



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Elever med beteendeproblem

– en kvalitativ studie kring lärares  
resonemang om elever som ryms inom  
kategorin

**Namn:** Jeanette Beckman & Linnéa Mattsson

**Program:** Specialpedagogprogrammet



# ABSTRACT

Examensarbete:	15 hp
Kurs:	SPP 610
Nivå:	Avancerad nivå
Termin/år:	HT 2019
Handledare:	Lena Fridlund
Examinator:	Ernst Thoutenhoofd

---

Nyckelord: Beteendeproblem, lärare, specialpedagogik, systemteori, socialkonstruktionism, kategoriskt perspektiv, relationellt perspektiv, dilemmaperspektiv

---

Syfte: Syftet är att undersöka hur lärare resonerar kring elever med beteendeproblem i skolan med särskilt fokus på följande frågeställningar:

Hur beskriver lärare elever med beteendeproblem?

Hur förklarar lärare elevers beteendeproblem?

Hur resonerar lärare kring arbetet för att stödja elever med beteendeproblem?

Metod: Studien är kvalitativ och utgår från åtta semistrukturerade intervjuer med lärare i årskurs 3–6. Diskursanalys har använts som metodologi. Studien eftersträvar relaterbarhet, snarare än generaliserbarhet.

Teori: Den teoretiska utgångspunkten grundar sig i systemteori och socialkonstruktionism. Även de specialpedagogiska perspektiven används, det vill säga relationellt och kategoriskt perspektiv samt dilemmaperspektivet.

Resultat: Intervjupersonerna uttryckte en liktydig komplexitet i sin syn på elever med beteendeproblem och varför beteendeproblem uppstår. Det relationella perspektivet, med fokus på miljö uttrycktes, men även det kategoriska perspektivet, vilket visade sig i förklaringsmodeller utifrån personliga egenskaper eller utifrån en medicinsk diagnos. Elever med beteendeproblem var även uppkomst till flera dilemman som lärarna gav uttryck för, så som tiden som lades på konflikthantering och att skapa arbetsro samt om eleverna skulle vara inkluderade i den ordinarie gruppen. Den sistnämnda var genomgående en åtgärd som lärarna var överens om kunde vara ett adekvat stöd.

# FÖRORD

Man vill bli älskad,  
i brist därpå beundrad,  
i brist därpå fruktad,  
i brist därpå avskydd och föraktad.  
Man vill ingiva människorna någon slags känsla.  
Själens ryser inför tomrummet  
och vill få kontakt till vilket pris som helst.

Hjalmar Söderberg

Alla som befinner sig i skolan är i grunden sociala varelser, då människan i sin natur är social och beroende av andra genom interaktion. Det vi gör värderas utifrån vad som betraktas som normalt, vad som är accepterat just nu och i det sammanhang vi befinner oss i. Men det är inte alltid vi människor agerar efter normen vilket väcker känslor och tankar hos omgivningen. Med bakgrund av ovanstående dikt och resonemang, har vi kommit att intressera oss för elever i skolan vars beteende formuleras som problematiskt.

Vi är två författare av examensarbetet och vi har samarbetat kontinuerligt genom hela arbetet. Arbetet har utformats i ett delat Google dokument där vi först tagit ansvar för olika delar men sedan reviderat dem tillsammans. Samma antal lärare har intervjuats och vi har tagit del av handledning tillsammans och författat text i lika stor utsträckning. Vi har tagit ett gemensamt ansvar för hela arbetet, genom hela arbetet.

Ett stort tack till Lena Fridlund, som genom sin tid och sitt engagemang har gjort arbetet möjligt. På jobbet, hemma, på en flygplats i Amsterdam, i Frankrike – Lena, tack för att du varit snabb att svara klokt på våra frågor och handlett oss genom hela processen, alltid med glimten i ögat.

Ytterligare ett stort, stort tack till de lärare som tog av er dyrbara tid och ställde upp som intervjupersoner. Utan er hade det inte blivit något examensarbete!

# INNEHÅLL

INLEDNING .....	1
BAKGRUND .....	4
SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR .....	7
LITTERATUR OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG .....	8
Tidigare forskning .....	8
Definition av beteendeproblem .....	9
Förklaringar .....	10
Makronivå .....	10
Mikronivå.....	10
Individnivå .....	12
Beteendeproblem som en konstruktion.....	12
Stödinsatser.....	13
Elevhälsan .....	14
Relationens betydelse.....	14
Undervisningens betydelse .....	16
Makt.....	17
TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER.....	18
Systemteori .....	18
Socialkonstruktionism .....	19
Specialpedagogiska perspektiv .....	20
Kritik mot de teoretiska utgångspunkterna.....	21
METOD.....	23
Metodval.....	23
Urval .....	24
Genomförande .....	25
Bearbetning och analys.....	26
Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet .....	26
Etik.....	27
RESULTAT .....	29
Beskrivning av elever med beteendeproblem.....	29
Förklaring till beteendeproblem .....	30
Diagnosens betydelse .....	32

Stöd för elever med beteendeproblem .....	33
DISKUSSION .....	35
Metoddiskussion .....	35
Resultatdiskussion .....	38
Språket .....	38
Konstruktioner .....	38
Konsekvens .....	389
Dilemman.....	40
Individ och miljö.....	41
Kompetenser .....	42
Ledarskap.....	43
Studiens kunskapsbidrag: Vad kan vi specialpedagoger bidra med? .....	44
Förslag till vidare forskning .....	45
Avslutande ord.....	45
REFERENSER.....	46
Bilaga 1 Intervjuguide .....	52
Bilaga 2 Analysdokument .....	53
Bilaga 3 Missivbrev .....	54

## INLEDNING

I avsnittet diskuteras, utifrån ett specialpedagogiskt, pedagogiskt och samhällsperspektiv, varför arbetets syfte och frågeställningar har relevans i professionen som specialpedagog. Avsnittet inleds med ett citat från en av de intervjuade lärarna och fortsätter med att beskriva studiens relevans ur ett samhälleligt perspektiv och även hur studien kan bidra med ny kunskap ur ett specialpedagogiskt perspektiv. Avsnittet avslutas med att kortfattat beskriva studiens avgränsningar.

... som person vill man denna personen väldigt väl, man vill att det ska gå bra. Men så har man ju de andra att tänka på också så det är väldigt klivet man kanske ibland kan bli irriterad för att det liksom blir jobbigt. En maktlöshet kan man känna ibland tycker jag. Man tror att man ska klara allt, sån är jag lite grann. Jag har väl svårt att be om hjälp .... Man ser sig som misslyckad om man inte lyckas även om det kanske är omöjligt för en person att klara av det här själv.

Ovanstående citat är av en lärare i mellanstadiet, när hen pratar om elever med beteendeproblem i sin undervisning. Hen beskriver en komplexitet i läraryrket, hur hen bryr sig om sina elever och vill dem väl, men samtidigt känner en maktlöshet och ett misslyckande och då särskilt kring elever med beteendeproblem. Läraryrket är ett komplext yrke, det är som en annan av de intervjuade lärarna uttryckte, ”både svårt att vara människa och svårt att jobba med människor”. Det finns forskning som visar att elever med beteendeproblem kan ses som det svåraste med att vara lärare, Larsson och Nilholm (2012) menar att elever med beteendeproblem ses som en av skolans största utmaningar. Kadesjö (2010) påpekar att ungefär 10 % av elever i svenska skolor ha en så hög grad av beteendemässig problematik att termen beteendesvårigheter används. Beteendeproblem bidrar till att elever inte når kunskapsmålen och att klasskamrater upplevs bli negativt påverkade (Larsson & Nilholm, 2012). I rapporter från olika skolrelaterade instanser påvisas att lärare tycker det är svårt att hantera elevers beroendeproblematik.

Elevers vredesutbrott, arbetsvägran, trotsighet, överdrivna argumenterande och vulgära ord upplevs av många lärare som det allra svåraste att handskas med i yrket (Ogdén, 2003). De allra flesta barn ifrågasätter, gör motstånd eller gör saker som vi vuxna inte accepterar, det hör barndomen till och är en del av alla barns utvecklingsprocess, vilket gör att de kan betraktas som nödvändiga och förväntade.

Samtidigt som beteendeproblem kan ses som en förväntad del av ett barns utveckling, visar Skolinspektionens senaste skolenkät, hösten 2018, att den upplevda tryggheten i skolan och ordningen i klassrummet har försämrats något sedan 2013. Drygt 10 % av eleverna i årskurs nio uppger att de inte känner sig trygga i skolan, och nära 60 % av eleverna uppger att andra elever stör ordningen i klassrummet. Dessutom visade den att var tredje niondeklassare upplever att de inte har studiero på lektionerna. Samma enkät visar även att lärarna har en mer positiv bild än eleverna, men det som bedöms lågt av elever bedöms i regel även lågt av lärare (Skolinspektionen, 2018). Detta visar således på att även eleverna i svenska skolor upplever att de inte får den trygghet och studiero som de enligt skollagen (SFS 2010:800) har rätt till.

Samhällsdebatten är för oss som arbetar som specialpedagoger ofta onyanserad, ett lågaffektivt bemötande ställs mot "ordning och reda" och därmed disciplinära åtgärder så som betyg i ordning och uppförande. Åsikterna speglas både i politiska beslut och i media, med tillägg i skollagen (SFS 2010:800) kring disciplinära åtgärder och rätten till studiero. Professionella och mindre professionella uttalar sig i media och ger sin sanning i debatten. Betygen i ordning och uppförande togs bort i den svenska skolan år 1970. Under 2000-talet har ordningsbetygen återigen varit på den politiska kartan.

Den senaste debatten som fördes kring ordningsbetyg skedde i och med att en majoritet i riksdagen ville införa omdömen i ordning och uppförande under våren 2019. I en artikel i SVT Nyheter skriver Eriksson (2019, 2 april) att fem riksdagspartier framför till regeringen att införa ordningsomdömen för att komma tillrätta med stök och problem i skolan. Utbildningsutskottet fattade följaktligen beslut om att uppmana regeringen att vidta sig frågan (Eriksson, 2019, 2 april). Debatten i media lät sig inte vänta och Blosseldal (2019, 3 april) skriver i en debattartikel i Göteborgsposten om motstridigheten mellan omdömen i ordning och uppförande och det faktum att FN:s barnkonvention ska bli svensk lag 2020. Blosseldal (2019, 3 april) hävdar fortsatt att omdömen eller betyg i ordning och uppförande inte kommer att öka den ömsesidiga respekten och inte heller visa barnet ett alternativ till våld. Hon hänvisar vidare till den lågaffektiva metoden och skriver: "Den lågaffektiva metodiken hävdar att den som tar fan i båten också får ro, eller snarare, att den som bestämmer att alla barn ska vara i skolan också måste bära ansvaret för att få det att fungera" (Blosseldal 2019, 3 april). Den politiska debatten är fortfarande aktuell, vilket ger oss som arbetar i skolan ytterligare anledning att diskutera och reflektera kring vad ordning och uppförande innebär och framförallt vilka problem i skolan som har lett den politiska samtiden hit.

Politiker och samhällsdebattörer ger sin bild av skolan, men även föräldrar och elever ska enligt styrdokument även de ges utrymme att ge sin syn. Samtidigt är det vi som arbetar i skolan som sitter på makten att besluta vilka elever som har svårigheter samt vilket stöd de ska få (Andreasson, 2007; Lundgren, 2006).

Det är av vår åsikt att det är högst relevant i professionen som specialpedagog att ha kompetens nog att nyansera debatten och ha ett objektivt, professionellt och vetenskapligt perspektiv på elever med beteendeproblem. Specialpedagoger ska ha kompetensen att handleda och fortbilda lärare kring elever med beteendeproblem. För att få kompetensen som krävs ligger det i vårt intresse att först och främst undersöka hur lärare beskriver och resonerar kring elever med beteendeproblem, både när det gäller orsaker och när det gäller vilket stöd lärare anser att eleverna eller de själva behöver. Studien är därför baserad på kvalitativa intervjuer av lärare verksamma i årskurs 3–6. Genom att analysera resultat från intervjuer tillsammans med tidigare forskning inom området och utifrån valda teorier, hoppas vi kunna ge en mångfacetterad och nyanserad bild av hur lärare talar om och resonerar kring elever med beteendeproblem. En bild som specialpedagoger, lärare och skolledare kan ta del utav.

Vi har genom flera års arbete som både lärare och specialpedagoger dagligen mött lärare som beskrivit en frustration i arbetet kring elever med beteendeproblem. Många av dem har uttryckt ett behov av handledning och/eller handfasta råd på hur de ska bemöta dessa elever, som ideligen

bryter mot regler och normer i klassrummet, är utåtagerande och/eller ofta hamnar i konflikter. Det finns därför ett professionellt intresse hos oss när det gäller elever med beteendeproblem.

Vi har valt att avgränsa studien genom att inte diskutera och jämföra kön, socioekonomiska förutsättningar eller beteendeproblem som bottnar i missbruk och/eller i kriminalitet. Vi kommer inte heller att ta upp alla de olika program och metoder som finns presenterade på individ eller organisationsnivå, för att kunna hantera elever med beteendeproblem. Det finns en uppsjö av dem, varav en del är förankrade i forskning, andra inte. Studien fokuserar på elever i skolmiljö, i undervisningen, men även i andra lärmiljöer så som raster.



## BAKGRUND

I följande avsnitt presenteras det svenska skolsystemet med fokus på elever i behov av särskilt stöd. En viss historik kring elever som fallit utanför skolans normer presenteras och därefter en förklaring av det kompensatoriska uppdrag som den svenska skolans styrdokument framhåller. Avsnittet avslutas med ett utvecklande av begreppet studiero, ett begrepp som ofta nämns i rapporter och styrdokument, samt en beskrivning av de disciplinära åtgärderna som tillkom i och med Skollagen 2010.

Skolan har sett ut på liknande sätt ur ett flertal organisatoriska perspektiv sedan år 1842, då den allmänna folkskolan infördes. Man börjar och slutar skolan vid en viss ålder och man bedöms med betyg, utifrån en normalitetsmall eller normalplan som den kallades när den först antogs år 1878. Fram till 1968 präglades skolan av en syn, som innebar att bara vissa hade rätt att gå i skolan, framför allt hade inte de med störst behov eller de med sämre ekonomiska förutsättningar den rätten. År 1968 blev det en lagstadgad rätt för alla barn oavsett förutsättningar att gå i skolan (Skolverket, 2005).

När Sverige antog den så kallade Salamancadeklarationen 1996, betonades att skillnader mellan människor är normala och att undervisningen måste anpassas efter eleven istället för tvärtom. Deklarationen fastställde även att skolan ska ge plats åt alla elever, oavsett eventuella svårigheter och skillnader och utforma sin undervisning därefter, det vill säga *en skola för alla*. Grunden till detta inkluderande förhållningssätt är att alla elever ska få en likvärdig utbildning med hög kvalitet. Tanken är också att det ska motverka diskriminerande attityder och främja ett inkluderande samhälle. Slutligen är tanken att man ska fokusera på elevers möjligheter istället för svårigheter, samt att pedagogiken måste anpassas efter alla elevers behov (Svenska Unescorådet, 2006). Trots den inkluderande grundtanken har uppdelningen av elever i olika grupper och kategorier fortsatt på ett liknande sätt som innan Salamancadeklarationen antogs. Denna kategorisering ses som ett sätt ta reda på vilka elever som är i behov av mer stöd och vilka som behöver mer utmaningar (Börjesson & Palmblad, 2003).

Enligt Salamancadeklarationen (2006) är inkluderande undervisning det mest effektiva sättet att bygga upp solidaritet mellan barn i behov av särskilt stöd och andra barn. En motsättning till inkludering är olika särlösningar där elever exkluderas från deras ordinarie klass. Salamancadeklarationen (2006) betonar att särlösningar i form av undervisning utanför den ordinarie klassen är något man bör vara restriktiv med:

...en undantagslösning att förordas endast i de sällsynta fall där det har klart påvisats att undervisning i vanlig klass inte kan tillgodose ett barns undervisningsrelaterade eller sociala behov eller när så krävs med hänsyn till det barnets eller andra barns bästa (Svenska Unescorådet, 2006, s. 19).

Förutom Salamancadeklarationen (2006), lyfter även Skollagen (2010:800) och Läroplanen för grundskolan (Lgr11, 2011) fram inkludering av elever i behov av särskilt stöd i den ordinarie undervisningen. Detta kan ibland innebära stora utmaningar för både arbetslaget, elevhälsan och däri rektor (Kadesjö, 2010) och framför allt för läraren då just gruppen elever med

beteendeproblem och med ofta låga studieresultat, är den grupp som utmanar lärare och dess undervisning mest (Harrison, Soares & Joyce, 2018).

I Skollagen (2010:800) redovisas att om det framkommer att en elev riskerar att inte nå de kunskapskrav som minst ska uppnås eller om eleven uppvisar andra svårigheter i sin skolsituation, ska skolan skyndsamt ge eleven extra anpassningar i den ordinarie undervisningen. Om eleven sedan, trots extra anpassningar, inte utvecklas mot målen eller om man tänker att extra anpassningar inte kommer att vara tillräckligt, ska elevens behov av särskilt stöd utredas (SFS 2010:800). Enligt Skolverket (2011) är det framför allt lärande- och beteendesvårigheter som ligger till grund för ett särskilt stöd, där beteendeproblem är den vanligaste orsaken bland de äldre eleverna och läs- och skrivsvårigheter är vanligast bland de yngre eleverna. Det är dessutom vanligt med kunskapsmässiga problem bland elever med beteendeproblem (Skolverket, 2011). Det särskilda stödet ska dokumenteras i ett åtgärdsprogram och ges inom den grupp som eleven tillhör. Om stödet inte kan tillgodoses inom den ordinarie gruppen kan rektorn besluta att stödet ska ske i till exempel särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning (SFS 2010:800).

I en rapport från Skolverket (2018) påvisas att 5,2% av grundskolans elever har ett upprättat åtgärdsprogram och nära hälften av dessa elever får sitt stöd i särskild undervisningsgrupp eller enskild undervisning. Orsakerna till att eleverna placeras i dessa två undervisningsformer förklaras ofta med inlärningssvårigheter, social problematik eller någon funktionsvariation (Skolverket, 2018). Enligt Hjärne och Säljö (2013) handlar det främst om elever med neuropsykiatriska funktionsvariationer, vilka har sin grund i den medicinska och psykologiska kursen. Dessa funktionsvariationer ligger ofta till grund för förklaring av problem som just inlärningssvårigheter och beteendeproblem som tar sig uttryck i att eleven inte klarar av klassrumsaktiviteter.

Enskild undervisning eller särskild undervisningsgrupp är något som kan betecknas som särlösningar och enligt Hjärne och Säljö (2013) har det alltid funnits särlösningar för de elever som på något sätt avviker från det normala. Det har tidigare handlat om kortare skolgång, att gå om en klass eller olika former av hjälpklasser. Variabeln för att falla utanför normaliteten handlade till en början om intelligens och prestation. Senare kom även förklaringsmodellen skolproblem som riktade sig mer mot beteendet. Benämningar på elever var till exempel svåruppfosttrade, dagdrömmare, fattiga, störda, nagelbitare, lata, idioter, vänsterhänta. Särlösningarna kallades till exempel för obs-klasser, idiotklasser, svagklasser. Idag uppfattas dessa benämningar som förlegade och icke korrekta, men på den tiden var uttrycken vedertagna (Ahlén, 2014).

Skolans uppdrag är, enligt Skollagen (2010:800), kompensatoriskt. Det kompensatoriska uppdraget är ett av flera uppdrag som finns formulerade i Skollagens första kapitel, där skolans övergripande syfte är utformat på följande sätt:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt. En strävan ska vara att uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen (SFS 2010:800, 1 kap. 4§).

Skollagen utgår således, i linje med det kompensatoriska uppdraget, ifrån att behovet av särskilt stöd uppkommer i mötet mellan elevens förutsättningar och den omgivande miljön.

En utredning kring en elevs behov av särskilt stöd kan även vara nödvändig i de fall skolan använt sig av någon av Skollagens disciplinära åtgärder. Dessa kan användas utifall en elev "vid upprepade tillfällen stört ordningen eller uppträtt olämpligt" (SFS, 2010:800 5 kap, 9§). De disciplinära åtgärderna tillkom i Skollagen 2010 och är till för att säkerställa att alla elever får den undervisning som de har rätt till. Enligt Skollagen (2010:800) ska utbildningen "... utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero" (SFS, 2010:800, 5 kap, 3§). Enligt Skolinspektionen (2016) innebär studiero att "störande inslag under lektionen minimeras och att fokus riktas mot det som är syftet med undervisningen" (s. 5). För att försäkra sig om alla elever få studiero står det vidare i Skollagen (2010:800) att varje skola ska ha ordningsregler som alla elever ska känna till och följa. Om elever trots ordningsreglerna stör ordningen får läraren och rektorn vidta olika åtgärder, så som kvarsittning, omplacering och avstängning. Enligt Skolverket (2019) har skolan ett ansvar vid överträdelser av ordningsreglerna och även för eventuell utredning:

Med utgångspunkt i vad utredningen visar ska rektorn se till att skolan gör något för att få eleven att ändra sitt beteende. Det kan till exempel vara en skriftlig varning. Det kan också handla om att ge eleven stöd i undervisningen eller annat stöd från elevhälsan om eleven behöver det (Skolverket, u.å., Vad betyder att rektorn ska se till att saken utreds?, stycke 2).

Skolverket (2019) presenterar vidare att de disciplinära åtgärderna ofta används restriktivt och istället anser många rektorer att det finns andra åtgärder som ger bättre resultat för tryggheten och studiero så som samtal, stöd, anpassningar och stöttning från elevhälsan. Detta är något som Skolinspektionen (2016) bekräftar genom att beskriva viktiga delar som kan leda till studiero, vilka är att skolan arbetar för att lärarna utvecklar ett tydligt ledarskap och en lektionsstruktur, att det finns ett arbete kring normer och värden samt att skolan ser till att eleverna får det stöd och utmaningar de behöver.

Mot bakgrund av ovanstående inledning och bakgrund har vårt intresse hamnat på att undersöka hur lärare resonerar kring elever med beteendeproblem, orsaker till beteendeproblem och stöd för elever med beteendeproblem.

## **SYFTE OCH FRÅGESTÄLLNINGAR**

Syftet är att undersöka hur lärare resonerar om elever med beteendeproblem i skolan med särskilt fokus på följande frågeställningar:

Hur beskriver lärare elever med beteendeproblem?

Hur förklarar lärare elevers beteendeproblem?

Hur resonerar lärare kring arbetet för att stödja elever med beteendeproblem?

# LITTERATUR OCH FORSKNINGSGENOMGÅNG

I följande avsnitt presenteras ett aktuellt forskningsläge kring beteendeproblem, både nationellt och internationellt. Forskningsgenomgången består av forskningsartiklar, avhandlingar, rapporter och litteratur. Avsnittet inleds med rubriken *tidigare forskning*, där forskning med hög relevans för studien och/eller problemområden och teorier liknande den här studiens, presenteras. För att sedan gå vidare mot ett försök till *definition av begreppet beteendeproblem*. Avsnittet fortsätter sedan med att presentera forskning kring *förklaringar till beteendeproblem och stödinsatser* som har förankring i forskning. Avsnittet avslutas med en rubrik kring *makt*.

## Tidigare forskning

Det finns omfattande forskning kring elever med beteendeproblem och vilka orsaker som kan tänkas ligga bakom. Där kan Nordahl, Sørli, Manger och Tveit (2013) nämnas som presenterar förklaringar till elevers beteendeproblem utifrån ett systemteoretiskt perspektiv. De menar att för att kunna hjälpa elever med beteendeproblem behöver man utgå från alla olika nivåer, så som familjen, skolan, samhället och dessutom individuellt stöd (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2013). Vi har även hittat forskning kring elever i behov av särskilt stöd och lärares attityder kring dem. Av de studier som vi anser är av högst relevans för den här studiens syfte och frågeställningar är flera genomförda av Gidlund (2018) och handlar om hur lärare ser på att inkludera elever med beteendeproblem i den ordinarie undervisningen.

Gidlund (2018) presenterar i sin forskning, som består av fyra olika artiklar, lärares attityder kring att inkludera elever med beteendeproblem i den ordinarie undervisningen. Författaren genomförde studierna med fokusgruppsintervjuer och enskilda intervjuer, med lärare i årskurs 4–6. Vid analysen av resultatet har diskursanalys använts och teorierna för att tolka resultatet utgår från ett konstruktionistiskt perspektiv. Resultatet visade att lärare upplever det svårt att inkludera elever med beteendeproblem i den ordinarie undervisningen på grund av att de inte känner att de har tillräckliga kunskaper. Författaren menar att lärarna konstruerar en gemensam syn på elever med beteendeproblem som störande och respektlösa, en syn som leder till en enighet kring svårigheten med att inkludera dem i den ordinarie undervisningen (Gidlund, 2018).

På uppdrag av regeringen gjorde Socialstyrelsen fem kunskapssammanfattningar kring barn som har eller riskerar att utveckla psykisk ohälsa, den togs fram av UPP-centrum (nationellt utvecklingscentrum för tidigare insatser för att förebygga svårare psykisk ohälsa hos barn och unga) och är tänkt att användas för personal i skola och förskola. En av kunskapssammanfattningarna handlar om *Barn som utmanar* och är skriven av barnläkare Björn Kadesjö. Kadesjö (2010) sammanfattar forskningsfälten när det gäller till exempel olika benämningar av beteendeproblem, följer av beteendeproblem och olika typer av beteendeproblem. Resultatet av sammanfattningen med Kadesjös (2010) egna analys är att beteendeproblem uppstår när de vuxna förväntar sig ett visst beteende som barnet av olika

anledningar inte kan uppfylla och att vuxenvärlden därför behöver vara tydliga med sina förväntningar på barnet. Kadesjö (2010) anser att vikten bör läggas på barnets miljö och relationer. En slutsats är att barnets miljö behöver analyseras tidigt för ett förebyggande och hälsofrämjande arbete. Inom skolan, menar Kadesjö (2010), att personalen aktivt behöver arbeta för att ge eleverna förutsättningar att utveckla sina sociala förmågor och att samtidigt positivt förstärka och uppmärksamma de elever som följer förväntningar och normer.

## Definition av beteendeproblem

Barn med beteendeproblem kan vara svårt att finna en gemensam definition på, då det skiljer sig åt både under tid och mellan olika länder, vilket är något som Gidlund (2018) påtalar i sin studie. Författaren menar att de flesta problemen definieras utifrån de rådande normer och värderingar som finns inom den specifika sociala gemenskapen. Ett beteende eller handlande som uppfattas som ett problem i en situation behöver däremot inte upplevas som det i en annan. Det är därför viktigt, enligt Kadesjö (2010), att även titta på hur omgivningen kan ha medverkat till beteendet.

Gidlund (2018) presenterar att lärarna oftast definierar beteendeproblem som något som eleverna är bärare av eller ansvariga för när det handlar om hur de arbetar på lektionerna. Gidlund (2018) påtalar vidare att när elever uppträder på ett sätt som leder till svårigheter för lärarna, andra elever och dem själva så upplever lärare det svårt att skapa en fungerande undervisning där alla elever är delaktiga och inkluderade. Bristen på kompetens att hantera de här eleverna leder till en frustration som i sin tur leder till att lärarna söker förklaringar till misslyckanden som uppstår. Hur dessa förklaringar konstrueras har betydelse för hur lärarna sedan organiserar undervisningen och förstår sitt eget uppdrag. Författaren påvisar dessutom att frustrationen kring arbetet kring elever med beteendeproblem är en av de stora orsakerna till att lärarna lämnar yrket (Gidlund, 2018).

Gidlund (2018) använder sig av termen EBD (emotional behaviour difficulties), vilket också är den internationella term som används mest inom forskning för elever med beteendeproblem. Gidlund (2019) hänvisar till Kadesjö (2010) definition av beteendeproblem, som hon menar har ett liknande sätt att beskriva dem på.

Kadesjö (2010) presenterar tre olika definitioner av beteendeproblem; beteende som hindrar lärande och undervisning, utagerande beteende, fysiskt och verbalt samt antisocialt beteende. Vår studie kommer framför allt att handla om det förstnämnda beteendet med följande definition:

...som att inte kunna koncentrera sig samt att vara lätt distraherad, rastlös, motoriskt orolig och stökig. Dessa beteenden gör att barnen stör både andra och sig själva, och det blir särskilt uppenbara i inläringssituationer (Kadesjö, 2010, s.15).

Det handlar om beteenden där elever bryter mot de regler och normer som råder i skolan. Denna typ av beteendeproblem är den vanligaste och uppgår till ca 10 % av alla barn, antisociala beteenden är däremot relativt ovanliga. Forskning menar dock att det är viktigt att komma till rätta med de mindre allvarliga beteendeproblemen, då de kan skapa en acceptans för andra beteendeproblem (Kadesjö, 2010).

Med utgångspunkt i ovanstående resonemang kommer vi i vårt arbete att använda oss av begreppet beteendeproblem, utifrån Kadesjös (Socialstyrelsen, 2010) definition. I de fall andra forskare använder sig av EBD, har vi översatt detta till beteendeproblem.

## Förklaringar

Anledningen till att beteendeproblem uppstår kan förklaras på flera olika sätt. Inom viss forskning talar man om riskfaktorer och skyddsfaktorer. Även om barn utsätts för riskfaktorer betyder det inte att de kommer att utveckla beteendeproblem, utan det handlar samtidigt om vilka skyddsfaktorer de har i sin omgivning. Till skyddsfaktorer hör om barnet upplever sin omvärld som begriplig och förutsägbar och om omvärlden präglas av trygghet och acceptans kring olikheter samt barnets egna förmågor (Kadesjö, 2010). Utifrån tidigare forskning beskrivs i följande kapitel möjliga förklaringar på olika nivåer, hämtade från den systemteoretiska teorin, så som makronivå, mikronivå och slutligen individnivå. Avslutningsvis belyses begreppen *elever med beteendeproblem* och *elever i behov av särskilt stöd* utifrån en mer kunskapsteoretisk referensram, med fokus på konstruktioner.

### **Makronivå**

Samhället förändras och det är svårare idag, enligt Kadesjö (2010), för vuxenvärlden att skapa den trygghet och begriplighet i sin vardag som barn behöver. Svårigheten grundar sig i en stress som påverkar föräldrarna, där olika krav och förväntningar på dem ställs mot varandra. Det kan handla om arbetsambitioner eller brist på arbete och att samtidigt försöka vara en bra förälder (Kadesjö, 2010).

Andra krav som ställs på individen grundar sig enligt Kendall (2016) om dagens informationssamhälle och kraven på att vi kan hantera den stora mängden information som vi tar till oss samt kunna sortera och sammanställa den. Samhällsutvecklingen påverkar således skolan och dess krav som ställs på eleverna som idag har krav på sig att kunna tänka kritiskt mot den information som ges och dessutom är problemlösning ett viktigt samtida inslag istället för den tidigare faktainläringen (Kendall, 2016).

### **Mikronivå**

Kadesjö (2010) skriver att trygghet och begriplighet framför allt skapas i hemmet under barnets uppväxt. Ett barn som däremot växer upp i ett hem som präglas av konflikter, otrygghet och oförutsägbarhet är extra sårbara för påfrestningar i övriga livet. Även otydliga regler och inkonsekvent bemötande är riskfaktorer, likaså bristande engagemang från föräldrarna i form av både tid och ork, (Kadesjö, 2010) som tidigare konstaterats. Enligt Nordahl et al. (2013) är samarbetet med hemmet en faktor som påverkar hur beteendeproblem utvecklas. Om skolan och hemmet har svårt att samarbeta kan detta leda till att tidigare uppvisade beteendeproblem förstärks. Detsamma gäller om klasskompisarna har en negativ syn på skolan, då kan beteendet förstärkas eftersom eleven vill uppnå högre status i gruppen och på så sätt ökar det negativa beteendet (Nordahl et al., 2013).

Nilholm (2012) påpekar att det finns en tradition av att individualisera elevers problem till brister i hemmiljö eller biologiska faktorer. Dessa faktorer menar Nilholm (2012) har betydelse, men genom att skolan istället problematiserar sin egen verksamhet kan det göra större skillnad för eleven. Odenbring, Johansson och Hunehall (2017) visar på att den professionella kulturen och verksamheten spelar en central roll i hur elever med beteendeproblem hanteras och förklaras. Enligt Sørli och Nordahl (1998) har åtgärder på skol- och gruppnivå, som inte är riktade mot en enskild individ utan mot en hel klass eller skola, genomgående en positiv effekt.

Vissa forskare menar att beteendeproblem i skolan är socialt betingat och kopplas till sin omgivning, rådande kulturella och sociala normer. Elvén (2014) påpekar att beteendeproblem hos en elev betraktas som ett problem hos eleven själv, snarare än som en produkt av elevens kontext. Han menar vidare att de beteenden som är problematiska i skolan, handlar om samspel med omgivningen, liksom Nilholm (2012) och Odenbring et al. (2017) även de åsyftar.

I likhet med Elvén (2014) redogör Tomas och Loxley (2001) för att beteendeproblem är ett problem för skolan, läraren och klassen och inte nödvändigtvis för eleven själv. De menar däremot att det ofta ses som något som ligger i eleven och har att göra med elevens mående eller psykiska tillstånd. De betonar att beteendeproblem hos elever konstrueras i skolan utifrån skolans önskemål om ordning och säkerhet och innebär att eleven är i behov av särskilt stöd. Vidare menar de att problembeteende i skolan handlar om skolans önskan att kontrollera beteenden för att upprätta hålla ordning. Tomas och Loxley (2001) framhåller vidare att vi måste börja tänka att orsakerna till en elevs beteendeproblem inte ligger i elevernas brister utan snarare i hur den organisation som de befinner sig i är uppbyggd.

Gidlund (2018) menar att lärares sätt att prata om och benämna elever med beteendeproblem har påverkan på deras sätt att planera och genomföra sitt arbete. Detta får således konsekvenser för vilket undervisning som planeras. Enligt Skolinspektionen (2016) riskerar elever att bli stökiga och omotiverade om de inte får det stöd de behöver i undervisningen, eller om lektionerna är enformiga och inte väcker ett intresse samt om eleverna inte får utmanande och stimulerande arbetsuppgifter. Forskning visar, enligt Nordahl et al. (2013), att skolor med många elever som inte når målen, bristande motivation för skolarbete och en negativ syn på skolan är riskfaktorer. Det handlar även om skolor med oklara regler och oklara strategier vid regelavvikelse, mycket konflikter mellan elever och lärare, en miljö där elever inte får det stöd de behöver, där undervisningen är monoton, ostrukturerad, brist på delaktighet och engagemang samt gemensamma normer. Däremot har ofta organisatoriska faktorer, så som klasstorlek, liten påverkan (Nordahl et al., 2013).

Skolinspektionen (2016) visar dessutom på att det finns risk att lärare sänker sina förväntningar på elever som inte arbetar på lektionerna och nöjer sig bara de gör någonting. Istället för att sänka kraven menar Skolinspektionen (2016) att formen på undervisningen bör studeras, för att se om den möter elevernas varierade intresse och förutsättningar. Lärares förväntningar och bemötande på elever påverkar elevens skolprestationer säger forskningen enligt Skolinspektionen (2016) entydigt. Nordahl et al. (2013) påvisar den komplexitet som råder inom forskningsfältet, kring vad som är orsak och verkan när det gäller sambandet mellan sämre skolprestationer och



beteendeproblem. Många lärare har lagt märke till att elever som har ett problembeteende i skolan även ofta har svårigheter i olika skolämnen, vilket skulle kunna förklaras utifrån ovanstående resonemang.

### **Individnivå**

Vissa barn har svårigheter som gör att de är mer känsliga för miljön runt omkring dem, men det betyder i sig inte att de utvecklar beteendeproblem. Kadesjö (2010) presenterar olika förmågor eller faktorer som kan påverka utvecklingen av beteendeproblem, var för sig eller tillsammans och benämner dessa som riskfaktorer. Det handlar bland annat om läs- och skrivsvårigheter, intellektuell funktionsnedsättning och svårigheter att göra sig förstådd på grund av språksvårigheter. Det kan även handla om svårigheter att kunna kontrollera sina impulser eller tolka sociala signaler. Slutligen framhålls exekutiva och kognitiva svårigheter som riskfaktorer, där planering och organisering av arbetsuppgifter, samt förmågan att vara hantera oförutsägbara förändringar är centrala (Kadesjö, 2010; Kendall, 2016).

Kraven på de sistnämnda förmågor kan medföra svårigheter för elever med neuropsykiatriska svårigheter, då detta är just sådana exekutiva och kognitiva förmågor som funktionsvariationerna visar svårigheter på (Kendall, 2016). Antalet elever som fått neuropsykiatrisk diagnos har ökat både i hela världen. Diagnoser används för att förklara inlärningssvårigheter och svårigheter att hantera klassrumsaktiviteter som beskrivits ovan (Hjörne och Säljö, 2019). Det är också viktigt att ha i åtanke att även barn utan de här diagnoserna kan ha brister i beskrivna funktioner, om än inte lika omfattande (Kadesjö, 2010).

Elever som vid upprepade tillfällen känner att de misslyckas i skolan eller hamnar i konflikt med andra elever, skapar ofta en negativ självbild, enligt Kendall (2016). Detta kan leda till att de utvecklar beteendeproblem, så som utagerande beteende, skolk eller trots mot läraren, med andra ord ett undvikande av situationer som kan göra att de riskerar att misslyckas igen. Kendall (2016) poängterar därför vikten av att skolan arbetar för att upptäcka de svårigheter som eleverna kan vara i för att minska risken för att de utvecklar beteendeproblem och andra psykosociala svårigheter. Enligt Kadesjö (2010) ökar risken för en negativ självbild hos barnet om hen ofta möts av vuxna som kritiserar barnets handlande istället för att vägleda och försöka se vilka behov som ligger bakom beteendet. Kendall (2016) betonar vidare att oavsett vilka svårigheter eleven har, så tar de sig uttryck på olika sätt beroende på vilken kontext individen befinner sig i. Alla människor påverkas av den sociala miljö, och det är därför viktigt att inte bara fokusera på de individuella svårigheterna som en elev kan ha, utan att se över vad det kan vara i miljön som bidrar till svårigheterna (Kendall, 2016).

### **Beteendeproblem som en konstruktion**

Skolan ska, enligt styrdokumentet, vara organiserad på så sätt att den kan möta alla elevers olikheter i förutsättningar och behov. När vi beslutar kring elever i behov av särskilt stöd gör vi samtidigt ett beslut att de är i behov av något annat. Florian (2007) beskriver detta som vissa elevers behov av ”... something ‘additional’ to or ‘different’ from that which is ordinarily available” (s.203). Florian (2007) menar vidare att när man har kategoriserat vilka elever som är i behov av ett ‘tillägg’ till eller ‘annorlunda’ från det som vanligtvis finns, blir de eleverna ofta

skilda från andra elever och antas även lära på annat sätt än de elever som inte är i behov av 'tillägget' och/eller 'det annorlunda'.

Gidlund (2018) redogör för att när det gäller elever i behov av särskilt stöd, känner sig lärare inte tillräckligt kompetenta vilket skapar en känsla av otillräcklighet. Denna känsla leder till att de konstruerar elever som stör, till att vara elever i behov av något annat, som behöver hanteras av någon som har mer kompetens, vilket är i likhet med Florians (2007) resonemang ovan. Med andra ord konstruerar lärare, enligt Gidlund (2018), särskilt stöd för att få deras undervisningssituation att fungera. Både den sociala kontexten (skolklassen) och de individer som befinner sig i den påverkar också hur läraren ser på speciella behov. Isaksson, Lindqvist and Bergström (2010), menar att detta leder till att vilken klass en elev hamnar i, blir avgörande för om eleven anses vara i behov av särskilt stöd eller inte

När lärares arbetssituation och bristande kompetens leder till avvisande attityder gentemot elever med beteendeproblem finns det, enligt Gidlund (2018), en risk för att den negativa inställningen kommer vändas mot att inkludera elever med beteendeproblem i den ordinarie undervisningen. De synsätt eller diskurser som råder påverkar alltså hur lärare planerar och utformar det dagliga arbetet. Gidlund hänvisar till andra studier, som visar att kollegors positiva attityder till elever med beteendeproblem har betydelse. Ett förhållningssätt som utgår från att inkludering av elever med beteendeproblem är något positivt och intressant, skulle där med förändra undervisningspraktiken till att också omfatta dessa elevers behov, enligt Gidlund (2018), vilket överensstämmer med Tomas and Loxleys (2001) resonemang kring att en analys av organisation och miljö är av stor vikt för elever med beteendeproblem.

Gidlund (2018) menar vidare att rådande diskurser om beteende skapas både av lärarna, skolan och samhället i stort och påverkar hur lärare agerar och pratar om elever i sitt arbete. Enligt Gidlund (2017) kan benämningar som beteendeproblem och inkludering ses som sociala konstruktioner som lärarna är med och konstruerar, där beteendeproblem innefattar att vara ett problem för dels eleverna själva och dels för andra elever.

Mer kring beteendeproblem som en social konstruktion går att läsa under avsnittet *Teoretiska utgångspunkter*.

## Stödinsatser

Skolan ska vara organiserad på så sätt att den kan möta alla elevers olikheter i förutsättningar och behov. Om en elev riskerar att inte nå målen eller på andra sätt visar svårigheter ska skolan göra en utredning för att se vilka behov som finns och sedan ge stöd för att kompensera för dessa (SFS 2010:800).

## **Elevhälsan**

Enligt skollagen ska det i den samlade elevhälsan finnas tillgång till skolläkare, skolsköterska, skolpsykolog och kurator för medicinska, psykologiska och psykosociala insatser. Vidare ska det finnas tillgång till personal med sådan kompetens att elevernas behov av specialpedagogiska insatser kan tillgodoses (SFS 800:2010). Socialstyrelsen och Skolverket (2016) skriver att skolans uppdrag är att anpassa den pedagogiska verksamheten efter varje elevs behov och att elevhälsans arbete är centralt i detta uppdrag. Den ska dessutom se till att det skapas goda och trygga miljöer som främjar elevens fortsatta lärande, utveckling och hälsa. Verksamheten ska även undanröja hinder för varje elevs lärande och utveckling. Elevhälsan behöver samverka med den pedagogiska personalen och annan personal på skolan, för att utveckla skolans arbets- och lärandemiljöer, både som handledare och som rådgivare (Skolverket 2016).

Samverkan kan på individnivå handla om att elevhälsan är delaktig när det handlar om att identifiera problem kring elevens inläring, hälsa eller utveckling. Det kan även handla om deltagande vid kartläggningar och utredningar kring elevens behov av särskilt stöd samt bidra med kunskap kring anpassningen av undervisningen för att den ska vara tillgänglig för alla elever. Den specialpedagogiska kompetensen ska dessutom bidra med kunskap kring skolans lärandemiljöer, vilka faktorer som hindra respektive möjliggör att alla elever får den utbildning de har rätt till (Socialstyrelsen & Skolverket, 2016).

Skolverket (2014) påvisar att det är viktigt att det finns ett nära samarbete mellan lärare och elevhälsan och det är rektorns ansvar att organisera för att detta är möjligt. Att skapa en tillgänglig och närvarande elevhälsa ger lärarna förutsättningar att kunna stötta eleverna i ett tidigt skede, vilket också minskar risken för att problemen eskalerar. Annat som påverkar vilket stöd som sätts in är lärarnas kompetens kring hur man kan kompensera för de brister som olika funktionsvariationer medför. Även deras förståelse kring hur anpassningar kan påverka elevernas utveckling är av betydelse (Skolverket, 2014).

## **Relationens betydelse**

Flera studier tyder på att förebilder i form av lärare spelar en stor roll för elever med beteendeproblem. Ett klart samband mellan beteendeproblem och kvalitén på lärar-elevrelationen fastställs i forskning genomförd av Sørli och Nordahl (1998). En öppen och varm relation till lärare minskar beteendeproblemen enligt författarna, elever verkar även uppvisa något bättre social kompetens samt bättre trivsel i skolan än elever med problematiska relationer till lärare. De elever som däremot har konfliktfyllda relationer till lärare har signifikant större problem både med kamrater, inläring och beteende, påvisar samma studie av Sørli och Nordahl (1998). Om läraren dessutom, enligt Nordahl et al. (2013), försöker kontrollera eleven utifrån ett auktoritärt ledarskap, blir riskerna större att eleven svarar med aggression och att en ömsesidig oförståelse mellan lärare och elev skapas, vilket i sin tur ökar risken att beteendet blir bestående eller ökar. Även Ogdén (2015) poängterar vikten av kompetenta beteendeförebilder när gäller elever med beteendeproblem. Skolverket (2018) menar däremot att det ofta saknas ett ledarskap med en tydlig vision och de lyfter fram betydelsen av lärares attityder och kompetenser i specialpedagogiska frågor.

Ytterligare en aspekt i ledarskapsfrågor är DuPaul och Eckerts (1997) två övergripande principer som lärare använder i bemötandet av elever med ADHD; En proaktiv, som syftar till att förebygga problem som kan uppstå, samt en reaktiv som inbegriper strategier för lösningar av situationer där problem redan har uppstått. Det är enligt, DuPaul och Eckert (1997), viktigt att integrera båda principerna i klassrummet, men lärare tenderar att förlita sig på den reaktiva och då ofta i samband med bestraffning. Detta trots att forskning upprepat visat den positiva förstärkningens framstående övertag (Piffner, Barkley & DuPaul, 2006). Forskning påtalar även att det ofta talas kring ADHD i samband med negationer, som till exempel 'eleven kan inte koncentrera sig' eller 'eleven kan inte sitta still' (Persson, 1998). Det här, påpekar Honos-Webb (2008), sker inte bara i skolans värld utan även i media och i moden forskning. Nylin och Wesslander (2003) uppmärksammar de negationer som sker kring barn med ADHD och skriver på temat;

Ett annat sätt att karaktärisera barn och ungdomar med ADHD är att beskriva dem som personer med många briljanta idéer, kreativa och uppfinningsrika. De får snabba associationer och tankar och finner ofta okonventionella lösningar som andra inte förmår att se. Med initiativrikedom utöver det vanliga kan de vara djärva, nyskapande och självständiga i ord och handling. (Nylin och Wesslander, 2003, s. 7)

Det är enligt Ewe (2019) extra viktigt med en bra relation mellan lärare och elev om eleven uppvisar beteenden som hyperaktivitet och ouppmärksamhet, vilket är några av symtomen på exempelvis ADHD, då dessa beteenden är de som är mest utmanande för lärarna. Tyvärr leder beteenden av den här typen istället oftast till konflikter och åtgärder som straff eller tillrättavisningar kombinerat med en tydlig avvisning av lärarna, vilket enligt DuPaul och Eckert (1997) skulle förklaras utifrån den reaktiva principen. Ewe menar vidare att en förutsättning för att kunna möta elever med beteendeproblem och hindra att de hamnar utanför den sociala gemenskapen, är att lärare behöver ökad kompetens kring ADHD och på vilket sätt funktionsvariationen och dess innefattande symptom påverkas av undervisningens utformning.

Även Cooper (2011) framhåller den goda relationens betydelse, där han menar att empati och positiv inställning leder till större engagemang hos eleverna. Samtidigt lyfter han fram att en ökad kunskap kring olika funktionsvariationer och hur de påverkas av undervisningen, leder till minskat behovet av särskilt stöd.

Schwab, Eckstein och Reusser (2019) och Skolverket (2011) poängterar i likhet med Cooper (2011, m.fl.) att relationen mellan lärare och elev spelar en stor roll för elever med beteendeproblem och deras kunskapsutveckling. En varm och trygg relation med lite konflikter associerades med goda studieresultat. Det är därför viktigt, poängterar Schwab et al. (2019), att lärare känner till detta och är medvetna om deras möjligheter att påverka och förebygga en negativ utveckling av elevers beteendeproblem och även deras möjligheter till positiva akademiska resultat.

Skolverket (2011) uppger slutligen att fyra av tio lärare anser sig sakna kompetens för att kunna arbeta med elever med beteendeproblem på ett tillfredsställande sätt och eftersom elever med deras beteende ofta bedöms störa undervisningen är det stor risk att de blir uteslutna ur klassen, både från kompisar och genom att exkluderas fysiskt, vilket även Gidlund (2018) poängterar och lyfter

även fram att lärares förklaringar till beteendeproblemen sedan påverkar hur de organiserar sin undervisning.

### **Undervisningens betydelse**

Lärare har, enligt Gidlund (2017), visat svårigheter med att anpassa undervisningen, inte enbart men framför allt för elever med beteendeproblem. Hon menar vidare att lärare ofta skiljer på uppdragen en kunskapsbaserad undervisning och en undervisning som inbjuder till delaktighet och kommunikation, istället för att se dem som en i union. Enligt Schwab, Eckstein och Reusser (2019) är lärares mindre positiva till att elever med beteendeproblem är inkluderade i den ordinarie undervisningen än om man jämför med elever som har inlärningssvårigheter.

I kunskapssammanfattningen av Kadesjö (2010) redovisas att lärare ofta upplever att de inte har tillräcklig kompetens att möta elever med beteendeproblem och att eleverna då riskerar att exkluderas från den ordinarie undervisningen och placeras i en mindre tillsammans med andra elever med ibland liknande svårigheter. Även Gidlund (2018) lyfter fram att många lärare upplever att elever med särskilda behov behöver gå i en särskild skola, eller särskild undervisningsgrupp, då det inte alltid finns möjlighet att tillgodose deras behov i den ordinarie undervisningen. Gidlund (2018) menar vidare att det inte handlar om att lärare väljer att exkluderar elever på grund av deras funktionsvariationer, utan på grund av vad deras funktionsvariationer får för konsekvenser för dem själva och undervisningen. Hedegaard Hansen (2012) redovisar att ansvaret ligger på den enskilde läraren att avgöra om eleven blir inkluderad eller exkluderad och att det ofta är lärarens erfarenhet som ligger till grund för beslutet. Hon menar även på att det är viktigt att inse att full inkludering inte är möjlig, utan ibland måste det vara tillåtet att ta ett exkluderande beslut, utifrån vad man som lärare anser är bäst för elevens utveckling och lärande.

Särskiljning har enligt Skolverket (2014) motiverats med elevens bästa i fokus, som till exempel tillgång till lärare med specifik kompetens eller mindre grupper. Dessutom har särskiljning upplevts vara en fördel för lärare, som då beskrivit att de kunnat bedriva sin undervisning friktionsfritt eftersom gruppen blivit mer homogen och därigenom har lärarens status höjts (Skolverket, 2014). Enligt Skolverket (2011) är en vanlig åtgärd för elever med beteendeproblem att få undervisning utanför den ordinarie klassen och med fokus på att träna på normalt beteende. Vidare står att den bakomliggande orsaken till beteendet däremot sällan undersöks och att skolan oftast lägger orsaken till problemen på individen.

Denna exkludering, eller segregering, anses av Nordahl et al. (2013) vara en riskfaktor när det handlar om beteendeproblem eftersom eleverna genom exkludering få färre positiva förebilder att kunna lära sig av. För att det inte ska leda till ett ökat utanförskap och därmed ökande beteendeproblem är det viktigt att fokus läggs på att främja den sociala kompetensen hos eleverna och att de blir positivt uppmärksammade och uppskattade när de gör socialt accepterade handlingar (Nordahl et al., 2013). Kadesjö (2010) skriver att det är av vikt att arbetet i den mindre gruppen utgår från en "... mycket välplanerad pedagogik och ett genomtänkt vuxenbemötande i en tillrättalagd miljö. Annars är risken stor att barnen i gruppen tillsammans utvecklar avvikande värderingar och att deras problembeteenden förstärks" (Kadesjö, 2010, s. 31).

Kadesjö (2010) ger, i sin kunskapssammanfattning, konkreta råd för att förebygga beteendeproblem, så som att ge eleven struktur och tydlighet i undervisningen. Det är viktigt att ge barnet en förutsägbarhet, vilket inger trygghet för de barn som har svårt att själva skapa förutsägbarhet och trygghet, menar Kadesjö (2010).

Kadesjö (2010) påvisar att insatserna i första hand bör vara inriktade på att skapa förhållanden runt barnen så att de kan fungera optimalt och se till att deras krävande sätt och speciella svårigheter inte leder till ytterligare problem. Miljön runt barnet behöver tillrättaläggas så att den blir mer förutsägbar, får en tydligare koppling till en vuxen samt ger möjlighet till ro och avskärmning. De vuxna måste samtidigt ha lagom höga förväntningar, ge barnet positiv uppmärksamhet och skapa en god miljö för barnet. Det är via den vuxna som barnet successivt får förståelser för sitt sätt att fungera och kan lära sig att hantera sina svårigheter (Kadesjö, 2010). Kadesjö (2010) resonemang liknar således mycket av den tidigare forskningen som hittills presenteras om att analysera elevens beteendeproblem i relation med elevens kontext och omgivning.

## Makt

Foucaults begrepp Governmentality handlar om en politisk styrning av individers beteenden i ett socialt system (Nilsson, 2008). Styrning var enligt Foucault ett annat ord för att "strukturera ett handlingsfält för andra" (Nilsson, 2008, s. 128). I västvärlden genomsyrar denna styrning av en normativ diskurs som enligt Bergström och Boréus (2012) konstruerar det som anses vara acceptabelt eller oacceptabelt. Normer som styr i skolan idag är bland annat att man ska vara flexibel, ansvarstagande och självständig som elev (Kendall, 2016).

Makt utövas i samhället med andra ord för att styra och reglera uppföranden. Foucault presenterar begreppet disciplinär makt, som kan ses som en av teknikerna för styrning. Dessa utövas av institutioner och myndigheter för att normalisera individer. Den disciplinära makten utgick tidigare från tortyr och våld, men är idag mer dold och utövas till exempel genom tvång och restriktioner. Genom normaliseringen bedöms det som avviker och detta korrigeras sedan för att återgå till det normala (Nilsson, 2008).

Assarsson (2007) menar att den disciplinära makten är osynlig och att människorna oftast inte är medveten om hur politisk makt ligger bakom de värderingar som genomsyrar en institution som till exempel skolan. Författaren skriver vidare att genom att benämna människor på olika sätt, att skapa begrepp för avvikelser, skapas verktyg för att upprätthålla de rådande normerna och definiera vissa människor som avvikande. När ett begrepp konstrueras som avvikande, som till exempel elever med svårigheter att fokusera på skolarbetet, så bestäms också hur man ska agera och hantera dessa elever utifrån den rådande diskursen. Det ger även eleven instruktioner för hur den ska agera utifrån de förväntningar som finns på elever med koncentrationssvårigheter och på detta sätt konstrueras (Assarsson, 2007). Mer om makt och konstruktion går att läsa under rubriken Socialkonstruktionism i Teoretiska utgångspunkter.

## TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

I följande avsnitt förklaras kortfattat de valda teoretiska utgångspunkterna systemteori, socialkonstruktionism samt de specialpedagogiska perspektiven; kategoriskt, relationellt – och dilemmaperspektiv. Studien ämnar inte att förklara beteendeproblem, utan snarare använder vi de teoretiska utgångspunkterna för att förstå, tolka och analysera resultatet. *Systemteori*, *socialkonstruktionism* och *de specialpedagogiska perspektiven* används som teoretiska glasögon i analysen av resultatet och beskrivs således i avsnittet. Avsnittet avslutas med en rubrik där *kritik mot de teoretiska utgångspunkterna* bemöts.

De teoretiska utgångspunkterna i studien är flera, vilka alla har som funktion att systematisera och förklara. Ett utmärkande drag för forskning inom specialpedagogik är, enligt Ahlberg (2009), dess eklektiska karaktär. Det innebär en eklektisk ansats, det vill säga att vi utgår ifrån olika kunskapsområden och teoretiska utgångspunkter i den fortsatta studien. Ahlberg (2009) menar vidare att specialpedagogisk forskning idag borde ha för avsikt att skapa samordning kring intressanta problemställningar från många olika perspektiv, för att åstadkomma kreativ och fruktbar forskning. Studien utgår ifrån en eklektisk ansats, de teoretiska utgångspunkterna och de olika teoretiska synsätten kompletterar varandra och har ett antal beröringspunkter.

### Systemteori

Studiens teoretiska utgångspunkt är bland annat utifrån ett systemteoretiskt perspektiv. Enligt Svedberg (2007) är systemteorins strävan att beskriva skeende mellan individer i grupp eller mellan olika grupper. Svedberg (2007) beskriver denna teori som en paraplyteori, det vill säga att teorin kan användas utifrån olika syften, som till exempel psykologiska och sociala. ”Ur ett systemteoretiskt perspektiv ska gruppen ses som ett öppet system, där mänskliga problem uppstår i samspel med andra” (Svedberg, 2007, s.50). Oftast ingår individen i många olika system som påverkar varandra. Systemen benämns inom systemteori som mikro- och makronivå och nivåerna har enligt Berger och Luckmann (1966) ett dialektiskt förhållande, nivåerna påverkar varandra. På mikronivå finns interaktion och samspel som sker i skolans vardag, på en makronivå finns styrdokument, forskning och den politik som styr. Lärare befinner sig, enligt Carlson (2005), i något som kan liknas vid en korseld, mellan lagar, styrdokument, forskning, politiker, föräldrar och elever. Skolan och vad som sker där kan därför inte enbart reduceras till en avgränsad lokal praktik, Fairclough (2004) menar därför att lärares resonemang måste analyseras utifrån olika nivåer.

Andersson (1999) anser att systemteori är en teori som ser människans handlingar och problem som något som sker och uppstår i interaktion med andra individer och andra sammanhang och inte kan förklaras av den enskilde individens agerande och egenskaper. Orsak och verkan ur ett linjärt perspektiv är inte längre intressant ur systemteoretiskt perspektiv, vi påverkas av flera system och vi gör det cirkulärt.

I skolan finns många olika faktorer som kan påverka barnens lärande och utveckling, något som det systemteoretiska perspektivet tar hänsyn till. På grund av dessa olika faktorer kan det behövas olika åtgärder för att ge barnet en bra start i livet (Björck Åkesson, 2007). Svedberg (2007) anser att systemteorin innebär att undersöka samspelet mellan delen och helheten, dvs. samspel mellan grupp och organisation och relationen och agerandet mellan individer i gruppen. Sett utifrån systemteori uppstår en interaktion inom olika grupper och utifrån olika nivåer, vilket bildar system vi bör ta hänsyn till inom skolans värld. Med systemteori som utgångspunkt i studien kommer vi att se elever med beteendeproblem som lärarna resonerar kring som en del av flera system. Det vill säga, kan vi se att lärares resonemang kring eleverna är påverkat av flera system? En systemteoretisk grundsyn handlar inte om att se problemet utifrån individuella egenskaper utan att det skall ses i termer av relationer, kommunikation och samspel med andra (Svedberg, 2007).

## Socialkonstruktionism

Ytterligare en teoretisk utgångspunkt för att presentera, förstå och tolka resultatet i studien är det socialkonstruktionistiska perspektivet. Det är en teori som kompletterar systemteori, enligt Berger och Luckmann (1966), och åsyftar att kunskap är socialt och kulturellt konstruerad. Språket är avgörande i det socialkonstruktionistiska perspektivet, det speglar alltså inte bara en verklighet utan konstruerar även den (Berger & Luckmann, 1966). Burr (1995) menar att språk och tankar är beroende av varandra och att språket ger våra erfarenheter mening. Tankar och handlingar är alltid en produkt av språket, enligt Burr (1995). Begreppet beteendeproblem skulle ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv vara ett exempel på ett socialt konstruerat begrepp. Metoden för studien är kvalitativa intervjuer, i vilka språket står i fokus. Språket kring och om elever och undervisning. Det faller sig därför naturligt att språket och dess konstruktioner står i fokus när resultat av intervjuerna tolkas och analyseras.

Enligt Bryman (2016) använder sig människor av kategoriseringar för att förstå verkligheten, både den naturliga och den sociala. Dessa kategoriseringar är i grunden sociala produkter och konstrueras och omkonstrueras hela tiden i samspelet människor emellan. Utgångspunkten i studien är att kategorisering av olika benämningar är en produkt av sociala processer och interaktioner mellan människor. När sådana benämningar blir accepterade uppfattas de som riktiga och ger riktiga konsekvenser tills att alternativa sociala konstruktioner har skapats (Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården & Jacobsson, 2004). Konsekvenserna är riktiga, det vill säga att de blir konkreta i skolans vardag på så vis att benämningen *elever i behov av särskilt stöd* leder till ett särskiljande i form av till exempel särskild undervisningsgrupp.

När socialkonstruktionismen diskuteras i samband med diagnoser, det vill säga att diagnoser är sociala konstruktioner, menas det att diagnoser är tidsbundna sätt att se på människors beteende och är därmed konstruktioner som görs i visst socialt sammanhang. Johannisson (2006) förklarar att diagnoser "... fungerar som en kommentar till samhället, ett gränsvärde för vad som uppfattas som normalt, rimligt och acceptabelt" (Johannisson, 2006, s. 36). När diagnoser diskuteras som en social konstruktion kan det naturligtvis leda till debatt, eftersom såväl de som ställer diagnoser och



de som blir diagnostiserade kan känna sig ifrågasatta. Johannisson (2006) menar att genom att namnge, och därigenom socialt konstruera, fler och fler tillstånd som diagnoser ändras också gränsen för vad som är normalt. Dessa funktionsvariationer, så som neuropsykiatriska funktionsvariationer, NPF, kan ligga till grund för förklaring av problem som just beteendeproblem.

Det är, med socialkonstruktionismen i ryggen, inte självklart att ett problem som presenteras är problematiskt på ett objektiva plan, snarare är det avhängigt de grupper eller individer som har möjlighet och makt att formulera problemet i ord och därmed även formulera de åtgärder som behövs för att lösa det (Abbott, 1988; Börjesson, 1997). Berger och Luckmann (1966) avfattar maktförhållandet; "He who has the bigger stick has the better chance of imposing his definitions of reality" (s.109).

Ett mindre filosofiskt begrepp för Berger och Luckmanns (1966) begrepp för förhållandet mellan språk och makt, är begreppet 'talet om'. Fridlund (2011) använder 'talet om' för att beskriva att det inom ramen för skola finns en 'åtskillnadsdiskurs' och en 'inkluderingsdiskurs', där 'talet om' elevers olikheter skiljer sig åt beroende på vilken diskurs som råder. Språket eller 'talet om' är inte enbart något som kommunicerar mening, åsyftar Fridlund (2011), det är utöver det något vi använder i syfte att bidra till vårt görande och att motivera våra handlingar. Hon är av den åsikten att "På så sätt kan en viss diskurs och ett visst sätt att 'tala om' eller formulera vissa elevers behov sägas få större genomslagskraft än andra" (Fridlund 2011, s.101). När det gäller hur åtgärder organiseras och genomförs är det med andra ord väsentligt, enligt socialkonstruktionismen, att ta i hänsyn vilka eller vem som har makten att formulera problem.

Jacobsson och Skansholm (2019) förklarar vidare att när det gäller socialkonstruktionism inom utbildningsvetenskap så handlar den i många avseenden om att undersöka de begrepp vi använder oss av när vi diskuterar och analyserar verksamheter. "I vilken tid, i vilken kontext har begreppen konstruerats och hur påverkar de vår bild av och vårt förhållande till verkligheten?" (Jacobsson & Skansholm, 2019, s.67).

Ur ett socialkonstruktionistiskt perspektiv är vad som är sant eller falskt kunskapsteoretiskt inte intressant, verkligheten beskrivs snarare som ett resultat av människors uppfattning, tolkning och tidigare erfarenhet (Burr, 2003). Studien avser ingen sanning kring elever med beteendeproblem, avsikten är snarare att beskriva och undersöka lärares resonemang kring elever med beteendeproblem.

## Specialpedagogiska perspektiv

Enligt Nilholm (2015) delas forskning om specialpedagogik in i två grundläggande perspektiv, å ena sidan det kategoriska perspektivet som är ett mer traditionellt, individinriktat perspektiv med rötter i medicin och psykologi. Persson (1998) beskriver det kategoriska perspektivet på följande sätt och menar att det "... reducerar en individs svårigheter till en effekt av t.ex. låg begåvning eller

svåra hemförhållanden” (s.30). På samma linje menar Karlsson (2007) att det kategoriska perspektivet tillskriver svårigheter i relation till vad som förväntas av det ‘det normativa barnet i skolan. Karlsson (2007) problematiserar att specialpedagogiken letar efter olikheter och fortsätter att särskilja elever genom till exempel diagnoser, liknande ett kategoriskt perspektiv. Det andra perspektivet, relationellt perspektiv, är ett alternativt perspektiv med betoning på sociala faktorerens betydelse för skolproblem. Det relationella perspektivet antar att elevernas svårigheter har att göra med förhållanden mellan elev och utbildningsmiljö. Ahlberg (2016) beskriver det relationella perspektivet med att “Förklaringar till skolproblem söks ... i mötet mellan elever och den omgivande miljön” (s.48). Detta är i enighet med Persson (1998) som menar att det är angeläget att, utifrån det relationella perspektivet, studera samspelet och interaktionen mellan elev, lärare och lärandemiljön för att förstå de svårigheter som uppstått.

Nilholm (2007) presenterar dessutom ett tredje perspektiv, dilemmaperspektivet, vilket fokuserar på de motsägelser som finns i de krav som lärare har i skolan, vilka kännetecknas av att de inte går att lösa. Nilholm (2007) påpekar att det inte handlar om dilemman, som ofta används i det vardagliga språket, vilka egentligen betyder problem, som uppstår går att finna lösningar på. Inom dilemmaperspektivet uppstår frågor som enligt (Gidlund, 2018) handlar om eleven ska exkluderas från undervisningen eller stanna kvar och samtidigt kanske riskera att inte få det stöd den har rätt i. Det kan även handla om att alla elever ska nå samma mål vid samma tidpunkt samtidigt som utbildningen ska anpassas utifrån varje elevs olika behov och förmågor (Ahlberg, 2015).

Enligt Gidlund (2018) problematiserar dilemmaperspektivet hur man ser på de olika perspektiven inom specialpedagogik och menar på att man inte kan utesluta det kategoriska perspektivet, då det fortfarande kan komma med intressant information som är nödvändig för att förstå de problem som uppstår. I studien fokuserar vi på dessa tre perspektiven och kommer att använda relationellt, kategoriskt och dilemmaperspektiv för att systematisera lärares resonemang kring elever med svårigheter.

## Kritik mot de teoretiska utgångspunkterna

Alla ontologiska och epistemologiska antaganden möter kritik, såväl de valda teoretiska utgångspunkterna i denna studie.

När det gäller socialkonstruktionistiska perspektivet är det viktigt att poängtera att det är kunskapen om verkligheten som ses som konstruerad och inte verkligheten i sig (Barlebo Wenneberg, 2000; Linell, 2006). Hacking (2000) tydliggör att det inte är objekten i sig som är konstruerade, utan att det är uppfattningarna, idéerna om objekten och begreppen, som är konstruerade. Enligt det socialkonstruktionistiska perspektivet, är det alltså i språket vi konstruerar, inte i handlingar.

Systemteori kan möta kritik ur moraliska perspektiv. Om det inte finns en objektiv, moralisk sanning, hur bygger vi då till exempel ett rättssystem? Det vi, enligt Payne (2002), inte får förringa är att systemteorin inte har som mål att förklara fenomen, utan snarare att teorin kan fungera som en metod för att organisera det som vi vet och hitta nya vägar i vårt sökande. Både Svedberg (2007)

och Payne (2002) menar att systemteorin har som syfte att beskriva olika fenomen och skeenden, utifrån en helhet sammansatt av skilda och för helheten likvärdiga delar, vilka står i ett ömsesidigt beroende av varandra. Ur ett specialpedagogiskt perspektiv är bristen på den objektiva, moraliska sanningen ett verktyg för att fortsätta beskriva skeenden och även ett verktyg för vårt sökande efter nya förklaringsmodeller och orsaker för de elever vi möter i vår profession.

# METOD

I följande kapitel kommer vi att beskriva den metod/metodologi som studien är baserad i. Metodologin kan, enligt Jacobsson och Skansholm (2019), ses som en brygga mellan teori och metod. ”En metodologi sätter upp en teoretisk ram för den metod som sedan används och bidrar till att resultatanalysen hålls på en teoretisk nivå” (Jacobsson & Skansholm, 2019, s. 75). Avsnittet inleds således med metodologi och metodval och fortsätter sedan att beröra urval, genomförande, bearbetning och analys, generaliserbarhet, reliabilitet och validitet och slutligen etiska överväganden.

## Metodval

Vår valda metodologi är diskursanalys. Diskursanalys har flera olika inriktningar och begreppet diskurs är i sig något oklart eftersom det används på olika sätt i olika vetenskapliga sammanhang. Gemensamt för de olika användningarna är att diskurs är ett bestämt sätt att tala om och förstå världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). I Foucaults diskursteori är diskurs ”... en praktik som frambringar en viss typ av yttranden” (Bergström & Boréus, 2012, s.358). Diskurs är i Foucaults diskursanalyser ett slags regelsystem som sätter gränser för vilka kunskaper som kan erkännas och därmed att till exempel sanningen är något som skapas diskursivt (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Diskurser kan då, enligt Winther Jørgensen och Philips (2002) uppfattas som uttryck för tvingande och normerande ‘verbala praktiker’.

Diskursanalysen är vår brygga mellan våra teoretiska utgångspunkter socialkonstruktionism, systemteori och den kvalitativa ansatsen. En diskursanalytisk metodologi innebär att språket konstruerar verkligheten och att blottlägga maktstrukturer är en stor del utav en diskursanalys (Jacobsson & Skansholm, 2019). Makt är, enligt diskursanalysen, konstruerade strukturer och genom att förändra hur vi talar och skriver kan vi förändra företeelser. På liknande sätt formulerar socialkonstruktionismen att det är genom språk som vi konstruerar vår verklighet och att de som har tolkningsföreträde i att formulera problem även har makten över att definiera och formulera problem och lösningar. Begreppet ‘talet om ligger därmed metodologin diskursanalys nära.

Utifrån att vi valt socialkonstruktionism som en av våra teoretiska utgångspunkter blir då valet av kvalitativ metod naturlig, då den enligt Bryman (2016) fokuserar på att försöka förstå hur människor tolkar och uppfattar sin sociala verklighet som skapas och konstrueras av människorna i den. Studien är kvalitativ och enligt Stukát (2005) är målet med en kvalitativ studie att tolka och förstå empirin snarare än att generalisera eller förutsäga. Vi började med att under vårterminen 2018 formulera vårt syfte med studien samt ringa in de problemområden vi ville undersöka. Det föll sig då mest naturligt att välja en kvalitativ ansats, eftersom syftet med studien är att undersöka hur lärare resonerar kring och förklarar elevers beteendeproblem och att sedan tolka lärarnas svar mot bakgrund av styrdokument, tidigare forskning och de teoretiska utgångspunkterna.

Studiens kvalitativa ansats tar sin utgångspunkt i en strävan att uppnå en djupare förståelse för hur lärare resonerar kring elever med beteendeproblem, med fokus på 'talet om'. Enligt Dalen (2015) är just en sådan önskan, om djupare kunskap gällande människors upplevelse av vardagssituationer, utmärkande för en kvalitativ metod. Vi funderade fram och tillbaka vilken metod som bäst skulle kunna ge svar på våra frågor. Fokusgruppsintervjuer var länge med i våra funderingar, men vi kom slutligen fram till enskilda intervjuer, då vi ansåg att ämnet vi valt var av känslig karaktär och kunde vara svårt att få svar på i fokusgruppsintervjuer.

Vi landade slutligen i en semistrukturerad intervju, som enligt Stukat (2011) är mer öppen och ger möjlighet till följdfrågor än en strukturerad intervju. Vid intervjutillfället utgick vi från en intervjuguide (Bilaga, 1). Denna intervjuguide hade som syfte att skapa en ram kring det vi skulle intervjua om, utifrån olika teman som vi författat. Vi kommer gå in mer utförligt om dessa teman under genomförande. Enligt Bryman (2011) är denna förutbestämda ordning oftast förekommande och han menar vidare att det inte är nödvändigt att följa frågorna i ordning, utan de kan ställas när det passar. Andra fördelar med semistrukturerad intervju är enligt Stukat (2011) att man som intervjuare kan ställa följdfrågor för att vara säker på att man får utvecklande svar och dessutom kan den ge möjlighet för informanten att kunna förtydliga sina svar om det varit något som förefallit oklart. Denna metod är däremot beroende av den som utför intervjuerna och hur väl påläst denne är på ämnet som ska behandlas. Denna förkunskap ligger till grund för både hur intervjuguiden utformas samt hur och vilka följdfrågorna som ställs, för att få så utförliga svar som möjligt (Stukat, 2011).

## Urval

Urvalet var det gäller intervjupersonerna målinriktad, vilket enligt Bryman (2011) är önskvärt vid kvalitativa studier så det är viktigt att få respondenter som är insatta och kan svara på de frågor som studien avser fråga. En förfrågan gick ut via mail till flertalet rektorer, samt genom kontakter via våra respektive rektorer. Trots olika sätt att söka respondenter visades inget intresse från några skolor som vi skickat ut till. De svar vi fick handlade samtliga om bristen på tid, men de flesta av svaren uteblev. Då vi tillslut fick tidspress och för att ens kunna genomföra vår studie fick kontakta för oss tidigare bekanta skolor, där vi kände de som arbetade där vilket enligt Bryman (2011) kallas för bekvämlighetsurval. Det var inget förstahandsval, men nödvändigt för att kunna genomföra studien. Efter att frågan ställts till samtliga anställda på skolenheterna valde sedan slumpen vilka som sedan fick vara med i vår. Det var helt enkelt lotten som avgjorde vilka som fick delta.

Vi valde att göra åtta intervjuer och då fyra var. I och med att semistrukturerade intervjuer både är tidskrävande i själva genomförandet men också transkriberingen av intervjuerna, ansåg vi att fyra intervjuer per person var rimligt utifrån den tidsram vi hade för denna studie. Stukat (2011) framhåller att för många intervjuer på för kort tid kan leda till att man missar de mönster som man letar efter i den kvalitativa intervjun, vilket också stärkte vår inställning till antalet intervjuade.

## Genomförande

När det sedan var bestämt vilka som skulle delta kom vi överens med dem om tider som intervjuerna skulle ske. De fick själva bestämma tid och plats, för att så lite som möjligt göra anspråk på deras annars tidspressade schema samt att det enligt Trost (2010) är viktigt att de intervjuade känner sig trygga och bekväma på den plats där intervjuerna genomförs. Strax därefter mailade vi ut ett Missivbrev (Bilaga 3) som informerade om studiens syfte, genomförande och även delar av informationskraven. I samband med detta läste vi in oss på tidigare forskning i ämnet då det enligt Trost (2010) är viktigt att man är insatt i ämnet innan man utformar en intervjuguide. Även Stukat (2011) poängterar vikten att vara ordentligt insatt i ämnet för att kunna utforma intervjuguiden och dessutom för att under intervjutillfället kunna ställa relevanta följdfrågor till intervjuguiden. Denna guide använde vi oss att för att vara säkra på att vi skulle få svar på de frågor som vi ställde oss i studien. I samband med inventeringen av tidigare forskning och utformandet av intervjuguiden tydliggjorde vi också vår egen inramning av arbetet, avgränsningen.

Innan vi genomförde våra riktiga intervjuer genomförde vi en pilotstudie, vars syfte var att se om undersökningen var genomförbar och att frågorna var tydliga. Efter pilotstudien ändrade vi några av frågorna som vi tyckte var svåra att förstå eller inte relevanta för studien. Intervjuguiden som vi har lagt som bilaga 1, utgår från en semistrukturerade intervju. Den inleds med några så kallade öppningsfrågor angående den intervjuades yrkesverksamma år, arbetsuppgifter och utbildning. Dessa ställdes först för ett försök till att skapa ett avslappnat klimat då dessa frågor är frågor som alla kan svara på. Frågorna efter öppningsfrågorna är utformade för att kunna svara på studiens syfte och frågeställningar och är strukturerad utifrån olika teman så som Definition, Möjligheter och hinder, Orsaker/förståelse, Stödinsatser och roller. Under dessa teman lade vi sedan frågor som skulle ge svar på de olika temaområdena. För att ta del av samtliga frågor finns Intervjuguiden som bilaga (Bilaga 1).

Vi delade upp intervjuerna mellan oss och gjorde dem enskilt, detta för att inte påverka intervjusituationen negativt då det enligt Trost (2010) kan kännas obekvämt och utgöra en slags maktobalans om två personer intervjuar.

Intervjuerna tog sedan plats på de olika skolorna, i lugna och ostörda rum som intervjupersonerna var bekanta med. Då vi var bekanta för de intervjuade, kunde vi starta intervjuerna direkt utan att presentera oss, vilket vi i annat fall hade gjort. Vi var, just på grund av att vi kände till dem som vi intervjuade, noga med att poängtera att vi inte var ute efter politiskt korrekta svar utan efter en så ärliga svar som möjligt. Vi presenterade därefter syftet med studien igen, vilket de tidigare tagit del av i Missivbrevet, och sedan fick de intervjuguiden att ha framför sig och de fick dessutom titta igenom den lite innan vi satte igång för att kunna få en uppfattning om vilka frågor det handlade om. Vi valde att inte dela intervjuguiden med dem tidigare, då vi ansåg att syftet med studien framgått av Missivbrevet. Vi informerade om att frågorna kanske inte kom i den följd som de kom i intervjuguiden utan att det viktiga var att vi fick svar på de frågor som de kände att de ville och kunde svara på. Innan vi startade själva intervjuerna informerade vi om inramningen kring intervjun, att den var tänkt att ta ca 45 minuter och att de när de ville kunde avbryta och de behövde inte ge någon direkt förklaring till det.

Intervjuerna tog mellan 40–60 minuter och spelades in på smartphone för att sedan kunna transkriberas. Under själva intervjuerna var vi medvetna om den så kallade intervjuareffekten som enligt Stukat (2011) betyder att den intervjuaren kan påverka den som intervjuar genom mimik, nickningar, vilka ord man väljer osv. vilket leder till att den intervjuade anpassar sina svar efter vad den tror är önskvärt från intervjuarens sida. Detta behöver inte vara medvetet, men är en viktig aspekt som gör att svaren kanske inte blir tillförlitliga. Vi försökte därmed genom varje intervju att begränsa detta kroppsspråk för att göra vår del i intervjuandet så neutral som möjligt.

## Bearbetning och analys

Det första steget, enligt Jacobsson och Skansholm (2019), i bearbetning av ett kvalitativt material är få fram ett material att utgå från i analysarbetet, det vill säga kodning. ”Kodning är en metod för att beskriva innehållet i ett kvalitativt material på ett systematiskt sätt” (Jacobsson & Skansholm, 2019, s.125). Kodningen i vårt analysarbete gjordes i tabellform och på så vis kunde vi få fram nyckelord och centrala begrepp ur resultatet. Tabellen som kodningen resulterade i ledde oss vidare i vår analys, vi kategoriserade och tematiserade innehållet för att kunna göra en vidare analys av resultatet (Bilaga, 2).

Vi valde att transkribera de delar av intervjuerna som svarade på våra frågeställningar och övriga delar har vi sammanfattat, även om det leder till att vi går miste om delar av vårt material, men något som vi gjort bedömningen inte är av vikt för vårt arbete. “Om man inte ser allt det intressanta för allt det ointressanta så blir det liksom inget av studien och då har man missat ännu mer” (Trost, 2010, s. 150). Efter detta valde vi att omstrukturera transkriberingarna så att de passade intervjuguiden och blev då lättare att analysera.

När vi i resultatet presenterar citat från intervjuerna förekommer följande tecken ... vilket betyder att vi valt bort delar i början av citatet och .... vilket betyder att vi tagit bort delar mitt i citatet, som inte är relevant för studien.

Då vi delade upp intervjuerna mellan oss, har vi också transkriberat våra egna intervjuer. Transkriberingen har gjorts ordagrant men vi har utelämnat pauser, skratt och andra liknande detaljer. Vid bearbetningen och analysen har vi träffats och tillsammans letat och hittat mönster, likheter och skillnader, i svaren utifrån våra frågor. Vid genomläsningen och transkriberingen framkom följande temaområden: beskrivning av elever med beteendeproblem, förklaringar till beteendeproblem, diagnosens betydelse och stöd för elever med beteendeproblem, vilka utgör rubrikerna i resultatdelen.

## Generaliserbarhet, reliabilitet och validitet

Det begränsade antalet intervjupersoner gör att det inte går att generalisera resultatet av undersökningen, men generaliserbarheten har heller aldrig varit ett syfte. Syftet har istället varit att få ta del av lärarnas resonemang kring elever med beteendeproblem i skolan och att jämföra deras förklaringsmodeller, tankar och beskrivningar med tidigare forskning. Stukat (2005) menar

att om resultaten enbart avser de undersökta personerna blir värdet lägre än om det kan generaliseras till en större grupp. Relaterbarhet är, enligt Stukat (2005), ett alternativ och en svagare form av generalisering och något vi istället eftersträvar med studien.

Undersökningsgruppen är inte representativ för populationen, det vill säga den inte representerar inte alla lärare i grundskolan och det är inte heller vår ambition. Vi har snarare en strävan att förstå och tolka enskilda lärares uppfattning, men vi kan däremot tänka oss att vårt resultat kan skapa en viss igenkänning hos övrig personal inom skolan.

Reliabilitet mäter studiens tillförlitlighet, begreppet berör frågor som om studien kan reproduceras av andra forskare och vid andra tidpunkter (Kvale & Brinkman 2014). I en kvalitativ intervju menar författarna vidare att reliabilitet ofta diskuteras i samband med ledande frågor som oavsiktligen inverkar på svaren. Genom att undvika ledande frågor i intervjuerna ökar vi studiens reliabilitet, frågorna är öppna och objektiva. För att öka tillförligheten föreslår Patel och Davidsson (2011) att det kan vara till fördel att spela in intervjuerna, det vill säga att 'lagra verkligheten' (s.104). Vi spelade därför in intervjuerna för att ha möjlighet att gå tillbaka så många gånger vi ville, för att försäkra oss om att vi uppfattat svaren korrekt.

En viktig del, när man diskuterar forskningens reliabilitet är maktdimensionen vid själva intervjutillfället. Redan innan intervjun har börjat finns där en, som Kvale & Brinkmann (2013) benämner som asymmetrisk maktrelation, vilket menar att det inte handlar om ett vanligt samtal mellan två jämlika personer. Istället är det intervjuaren, som med sin förkunskap inom området och ett tydligt syfte med studien, bestämmer vilka frågor som ska behandlas, avgör vilka som är värda att ställa följdfrågor på samt avslutar intervjun när hon anser att den är klar. Även i analysen av svaren som den intervjuade ger på frågorna, har intervjuaren ett så kallat tolkningsmonopol, vilket betyder att intervjuaren tolkar och rapporterar det som hon tänker att den intervjuade menade. Detta är viktigt att ha i åtanke, då det enligt författarna, kan leda till att vissa intervjuade kommer att undanhålla information eller inte våga svara sanningsenligt.

Validitet innebär om metoden undersöker det som den ska undersöka, det vill säga om metoden är giltig och mäter det som den påstås mäta (Kvale & Brinkman, 2013). För att öka validiteten gjorde vi en, vad Patel & Davidsson (2011) kallar för, pilotstudie för att kontrollera om frågorna i intervjuguiden var relevanta utifrån syftet och frågeställningar. Genom vår pilotstudie fick vi reda på om det som är tänkt att undersökas verkligen undersöktes och därmed om studien skulle kunna hålla en god validitet. Vi kunde dessutom utvärdera våra frågor, vilket ledde till att några av dem ströks eller skrevs om och några tillkom.

## Etik

Inför varje forskningstillfälle måste en balans mellan individkravet och forskningskravet avvägas, vilket innebär att individen inte får ta skada eller kränkas av samtidigt som rädsla för vad som kan framkomma inte får stoppa forskningen (Vetenskapsrådet, 2017).

Under intervjuerna har dessa etikregler som presenteras nedan följts och de har även funnits med under hela arbetets gång för att försäkra ett etiskt korrekt tillvägagångssätt.



Individskyddskravet har delats in i fyra forskningsetiska principer: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet (Vetenskapsrådet, 2002) vilket i korthet innebär att deltagarna blir informerade om studiens syfte, att de själva bestämmer om deras medverkan, samt att all data kommer att avidentifieras så att ingen utomstående kan veta vem som deltagit och slutligen att det insamlade materialet endast kommer att användas i forskningssyfte.

I det missivbrev som skickades ut till respondenterna informerades de om dessa ovanstående forskningsetiska principer. Där lades fokus på att beskriva studiens syfte och genomförande, där längden på intervjun, deras möjlighet att välja tid och plats för intervjun samt att all inspelad data, som transkriberas, efter godkänt arbete raderas. Vi poängterade även att ingen individ eller arbetsplats ska kunna identifieras och att de kunde avsluta intervjun när som helst, utan att ge någon närmre förklaring.

# RESULTAT

Mot bakgrund av den första databearbetningen utkristalliserade sig följande temaområden. Dessa temaområden utgör underrubriker i resultatdelen och har tagits fram under analysprocessen och belyser lärarnas olikheter och likheter kring deras resonemang om elever med beteendeproblem:

- Det första temaområdet handlar om lärarnas beskrivningar av elever med beteendeproblem.
- Det andra temaområdet handlar om de förklaringar lärare presenterar kring att beteendeproblem uppstår.
- Det tredje temaområdet behandlar diagnosens betydelse.
- Slutligen handlar det fjärde och sista temaområdet om det stöd lärare anser behövs för elever med beteendeproblem.

Resultatet presenteras i löpande, berättande text samt med stöd av representativa citat.

## Beskrivning av elever med beteendeproblem

Beskrivningarna av elever med beteendeproblem handlade framför allt om elever som inte arbetade på lektionerna, och en lärare uttrycker det som att: "Vissa kommer in på lektionen och har bestämt sig för att inte göra någonting".

De presenterade elever som störde arbetsron genom att prata med andra och avbryta läraren under genomgångar; "Mycket är ju med rösten, det är ju de flesta de som har beteendeproblem, saker med rösten" eller att bråka med andra elever eller elever som hade svårigheter med social kontakt med klasskamrater. Lärarna beskrev också elever som gick eller sprang runt i klassrummet:

... nä men han har ju svårt att fokusera och då blir det ju så att han stör dom andra automatiskt. Han kan bli rastlös och putta till nån eller ropa rakt ut att han inte orkar med den här skiten mer.

När det handlade om elever som med sitt beteende påverkade arbetsron på ett mer utmärkande sätt, inte bara för eleven själv utan också för andra elever, uttryckte alla lärare en frustration över att behöva hantera detta. De nämnde både tiden det tar för dem att lösa konflikter och om att inte kunna vara den lärare som man önskar att vara. En lärare formulerade det så här; "... dom har svårt att lyssna på tillsägelser eller så glömmar dom liksom bort tillsägelser .... och det blir ju svårt att bedriva undervisningen då" medans en annan uttryckte följande:

Man vill ju inte koncentrera sig på att nån kastar sudd på nån annan eller att nån springer ut och in genom dörren eller slår nån annan eller säger fula ord utan man vill fokusera på det man är här för.

Flera lärare påpekade dessutom att elevers problemfulla agerande går ut över undervisningen genom tid som försvinner till konflikthantering.

... det kan vara att det händer alldeles för mycket och det kan ta mycket av undervisningstiden. Det är självklart att det blir annorlunda undervisning och lektioner med elever med beteendeproblem. Jag behöver ta tid från undervisningen till konfliktlösning. Mycket tid går faktiskt till konfliktlösning och få arbetsro i klassen.

... jag får vara ordningsvakt istället för lärare och det är klart det är frustrerande. Jag utbildade mig ju till lärare, inte till polis eller vakt. Det tar så mycket tid.

Flera lärare beskrev även elever med beteendeproblem utifrån elevers personliga brister där, svårigheter att fokusera, inte veta hur man ska uppföra sig, problem att sitta still, svårt att ta in muntliga instruktioner och svårt att lyssna var vanligt förekommande.

De flesta av lärarna benämnde även eleverna utifrån personliga egenskaper så som konstiga, extremt respektlösa, aggressiva, otrygga, stökiga, lata, tuffa och oroliga. En annan lärare formulerade sig på följande sätt:

Jag tänker på barn som inte kan agera, interagera med kompisar och vuxna och så, att de inte vet hur de ska uppföra sig och att gränsen mellan vad de kan rå för och inte rå för kan va svår .... De ställer till det för sig själva för de stämplar ju ut sig för deras klasskompisar tycker ju också att de är konstiga och gör fel och så där. Man vill ju att de ska bli så normaliserade som möjligt.

Flera lärare nämnde också elever med sociala svårigheter såsom att hantera och bibehålla sociala relationer och en generell respektlöshet gentemot andra barn och vuxna. Det handlade om elever som utsatte andra elever för mobbning, kränkningar och även tog till fysiskt våld.

... hon svävar runt, hon gör ingenting, hon vill aldrig göra någonting, hon litar inte på nån. Där får jag höra att jag är dum i huvet. Det kan växla hur snabbt som helst och sen blir hon väldigt sur och jag är dummast i världen. Det blir mycket, hon kan bråka rätt så mycket och nu sedan i fredags blev det ett väldigt stort bråk.

En lärare uttryckte att det handlade om elever som "...har svårt för sociala koder och att anpassar sig efter skolans normer och värderingar".

Det handlade också om elever som var aggressiva och hade svårt att styra sina känslor, som inte kunde interagera med andra barn och vuxna, elever som inte visste hur de ska uppföra sig samt barn som utsatte andra för kränkningar. En lärare beskriver en elev på följande sätt:

...hon har inte kunnat komma in i gruppen och det är ju för att hon säger så taskiga saker .... och det är inte i allmänhet ett beteendeproblem så det stör lektionerna, men det är ett beteendeproblem i henne själv och hon kan aldrig ta liksom ta ansvar för det hon har gjort och det blir ju fel när hon själv inte kan se att hon har gjort fel och då blir det svårt för henne att rätta till det som hon har gjort fel och sätter sig då istället i dåliga positioner med varenda klasskamrat, så hon har ingen.

## Förklaring till beteendeproblem

Alla intervjuade nämnde någon form av diagnos som en förklaring till olika beteendeproblem. De diagnoser som nämndes hamnar alla inom neuropsykiatriska funktionsvariationer, så som ADHD, ADD, autism, OCD och där ADHD nämndes av alla intervjuade. Diagnoserna nämndes ofta först vid frågan vad de tänker på när de hör begreppet elever med beteendeproblem och även vid förklaringar till beteendeproblem.

En lärare förklarade en elevs beteende utifrån sin diagnos, när eleven går runt i klassrummet under lektionstid: "... jag fick fram att det barnet behöver en bensträckare, det är ett barn med ADHD, och det behöver då sträcka på benen mer ofta än de andra..." och en annan uttryckte förståelse för

en elevs oförmåga att arbeta i klassrummet utifrån följande citat: "...en kille som har ADHD-diagnos då så även om han vill så blir han ju trött och så orkar han inte..."

Flera av lärarna nämnde även att det första de vill veta om en elev som börjar ny i deras klass är att veta om eleven har en diagnos som de bör känna till, som en del av en överlämning. En lärare uttryckte sig: "...jag behöver veta om det finns någon diagnos eller nånting vad har dom för skolbakgrund har dom bytt skolor ofta, hur har det gått tidigare i ämnena..."

De beteendeproblem som visade sig i klassrummet förklarades bland annat av att eleven inte visste vad den skulle göra:

När man har haft en genomgång, man tycker man har varit jättetydlig, man har visat på tavlan, hur många det är som inte har förstått vad man ska göra sen. Ändå typ tio personer behöver ha en ytterligare genomgång .... nu känns det som att det är många som har svårt med att förstå vad uppgiften är.

En annan lärare lade fram att det kunde bero på att eleven av tyckte uppgiften var för svår:

Vissa ämnen kanske de har svårt för och istället för att tänka "nu ska jag ge järnet" så tänker de att det vill jag inte göra för det är tråkigt och inte kul. När man går till roten i det så är det att de har en bristande kunskap i det ämnet. Det handlar om att de vill slippa jobba. De har kanske svårt att be om hjälp och tänker att om inte jag ska kunna detta så ska ingen annan kunna det.

Flera av lärarna uttryckte ett förändrat samhällsklimat som även påverkar skolan och undervisningen. Det handlade både om klimatet i samhället som en av lärarna uttryckte det: "... det är ett rårare och hårdare klimat både ute i samhället och i skolan. Det är klart att det påverkar ungarna negativt" samt att kraven på innehållet i undervisningen har ändrats. Kraven kring att stöpas i samma normalitetsmall var också något som togs upp; "alla ska in i samma mall och ska klara alla mål på samma tillfälle och tidpunkt", samt att mängden och innehållet på det stoff som eleverna ska lära sig är orimligt:

... det är väldigt svårt det man ska kunna nu. Om man inte är så himla bright så är det faktiskt svårt att nå upp till de kraven tror jag och då kan jag tycka att det är fel. Jag tycker ju inte alls om centralt innehåll för det kommer inte alla klara och då när jag gick ut för jättelängesen då hade vi en sån här vision, du duger som du är. Så vill jag jobba. Du duger. Och så bygger vi från det liksom.

Några av lärarna nämnde även olika kulturer som förklaringar bakom elevers sociala beteendeproblem.

...det här med kulturen har visst betydelse. Vet föräldrarna vad som krävs i skolan och går efter det, visst gör det skillnad .... Är jag tvingad att gå i skolan eller är det något som jag själv vill? Har jag en framtidsplan då är den ditt mål, utan framtidsplan blir skolan ett tvång.

De flesta lärarna uttryckte att hemmet och föräldrar många gånger är orsaken till elevers beteendeproblem, både de beteendeproblem som uppvisas i klassrummet och de sociala. Det handlade om föräldrar som inte hade tid att lära ut normer och regler, inte visar intresse för sina barns skolarbete eller rent av otrygga hemförhållanden med bråk och våld.

Ett trassligt hem, det är väldigt typiskt. De har tråkigt hemma, en taskig levnadssituation och istället för att visa sig sårbara ska de visa sig tuffa och spela tugga inför andra. På det sättet tror de att de får kompisar. Det kan vara frånvarande föräldrar som inte bryr sig, det

kan vara våld i familjen, det kan vara syskon som det är mycket bråk med och om inte föräldrarna säger till så tänker de att det är så man kan göra.

Alla lärare nämnde hem och uppfostran som orsaker till elevers beteendeproblem, om än i olika aspekter. En av lärarna uttryckte att vårdnadshavare behöver veta var skolans uppdrag slutar och hemmet börjar.

... jag tycker att vad är föräldrarnas ansvar och vad är skolans ansvar, där har det blivit en miss. Föräldrarna har inte tydligt tagit till sig vad deras ansvar är. Ofta när vi pratar om det är vi lite blyga, vi måste säga det här är ditt ansvar. Vi säger "det är bra om du gör så här och så här". Vi måste säga det är ditt ansvar att se till att ditt barn är undervisningsbart och ge dom frukost på morgonen. Skolan kan inte ta ansvar för allt sånt .... man måste ha gränser mot hemmet.

Flera lärare uttryckte att det är svårt att få elever som har olika slags svårigheter hemma att känna sig trygga i skolan, de menade att eleverna ständigt verkar oroliga för vad som ska hända när de kommer hem och att de märker en skillnad på en del elever innan lov och ledighet. En lärare uttryckte sin frustration över att lyckas lugna ned eleven under skoltid, men att sedan nästa dag får börja om med arbetet att få eleven trygg och lugna ned sig. Samma lärare sa, i samband med det här att "... kaos föder ju kaos. Hur ska jag kunna stoppa hans kaos?"

## Diagnosens betydelse

Övergripande för de intervjuade var att det fanns en annan förståelse för elever som uppvisar någon form av beteendeproblem, om de hade en fastställd diagnos, än för de elever som av andra skäl uppvisar problematiska beteenden.

Barn med faktiskt då NPF-problem, jag har på något sätt så mycket mer överseende med det då, illa beteende då, som jag säger det. Medans andra barn som inte har utredda diagnoser, som faktiskt är rent av elaka, alltså de säger så elaka saker och är så, slåss och alltså inte bara mot elever utan de säger också elaka, respektlösa saker gentemot andra vuxna.

En av lärarna uttryckte även hen en annan förståelse och ansträngde sig lite mer för elever som hade en fastställd diagnos, att den gav eleven fler chanser och hade en större acceptans för beteendet, då de bakomliggande orsaker var kända och som eleven inte kunde rå för. Samtidigt menade läraren att de bara för att de har en diagnos fick göra vad som helst.

... att man ändå inte låter det vara fritt för att du har ju ahhd, ja då får du göra så, nej, utan att man ändå sätter gränser men man får ju en annan acceptans för det. Du har svårt för det där, så är det, det kryper i kroppen på dig och du har svårt att sitta still men det betyder inte att du ska säga fula ord för det.

En annan lärare uttryckte att det är relevant att som lärare inte kategoriserar elever utefter deras diagnos "... det får man ju akta sig för att tänka att personen är sitt problem eller sin diagnos, du är du och inte en ADHD eller vad det nu kan vara".

## Stöd för elever med beteendeproblem

Flera av lärarna påpekade vikten av ett gott samarbete mellan skola och hem för att kunna hjälpa elever med beteendeproblem på rätt sätt. De påtalade att hemmet är en tillgång och att man som lärare behöver arbeta för att få föräldrarna med sig och arbeta mot samma mål.

... Känner man att man har hemmet med sig är det mycket lättare att jobba, känner man att hemmet inte litar på skolan så är det ju tufft. Dom måste ju tro att vi vill barnets bästa.

... ett gott samarbete med hemmet är A och O. Vi behöver vara mer involverade i varandra, lärare och vårdnadshavare så att vi vågar blotta oss för varandra och ha en öppen kommunikation. Däremot är det svårt att samarbeta om vårdnadshavarna blundar för sitt barns svårigheter...

Förutom vikten av samarbete och svårigheterna om det inte fungerar var det flera lärare som uttryckte att samverkan mellan skola och hem tar tid. Därför menade flera av dem att det krävs ett välfungerat elevhälsoteam för att hitta orsaker bakom elevers beteendeproblem och även för att stötta eleverna. Flera av de intervjuade önskade dessutom ett närmare samarbete med elevhälsan i form av exempelvis handledning där det rörde sig både om att få tips och råd. Även möjlighet till diskussioner kring planer för elever med svårigheter samt klassrumsobservationer.

...de kanske behöver komma och kolla på hur det är med eleven i klassrumssituationer innan de ska kunna diskutera fram några lösningar för man måste ju se problematiken innan man ser lösningar för du kan ju inte lösa något om du inte vet vad som är fel.

Även arbetslagets betydelse för att kunna diskutera de svårigheter som uppstår var viktig för en lärare.

Jag tänker att om du inte själv kan se vad som hjälper mot problemet så kan det ju vara jättebra om man kan bolla med någon och då är de kanske inte bara kollegor men det är ju väldigt bra. Då kan man se är det något som fungerar för dig och vad har du gjort för att det här ska fungera och så kan man dela med sig av sina erfarenheter om eleven.

Gemensamt för alla intervjupersoner var att de ansåg att undervisning i mindre grupp var en lösning. Denna lösning gavs till exempel när det uttrycktes bli för svårt för eleven att vara kvar i den ordinarie undervisningen:

Vi har ju den lilla gruppen här också och det är ju mest till för mellanstadiet. Och de är, när det blir för svårt, jobbigt i klassrummet kan man fråga om de vill gå dit istället .... Då kan man säga att nu gick det inte så bra här just nu, du kan gå till den lilla gruppen så du kan jobba där en stund.

Det framkom från flera lärare att eleverna inte bör vara i en mindre grupp på heltid, utan de delar av dagen som var extra svåra. En av lärarna beskriver hur det skulle kunna fungera att gå till en mindre grupp:

Det ska ju inte vara som en bestraffning utan det ska vara skönt och det är ju till i första hand för dem som har problem att vara i klassrummet. Men de är inte placerade där och de ska inte vara där hela tiden utan när det blir jobbigt.

Flera av lärarna uttryckte också baksidan av att gå ifrån klassrummet:

Samtidigt vill man inte ta bort dem för mycket från klassrummet. Som när vi har SO, så har vi diskussioner och då vill vi ha dem i klassrummet och inte sitta där nere och arbeta själva. Och de med beteendeproblem måste också utveckla det sociala och det utvecklar de inte om de sitter ensamma och då blir det samma saker hela tiden.

Gemensamt för samtliga lärare var också att det relationsskapande arbetet ansågs som en viktig del i arbetet med alla elever, men framför allt med elever i beteendeproblem. De menade bland annat att det blir lättare att prata om de problem som uppstår om de har en bra relation och att det är viktigt att eleverna även blir uppmärksammade när de gör positiva saker och inte bara på det negativa. De uttrycker att huruvida eleven fungerar i undervisningen eller inte oftast är avhängig deras relation med eleven.

... att bli sedda och hörda är ju ofta det dom här elever vill allra mest. De liksom skriker ju efter vår bekräftelse. Klart jag som lärare måste ge dom det då.

... jag kan göra mycket som lärare. För det första är en relation, bygga en relation även om det kan vara väldigt svårt med dom elever som har svårt för relationer. Har man svårt för relationer med sina kompisar kan det vara svårt med relationer även för vuxna. Det krävs mycket arbete och tid för att skapa det förtroendet.

Just den tidskrävande aspekten i relationsbyggandet var det flera lärare som nämnde. De menade att tiden som går till konflikthantering och att försöka få arbetsro tar tid ifrån att bygga relationer med eleverna. En lärare uttryckte att den ville ha tid för relationsbygge på schemat.

De flesta lärare uttryckte att gruppen spelar en stor roll för elever med beteendeproblem, både när det gällde sammanhållningen och klimatet. Viktigt var genomgående att det fanns ett tillåtande och öppet klimat som tillät misslyckanden och olikheter:

... klassen spelar jättestor roll. Är det en trygg grupp som har förståelse så underlättar det ju det naturligtvis. Är det en grupp med många som har svårt för fokus och som lätt dras med så är det klar att det är ju inte bra. Då blir det stökigt. Gruppen har jättestor betydelse, det är nästan det viktigaste. Det behöver ju vara en grupp där den här personen känner sig trygg i annars blir allt fel.

Det lärarna själva uttryckte att de kunde göra för elever med beteendeproblem handlade framför allt om extra anpassningar i form av individuellt arbetsschema, anpassade läromedel efter elevens förmåga, hjälpmedel för koncentrationen och för stöd vid läs- och skrivsvårigheter, så om Inläsningstjänst och läslinjal.

Arbetet kring tydlighet och struktur var det en lärare som berättade om. Arbetslaget hade tagit fram ett klassdokument som syftade till att tydliggöra strukturen för eleverna:

...vi har gjort ett klassdokument där vi har vilka strukturer vi har för eleverna, hur vi ska starta lektioner och avsluta varje lektion och övriga regler för att det ska bli tydligare struktur för barnen.

Ett annat sätt att ordna struktur men i form av utformningen av klassrummet var det två lärare som uttryckte var viktig, samt möjligheterna för eleverna att få arbetsro. Lärarna nämnde möjligheter att dela av klassrummet med större skärmar och mindre skärmar att ha på bänkarna.

En av lärarna uttryckte förståelse för eleverna utifrån den organisatoriska aspekten och deras agerande på följande sätt:

Vi har ju lektioner som är 1 ½ timma, det är ju jättesvårt. De får ju pauser. När vi var på Universitetet och hade långa lektioner, då höll jag på att somna. Såna saker är viktigt. Att man ger dem möjligheter för att lyckas.

## DISKUSSION

Diskussionsdelen består av fyra olika delar; *metoddiskussion*, *resultatdiskussion*, *studiens kunskapsbidrag* samt *framtida forskningsförslag*. I den första delen, *metoddiskussionen*, kommer vi att diskutera och problematisera de metodval vi har gjort i denna studie. Därefter följer *resultatdiskussionen* där en diskussion kring studiens resultat görs i relation till det syfte och de frågeställningar som ligger till grund för studien. Dessa kopplas samman med de teoretiska utgångspunkterna vi har valt och den litteratur och forskning vi har presenterat.

### Metoddiskussion

I studiens inledande del gjorde vi systematiska litteratursökningar i olika databaser. Vi sökte efter begrepp både på svenska och engelska. I och med att vi inte sökt på andra språk än dessa, på grund av att vi inte kan fler språk, kan ha gjort att relevant forskning inte har hittats på andra språk än svenska och engelska. Det framkommer i litteraturgenomgången och resultatet att definitionerna på elever med beteendeproblem är mångfacetterad, vilket har gjort att vi använt många olika begrepp i våra sökningar. Det kan dock innebära att vi missat relevant forskning som använt sig av andra begrepp. En annan felmarginal kan också varit att vi inte sökt på alla databaser och därigenom missa forskning som skulle ha varit intressant för studien. Däremot blev avsaknaden av forskning kring lärares syn på elever med beteendeproblem i den ordinarie undervisningen bekräftad i Gidlund (2018) som även hon styrker saknas och var grunden till hennes forskning.

En reflektion som har funnits med oss redan från den undersökningsplan som skrevs inför examensarbetet är begreppet 'elever med beteendeproblem'. Vi stod länge i valet mellan det begreppet och begreppet 'elever i beteendeproblem', men valde efter inläsning av tidigare forskning och råd från handledare, att använda begreppet 'med beteendeproblem' i intervjuguiden. Vidare reflektion och diskussion kring de två begreppen går att läsa i *Resultatdiskussion*.

Då syftet med studien har varit att undersöka hur lärare resonerar kring elever med beteendeproblem använde vi oss av diskursanalys som en brygga mellan de teoretiska utgångspunkterna och den kvalitativa ansatsen. Diskursanalysens uppgift var att tydliggöra att det är språket som konstruerar verkligheten och visar på de maktstrukturer som finns i användandet av språket (Jacobsson & Skansholm, 2019) och därför har den fyllt sitt syfte.

Kvalitativa intervjuer var studiens centrala metod och den anses adekvat, både utifrån vårt val av socialkonstruktionism som en av våra teoretiska utgångspunkter samt att syftet med studien var att förstå hur människor uppfattar sin sociala verklighet (Bryman, 2016). Den kvalitativa intervjun kan få kritik utifrån att de intervjuade kan tala osanning eller inte våga berätta sanningen, utifrån den maktdimension som Kvale & Brinkmann (2014) presenterar. Grunden i denna är att det inte är ett vanligt samtal mellan två jämlika personer utan det finns en obalans redan från början (Kvale & Brinkmann, 2014). Detta var något vi på flera sätt försökte förebygga. Detta gjorde vi dels genom att i inledningen till intervjun betona att vi inte är ute efter politiskt korrekta svar utan efter deras egna uppfattningar och dels att vi försökte motarbeta intervjuareffekten, som innefattar att



intervjuaren genom sitt kroppsspråk och ordval leder den intervjuade in till att svara på ett visst sätt (Stukat, 2011).

Vi valde dessutom att inte delge Intervjuguiden (se bilaga 1) förrän vid själva intervjutillfället, för att de inte skulle kunna förbereda svar. Vi upplevde båda att intervjuerna gick bra och vi hade båda uppfattningen om att de intervjuade uppskattade att få dryfta dessa frågor som flera uttryckte var känsliga för dem. Däremot har tankarna kommit om det ändå fanns en önskan att svara så som de tänkte att vi ville, i och med att vi inte var okända för de intervjuade. Å andra sidan kunde samma faktor likväl göra att de kände sig mer bekväma att berätta deras sanna upplevelser.

Då vi önskade få en fördjupad förståelse för hur lärare resonerar kring elever med beteendeproblem valde vi semistrukturerad intervju med möjlighet till följdfrågor (Stukat, 2011). Fördelarna med metoden är att man genom sina följdfrågor ges möjlighet till mer utvecklande svar och även att de intervjuade kan förtydliga sina svar om något är oklart (Stukat, 2011). För att kunna ställa bra och utvecklande följdfrågor, samt forma en för syftet bra intervjuguide, var inläsningen på tidigare forskning och litteratur avgörande (Stukat, 2011). Trots att vi innan intervjuerna gjorde ett grundligt arbete med detta, är vi medvetna om att vi med mer tid och övning skulle bli bättre. Dels genom förmågan att ställa följdfrågor som säkerligen skulle kunna ge mer utförliga svar och dels genom att skapa en trygghet i rollen som intervjuare som grundat sig i erfarenheterna.

Vid mer tid hade vi dels kunnat göra en bredare inläsning innan intervjuerna, men även kunnat tillägga till exempel observationer. Tidsbegränsningen gjorde att vi reducerade vår metod till kvalitativa intervjuer, eftersom de med transkribering, är tidskrävande i sig. Ytterligare en konsekvens av den begränsade tiden är att endast en intervju per lärare kunde göras. Vid analysarbetet uppstod nya frågor och funderingar kring lärarnas resonemang, vid en kompletterande intervju hade resultatet kunnat få ett större omfång med fler dimensioner.

Vi har i arbetsprocessen, i planering och genomförande, regelbundet återvänt till våra forskningsfrågor för att hålla vårt problemområde avgränsat. Vi har omformulerat syfte och forskningsfrågor genom hela processen, eftersom vi har velat bibehålla studiens avgränsningar och i och med det inte riskera att hota validiteten i studien.

Både genom den ovan beskrivna maktdimensionen och det faktum att vi som utför studien sitter på makten att bestämma vilka frågor vi vill ställa och även hur vi sedan tolkar och presentera det material vi fått in, ligger till grund för studiens reliabilitet, dvs tillförlitlighet (Kvale & Brinkmann, 2014). Vi har under hela arbetets gång varit medvetna om denna maktdimension och tagit dess betydelse i största beaktning både under själva intervjutillfället och i presentationen av resultatet, som vi hoppas landar väl hos respondenterna och att det speglar den sociala verklighet de ville förmedla i intervjuerna.

Vi har under hela studien varit medvetna om våra egna erfarenheter kring elever med beteendeproblem och hur dessa erfarenheter och förförståelse inom området har påverkat vårt val av studiens syfte, teoretiska utgångspunkter och därigenom också metoden, något som Fridlund (2011) gjorde oss uppmärksam på. Detta är inget som vi anser problematiskt utan bara fakta. Det är våra erfarenheter och intressen som ligger till grund för de val vi har gjort och vi kan därför inte anses neutrala för hur vi ser på världen (Jansen, 1999 i Fridlund, 2011). Vi är även medvetna om att de erfarenheter som vi skaffat oss genom våra yrkesverksamma år i skolan kan påverka hur vi

tolkar resultatet, men samtidigt kan dessa erfarenheter göra att vi undviker missuppfattningar som andra utan de erfarenheten kanske skulle göra (Fridlund, 2011).

Utifrån Vetenskapsrådets fyra forskningsetiska principer (2017), anser vi att vi följt de etiska riktlinjer vi ämnat i denna studie och detta utan anmärkning.

## Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen sammanfattas resultatet, de sammanfattade svaren från intervjuerna kopplas samman och analyseras tillsammans med de för studien valda teorierna och den tidigare forskningen som presenteras ovan. Diskussionen utgår från studiens syfte och frågeställningar. Avsnittet är uppdelat i två rubriker, *språket* och *miljö och individ*. Examensarbetets relevans för professionen belyses och eventuellt ny kunskap utifrån studien presenteras i slutet av avsnittet. Avsnittet avslutas med förslag på fortsatt forskning.

### **Språket**

#### ***Konstruktioner***

Ett av skolans uppdrag är enligt Skollagen (2010:800), baserat på Salamancadeklarationen (2006), att kompensera för elevers olika behov och olikheter. För att kunna kompensera behöver skolan först identifiera och kategorisera vilka elever som har vilka behov. Kategoriseringen skedde innan Salamancadeklarationen antogs 1966 och har enligt Börjesson och Palmblad (2003) fortsatt även i modern tid. En del i kategoriseringsprocessen är således att benämna skillnader, så som elever i behov av särskilt stöd, elever med olika neuropsykiatriska funktionsvariationer och elever med beteendeproblem. Benämningar av skillnader är i förenlighet med det Bryman (2016) hävdar, att människor använder sig av kategorier för att förstå verkligheten. Assarsson (2007) antar maktperspektivet när hon beskriver att avvikande begrepp skapas, genom en osynlig disciplinär makt, för att upprätthålla normer. Den normerande diskursen som skapas, enligt Assarsson, innefattar de verktyg som används för hur de som avviker mot normen ska hanteras. Utifrån begreppet disciplinär makt skulle elever som kategoriseras och benämns som avvikande vara en del av den rådande norm som finns på en politisk nivå och deras stöd beslutas därefter.

I diskursanalysen används begreppet 'verbala praktiker' och avser en praktik som skapar ett regelsystem som i sin tur avgör hur vi talar om och förstår världen (Winther Jørgensen & Phillips, 2000). Språket är avgörande även inom socialkonstruktionismen och Burr (1995), menar att tankar och handlingar alltid är en produkt av språket, språket skapar sociala konstruktioner och konstruerar således verkligheten (Berger & Luckmann, 1966). 'Talet om' är det begrepp som Fridlund (2011) använder för att motivera att det vi säger resulterar i det vi gör. Normer, makt, språk, diskurser, konstruktioner och 'talet om' är begrepp som resultatdiskussionen kommer att belysa i relation till resultatet.

Det blir här, i ett tidigt skede av resultatdiskussionen, viktigt att belysa ordet 'med' i begreppet 'elever med beteendeproblem'. Begreppet 'elever med beteendeproblem' är en kategorisering och en benämning för att urskilja elever från den rådande normen och dess förväntningar. Med avstamp i de teoretiska utgångspunkterna för studien blir det nödvändigt att diskutera begreppet och presentera alternativet 'elever i beteendeproblem'. Det är ett litet ord som skiljer, men ord konstruerar språkbruk som i sin tur, enligt de teoretiska utgångspunkterna, konstruerar vår verklighet. I enlighet med Nilholm (2012) finns det en tradition av att individualisera elevers problem till brister i hemmiljö eller till biologiska faktorer, det vill säga att tala utifrån det kategoriska perspektivet kring elever som är i behov av särskilt stöd, vilket i sin tur resulterar i att eleven ses som ensam bärare av problemet. För att betona vår utgångspunkt i den fortsatta resultatdiskussionen, det vill säga att svårigheter och problem uppstår i samspel och interaktion med miljö och omgivning, i linje med till exempel Kadesjö (2010), Gidlund (2018) och Svedberg

(2007), har vi valt att från och med nu använda begreppet 'elever i beteendeproblem'. Premissen är därmed att alla elever i skolan verkar i interaktion och samspel med sin miljö.

Kategoriseringar och således benämningar av skillnader var tydlig i resultatet där lärarna ofta benämnde elever utifrån kategorier så som 'NPF-elever' och gav förklaringar och stöd till eleven därefter, "...jag fick fram att det barnet behöver en bensträckare, det är ett barn med ADHD, och det behöver då sträcka på benen mer ofta än andra...". Övergripande för alla intervjuade var att det fanns en annan förståelse för elever som uppvisar beteendeproblem, när det finns en fastställd diagnos. Samtliga lärare använde neuropsykiatriska diagnoser som förklaringsmodell för beteendeproblem, vilket således skulle kunna vara konsekvenser av kategoriseringen och därmed benämningarna av eleverna i resultatet, som nämnts ovan. Flera lärare uttryckte till exempel att de har gjort anpassningar i undervisningen till elever med ADHD-diagnoser, medan samma lärare inte uttryckte att liknande anpassningar var gjorda för elever utan en utredd diagnos. Det tyder på att benämningar av eleverna kan ge konkreta konsekvenser för vilket stöd som eleverna får, såsom Tideman, Rosenqvist, Lansheim, Ranagården och Jacobsson (2004) påpekar. De menar att när benämningar utifrån kategorier av elever blir accepterade, uppfattas de som riktiga och ger riktiga konsekvenser tills att alternativa sociala konstruktioner har skapats, det vill säga att konsekvenserna blir konkreta i skolans vardag.

I diskussionen kring benämningar och det språk som används för att kategorisera elever är det även en viktig aspekt att diskutera hur kategoriseringar och benämningar som *elever i beteendeproblem* är socialt konstruerade ur ett historiskt perspektiv. Hjørne & Säljö (2013) beskriver tidigare benämningar såsom nagelbitare, vänsterhänt, svåruppfostrad, lat, dagdrömmare. Benämningar som vi idag ser som befängt att man skulle kunna kategorisera utifrån, men som Ahlén (2014) påpekar var vedertagna uttryck vid den tiden de användes. Om begreppet *elever i/med beteendeproblem* är en produkt av sociala konstruktioner och den rådande diskursen, kan framtiden och det stöd som ges, se annorlunda ut gentemot idag.

Resultatet kan således visa att 'talet om', i Fridlunds (2011) bemärkelse, har betydelse för hur lärarna beskriver och förklarar beteendeproblem och även hur de resonerar kring stöd. Talet om eller kategoriseringen av eleverna som 'dom med ADHD' kan, ur ett socialkonstruktivistiskt perspektiv, handla om eller tolkas som att de föreställningar som finns om elever är socialt konstruerade. Forskning visar (Gidlund, 2018 m.fl.) att de diskurser som råder påverkar hur lärare utformar sin undervisning och att lärarnas attityder gentemot elever i beteendeproblem blir en del av den kontext där elevens stöd avgörs.

### ***Konsekvenser***

Genomgående i resultatet kunde man se att lärare talade om elever i beteendeproblem i samband med negativt betonade adjektiv. De använde ord som "extremt respektlösa, stökiga, aggressiva och konstiga". Forskning (Persson 1998, Honow-Webb, 2008 m.fl.) visar att om det talas utifrån negationer kring elever och det fokuseras på elevens svårigheter och problem, kan det innebära att valet av stöd blir påverkat och åtgärderna diskuteras utifrån ett kategoriskt perspektiv, där fokus är att ändra elevernas beteende så att de bättre passar in i den norm som råder.

‘Talet om’ spelar in när stöd avgörs, men forskning visar även att lärarens erfarenhet ligger till grund för beslut kring anpassningar och särskilt stöd (Hedegaard Hansen, 2012). De intervjuade lärarna hade samtliga erfarenhet av elever i beteendeproblem och uttryckte en frustration kring till exempel försämrade arbetsro i samband med eleverna. De uttryckte att en viss särskiljning av elever i beteendeproblem är lämpligt, även om flera av lärarna påpekade att eleverna inte bör särskiljas majoriteten av sin tid i skolan. Några av lärarna uttryckte nackdelar med att exkludera elever från klassen, en av lärarna uttryckte specifikt att eleverna i beteendeproblem behöver utveckla sina sociala förmågor och att de inte gör det om de exkluderas. Det är en reflektion som är i linje med forskning (Nordahl, 2013 m.fl.) som påpekar att exkludering från den ordinarie gruppen är en riskfaktor för beteendeproblem, eftersom eleverna får färre positiva förebilder och riskerar en negativ social utveckling, vilket leder till exkludering som föder en känsla av utanförskap och negativ uppmärksamhet.

Särskiljning av elever i till exempel mindre grupp så som särskilda undervisningsgrupper, som lösning på beteendeproblem är, enligt Skolverket (2014), vanligt förekommande och det sker på de flesta skolor. Skolans styrdokument (Skollagen och Lgr11), betonar dock inkludering av elever i behov av särskilt stöd, som en del av det kompensatoriska uppdraget. Enligt Schwab, Eckstein och Reusser (2019) är lärare mindre positiva till att elever i beteendeproblem är inkluderade än om man jämför med elever som har till exempel inlärningssvårigheter. Båda skolor där de intervjuade lärarna arbetar har särskilda undervisningsgrupper där elever i beteendeproblem ofta undervisas. Det är med andra ord den rådande diskursen och normen på skolorna, och följaktligen blir det då närmare för lärarna att föreslå en särskiljning av elever. En slutsats skulle kunna dras att lärarnas erfarenheter, hur de talar om, kategoriserar och benämner eleverna gör att det stöd som ligger dem närmast att formulera är en särskiljning av elever i beteendeproblem. Särskiljning och exkludering blir då en, så som Tideman et al (2004) resonerar, en konkret konsekvens i skolans vardag.

### ***Dilemman***

Ur ett systemteoretiskt perspektiv skulle ‘talet om’ och konsekvenserna kunna vara en kombination av den mikronivå och makronivå som Berger och Luckmann (1966) beskriver. Lärare behöver förhålla sig till båda nivåerna. Å ena sidan finns en mikronivå, det vill säga den interaktion som sker i skolans vardag, och å andra sidan den makronivå där styrdokument och politik finns. Det vill säga, ur ett systemteoretiskt perspektiv, är lärare en bricka i ett spel mellan mikro- och makronivåer som utgör den komplexa vardagen i skolan.

Carlson (2005) menar att lärare befinner sig i en korseld mellan lagar, styrdokument, forskning, politiker, föräldrar och elever. Korselden gör professionen komplex, lärarna har olika system och nivåer att förhålla sig till. Det trycks på de disciplinära åtgärderna i Skollagen och debatten kring ett återuppförande av ordningsbetyg är mer aktuell än någonsin, samtidigt som lärare behöver ta hänsyn till det kompensatoriska uppdraget som står tydligt formulerat i styrdokumentet. Resultatet kan tyda på just den här komplexiteten och korselden.

Lärarna uttrycker den komplexiteten när de ofta presenterar stöd för eleverna som grundar sig i det relationella perspektivet, så som gruppens och relationens betydelse, men samtidigt uttrycker att en särskiljning av elever i beteendeproblem är ett adekvat stöd. Det lärarna ger som förslag

kring stöd som betonar relationer och anpassningar i lärmiljön är även det forskning ofta framhåller som det som gynnar elever i beteendeproblem (Kadesjö, 2010; Gidlund, 2018; Ewe, 2019; Sørli och Nordahl, 1998 m.fl.). Reflektionen kring det motstridiga förhållandet mellan att vilja skapa goda relationer med eleverna, men samtidigt se exkludering som ett rimligt stöd, blir hur man kan skapa en relation med en elev som inte befinner sig fysiskt i klassrummet och i undervisningen? Frågan, om än inte den exakta, belyser även Gidlund (2018) när hon menar att det inte går att bortse från det kategoriska perspektivet när det gäller elever i behov av särskilt stöd, eftersom det inte går att undgå det kategoriska perspektivet i skolsammanhang. Gidlund (2018) poängterar att det, genom det kategoriska perspektivet och den medicinska och psykologiska diskursen, fortfarande kan komma intressant information som är nödvändig för att förstå de problem som uppstår och därmed även kunna ge rätt stöd.

Det kategoriska perspektivet anas även i de disciplinära åtgärderna i skollagen och ännu mer tydligt i debatten kring omdömen i betyg och uppförande, där eleven ofta blir bärare av sitt problematiska beteende. Skolverket (2019) och Skolinspektionen (2016) menar att många rektorer poängterar andra åtgärder istället för de disciplinära som finns i skollagen, såsom ett tydligt ledarskap, förebyggande arbete med stöd från elevhälsan och ett likabehandlingsarbete. Även mellan styrdokument och rektorer anas följaktligen en komplexitet. Ingen av lärarna nämnde begreppen 'disciplinära åtgärder', 'disciplin eller ordningsbetyg' vilket kan beror på att frågorna var formulerade kring 'stödatgärder' och att ordet i sig implicerar att stöd ska ges, snarare än åtgärder i form av till exempel kvarsittning eller avstängning.

Komplexiteten och motstridigheten i svaren, kan förutom ur ett systemteoretiskt perspektiv, även analyseras ur de specialpedagogiska perspektiven. En viktig aspekt är Nilholms (2007) dilemmaperspektiv. Nilholm (2007) understryker att läraryrket är fullt av motsägelser av de många krav yrket innebär, motsägelser som han menar inte går att lösa. Även Ahlberg (2015) diskuterar dilemmaperspektivet utifrån den dubbeltydighet som finns i att undervisningen ska anpassas utefter det kompensatoriska uppdraget, medan styrdokumentet samtidigt betonar måluppfyllelse, kunskapskrav och betyg. Lärare står, med andra ord, inför ett uppdrag som det inte finns lösningar på. De speglas av forskning, politisk korrekthet, politik och framförallt de styrdokument som deras professionella uppdrag grundar sig i. När skolan analyseras utifrån ett systemteoretiskt perspektiv, det vill säga att den inte kan ses som Fairclough (2004) menar, en avgränsad och reducerad praktik, kan lärarnas komplexitet i sina svar ses som ett resultat av den korseld hela den svenska skolan befinner sig i.

### **Individ och miljö**

I en korseld och i ett komplext yrke, söker lärarna svar och lösningar. Det finns därmed ingen sanning och paralleller går att dra till det socialkonstruktivistiska perspektivet, där vad som är sant eller falskt kunskapssteoretiskt inte är intressant. Verkligheten beskrivs, enligt Burr (2013), snarare som ett resultat av människors uppfattning, tolkning och tidigare erfarenhet. Resultatet tyder på att lärarna har reflekterat kring, tolkat och uppfattat orsaker och förklaringar till elevernas beteendeproblem.

Endast en av lärarna gav uttryck för att beteendeproblem kan bero på det dialektiska förhållandet mellan individ och miljö, som Aspelin (2013) presenterar som grunden i det relationella perspektivet. Aspelin (2013) är av en av de forskare som är av åsikten att det inte går att analysera en enskild elevs beteende utan att även belysa relationer och miljö, medan resultatet tyder på att få lärare hade reflekterat kring sin egen undervisning eller organisationen på skolan när det gäller stöd för elever i beteendeproblem. Resultatet visar snarare på att beteendeproblemen analyserades utifrån egenskaper eller brister hos eleven eller i elevens hemmiljö, det vill säga en analys ur ett kategoriskt perspektiv, där elevens svårigheter, enligt Persson (1998) reduceras till en effekt av till exempel svåra hemförhållanden eller en låg begåvning.

Det vore följaktligen att förenkla att säga att lärarna ser på sina elever utifrån ett kategoriskt perspektiv, resultatet tyder även på en omsorg för eleverna och en vilja att eleverna ska lyckas. Flera lärare uttryckte frustration och stress, de uttryckte vikten av relationsskapande, men att tiden inte fanns. De menade samstämmigt att tiden går till konflikthantering och att få arbetsro i klassrummet. I enighet med Gidlund (2017) uttryckte flera av lärarna att arbetet med elever i beteendeproblem tog tid från de arbetsuppgifter som de ansåg var deras egentliga arbetsuppgifter, det vill säga att undervisa. Det här bekräftar den forskning som menar att elever i beteendeproblem är komplext för lärare och till och med kan räknas som det svåraste med att vara lärare (Larsson och Nilholm 2012, Ogdén, 2003 m.fl.).

### ***Kompetens***

Bristen på specialpedagogisk kompetens måste tas i hänsyn när lärarnas svar analyseras. Forskning visar också att just ökad förståelse och kunskap kring olika funktionsvariationer samt hur elever med variationerna påverkas av undervisningen är av stor vikt (Ewe 2019, Skolverket 2014). En brist på kompetens kring hur elever i beteendeproblem ska bemötas hos de intervjuade lärarna kan även användas som förklaringsmodell för hur det kategoriska perspektivet går att se i deras svar. Inga av respondenterna visade till exempel på kunskaper kring de exekutiva förmågorna och dess påverkan på de krav som elever utsätts för idag. Lärarna uttryckte förklaringar i form av elevers exekutiva förmågor, men hade inte ord på dem. De exekutiva förmågorna härstammar från den medicinska och psykologiska diskursen och är således ett resultat av det kategoriska perspektivet som råder där i. Återigen blir det därför intressant att belysa hur det kategoriska perspektivet, i linje med Gidlund (2018), inte kan uteslutas helt inom skolans väggar. Det är inte endast elever med utredda diagnoser som har svårigheter att hantera de exekutiva förmågorna som att planera sitt arbete, organisera och avsluta, som Kadesjö (2010), menar är en riskfaktor för att elever ska hamna i beteendeproblem. Informationssamhället ställer höga krav på de exekutiva förmågorna, något som Kendall (2016) påpekar, eleverna ska kunna hantera, sortera och sammanställa information varje dag i skolan. Lärarnas kategoriska svar kan förstås utifrån utgångspunkten att en bristande kompetens kring de exekutiva förmågorna, blir det svårt att veta hur undervisningen ska anpassas och vilket stöd som är adekvat. Det kan även vara lättare att, utan den specialpedagogiska kompetensen, istället fokusera på elevernas individuella egenskaper och svårigheterna där i.

## ***Ledarskap***

Något som inte går att finna i resultatet och därför inte framhåller lärarnas kompetens kring, är ledarskapets betydelse för alla elever och i synnerhet för de elever i beteendeproblem, en avsaknad av svar som bekräftar Skolverkets (2018) som skriver att det ofta saknas ett ledarskap med en tydlig vision i den svenska skolan. Det ställdes heller ingen fråga kring ledarskapet i intervjuerna, vilket kan ha påverkat avsaknaden av svar om reflektion kring ledarskapet. Frågor ställdes däremot kring vad de som lärare kan göra i arbetet med elever i beteendeproblem och vilken roll läraren spelar in för elever i beteendeproblem.

Lärarna påpekar elever som inte arbetar på grund av att det är för svåra ämnen eller uppgifter, vilket stämmer överens med Kadesjös (2010) beskrivning av olika riskfaktorer som kan leda till beteendeproblem, det vill säga att försöka dölja sin oförmåga inför vissa saker för att undvika risken av avslöjas som ovetandes. För att kunna analysera kring det här som lärare, behövs en reflektion kring sin egen undervisning och sitt egna ledarskap. Om en sådan reflektion ska ske, går det inte att göra eleven till ägare av problemet och bortse från sin egen del av problemet. Lärarna nämner tydligt de viktiga, förtroendefulla relationerna i linje med bland annat Schwab, Eckstein och Reusser (2019), men lite eller inget alls kring hur ledarskap i form av tydlighet och struktur påverkar eleverna. En enstaka lärare nämnde att hen arbetat för att tydliggöra strukturer i klassrummet för elever, vilket är en del av det förebyggande arbetet för elever i beteendeproblem, enligt Kadesjö (2010). Ett exempel på hur lärare antar två olika principer, det vill säga ledarskapsstilar, i mötet med elever med ADHD är de som DuPaul och Eckert (1997) presenterar, ett proaktivt och ett reaktivt. Det proaktiva innefattar det förebyggande arbetet och den reaktiva är således den princip som hanterar problemet när det har uppstått. Den proaktiva är mer sällsynt än den reaktiva, vilket leder till att elever bestraffas för sitt beteende snarare än att lärare arbetar med sitt ledarskap i förebyggande syfte.

Det, enligt forskning, viktiga förebyggande arbetet verkar, enligt resultatet, bortprioriterat. Möjligtvis är det här ett resultat av stå i en korseld mellan det kompensatoriska uppdraget och styrdokumentens fokus på betyg och bedömning. Ett resonemang som ligger i linje med att lärare ofta skiljer på sina uppdrag kring en kunskapsbaserad undervisning och en undervisning kring kommunikation och delaktighet, istället för att samspela de två uppdragen, så som Gidlund (2018) hävdar. Kommunikation och delaktighet är exempel på ett förebyggande, proaktivt arbete för att undvika elevers beteendeproblem.

Kadesjö (2010) betonar att en del av det förebyggande arbetet för att undvika att elever hamnar i beteendeproblem är att analysera barnets miljö. Den miljö som eleven befinner sig är styrd av flera dimensioner, strukturer, normer och nivåer, som tidigare diskuterats, men den styrs framförallt av den lärare som undervisar i klassrummet. Det borde sålunda vara ett självfallet förebyggande arbete att reflektera över sitt egna ledarskap som lärare.

Arbetet med att skapa delaktighet för dessa elever och att anpassa undervisningen så att alla kunde tillgodogöra sig den var inget som framkom i intervjuerna, snarare fanns en frustration där lärarna upplevde att de gjorde allt de kunde men att det ändå inte var tillräckligt. De flesta lärare uttryckte en otillräcklighet och en frustration över att inte rätta till, detta stämmer överens med Gidlund (2018) som menar på att lärare ofta känner sig otillräckliga och saknar kompetens att möta elever i beteendeproblem. Således blir vårt arbete som specialpedagoger att stötta lärare i detta, handleda och rådgöra, så att både de och eleverna känner att de får förutsättningar till sitt arbete.



## Studiens kunskapsbidrag: Vad kan vi specialpedagoger bidra med?

Som specialpedagoger har vi flera viktiga uppdrag. Vi bör 'ta makten' över det språk som används för elever i behov av särskilt stöd i skolan och därmed även för elever i beteendeproblem. Studien visar att hur vi pratar om och med varandra har en stor inverkan på den rådande normen kring organisationen och eleverna. Om vi istället för att göra eleven till bäraren av problemet, fokuserar på en analys av elevens miljö och omgivning, underlättar det verkningfulla lösningar och ett adekvat stöd. Resultatet visar att lärare, av olika anledningar, inte analyserar lärmiljön och tenderar därmed att arbeta reaktivt istället för proaktivt. Det är viktigt att specialpedagogen med sin kompetens, tillsammans med övrig elevhälsa, arbetar för att påverka diskursen på skolan. Det kan handla om att i handledning vara tydlig med vilka behov eleven har istället för vilka egenskaper eleven besitter. Genom att tillåta ett språkbruk kring elever ur ett kategoriskt perspektiv bidrar skolan med att befästa diskursen kring eleverna som enskilda bärare av problemet, vilket kan leda till att eleverna exkluderas, alieneras och avvisas av lärarna. Begreppen 'elever i beteendeproblem' och 'elever med beteendeproblem' exemplifierar resonemanget kring motsättningarna i det kategoriska och relationella perspektivet. De är även av vikt att vi som specialpedagoger stöttar hur elever beskrivs i åtgärdsprogram och pedagogiska kartläggningar, vilket språk som används och beskriver elever i lärares dokumentation. Flera av lärarna eftersökte handledning av specialpedagog och resultatet tyder på att det till exempel saknas en kompetens kring de exekutiva förmågorna och en förmåga att reflektera kring sitt ledarskap i klassrummet. Det bör därför ses om en prioritet av skollledning att specialpedagogers tjänst innefattar handledning och att även att vi specialpedagoger fokuserar kring handledning.

De specialpedagogiska perspektiven är, som mycket annat i skolans värld, komplexa. Det kategoriska perspektivet, som den medicinska och psykologiska diskursen baseras i, kan enligt (Gidlund 2018 m.fl.) inte uteslutas helt. Det kategoriska perspektivet och neuropsykiatriska diagnoser kan ge viktig information om de svårigheter som rent medicinskt kan finnas hos eleven. Skolan behöver ta ansvar för att lärarna, men framför allt eleven själv, kan hantera svårigheter för att eleven ska få förutsättningar i skolan och ett fungerande liv. Där är den specialpedagogiska kompetensen viktigt för att till exempel tillsammans med skolpsykolog ge en medicinsk bild av eleven, utifrån en mer relationell karaktär. En specialpedagogisk kompetens kan därmed se den medicinska expertisens definitionsstyrka och dess konsekvenser i skolan, med kritiska ögon.

Forskning visar även att just ökad förståelse och kunskap kring olika funktionsvariationer samt hur elever med variationerna påverkas av undervisningen är av stor vikt för elever i beteendeproblem. Specialpedagoger bör därför, genom fortbildning och handledning, vara en bro mellan forskning och praktik i skolans vardag. Resultatet visar att en frustration och stress hos lärare kan leda till ett kategoriskt perspektiv. Studien visar vikten av relationsskapande och en välfungerande grupp, men att tiden inte finns och istället går till konflikthantering och att skapa studiero i klassrummet för att eleverna till exempel ska uppnå måluppfyllelse. Med en specialpedagogisk kompetens vet vi att konflikthantering kan vara både relationsskapande och gruppstärkande samt en stor del av det förebyggande arbetet. Specialpedagoger kan stödja lärare i att se vikten av det förebyggande arbetet och att i sin profession ta till sig forskning kring elever i beteendeproblem.

Vi har inte hittat tidigare studier där lärares resonemang kring elever i beteendeproblem studerats, utifrån ett systemteoretiskt och socialkonstruktionistiskt perspektiv. Det ger således en ny vinkel på förståelsen till vad det är som kan ligga bakom lärares resonemang och hur detta sedan tar sig i uttryck i deras handlande. Det är viktigt att lärare blir medvetna om hur deras tal om elever och vari de lägger orsaker till elevers svårigheter påverkar deras sätt att handla. Genom vårt bidrag hoppas vi att fler specialpedagoger får en förståelse för hur stor makt vårt språk har och hur vi som specialpedagoger kan ta utgångspunkt i den för att förändra rådande diskurser.

## Förslag till vidare forskning

Skolans direkta påverkan av politiska beslut leder oss in på förslag till vidare forskning med frågeställningar så som; hur talar om, resonerar kring och förklarar skolpolitiker elever i beteendeproblem? Hur ser de på exkludering och inkludering av elever i beteendeproblem? Om och hur ska ordningsbetyg ge elever i beteendeproblem förutsättningar att lyckas i skolan?

En intressant studie hade även fokuserat på elevernas upplevelser av beteendeproblem. Skolenkäten från 2018 visar att lärarna har en mer positiv bild än eleverna när det gäller studiero. Hur talar om, resonerar kring och förklarar elever begreppet beteendeproblem? Vad anser de ge elever i beteendeproblem förutsättningar?

## Avslutande ord

Så som Hjalmar Söderberg uttrycker sig i dikten som går att läsa i förordet, behöver vi utgå ifrån alla människors, stora som små, vilja att bli älskade och bekräftade. Lika mycket behöver vi ständigt och alltid komma ihåg alla människors behov av kontakt med andra människor. Det är komplicerat att vara människa, det är komplicerat att vara barn. Det är, som en lärare uttryckte i en intervju och som finns formulerat i arbetets inledning *”både svårt att vara människa och svårt att jobba med människor”* och vi vill med de orden hylla de lärare som väljer att gå till jobbet varje dag för att se, bekräfta och kämpa för era elever. Det ni gör är viktigt och oersättligt.

## REFERENSER

Abbott, A. (1988). *The System of Professions. An Essay on the Division of Expert Labour*. Chicago: The University of Chicago Press.

Ahlberg, A. (Ed.) (2012). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Ahlberg, A. (2016). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik – att bygga broar*. Stockholm: Liber

Andersson, I. (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS.

Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Andreasson, I., Ekström, P. & Lundgren, M. (2015). Skolans praktik- att styra mot idealet. I Ahlberg, A. (Red.), *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.

Aspelin, J. (2015). *Var är relationell specialpedagogik?* <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:633779/FULLTEXT01.pdf>

Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla*. <http://muep.mau.se/bitstream/handle/2043/3417/Avhandling.pdf?sequence=4&isAllowed=y>

Berger, P. & Luckmann, T. (1966). *The Social Construction of Reality. A Treatise in the Sociology of Knowledge*. New York: Anchor Books.

Bergström, G., & Boréus, K. (Red.). (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Björck-Åkesson, E. (2007). *Specialpedagogik – ett kunskapsområde med många dimensioner*. I C. Nilholm & Björck-Åkesson, E (Red.) Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna. (s. 85-99). (Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007). Stockholm: Vetenskapsrådet

Blosseldal, I. (2019, 3 april). *Ordningsbetyg kommer inte öka anständigheten i skolan*. Göteborgs-Posten. <https://www.gp.se/kultur/kultur/ordningsbetyg-kommer-inte-%C3%B6ka-anst%C3%A4ndigheten-i-skolan-1.14351255>

Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.

Burr, V. (2003). *Social constructionism*. London: Routledge.

Börjesson, M. (1997). *Om skolbarns olikheter. Diskurser kring "särskilda behov" i skolan – med historiska jämförelsepunkter*. Stockholm: Skolverket.

Börjesson, M., & Palmblad, E. (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.

- Carlson, M. (2005). *Högutbildade utlandsfödda i grundläggande vuxenutbildning. Praktik och policy i två kommuner*. Bilaga till Rapport Integration 2005. Norrköping: Integrationsverket.
- Cooper, P. (2011). Teacher strategies for effective intervention with students presenting social, emotional and behavioural difficulties: an international review. *European Journal of Special Needs Education*, 26 (1), 71-86, DOI: 10.1080/08856257.2011.543547
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod. 2., utök. uppl.* Malmö: Gleerups utbildning
- Denscombe, M (2000). *Forskningshandboken: för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur
- DuPaul, G.J., & Eckert, TL., 1997. *School-based interventions for children with attentiondeficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis*. *School Psychology Review*, Vol.26, No.1, pp.5-27.
- Elmeroth, E. (2012). (Red.) *Normkritiskt perspektiv i skolans likabehandlingsarbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & kultur.
- Eriksson, H. (2019, 2 april). *Majoritet i riksdagen vill införa omdöme i ordning och uppförande i skolan*. *Svt NYHETER*. <https://www.svt.se/nyheter/inrikes/majoritet-i-riksdagen-vill-ha-ett-ordningsomdome-i-skolan>.
- Ewe, L. P. (2019). ADHD symptoms and the teacher–student relationship: a systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*. 24:2, 136-155, DOI: 10.1080/13632752.2019.1597562
- Fairclough, N. (2004). *Analysing discourse. Textual analysis for social research*. London: Routledge.
- Florian, L. (2007). *Reimagining special education*. I L. Florian (Ed.) *The SAGE Handbook of Special Education*. (pp. 7-20). London: SAGE Publications.
- Fridlund, L. (2011). *Interkulturell undervisning- ett pedagogiskt dilemma*. (Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik). [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25382/1/gupea\\_2077\\_25382\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/25382/1/gupea_2077_25382_1.pdf)
- Gidlund, U. (2017). What is Inclusive Didactics? Teachers' Understanding of Inclusive Didactics for Students with EBD in Swedish Mainstream Schools. *International Education Studies*, 10(5). Doi:10.5539/ies.v10n5p87
- Gidlund, U. (2018). Discourses of Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties (EBD) in Swedish Mainstream Schools. (Doktorsavhandling, Mittuniversitetet, Faculty of Human Sciences) <http://miun.divaportal.org/smash/get/diva2:1177809/FULLTEXT01.pdf>
- Hacking, I. (2000). *Social konstruktion av vad?* Stockholm: Thales.

- Harrison, J. R., Soares, D. A., & Joyce, J. (2019). Inclusion of students with emotional and behavioural disorders in general education settings: a scoping review research in the US. *International Journal of Inclusive Education*, 23(12), 1209-1231.
- Hedegaard Hansen, J. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 89–98, DOI: 10.1080/13603111003671632
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hjörne, E., & Säljö, R. (2014). *Teaching and learning in the special education setting: agency of the diagnosed child*. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632752.2019.1609239>
- Honos-Webb, L. & Wallin, B. (2008). *Så lyfter du fram styrkorna hos barn med ADHD: en praktisk handbok om hur du kan omvandla ditt barns svårigheter till styrkor*. Jönköping: Brain Books.
- Isaksson, J., Lindqvist, R., & Bergström, E. (2010). Pupils with special educational needs': a study of the assessments and categorising process regardin pupils' school difficulties in Sweden. *International Journal of Inclusive Education*, 14(2), 133-151, DOI: 10.1080/13603110802504176
- Jacobsson, K., & Skansholm, A. (2019). *Handbok i uppsatsskrivande - för utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannisson, K. (2006). Hur skapas en diagnos? Ett historiskt perspektiv. Hallerstedt, G. (Red.); *Diagnosens makt : om kunskap, pengar och lidande (pp 29-42)*. Göteborg: Daidalos.
- Kadesjö, B. (2010). *Barn som utmanar: barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Stockholm: Socialstyrelsen. <https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/kunskapsstod/2010-3-6.pdf>
- Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköpings universitet.
- Kendall, C., G. (2016). *Elever med neuropsykiatriska svårigheter- Vad gör vi och varför?* Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun (3:e uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, Hans & Nilholm, Claes (2012). Att utmana eller återskapa traditionen sex skolors arbete med elever i relationssvårigheter. *Educare - Vetenskapliga skrifter.1*, ss. 29-51. <http://www.mah.se/PageFiles/16022/Educare%202012.1%20muep.pdf>
- Linell, P. (2006). Bara prat? Om socialkonstruktivismen som vanställande och vanställd. I M. Kylhammar & J.-F. Battail (Red.). *Det vanställda ordet. Om den svåra konsten att värna sin integritet*. (s. 152-194). Stockholm: Carlssons Bokförlag.

- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Växjö: University Press.
- Lutz, S. (2014). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola. Möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.
- Myndigheten för skolutveckling (2005). *Elever som behöver stöd men får för lite*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik - Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Nilholm, C. (2012). *Barn och elever I svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur
- Nilholm, C. (2015), Specialpedagogik: vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2): 124-138. Hämtad från: <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:32672/FULLTEXT01.pdf>
- Nilsson, R. (2008). *Foucault- en introduktion* (Ljudupptagning). Malmö: Egalité.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit, A. (2013). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar- Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Nylin, A. & Wesslander, E. 2003, *Lärarbaserade insatser för elever med ADHD/DAMP/ADD-diagnos: en randomiserad studie*, (FoU-rapport, 5). Stockholm: Forsknings- och Utvecklingsenheten
- Odenbring, Y., Johansson, T., & Hunehall, B., K. (2017). The many faces of attention deficit hyperactivity disorder: Unruly behaviour in secondary school and diagnostic solutions. *Power and Education 2017, Vol. 9(1)*, 51-64. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1757743817693026>
- Ogdén, T (2005), *Skolans mål och möjligheter*. Statens folkhälsoinstitut R 2005:27. [http://www.ekero.se/Global/Uppleva\\_och\\_gora/Ung\\_i\\_Ekero/r200527skolansmalsvensk0603.pdf](http://www.ekero.se/Global/Uppleva_och_gora/Ung_i_Ekero/r200527skolansmalsvensk0603.pdf)
- Ogdén, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. 1. uppl. Stockholm: Liber
- Patel, Runa & Davidsson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder – att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur
- Payne, M. (2002): *Modern teoribildning i socialt arbete*. Stockholm: Natur Kultur Akademisk
- Persson, B. 1998: *Den motsägelsefulla specialpedagogiken – motiveringar, genomförande, konsekvenser*. (Specialpedagogiska rapporter nr 10) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.

Pfiffner, L.J., Barkley, R.A., & DuPaul, G.J. (2006). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. 3., uppl. pp. 547–589. Guilford, New York

Schwab, S., Eckstein, B. & Reusser, K. (2018). Predictors of non-compliant classroom behaviour of secondary school students. Identifying the influence of sex, learning problems, behaviour problems, social behaviour, peer relations and student–teacher relations. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 19(3), 220-231. <https://onlinelibrary-wiley-com.ezproxy.ub.gu.se/doi/full/10.1111/1471-3802.12444>

SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800)

Skolinspektionen (2014). *Stöd och stimulans i klassrummet- Rätten att utvecklas så långt som möjligt*. Rapport 2014:2.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2014/stod-stimulans/stod-och-stimulans.pdf>

Skolinspektionen (2018). *Skolenkäten hösten 2018*.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/statistikrapporter/skolenkaten/2018/resultatrapport-skolenkaten-ht18.pdf>

Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero- det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*.

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/studiero/studiero-slutrapport.pdf>

Skolverket (u.å). Trygghet, studiero och disciplinära åtgärder. Från Skolverket,

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/trygghet-studiero-och-disciplinara-atgarder>

Skolverket (2005). *Handikapp i skolan. Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Kalmar: Skolverket.

Skolverket (2009). *Vad påverkar resultatens i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*.

<https://www.skolverket.se/getFile?file=2258>

Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan samt för förskoleklassen och fritidshemmet (5:e uppl.)*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2011). *Särskilt stöd i grundskolan. En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Hämtad 20191205 från <https://www.skolverket.se/getFile?file=1787>

Skolverket (2014). *Särskilda undervisningsgrupper. En studie om organisering och användning av särskilda undervisningsgrupper i grundskolan*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (2018). *Ordningsregler och disciplinära åtgärder. En kartläggning av skolors arbete*.

[https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74186492/1539588199374/Ordningsregler\\_och\\_disciplinara\\_atgarder.pdf](https://www.skolverket.se/download/18.4fc05a3f164131a74186492/1539588199374/Ordningsregler_och_disciplinara_atgarder.pdf)

Skolverket. (2019). *Trygghet, studiero och disciplinära åtgärder*.

<https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/trygghet-studiero-och-disciplinara-atgarder>

Socialstyrelsen och Skolverket (2016). *Vägledning för elevhälsan*. (3 rev. och utök. uppl.).

<https://www.socialstyrelsen.se/globalassets/sharepoint-dokument/artikelkatalog/vagledning/2016-11-4.pdf>

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

Svedberg, L. (2007). *Gruppsykologi – om grupper, organisationer och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska Unescorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca +10*. Stockholm: Svenska Unescorådet.

Sørli, M.-A. och Nordahl, T. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og pedagogiske implikasjoner*. Hovedrapport fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvanser”. Rapport 12 a/98. Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Sørli, M.-A. och Nordahl, T. (1998). *Brukerperspektiv på skolan. Elever og foreldre om skole og relasjoner*. Delrapport 3 fra forskningsprosjektet ”Skole og samspillsvanser”. NOVA rapport 12d/98. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L., & Jacobsson, K. (2005). *Den stora utmaningen: Om att se olikhet som resurs i skolan*. Halmstad: Högskolan i Halmstad; Malmö: Malmö högskola.

Thomas, G., & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. (2nd ed.). Philadelphia: Open University Press.

Trost, J. (2010). *Kvalitative intervjuer*. (fjärde uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningsed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

Vetenskapsrådet. (2002). *Forskningsetiska principer- inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. [https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494\\_forskningsetiska\\_principer\\_2002.pdf](https://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Wennerberg, B., S. (2010). *Socialkonstruktivism : positioner, problem och perspektiv*. Malmö: Liber.

Wester, M. (2008). ”Hålla ordning, men inte överordning”. *Köns- och maktperspektiv på uppförandenormer i svenska klassrumskulturer*. Umeå universitet: Fakulteten för lärarutbildning

Winther Jørgensen, M., & Phillips, L. (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.



## **Bilaga 1 Intervjuguide**

### **Öppningsfråga**

Berätta lite om dig själv, hur länge du har jobbat, vad du jobbar med, vad du har för utbildning?

### **Definition**

Vad tänker du på när du hör begreppet beteendeproblem?

Finns det en specifik elev/elever som du kommer att tänka på när du hör beteendeproblem, berätta.

Hur skulle du beskriva beteendeproblem?

Vilka andra upplevelser har du av elever med beteendeproblem?

### **Möjligheter och hinder**

Vilka möjligheter kan du se med att ha en elev med beteendeproblem i din klass?

Vilka hinder kan du se med att ha en elev med beteendeproblem i din klass?

Hur kan det påverka undervisningen?

### **Orsaker/förståelse**

Vad tror du att beteendeproblem beror på?

Vad skulle du vilja veta för att kunna förbereda din undervisning för en elev med beteendeproblem?

Har du sett någon skillnad när det handlar om elever med beteendeproblem över tid? Berätta.

### **Stödinsatser**

Vilka stödinsatser anser du behövs för elever med beteendeproblem?

Vilka möjligheter ser du vad gäller att få dessa dina önskade stödinsatser?

Vilka hinder ser du vad gäller att få dessa stödinsatser?

Vad tycker du att du som lärare kan göra i arbetet med elever med beteendeproblem?

Vad tycker du att elevhälsan ska göra i arbetet med elever med beteendeproblem?

### **Roller**

Vilken roll spelar gruppen/klassen för elever med beteendeproblem?

Vilken roll spelar läraren för elever med beteendeproblem?

Vilken roll spelar hemmet för elever med beteendeproblem?

## Bilaga 2 Analysdokument

### Definitioner

<b>Beteendeproblem som stör undervisningen</b>	<b>Beteendeproblem utanför undervisningen</b>
Bryter regler och normer i klassrummet	Hamnar i konflikter med andra elever
Arbetar inte i klassrummet	Säger elaka saker
Pratar rakt ut	
Stör arbetsron	

### Orsaker

<b>Organisationsnivå</b>	<b>Gruppnivå</b>	<b>Individnivå</b>
Kraven har ökat	Uppfostran	Inläring
Samhällsförändringar	Otrygghet i familjen	Diagnos/psykisk ohälsa
Mängden stoff har ökat		Misslyckanden i ämnen
		Hög frånvaro
		Uppmärksamhet och bekräftelse

### Vilket stöd kan lärare se?

<b>Stöd på organisationsnivå</b>	<b>Stöd på klassrumsnivå</b>	<b>Stöd på individnivå</b>
Stöd av elevhälsans olika professioner	Fler vuxna i klassrummet	Elevsamtal med kurator
	Relationsskapande	Undervisning i mindre grupp
	Tydliggörande pedagogik	Enskild undervisning

## Bilaga 3 Missivbrev



### GÖTEBORGS UNIVERSITET

#### PROGRAMMET FÖR PEDAGOGIK OCH SPECIALPEDAGOGIK

Till dig som är lärare i grundskola.

Detta är information om deltagande i intervjustudie gällande lärares resonemang kring elever i beteendeproblem, med särskilt fokus på förklaringsmodeller samt stödinsatser.

Studien är ett examensarbete på avancerad nivå och ingår som en del av utbildningen på det Specialpedagogiska Programmet på Göteborgs Universitet. Studien kommer att genomföras med intervjuer under oktober månad 2019. Intervjuerna beräknas ta ca. 45 min och kommer att genomföras på en tid och plats som Du bestämmer. Intervjun kommer att spelas in och skrivas ut i text.

Den information som du lämnar kommer att behandlas säkert och förvaras så att ingen obehörig kommer kunna ta del av den. Redovisningen av resultatet kommer göras så att ingen individ eller arbetsplats kan bli identifierad. Resultatet av studien kommer sedan att presenteras muntligt för andra studenter och lärare på utbildningen, samt i form av ett examensarbete som kommer vara tillgänglig på Göteborgs Universitets databas. Inspelningarna och den utskrivna texten kommer att förstöras så snart arbetet är godkänt. Du kommer att få möjligheten att ta del av examensarbetet genom att få en kopia när de är klart.

Deltagandet är helt frivilligt och du kan när som helst avbryta ditt deltagande utan närmare förklaring.

Om du har några frågor kontakta någon av oss:

Jeanette Beckman [jeanette.beckman@grundskola.goteborg.se](mailto:jeanette.beckman@grundskola.goteborg.se)

Linnéa Mattsson [a.linnea.mattsson@gmail.com](mailto:a.linnea.mattsson@gmail.com)

Med vänliga hälsningar

Jeanette Beckman & Linnéa Mattsson