker om läraren. ”Syftet med att strukturera undervisning och lärandemiljö är att skapa en förutsägbar miljö för elever med inlärningssvårigheter och beteendeproblem.” (Ogden, 2003:127).

I boken *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov* (Kinge, 2000:66f) resonerar Kinge kring vikten av den vuxnes empati i arbetet med barn, och kommer fram till slutsatsen att den vuxnes personlighet och empatiska förmåga är avgörande i arbetet med barn i behov av särskilt stöd. Kinge menar att detta direkt påverkar vilket tillvägagångssätt som den vuxne använder sig av i arbetet med barn och unga. Genom att få bekräftelse och acceptering från de vuxna lär sig barnet att hantera sina känslor och finner därmed förtroende för de vuxna som de kommer i kontakt med i livet. Förtroendet leder till att eleven känner sig trygg med sig själv och är öppen för den kunskap som pedagogerna erbjuder.

Pedagogiska förhållningssätt är också av betydelse. Juul och Jensen (2003:250) hävdar att en del pedagoger tenderar att inte ha tillräcklig förmåga eller kunskap till att analysera orsaker till vissa elevers problematik, då dessa pedagoger gärna ser denna som en negativ påverkan av sin egen arbetsmiljö, istället för att lägga fokus på anledningar till elevens beteende. Måhlberg och Sjöblom (2010:27ff) är å andra sidan kritiska till det faktum att pedagoger ofta har försökt finna orsaken till elevers problembeteende i stället för att inrikta sig på lösningar. Måhlberg och Sjöblom menar att ju djupare man gräver, desto fler problem kommer man att träffa på, och då fokuseras beteendet på socioekonomiska faktorer, uppfostran, anlag, personligheter och diagnoser.

I dagens samhälle är barnen vana vid att i familjelivet delta i olika beslutssituationer, och detta måste skolan anpassa sig efter är det gäller auktoritet och ledarstil. Lärarna bör variera sitt förhållningssätt mellan tydlig struktur och höga förväntningar med öppenhet och elevens delaktighet. Det är dock viktigt att inte vara för mjuk eller försöka agera kompis: idag måste man ”förtjäna auktoriteten”. Det handlar om att skapa begripliga situationer runt tillit och delaktighet (Hejlskov 2014:95f). Ogden (2003:171ff) pekar på att det finns lärare som rent instinktivt gör rätt, främst genom att upprätta goda relationer. Dessa har en medfödd fallenhet för att anpassa undervisningsmiljö till situationerna, som kan variera utifrån klassens förutsättningar och utifrån olika aktiviteter. Tillvägagångssättet är inte statiskt, utan en god lärare kan agera på olika sätt inför samma grupp, beroende på syftet vid undervisningstillfället

Ogden (2003:190) trycker också på att uppmuntran är ett viktigt komplement i undervisningen. Beröm är ett sätt för eleverna att förstå vad som är av värde i undervisning. Uppmuntran bör ges utifrån kunskap om den enskilde eleven, och inte ges generellt, för att visa att man ser individerna. Bristande samarbete mellan lärare och elev är en bidragande orsak till ett icke önskvärt beteende från båda parter. Så kallade effektiva tillsägelser är mer verksamma än motsatsen, och med detta menar Ogden att en positiv uppmuntring har mer effekt än en negativt formulerad tillsägelse. Effektiva tillsägelser handlar även om att ge tydliga instruktioner som riktas till individen istället för till gruppen (Ogden 2003:192f).

Att medvetet arbeta med strukturen kan vara ytterligare en metod för att uppnå en fungerande utvecklings- och lärandemiljö. Den strukturerade undervisningen har till följd av bedriven forskning lett till att den sociala strukturen tagit ledningen över den fysiska strukturen. Med den sociala strukturen avses konsekvenser, regler och rutiner. En skola som har svårt att inse att man har problem med att möta alla elever resonerar ofta utifrån tesen att om de flesta

elever ”fungerar”, är det inget fel på miljön (Ogden, 2003:134f).

”Det är mycket effektivare att berömma elever för positivt beteende än att ge dem reprimander för negativt” (Ogden, 2003:189)

### **2.3.2 Beteendeproblem i skolan**

Ogden (2003:13ff) förklarar begreppet beteendeproblem inom skolans värld, med att beteendet beror på situationen. Han menar vidare att ett beteende inte är något bestående, utan det kan förändras vid byte av miljö, pedagog eller skola. Skolans normer och förväntningar är avgörande för om beteendet är ett problem eller ej. En vanlig missuppfattning är att beteendeproblem är en egenskap hos individen. Detta stämmer inte, för även om vissa elever har lättare för att utveckla ett problembeteende kan detta beteende förstärkas i det sociala sammanhanget.

Greene (2008:28ff) kritiserar vanliga uttryck och förklaringar till beteendeproblematik i skolan genom att lista och kommentera frekvent använda begrepp. Utifrån denna metod får han sin tes bekräftad med essensen att ett störande beteende helt enkelt beror på att kraven överstiger färdigheterna. Uppfattningen delas även av Hejlskov (2014:23) som framhåller att beteendeproblem i skolan har sin grund i hur olika barn svarar upp mot olika krav. Orsakerna kan vara elevens oförmåga att hantera oväntade situationer.

Elever, till exempel de med koncentrationssvårigheter, har svårt att förstå varför de misslyckas. Det sägs att när dessa elever kommer upp i åldrarna, kan de genom att betrakta sin omgivning upptäcka att de misslyckas mer än sina kamrater, något som kan bidra till en osäkerhet och till att de ger upp när kravsituationen ökar. Detta kan i sin tur leda till att dessa elever hittar på utåtagerande beteenden för att maskera att de faktiskt inte kan. (Kadesjö, 2007:160f).

### **2.3.3 Skriftlig dokumentation i skolan**

Inom psykiatrin används diagnoser ofta för att ge prognos och behandlingsalternativ till de som arbetar inom området. Ett argument för att diagnosticera skulle kunna vara att detta kan ge ökade möjligheter för resurstilldelning, till exempel i form av specialpedagogiska insatser och avlastning. Det finns å andra sidan argument som pekar mot en risk med att man alltför frikostigt utreder eller önskar diagnoser (Ogden, 2003:68f).

Angående neuropsykiatriska diagnoser säger Juul och Jensen (2003:251f) att en del av dessa kan vara av godo, då det kan upplevas som en befrielse för den drabbade att få en bekräftelse på att hen har ett funktionshinder. Författarna vill dock uppmärksamma det faktum, att en otydlig eller en felaktig diagnos kan ställa till med mer skada än vad en korrekt ställd diagnos kan göra nytta. De menar även på att vissa diagnoser tenderar att bli en modenyck och att en elev därvid kan drabbas negativt och till exempel bli behandlad som objekt i stället för subjekt.

Kadesjö (2007:152ff) anser att en utredning kan vara bra, eftersom denna kan leda till att pedagogen får en förståelse och att den förståelsen också underlättar vid valet av åtgärder. Han drar fram både för- och nackdelar med att eleven får en diagnos. Fördelarna kan vara att eleven ifråga får känsla av tillhörighet, en förklaring till varför det är som det är, och även att pedagogerna kan få ökade möjligheter till förståelse. Nackdelarna, påpekar Kadesjö, kan vara att man generaliserar synen på barn med samma diagnos. Dessutom finns en risk att man inte tar med i beräkningen att förändring av tillståndet kan ske.

I diskussionen huruvida det är positivt eller inte att ställa diagnos framhåller Måhlberg och Sjöholm (2010:131ff) faran med att eleven kan få en stämpel. Detta kan utnyttjas felaktigt i vissa situationer, till exempel genom att eleven "blir sin diagnos" och ursäktar sitt beteende med denna. Diagnosen kan dock vara till en hjälp för föräldrar att förstå sitt barn, som en förklaring till dess agerande, och vissa fall som reglerande av skuld känslor

Det är inte endast frågan om diagnosers vara eller inte vara som debatteras utan kvalitén på kartläggningar ifrågasätts i vissa fall av Juul och Jensen (2003:251f). Pedagogens kunskap och vilja att lära känna och se hela barnet är viktigt för dess utvecklingsmöjligheter, och deltagande i särskild undervisningsgrupp kan ge eleven en signal om att den inte har lyckats i den ordinarie klassen.

Greene (2010:33) anser att man ska arbeta med de kognitiva färdigheterna och att en diagnos inte ger någon information om dessa. Vidare säger han att vuxna har för vana att, allt för mycket, sätta sin tilltro till hur en diagnos hjälper till vid val av agerande. Ogden (2003:69) bekräftar detta och menar att "utvecklingspsykologiska beskrivningar, där utgångspunkten är barnets utvecklings- eller funktionsprofil", är bättre än diagnoser i skolans värld. Han förespråkar att genom en utvecklingsprofil kan man bättre ta reda på elevens funktionsnivå i skolsammanhang. Man får också fram en bredare beskrivning av vad barnet klarar av eller inte. Samspelet med omgivningen spelar en betydande roll här.

### **2.3.4 Stödinsatser i skolan**

Vid situationer då stödinsatser kan komma i fråga bestäms först är vem det är som avgör om stöd ska sättas in, vilket sätt det ska ges på, det vill säga vilken art av stöd som behövs, och vem som har det största avgörandet i det valet. I efterhand söks svar på om det var rätt slags stöd, om det hade avsett effekt och hur de inblandade pedagogerna, men även eleven och föräldrarna, upplevde val av stöd och resultatet av det (Heimersson, 2009:59).

Ett handlingsätt att föredra, enligt Måhlberg & Sjöholm (2010:33), är istället att få eleven att själv komma fram till ett bättre alternativ till lösning av det aktuella problemet. Det sker med viss vägledning av pedagogen och med hjälp av i förväg uppgjorda frågor som ställs i fyra steg. Den lösningsinriktade pedagogiken (LIP) är ett kommunikationsredskap. I beskrivning av den lösningsinriktade pedagogiken betonas att man koncentrerar arbetet på vad som fungerar i stället för tvärtom. Däremot påpekar Persson (2008:97) att riskerna av stödinsatser som sätts in för de så kallade "bråkiga" eleverna kan bli felaktiga och som en följd därav kan beteendet behandlas istället för eventuella andra bakomliggande orsaker. Elevens utåtagerande sätt kan nämligen dölja de verkliga orsakerna till svårigheterna.

Hejlskov (2014:20) resonerar kring vikten av de krav som ställs på elevers förmågor att genomföra tilldelade uppgifter i skolan. Han beskriver hur viktigt det är att analysera situationen och identifiera vilka förmågor man ställer krav på. Pedagogens förväntningar hamnar på så sätt på en nivå som eleverna har en möjlighet att leva upp till. Hejlskov (2014:8,14) trycker också på vikten av att pedagogen som arbetar med dessa elever har en gedigen kunskap om vad som är det bästa bemötandet för att undvika misstag.

Även Kadesjö (2007:60) betonar att förståelsen för barnets handlande ökar möjligheterna till att hjälpa. Genom att identifiera upprepande beteende samt ha god förmåga att se vad som komma skall så kan man undvika konfliktsituationer. Även när man aktivt har arbetat med anpassad undervisning är det etablerat att barn som upplever koncentrationssvårigheter alltid kommer att ha kvar vissa svårigheter. Därför är det viktigt att också arbeta med barnets självförtroende, så att detta inte leder till ytterligare tillkortakommanden (Kadesjö, 2007:143f).

Kadesjö (2007:145ff) påpekar att det är viktigt att behandla elever som subjekt genom att ta hänsyn till deras känslor, tankar och upplevelser. Varje gång en stödinsats sätts in är det viktigt att fundera på hur eleven uppfattar det. Det är pedagogens ansvar att eleven uppfattar stödinsatsen på ett positivt sätt. Kadesjö (2007:145ff) menar på att eleven kan uppfatta en stödinsats som att man inte duger till, är dålig och inte kan bättre. Om man istället får eleven att uppfatta stödinsatserna som något positivt och utvecklande kan man höja självkänslan hos denne.

### **2.3.5 Hur man kan arbeta i skolan**

Hedström (Specialpedagogik, 2012) skriver i sin artikel att, enligt Johannisson, så har skolans krav på eleven en avgörande betydelse som kan påverka dennes beteenden. Hon menar att man måste behandla varje individ utifrån dennes förutsättningar och till exempel inte behandla alla med samma diagnos på samma sätt.

Greene (2010:28f) säger att barn gör rätt om de kan. Skulle de inte klara av sin tilldelade uppgift har det troligen att göra med att barnet saknar de färdigheter som krävs för att lösa uppgiften. Om man då tar reda på vilka färdigheter som saknas, genom att bland annat se vilka färdigheter som krävs för uppgiften, kan man på så sätt anpassa uppgiften så att den passar barnet bättre. Känner man till barnets/elevens färdigheter så kan man också enklare förutse de situationer som skulle kunna innehålla störande beteende. Genom detta kan man också utveckla barnets färdigheter genom sin undervisning och på så sätt kunna förändra och utveckla kravnivån. Om man istället tänker på talesättet ”vill man så kan man”, kan man kanske få eleven att vilja genomföra den tilldelade uppgiften vilken kan leda till en helt annan problematik (Greene 2010:29f). ”Orsakerna till problemen ligger inte hos eleven, utan är en funktion av interaktion mellan eleven och miljön.” (Ogden, 2003:118)

Hejlskov (2014:34f) hävdar att vissa regler på skolan är svåra att motivera och med det menar han förlegade regler som kvarstår av gammal vana, som kan vara svåra att följa för elever med beteendeproblem. Om reglerna istället görs förståeliga och förklaras så är de lättare att följa. Likaså gäller detta skoluppgifter som kan göras begripliga genom delaktighet som att man till exempel erbjuder valfrihet och tilldelar dem olika uppgifter så att eleverna känner att just hens lösning bidrar till resultatet. Man ska vara tydlig med vad som komma skall, och när

eleverna ska avsluta det som de håller på med. Viktigt är också att vara behjälplig med att exempelvis förbereda lektionen genom att i förväg lägga fram materialet som ska användas. Det här är ett exempel på vad Hejlskov (2014:86ff) kallar för tricks. Han ger även tips om hur man kan arbeta med begriplighet genom att skriva en tydlig lektionsplan och att anpassa uppgifterna efter elevernas förmåga (Hejlskov, 2014:37)

Kadesjö (Taube (2007) i Kadesjö, 2007:198f) skriver att den psykiska miljön påverkar koncentrationen. För att uppnå en psykisk miljö som är fungerande för elever, framförallt de med uttalade koncentrationssvårigheter, bör man sträva mot en atmosfär som är strukturerad och där eleverna känner sig omtyckta samt bemötta med förståelse från både lärare och klasskamrater. Det är också viktigt att stötta, uppmuntra och hjälpa eleverna för att uppnå en god psykisk miljö.

Hejlskov (2014:58ff) säger att det är väsentligt att pedagogen håller sitt lugn i affekterade situationer och det tydliggör han genom att gå igenom fem faser, vardag, eskalering, kaos, deeskalering och vardag igen. Författaren menar att det är en händelse som utlöser eskaleringfasen och i det läget är det fortfarande möjligt att kommunicera med eleven och lösa situationen. Men om man inte lyckas lösa det då kan det övergå till kaosfasen och i det läget menar han att man inte får kontakt utan bör invänta den fjärde fasen, deeskaleringsfasen och vardagsfasen på nytt.

I en orolig situation bör pedagogen enligt Hejlskov (2014:71f) inte ställa sig i vägen och söka ögonkontakt utan snarare ta ett steg tillbaka och sätta sig ner eller slappna av på annat vis för att utstråla lugn. I det läget har man möjlighet att nå eleven utan att det eskalerar till en konfliktsituation i den tredje kaosfasen. För att kunna lugna eleven på bästa sätt i en sådan situation är avledning att rekommendera, och i sitt kapitel om handlingsplaner sammanfattar han fem punkter i stegringsföljd för hur man bör gå tillväga med detta. Dessa upprättades efter samtal med pedagoger som har prövat sig fram och om man följer handlingsplanens punkter, resulterar det ofta i att man inte ens behöver använda den sista punkten. (Hejlskov, 2014:110)

Enligt Måhlberg och Sjöblom (2010:27ff) är ett vanligt tillvägagångssätt att lösa problem i skolans värld att ställa frågor såsom: Vad är problemet? Har eleven blivit utredd? etcetera. I stället för detta behandlingssätt vill de framföra den lösningsinriktade pedagogiken (LIP) som alternativ och fokusera på vad som fungerar och på hur eleven kan bidra till lösningen. Pedagogerna presenterar verktyg och metoder för att hjälpa barnen att uttrycka nivåer på sin ilska och tillsammans diskuterar man fram alternativa lösningar för att möta de olika nivåerna (Måhlberg & Sjöholm, 2010:140ff). Även Kadesjö (2007:61) för fram vikten av på vilken nivå pedagogen lägger sina krav och förväntningar. Man bör ta ställning och anpassa sin undervisning till vad elever kan klara av. En ostrukturerad pedagog överlåter åt eleverna att finna sin egen struktur, något som är övermäktigt för barn att klara av. Detta, i kombination med de stora barngrupperna i dagens skola, menar han kan bidra till koncentrationssvårigheter. Hur den fysiska arbetsmiljön i klassrummet är utformad har också en stor inverkan, och genom att förändra miljön samt arbeta med att förbättra förmågorna kan man också underlätta för eleverna (Kadesjö, 2007:142). För att få en fungerande inlärningsmiljö bör man även se över utformningen av klassrumsmiljön. Inredningen kan varieras genom att man inrättar olika platser i klassrummet för individuellt arbete. Det är också en god idé att inreda ett ställe där avkoppling kan ske, så att eleverna får möjlighet att ta en paus eller dra sig undan från gruppen (Ogden, 1999:66).

## 3. Syfte

Syftet med denna studie är:

- att, genom pedagogers upplevt lyckade exempel, ta reda på hur pedagoger i skolan kan arbeta med utåtagerande elever i beteendeproblematik för att uppnå en så framgångsrik undervisningsmiljö som möjligt.
- att ge exempel på hur pedagoger säger att de arbetar för att uppnå detta mål.

### 3.1 Forskningsfrågor och frågeställningar

#### Forskningsfrågor:

Vad är pedagogens uppfattningar om vad en bra undervisningsmiljö är?  
Vad tänker pedagogen om begreppen utåtagerande och beteendeproblem?  
Vad är pedagogens syn på diagnoser och dokumenterad problematik?  
På vilket sätt arbetar pedagogen när de lyckas nå en bra undervisningsmiljö där elever i beteendeproblem är inkluderade?

#### Frågeställningar:

Vilken koppling kan göras, av det informanterna säger, till den aktuella forskningen?  
Finns det något gemensamt tillvägagångssätt hos informanterna i studien?  
Vilka arbetssätt, med elever i beteendeproblematik, upplevs som mer lyckade?  
Vilken koppling kan göras till rådande styrdokument?

### 3.2 Avgränsningar

Med undervisningsmiljö avses här den miljö som är förlagd till ordinarie lektionstid. Jag har valt att helt utesluta könstillhörighet hos både pedagoger och elever i min undersökning eftersom detta är irrelevant för min studie. Därav kan vissa citat i resultatet vara förändrade, genom att ändra pronomen till hen, för att uppnå en könsneutralitet. Jag är medveten om att hemmet och föräldrarnas roll i sina barn påverkar dess skolgång. Men väljer att avgränsa mig genom att genomföra min studie enbart ur pedagogers perspektiv.

## 4. Metod

I detta kapitel beskriver jag hur jag har gått tillväga i mina urval och vilket synsätt jag utgår ifrån i min analys. Jag resonerar även kring studiens tillförlitlighet och presenterar hur jag genomfört min datainsamling.

### 4.1 Metodval

Undersökningen är en kvalitativ intervjustudie där jag valde att intervjua pedagoger som arbetar framgångsrikt med utåtagerande elever i beteendeproblematik. Metoden är vald för att man ska kunna gå in på djupet och se bakomliggande tankar kring fenomenen.

I *Specialpedagogisk forskning* skriver Ahlberg (2009:343) att det borde bedrivas forskning på praktiska arbetssätt inom specialpedagogik. Ofta begränsar man ämnet till endast arbetsmetoder och tappar då teorierna bakom. Därför har jag valt att skriva om både forskningsbakgrund kring pedagogers arbetsmetoder och den teoretiska bakgrunden som inspirerat till dagens sociokulturella skola. För att få en bakgrund till min uppsats har jag studerat litteratur och forskningsrapporter som är riktade mot beteendeproblematik, kommunikation och bemötande i skolans värld.

#### 4.1.1 Val av intervjumetod

Vid genomförandet av intervjuerna, enligt min valda metod, var min förförståelse inom ämnet av betydelse för att jag, i samtalet, direkt skulle kunna tolka vad som sades och ge en återkoppling till informanten om jag uppfattat rätt (Kvale, 1997:34ff). De genomförda intervjuerna är halvstrukturerade, för att jag skulle ha möjlighet att ställa följdfrågor (Kvale, 1997:117f). Jag ville kunna föra ett samtal, en diskussion, som jag kunde bygga ihop med mina egna tankar. Detta är orsaken till valet av halvstrukturerad forskningsintervju.

Möjligheterna med den valda insamlingsmetoden kan innebära oväntade svar, mönster mellan intervjuerna samt ett större utrymme för samspel och interaktion. (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007:283f)

#### 4.1.2 Val av resultatmetod

Eftersom jag ämnade att nå en insikt om hur pedagoger i min undersökning menar att de lyckas ville jag även gå in på djupet i analysen av intervjuerna. Jag valde därför att använda mig av en hermeneutisk tolkningsmetod, vilket innebär att man försöker ”läsa mellan raderna” och därvid använda den *hermeneutiska cirkeln*: tolka helheten därefter delarna, gå tillbaka till helheten för en förnyad tolkning. I resultatet har jag vävt samman intervjusvaren med varandra på vissa ställen och separerat dem på andra, granskat delar och granskat



helheten. Den metoden gav mig möjligheten att få fram bakomliggande kunskaper i mitt resultat (Kvale, 1997:51), och detta blev därmed mer nyanserat (Kvale, 1997:126). Vid bearbetningen av det insamlade materialet delade jag upp svaren och sorterade in dem i olika kategorier och underkategorier. Detta var ett strukturerat sätt för att reducera resultatet till en mer översiktlig nivå, där jag kunde utskilja skillnader och likheter mellan informanternas svar. De kategorier som återfinns i redovisningskapitlet växte fram under analysens gång, men givetvis fanns det hela tiden även andra kategorier (Kvale, 1997:174). Genom att använda flera underrubriker kunde jag tolka samma uttalande på olika sätt, och försökte se uttalandet ur olika synvinklar, men redovisa resultatet ur intervjupersonens perspektiv (Kvale, 1997:177).

## 4.2 Urval

Jag har använt mig av mitt kontaktnät inom skolans värld, vilket jag har skaffat genom verksamhetsförlagd utbildning inom lärarprogrammet och olika jobb jag haft inom skolans värld. En förutsättning till att delta som informant i studien var erfarenhet av att arbeta med utåtagerande elever med beteendeproblematik, och att ha upplevelsen av att ha lyckats med detta. Undersökningen gick ut på att ta reda på vad pedagogerna berättar om hur de arbetar, vilket också kan vara lite känsligt att ställa upp på. På grund av de speciella egenskaperna och känsligheten i ämnet har personerna jag intervjuat lagts till efter hand. Efter att ha fått tag på en första informant har genom denna kontakt till fler informanter etablerats. Detta är vad Stukát (2011:70) kallar för *snöbollsurval*. Han menar att inom svåra och känsliga ämnen, samt vid undersökandet av särskilda fenomen, kan det vara svårt att få tag på personer att intervjua, men när man väl satt igång rullar det vidare.

På grund av de speciella egenskaperna som efterfrågades hos informanter och uppsatsens begränsade storlek valde jag att göra jag fem intervjuer. Deras beskrivningar av hur de arbetar och tänker utgör alltså empirin till denna studie.

## 4.3 Studiens tillförlitlighet

I avsnittet som följer resonerar jag om min undersöknings pålitlighet, giltighet och hur informationen som presenteras genererar till generella påståenden eller ej. Utifrån dessa perspektiv motiverar jag mina val ytterligare.

### 4.3.1 Reliabilitet

Eftersom undersökningen är grundad på intervjuer, kan det uppstå feltolkningar både i mina frågor och i min tolkning av svaren. Den valda intervjumetoden bygger dessutom på spontana följdfrågor, vilket också leder till att frågorna i de separata intervjuerna kan se olika ut. Detta är något som kan sänka reliabiliteten enligt Stukát (2011:134). För att nå så stor tillförlitlighet som möjligt har jag gjort ljudupptagningar av intervjuerna och en ordagrann transkribering vilket betyder att jag skrev ner ljudupptagningarna genom att lyssna och skriva av ord för ord.

(Kvale, 1997:149f).

### 4.3.2 Validitet

Jag anser att det är av vikt, enligt mitt syfte, att samtala med pedagoger som har erfarenhet av arbete med elever i utåtagerande beteendeproblem. Det som påverkar validiteten i arbetet är då bland annat hur urvalet av intervjupersoner gått till samt hur intervjufrågorna är framtagna. Här har jag tagit hjälp av Kvales bok *Den kvalitativa forskningsintervjun* (1997). Han menar att man ska ”intervjua så många personer som behövs för att ta reda på vad du vill veta” (Kvale, 1997:97) och i valet av antalet intervjuer som jag genomförde hade jag den begränsade tiden i beaktande. Det var viktigt för mig att kunna genomföra djupare tolkningar av intervjusvaren (Kvale, 1997:98). I planeringen av intervjufrågorna var jag noga med att fundera på vad jag faktiskt ville veta och på vilka olika sätt jag skulle kunna tolka svaren. Stukát (2011:136) säger bland annat att de frågor man ställer riskerar att täcka för mycket, för lite eller inte alls det som man faktiskt vill mäta. Jag planerade utförligt mina frågor med detta i åtanke, i avsikt att studien skulle ha så hög validitet som möjligt. Undersökningen fokuserade på upplevt lyckade exempel, för att dels få en möjlighet att identifiera framgångsrika metoder och dels för att informanterna ska svara så ärligt som möjligt. I och med att pedagogerna i studien fått beskriva något de anser att de är bra på, tror jag att det leder till en högre sanningshalt än om man utgår från att granska och finna sämre egenskaper, exempel.

### 4.3.3 Generaliserbarhet

Jag har, som nämnts, valt en kvalitativ metod som är uppbyggd på bland annat Kvales (1997:98) beskrivningar om kvalitativa forskningsintervjuer. Han menar att det är svårt att få en generaliserbarhet av djupintervjuer i samma grad som inom den rådande kvantitativa forskningen, men att de kvalitativa resultaten ändå är givande inom samhällsvetenskapliga ämnen, som exempelvis utbildningsvetenskap. I och med detta metodval gjorde jag som Stukát (2011:137) rekommenderat och har försökt att vara så tydlig som går med hur undersökningen gått till och noga beskrivit metod och urval.

Kvale (1997:98) svarar på kritiken av den kvalitativa forskningen, att den inte går att generalisera, genom att referera till forskning inom psykologins historia. Han menar, att man borde koncentrera sig på färre fall för att anamma en generell kunskap. Kvale tar upp exempel som Freud och Piaget och deras undersökningar inom psykologin vilka var fallstudier på mycket få fall men som genererade till etablerade kunskaper idag.

Jag har valt att utgå från fall där de intervjuade pedagogerna menar att de har lyckats i sin undervisning och har därefter jämfört de olika uppfattningar och svar jag fått i min datainsamling med varandra och med rådande forskning inom ämnet. På så vis har jag vaskat fram framgångsrika arbetssätt med utåtagerande elever. De gemensamma utfallen kommer jag således att i min diskussionsdel använda vid resonemanget kring vad som kan och inte kan generaliseras. (Esaiasson, Gilljam, Oscarsson & Wängnerud, 2007:176f).

## 4.4 Etiska överväganden

Vid förfrågan om deltagande och som förberedelse till intervjuerna berättades tydligt vilket syfte studien hade och vad som tänkt att analyseras. Dels för att informanterna har rätt till den informationen (Stukát, 2011:139) men mest på grund av kravet i urvalet.

Samtliga deltagare valde själva att ingå i undersökningen, och de flesta av dem var till och med förväntansfulla på att se det utlovade resultatet efteråt. Skolledare från en av skolorna känner till och var positiv till deltagandet och hjälpte dessutom till att finna ytterligare en informant, vilket var till stor hjälp eftersom det kan vara svårt att få kontakt med personer som hade den erfarenhet som behövdes till syftet.

Att ställa upp som informant i en undersökning innebär ju inte bara att gå med på att svara på några frågor, utan man finner sig i att ens svar blir analyserade och tolkade. Det var därför viktigt för mig att kunna erbjuda att svaren skulle behandlas konfidentiellt för att finna personer som var villiga att ställa upp. Det var också viktigt för att gardera för forskning. Med det menar jag att utveckling kan ske först när man granskar hur något ser ut, men att den granskningen handlar om syftet med forskningen och inte om bedömningen av någons arbetsätt.

För att kunna skydda intervjupersonernas identitet har jag valt att använda mig av bokstäverna A, B, C, D och E istället för deras namn, och den enda informationen som finns om personerna är deras utbildning, nuvarande uppdrag samt antal år de arbetat inom skolans värld. Övrig information ser jag som irrelevant för min undersökning. Även i transkriberingarna av intervjuerna användes bokstäverna för att försäkra konfidentialitet, vid förfrågan om utlämnade av dessa. Givetvis stannar transkriberingarna och intervjuresultatet som helhet inom forskningsrapporten och kommer inte att användas för andra ändamål.

## 4.5 Intervju

I detta avsnitt beskriver jag hur jag har gått tillväga i intervjuarbetet och presenterar kort de pedagoger som deltog i studien. Här finns också under punkten genomförandet beskrivning av vilka teman jag använde mig av under intervjuerna och vilka frågor som var centrala och varför.

### 4.5.1 Presentation av informanter

Fem pedagoger, med erfarenhet av arbete med elever i beteendeproblematik som är utåtagerande inom grundskolans tidigare år (årskurs f-6), intervjuades och dessa personer benämns i resultatet som A, B, C, D och E. De fem informanterna kommer från tre skolor i olika områden. Samtliga har en pedagogisk utbildning på högskolenivå så som fritidspedagog, grundskolelärare inom svenska och so, lärare för grundskolans tidigare och senare år, lågstadielärare samt vidareutbildningar som till exempel specialpedagogprogrammet och förberedande ledarskapsutbildning. Deras nuvarande uppdrag skiljer sig åt genom att en arbetar inom särskild undervisningsgrupp, ett par arbetar som resurspedagog, en fjärde som

specialpedagog och förstelärare och en femte som fritidspedagog. Informanternas arbetserfarenhet inom skolan är mellan 7 och 26 år, och deras nuvarande uppdrag har varat mellan ett och sju år.

#### **4.5.2 Förberedelser**

Jag valde att inte skicka ut mina frågor i förväg därför att mina frågor var insorterade i teman och i minnesstolpar för egen del, dessutom önskades spontana svar. Avsikten med intervjuerna var det interaktiva samtalet med följdfrågor utifrån vad informanterna hade att berätta om hur de arbetar, och att få dem att dela med sig av sin erfarenhet.

Intervjuerna skedde individuellt på en avskild plats och före själva intervjun pratade jag lite med personerna och de fick reda på mer om vad det var för arbete jag gjorde (examensarbete inom lärarprogrammet) och lite mer exakt hur jag tänker kring analys. Jag var noga med att poängtera att jag inte ville bedöma deras arbetssätt som pedagoger utan snarare försöka tolka om hur de tycker att de lyckas. Den inledande kontakten hjälpte även till att få pedagogerna att bli lite avslappnade och vågade öppna sig mer och ledde förhoppningsvis till ärligare beskrivningar.

#### **4.5.3 Genomförandet**

För att få en så bra utgångspunkt till resultatanalysen som möjligt ställde jag frågor i början av varje intervju om pedagogens utbildning och erfarenhet samt dennes uppdrag idag. I undersökningen förekommer resonemang kring vissa nyckelbegrepp såsom särskilt stöd, beteendeproblem, diagnoser och dokumenterad problematik. Diskussion fördes om hur dessa begrepp kan tolkas och vad som avses med de respektive begreppen. Informanternas förklaring och syn på dessa begrepp var av vikt för att kunna tolka deras svar på ett rättvist sätt. Eftersom studien är inriktad på vad en bra undervisningsmiljö kan innebära fick givetvis pedagogerna beskriva vad en sådan betyder just för dem, likaså vad de lade in i värdeorden ”god” och ”lyckad” men även hur de menade att ett icke-önskat beteende kan te sig.

Genom att de intervjuade fick berätta om vilka erfarenheter de har av att arbeta med elever med utåtagerande beteende kunde jag säkerställa att urvalet fungerat samt större möjlighet att förstå och tolka deras svar. För att få svar på frågeställningarna och kunna svara på syftet fick de återge en specifik situation där de kände att de hade uppnått en god undervisningsmiljö i arbetet med dessa elever, och hur stor medvetenhet de hade haft om målet för lektionen. Utifrån pedagogens beskrivning fördes resonemang om vad som hade bidragit till ett lyckat resultat, pedagogens egen roll i det, samt huruvida dennes tillvägagångssätt hade avgjort utfallet. Detta för att få reda på vad det är informanterna själva anser är den upplevda lyckade undervisningsmiljön.

I samband med ovan beskrivna situation ställdes också frågan om de hade kunnat arbeta på något annat sätt och vilka kunskaper i samband med detta som man kan föra vidare. Pedagogens insikt gällande orsaken till elevens stödbehov diskuterades samt frågan om vikten av att lyckas med elever i behov av särskilt stöd. Dessa frågor var av vikt för att kunna jämföra med den tidigare forskningen och utröna vilka egenskaper och metoder pedagoger

behöver för att lyckas i sitt arbete. Intervjun avslutades med frågan om informanten önskade tillägga något.

## 5. Resultat

I detta kapitel kommer jag att redogöra för resultatet av intervjuerna och besvarar mina forskningsfrågor. Resultatredovisningen består av en sammanfattning och analys av de intervjuade pedagogernas beskrivningar. Utifrån sina uppdrag som pedagoger redogör informanterna för hur de tänker, tycker och arbetar. Vid en analys av denna sammanfattning återfinns många gemensamma förhållningssätt, men även en del skillnader. Målet med kapitlet är att kunna utröna vad som sägs om det som faktiskt görs. Således alltså inte att skilja ut och beskriva hur en enskild person arbetar eller göra en utvärdering av denne.

### 5.1 Resonemang om beteendeproblem, diagnos och dokumenterad problematik

I följande avsnitt finner man pedagogernas beskrivningar om begreppen beteendeproblem samt hur de ser på diagnoser och dokumenterad problematik. Detta avsnitt ingår i resultatet för att man ska kunna förstå vad pedagogerna i studien avser när de pratar om elever i beteendeproblematik, och vad de berättar om sitt arbete med dessa.

#### 5.1.1 Vad är beteendeproblem

Under intervjuerna, vid samtalen om beteendeproblem, kommer det fram att några av pedagogerna har åsikten att de existerar nu mer än förr. Det förklarar de med att även om vissa elever hanterar många situationer bra, så är skolan inte en av dessa nuförtiden, och man menar att det troligen beror på den förändrade skolmiljön. Det gemensamma i pedagogernas berättelser är att eleverna i beteendeproblem är elever som sticker ut och/eller har ett avvikande beteende som inte följer skolans norm. Det kan vara svårt för dessa elever att finna sin plats, och deras känslor spelar stor roll i detta.

”... och känslor som är stora i en liten kropp...” pedagog D

Pedagogerna nämner ord som rädsla, irritation, ilska, förnedring och kränkningar i sina beskrivningar av elever i beteendeproblematik. Greene (2014:33) ger förklaringen att dessa känslor, och därmed följande beteenden, beror på tillkortakommanden i elevernas färdigheter. Ogden (2003:118) menar att grunden till det problematiska beteendet inte kan lastas eleverna, utan att detta är en produkt av en situation, där miljön inte i tillräckligt hög grad är anpassad för eleverna och deras olika behov.

Känslorna som eleverna upplever, enligt pedagogerna i studien, genererar i att de kan bli snabbt irriterade, sakna förmågan att hålla ut och bli rastlösa. Beteendeproblemen kan visa sig i att elevens reaktion leder till minskat intresse och nyfikenhet i undervisningen. Brist på struktur kan också upplevas som ett problem för eleverna, enligt pedagogerna. Ogden (2003:127) menar på att en igenkännande miljö är gynnsam och ett bra exempel på struktur.

Ett problembeteende kan vara att de är högljudda, clownar sig, skadar sig själv eller sina kamrater, skolkar eller får utbrott. Detta beror på eleverna maskerar sitt misslyckande (Kadesjö, 2007:160f). Samtliga pedagoger i samtalen betonar dock att beteendeproblem inte behöver innebära aggressivitet. Elevens beteendeproblematik beskrivs även med att denne saknar självreglerande förmåga, inte kan hålla tillbaka impulser och då inte kan kontrollera sin kropp.

”Sen finns det ju dom också som inte kan kontrollera[...]hur man reagerar på när folk säger saker, så kanske kan den bli irriterad rätt snabbt och det kommer en arm som flyger ut.” Pedagog A

### 5.1.2 Pedagogernas perspektiv på dessa elever

På frågan om begreppen *utåtagerande* och *beteendeproblematik* svarar pedagogerna genom att beskriva sina upplevelser av dessa: om elever har någonting de inte hanterar, blir ju skolan extra svår. De drar därav slutsatsen att vissa elever behöver extra tid, extra förklaringar och extra hjälp. Det ges också exempel på att elever i beteendeproblem kan vara självkritiska och ha höga prestationskrav, vilken kan leda till en låg självkänsla.

”Självkänslan är dålig för att man tror att man är dålig.” pedagog E

Alla är olika, har olika sätt, behöver olika tid för uppgifter och har olika förutsättningar med sig in i skolans värld, säger en av pedagogerna. Barn, som vuxna inte har förstått sig på, har ibland dömts ut och blivit misstolkade när de egentligen har haft uppenbara svårigheter med att hantera för högt ställda krav från omgivningen, vilket kan vara en stor belastning för dem. Det här handlar om att pedagogen behöver vara medveten om vilka färdigheter som krävs av eleverna (Greene 2010:28ff).

En positiv infallsvinkel som pedagogerna för fram är att de flesta elever, trots problematik, är bra på någonting och att det är väldigt få elever som inte hanterar någonting alls. Detta är något som går att använda genom att i första hand arbeta med någonting som eleven behärskar (Måhlberg & Sjöholm, 2010:29).

### 5.1.3 Synen på diagnos - att vara eller icke vara?

Beträffande diagnoser säger pedagogerna först att det är bra med sådana, därför att de kan vara förklarande och för att man utefter dessa kan anpassa kraven man ställer på eleverna. Det är också av värde att få problematiken bekräftad på något sätt, och perspektivet kom upp att det kan underlätta för vissa elever: om det finns på papper, så kanske man kan kräva mer stöd. Ogden (2003:68f) bekräftar detta och pekar på att förekomsten av diagnos kan leda till fler stödinsatser för eleven.

En etikett i form av en diagnos kan dock inkräkta på elevens integritet, menar flera av de intervjuade, och pekar på att eleven kan få lika stor möjlighet till stöd om fokus istället läggs på att sätta fingret på vari problemet består och vad orsaken är.

”Jag tänker att man tittar först på individen och barnet, innan man ens tänker att det är en diagnos.” pedagog A

I stället för diagnos bör man använda utvecklingspsykologiska beskrivningar vilka är bättre anpassade för situationen (Ogden 2003:69). Greene (2010:33) bekräftar detta med att man borde arbeta med de kognitiva färdigheterna, istället för att ställa diagnos. Elever analyseras i skolan beträffande sina styrkor och svagheter och det diskuteras fram och tillbaka, något som ibland kan gå lite väl långt, enligt en av de intervjuade pedagogerna. I samma anda kan konstateras att diagnoserna är överflödiga och kan göra mer skada än nytta (Juul & Jensen, 2003:251f).

”Vi sätter ju inga diagnoser, så egentligen så borde inte det vara någonting som man diskuterar så inom skolan” pedagog B

I samtalen kommer det även fram tankar att eftersom ett beteende är situationsbundet, är inte en diagnos nödvändig, och att det ändå arbetas med eleverna utifrån det de behöver, och där de befinner sig. En uttalad diagnos, menar pedagogerna, kan innebära att eleven får en stämpel, en etikett, på sig som kan vara svår att bli fri ifrån. En sådan stämpel kan också eleven utnyttja genom att agera enligt sin diagnos, använda den som ursäkt för att till exempel inte behöva arbeta (Måhlberg & Sjöholm, 2010:131ff). En åsikt som kommer fram under intervjuerna är dock att det är bra att föra information vidare, och om det är något som fungerar bra, kan det bidra till ökad förståelse av barnets agerande. Förståelsen kan även innefatta förståelse för val av arbetssätt med eleven (Kadesjö, 2007:152)

”Folk kan vara snabba med att säga att det är en diagnos och det behöver ju inte vara så” pedagog A

## **5.2 Resonemang om god undervisningsmiljö**

Eftersom studien är att ta reda på om hur de intervjuade arbetar för att uppnå en god undervisningsmiljö, är det viktigt att ta reda på hur de uppfattar en sådan. När pedagogerna i undersökningen berättar om sin syn på vad en god undervisningsmiljö är, är samtliga mer eller mindre eniga i sina svar när de beskriver förutsättningarna för en sådan.

### **5.2.1 Se varje elev**

Man trycker på vikten av att se varje elev, möta eleven där den befinner sig och få den att känna att den har en plats. På det viset, menar informanterna, visar pedagogen förståelse för elevens behov och att därmed kan man också ha större förståelse för deras agerande. Detta stämmer överens med Läroplanens (Skolverket, 2011:8) inledande kapitel om en likvärdig utbildning.

Som pedagog är det väsentligt att se till att alla elever befinner sig i ett gott klimat, vilket bland annat uppnås genom att man medvetet arbetar för, och ser till att, alla eleverna mår bra, något som, en av pedagogerna uttrycker det, framförallt kräver lyhördhet och ödmjukhet.



”...och att vi pratar om hur vi vill ha det här inne tillsammans. Jag tror att det är viktigt att det är vi som är i den här gruppen och att vi kommer överens.” pedagog C

I undersökningen återfinns i sammanhanget nyckelord som vänlig och trevlig, visa uppskattning och att det är viktigt att uppmuntra och berömma så att eleven känner att denne är respekterad och accepterad, trots ett kanske emellanåt sämre beteende.

”Människan måste må bra och känna att den är omtyckt!” pedagog B

### **5.2.2 Pedagogens ansvar**

De intervjuade pedagogerna ger också flera exempel på förutsättningar utifrån deras eget agerande för att uppnå den goda arbetsmiljö som eleverna förtjänar och har rätt till. De går därmed in på hur viktigt det är att pedagogen är trygg i sitt eget ledarskap och betydelsen av detta inför mötet med eleverna och i undervisningssituationen. Strategin är inte att tvinga elever, utan istället att få med sig gruppen, bland annat genom att ha tydliga mål och ramar för lektionerna. Dessa ska noggrant planeras i förväg och eleverna ska delges den planen, så att de vet vad som förväntas av dem och vilka mål man strävar emot. Därmed inte sagt att planen inte kan frångås om något skulle inträffa som stör den förväntade undervisningen, utan här är flexibilitet en betydande och avgörande egenskap som en god ledare bör besitta.

Planeringen av undervisningen ska vara tydlig och strukturerad och då behöver man, för att kunna lägga rätt kravnivå, i förväg känna till en del om hur eleverna fungerar och vad som speciellt ska gälla. Detta gäller alla elever och inte enbart de som befinner sig i någon form av beteendeproblematik. Det handlar om att fånga upp dem där de är och finna ut hur de fungerar.

Alla pedagogerna i undersökningen trycker också på att struktur och tydliga ramar är a och o för att man ska kunna arbeta bra, och att detta är grunden för att skapa en god arbetsmiljö för alla elever. Kommunikationen ska vara tydlig och instruktioner ges i små delar i taget. Det är också nödvändigt att reda på vad eleverna har för förkunskaper i ämnet, allt för att planera en så god lektion som möjligt, med tydliga, mätbara mål som även varje elev är helt insatt och införstådd med.

### **5.2.3 Trygghet**

Enligt de intervjuade pedagogerna är inte bara en god undervisningsmiljö önskvärd och en nödvändig förutsättning för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig utbildningen, utan de trycker även på att eleverna faktiskt har rätt att känna sig trygga i sin omgivning. Eleverna har med självklarhet rätt att känna sig välkomna i skolmiljön och vara säkra på att de är fullt accepterade, oavsett om de befinner sig i problematik eller inte. Detta kräver empati från pedagogen (Kinge, 2000:66f)

”En god undervisningsmiljö, det måste ju vara mitt yttersta syfte, jag kan ju aldrig ge mig för mindre....” pedagog D

En god skolmiljö ska också ge eleverna rätten att ha lugn och ro i sin studiesituation och att trivas och tycka att det är roligt att gå i skolan och lära sig saker, vilket också är något som våra pedagoger i undersökningen är helt eniga kring.

”...en god miljö är där man kan se varje barn och visa varje barn uppskattning och då kanske förhoppningsvis får man det lugnt på grund av att man har den synen.”  
pedagog E

En väg för att skapa trygghet i gruppen, är att gå via det goda klimatet, något som en av pedagogerna framhåller som extra väsentligt. Man ska känna sig trygg inom gruppen, inte vara osäkra utan våga lyssna på varandra - ett tecken på hur ett gott klimat och en god undervisningsmiljö ska fungera, menar pedagogen.

Som en absolut självklarhet nämns att det inte får komma i fråga att en vuxen kränker elever, något som tyvärr elever faktiskt kan ha råkat ut för i tidigare situationer och som inte har slutat lyckligt för deras skolgång. Pedagogerna har den åsikten gemensamt, att en del av eleverna till och med kan ha förnedrats i sina tidigare, mindre lyckade, undervisningsmiljöer. Ett definitivt icke önskvärt beteende, vilket är en tydlig del i läroplanen (Skolverket, 2011:7).

Förslag ges av pedagogerna i intervjun på hur man kan uppnå lugn och harmoni i klassrummet och ett sådant är att eleven kan få välja ett annat sätt att arbeta på, sitt sätt, ett eget sätt. Dessa valmöjligheter måste ges varje elev och det kan ske till exempel genom att pedagogen tillhandahåller en enskild plats med möjlighet att stänga dörren om sig och att få arbeta där ensam i lugn och ro. Pedagogerna vidhåller enigt att först då du tillrättalägger, tar hänsyn och får eleverna att förstå målet och tanken med undervisningen, så får du med dig dem på tåget och kan presentera en god arbetsmiljö för dem.

”Det är viktigt att få eleverna att känna sig trygga i omgivningen för att liksom stimulera den här nyfikenheten så de tycker att det är roligt och så. Och tycker man att det är roligt och man känner sig välkommen och trivs och är accepterad så är det mycket lättare att lära- då kan man undervisas” pedagog E

## **5.3 Resonemang om arbetssätt**

Nedan kommer det avsnitt där man kan börja utröna svaren på syftet med undersökningen. Pedagogerna beskriver hur de arbetar när de uppnår en god undervisningsmiljö, inkluderande elever i beteendeproblematik. Underavsnittens rubriker nedan är de kategorier som vaskades fram under analysprocessen.

### **5.3.1 Bemötande**

Fokus bör läggas på det bemötande som fungerar (Skolverket, 2014b:37). Detta bekräftar samtliga av de intervjuade pedagogerna, som framhåller att samspelet med elever i beteendeproblem till mycket stor del handlar om att visa eleverna att man tycker om dem. Detta uttrycker pedagogerna genom att nämna sådant som att man ska visa uppskattning, ha

respekt för eleverna och ha inställningen att alla elever är lika viktiga. Detta sista är något som är extra viktigt att visa, trots illa beteende!

”Jag visar att det är en sak vad dom gör och en sak vad jag tycker om personen”  
pedagog E

Taube (i Kadesjö, 2007:198f) menar att för att uppnå en god arbetsmiljö är det viktigt att möta eleverna genom att till exempel ge dem bekräftelse, få dem att inse att de är omtyckta och känna att de duger.

Uttryck som mer eller mindre betyder 'jag tycker om dig men inte det du gör' nämns frekvent under samtalen, och en av pedagogerna menar att det inte bara är att säga, utan också att visa. Ännu en variant inom samma synsätt, och som upprepas från flera håll i samtalen, är att se personen som den är, och att det är av vikt att verkligen se varje elev.

Vid behov av att ge tillrättavisningar, är det viktigt att de ges på ett vänligt sätt - det är nyckeln, enligt någon av de intervjuade pedagogerna. Att ha i åtanke att elever är känsliga och märker om de inte är omtyckta är också viktigt, betonar en annan. En tredje påpekar att genom att ta en elev, som felaktigt får skulden för något, i försvar, är ytterligare ett sätt att visa respekt på, vilket kan vara till gagn i undervisningssituationen.

”alla elever känner av om någon inte tycker om en” pedagog A

Återkommande ord som kommer fram under intervjuerna är lyhördhet, flexibilitet och förståelse. Tillsammans med konstaterandet av nödvändigheten att ta hänsyn till elevens omständigheter, visar det på att de som arbetar med elever i utåtagerande beteendeproblematik är av uppfattningen att ett positivt förhållningssätt är ett måste för att lyckas med relationen och därmed också undervisningen.

”...någonstans så handlar det om vilket förhållningssätt man har. Hur man ser på barn mer än att man tänker[...]metoder egentligen. Samtidigt som det är så att man använder just metoder utan att riktigt tänka på det alltid” pedagog B

I det positiva förhållningssättet ingår det att lyssna på elevens perspektiv och prata uppmuntrande med eleverna.

”Jag tror på dig, jag tror att du kan fixa detta” pedagog B

Ogden (2003:192f) menar att en tillsägelse som ställs positivt och uppmuntrande har en bättre effekt än en tillsägelse som är mer uppfordrande och är strängt hållen.

### **5.3.2 Att bygga relationer**

I det beskrivna förhållningssättet ingår det också att bygga relationer. En av pedagogerna säger att det är först när en relation är etablerad som man kan börja tillrättavisa med de små signalerna, som är kända och uppgjorda i förväg. Juul och Jensen (2003:269ff) bekräftar detta genom att säga att relationerna med eleven är så viktigt att det går före yrkesprofession. En direkt parallell kan här dras till de pedagoger, i intervjun, som pratar om att möta varje elev,

ge mycket beröm och ge eleverna känslan av att de har en plats, något som är viktiga byggstenar när relationerna skapas. Speciellt i kontakten med elever i svår problematik är det nödvändigt att arbeta på en god relation för att uppnå bästa möjliga utbildningssituation (Ogden 2003:173). Ogden poängterar att det är viktigt att pedagogen kompletterar sin undervisning med positiva omdömen och han betonar vikten av att den uppmuntran ges individuellt och inte i grupp (2003:190).

”...lärandet är att man måste känna att någon tycker om en” pedagog B

En av de intervjuade pratar en del om att relation etableras mellan pedagog och elev genom att tillit skapas, något som kan uppnås genom att till exempel fria eleven från misstankar (det vill säga när eleven verkligen är fri från skuld) och vikten av att inte klandra den för dess beteende. Det är av yttersta vikt att behandla elever rättvist genom att separera de olika tillfällena från varandra. Har någon betett sig illa i ett sammanhang, ska det inte straffas i nästa. Kadesjö (2007:145ff) betonar här istället synen på barnet som subjekt. Pedagogen ska vara tydlig med varför man hjälper eleven så att denne inte får en känsla av att vara oduglig.

”Även om jag kunde vara jättearg på saker hen gjorde, andra saker, så var jag rättvis mot hen, inte stämplade hen.” pedagog E

Ett annat sätt att påbörja byggande av en relation kan vara att förbereda eleven genom att träffa denne innan skolstart. Relationer utvecklas positivt genom att se till att alla mår bra, att det är ett gott klimat och att eleven trivs i gruppen. Det är också nödvändigt att lyssna på eleven och att sträva efter att ta reda på orsaken, om eleven är upprörd. Flera av pedagogerna pratar om ett lågaffektivt bemötande, och då gäller det, enligt en av pedagogerna i samtalen, att inte i ett affektivt läge släppa situationen utan att tydligt göra klart för eleven att man kommer att fortsätta ta upp vad som hände senare. Det är viktigt att vara tydlig med detta och visa att man inte överger eleven. Samma resonemang återfinns i Hejlskovs (2014:58ff) beskrivning av vad som brukar kallas eskaleringsstegen, som han själv benämner ”affektionsutbrotsmodellen”, och som innebär att det inte går att nå en elev i vad han kallar kaosfasen. Kommunikationen återtas på nytt när den så kallade eskaleringsfasen och senare deeskaleringsfasen inträder och att alla tidigare försök att nå eleven är fruktlösa. Mycket av det som sägs i intervjuerna handlar således om att visa, visa att man inte blir arg, visa genom att ge kärlek, visa med kroppskontakt och visa med att skoja med mera.

### 5.3.3 Lärmiljö

Det framkommer i samtalen att det är bra att ha en miljö där elever stimuleras att lära sig. Det ska vara en plats, där det finns möjligheter för eleverna att dra sig undan olika ställen när de arbetar, men det kan till exempel också vara att ett rum där det inte är för mycket bilder på väggarna, som kan störa koncentrationen. Flera av pedagogerna i studien arbetar stundvis med enskild undervisning, vilket kan innebära ett mindre rum att gå till när situationen så kräver. Miljöanpassningar är viktiga insatser då man söker alternativ som ska underlätta för elever i behov av särskilt stöd. Exempel på sådana anpassningar är avskilda utrymmen, skärmar, inlärningsbås, reträttplatser med mera (Ogden 1991:266)

Under samtalen om lyckade arbetssätt är det först lite svårt för pedagogerna att finna något konkret exempel på detta, men de kommer till slut fram till att de faktiskt löser problem hela

tiden. Ett exempel är att med en vänlig framtoning leda tillbaka elever som irrar runt på rätt spår. Andra exempel är att tillrättavisa med överenskomna signaler eller att eleven som är i behov av extra stöd sitter bredvid eller nära pedagogen. Flera av pedagogerna pratar om att komma överens, sluta avtal med eleven, såsom med koder och delmål. Det är också viktigt att kunna ta pauser i undervisningen vid behov. Med kunskap om hur elever bör bemötas har man större chans till att lyckas (Hejlskov 2014:14).

Man skapar lugn och ro, ramar, struktur och trygghet. Strukturen kan bestå av att se till att vara mycket konkret hela tiden, så att eleven vet vad som är önskvärt och icke önskvärt. Några av pedagogerna pratar om att förbereda eleven om hur dagen ska se ut, ha tydliga förväntningar, och andra om att ha tydliga målsättningar som i förväg förankras med eleven. Genom ett gediget arbete med allt detta väcks förhoppningsvis nyfikenhet och lust. Att pedagogerna tycker att ovanstående är av yttersta vikt bekräftar Kadesjö (2007:142). Upprättandet av individuell arbetsplan inför varje lektion är ett utmärkt och medvetet sätt att via struktur bidra till att utveckla lärmiljön (Hejlskov, 2014:86f, 95f), (Ogden, 2003:134f). Att prata öppet om att alla är olika, är något som en av pedagogerna rekommenderar, och att ha ett tillåtande klimat, låta känslor komma och gå, är något som också nämns i ett annat samtal. Detta stämmer överens med skolpersonalens uppdrag som beskrivs i LGR11 (Skolverket, 2011:7f), att pedagogen ska lära eleverna ha empati gentemot varandra och se varandras olikheter.

”...pratar väldigt öppet om att vi alla är olika[...]så blir det inte så mycket fokus på när någon elev som kanske har beteendessvårigheter lever ut, utan man liksom lite ser mellan fingrarna, tar inte tag i varenda situation på det sättet.” pedagog B

Ett par av pedagogerna menar att man inte ska bli arg på eleven när det inte fungerar, vilket innebär att försöka se saker ur elevens perspektiv (Imsen, 2000:33). En annan av de intervjuade pedagogerna anser dock att det är viktigt att markera och att det är tillåtet att bli arg i vissa fall. Det gäller att överbrygga svårigheter, vara lyhörd, känna efter och prova försiktigt. Vidare bör man inte försöka samtala när eleven är i affekt, utan låta denne lugna ner sig, exempel på fler synpunkter som kommer fram under intervjuerna.

”mår dom bra så blir det bra” pedagog E

### **5.3.4 Utveckling och kunskapsnivåer**

Efter att en fungerande undervisningsmiljö har uppnåtts, är det enligt pedagogerna viktigt att sikta in sig nästa steg vilket är utvecklings- och kunskapsnivåer. De flesta menar att det är viktigt att anpassa undervisningen efter elevernas behov (Skolverket, 2011:8) och detta uttrycks på flera olika sätt. Det kan vara så enkelt som att eleverna ges möjlighet att visa upp vad de är bra på, eller att de får välja själva vad de önskar dela med sig av, till exempel vid redovisning i gruppen.

”... då tog vi det projektet och gjorde det i helklassen[...]fick visa hur fint hen kunde måla och kunde hjälpa de andra eleverna med deras insatser...” pedagog D

När undervisningen ska anpassas, är det viktigt att det för varje elev görs utifrån dennes eget kunnande. Förutom att lägga en lagom kravnivå bör det även arbetas med kunskapsluckorna,

och det görs enklast genom att hitta orsaken till problemet, det vill säga ta reda på varför luckorna har uppstått. En av pedagogerna anser att huvudfokus ska ligga där, och berättar om sitt arbete med att lära eleverna läsa. Hen pekar på att om eleven kan läsa har denne kommit över ett hinder och då infinner sig självkänslan i att kunna något, vilket därmed förtar upplevelsen av att ha misslyckats. Forskarna bekräftar detta genom att samstämmigt betona att det handlar om att identifiera vilka förmågor kraven ska anpassas till. (Greene, 2010:28ff, Hejlskov, 2014:20 och Kadesjö, 2007:61) En annan strategi är att istället fokusera på vad eleven redan är bra på (Måhlberg & Sjöholm, 2010:27ff).

”...för annars kan det vara så att dom får beteendevårigheter för att dom inte kan läsa och inte hänger med och det gör att dom känner sig dumma.” pedagog B

Det gäller att arbeta så att eleverna finner en tro på sig själva, på att kunna lära sig. Ett än mer specifikt sätt för att fånga elevens motivation kan vara att tillsammans med denne upprätta mål som man vet att eleven klarar av och dessa kan sedan checkas av på en lista. Detta förutsätter dock att eleven själv känner till varför den ska lära sig de olika sakerna. Man bör också påminna eleven om vikten av att hålla fast vid fokus för att det ska ske en utveckling. Om det arbetas enligt dessa strategier hamnar man på rätt nivå gällande krav för eleven (Greene, 2010:28ff, Hejlskov, 2014:20 och Kadesjö, 2007:61).

### 5.3.5 Reflektion av undervisningen

Självreflektion av den egna undervisningen är ett mycket viktigt moment, särskilt när lärsituationen innefattar utåtagerande elever, och detta poängteras av pedagogerna i studien, när de redogör för sina erfarenheter.

”Som det här med första gångerna så lekte jag en lek alldeles för tidigt, vilket gjorde att det blev alldeles för rörigt för hen. Och att man då tänker till att man lägger den på slutet nästa gång och gör något annat istället.” pedagog A

Ett praktiskt sätt att förebygga fortsatt problembeteende kan då vara att direkt efter lektionen reflektera hur det har gått, förändra i planeringen, testa nästa lektionstillfälle, reflektera igen och så vidare, tills ett sätt som fungerar har uppnåtts. Se mönster och lära av det, anpassa och förändra, förebygga. (Kadesjö, 2007:60) Ett liknande synsätt återkommer i ett annat samtal, då en av pedagogerna uttrycker sin erfarenhet att vad som fungerar en dag med en elev kanske inte fungerar nästa:

”...Vissa gånger gick det jättebra att man tog fram målarboken och vi skulle måla för hen älskar att måla. Då lugnar hen ner sig, men vissa gånger blev ju bara helt fel...” pedagog C

Reflektioner av detta slag kan leda vidare till att dessa pedagoger börjar fråga sig varför ett visst arbete inte fungerar just idag, eller till att de börjar fundera på frågan varför många elever som har svårt att hantera skolan i stället kan hantera andra situationer. Det är, enligt några av de intervjuade pedagogerna mycket viktigt, att ta reda på orsaken till beteendet i skolan, och en av dem menar till och med att det kan förstöra mer än hjälpa om man inte ordentligt tar reda på orsaken till beteendet. Elever kan för det mesta hantera situationer som de känner igen, som de är bekväma med och som är motiverande och utmanande för dem.

(Säljö, 2000:128ff ). En pedagog ställer ibland också frågan direkt till eleven: ”varför blev det så här? hur tänkte du?”, vilket kan få till följd att eleven i fråga kan sätta ord på sin frustration. På detta vis lär man eleverna att uttrycka sig och tillhandahåller dem strategier som ett av flera verktyg i konfliktsituationer. Detta kan jämföras med Vygotskijs teori om problembaserat lärande, vilket innebär att få eleven att förstå sammanhang mellan orsak och verkan (Lindqvist, 1999:135).

En av pedagogerna pratar också om att det är viktigt att reflektera över sitt eget arbetssätt genom kommunikation med kollegor eller genom handledning, att därigenom få möjligheten att se vad som kanske behöver förändras. Detta kan leda till att man genom samarbete och stöttning har bra möjlighet att utveckla sin undervisning. En ytterligare hjälp kan vara att kollegerna avlöser varandra som välbehövlig avlastning.

”...jag behöver också ha tid för paus, avbyta varandra, med ett barn som är mycket tufft kan det vara bra att man avbyter varandra, så man kan komma med ny energi tillbaka.” pedagog D

Samtliga pedagoger syftar även här på att det behövs flexibilitet i sättet att tänka på, i ens arbete, så att eleverna får den undervisning som de har rätt till (Skolverket, 2011:8).

## 6. Diskussion och reflektion

En del av mitt syfte var att utifrån pedagogers beskrivningar av hur de arbetar undersöka hur de uppnår en god undervisningsmiljö. Deras beskrivningar återfinns i resultatredovisningen. I det avslutande kapitlet diskuterar jag resultatet mer ingående med mina tolkningar. Genom att ta med lyckade exempel på en inkluderande undervisning kan jag här också diskutera och presentera mina slutsatser och alternativa arbetssätt. Kapitlet avslutas med mina reflektioner över hela studien och förslag till vidare forskning inom området.

### 6.1 Diskussion

Förhållningssättet hos pedagogen visar sig spela stor roll, då informanternas gemensamma syn är att man bör se samtliga elever som elever – och inte bara de utåtagerande eleverna utifrån deras beteende. Givetvis bör man reflektera över olika beteenden, men det är viktigt, som Ogden (2003) poängterar, att vara försiktig med att dra slutsatsen, att den egna undervisningen är god nog om den fungerar för de flesta av eleverna.

Pedagogerna i studien anser, att det är viktigt att bygga relationer med eleverna genom att vara vänlig och visa att man tycker om dem, vilket får mig att tänka på begreppet respekt. För att få respekt måste man inge respekt. Pedagogerna går ett steg längre genom att beskriva på vilket sätt respekt visas. Deras uppfattning om detta bekräftas genom Imsens (2000) beskrivningar av lärarrollen och resonemanget om lärares arbete ur ett fenomenologiskt perspektiv.

När en relation är etablerad, kan man börja tillrättavisa, menar en av pedagogerna i studien. Jag tolkar det som att det är först när en relation är etablerad som undervisningen faktiskt kan ske, vilket stämmer överens med pedagogernas syn på god undervisningsmiljö. Detta bekräftas med Ogdens (2003) tankar om att goda relationer är en förutsättning för att man ska kunna nå elever i beteendeproblematik. Då är det viktigt att få eleverna att tro att de kan lära sig något. Tillvägagångssättet går ut på att läraren bestämmer mål tillsammans med eleven, mål som man vet att denne behärskar. En god förutsättning för detta är att eleven får veta målet med den tilldelade uppgiften, vilket också är en av de bästa förutsättningar till att lära enligt Ogden (2003) och Kadesjö (2007). En strukturerad och välplanerad undervisning är ett måste för att man ska lyckas med elever i beteendeproblematik. Den beskrivna arbetsmetoden för eleverna visar ett tydligt exempel på extra anpassningar vilket Skolverket (2014a) menar ska genomföras innan en utredning för åtgärdsprogram.

Enligt pedagogernas egna beskrivningar arbetar de mycket med att bygga relationer med eleverna. De menar att oavsett stödinsatser, är förutsättningarna sämre för ett lärande, om eleverna inte känner tillit till pedagogen. Måhlbergs och Sjöholms (2010) lösningsinriktade pedagogik bygger på relationer och bemötande. Detta stämmer överens med att de intervjuade pedagogerna bygger sin undervisning enligt samma synsätt. Däremot verkar det som om pedagogerna i studien har en vilja att ta reda på bakomliggande orsaker till ett problembeteende, vilket går lite emot LIPs grundidé. Detta visar att pedagogernas arbetssätt inte är trogna en särskild arbetsmetod utan att de anpassar sin undervisning efter vad de anser fungerar bäst. Det visar även på att pedagogerna verkar använda sin självreflektion för att



kunna utvärdera sina handlingar och anpassa undervisningen för eleven ytterligare (Skolverket, 2014b)

En av pedagogerna redogör för strategin att inte gå in i en diskussion när eleven är i affekt, och menar att det i stället är bättre att vänta, det är dock viktigt att inte släppa situationen helt. En sådan metod tolkar jag som att man bör välja sina strider, men att det också är viktigt att vara tydlig mot eleverna med att vissa beteenden inte är acceptabla. Hejlskovs (2014) teorier bygger mycket på detta, att man ska ha ett lågaffektivt förhållningssätt och förklarar det med att man ska vänta ut ett eventuellt utbrott, då det i detta läge är lönlöst att nå eleven. När utbrottet har lagt sig, finns möjligheten att nå eleven igen och därvid lösa eventuella missförstånd eller problem.

I ett av de exempel, som informanterna berättar om, låter pedagogen en elev sitta bredvid sig i klassrummet och säger att det funkar bäst så. På så vis får eleven en överblick av sina klasskamrater och behöver inte vrida och vända på sig för att ”hålla koll”. Dessutom kan detta leda till att eleven känner sig utvald och omtyckt. Att eleverna ska känna sig omtyckta och se sin roll som betydande i klassen, är vad Kadesjö (2007) menar, när han beskriver hur man kan lägga upp sin undervisning. I en god undervisningsmiljö ska det vara lugn och ro. Den ska vara trygg och tydlig. Pedagogerna i studien talar också om att det är önskvärt med ett tillåtande klimat. Genom att reflektera och vara flexibel i sitt arbete som pedagog får man också möjligheten att säkerställa kvaliteten på sitt arbete, något som är centralt i arbetet med elever i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2011). Däremot bör man inte förändra det yttre alltför mycket, då en igenkännande miljö känns bekväm och motiverande för eleverna (Säljö, 2000). Eftersom resultatet på undervisningen kan variera från dag till dag, kan det också vara bra att genom kommunikation samarbeta med kollegor för att finna de bästa lösningarna.

Vad individanpassad undervisning menas i praktiken, kan vara svårt att sätta sig in i. Det finns också mycket skrivet om vad det innebär och hur man genomför detta, men en del av den informationen är svår att tolka. Enligt pedagogerna i studien bör undervisningen anpassas till elevens nivå genom att man ser till vilka färdigheter som denne besitter. Hejlskov (2014), Kadesjö (2007), Greene (2010), Ogden (2003) och Skolverket (2011) framhåller alla detta synsätt, och därför tolkar jag det som ett framgångsrikt koncept. Dessutom är detta ett tydligt exempel på hur teori och praktik möts, det vill säga att pedagoger och forskare är samstämmiga.

Det är viktigt att komma ihåg att individanpassad undervisning gäller samtliga elever och inte endast de i behov av särskilt stöd (Skolverket, 2011). Skillnaden är att informanterna pratar om att vid arbetet med de senare, är det viktigt identifiera och arbeta med deras kunskapsluckor, eftersom det är elevens eget tillkortakommande som kan vara orsak till många utåtagerande beteendeproblem. Vilket är något som verkar vara själva avsikten med Skolverkets (2014ab) nyare allmänna råd som handlar om just särskilt stöd och extra anpassningar.

## 6.2 Slutsatser

Min uppfattning är att pedagogernas beskrivningar av vad de anser är en god undervisningsmiljö stämmer väl överens med deras redogörelser för hur de arbetar med elever i beteendeproblem, och att dessa arbetssätt verkar vara lyckade. Det som tyder på detta är

bland annat hur deras beskrivningar av arbetsmetoder och syn på uppdraget också är kompatibla med forskningen. Även deras beskrivningar sinsemellan stämmer väl överens.

En av mina slutsatser är att elever med beteendeproblematik så mycket som möjligt är i behov av den ”ordinarie” undervisningsformen, men detta ställer också krav på att den ordinarie undervisningen är så bra för eleven som möjligt, och att det särskilda förhållningssättet för elever i behov av stöd ändå bör råda. Det är ofta den enskilda skolan som visar bristande respekt för att elever med beteendeproblem måste ha en individanpassad undervisning för att de ska fungera. Om inte alla elever bemöts med kravanpassningar till deras nivå, blir det fel. De intervjuade pedagogerna beskriver hur de ser på den optimala undervisningsmiljön, och i denna är, enligt dem, ett inkluderande av alla elever viktigt.

Pedagogernas syn på vad en god undervisningsmiljö är stämmer överens med den undervisning som de beskriver att de redan arbetar i. Inget motsäger att det går att arbeta på samma sätt med elever i beteendeproblem som med övriga elever, och pedagogerna i studien beskriver att det är just så de gör. Deras beskrivna arbetsätt behöver därför inte innebära en särskild undervisning, utan alla elever vinner på att åtnjuta den undervisning som fungerar bäst för elever i beteendeproblematik.

Förutsättningarna och chanserna för att uppnå en god undervisningsmiljö ökar genom att man arbetar förebyggande, reflekterar över sitt bemötande och bygger relationer med eleverna. Det är dock ingen garanti för att lyckas!

## 6.3 Reflektion

Det var svårt för pedagogerna i studien att beskriva en lektion, ett tillfälle som jag kunde analysera och tolka från. Planen förändrades därför efterhand och jag fick så mycket mer. Deras spontana svar och brist på att faktiskt svara på min exakta fråga visade hur engagerade de var och det upplevdes som att deras berättelser var ärliga. Informationen de gav, som känslor och relationer, visade mig att arbetet i skolan, främst med elever i behov av särskilt stöd, handlar om mer än en didaktisk förmåga och ett pedagogiskt tänk. Jag upplever det som att de inte arbetar för sin egen prestige utan verkar för alla eleverna. Deras syn handlar om empati, bemötande och ett långsiktigt arbete. För att kunna lyckas med elever i beteendeproblematik krävs minst allt som nämns i den här studien och en sak till, kanske det viktigaste: tid.

Då pedagogerna beskriver hur de tänker och hur de förhåller sig i sitt arbete visas förutsättningar för hur man kan arbeta med de lite utmanande eleverna. Men det får mig att undra, om enskild undervisning är ett tecken på en misslyckad undervisningsmiljö? För om man arbetar enligt alla tips och råd borde beteendeproblematiken inte vara så problematisk...

Det som informanterna nog har gemensamt är att de är eldsjälar, personer som ger sig in i sitt uppdrag med hull och hår och vänder ut och in på sig själva för att lyckas, inte för sin egen skull utan för alla små personerna som går i skolan – alla elever.

## 6.4 Förslag till vidare forskning

Jag upplever att det inom den pedagogiska forskningen saknas råd om förhållningssätt för lärare och anvisningar om hur de kan bygga relationer. Inom den rådande forskningen som jag under detta arbete har studerat diskuteras mycket vad som menas med elever i problem, förklaringar till deras beteenden, men inte hur man ska bemöta dem.

Utifrån detta och mina avgränsningar föreslår jag följande till vidare forskning:

- Hur man bygger relationer med elever
- Hur förhållningssätt och bemötandet till föräldrar och kollegor kan se ut
- På vilket sätt bemötandet från lärare påverkar elevernas skolgång
- Genusperspektiv – påverkar könstillhörigheten hos framgångsrika pedagoger eller problematiska elever
- Huruvida diagnoser leder till något positivt eller ej

# Referenser

Ahlberg, A. (Red.). (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Esaiasson, P. & Gilljam, M. & Oscarsson, H. & Wängnerud, L. (2007). *Metodpraktikan*. (3:e upplagan). Stockholm: Nordstedts Juridik B.

Greene, R. (2010). *Vilse i skolan*. Stockholm: Cura.

Hedström, H. (2012, 02). Alla är olika trots samma diagnos. *Specialpedagogik*. Tillgänglig: <http://www.lararnasnyheter.se/specialpedagogik/2012/02/09/alla-r-olika-trots-samma-diagnos>

Heimersson, M. (2009). Elevers särskilda behov - en analys enligt Nancy Fraser. I A. Ahlberg, (Red.). *Specialpedagogisk forskning. En mångfacetterad utmaning*. (s. 59-79). Lund: Studentlitteratur.

Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblematik i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.

Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens*. (2:a upplagan). Stockholm: Liber AB.

Kadesjö, B. (2007). *Barn med koncentrationssvårigheter*. (3:e upplagan). Stockholm: Liber AB.

Kinge, E. (2000). *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.

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

Lindqvist, G. (Red.). (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2010). *Lösningssinriktad pedagogik*. (5:e reviderade upplagan). Falun: Måhlberg & Sjöholm.

Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan*. Stockholm: Liber AB.

Ogden, T. (1991). *Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Persson, B. (2008). *Elevers olikheter*. (2:a upplagan). Stockholm: Liber AB.

Skolverket. (2011). *Läroplanen för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014a). *Arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket. (2014b). *Stödinsatser i utbildningen*. Stockholm: Skolverket.

Socialstyrelsen. (2011). *Termbanken*. Hämtad 2015-05-24 från <http://socialstyrelsen.item.se/showterm.php?fTid=720>

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. (andra upplagan).  
Lund: Studentlitteratur AB.

Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.

# Bilaga 1. Intervjuguide

## Bakgrundsfrågor:

- Vilken eftergymnasial grundutbildning (och eventuell vidareutbildning) har du?
- Hur länge har du arbetat inom skolan?
- Vad har du för uppdrag inom skolan idag?
- Hur länge har du haft det uppdrag du har idag?

## Själva undersökningens teman:

- Berätta om vad du tänker om begreppen beteendeproblem och utåtagerande.
- Hur tänker du kring diagnoser och dokumenterad problematik?
- Berätta om vad du anser är en god undervisningsmiljö – vad kan bidra till en sämre undervisningsmiljö/ vad är icke önskvärt beteende?
- Vad har du för erfarenhet av att arbeta med utåtagerande elever i behov av särskilt stöd/beteendeproblem?
- Berätta om en situation där du känner att du uppnådde en god undervisningsmiljö för en elev med utåtagerande beteendeproblematik. *Det spelar ingen roll om du höll i lektionen, var insatt som stödinsats eller helt enkelt råkade vara där.*
- Vad, tror du, gjorde att situationen blev lyckad? - vad var målet på lektionen/ för eleven?
- Vad var viktigt för dig att tänka på, kring ditt agerande, i den beskrivna situationen/händelsen?
- Vad var det som fungerade med ditt tillvägagångssätt tror du?
- Något du nu tänker att du skulle ha gjort på annat sätt, vad kan du dela med dig av som jag kan ta lära av ifråga om ditt agerande/tillvägagångssätt?
- Varför tror du, att eleven i din beskrivna erfarenhet, behövde stödinsats?
- Varför är det viktigt, enligt dig, att sträva efter att nå/lyckas med dessa elever?
- Finns det något mer du vill dela med dig av som vi inte berört i vårt samtal?