



LUNDS
UNIVERSITET

Institutionen för psykologi
Psykologprogrammet

Låsningar & Lösningar

*En intervjustudie med elever på resursskola kring problemsituationer och
bemötande*

Maria Alwmark

Psykologexamensuppsats 2013

Handledare: Eva Hoff

Examinator: Karin Stjernqvist

Tack

Först och främst tack till alla elever och personal vid resursskolorna som har möjliggjort denna studie. Tack för ert förtroende och för att ni generöst delade med er av era personliga erfarenheter.

Även tack till:

Pedagogiskt perspektiv och Ross Greene för personligt möte och inspiration

Eva Hoff för positivt och flexibelt bemötande

Johan och Johannes som ställde upp på provintervjuer

Mina föräldrar Ingalill & Anders samt Ia & Anna för barnpassning

Min dotter Iris för att du finns och för att du utmanar mig

Abstract

The aim of this qualitative study was through semi-structured interviewing to make visible students in resource school and their experiences with problem-situations and response in a school environment. Eight students aged 10-16 years at two different resource schools in the south of Sweden were interviewed for the purpose. Thematic analysis was used for identifying themes in the interview material. The results showed that problems and conflict occurred primarily in relation to schoolwork, but also in relation to different interests between students as well as insults and fun going overboard. If the students were responded to in an impersonal and negatively affected fashion with an inflexible or non-existing boundary setting, an escalation of problem-creating behaviour, vicious circles and dead ends often occurred as a result. But if the students were responded to in a friendly, personal and individualised manner, with a consistent and rational boundary setting, there was a much greater chance of resolution and prevention of behaviour problems. Students in special needs is a vulnerable group that rarely is listened too, but had a whole lot to say about problems and interventions in school when given the opportunity. What the students primarily called for, was empathy, relation and influence.

Keywords: students in special needs, students in emotional, behavioral and social difficulties, EBSD, resource school, special educational setting, problem-situations, response, problem-creating behaviour, semi-structured interviewing, phenomenological approach.

Sammanfattning

Syftet med denna kvalitativa studie var att genom semistrukturerade intervjuer synliggöra elever på resursskola och deras upplevelser av problemsituationer och bemötande i en skolmiljö. Åtta elever i åldrarna 10-16 år vid två olika resursskolor i Skåne intervjuades för ändamålet. Tematisk analys användes för identifiering av teman i intervjumaterialet. Resultaten visade att problemsituationer och konflikter främst uppstod i relation till skolarbete, men också kring olika intressen mellan elever samt till följd av kränkningar och skoj som gick över styr. Bemöttes eleverna på ett opersonligt och negativt affekterat sätt med en oflexibel eller obefintlig gränssättning uppstod inte sällan en upptrappning av problemskapande beteende, onda cirklar och låsningar. Bemöttes eleverna däremot på ett vänligt, personligt och individanpassat sätt, med en konsekvent och begriplig gränssättning, var sannolikheten mycket större för lösningar och förebyggande av beteendeproblem. Elever på resursskola är en utsatt grupp som sällan blir lyssnad till, men hade en hel del att säga kring problemsituationer och bemötande i skolan när de gavs utrymme. Vad eleverna främst efterlyste var empati, relaterande och inflytande.

Nyckelord: elever i behov av särskilt stöd, elever i emotionella, beteendemässiga och sociala svårigheter, EBSD, resursskola, särskild undervisningsgrupp, problemsituationer, bemötande, problemskapande beteende, semistrukturerad intervju, fenomenologisk ansats.

Innehållsförteckning

Inledning.....	7
Teori.....	8
Elever i behov av särskilt stöd.....	8
Resursskola - en sÄrlösning.....	9
Inkludering genom segregering.....	10
Individen som bÄrare av problemet.....	11
Problem ur ett systemteoretiskt perspektiv.....	12
Beteendeproblem i skolan ett oprecist begrepp.....	12
Olika typer av problemskapande beteende.....	14
Prevalens.....	14
Bakomliggande orsaker.....	15
Riskfaktorer i skolan.....	16
Skyddsfaktorer i skolan.....	16
LÄrärstilar i relation till elever som utmanar.....	17
NÄgra relationella och medierande fÖrhÄllningssÄtt.....	17
<i>Principen om lägsta effektiva ingripande nivÄ</i>	17
<i>LÄgaffektivt bemötande</i>	18
<i>Samarbetsbaserad problemlösning (Collaborative Problem Solving, CPS)</i>	19
Aktuell forskning.....	19
Sammanfattning av forskningsläget.....	20
Syfte och frÄgeställningar.....	22
Metod.....	23
Vetenskapsteoretisk utgÄngspunkt.....	23
Deltagarna.....	23
Instrument.....	24
Procedur.....	24
<i>GenomfÖrande av datainsamling</i>	24
<i>GenomfÖrande av analysen</i>	25
Etiska ÖvervÄganden.....	26

Resultat	27
Allmänna upplevelser av resursskola respektive hemskola.....	27
<i>Problemsituationer</i>	28
<i>Konflikt i relation till skolarbete</i>	28
<i>Intressekonflikt mellan elever</i>	30
<i>Kränkning</i>	31
<i>Skoj som går över styr</i>	32
<i>Beteenderespons</i>	33
<i>Undvika</i>	33
<i>Utmana & dra sig undan</i>	34
<i>Utmana</i>	34
<i>Låsningar</i>	35
<i>Oflexibel gränssättning</i>	35
<i>Ingen gränssättning</i>	36
<i>Negativ affekt</i>	37
<i>Skjuta över problemet</i>	38
<i>Osedd som individ</i>	39
<i>Lösningar</i>	41
<i>Gränssättning</i>	41
<i>Relaterande</i>	42
<i>Positiv affekt</i>	44
<i>Ta itu med problemet</i>	45
Diskussion	46
Resultatdiskussion	46
Allmänna upplevelser av hemskola respektive resursskola	46
<i>Problemsituationer</i>	47
<i>Konflikt i relation till skolarbete</i>	47
<i>Intressekonflikt mellan elever</i>	48
<i>Kränkning</i>	49
<i>Skoj som går över styr</i>	50
<i>Beteenderespons</i>	50

<i>Låsningar & Lösningar</i>	51
<i>Oflexibel gränssättning samt Ingen gränssättning kontra Gränssättning</i>	52
<i>Negativ affekt kontra Positiv affekt</i>	52
<i>Skjuta över problemet kontra Ta itu med problemet</i>	54
<i>Osedd som individ kontra Relaterande</i>	55
Metod diskussion	56
Deltagare.....	56
Datainsamling	57
Analysförfarande.....	58
Etisk reflektion.....	58
Tillförlitlighet, giltighet och implikationer.....	59
Förslag till framtida forskning	60
Resultatsammanfattning och konklusion.....	61
Referenser	63
Bilaga 1	68
Bilaga 2.....	69
Bilaga 3.....	70
Bilaga 4.....	71
Bilaga 5.....	72

Inledning

Denna uppsats ämnar synliggöra elever på resursskola och deras upplevelser av problemsituationer och bemötande i skolan.

Jag gjorde min praktik inom skola och har också jobbat i USA som assistent på skola med elever som på olika sätt utmanade med sina beteenden. I USA klumpades ofta dessa elever ihop i klassrum som betecknades ”ED” för ”emotionally disturbed”. Detta var elever, långt ifrån en homogen grupp, som det av många olika anledningar inte fungerade så bra för i vanliga klassrum. Här i Sverige väljer man att identifiera denna grupp som ”elever i behov av särskilt stöd” och placera dem i ”särskild undervisningsgrupp”, ofta i form av resursskola.

Min erfarenhet av elever som på olika sätt utmanar omgivningen med sina beteenden, är att de ofta blir missförstådda och sällan blir lyssnade till, ett mönster som många gånger befästs genom disciplinära åtgärder inom skolans värld. Att med olika medel försöka tvinga eleven att anpassa sig och bete sig på ett mer acceptabelt sätt verkar nästan alltid resultera i en ökad frustration både för lärare och elev samt mindre lärande för elevens del. En ond cirkel som på längre sikt varken gynnar den enskilde individen eller samhället.

Mot bakgrund av bland annat FN:s Barn Konvention (1989) och artikel 12, har vi vuxna en skyldighet att lyssna till och respektera, men också assistera barn och unga i att uttrycka sina åsikter. Jag visste att jag på något sätt ville synliggöra elever på resursskola och lyfta fram deras perspektiv. Helst av allt hade jag velat gå in och göra så kallad deltagarforskning eller aktionsforskning tillsammans med eleverna i syfte att generera ny kunskap och samtidigt skapa ”emancipatorisk” förändring och ”empowerment”. Inom tids- och resursramen för mitt examensarbete har jag dock varit tvungen att begränsa mig och då till en kvalitativ studie av mer fenomenologisk karaktär, där betoningen har legat på en fördjupad förståelse av några elevers upplevelser. Mer specifikt har jag i min studie velat skapa en större förståelse kring elevernas upplevelser av problemsituationer och bemötande i en skolmiljö.

Min inställning är att både elever och personal gör så gott de kan och jag hoppas att eleverna har upplevt det som givande att få delge sina perspektiv och att samtalen har

bidragit till en ökad förståelse för både elevers och lärares situationer. Vidare hoppas jag att upplevelserna som eleverna delat med sig av kan hjälpa oss vuxna att bli bättre på att bemöta elever som på olika sätt utmanar, men också själva är utmanade inom skolans värld.

Teori

Nedan följer en teoretisk bakgrund till studien. Först utreds olika relevanta begrepp, därefter redovisas prevalens samt risk- och skyddsfaktorer i skolan, vidare presenteras några olika förhållningssätt vid konflikter och problemsituationer, för att slutligen titta närmre på mer aktuell forskning utifrån elever i behov av särskilt stöd.

Vem är ”elever i behov av särskilt stöd”? Vad är en ”resursskola”? ”Beteendeproblem”, vad är det och hur kan det förstås? Hur kan man bemöta elever som på olika sätt utmanar med sina beteenden? Vilken tidigare forskning är gjord utifrån elever i emotionella, beteendemässiga och sociala svårigheter inom skolans värld?

Elever i behov av särskilt stöd

Enligt skolverkets kunskapsöversikt kring särskilt stöd i grundskolan (2011), finns det ingen officiell definition av begreppet ”behov av särskilt stöd”. Begreppet ”barn **med** behov av särskilt stöd” började användas 1968, men ändrades till ”barn **i** behov av särskilt stöd” och skrevs in i skollagen 1999. Detta ordbyte speglade ett perspektivskifte. Man ville uppmärksamma att problem inte uteslutande uppstår som en följd av egenskaper hos barnet, utan under olika omständigheter, samt kan vara tillfälliga och övergående. Elever i behov av särskilt stöd är absolut ingen homogen grupp, då det kan finnas många olika anledningar till att en elev inte kan hantera skolan och tillgodogöra sig undervisningen, till exempel sjukdom, sociala förhållanden, funktionsnedsättning eller andra svårigheter. En del elever klarar sig med kortare insatser, medan andra elever kan behöva omfattande stöd under hela sin skoltid (Skolverket, u.å.).

I skollagens (2010:800) 3:e kapitel, 6-12 §§ finns allmänna bestämmelser om ”särskilt stöd”. Om det på något sätt framkommer att det föreligger en risk att en elev inte kommer att uppnå de mest grundläggande kunskapskraven eller uppvisar andra svårigheter

i skolsituationen, så är det personalens skyldighet att anmäla detta till rektorn. Rektorn ansvarar sedan för att elevens behov skyndsamt utreds och att eventuellt åtgärdsprogram upprättas. Vid särskilda skäl kan stöd ges i form av ”särskild undervisningsgrupp”, vilket idag ofta innebär en placering på en så kallad ”resursskola”.

De vanligaste svårigheterna som ligger till grund för placering i särskild undervisningsgrupp eller resursskola är lärande- och beteendessvårigheter, vilka även innefattar socioemotionella- och koncentrationssvårigheter. I åtgärdsprogram beskrivs beteendeproblemen ofta i termer av ”oro, prestationsångest, koncentrationssvårigheter, ilska, bristande kamratrelationer, ständiga bråk, farlighet och bristande empati” (Skolverket, 2003). Det är framförallt utagerande elever som uppmärksammas, men därmed inte sagt att dessa elever får det stöd som de behöver. Forskning visar att fel stöd bland annat i form av exkluderande åtgärder ofta ges till utagerande elever och att tysta och blyga elever många gånger förbises (Skolverket 2011). Vidare att en av fem elever i behov av särskilt stöd faktiskt saknar stöd (Skolverket, 2003).

Vad som kan sägas förena elever på resursskola är att de av olika anledningar inte så lätt låtit sig anpassas till de krav och förväntningar som finns i en vanlig skola. Men man skulle också kunna se det som att skolan har misslyckats i sitt uppdrag och sin anpassning till eleverna. I den här studien görs antagandet att elever ”i behov av särskilt stöd” är ett resultat av så väl miljömässiga omständigheter som individuella förutsättningar och att problem uppstår i ett samspel mellan individ och miljö. Vidare används i den här uppsatsen begreppen ”elever i behov av särskilt stöd” omväxlande med ”elever i emotionella, beteendemässiga och sociala svårigheter” samt ”elever som är utmanade (”challenged”) och utmanar (”challenge”) sin omvärld”. Även elever i ”EBSD” (”emotionally, behavioural and social difficulties) används, då detta är ett vanligt begrepp inom forskningen.

Resursskola - en särlösning

Resursskola, tidigare under benämningen ”skoldaghem”, är ingen separat skolform, utan en ”särskild undervisningsgrupp” och en slags särlösning inom grundskolan (Skolverket, 2011). Exempel på tidigare särlösningar eller särskiljande lösningar är anstalter,

institutioner, specialskolor och specialklasser av olika slag, så som exempelvis svagklasser och observationsklasser (Skolverket, 1998).

Resursskola är en beteckning som inte återfinns i skolförfattningarna och en omtvistad åtgärd, då det inte är en lösning som ligger i linje med skolans styrdokument (Skolverket, 2007). Ansvaret för hur det särskilda stödet ska utformas vilar på kommunen och de enskilda skolorna, vilket har lett till att där finns en mångfald bland resursskolor med olika kvalitet och organisation (Sandén, 2000). Resursskola är en del av hemskolans åtgärdsprogram, vilket innebär att hemskolan är ansvarig för barnets utveckling även under tiden på resursskolan. Målet är att eleven ska hålla kontakten med sin hemskola i så stor utsträckning som möjligt och efter en begränsad tid återgå till sin ursprungliga skolmiljö. Innan eventuell placering på resursskola ska hemskolan ha tömt ut sina resurser och gjort vad de har kunnat för att lösa situationen inom ramen för den ordinarie verksamheten (Skolverket, 2011; Rektor och personal vid resursskolorna, personlig kommunikation, oktober 2012).

Inkludering genom segregering

Genom placering på resursskolor skiljer man ut elever med målsättningen att på sikt integrera dem i den ordinarie verksamheten. Detta kan inte anses vara ett inkluderande förhållningssätt, då det handlar om att eleven ska anpassa sig för att passa in i skolan och inte tvärtom. I en genuint inkluderande skola utgår man inte från en norm, utan välkomnar olikheter och bereder plats för alla (Nordahl et al., 2007). För att undvika att förstärka upplevelsen av utanförskap blir det extra viktigt att bemötandet samt miljön är väl genomtänkt i den särskilda undervisningsgruppen och att segregering aktivt motarbetas (Kadesjö, 2010; Nordahl et al., 2007).

I skollagen (2010:800) står att utläsa att alla elever ska stimuleras att nå så långt de kan i sin individuella utveckling både på ett kunskapsmässigt och ett personligt plan:

I utbildningen ska hänsyn tas till barns och elevers olika behov. Skolan ska ge alla barn och elever den ledning och stimulans som de behöver i sitt lärande och sin personliga utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna utvecklas så långt som möjligt enligt utbildningens mål. En strävan ska vara att

uppväga skillnader i barnens och elevernas förutsättningar att tillgodogöra sig utbildningen. (kapitel 1, 4 §)

Skolan har alltså en skyldighet att anpassa undervisningen och skolsituationen till eleven och dennes behov och förutsättningar. Målsättningen är att det ska vara en inkluderande skola och en skola för alla, men skolan kan i vissa fall ta till ”särskild undervisningsgrupp” som en utväg när det handlar om speciellt svår problematik. Trots att det särskilda stödet enligt skollag och grundskoleförordning så långt som möjligt ska ges inom ramen för den ordinarie skolverksamheten, visar aktuell forskning på att särskiljande åtgärder har ökat och ökar (Giota & Emanuelsson, 2011; Skolverket, 2007). I dag finns det lågt räknat i genomsnitt fyra ”särskilda undervisningsgrupper” inom varje kommun i Sverige. Giota och Emanuelsson (2011) konstaterar vidare att det främsta skälet till att man väljer att särskilja är att man vill avlägsna problemet från den ordinarie undervisningen och på så sätt skona eller skydda de andra eleverna.

Individen som bärare av problemet

Synen på elever i behov av särskilt stöd och uppkomsten till deras beteenden får betydelse för hur man bemöter dem. Traditionellt har ett individperspektiv dominerat inom skolan och enligt Lindkvist et al. (2011), som genomförde en stor kartläggning kring skolpersonals syn på elever i behov av särskilt stöd, är det fortfarande så att man gärna tillskriver den enskilda eleven problemet. Som en följd av detta synsätt fokuseras även insatserna på detta plan, det vill säga individspecifikt och kompensatoriskt mot elevens nedsättning. Det är sällan man ser åtgärdsförslag på gruppnivå i ett åtgärdsprogram och aldrig på en organisatorisk nivå (Skolverket, 2003).

Diagnossättning är i högsta grad en del av individperspektivet, som syftar till att individualisera och kategorisera problemet. I Lindkvist et al. (2011) studie framkom att ungefär hälften av deltagarna i form av skolpersonal, ansåg att en diagnos var ett viktigt kriterium för att få särskilt stöd, trots att detta inte förordas i skollagen.

Enligt Greene (2009) ska inte elever behöva ha en diagnos för att få hjälp, dessutom är diagnoser inte speciellt användbara eller vägledande i arbetet med elever som uppvisar beteendeproblem. Greene föreslår istället att man bör fokusera på de

tankefärdigheter som eleven saknar och anpassa miljön och agerandet därefter. Brister eller outvecklade färdigheter när det gäller exekutiva funktioner, språklig förmåga, känsloreglering, kognitiv flexibilitet samt social förmåga, är alla bidragande faktorer till att dysfunktionella beteenden kan uppstå i kravfyllda situationer (Greene, 2009).

Problem ur ett systemteoretiskt perspektiv

En grundtanke inom systemteorin är att helheten är mer än summan av delarna och att det öppna systemet skapar och omskapar sig själv genom lärande. Därmed kan man inte isolera ett problem från sammanhanget där det uppstår. Allting står i relation till vartannat och samspelar. Eleven ingår i olika sociala system, som exempelvis en familj, skolklass eller kamratgrupp, som ur ett systemteoretiskt synsätt strävar efter dynamisk balans och utövar förändringstryck i riktning mot normativt och förväntat beteende. Denna jämvikt utmanas av norm- och regelbrytande beteende och det sociala systemet svarar med att ställa krav på anpassning och om inte detta sker kan som en konsekvens marginalisering, stigmatisering samt exkludering uppstå (Nordahl et al., 2007).

Vill man förstå och bemöta beteendeproblem på ett effektivt sätt menar Ogden (2003) att man måste se till helheten och förstå de sammanhang som eleven ingår i. Ju svårare problematik, desto viktigare blir det att samtidigt sätta in insatser på olika fronter och samarbeta över gränserna för olika system.

Beteendeproblem i skolan ett oprecist begrepp

Skiljelinjen mellan normalt beteende och avvikande beteende är inte alltid självklar. Vissa beteenden så som trots, ouppmärksamhet och impulsivitet är en naturlig del av en mänsklig utveckling och de flesta elever kommer någon gång under sin skoltid att uppvisa övergående beteendeproblematik (Ogden, 2003). Även enstaka antisociala handlingar i tonåren kan ses som normala (Nordahl et al., 2007). Varaktigheten, den specifika situationen och förväntningarna i relation till barnets ålder blir avgörande för om det ska kunna klassas som beteendeproblem (Kadesjö, 2010). Om beteendet dessutom hindrar barnets utveckling och upplevs kränkande av andra, då är det enligt Nordahl et al. (2007) ett beteendeproblem.

Ogden (2003) poängterar att beteendeproblem i skolan inte är ett oberoende fenomen, utan definieras utifrån sociala och kulturella normer, som skiftar över tid och sammanhang. ”Beteendeproblem i skolan är elevbeteende som bryter mot skolans regler, normer och förväntningar. Beteendet hindrar undervisnings- och lärandeaktiviteter och därmed också elevernas lärande och utveckling. Det försvårar dessutom positiv interaktion med andra” (Ogden, 2003, s. 14). Denna definition är relativt övergripande och kan inbegripa olika typer av problembeteenden, både mer utagerande och internaliserande sätt att hantera svårigheter. Vidare tar den även elevens perspektiv i beaktande.

Ytterligare ett synsätt på beteendeproblem är att se det som ett resultat av ett stort ekosystem. I ett socialekologiskt perspektiv uppkommer beteendeproblem på grund av svårigheter i samspelet mellan individen och dennes miljö. Individen är en aktiv del av och formar sin miljö, vilken i sin tur formar individen. Detta systemteoretiska perspektiv, som vilar på Bronfenbrenners (1979) utvecklingsekologiska modell, tar hänsyn till både individen och dennes primärmiljö (mikronivå), närmiljö (mesonivå), samt samhälliga och kulturella sammanhang (makronivå) och den ömsesidiga interaktionen däremellan. Det kan alltså vara frågan om elever som har svårigheter i skolan, men det kan som Ogden (2003) påpekar, också handla om elever som skolan har svårighet med eller helt enkelt skolor med undervisningsproblem.

Hejlskov Jørgensen (2009) väljer att tala om problembeteende som ”problemskapande beteende” och ställer frågan för vem beteendet egentligen är ett problem? Många gånger utgör beteendet inte ett så stort problem för personen eller utövaren ifråga, som till och med kan uppleva det som funktionellt, utan mer för omgivningen. Hejlskov Jørgensen menar på att det som mest utmärker ett problemskapande beteende är att det försätter omgivningen i vanmakt, då man inte vet hur man ska hantera eller bemöta det och därmed står handfallen inför det.

I denna studie görs antagandet att problemskapande beteende i skolan ofta är situationsbetingat och uppkommer i interaktionen mellan individer i en rådande kultur och samhällsklimat.

Olika typer av problemskapande beteende

Som om det inte vore nog med att det råder olika uppfattning om vad ”problembeteende” är, hur det ska definieras eller förstås, så finns det också olika undergrupper av problemskapande beteende. Ett sätt att mer traditionellt dela upp är mellan externaliserande och internaliserande beteenden. Där det förstnämnda handlar om ett mer utagerande, konfliktfyllt och aggressivt och det andra ett mer inåtvänt, isolerande och tillbakadragande sätt att hantera svårigheter. Båda sätten anses ungefär lika vanliga (Sørлие & Nordahl, 1998, refererat i Ogden, 2003). Indelningen har dock ifrågasatts av bland annat Sørлие och Nordahl (1998), som i sin omfattande studie av beteendeproblem i norska skolor istället identifierade fyra huvudtyper av beteenden; *Beteende som hindrar lärande och undervisningen*, *Utagerande beteende*, *Social isolering* och *Antisocialt beteende*. Där *Beteende som hindrar lärande och undervisningen* var vanligt förekommande bland eleverna, medan allvarigare problematik i form av *Antisocialt beteende*, inte förekom lika ofta eller i lika hög grad.

Greene (2009) talar om dysfunktionella beteenden som uppstår när kraven överstiger förmågan att bete sig på ett mer funktionellt sätt. Greene ser dysfunktionella beteenden som ett spektrum av reaktioner eller responser. I ena delen av spektrumet kanske man tjuvar, gråter och drar sig undan, för att i den andra delen skrika, svära, spotta, slåss, ljuga, vandalisera och skolka. I den mest extrema änden av spektrumet finner vi kriminella beteenden.

Prevalens

Då oenighet råder kring definitionen av beteendeproblem så är det också svårt att uttala sig om omfattningen av problembeteende i skolan. Den forskning som finns är gjord främst ur ett lärarperspektiv, vilket också nästan uteslutande ligger till grund för förebyggande och problemlösande åtgärder (Ogden, 2003). Elevernas egna röster blir sällan hörda inom forskningen och när de väl blir uppmärksammade skiljer sig ofta elevernas uppfattning från lärarnas (Sørлие & Nordahl, 1998, refererat i Ogden, 2003). Det är inte heller ovanligt att uppfattningen skiljer sig mellan olika lärare, samt mellan lärare och föräldrar (Ogden, 2003).

Baserat på forskning som gjorts i främst norska och danska grundskolor uppskattar Ogden (2003) att det finns en kärngrupp i grundskolan på ca 1-2 %, i vissa fall så mycket som upp till 5%, som har en mer allvarlig och varaktig, i huvudsak utagerande beteendeproblematik. Inkluderar man både utagerande och mer inåtvänd problematik, uppskattas omfattningen till ca 10 %, där majoriteten utgörs av pojkar (Ogden, 2003). Beteendeproblem är vanligare bland pojkar, oavsett geografi och typ av studie, dock pekar internationell forskning på att problematiken på senare år har ökat bland flickor i västvärlden (Nordahl et. al, 2007). Pojkar uppvisar fler beteendeproblem innan puberteten och då ofta i form av en mer utagerande problematik redan i förskoleåldern. Flickor har ofta en senare debut och en större psykisk ohälsa i tonåren (Cederblad, 1996). Inåtvänd beteendeproblematik är vanligare i högre skolår (Ogden, 2003).

Överlag rapporteras fler beteendeproblem och mer allvarlig problematik i större kommuner. Skolans och klassrummets storlek kan ha viss betydelse, men den mest avgörande faktorn för elevernas fungerande är skolans förmåga att anpassa undervisningen och miljön till elevers individuella skillnader (Ogden, 2003).

Bakomliggande orsaker

Det finns många olika teoretiska utgångspunkter och förklaringsmodeller till uppkomsten av beteendeproblem, där fokus skiftar och läggs mer eller mindre på miljön respektive individen och samspelet där emellan. Eftersom upprinnelsen eller orsakerna bakom beteendeproblem inte är fokus för denna uppsats, ges inte en ingående redovisning av de olika biologiska, sociologiska och psykologiska modeller som på olika sätt ämnar förklara uppkomsten av beteendeproblem. Sanningen finns sällan att finna i en teori eller ett perspektiv, då bakomliggande orsaker till beteendeproblem oftast är både multifaktoriella och samverkande (Ogden, 2003). Då fokus för denna uppsats är elevernas upplevelse av bemötandet av problemsituationer i skolan, redovisas nedan ett antal riskfaktorer och skyddsfaktorer som anses vara centrala för uppkomsten av beteendeproblem just i skolsituationen.

Riskfaktorer i skolan

Enligt Nordahl et al.(2007) är det framförallt sociala och pedagogiska faktorer som får betydelse för uppkomsten av beteendeproblem i skolan. Strukturella och organisatoriska faktorer har också visat sig ha viss inverkan, men inte i samma utsträckning. Några av de faktorer som ökar risken för problembeteende i skolan är (Nordahl et al. 2007; Ogden 2003):

- Ickestimulerande undervisning, där variation och engagemang, men också struktur och elevfokus saknas
- Otydlighet kring regler och inkonsekvent tillämpning av dessa
- Ickestödande och konfliktfylld klassmiljö
- Dåliga relationer mellan lärare och elever
- Otydlig och passiv ledning samt avsaknad av övergripande gemensamma normer och strategier för att förebygga problembeteende

När skolorna inte är lyhörda och anpassar undervisningen och miljön till elevernas personliga, sociala och pedagogiska behov, möts eleverna av orealistiska förväntningar och inte sällan inkonsekvent och olämplig respons från personalen (Ogden, 2003). Vidare menar Ogden (2003) att man generellt lägger alltför stor vikt vid kortsiktiga lösningar och belönar positivt beteende i alltför liten utsträckning.

Skyddsfaktorer i skolan

Det som visat sig vara främjande för elevers positiva beteende skulle kunna sammanfattas i ett bra klimat eller en god skolkultur. Faktorer som är utmärkande för en god skolkultur är exempelvis (Nordahl et al., 2007):

- Bra förebilder bland personalen
- Tydliga, realistiska och samstämmiga förväntningar på elevernas beteende och förmåga
- Intresseväckande och strukturerad undervisning
- Välorganiserad klassmiljö och professionell ledning med fokus på förebyggande arbete
- Lyhörd och tydlig skolledning med klara riktlinjer och främjande av hög moral

För att utveckla en bra skolkultur och på ett effektivt sätt förebygga problembeteenden måste vi fråga oss vad som är en god uppväxtmiljö för barn och unga? Enligt Ogden (2003) kännetecknas en problemförebyggande och bra uppväxtmiljö av förutsägbarhet, påverkbarhet i form av inflytande och medbestämmande, intellektuell stimulans och utmaning, men också emotionell bekräftelse i form av inkludering, stöd och acceptans.

Lärarstilar i relation till elever som utmanar

Inställningen till barn och unga och hur man bäst uppfostrar och leder dem i deras utveckling och lärande har skiftat genom tiderna. Baumrind (1971) har identifierat fyra grundläggande uppfostringsstilar: auktoritär, auktoritativ, eftergiven och oengagerad, vilka är baserade på olika grader av kontroll och värme. Forskning har visat att den mest framgångsrika lärarstilen, speciellt i relation till elever med beteendeproblem, är den auktoritativa (Bear, 1998). Utmärkande för denna stil är en hög grad av både kontroll och värme, vilket innefattar tydliga förväntningar på eleven, men också en varm och stödjande relation till eleven. Ett auktoritativt förhållningssätt ger goda möjligheter för positivt inflytande på barn och ungas utveckling till skillnad från ett auktoritärt utövande (mycket kontroll utan värme), som ofta ökar aggressiviteten och motståndet hos eleverna och till och med kan leda till upptrappning och utveckling av beteendeproblem. Är man som lärare alltför eftergiven (värme, men låg kontroll) och kanske otydlig och inkonsekvent i sina förväntningar, har man sällan mycket inflytande på elevens utveckling. Ett oengagerat förhållningssätt (varken kontroll eller värme), lämnar eleverna vind för våg, utan varken ledning eller stöd. Ur ett uppfostringsperspektiv kan ett sådant bemötande på sikt skada barnet både psykiskt och fysiskt, då barnet inte blir bemött i sina mest grundläggande behov.

Några relationella och medierande förhållningssätt

Principen om lägsta effektiva ingripande nivå. Ogden (2003) förespråkar principen om lägsta effektiva ingripande nivå för att förebygga och minimera problembeteende i skolan, ett förhållningssätt som står i kontrast till en konfrontativ princip där man sätter hårt mot hårt. En konfrontativ hållning bidrar ofta till överreaktioner

och att maktkamper utvecklas mellan lärare och elever, som i sin tur ger upphov till dåliga relationer, negativa attityder och i slutändan en dålig lärandemiljö (Ogden, 2003). Lågsta effektiva ingripandenivå bygger främst på förebyggande och medierande åtgärder, där eleven i största möjliga mån ges ansvar och kontroll i kontrast till ett lärarorienterat och mer beteendekorrigerande förhållningssätt. Enligt denna princip bör man prioritera att: 1) förbättra undervisningen, 2) förmedla positiva och stödjande reaktioner, 3) förhandla med eleven, 4) korrigera och tillrättavisa, och i sista hand 5) förmedla negativa reaktioner och bestraffningar. Ett kontinuum där en gradvis förskjutning av kontroll och makt från elev till lärare kan sägas ske. Ogden (2003) betonar också matchning och timing, det vill säga rätt åtgärd vid rätt tidpunkt som avgörande för utfallet.

Lågaffektivt bemötande. Ett förhållningssätt som ligger i linje med principen om lägsta effektiva ingripande nivå är Hejlskov Jørgensens (2009) lågaffektiva bemötande, som också syftar till att stödja elevens egen förmåga att ta kontroll över sig själv och situationen. Principen om ett lågaffektivt bemötande grundar sig i affektteori och bland annat Sterns (2003) teori kring affektintoning. Enligt Hejlskov Jørgensen (2009) är ett av de effektivaste sätten att begränsa problemskapande beteende (framförallt av mer utagerande natur och självskada), att i första hand undvika att öka affekten och sedan dämpa affektnivån genom affektsmitta.

Olika belastningsfaktorer som exempelvis krav, konflikter, skäll, att inte förstå, plötsliga ljud och plötsliga ändringar kan bidra till att affektnivåer i form av frustration och ångest ökar hos oss människor. Är man redan under stress, saknar eller inte har en så god förmåga att reglera sina affekter, så kan affekten ta överhand och man kan förlora självkontrollen. Något som kan ta sig uttryck i att man exempelvis börjar skrika och slåss, springer därifrån eller självskadar. Två viktiga och grundläggande komponenter i ett lågaffektivt bemötande är att själv behålla lugnet och reagera behärskat samt respektera elevens personliga utrymme. Vidare bör ögonkontakt, beröring och ett dominerande kroppsspråk undvikas. Att sätta sig, prata lugnt, ge sig, byta personal, prata lugnt med någon bredvid, vänta ut och avleda är alla användbara strategier för att hålla nere affekterna.

Hejlskov Jørgensen (2009) rekommenderar även humor som ett effektivt sätt att avleda och affektreglera, då skrattet hjälper oss att bli av med överskjutande affekt. Humor medverkar också till att skapa varma och tillitsfulla relationer, något som gynnar självkontroll och förebygger problemskapande beteende. Då tillit och självkontroll är grundförutsättningar för en positiv utveckling, bör man navigera utifrån huruvida och i vilken mån ens metoder skapar tillit och självkontroll hos eleverna (Hejlskov Jørgensen, 2009).

Samarbetsbaserad problemlösning (Collaborative Problem Solving, CPS). Inte sällan används inom skolan beteendemodifikation i form av olika belönings- och bestraffningssystem i syfte att motivera elever att göra rätt. Enligt Greene (2009) handlar det sällan om brist på inre motivation eller vilja hos eleven, snarare bristfälliga eller utvecklade färdigheter, som i alltför kravfyllda situationer kan leda till dysfunktionella beteenden. Barn gör rätt om de kan och elever som kan uppföra sig, gör det. Samarbetsbaserad problemlösning (Greene, 2009) är en intervention som vilar på detta antagande. Metoden som utgår från en kognitiv beteendemodell, går i första hand ut på att öka förståelsen kring problemsituationen genom att identifiera bristande färdigheter och under vilka specifika omständigheter som problem uppstår (vad, hur, var, när, vem?). När man tillsammans med eleven har definierat det olösta problemet försöker man också tillsammans med eleven hitta gemensamma lösningsstrategier. Genom att föregå med gott exempel och visa på alternativa handlingsätt hjälper man samtidigt eleven att utveckla färdigheter, så som reflektions-, analys- och problemlösningsförmåga. Empati, inflytande och delaktighet är alla viktiga komponenter i denna metod som tar tillvara elevens kompetens genom att bygga relation och tillit samt öka elevens förmåga till självkontroll.

Aktuell forskning

Det finns mycket skrivit ur ett vuxenperspektiv kring vad som anses bra för barn och unga och inte minst inom skolans värld tillämpas olika metoder utvecklade av vuxna i syfte att forma och disciplinera elever. Men hur ofta frågar vi eleverna själva hur de bäst skulle vilja bli hjälpta eller bemötta och vad som är viktigt för dem i deras liv och lärande?

Inte mycket forskning är gjord ur barn och ungas perspektiv generellt sett. Enligt Greene och Hill (2005) bedrivs forskning som regel fortfarande på barn och unga som studieobjekt, snarare än upplevande subjekt i en kontext och detta har varit den dominerande forskningsansatsen inom psykologin, men även sociologin och antropologin under större delen av 1900-talet. Ett utvecklingspsykologiskt perspektiv har länge dominerat, där man har sett barn som ofullbordade vuxna, i blivande snarare än varande. Det är först under de senaste decennierna som fokus har börjat skifta, från att se barn och unga som studieobjekt och problem, till att se barn som aktiva deltagare och en tillgång inom forskningen (Wong et al., 2010; Harcourt & Einarsdottir, 2011). Deltagarforskning som tillvaratar kompetensen hos de unga och faktiskt involverar dem i en lärande- och förändringsprocess, verkar dock tyvärr fortfarande vara ett undantag (Wong et al., 2010). Den största delen av forskningen tenderar att vara fokuserad på problem och avvikelser, som exempelvis psykopatologi, inlärningssvårigheter, kriminalitet och utvecklingsstörning (Ogden, 2003). Få studier utgår från barnen själva och deras perspektiv samt fokuserar på mer positiva egenskaper och resurser. När det gäller elever i behov av särskilt stöd och då speciellt elever i emotionella, beteendemässiga och sociala svårigheter, så är forskningen knapp. Åtskilliga sökningar i LUBsearch genererade endast en handfull studier; en lybisk intervjustudie, en maltesisk litteratursammanställning (av mestadels opublicerade studier), en finsk intervjustudie (med före detta elever i EBSD), en belgisk elevcentrerad studie och två brittiska studier, varav en intervjustudie och en mer elevcentrerad. Bland dessa är det endast fyra studier som mer specifikt utgår ifrån elever i ”EBSD” och deras skolerfarenheter. Ingen av studierna behandlar specifikt problemsituationer och bemötande i skolan även om dessa områden definitivt berörs.

Sammanfattning av forskningsläget

Aktuell forskning visar att elever i EBSD många gånger har negativa erfarenheter från tidigare skolsammanhang där de på olika sätt varit illa (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Jahnukainen, 2001; Sandén, 2000; Sellman, 2009). I flera studier beskriver eleverna sin upplevelse av resurs/specialskola som övervägande positiv, då den utgjort en andra chans och man upplever sig fått den hjälp och det stöd man behöver (Cefai & Cooper, 2010; Jahnukainen, 2001; Sandén, 2000; Sellman, 2009). Några studier lyfter även fram

mer ambivalenta upplevelser bland elever som särskiljts, då avvikarrollen har förstärkts och med den förekomsten av stigmatisering och mobbning (Jahnukainen, 2001; Norwich & Kelly, 2004). Men studier visar även på att elever i behov av särskilt stöd i vanliga skolor upplever utanförskap och många gånger faller offer för mobbning (Cefai & Cooper, 2010; Sellman, 2009). Mobbning är överlag ett vanligt inslag i elevernas berättelser (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Norwich & Kelly, 2004; Sellman, 2009).

Lärarnas bemötande spelar stor roll för huruvida eleven ska känna sig inkluderad i skolan eller inte och det vanligaste klagomålet bland elever i EBSD är att de upplever sig sakna goda relationer till sina lärare där de känner sig förstådda och stöttade (Cefai & Coopers, 2010; Gadour, 2006). Elever upplever sig inte sällan missförstådda, oskyldigt anklagade, uthängda och kränkta av lärare (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006) och ser sina aggressiva och trotsiga beteenden som en adekvat reaktion på lärarnas orättvisa bemötande (Cefai & Cooper, 2010). Negativ affektutlevelse i brist på tålmod och självbehärskning från lärarens sida är i sin tur vanligt förekommande (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Sellman, 2009).

Elever i EBSD upplever många gånger undervisningen som meningslös då den saknar verklighetsförankring och relevans för deras liv (Cefai & Coopers, 2010), men skolarbete kan också vara en källa till känslor av otillräcklighet och förödmjukelse, något man gärna vill undvika (Gadour, 2006). Stora skolor och klasser upplevs ofta som problematiska av eleverna, då dessa försämrar förutsättningarna för mer personliga relationer, samt stöd och hjälp (Jahnukainen, 2001; Sellman, 2009). Bristfälliga resurser och dålig planering är andra bidragande faktorer till elevers missnöje (Gadours, 2006).

I flera studier framkommer att elever i EBSD uppskattar regler och struktur (Cefai & Cooper, 2010; Jahnukainen, 2001; Sellman, 2009), men samtidigt efterlyser självständighet och inflytande (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006). Sträng och enkelriktad gränssättning är inget som uppskattas och riskerar att trappa upp konflikter (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006). Disciplinära åtgärder bör användas sparsamt och på ett tydligt och konsekvent sätt (Sellman, 2009), då de lätt kan uppfattas av unga som vuxnas maktutövande över dem (Daniels et al. 2003, refererat i Sellman, 2009). Tillfällig exkludering och andra disciplinerande åtgärder i form av konsekvenser är dock vanligt förekommande och missbrukas inte sällan av vuxna (Gadours, 2006; Sellman, 2009).

Otydlighet kring regler och inkonsekvent tillämpning av dessa är en riskfaktor för uppkomsten av beteendeproblem i skolan (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2003).

I flera studier framkommer att kvaliteten på relationen med läraren är en viktig faktor för elevernas välbefinnande, inställning och beteende i skolan (Cefai & Cooper, 2010, Gadour, 2006; Jahnukainen, 2001; Sellman, 2009). En tillitsfull och ömsesidig relation är avgörande för framgången av interventioner av olika slag (Sellman, 2009), men även en förutsättning för att kunna bedriva forskning med barn och unga i EBSD (Laenen, 2009).

Ett positivt och vänligt bemötande, där personalen lyssnar, visar intresse och omsorg för eleverna gör eleverna mer välvilliga och benägna att vilja lära (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Jahnukainen, 2001). Forskning visar även att elevgruppen kan ha en positiv inverkan på socialt, känslomässigt och beteendemässigt fungerande och att prosocialt beteende kan främjas när eleverna ges ansvar och inflytande (Cooper & Jacobs, 2011). Upplevelsen av gemenskap och socialt stöd utgör också skyddsfaktorer för utvecklandet av beteendeproblem (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2003).

Syfte och frågeställningar

Min inställning är att barn och unga har en agens och en kapacitet att reflektera över sina egna erfarenheter och forma dessa. Jag har därför vänt mig till experterna, eleverna själva, deras upplevelser och livsvärldar för att få en bättre förståelse kring problemsituationer, problemskapande beteende och bemötande av detta i en skolmiljö.

Frågeställningar: Vilka problemsituationer i skolmiljön identifieras av eleverna och vilka bakomliggande orsaker, angelägenheter och bidragande faktorer finns?

Hur hanterar eleverna respektive personal de situationer som uppstår?

Hur kan man på ett gynnsamt sätt bemöta elever som på olika sätt utmanar med sina beteenden inom skolans värld?

Denna studie ämnar synliggöra elever på resursskola och deras upplevelser i syfte att öka förståelsen kring problemsituationer och beteendeproblem i skolan och hur man på ett gynnsamt sätt kan bemöta detta. Jag har specifikt velat lyfta fram elevernas egna

perspektiv, då detta är ett perspektiv som sällan beaktas. Analysunderlaget utgörs av sammanlagt åtta elevintervjuer på två olika resursskolor.

Metod

Vetenskapsteoretisk utgångspunkt

Kvalitativ metod med en fenomenologisk ansats valdes i linje med studiens syfte att få en fördjupad förståelse av deltagarnas subjektiva upplevelser och erfarenheter i en naturlig kontext. Kvalitativ metod är specifikt lämpad för att utforska och beskriva mänskliga upplevelser och mening (Willig, 2008; Polkinghorne, 2005).

Uppsatskribenten förutsätter att det finns en verklighet där olika fenomen, i det här fallet mänskliga interaktioner, äger rum och kan studeras. Detta förhållningssätt speglar en realistisk ontologi. Å andra sidan kan inte studieobjektet sägas vara stabilt eller konstant, då fokus ligger på undersökandet av subjektiva upplevelser och erfarenheter.

Uppsatsförfattaren är inte heller en passiv mottagare och samlare av information, utan är i allra högsta grad en aktiv del av forskningsprocessen genom sina val och tolkningar. Författaren genererar teori, snarare än upptäcker, vilket kan beskrivas mer som ett relativistiskt förhållningssätt.

I denna studie intas ett kritiskt realistiskt förhållningssätt, som kan lokaliseras någonstans mellan ett postpositivistiskt och konstruktivistiskt paradigm (Ponterotto, 2005; Morrow, 2005). Denna studie är i huvudsak datadriven och har en induktiv ansats i det att den ämnar generera ny eller fördjupad kunskap på området (Patton, 1990).

Deltagarna

Inkluderingskriterium utgjordes av att man var elev i behov av särskilt stöd och gick eller hade gått på resursskola. Sammanlagt åtta elever i åldrarna 10-16 år deltog i studien, varav hälften pojkar (M=11,5 år) och hälften flickor (M=14,25 år). Hälften av eleverna tillhörde år 1-6 och den andra hälften år 7-9. Även om dessa båda grupper officiellt var uppdelade på två olika skolor med ungefär åtta elever på varje skola, så upplevdes de mer som två olika avdelningar på en och samma skola, då de var lokaliserade under samma tak och till viss del också delade lokaler. Även samarbete och socialisering mellan de två skolorna

förekom i hög grad. Båda skolorna hade små undervisningsgrupper och präglades av ett öppet, varmt och familjärt klimat. Vidare fanns det gott om personal (ca en personal per två elever), som samtliga hade tillgång till kontinuerlig handledning.

Tiden som eleverna hade spenderat på resursskola varierade från cirka en och en halv månad till två år, med ett genomsnitt på cirka 16 månader. Antalet undervisningstimmar som man hade på sin resursskola varierade också från elev till elev. Någon elev var på sin resursskola på heltid, medan majoriteten av eleverna, i olika grad också spenderade tid på sin hemskola.

Instrument

Som datainsamlingsmetod valdes individuella semistrukturerade intervjuer, som är en beprövad metod för att fånga mänskliga livsvärldar och erfarenheter av olika fenomen, samt den vanligaste formen för insamling av kvalitativ data (Willig, 2008).

En intervjuguide (se bilaga 3) utformades utifrån studiens syfte och forskningsfrågor för att sedan omformuleras i mer dynamiska intervjufrågor enligt riktlinjer i Kvale och Brinkmann (2009). I ett initialt skede provades även intervjuguiden i rollspel med andra studenter i syfte att upptäcka brister, men också erbjuda träning inför intervjusituationen. Intervjuguiden hade tre huvudområden med exempel på frågor kring *problemsituationer*, *bemötande* och *angelägenheter*, vilka tjänade som ett stöd under intervjuerna. De äldre eleverna intervjuades först, sedan skedde en kontinuerlig modifiering och anpassning av guiden i respons till eleverna och deras ålder.

Procedur

Genomförande av datainsamling. Ett mer allmänt informationsbrev (se bilaga 1) kring studien formulerades och skickades ut via e-post till olika potentiella intressenter inom Malmö- och Lundområdet. Även personliga kontakter användes och i slutändan var det genom en sådan kontakt som studiens deltagare lokaliserades på två olika resursskolor i Skåne.

Ett preliminärt upplägg av studien och dess syfte presenterades och godkändes vid ett första möte med rektor samt personal vid skolorna. Vid ett andra tillfälle presenterades

studien för eleverna, därefter samlades skriftligt samtycke in från elever och vårdnadshavare med hjälp av personal. Vid nio tillfällen under cirka en månad besökte uppsatsförfattaren tillsammans med en medstudent resursskolorna för att intervjua, först personal och sedan elever. En hel del tid spenderades på skolorna i syfte att lära känna miljön och skapa en relation till eleverna. På så sätt kunde intervjusituationen anpassas efter varje elevs behov och göras så optimal som möjligt. Intervjuerna ägde rum på resursskolorna i enskilda rum och utfördes på egen hand av uppsatsförfattare respektive medstudent. Sammanlagt intervjuades åtta stycken elever och sex stycken ur personalen, varav personalintervjuerna rapporteras i en annan uppsats (Larsson, ofärdig).

Under intervjun eftersträvades ett enkelt språk, samt öppenhet och transparens. Syftet med studien förklarades tydligt och direkta frågor användes med undantag för någon hypotetisk fråga, vilken syftade till att uppmuntra perspektivtagning, men också ”empowerment”, genom att försätta eleven i personalens roll. Deltagarna uppmuntrades att tala om egna erfarenheter och öppna frågor ställdes i syfte att framkalla spontana och rika beskrivningar.

Det var elevernas behov, känslor och tankar som stod i fokus under hela intervjun, där av en stor variation bland intervjuerna i både längd och utformning. Intervjulängden varierade mellan cirka 20 minuter och en timme och spelades in med hjälp av diktafon.

Genomförande av analysen. Analysförfarandet följde i stora drag de sex stegen av tematisk analys som Braun och Clarke (2006) förespråkar. En kontinuerlig tolkningsprocess fortgick, med en början redan under intervjufasen och en fortsättning ända in i själva skrivandefasen. Analysen karaktäriserades av en fortlöpande jämförelse mellan ursprungsmaterial, analysdelar och produkt, ett förfaringssätt rekommenderat av Braun och Clarke.

För att effektivisera arbetet valdes fyra stycken intervjuer ut för transkribering. Intervjuerna, som var med två yngre och två äldre elever, bedömdes vara de mest innehållsrika med hänsyn till forskningsfrågorna. Dessa intervjuer bearbetades därefter enligt Braun och Clarkes (2006) modell. I det första steget, som också innefattar själva transkriberingen, bekantade sig författaren med materialet genom att mer förutsättningslöst läsa igenom, notera och markera intresseväckande delar av texten. I det andra steget lästes

texten återigen igenom och relevanta stycken i relation till forskningsfrågorna kodades för. Kodningen gjordes med en semantisk ansats enligt Braun och Clarke (2006), det vill säga utan anspråk på en djupare eller underliggande mening av innehåll. Även avvikande eller motsägelsefullt material inkluderades. Det kodade materialet sammanfördes sedan i separata dokument för att i ett tredje steg genomsökas och organiseras efter teman. I denna fas gav även en insatt medstudent sin syn på avgränsningen av teman. Initialt hittades tre övergripande teman och fjorton underteman. Utifrån dessa teman lyssnades sedan resterande fyra intervjuer igenom för material som passade in under de redan framtagna teman, men även för sådant som avvek. Därefter justerades och omorganiserades teman till fyra huvudteman och sexton underteman. Ett par snarlika teman smälte samman, några teman delade på sig och ytterligare ett huvudtema uppstod. Även antalet gånger som ett tema berördes noterades och på så sätt gavs även ett kvantitativt mått på förekomsten av olika teman (se bilaga 4). I det sjätte och sista steget valdes dataextrakt ut och införlivades i syfte att understödja och belysa olika teman i resultatdelen. Slutligen gjordes några språkliga finjusteringar av citaten med syfte att förtydliga och underlätta förståelsen av resultatet, samt skydda anonymiteten.

Etiska överväganden

Under hela studien eftersträvades öppenhet och transparens gentemot deltagarna för att öka inblicken och uppmuntra aktivt deltagande. Studiens deltagare informerades kring studiens syfte, både skriftligen genom samtyckesbrev och muntligen vid informationsmöte, samt i samband med intervjuerna. Godkännande inhämtades både i från rektor, personal, vårdnadshavare och elever. Frivilligheten att delta samt rätten att avbryta när man ville och utan anledning betonades. Även rätten till anonymitet, så väl internt som externt, informerades om. Då det var viktigt att eleverna kände sig både trygga och bekväma i intervjusituationen, genomfördes intervjuerna i elevernas naturliga miljö, i avskilda rum på resursskolan. Tid spenderades även på de båda skolorna i syfte att anpassa och optimera intervjusituationerna för eleverna. En medvetenhet och beredskap fanns kring att känsligt material kunde framkomma under intervjuerna och att detta också kunde försätta forskarna i potentiella lojalitetskonflikter.

Avidentifiering eftersträvades i största möjliga mån genom att benämna alla elever med ”E”, samt undvika skoltillhörighet, ålder och kön. För att undvika att kunna koppla till enskild individ modifierades i viss mån även dataextrakten i resultatdelen. Enstaka icke betydelsebärande ord eller dialektalt utmärkande uttryck togs bort, utan att för den skull förändra innebörden av citaten. Avlyssning av intervjuer skedde i enskilda rum och efter bearbetning arkiverades allt material på säkert ställe i låst skåp på psykologiska institutionen i Lund.

Resultat

I intervjuerna framkom olika typer av data. Först presenteras mer allmänna upplevelser av resursskola respektive hemskola som får tjäna som inledning och bakgrundsmaterial till resterande resultat. I den återstående resultatdelen presenteras huvudteman och underteman grundade i mer specifika och situationsbetingade upplevelser av just problemsituationer och bemötande i en skolmiljö. I den tematiska analysen identifierades totalt tjugo teman, varav sexton underteman som sorterades in under fyra huvudteman; ***Problemsituationer, Beteenderespons, Lösningar och Lösningar***. Samtliga teman är grundade i elevernas egna upplevelser på både hem- och resursskola. Några mer konkreta tips som eleverna skulle vilja förmedla till personalen redovisas i en bilaga (se bilaga 5).

Allmänna upplevelser av resursskola respektive hemskola

I intervjuerna framkom det att samtliga elever i olika grad uppskattade att vara på resursskolan. Många elever hade negativa, även traumatiska erfarenheter med sig från tidigare skolor eller andra sammanhang, där de på olika sätt farit illa. Nästan alla uttryckte att de inte känt sig sedda eller lyssnade till och/eller missförstådda på tidigare skolor. Hälften av eleverna uttryckte explicit att de blivit mobbade av andra elever, varav några även kränkta och stigmatiserade av personal. För flera av eleverna verkade resursskolan ha utgjort en andra chans genom att erbjuda en gynnsam inlärningsmiljö, men också ett stödande och socialt sammanhang. En elev beskrev hur tiden på resursskolan hade

förändrat hela hens liv, då hen äntligen hittat ett sammanhang där hen kände sig förstådd och fick det stöd hen behövde för att kunna lära:

- E: Alltså, detta har förändrat hela mitt liv.
I: Det är så pass, du känner det?
E: Jag har varit så missförstådd i alla situationer, i alla andra skolor, å här kommer jag liksom rätt direkt. Så det är det bästa stället jag någonsin har varit på.
I: Hmm...
E: Åh, ja, bästa hjälpen man någonsin har fått, alltså under detta, vad är det? halvåret, som jag jobbat här, alltså skoljobbat, så har jag gjort mer än vad jag gjort på flera år på min gamla skola.
I: Det är ju fantastiskt!
E: Lärt mig mer, kanske inte gjort så mycket, jo det har jag ju gjort det också, men, jag har verkligen lärt mig mer och kunnat förstå mer, å allting har blivit mycket bättre. Har verkligen förändrat hela mig och hela mitt liv.

Ett par elever uttryckte att de kände sig utsatta även på resursskolan, av andra elever, men också till viss del av personalen. Någon upplevde att personalen var alltför sträng och intog en alltför disciplinerande hållning, medan någon upplevde sig kritiserad och ifrågasatt, samt att det tjtades och moraliserades alltför mycket.

Problemsituationer

Var, hur och när uppstod problemsituationer och vad hade man konflikter kring?

Samtliga elever beskrev olika problem- eller konfliktsituationer där de själva varit inblandade med andra elever och/eller personal. Problemsituationerna kunde sammanfattas i fyra underteman; *Konflikt i relation till skolarbete*, *Intressekonflikt mellan elever*, *Kränkning* och *Skoj som går över styr*.

Konflikt i relation till skolarbete

Konflikter mellan elev och personal kring skolarbete var ett vanligt tema som beskrevs av samtliga elever. De olika problemskapande beteendena kunde ta sig uttryck i att på olika sätt störa andra genom prat, ljud eller kasta saker, sätta sig på golvet, svära, skrika, springa därifrån och klättra upp i träd, till att inte komma till skolan överhuvudtaget.

En elev beskrev de bråk som uppstod mellan honom och en lärare i relation till skolarbete, som ”tjafs”:

- I: Men det här ”tjafset” som du beskriver, jag är lite nyfiken på vad det är?
 E: Men, du vet när man blir irriterad och så tjafsar man och håller på och skriker och blir sur och så, är typ otrevlig.
 I: Ja. Vad säger man då? Vad gör man?
 E: Alltså man... det är svårt att förklara... man blir bara sur och säger fula ord och så.
 I: Mm, till läraren då eller?
 E: Ja
 I: Är det i klassrummet detta händer?
 E: Ja. Och sen så. Jag brukar ju vara en sådan som, jag är lättirriterad, så jag blir irriterad för nästan allting eller inte allting. Så jag brukar.. bli sur å .. ja.. prata massa [skrattar till].
 I: Då säger du saker som ...
 E: Ja, som man egentligen inte ska säga, men... man liksom blir jätteirriterad och så.

Eleverna beskrev många olika bakomliggande orsaker till sina beteenden. Den vanligaste orsaken var att man upplevde att man av olika anledningar inte förstod uppgiften eller att den var för svår. Den främsta angelägenheten i det att inte förstå verkade vara att man kände sig dum och otillräcklig, något man ville undvika att behöva känna. En elev berättade följande:

- E: De största problem, bråken är ju att jag inte förstår och inte fattar och därför inte vill jobba för om man försöker och försöker och det inte funkar, då ger man ju till slut upp och då så sitter man ju där och bara känner sig helt dum i huvudet.
 I: Brukar lärarna förstå det?
 E: Nä. ... utan de blir typ bara irriterade för att man inte gör någonting, och ... klart, förstår man ingenting och bara ska sitta där och vänta på att lektionen ska ta slut, såklart att man pratar med de andra och stör och sådär, det är väl därför de bråken blir för att man stör andra.

En ytterliggare bakomliggande orsak till att man inte gjorde sitt skolarbete var en bristande begriplighet kring uppgiften, som därför upplevdes som irrelevant och tråkig. Eleven förstod inte syftet eller meningen med att göra uppgiften helt enkelt. En elev berättade om en sådan upplevelse, då hen hade fått en uppgift av en lärare och i respons sprungit därifrån:

- I: / ... / du ville inte göra en uppgift för det var någonting med den som inte kändes bra?
 E: Ja, så hade jag gjort den en gång och visade pappret men så fick jag inte titta på det och rita av det och jag fick göra om den och jag undrar varför? Jag hade ju redan gjort den helt själv.
 I: Ok, så du hade redan gjort den och så ville / läraren / att du skulle göra om den och du visste inte riktigt varför du skulle göra om den?
 E: Mm, för jag tycker att det är konstigt att vissa grejer måste jag göra om.

I exemplena ovan är kunskapsförmedlingen sannolikt en stor del av problemet, men bakom denna finns också mer arbetsmiljömässiga faktorer, så som stora och stökiga grupper och bristfälliga tidsresurser hos läraren. Dessa var aspekter som också omnämndes som bidragande faktorer till att det var svårt att fokusera och jobba med det man förväntades göra. Man upplevde inte sällan att man saknade mer individuellt stöd och ofta blev störd av andra elever. Men också andra olösta problemsituationer och inre känslotillstånd var en stor bidragande faktor till att man inte var mottaglig och hade svårt för att ta itu med skolarbetet, då det kändes mer angeläget att få hantera dessa först. En elev beskrev ett sådant tillfälle så här:

- E: Så kom jag då hit och... var typ helt såhär deppig och så. Så jag pratade med / annan elev / om det, och sen så la sig / ytterligare elev / i och började prata om det också. Så skulle vi börja skriva de här krönikorna och allt det...
- I: Någon skoluppgift som ni hade där eller? [E nickar]
- E: Och så orkade inte jag bry mig så jättemycket, så jag satte mig ned på golvet och så satte sig / annan elev / också och då blev det typ att alla tre vägrade att jobba. Och, alltså min anledning var att jag var jätteledsen...

Det som tydligt framträdde i relation till *Konflikt i relation till skolarbete* var att det fanns ett stort behov av att bli sedd och lyssnad till. Inte bara att läraren skulle se till elevens styrkor och svagheter och anpassa undervisningen därefter, utan även se till elevens emotionella behov. Eleverna uttryckte också ett behov av lugn och ro och en önskan om att få lov att jobba ostört.

Intressekonflikt mellan elever

Många av eleverna beskrev situationer där de kommit i konflikt med andra elever över olika intressen och meningsskiljaktigheter. Hade de inte själva varit involverade, så hade de bevittnat detta. Beteendena kunde vara både verbala och fysiska och av mer eller mindre utmanande karaktär; alltifrån skrik, glåpord, svordomar till riktigt aggressivt beteende. Någon elev beskrev också ett mer undfallande beteende i form av att ignorera, exempelvis andras anklagelser eller genom att ångra och gottgöra, till exempel genom att ge tillbaks en boll och be om ursäkt.

En bakomliggande orsak var att man ville ha vad någon annan hade, till exempel datortid, boll eller relation. En elev beskrev hur det ofta blev bråk kring just datorerna och om vem som hade rätten att sitta framför dem:

- I: Mm, har du något exempel som du hade kunnat beskriva vad som händer? Vi är lite nyfikna på just det och vad man kan göra...
- E: Ja, ehm... så, det händer ju inte så ofta mig men t.ex... ja.. om man typ sitter och spelar eller någonting, så säger den personen att man inte får vara på datorn och sen så..ja blir det bara bråk och så börjar de tjafsa, och ja..
- I: Vem är den här personen, är det en elev eller...
- E: En elev.
- I: Det är en annan elev?
- E: Ja.
- I: Som vill...
- E: Fast...läraren har sagt att man får sitta där och sen så kommer den andra och säger att man inte får det. Eleven då alltså. Så, det är det som brukar hända... så att man börjar bråka om det.

Andra konfliktorsaker som framkom var om man kände sig anklagad, sviken eller på andra sätt orättvist behandlad av andra elever, men också lärare. Det kunde även vara att man upplevde att man inte hade fått det man förtjänade i form av respekt eller tacksamhet. Upplevde man att man på något sätt hade blivit orättvist behandlad sökte man gärna upprättelse genom konfrontation. Behoven och angelägenheterna som framkom i relation till *Intrassekonflikt mellan elever*, var att få ha vad andra hade, ha rätt, få det man förtjänade och inte bli sviken eller oskyldigt anklagad.

Kränkning

De flesta elever beskrev att de hade upplevt eller bevittnat kränkningar av olika slag, men bara någon enstaka elev beskrev hur man faktiskt hade kränkt andra elever eller lärare. Kränkningar kunde vara fysiska, där man attackerad kroppsligen med eller utan tillhygge, men kunde också vara psykiska i form av hån, förolämpningar och anklagelser. Det var inte ovanligt att det började verbalt för att sedan övergå i mer fysiska former. Kränkningar kunde vara mer eller mindre överlagda och systematiska. Vanligast var kränkningar i affekt som en reaktion på någon annans kränkning. Kränkningar verkade leda till kränkningar, som blev ett sätt att hävda och försvara sig eller söka upprättelse.

Flera elever berättade att de varit mobbade av andra elever, men också oskyldigt beskyllda, stigmatiserade och kränkta av personal på tidigare skolor. En elev beskrev hur hen blivit utsatt för kränkningar av lärare vid flera tillfällen och minns speciellt en lärare som hen tillskrev sin fobi för matematik:

- E: När jag gick i 5an, kan jag berätta det som jag mest kommer ihåg av lärare som har kränkt mig, det var när jag hade min mattelärare och från honom har jag fått min fobi för matte, hen var så pass elak och kränkande mot mig så hen ställde sig i min klass och drog upp mig inför hela min klass och så bara, "räck upp en hand om ni tycker E är dum i huvudet", ungefär.
- I: Allvar, nåäh?
- E: Och typ hela klassen räckte upp händerna [skratt].

Kränkningar kunde också inträffa till synes utan orsak, där en stor bidragande faktor verkade vara missförstånd eller misstolkning. En elev berättar om en sådan situation där hen blev verbalt påhoppad och kränkt till synes utan anledning:

- E: / ... / då blev hen riktigt förbannad, alltså riktigt sur blev hen på ingenting, jag hade inte gjort någonting, jag pratade inte ens med hen, jag skrattade inte åt något hen sa, ingenting så / ... / så blev jag skit förbannad för hen sa väldigt elaka saker och väldigt låga saker där också, men [skratt] jag stannade i alla fall kvar och satte mig ner igen, men då gick hen ut och så slog hen ett hål i väggen [skratt] och så gick hen in och satte sig så var hen sur och sen så...

De angelägenheter som främst framkom i relation till *Kränkning* var att få känna sig överlägsen och själv slippa känna sig svag. Kände man sig hotad eller hade en misstanke om att någon skulle attackera, ja då handlade man gärna efter devisen ”anfall är bästa försvar” som ett sätt att ta kontroll över situationen och på så sätt minimera sin egen förlust.

Skoj som går över styr

Hälften av eleverna beskrev situationer som från början var menade som lek eller skoj, men urartade och ledde till konflikt och ingripande av personal. Det började som något roligt, spännande och lekfullt, men övergick ganska snart till bråk eller kaos. En elev beskrev en till en början lekfull och rolig situation vid maten som ganska snabbt urartade till ett okontrollerat matkrig:

- I: Kan du komma ihåg någon annan gång då det blivit bråk eller problem?
 E: Jo, nån gång. Vid mat... det är oftast bråk vid maten för då är alla såhär på samma ställe. Så skulle / lärare / vara rolig och så skulle hen ta upp ketchup till / elev / och / annan elev/ och sen så gick de ut i köket igen och sen så började de skoja om det och sen så la sig / ytterligare elev / i och sen så började de kasta gurkor på varandra och sen så slutade det med att alla hade matkrig och kastade gurkor och ketchup och ... pasta, eller vad det nu var. Sen så blev det jättekonstigt ..såhär efteråt.
 I: Vad blev konstigt?
 E: De blev ju jättearga på oss och sådär [skrattar].

Angelägenheter och orsaker kan man mer spekulera kring. Gemensamt för de olika exemplena från elevernas berättelser var att problemsituationerna uppstod i grupsammanhang och vanligen under mindre strukturerade former, så som vid mat eller raster. Utmärkande var att många elever blev indragna, även de som kanske inte annars hamnade i bråk eller konflikt.

Beteenderespons

Detta huvudtema innefattar elevernas dominerande reaktions- och beteendemönster vid olika svårigheter och problemsituationer. Tre underteman i form av *Undvika*, *Utmana och dra sig undan* samt *Utmana* framkom. Temat *Undvika* innefattar mer inåtvända sätt att hantera problemsituationer och påföljande affekter i kontrast till temat *Utmana*, som kan beskrivas som ett mer konfrontativt och utagerande sätt att hantera motgångar. *Utmana och dra sig undan* innefattar en kombination av både externaliserande och mer internaliserande sätt att hantera svårigheter.

Undvika

Nästan hälften av eleverna beskrev ett beteende i relation till jobbiga eller problematiska situationer som dominerades av ett undvikande och tillbakadragande. När problem uppstod gick eller sprang man därifrån. Man flydde från situationen och ville vara själv för bearbetning av tankar och känslor på olika sätt. En elev berättade så här om sitt sätt att hantera alltför kravfyllda eller jobbiga situationer:

- E: Jag sprang oftast ifrån när jag var liten, upp till 6an så stack jag från skolan.
 I: Ok, det gjorde du?
 E: Ja, och lite i sjuan, men det var inte mycket.
 I: Nä, nä... och vad gjorde lärarna då?

- E: Ringde min mamma och pappa.
I: Mm, mm. Å vad gjorde din mamma och pappa?
E: Försökte få mig till skolan, ibland åkte de dit till skolan.
För du vet, när man var så liten, när man går i trean så har man inte hemnyckel, för då går man på fritids och sånt. Då klättrade jag upp i ett träd och satt där och väntade... och bara satt och var själv.

Två av eleverna beskrev också ett mer undfallande beteende genom att ge med sig, ångra och till och med gottgöra sin handling. Ett par elever beskrev vad man skulle kunna kalla en diplomatisk hållning och undvek medvetet konflikter genom att inte lägga sig i eller ta någons parti. Dessa båda elever uttryckte också explicit att de inte gillade konflikter och inte brukade bråka eller slåss. En elev förbigick också konflikter genom att springa ifrån eller gömma sig från potentiella konfliktmakare. En av eleverna omnämnde beteendet ”att neka”, som en strategi vid anklagelser.

Utmana & dra sig undan

Två av eleverna beskrev en respons vid konflikter eller problemsituationer, som var både undvikande och utmanande till sin karaktär. Man kunde förolämpa, skrika, svära, slåss och slå sönder saker, men även springa eller gå därifrån. Gemensamt för de här eleverna, var att man helst ville bli lämnad ifred med sin affekthantering, som gärna skedde med hjälp av musik. En elev nämnde även att göra sig själv illa som ett sätt att hantera affekter och berättade så här om sitt sätt att reagera och hantera en kravfylld och jobbig situation:

- E: Jag blir förbannad. Antingen slår jag sönder grejer eller så drar jag.
I: Mm.
E: Jag mår bra av att slå sönder grejer, eller typ göra mig själv illa eller något sådant.
I: Hur funkar det för dig?
E: Jag mår bra av det, alltså det känns som en lättnad...

Utmana

Två av eleverna beskrev beteendemönster som dominerades av mer utmanande beteenden, så väl verbala som fysiska. Exempel på dessa mer utåtriktade eller utagerande beteenden var att provocera, förolämpa, skrika, svära och kasta saker, men också att fysiskt göra sig hotfull och fysiskt attackera (slåss/puttas) person eller sak. En elev beskrev sitt beteende vid en konfliktsituation så här:

E: Jag ville bara upplevas hotfull, eftersom det är väldigt, vad ska vi säga, att vara dominant, att vara över den personen å att kunna komma nära eftersom man vill ju inte verka rädd i ett bråk...

Låsningar

Hur har personalen hanterat situationen och varför har bemötandet inte upplevts som hjälpsamt av eleverna?

Detta huvudtema innefattar vad eleverna har upplevt som ett mindre hjälpsamt bemötande från personal vid konflikter och problemsituationer av olika slag. Bemötandet har inte lett till en lösning, utan snarare en låsning eller upptrappning av problem på både kort och längre sikt. De teman som framkom var *Oflexibel gränssättning*, *Obefintlig gränssättning*, *Negativ affekt*, *Skjuta över problemet* och *Osedd som individ*.

Oflexibel gränssättning

Detta var ett tema som alla elever berörde på något sätt. Hälften av eleverna beskrev upplevelser av att ha blivit tvingade på olika sätt, så som fysiskt hindrade eller förflyttade. Det kunde vara att man som personal gick emellan elever som bråkade, tog tag i armen och förflyttade en elev, eller handgripligen tvingade någon att sitta. Denna typ av bemötande upplevdes överlag som problematiskt av eleverna. Förutom att det kunde göra ont, så ledde det till ytterligare negativ affekt i form av frustration och ilska eller rädsla och ledsnad hos eleven. Oflexibel eller enkelriktad gränssättning riskerade att trappa upp konflikter snarare än att avvärja dem. Så här berättade en elev om sin upplevelse av att på olika sätt bli hindrad eller tvingad i en konfliktsituation:

E: / ... / ja, just det här med fysiskt, att blockera mig fysiskt är något av det värsta, eller dra mig ifrån något ställe, eller försöka ta bort mig, det funkar inte någonstans, det är det mest, ja, provokativa som finns.

I: Ja ja, det gör dig ännu argare?

E: Ja, då skulle jag ju bara, så fort de hade fått mig därifrån hade jag lika snabbt gått tillbaka. Inte för de någonsin skulle kunna få mig någonstans, nog ingen som skulle kunna ta mig och gå någonstans, jag är inte den lättaste personen att flytta [skratt].

Även verbala begränsningar i form av befallningar, onödigt stränga tillsägelser, skäll och tjat, upplevdes av många som något negativt då det ledde till ilska eller ledsnad och som en konsekvens ofta mer motstånd och mindre samarbetsvilja från elevens sida.

En elev berättade så här om sin upplevelse av tjat:

I: Du tänker att de försöker få dig att bli sur?

E: Mm, de retar verkligen upp en, de sitter och säger att ”du måste ta vara på ditt liv och du måste göra det och det är inte för vår skull”, alltså de håller på så varje dag och säger hela tiden. Det är som om de försöker hjärntvätta en och det orkar inte jag.

Gemensamt för det oflexibla gränssättandet, vare sig det var fysiskt eller verbalt, var elevernas upplevelse av att personalen inte tog deras perspektiv och att de många gånger, som någon elev uttryckte det, ”överreagerade” och saknade rational för sitt ingripande. Eleverna upplevde vidare att de sällan fick några extra chanser och kände sig begränsade i sitt handlingsutrymme, då det inte öppnade upp för någon dialog eller handlingsalternativ. Sammanfattningsvis framkom det att ett oflexibelt; omotiverat och enkelriktat gränssättande, inte var produktivt då detta ofta uppfattades som provokativt av eleverna och snarare bidrog till att spä på konflikter och trappa upp det oönskade beteendet.

Ingen gränssättning

Tre av eleverna uttryckte att en avsaknad av gränssättning eller intervenering inte heller var önskvärt, då detta upplevdes som om man inte alls brydde sig. En elev beskrev sin upplevelse av detta så här:

E: / ... / de säger ju inte så mycket, ”red ni upp det själva” och så går de liksom.

I: Ok, hur blir det för dig?

E: Nej jag bara skrattar, sen går jag.

I: Ok.

E: Tycker bara det är löjligt. Lärare är till för att finnas där, inte för att inte bry sig liksom.

I: Så när de gör så, så känns det som om de inte bryr sig?

E: Mm.

En avsaknad av gränssättning eller intervenering från personalens sida tolkades som likgiltighet och kunde resultera i att man kände sig förbisedd, oviktig, utelämnad och utsatt.

Negativ affekt

Nästan alla elever hade erfarenheter av ett bemötande dominerat av negativa affekter från personal och det var ingenting som överlag uppskattades av eleverna. Eleverna beskrev upplevelser av bemötande där personal varit alltifrån sura, irriterade, kritiska och aggressiva till avsiktligt kränkande. Även upplevelser av att bli bemött med misstro och anklagelser framkom. Den vanligaste formen av negativt affektivt bemötande var den reaktiva formen av bemötande, som skedde i brist på tilltro, tålmod och självbehärskning hos personalen.

En elev beskrev ett sådant negativt reaktivt bemötande så här:

- E: Då är det, säga till en gång, inget händer, säga till en gång till, inget händer, bli riktigt jävla förbannad och börja slå i bord och det händer inget, skickar ut dem därifrån innan det händer. Istället för att ... säga till vänligt. Eller ta tag i det och förvänta sig att det ska bli bra efter första gången.
- I: Det blir liksom som att de har lite mindre... tålmod? [E jakar]

Samma elev berättade vidare:

- E: / ... / det som händer då är att man själv blir arg, i alla fall jag. Och då blir man liksom arg för att då för att de typ överreagerar [skrattar till].
- I: Slutar man göra det man gjorde då?
- E: Inte om de blir sådär arga...

Ytterligare en elev bekräftade det icke produktiva i det obehärskade bemötandet, som hen etiketterade dumt:

- I: Vad gör man när man är dum?
- E: Skriker åt dem och så där, för det hjälper inte ett enda dugg.
- I: Vad skulle hända om man skulle skrika?
- E: De blir bara arga och ledsna.
- I: Eleverna?
- E: Mmm.

Som en följd av personalens bristande tålmod och affektutlevelse blev man själv arg och/eller ledsen och tappade respekten för läraren, vilket i sin tur ledde till att man i ännu mindre grad gjorde vad läraren ville att man skulle göra. Ett negativt affektivt bemötande verkade stänga ner kommunikationen, eller i alla fall inte öppna upp för en dialog.

Negativa affekter var ofta kopplade till ett strängt eller oflexibelt gränssättande, som ofta inträffade just till följd av negativa affektstillstånd, så som ilska och rädsla. En elev gjorde denna koppling och påpekade att det också störde väldigt mycket när personalen var sträng, det vill säga skällde och skrek:

- I: Vad är det du inte gillar med att någon är sträng?
E: Om man är sträng så stör man, så stör man väldigt mycket.
I: Ok, det stör. På vilket sätt då?
E: Jo att de skriker mycket så får man ont i öronen.

Samma elev berättade vidare:

- E: / ... / för det är många som brukar skälla och är stränga, typ varje gång någon är sträng så säger jag bara, ”kan ni vara lite tyst / läraren /, jag håller på med en grej!”
I: Mhm, att du säger det till...
E: Ja, / läraren /, men de är fortfarande stränga. Och så ibland säger de till mig på skarpen, ”du har ingenting att göra med det här!”
I: Säger de det till dig?
E: Mm..
I: Fast du bara säger att de ska vara lite tysta, för att de stör dig?
E: Ja. Mm.. det är det jag hatar mest, att de är stränga.

Även negativt affektivt bemötande sprunget ur en negativ grundinställning förekom, där elever hade blivit oskyldigt anklagade, uthängda och avsiktligt kränkta. Tre elever vittnade om denna typ av bemötande.

Det som framkom i elevernas berättelser var att negativa affekter smittade och sällan ledde till något produktivt, då det istället verkade leda till mindre tillit och respekt och mer negativa eller oönskade beteenden hos eleverna.

Skjuta över problemet

Mer än hälften av eleverna beskrev ett bemötande där ansvaret för problemsituationen eller konflikthanteringen på olika sätt hade undvikits av personalen. Ett vanligt sätt var för personalen att förlägga problemet hos eleverna själva. Genom att gradvis reducera undervisningstiden eller utvisa från klassrummet undvek man problemet på olika sätt. Men som en konsekvens löstes inte problemet på längre sikt. En elev berättade så här om sin upplevelse av reducerad undervisningstid:

E: Det hjälpte inte, eftersom de bara tog bort mer och mer lektioner och mer och mer av min skola för att jag skulle kunna orka mer och jag fick mer sovmornar och vissa dagar var ledig och sånt, så det blev tillslut att jag aldrig kom, att det aldrig var lönt.

Andra varianter var att tillkalla föräldrar eller skicka till rektorn. En elev hade under större delen av sin skolgång upplevt sig vara problemet och hade under en period dagligen blivit skickad till rektorn:

E: Det har oftast varit konflikter med mina lärare som jag har haft på t.ex. hemskolan, så där har alltid varit jag som varit problemet eftersom lärarna har ju alltid rätt så klart. Så att, jag är ju bästa vän med min rektor och jag var ju där [skratt] två gånger om dagen nästan, jag blev uppskickad till rektorn hela tiden.

I: Var det deras lösning att skicka dig till rektorn?

E: Ja.

Samma elev beskrev vidare den frustration som det innebar för honom att inte få lov att reda ut eller ta itu med problemsituationerna eller konflikterna ifråga:

I: Och då flyttar man på problemet?

E: Jaa.. det är något av det jobbigaste som finns eftersom jag hatar att springa ifrån problem, eftersom det funkar inte så för mig.

I: Du vill reda ut det här och nu?

E: Ja, att liksom sopa det under mattan det funkar inte. Då försvinner inte problemet.

Att bli utskickad från klassrummet upplevdes inte nödvändigtvis som något negativt av alla elever. Två elever beskrev det som något som faktiskt kunde vara positivt, då man fick tid för sig själv att lugna ner sig och samla sig. En elev såg också fördelen för de andra eleverna, då de kanske slapp att bli störda. Sättet det gjordes på var dock av vikt, då det var stor skillnad på att bli ombedd att lämna klassrummet efter ett antal chanser eller ges förslaget att gå ut och ta lite luft, än att bli utkastad i vredesmod eller/och som bestraffning.

Osedd som individ

Detta tema, som känns som ett viktigt och grundläggande tema, berördes av hälften av eleverna men indirekt av nästan alla. Många elever beskrev att de inte hade känt sig lyssnade till och upplevt sig missförstådda på tidigare skolor. Även stigmatisering och mobbning hade förekommit.

En vanlig upplevelse som rapporterades bland eleverna var avsaknaden av en mer personlig relation till personalen. Man hade inte känt sig sedd som en individ med unika förmågor och behov, utan var en i mängden som personalen hade samma förväntningar och krav på som alla andra. En elev beskrev denna brist på individanpassat bemötande som jobbigt:

- I: Men på din tidigare skola, hur var det där då med lärarna?
E: Det ställdes ju krav, alltså, de hade samma krav som på alla andra elever och det tyckte jag var lite jobbigt, för alla är inte lika bra, vissa är bra på matte, vissa är väl bra på bild...
I: Ja, man har olika styrkor och svagheter...
E: Ja
I: Där anpassade de sig inte, så bra eller?
E: Inte precis.

Flera elever omnämnde också arbetsmiljön som en aspekt av att inte bli sedd och respekterad som en individ, då man upplevde att man hade saknat de mest grundläggande förutsättningarna, så som lugn och ro och tillgång till läraren. En elev vittnade även om att ha blivit nekad en storleksanpassad arbetsbänk, trots att detta faktiskt fanns att tillgå. Att känna sig osedd som individ, var att inte bli bekräftad och lyssnad till och inte bli tillgodosedd i sina grundläggande individuella behov.

Att bli tagen på allvar, få komma till tals och ha inflytande var viktigt och en förutsättning för att man själv skulle vara mottaglig för vad personalen hade att säga. En elev betonade vikten av att inte bli avbruten som en grundläggande aspekt av att uppleva sig lyssnad till:

- I: Hur ska man göra när man lyssnar?
E: Man ska inte avbryta hela tiden, för att när man pratar så brukar vuxna avbryta och säga typ att man inte ska göra så... Man får faktiskt lyssna på en när man pratar.
I: Vuxna kan vara lite för snabba på att avbryta alltså?
E: Mm.
I: Hinner du inte säga färdigt det du behöver säga då eller?
E: Ja, jag hinner inte klart, de bara stör och så, det är irriterande.
I: När de avbryter, tror du att de förstår vad du menar?
E: Nää.
I: Vad händer då?
E: Man blir sur på läraren eller den vuxna eller vem det nu är.
I: Vad gör man då?
E: Man lyssnar inte på den vuxna.
I: Aah ok, så om de inte lyssnar på dig, så blir det att man inte vill lyssna tillbaka?
E: Ja, exakt.
I: Det verkar lite dumt.

- E: Mmm.
I: Vart kommer man då i slutändan?
E: Ingenstans.

Sammanfattningsvis så gav ett icke individualiserat och opersonligt bemötande upphov till oengagerade och icke samarbetsvilliga elever. Lyssnade man som personal inte till eleverna, ja då var det inte så troligt att eleverna i sin tur brydda sig om vad personalen hade att säga.

Lösningar

Vad upplevdes som ett bra bemötande av eleverna och varför?

Detta tema innefattar vad eleverna har upplevt som ett hjälpsamt bemötande av personal. Bemötandet har uppskattats av eleverna då det har lett till positiva och produktiva lösningar på både kort och längre sikt. Under detta tema ingår även bemötande som hade varit önskvärt vid konflikter och problemsituationer av olika slag. De teman som framkom var *Gränssättning, Relaterande, Positiv affekt och Ta itu med problemet*.

Gränssättning

Var ett bemötande som samtliga elever beskrev och uppskattade om det gjordes på rätt sätt. Man ville att personal skulle interвенера, men på ett behärskat och lugnt sätt. Att gripa in och sätta gränser var välkommet då det uppfattades som om man faktiskt brydde sig. Man ville gärna att personal ingrep och sa ifrån för att slippa bli indragen, påhoppad, eller störd av andra elever. Så här berättade en elev om sin upplevelse av behärskad gränssättning:

- E: Alltså, de blir aldrig såhär arga och skriker att vi ska sluta utan det är, ”snälla, skulle ni kunna sluta nu” och det känns ju bättre att göra det då än att göra det när de blir, alltså irriterade på riktigt.
I: Vad är det som gör det lättare liksom?
E: Man känner ju att man...vet inte men alltså, det känns väl bättre att sluta vänligt, än at de ska behöva bli arga innan man slutar.
/... /
I: Eh... varför lyssnar man på dem?
E: För att de har ju alltid visat oss respekt och så, så då är det väl inte mer än rätt att man ska visa dem respekt när de vill ha lugn och ro såhär.

Skulle man som elev bli gränssatt så uppskattades ett visst mått av flexibilitet samt en tydlighet och begriplighet kring gränssättandet. Eleverna uppskattade också chanser, då detta erbjöd valmöjligheter och handlingsutrymme, både på kortare och längre sikt. För att förändring skulle komma till stånd var det viktigt att personalen hade en tilltro till elevernas förmåga och vilja, samt gav dem chanser att faktiskt handla annorlunda. En elev beskrev sin upplevelse av detta så här: ”De har mycket tålamod här och verkligen ger en chans att sluta innan de tar till något.”

Det var inte önskvärt att ingripa i onödan, utan hellre hålla en viss distans och beredskap och ha tilltro till elevens egen förmåga att lösa konflikten. En elev beskrev hur hen hade önskat att personalen hade hållit mer distans och gett mer handlingsutrymme i en konfliktsituation mellan honom och en annan elev:

I: Mer beredskap, i fall det skulle hända något?

E: Ja, precis och inte försöka förhindra det, för det går inte att förhindra något liksom... men om i fall de kunde ha kontrollerat sig bättre, och "så, vi håller detta under kontroll, vi gör så här, vi står här, det är lugnt, låt dem bråka, vi tar bort någon av dem i fall de börjar slåss", det är liksom en annan sak.

Att som personal behålla lugnet, ha is i magen och inte gripas av panik eller överreagera, verkade vara en viktig aspekt vid gränssättning och intervensering. Sammanfattningsvis var gränssättning något bra och önskvärt när det gjordes på ett behärskat sätt utifrån omsorg och med en tilltro och respekt för eleverna.

Relaterande

Detta var ett viktigt och grundläggande tema som nästan alla elever berörde. Det fanns överlag ett stort behov av att bli sedd och respekterad för den man var och att få lov att ta plats och bli bemött i sina individuella behov, både sina styrkor och svagheter. En elev berättade så här om vikten av att bli sedd som en individ:

E: / ... / om en lärare skulle vara, hur säger man, taskig eller så, visa att de inte... ser en. Det bästa sättet, hade jag tyckt, att man skulle få upp förtroende igen är ... att man pratar om det, och sen så kommer man överens om att nästa gång så kan vi göra såhär och så får vi se. Istället för att man bara ska köra med samma sak mot alla så kan man liksom "just för dig, så kan vi säga att om du försöker så här"... så att man verkligen känner att man har någon form av relation till en, så att man inte bara blir som en av de andra, att man verkligen blir sedd som den man är och inte som en elev.

- I: Förstår jag dig rätt, att lärare tar sig tid och anstränger sig att se, ”vem är Du och vad behöver Du?” och inte bara, ”du ska ha samma som alla andra, oavsett om det funkar eller inte”?
- E: [nickar]... för om en lärare verkligen anstränger sig... och verkligen, alltså det kan vara svårt för en lärare på en vanlig skola, men att de har någon form av, alltså inte själva lärare-i-klassrum-lärare utan ... en lärare vi-finns-här-för-er-skull-lärare.

Det var viktigt att ha en personlig relation med personalen. Där personalen tog sig tid och lyssnade och man fick komma till tals och inte bara blev en elev i mängden. Vidare att personalen var lyhörd och flexibel nog att anpassa sitt bemötande efter den specifika situationen och elevens dagsform. Man såg gärna att personalen var insatt och hade en vidare förståelse för ens livssituation och att man kunde prata med personalen om det mesta.

Förutom tid, engagemang och tillgänglighet, var tillit ett nyckelord och det fanns en stor känslighet för personalens bemötande. Ett par elever betonade vikten av att från första stunden bli sedd och bemött med respekt, då detta kunde vara avgörande för förtroendet och den framtida relationen och i förlängningen lärandet.

Vikten av att få ingå i en större gemenskap och att även bli sedd och uppskattad av andra elever och lärare, omnämndes av ett par elever. En elev berättade så här om sin upplevelse av detta:

- E: / ... / och vi är jättebra vänner och vi åkte ut till / naturområde / och sådär, så jag följde med / andra skolan / dit i våras blir det väl. Så jag är på båda sidorna, så det känns ju ännu bättre och jag och / personal / har en bra relation och jag och / ytterligare personal / har också jättekul. Så det känns ju bra att de andra som är här, är här för allas skull.
- I: Att det inte är just bara de som är dina lärare som bryr sig liksom.
- E: Det är verkligen alla som är här.

Förutom olika sociala aktiviteter i form av till exempel utflykter, uppskattade man även andra verksamheter som syftade till samarbete och stöd mellan elever, som exempelvis faddersystem, där man fick agera förebild och hjälpa andra elever. Något som sannolikt bidrog till att man kände sig både delaktig och värdefull som individ.

Sammanfattningsvis var en personlig, ömsesidig och tillitsfull relation något grundläggande och en förutsättning för att eleverna skulle lyssna på personalen och engagera sig i skolarbetet. Det framkom även att det var viktigt för eleverna att känna sig uppskattade och delaktiga i ett större socialt sammanhang.

Positiv affekt

Drygt hälften av eleverna betonade vikten av ett positivt affektivt bemötande från personalens sida. Ordet ”snäll” användes av många när de beskrev vad de upplevde som en positiv kvalitet hos personalen. ”Snäll” innebar att man hade en positiv och optimistisk grundinställning och var glad i motsats till sur. En positiv grundinställning hos personalen fick till följd att man själv inte lika lätt blev sur, arg eller irriterad som elev. En elev vittnade om detta:

- E: Lärarna är alltid sura på min skola.
I: Du upplever det att de är...?
E: Ja. och här är de ju alltid glada och sånt. Så, det är väl därför jag inte blir arg på dem här, kanske?

Men begreppet ”snäll” innefattade också ett grundläggande empatiskt förhållningssätt, där personalen tog sig tid, lyssnade och genuint intresserade sig för och hjälpte eleverna. En elev berättade så här om sin upplevelse av ett positivt bemötande: ”Alltså verkligen, de tog verkligen emot en och verkligen fick en att känna sig välkommen och verkligen, inte bara frågade vad man hade gjort utan verkligen... var intresserade och ville veta hur man hade det.”

Humor omnämndes också som en viktig ingrediens vid bland annat inläring, både som ett sätt att lätta upp undervisningen och underlätta inläringen. En elev beskrev sin upplevelse av ett bra undervisningssätt så här:

- E: /... / hen förklarar på ett levande sätt. Och sen att det finns någon form av humor så att det inte är helt torrt, fakta svart på vitt, utan att man verkligen kan komma ihåg det. Så att man skrattar åt det, såhär.

Uppsatsförfattaren kan också vittna om att humorn ständigt var närvarande i interaktionen mellan eleverna och personalen på de båda resursskolorna. Humor verkade vara en viktig ingrediens i bemötandet då den kunde fungera både avledande, avväpnande och relationsbyggande, samt vara till hjälp vid inläring.

Sammanfattningsvis var en grundinställning, baserad i positiva affekter, så som intresse och glädje, något som gynnade relationen och samarbetet mellan personal och elev.

Ta itu med problemet

Att ta ansvar för problemet och tag i det vid rätt tidpunkt, var ett tema som omnämndes av tre elever, men nog uppskattades av flera. Tidpunkten för ingripande och intervenering av personal kunde vara avgörande för responsen hos eleverna och lösningen av problemsituationen. Försökte man intervensera vid olämplig tidpunkt riskerade man att trappa upp en konflikt eller ytterligare spä på en problemsituation. Nyckelorden verkade vara lyhördhet och flexibilitet. Ibland behövde man ta tag i en problemsituation direkt, andra gånger var det klokt att avvakta till dess att röken lagt sig och eleven/eleverna var mottagliga. En elev betonade värdet av möjligheten att kunna ta itu med problem direkt när de uppstod och fortfarande var aktuella:

- E: Händer det någonting på rasten då pratar man om det på rasten och sen om det är lektion så spelar inte det någon roll för det hände på rasten och de kommer ju... vi kommer ju gå och tänka på det fram till sen och man kan inte koncentrera sig så himla bra om man har ett bråk som har hänt och som typ ligger och...såhär.
- I: Det funkar liksom inte lika bra att plugga om man inte får ta och lösa det på en gång?
- E: Mm. Så är det...

Men samma elev betonade också vikten och värdet av att ibland skjuta upp bearbetningen och kanske följa upp med en diskussion vid ett senare tillfälle, detta för att undvika eventuell upptrappning. Så här berättar hen om en sådan problemsituation på gruppnivå:

- E: Om de hade kommit in och blivit arga då hade vi ju reagerat annorlunda och också blivit arga och då hade det kanske blivit större bråk. Och att de bara sa till oss att gå därifrån, då kunde vi inte säga emot och vi kunde inte bli arga för någonting, för vi skulle ju inte plocka upp eller så... de gjorde rätt sak att / personal / bara sa till oss att gå därifrån istället för att "ta det lugnt nu va", diskussionen direkt.

Sammanfattningsvis var det viktigt att som personal kunna läsa av situationen från gång till gång och välja optimalt tillfälle för intervenering, bearbetning och feedback.

Diskussion

Resultatdiskussion

Studien ämnade synliggöra elever på resursskola och hur dessa elever på olika sätt upplevt problemsituationer och bemötande inom skolans värld. Nedan sammanfattas och diskuteras fynden utifrån tidigare forskning och teori i syfte att belysa och understödja författarens tolkningar.

Allmänna upplevelser av hemskola respektive resursskola

I denna studie framkom att de flesta elever hade negativa erfarenheter från andra skolsammanhang där de varit illa, något man påträffat inom tidigare forskning (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Jahnukainen, 2001; Sanden, 2000; Sellman, 2009). Överlag hade eleverna mer positiva erfarenheter av resursskolan, som för många hade utgjort en andra chans både socialt och kunskapsmässigt, något som man också sett inom tidigare forskning (Cefai & Cooper, 2010; Jahnukainen, 2001; Sanden, 2000; Sellman, 2009). Ett par studier lyfter fram motstridiga upplevelser bland elever som särskiljts och placerats i special skolor av olika slag (Jahnukainen, 2001; Norwich & Kelly, 2004). Dilemmat som inte sällan uppstår, är å ena sidan mer hjälp och stöd, men å andra sidan en större risk för att bli utpekad och utsatt för mobbning av utomstående (Jahnukainen, 2001; Norwich & Kelly, 2004). Kritik som ofta riktas mot särskiljande lösningar är just att de riskerar att förstärka avvikarrollen och bidra till stigmatisering och marginalisering både på kort och längre sikt (Nordahl et al., 2007; Norwich & Kelly, 2004). Kontakten med hemskolan är många gånger bristfällig och elever stannar ofta längre och återförs i vissa fall aldrig till sin hemskola. Kritik har även riktats mot resursskolor gällande kvaliteten och utbudet av undervisningen samt bristen på matchning till elevernas behov (Skolverket, 2007). Andra negativa konsekvenser av särskiljande i mindre grupper är den potentiella bristen på goda förebilder och att negativa beteenden riskerar att förstärkas i elevgrupper med liknande problematik (Nordahl et al., 2007).

Men studier visar också på att elever i behov av särskilt stöd upplever utanförskap och många gånger faller offer för mobbing och stigmatisering i vanliga skolor (Cefai &

Cooper, 2010; Sellman, 2009). Enligt Cefai och Cooper (2010) spelar lärarnas bemötande stor roll för huruvida eleven ska känna sig inkluderad i skolan eller inte. Elever i ”EBSD” rapporterar ofta att de känner sig orättvist behandlade av sina lärare, som varken ser eller lyssnar på dem och får de någon feedback, så är den nästan uteslutande negativ (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Nordahl et al., 2007).

I sin avhandling om skoldaghem drar Sandén (2000) slutsatsen att resursskolor fyller en viktig funktion och är ett bra alternativ för vissa elever som under perioder kan behöva en avskild miljö med struktur och lugn och ro. Hon betonar dock de individuella och situationsspecifika aspekterna samt kvaliteten på resursskolans verksamhet som avgörande faktorer för utfallet. Frivillighetsaspekten och att involvera eleven i beslutsprocessen är ytterligare faktorer som är viktiga och pekas ut av Eresund och Wrangsjö (2008).

Problemsituationer - Vilka problemsituationer i skolmiljön identifieras av eleverna och vilka bakomliggande orsaker, angelägenheter och bidragande faktorer finns?

Konflikt i relation till skolarbete var den vanligaste problemsituationen som framkom, ett fynd som ligger i linje med Sørli & Nordahl som i sin studie (1998, refererat i Ogden, 2003) konstaterar att *beteende som hindrar lärande och undervisningen* är ett högfrekvent beteende; något som förekommer ofta och omfattar många elever.

Bakomliggande orsaker till att konflikter uppstod kring skolarbete var att eleverna av olika anledningar inte förstod. Antingen upplevdes skoluppgiften för svår och eleven kände sig dum och otillräcklig eller så förstod eleven inte poängen och ville inte göra uppgiften. Ogden (2003) gör oss uppmärksamma på att störande beteende också kan förekomma på grund av att eleven är understimulerad och uttråkad, men att det i båda fallen handlar om en bristande undervisningsanpassning. I Cefai och Coopers (2010) studie framkommer att eleverna många gånger också upplever undervisningen som meningslös då den saknar verklighetsförankring och relevans i relation till deras liv.

Förutom brister i anpassningen av kunskapsförmedlingen kunde även mer grundläggande arbetsmiljömässiga faktorer i form av bristfälliga resurser och stökiga klassrum bidra till att problem och konfliktsituationer uppstod. Ett fynd som bekräftas i

bland annat Gadours (2006) studie med lybiska elever som identifierar bristfälliga resurser och dålig planering som bidragande faktorer till sitt missnöje. Enligt Ogden (2003) och Nordahl et al. (2007) kan vissa strukturella och organisatoriska faktorer, så som skol- och klassrumsstorlek ha betydelse för elevernas beteende, men är inte lika inflytelserika som sociala och pedagogiska faktorer. Hejlskov Jørgensen (2009) talar om situationsbestämda belastningsfaktorer och omnämner bland annat oljud, stökiga omgivningar, vikarier och plötsliga förändringar, vilka alla kan bidra till att öka stressen hos elever i behov av särskilt stöd.

I denna studie framkom även att andra olösta problem och inre känslotillstånd många gånger hindrade eleverna från att fokusera på skolarbetet. Något som sannolikt grundar sig i mer grundläggande belastningsfaktorer, så som exempelvis relationsproblem, familjerelaterade problem, känslor av ensamhet och utanförskap samt konflikter av olika slag (Hejlskov Jørgensen, 2009).

Sammanfattningsvis kan man säga att när kraven i relation till arbetsuppgiften av olika anledningar (kognitivt, sensoriskt, känslomässigt eller i en kombination), överstiger förmågan hos eleverna, ger det upphov till stress och problemskapande beteende. Ett synsätt som återfinns hos bland annat Greene (2009) och Hejlskov Jørgensen (2009), som begripliggör dysfunktionellt beteende utifrån en stress och sårbarhetsmodell. *Konflikt i relation till skolarbete* kan även förstås ur ett socialekologiskt perspektiv, som en dålig matchning eller obalans mellan individuell kompetens och omgivningens krav och förväntningar (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2003).

Intressekonflikt mellan elever var också en vanlig problemsituation som framkom. Man ville ha vad andra elever hade och man ville gärna ha rätt. Vidare var man känslig för orättvisor av olika slag, så som att bli oskyldigt anklagad eller inte få det man förtjänade i form av respekt och tacksamhet. Upplevelsen av att bli orättvist eller ojämnt behandlad är ett tema som också framkommer i andra studier (Cefai & Coopers, 2010; Gadour, 2006), men då framförallt i relation till lärare, som man många gånger känner sig missförstådd av. I Sellmans (2009) studie framkommer att belöningssystem är en källa till intresse- eller rättvisekonflikt, då dessa enligt eleverna inte sällan missbrukas och används inkonsekvent av olika lärare.

Vare sig det handlade om orättvis behandling från lärare eller annan elev så ledde det till att man kände sig sårad och arg och då sökte man gärna upprättelse genom konfrontation alternativt mer passivt aggressiva handlingar. I Cefai och Coopers (2010) studie framkommer att eleverna ser sina aggressiva och trotsiga beteenden som en adekvat reaktion på lärarnas orättvisa bemötande. Enligt Hejlskov Jørgensen (2009) kan orättvisor ses som en situationsbestämd belastningsfaktor i form av en obalans som man har svårt att tolerera och därför vill utplåna eller utjämna på olika sätt. Enligt uppsatsförfattaren borde ackumulerade upplevelser av orättvisor också bidra till att man tolkar och reagerar starkare även på mindre oförrätter, då man sannolikt utvecklar en känslighet för detta.

Kränkning var en vanlig företeelse som de flesta elever hade upplevt eller bevittnat, men det var bara i någon elevs berättelse som det framkom att de själva hade kränkt andra personer. Kränkningar verkade leda till kränkningar, som blev ett sätt att hävda och försvara sig eller söka upprättelse. I Gadours (2006) studie med lybiska elever framkommer att aggressivt beteende, i alla fall bland pojkar, är något önskvärt som till viss del också uppmuntras av föräldrar, då det är viktigt att kunna stå upp för sig själv och försvara sig. Även om dessa fynd speglar en specifik kulturell kontext, så förekommer med stor sannolikhet också liknande värderingar och attityder inom ett mångkulturellt svenskt samhälle.

I denna studie framkom att kränkningar kunde vara mer eller mindre överlagda och systematiska. Vanligast var kränkningar i affekt som en reaktion på någon annans kränkning, men de kunde också ske till synes utan anledning, troligen på grund av misstolkning eller missuppfattning. En förklaringsmodell till detta skulle kunna vara att tidigare negativa erfarenheter ofta utrustar oss med en aggressiv beredskap och gör oss vaksamma på upprepningar av liknande negativa erfarenheter (Eresund & Wrangsjö, 2008).

Även systematiska kränkningar i form av mobbning var ett vanligt inslag mellan elever, men förekom även mellan personal och elever, något som man också funnit i andra studier (Cefai & Cooper, 2010; Norwich & Kelly, 2004).

De angelägenheter som främst framkom i relation till *kränkning* var att få känna sig överlägsen och själv slippa känna sig svag. Fanns det en misstanke om att någon skulle

attackerar, ja då handlade man gärna efter devisen ”anfall är bästa försvar” som ett sätt att ta kontroll över situationen och på så sätt minimera sin egen förlust. Enligt Eresund och Wrangsjö (2008) kan aggressivt och kränkande beteende förstås som ett sätt att reglera sin självkänsla och undvika känslor av rädsla och maktlöshet. Man attackerar och söker upprättelse i syfte att bevara eller återupprätta sin självkänsla.

Skoj som går över styr var ett tema som hälften av eleverna beskrev. Detta var situationer som från början var menade som lek eller skoj, men urartade och ledde till konflikt och ingripande av personal. Angelägenheter och orsaker kan uppsatsförfattaren mer spekulera kring, men anmärkningsvärt var att många elever blev indragna, även de som kanske inte annars hamnade i bråk eller konflikt. Detta är inget tema som återfinns eller beskrivs i någon annan (av författaren funnen) aktuell studie, men skulle kunna förstås utifrån Hejlskov Jørgensens (2009) antagande att affekter smittar och då även positiva affekter. Blir affekterna alltför kraftfulla kan det leda till att man tappar sin förmåga att tänka rationellt och överblicka situationen och som en konsekvens kan problemskapande beteende uppstå (Hejlskov Jørgensen, 2009). Gemensamt för de olika exemplena från elevernas berättelser var att problemsituationerna uppstod i gruppsammanhang och vanligen under mindre strukturerade former, så som vid mat eller raster. Hejlskov Jørgensen (2009) menar att mat i sig, men också själva matsituationen kan utgöra en stressfaktor, då den av vissa kan upplevas som kravfylld. Stökiga omgivningar och brist på tydliga ramar och struktur är alla belastningsfaktorer som bidrar till att minska överblick- och förutsägbarheten (Hejlskov Jørgensen, 2009). Vidare tänker sig uppsatsförfattaren att ett visst grupstryck sannolikt förelåg och att man gärna ville vara del av gruppen. I Cefai och Coopers (2010) studie framkommer att elever aktivt söker spänning i vardagen i respons till och som ett sätt att bryta den många gånger upplevda tristessen och meningslösheten i skolan. Detta är ett fynd som också kan tänkas ha ett visst förklaringsvärde i relation till temat.

Beteenderespons - Hur hanterar eleverna de situationer som uppstår?

Undvika, Utmana och dra sig undan och *Utmana* var tre underteman som framkom. Inom mycket forskning delar man in i utagerande respektive inåtvänd beteendeproblematik,

vilka anses vara ungefär lika vanligt förekommande (Sørli & Nordahl, 1998, refererat i Ogden, 2003). I denna studie framkom också att de två typerna av beteende var ungefär lika vanliga, men sammanfattningsvis lät sig inte elevernas beteenderespons uteslutande delas in i två huvudgrupper av typiskt utagerande eller inåtvänd karaktär. Även en tredje kategori av blandade responsbeteenden, som inte så ofta syns inom forskningen, framkom. Andra indelningar har dock gjorts, av bland annat Sørli & Nordahl (1998, refererat i Ogden, 2003), där allvarsgraden och frekvensen av beteendet istället får tjäna som indelningskriterium. *Beteende som hindrar lärande och undervisningen* är exempel på en sådan kategori som är frekvent och inrymmer både utagerande och inåtvänd elevrespons. Uppsatsförfattaren anser att detta sätt att dela in bidrar till att nyansera bilden av beteendeproblem då det även sätter situationen i fokus. Om man utgår från en samspelsmodell, där interaktionen och sammanhanget står i fokus för uppkomsten av problembeteende, blir en blandkategori genast mer förståelig. Människor är komplexa och ingår i komplexa sammanhang och det är ju inte säkert att en typ av beteendestrategi alltid tillämpas oavsett situation. Det är inte alltid heller självklart vart skiljelinjen mellan ett utåtriktat och ett mer inåtvänt agerande går. Självskadebeteende är ett exempel på ett beteende som vanligtvis ses som ett självdestruktivt och inagerande beteende, men som även kan ha en mer utagerande komponent. Man kan självskada i det dolda i syfte att dämpa sin ångest, men det kan också ske under mer dramatiska former där syftet är att påkalla uppmärksamhet och på olika sätt påverka sin omgivning (Nock, 2009). Olika funktioner kan också samexistera, samt skifta och förändras över tid och rum (Lewis & Arbuthnott, 2012). Något som enligt författaren borde vara sant även för andra typer av beteenden.

Låsningar & Lösningar - Hur kan man på olika sätt bemöta elever som är utmanade och utmanar omvärlden med sina beteenden?

Under huvudteman ***Låsningar*** och ***Lösningar*** framkom sammanlagt nio teman. Nedan diskuteras dessa parvis i form av ”låsning” kontra ”lösning”.

Oflexibel gränssättning samt Ingen gränssättning kontra Gränssättning

Oflexibel eller enkelriktad gränssättning riskerade att trappa upp konflikter då detta ofta gav upphov till mer motstånd och mindre samarbetsvilja från elevernas sida. Något som bekräftas i andra elevcentrerade studier (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006). Att inte sätta några gränser upplevdes å andra sidan som om man inte brydde sig. Ett fynd som bekräftar den inte så önskvärda effekten av en mer eftergiven eller oengagerad lärarstil (Bear, 1998). Gränssättning var något önskvärt, men den skulle göras på ett behärskat sätt utifrån omsorg för eleverna. Vidare med respekt och en tilltro, där utrymme gavs för eleven att själv ta kontrollen och agera annorlunda. En tydlighet och begriplighet kring gränssättandet var också önskvärt. Ett förhållningssätt som rimmar väl med en auktoritativ lärarstil (Bear, 1998), där vikten av kontroll i form av en tydlighet kring förväntningar, men också vikten av omsorg för eleverna betonas. Fyndet ligger även i linje med Hejlskov Jørgensens (2009) rekommendation av ett lågaffektivt bemötande, där respekt för personligt utrymme och möjlighet till självkontroll är viktiga komponenter. I andra elevcentrerade studier framkommer att elever uppskattar regler och struktur (Cefai & Cooper, 2010; Sellman, 2009), men också efterlyser flexibilitet, delaktighet och inflytande (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006). Enligt Hejlskov Jørgensen (2009) är en bra struktur flexibel och gynnar i första hand brukaren/eleven genom att bidra med tydlighet och förutsägbarhet.

När det är i syfte att skydda eleven eller omgivningen från skada accepteras av eleverna även fysiskt ingripande som en sista utväg, men det är viktigt att det görs med största möjliga respekt för eleven på ett konsekvent och professionellt sätt (Sellman, 2009). Otydlighet kring regler och inkonsekvent tillämpning av dessa är en riskfaktor för uppkomsten av beteendeproblem i skolan (Nordahl et al., 2007; Ogden, 2003).

Sammanfattningsvis är gränssättning något bra och önskvärt när det görs på ett begripligt, behärskat och konsekvent sätt utifrån omsorg och med en tilltro och respekt för eleverna.

Negativ affekt kontra Positiv affekt

Nästan alla elever hade erfarenheter av ett bemötande från personal färgat av negativa affekter och det var ingenting som överlag uppskattades av eleverna. Den vanligaste

formen av negativt affektivt bemötande var den aggressiva reaktiva formen av bemötande, som skedde i brist på tålmod och självbehärskning hos personalen. Detta är ett fynd som återfinns i andra elevcentrerade studier (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Sellman, 2009). Förutom att personalens affektutlevelse störde, så blev man som en följd själv arg och/eller ledsen och tappade respekten för personalen, vilket i sin tur ledde till att man i ännu mindre grad gjorde vad personalen ville. Ett fynd som bland annat bekräftas av Cefai & Coopers (2010) studie och ligger i linje med ett lågaffektivt bemötande (Hejlskov Jørgensen, 2009), där vikten av att hålla nere affektintensiteten för att förebygga samt undvika att trappa upp konflikter betonas.

Men även ett negativt affektivt bemötande sprunget ur en negativ grundinställning förekom, där elever blev misstrodda, oskyldigt anklagade, uthängda och avsiktligt kränkta av lärare. Ett fynd som också bekräftas av tidigare studier (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006).

En positiv grundinställning som tog sig uttryck i vänlighet och visat intresse, (där man tog sig tid, lyssnade och genuint intresserade sig för och hjälpte eleverna), fick däremot till följd att man inte lika lätt blev sur, irriterad, frustrerad eller arg som elev och som ett resultat mer samarbetsvillig. I andra studier (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006) framkommer att blotta frånvaron av ilska samt lite vänlighet och ett leende, kan ha en positiv inverkan på elevernas beteende. Humor verkade vidare vara en viktig ingrediens i bemötandet då den kunde fungera både avledande, avväpnande och relationsbyggande, samt vara till hjälp vid inläring. Hejlskov Jørgensen (2009) rekommenderar humor som ett effektivt sätt att avleda och affektreglera, men även som ett sätt att skapa tillit i relationer.

Det som framkom i elevernas berättelser var att negativa affekter smittade och sällan ledde till något produktivt, då det istället verkade leda till mindre tillit och respekt och mer negativa eller oönskade beteenden hos eleverna. Däremot var en grundinställning baserad i positiva affekter, så som intresse och glädje, något som gynnade relationen och samarbetet mellan personal och elev.

Skjuta över problemet kontra Ta itu med problemet

Mer än hälften av eleverna beskrev ett bemötande där ansvaret för problemsituationen eller konflikthanteringen på olika sätt hade undvikits av personalen. Genom att förlägga problemet hos eleven och utvisa från klassrummet eller gradvis reducera undervisningstiden alternativt skicka till rektor eller tillkalla föräldrar, så undvek man problemet på olika sätt. I Gadours (2006) studie med lybiska elever är tillfällig exkludering en vanlig åtgärd, men sällan speciellt fruktbar då eleverna sätter i system att bli utvisade i syfte att undvika eller slippa ifrån skolarbete. Vilket i själva verket handlar om att slippa behöva känna sig dum eller förödmjukad, men resulterar inte sällan i känslor av ånger, ensamhet och utanförskap. I Cefai och Coopers studie (2010) sätter en elev handlingen ”att skicka iväg” i motsatsförhållande till ”att lyssna och förstå”.

Att bli utskickad från klassrummet upplevdes inte nödvändigtvis som något negativt av alla elever, då det kunde ge utrymme för egen affektreglering, men var avhängigt rationalen och på vilket sätt det gjordes. I Gadours (2006) studie är det uppenbart att utvisningar sker i bestraffningssyfte med mycket lite både rational och toleransmån från lärarnas sida. Enligt Daniels et al. (2003, refererat i Sellman, 2009) uppfattas utvisningar och andra disciplinära åtgärder ofta av unga som vuxnas maktutövande över dem. Desto viktigare blir det att vara både tydlig och konsekvent för att undvika missbruk av olika disciplinära åtgärder, något som eleverna lyfter fram i Sellmans studie (2009). Greene (2009) anser att disciplinerande åtgärder i form av konsekvenser är ologiska då de varken löser några problem eller lär ut några färdigheter till eleverna.

Att ta tag i problemet och ta tag i det vid rätt tidpunkt, var något som uppskattades av eleverna. Tidpunkten för ingripandet var avgörande för responsen hos eleverna och lösningen av problemsituationen, då intervention vid olämplig tidpunkt riskerade att trappa upp en konflikt eller ytterligare spä på en problemsituation. Greene (2009) betonar vikten av optimalt tillfälle för intervention och rekommenderar till och med att man ibland måste prioritera och medvetet välja att inte se eller skjuta upp bearbetningen av en problemsituation till ett senare tillfälle. Eleven måste vara tillgänglig för bearbetning och det är man sällan i exempelvis starka känslotillstånd.

Sammanfattningsvis var det viktigt att som personal ta ansvar och ta itu med problemsituationerna, men att man var lyhörd och läste av situationen från gång till gång

och valde optimalt tillfälle för intervenering, feedback och bearbetning. Ibland behövde man ta tag i en problemsituation direkt, andra gånger var det klokt att avvakta till dess att röken lagt sig och eleven/eleverna var mottagliga.

Osedd som individ kontra Relaterande

En vanlig upplevelse som rapporterades bland eleverna var avsaknaden av ett individanpassat bemötande. Man efterlyste en personlig relation till personalen, där man blev sedd som en individ med unika behov och förmågor och inte bara var en i mängden som personalen hade samma förväntningar och krav på som alla andra. Vidare att personalen var lyhörd och flexibel nog att anpassa sitt bemötande efter den specifika situationen och elevens dagsform. I Cefai och Coopers (2010) studie framkommer att det vanligaste klagomålet bland elever i SEBD är att de upplever sig sakna goda relationer till sina lärare där de känner sig förstådda och stöttade.

Att känna sig osedd som individ, var att inte bli bekräftad och lyssnad till, men också att inte ges de mest grundläggande förutsättningarna, så som lugn och ro och tillgång till lärare. I andra studier har elever uttryckt missnöje med stora skolor och klasser då det försvårar just etableringen av mer personliga relationer till lärarna (Sellman, 2009). Förutom tid, engagemang och tillgänglighet, var tillit ett nyckelord. Det fanns en stor känslighet för personalens bemötande och det var viktigt att redan från första stund bli sedd och bemött med respekt, då detta kunde vara avgörande för det framtida förtroendet och relationen (och i förlängningen lärandet). Ogden (2003) betonar vikten av en tillitsfull relation mellan lärare och elev, då denna ligger till grund för en god kommunikation och många gånger är en förutsättning för att eleverna överhuvudtaget ska lyssna och vilja samarbeta.

I Sellmans (2009) studie framkommer att kvaliteten på relationen med personalen är det som är bärande och mest avgörande för framgången av interventioner av olika slag. Om inte den grundläggande relationen är bra, så finns risk för att verktyg, så som belöningar, sanktioner och fysiska ingripanden missbrukas. I Laenens studie (2008) framkommer även att tillit är en grundläggande förutsättning för att kunna bedriva forskning med barn och unga i EBSD.

Vikten av att få ingå i en större gemenskap och att bli sedd och bekräftad av andra elever och lärare var något som också framkom. Relationsbyggande och stöttande aktiviteter elever emellan var något som uppskattades. Detta fynd backas upp av Cooper och Jacobs (2011) studie kring elevgruppens positiva potential för socialt, känslomässigt och beteendemässigt fungerande. När man engagerar och faktiskt ger eleverna ansvar och inflytande kan prosocialt beteende främjas. Upplevelse av gemenskap och socialt stöd utgör vidare skyddsfaktorer för utvecklande av beteendeproblem (Hejlskov Jørgensen, 2009; Nordahl et al., 2007; Ogden, 2003).

Sammanfattningsvis verkar ett icke individualiserat och opersonligt bemötande ge upphov till oengagerade och icke samarbetsvilliga elever. Vad eleverna efterlyser är ett individualiserat bemötande som bygger på en personlig, ömsesidig och tillitsfull relation, vilken många gånger är en förutsättning för att eleverna ska lyssna på personalen och engagera sig i skolarbetet.

Samarbetsbaserad problemlösning (Greene, 2009) är ett förhållningssätt som ligger i linje med dessa fynd. I denna modell, som bygger på empati och relaterande, förespråkas ett elevorienterat och medierande förhållningssätt i syfte att förebygga samt minimera störningar, konflikter och problem.

Metoddiskussion

Deltagare

Ett bekvämlighetsurval har använts då de båda skolorna rekryterades genom personlig kontakt. Ytterligare skolor i annan kommun (ej rekryterade via personlig kontakt) visade också intresse, men på grund av examensarbetets resurs- och tidsramar begränsades urvalet till två skolor i samma kommun, där en god spridning på både ålder och kön fanns. Hade utrymme funnits, så hade det varit önskvärt och intressant att inkludera ytterligare elever från andra resursskolor och från olika kommuner, då detta hade möjliggjort för fler röster att bli hörda. Detta hade även bidragit till att berika materialet och ytterligare stärka den externa giltigheten.

Datainsamling

För att begränsa inverkan av personlig förförståelse användes semistrukturerade intervjuer där en gemensamt utarbetad intervjuguide följdes och reviderades i respons till eleverna. Eleverna fördelades även med hänsyn till ålder, kön och skola i syfte att uppnå en spridning av informanter mellan intervjuarna. Trots detta har sannolikt det faktum att intervjuerna utfördes av två olika personer, med olika stil och sätt att interagera med eleverna, påverkat vad som framkommit under intervjuerna. Andra faktorer, så som dagsform och tid på dagen, kan också tänkas ha haft betydelse för vad som faktiskt framkom.

Det var viktigt att eleverna kände sig både trygga och bekväma att tala fritt om sina upplevelser och i de flesta fallen var inte detta något problem. Samtliga intervjuer gjordes på skolorna i elevernas naturliga miljö, vilket får anses vara en styrka då detta ligger i linje med en fenomenologisk ansats att fånga mening i kontext (Willig, 2008).

Även om en strävan fanns, så var förhållandena inte optimala under alla intervjuer. Ett par elever hade inte samma möjlighet att bekanta sig med intervjuarna innan själva intervjutillfället och en intervju gjordes under tidspress. Störande moment förekom också vid flera intervjuer, i form av andra elever eller personal som på olika sätt påkallade uppmärksamhet. Att upprätthålla fokus och uppmärksamhet under en hel intervju var för några elever en stor utmaning och krävde att man tog pauser. Intervjuaren tvingades förhålla sig flexibel och att på olika sätt jobba med de förutsättningar som fanns. En svaghet är att intervjuerna blev olika långa och att de äldre elevernas intervjuer tenderade att vara rikare i innehåll. Författaren har dock strävat efter att representera alla elevers röster i uppsatsen. Inspelningen av intervjuerna på diktafon får anses ha ökat tillförlitligheten.

Hade utrymme funnits så hade det varit önskvärt att följa upp med ytterligare kompletterande intervjutillfällen och ge eleverna tillfälle att läsa sina intervjuer och ge feedback. Många följdfrågor ställdes dock under intervjuerna i syfte att klargöra och förtydliga samt försäkra sig om att intervjuaren hade uppfattat saker på rätt sätt. Vidare fanns intervjuarna på plats vid flera tillfällen och under längre perioder, om man som elev ville ställa frågor eller ge feedback av något slag. Kontaktinformation delades även ut ifall

någon skulle vilja komma i kontakt med intervjuarna efter det att intervjuperioden var över.

Analysförfarande

Tematisk analys var ett lämpligt val, då det är en grundläggande analysmetod som rekommenderas för nybörjare på det kvalitativa forskningsområdet. Vidare är det en vanlig metod inom psykologisk forskning som har fördelen, till skillnad från vissa andra metoder, att vara teoretiskt och epistemologiskt obunden (Braun & Clarke, 2006).

Enligt tematisk analys är transkribering en viktig del av det första steget i analysprocessen. I denna studie transkriberades hälften av intervjuerna, vilket kan ses som en svaghet då samtliga intervjuer inte fick samma behandling. De fyra intervjuerna valdes utifrån innehållsrikedom, men också ålder och kön, så en viss spridning erhöles. Resterande intervjuer lyssnades dessutom igenom vid upprepade tillfällen och mycket noggrant efter både sådant som passade in på de olika teman, men också för sådant som avvek.

Polkinghorne (2005) gör oss uppmärksamma på att mycket information i form av nyanser, så som tonläge, betoningar och fraseringsgång går förlorad vid transkribering. Av denna anledning har även utvalda delar av de transkriberade intervjuerna lyssnats igenom vid upprepade tillfällen.

Genomgående har annars de sex olika stegen följts enligt Braun och Clarke (2006). Även valet av ansats och tolkningsnivå gjordes på ett tidigt stadium enligt Braun och Clarkes rekommendation, (i det här fallet en mer datadriven ansats där identifieringen av teman höll sig nära materialet på en mer semantisk nivå). Separat kodning och synpunkter på indelning av teman från insatt medstudent får anses ha ökat validiteten, då detta har möjliggjort för alternativa tolkningar (Willig, 2008). Det kompletterande kvantitativa måttet (se bilaga 4) tydliggör förekomsten av teman och kompenserar i viss mån för de citat som inte har redovisats (Kvale & Brinkmann, 2009).

Etisk reflektion

Att temporärt träda in i ett skolsammanhang och intervjuar elever kring problemsituationer och bemötande är inte oproblematiskt. Vad förväntar sig eleverna och vad får de tillbaka? I det här sammanhanget blir det extra viktigt att skilja mellan rollen som ”forskare” och

rollen som ”psykolog”. Även om man som psykologkandidat i största möjliga mån klargör att man inte är där i egenskap av praktiserande ”psykolog”, så föreligger en risk att man skapar förväntningar hos eleverna på att man ska bidra med faktiska förändringar. Hade tid funnits så hade det varit önskvärt att ge eleverna mer inblick och inflytande i forskningsprocessen i syfte att jämna ut maktasymmetrin, ”empower” och initiera faktisk förändring. Inom ramen för detta examensarbete fanns dock inte utrymme eller möjlighet att gå in som ”psykolog” och bedriva förändringsarbete eller göra deltagarforskning i den grad som kanske hade varit önskvärd. När det gäller all forskning så är det viktigt att överväga nyttan mot riskerna och när det gäller barn och unga bör forskningen direkt eller indirekt bidra till barn och ungas välmående, exempelvis genom att öka vuxnas förståelse i syfte att förbättra bemötandet av barn och unga (Hill, 2006). Då få studier är gjorda utifrån elever på resursskola eller elever i EBSD (Cefai & Cooper, 2010; Gadour, 2006; Laenen, 2009; Sellman, 2009), bedömde författaren att det var angeläget att göra dessa elevers röster hörda. Uppsatsförfattarens intryck är också att de elever som deltog faktiskt uppskattade att få dela med sig och bli lyssnade till. Vidare är författarens förhoppning att fynden på sikt ska komma både elever och lärare till gagn vid de specifika resursskolorna, men också i en vidare bemärkelse. Som en del av studien ingår även att besöka skolorna och återkoppla resultatet till både elever och lärare samt eventuell publicering av populärvetenskaplig artikel i relevanta tidskrifter.

Känsligt material framkom i flera av intervjuerna, vilket det fanns en beredskap för. I ett fall gav detta upphov till en lojalitetskonflikt, men den löstes i samtal med rektorn utan att för den skull göra avkall på konfidentialiteten.

Efter det att intervjuerna var gjorda besökte uppsatsförfattaren och medstudent skolorna för att överlämna en gåva och tacka för medverkan.

Tillförlitlighet, giltighet och implikationer

I en kvalitativ studie arbetar man kontinuerligt med validiteten och reliabiliteten under studiens gång (Willig 2008). Uppsatsförfattaren anser att detta har gjorts genom att välja lämplig datainsamlings- och analysmetod i linje med forskningsfrågorna (intern logik) samt att insamling av data har skett i en naturlig kontext, där inblick och påverkan har möjliggjorts genom öppenhet och transparens. Författaren har vidare övervägt potentiell

skada mot nytta genom etisk reflektion samt minimerat sin omedvetna subjektiva inverkan på studieobjektet genom en kontinuerlig reflexivitet, så väl personlig som epistemologisk (Larsson, 1994).

En styrka med studien är att den utgår från eleverna själva och därmed lyfter fram ett perspektiv som sällan beaktas. Studien har bidragit till att synliggöra och fördjupa förståelsen för elever i behov av särskilt stöd på resursskola och deras upplevelse av problemsituationer och bemötande i skolan. Vidare har det framkommit att forskning är möjlig med denna grupp av elever som många gånger har värdefull information och viktiga budskap att förmedla.

Det kan vara svårt att generalisera utifrån denna studie då deltagarantalet är lågt. En god spridning av ålder och kön förelåg dock. Vidare låg många av fynden i linje med tidigare forskning gjord i olika kulturella skolsammanhang. Detta ger stöd för att uppsatsresultaten i viss utsträckning är generaliserbara även till andra relevanta skolkontexter (Kvale & Brinkmann, 2009).

Samtliga resultat skulle kunna fungera vägledande för personal på resursskolor, men också personal i vanliga skolor (lärare, assistenter, specialpedagoger, psykologer etc.) som kommer i kontakt med elever i behov av särskilt stöd. Även de som bedriver ledningsarbete och utvecklar policy- och styrdokument inom skola skulle kunna dra nytta av det som framkommit i denna studie som ett led i att effektivisera övergripande strategier och förebygga problemskapande beteende i skolan.

Förslag till framtida forskning

Generellt sett behövs mer forskning utifrån elevers perspektiv, speciellt elever i behov av särskilt stöd och de elever som särskiljs och placeras i särskild undervisningsgrupp. Detta är elever som sällan får komma till tals angående sin skolsituation, men har viktig och värdefull kunskap att bidra med om de bereds utrymme och man är beredd att lyssna (Cefai & Cooper, 2010; Sellman, 2009). Som ett led i att utjämna maktasymmetrin och ”empower” dessa elever vore därför deltagarforskning en önskvärd väg att gå, där nyförvärvad kunskap mer direkt kan tillämpas och leda till förändring. Även forskning i syfte att utveckla mer inkluderande och elevcentrerade metoder för att bedriva forskning

med elever i EBSD vore önskvärd, då denna grupp anses både utsatt och svår att nå (Laenen, 2009; Sellman, 2009).

Det hade också varit intressant att i en studie jämföra elever och lärares perspektiv på problemsituationer i skolan, vilka angelägenheter man har och vilka bakomliggande orsaker man tillskriver problemen. Tidigare studier har visat att synen på problemsituationer och problembeteende ofta skiljer sig åt mellan elever och lärare, men även mellan olika lärare, samt mellan föräldrar och lärare (Cefai & Cooper, 2010; Ogden, 2003). Att synliggöra flera olika aktörers perspektiv skulle kunna bidra till att nyansera bilden av beteendeproblem ytterligare, samt öka förståelsen och förbättra kommunikationen mellan olika parter. Genom att identifiera negativa faktorer, men också undantag och främjande faktorer skulle man kunna möjliggöra för bättre problemlösningstrategier och förebyggande arbete inom skolans värld.

Resultatsammanfattning och konklusion

I studien framkommer att elever i behov av särskilt stöd som vistas på resursskola är en utsatt grupp som i tidigare skolsammanhang många gånger farit illa och inte blivit bemötta i sina individuella behov. Denna grupp av elever upplever sig ofta missförstådda och sällan lyssnade till, men har en hel del att säga om problemsituationer och bemötande i skolan när de väl bereds utrymme och blir lyssnade till.

Problemsituationer och konflikter uppstår framförallt i relation till skolarbete när kraven av olika anledningar överstiger förmågan, men också kring olika intressen mellan elever samt till följd av kränkningar och skoj som går över styr. Bakomliggande orsaker och angelägenheter som framkommer är att man inte förstår (då uppgiften är för svår eller saknar relevans), vill slippa känna sig dum, är känslomässigt upptagen med andra olösta problem eller konflikter, saknar stöd samt lugn och ro, vill ha vad andra har, känner sig orättvist behandlad och upplever sig kränkt eller hotad. Andra bidragande faktorer som uppsatsförfattaren identifierar som sannolika är bristfällig eller icke individanpassad kunskapsförmedling, brist på struktur, missförstånd, affektsmitta samt att man ville känna sig delaktig och söker spänning i vardagen.

Elevernas beteenderespons låter sig inte indelas i enkom internaliserande versus externaliserande beteenden, utan verkar vara mer situationsbetingad och kan förekomma i både utagerande och inagerande form hos nästan hälften av eleverna.

Bemöts eleverna på ett opersonligt och negativt affekterat sätt med en oflexibel eller obefintlig gränssättning uppstår inte sällan upptrappning av problemskapande beteende, onda cirklar och låsningar. Bemöts eleverna däremot på ett vänligt, personligt och individanpassat sätt med en konsekvent och begriplig gränssättning är sannolikheten mycket större för att lösningar ska uppstå och att beteendeproblem i skolan ska kunna förebyggas.

Det eleverna främst efterlyser är empati, relaterande och inflytande.

Referenser

- American Psychiatric Association. (2002). *MINI-D IV: Diagnostiska kriterier enligt DSM-IV-TR*. Danderyd: Pilgrim press.
- Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*. Stockholm: UNICEF Sverige, 2009.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology*, 4(1), 1-103.
- Bear, G. G. (1998). School discipline in the United States: Prevention, correction, and long-term social development. *School Psychology Review*, 27(1), 14-32.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Cederblad, M. (1996). Fifty years of epidemiologic studies in child and adolescent psychiatry in Sweden. *Nordic Journal of Psychiatry*, 50, 55-66.
- Cefai, C., & Cooper, P. (2010). Students without voices: The unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25(2), 183-198.
- Cooper, P., & Jacobs, B. (2011). Pupils making a difference: Enhancing the power of the student peer group to promote positive social, emotional and behavioural outcomes. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16(1), 5-13.
- Eresund, P. & Wrangsjö, B. (2008). *Att förstå, bemöta och behandla bråkiga barn*. Lund: Studentlitteratur.

- Gadour, A. (2006). Libyan children's views on the importance of school factors which contributed to their emotional and behavioural difficulties. *School Psychology International*, 27(2), 171-191.
- Giota, J., & Emanuelsson, I. (2011). *Specialpedagogiskt stöd, till vem och hur?: Rektors hantering av policyfrågor kring stödet i kommunala och fristående skolor* (Rapporter från Institutionen för pedagogik och specialpedagogik, 2011:1). Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Greene, R. W. (2009). *Vilse i skolan: Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Stockholm: Cura.
- Greene, S. & Hill, M. (2005). Researching Children's Experience: Methods and Methodological Issues. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (ss. 1-21). London: SAGE.
- Harcourt, D., & Einarsdottir, J. (2011). Introducing children's perspectives and participation in research. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(3), 301-307.
- Hejlskov Jørgensen, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hill, M. (2005). Ethical considerations in Researching Children's Experiences. I S. Greene & D. Hogan (Red.), *Researching children's experiences: Methods and approaches* (ss. 61-86). London: SAGE.
- Jahnukainen, M. (2001). Experiencing special education: Former students of classes for the emotionally and behaviorally disordered talk about their schooling. *Emotional & Behavioural Difficulties*, 6(3), 150-166.
- Kadesjö, B. (2010). *Barn som utmanar: Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Stockholm: Socialstyrelsen.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (2. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Laenen, F. V. (2009). 'I don't trust you, you are going to tell', adolescents with emotional and behavioural disorders participating in qualitative research. *Child: Care, Health and Development*, 35(3), 323-323.
- Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin & P.-G. Svensson, (Red.), *Kvalitativ metod och vetenskapsteori* (ss.163-189). Lund: Studentlitteratur.
- Lewis, S. P., & Arbuthnott, A. E. (2012). Nonsuicidal self-injury: Characteristics, functions, and strategies. *Journal of College Student Psychotherapy*, 26(3), 185-200.
- Lindqvist, G., Nilholm, C., Almqvist, L., & Wetso, G.-M. (2011). Different agendas? the views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143-157.
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 250-260.
- Nock, M. (2009). *Understanding nonsuicidal self-injury: Origins, assessment, and treatment*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nordahl, T., Sørli, M.-A., Manger, T. & Tveit A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar: Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupils' views on inclusion: Moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special schools. *British Educational Research Journal*, (1), 43.
- Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan: Kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd rev ed.). Newbury Park, California: SAGE.
- Polkinghorne, D. E. (2005). Language and meaning: Data collection in qualitative research. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 137-145.
- Ponterotto, J. G. (2005). Qualitative research in counseling psychology: A primer on research paradigms and philosophy of science. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 126-136.
- Sandén, I. (2000). *Skoldaghem: Ett alternativ för elever i behov av särskilt stöd*. Doktorsavhandling, Malmö lärarhögskola, Institutionen för pedagogik.
- Sellman, E. (2009). Lessons learned: Student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14(1), 33-48.
- SFS 2010:800. *Skollagen*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1998). *Elever i behov av särskilt stöd. En temabild utgiven av Skolverket*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (2003). *Kartläggning av åtgärdsprogram och särskilt stöd i grundskolan*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (2005). *Handikapp i skolan: Det offentliga skolväsendets möte med funktionshinder från folkskolan till nutid*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (2007). *Skolverkets utbildningsinspektion: en sammanfattning av resultat och erfarenheter av inspektionen under tre år*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>

- Skolverket. (2011). *Särskilt stöd i grundskolan: En sammanställning av senare års forskning och utvärdering*. Hämtad från <http://www.skolverket.se/om-skolverket/publicerat/publikationer>
- Skolverket. (u.å.). *Juridisk vägledning: Elevers rätt till kunskap och särskilt stöd*. Hämtat 20 mars 2013 från Skolverket: <http://www.skolverket.se/lagar-och-regler/juridisk-vagledning/ratt-till-kunskap-och-sarskilt-stod-1.126409>
- Stern, D. N. (2003). *Spädbarnets interpersonella värld: Ett psykoanalytiskt och utvecklingspsykologiskt perspektiv*. Stockholm: Natur och kultur.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method* (2nd rev.ed.). Berkshire: Open University Press.
- Winnicott, D. W. (1995). *Lek och verklighet* (2. uppl.). Stockholm: Natur och kultur.
- Wong, N. T., Zimmerman, M. A., & Parker, E. A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46(1), 100-114.



Lund, 21/6-2012

Hej,

Vi är två psykologstuderande vid Lunds universitet som gärna vill komma i kontakt med barn och ungdomar mellan 9-15 år vid skoldaghem/resursskolor, som informanter till vårt examensarbete. Mer specifikt söker vi barn/ungdomar som är lättfrustrerade och har svårt för att hantera motgångar, vilket bidrar till att de ofta hamnar i konflikter och får utbrott. Med utgångspunkt i bland annat Ross Greenes teorier om "explosiva barn" är vår inställning att dessa barn/ungdomar gör så gott de kan och att det ofta krävs ett flexibelt bemötande från deras omgivning.

Vi är intresserade av och vill fokusera på hur barnen/ungdomarna själva upplever konflikterna och hur de tänker att de bäst kan bli hjälpta i att hantera dessa, både i stunden och i ett mer förebyggande arbete. Vår förhoppning är att barnen/ungdomarna ska uppfatta det som givande att få delge sina perspektiv och att intervjuerna ska bidra till en ökad förståelse för deras situation och förmågor. Vidare hoppas vi att erfarenheterna och åsikterna de delar med sig av i sin tur kan hjälpa oss vuxna i bemötandet av dessa barn/ungdomar.

Vi har tänkt oss att göra individuella intervjuer med barnen/ungdomarna och att dessa skulle ske någon gång under september och oktober månad 2012. För att underlätta arbetet och göra intervjusituationen tryggare, tänker vi oss att vi under några dagar finns med i den ordinarie verksamheten. Vår förhoppning är att vi, som nästan färdiga psykologer med erfarenhet i skola och av utagerande barn, skulle kunna utgöra en resurs. Men vi skulle också uppskatta att få ta del av era kunskaper och erfarenheter, samt ha en dialog med er kring hur vi på bästa sätt kan lägga upp intervjusituationen på just er skola. Självklart kommer vi bara att intervjua elever som själva vill det och vars vårdnadshavare har gett sitt samtycke och givetvis kommer allt material att hanteras konfidentiellt. Resultaten från intervjuerna kommer att presenteras på ett sådant sätt att det inte går att koppla enskilda uttalanden till en viss elev.

Tveka inte att kontakta oss om ni tycker detta låter intressant och vill veta mer om studien!

Varma hälsningar,

Maria Alwmark och Johanna Larsson, Lunds Psykologprogram termin 10.

Email: alwmark@yahoo.se

Telefon: 0768-618484



LUNDS
UNIVERSITET

Till dig som är vårdnadshavare för en elev på / Skola / eller / Skola /

Hej,

Vi är två studenter som studerar sista terminen på psykologprogrammet vid Lunds universitet. Som en del av vår utbildning ska vi skriva en examensuppsats och är nyfikna på hur elever och skolpersonal upplever problemsituationer på en resursskola och vad de har för tankar kring hur man kan lösa dessa. Vi vill särskilt lyfta fram elevernas egna röster då dessa ofta saknas i forskningen om barn och unga.

Vi kommer att intervjua eleverna nu under hösten. Intervjuerna kommer att anpassas till varje elevs behov och kommer att genomföras på skoltid i samtycke med ansvarig personal och rektor. Vi kommer att förklara för eleverna vad samtalen går ut på, att det är frivilligt att delta och att de kan avbryta sitt deltagande när som helst, utan särskild anledning.

Liknande intervjuer kommer också att göras med personal på skolan. I vår uppsats kommer intervjuerna att sammanställas så att de intervjuade är anonyma. Vårt mål är att intervjusamtalen ska bli meningsfulla och intressanta för oss alla och särskilt för eleverna.

Om ni har några frågor om studien eller oss, får ni gärna kontakta oss på telefon eller via e-post.

Varma hälsningar,

Johanna Larsson, psykologstudent
johanna.larsson.443@student.lu.se
0737-33 92 42

Maria Alwmark, psykologstudent
maria.alwmark.193@student.lu.se
0768-61 84 84

Handledare: Eva Hoff, fil.dr., universitetslektor på Institutionen för psykologi i Lund

Samtycke

Jag har tagit del av informationen om studien. Vi samtycker till elevens deltagande i studien, och till att material från intervjun används som underlag för er examensuppsats.

Datum

Underskrift, vårdnadshavare

Problemsituationer och lösningar på en resursskola.

Hur upplever elever problemsituationer i skolan och vad har de för tankar kring hur man kan lösa dessa?

Intro: presentation, studiens syfte, anonymitet (exempel), inspelning, ramar/premissor (ca 45 min)

Vi är nyfikna på hur ni har det på en resursskola och vi är speciellt nyfikna på olika problem/konflikter/bråk som kan uppkomma mellan personal och elev. Vi kommer att ställa frågor för att bättre förstå hur det kan se ut. Vi är också nyfikna på hur dessa problem/konflikter/bråk upplevs av dig, vad du gör och hur du skulle vilja att vuxna gjorde i dessa situationer.

Vi tror att problem/konflikter/bråk finns överallt där det finns människor, inte minst på en skola. Vi tror också att både vuxna och elever gör så gott de kan, men att man alltid har något mer att lära och att vuxna har mycket att lära av er elever. Hade du velat hjälpa oss med detta? Vi intresserad av vad **du** tycker, tänker, känner och behöver!

Hur känner du inför att vi ställer frågor om detta? Har du några frågor?

Intervjuguide:

Vad heter du? Hur länge har du varit här på XXX? Hur tycker du det är att vara här?

1. Vilka problemområden i arbetet med personalen identifieras av eleverna?

Blir det ibland bråk/problem mellan elever och personal på den här skolan?

Har du något exempel på något som hänt nyligen?

Hade du velat berätta om en av dessa situationer/händelser/bråk, där du själv varit med?

Vad hände? När? Var? Hur? Vem?

2. Hur arbetar man med att lösa problem?

a) Hur löste sig situationen/problemet/bråket? (Vad gjorde ni? Vad gjorde personal?) Var det vad du förväntade dig av personalen? Vad förväntade du dig att personalen skulle göra?

b) Tycker du det var en bra lösning? Vad var bra med lösningen?

c) Vad var inte så bra med lösningen? Vad kunde personalen gjort annorlunda?

3. Vilka angelägenheter finns kring problemen? **Vad är det som gör det till ett problem?**

a) Hur upplevde du situationen: Vad var det som var jobbigt för dig? Vad var viktigt för dig? **Vilka var dina behov?** Hur kände du? Vad oroade dig?

b) Hur tror du personal upplevde/såg på situationen: Vad tror du personalen förväntade sig av dig? Vad tror du var viktigt för personalen? Vad tror du personalen oroade sig för?

c) I den bästa av världar, vad hade hänt: Vad hade ni velat att personalen hade gjort? Vad hade du behövt för att lösa problemet/situationen på bästa möjliga sätt?

4. Om ni hade varit personal på skolan hur hade ni velat göra/gjort i den här situationen?

5. Tips till vuxna/personal om vad du tycker är bra att de gör när det blir bråk/problem/konflikter?

Outro: Kortare summering/feedback (hur var det att bli intervjuad?), tillägg? Tack!

Översikt av temaförekomst

Problemsituationer				Beteenderespons			Låsningar					Lösningar			
Konflikt i relation till skolarbete	Intressekonflikt mellan elever	Kränkning	Skoj över styr	Undvika	Utmana & dra sig undan	Utmana	Oflexibel gränssättning	Ingen gränssättning	Negativ affekt	Skjuta över problemet	Osedd som individ	Gränssättning	Relaterande	Positiv affekt	Ta itu med problemet
x	x		x	x			x		x			x	x	x	x
x	x	x				x	x		x	x	x	x	x	x	x
x	x	x	x		x		x	x	x	x		x	x	x	
x		x	x		x	x	x		x		x	x	x		
x	x	x	x	x			x	x	x	x	x	x	x	x	
x	x	x			x		x	x	x	x		x	x	x	x
x	x	x		x			x					x			
x							x		x	x	x	x	x		
8	6	6	4	3	3	2	8	3	7	5	4	8	7	5	3

Några konkreta tips

I elevernas berättelser framkom också mer konkreta tips till personalen, vilka redovisas nedan:

- Var snäll och till exempel ge en bok när någon fyller år.
- Vid konflikt, om man måste ingripa, flytta på den minst aggressiva.
- Ha lugn musik i klassrummet eller låt mig lyssna på musik i lurar, det mår jag bra av.
- Låt mig lyssna på aggressiv musik, för det mår jag bra av!
- Se alla som individer med både styrkor och svagheter.
- Reflektera över din egen insats och sätt dig in i enskilda personers perspektiv.
- Ta en extra minut, sätt dig ner och prata, du kan lära dig av eleverna.
- Var inte så sträng, bara säg till lugnt, men ok att vara lite sträng ibland till exempel när någon stör alla.
- Som lärare ska man inte vara för snäll och ge glass varje dag, bara då och då. Ska vara hård men också snäll, mer snäll än hård, 60% snäll, 40% hård och 5% bra lärare.
- Slåss inte med någon som är starkare än dig själv!
- Lägg upp saker positivt, se det man faktiskt har gjort, inte bara klanka ner på det man inte gjort, eller gjort fel.