

Problemskapande beteende i grundsärskolan

En kvalitativ studie om hur några lärare i grundskolan
arbetar med situationer med problemskapande beteende

Jeanette Blomquist

Dorota Hogeborn Welk

Ann-Louise Höglund Kårberg

Specialpedagogiska institutionen

Självständigt arbete 15 hp

Specialpedagogik

Speciallärarprogrammet med inriktning utvecklingsstörning (90 hp, AN)

Höstterminen 2018

Handledare: Lise Roll-Pettersson, Wissam Mounzer



Stockholms
universitet

Problemskapande beteende i grundsärskolan

En kvalitativ studie om hur några lärare i grundsärskolan arbetar med situationer med problemskapande beteende

Jeanette Blomquist

Dorota Hogeborn Welk

Ann-Louise Höglund Kårberg

Sammanfattning

Kunskap om så kallat problemskapande beteende är av betydelse för speciallärare. Bland annat visar forskning på flera positiva resultat gällande fortbildning för personal som arbetar med elever med intellektuella funktionsnedsättningar och problemskapande beteende (Stoesz et al., 2016). Syftet med det självständiga arbetet är att undersöka hur lärare i grundsärskolan ser på och arbetar med problemskapande beteende. Studien är kvalitativ och har en abduktiv ansats. Datainsamlingen har skett genom halvstrukturerade intervjuer med 12 lärare i 7 kommuner. Data har bearbetats genom tematisk analys. Etiska aspekter, metodval och vidare forskning har diskuterats. Resultatet visar att lärarna hade liknande syn på vad problemskapande beteende är och vilka faktorer som kan bidra till sådant beteende. Det visade sig att lärarna använde en mängd olika pedagogiska strategier. Den vanligaste pedagogiska metoden var lågaffektivt bemötande. Lärarna upplevde sig kompetenta men efterfrågade fördjupad kunskap om modeller för att förebygga och hantera problemskapande beteende. De underströk även vikten av samsyn och samarbete med föräldrar, inom skolorganisationen och med externa instanser.

Nyckelord

intellektuell funktionsnedsättning, neurologiska funktionsnedsättningar, problemskapande beteende, pedagogiska strategier

Innehåll

Förord

1. Inledning	1
1.1 Syfte och frågeställningar	1
2. Bakgrund	2
2.1 Definition av centrala begrepp	2
2.1.1 Intellectuell funktionsnedsättning	2
2.1.2. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar	2
2.1.3 Grundsärskola	2
2.1.4 Problemskapande beteende	3
2.2 Styrdokument och skolans uppdrag	3
3. Tidigare forskning	4
3.1 Hur problemskapande beteende kan förstås	4
3.2 Pedagogiska strategier och modeller	5
3.3 Lärares upplevelser av hinder och möjligheter	7
3.4 Sammanfattning	8
4. Metod	8
4.1 Urval och deltagare	8
4.2 Genomförande	9
4.2.1 Intervjuer och transkribering	10
4.2.2 Tematisk analys	10
4.3 Metodansats	11
4.4 Trovärdighet	11
4.5 Etiska aspekter	12
4.6 Metoddiskussion	12
5. Resultat	13
5.1 Problemskapande beteende	14
5.1.1 Lärarnas definition av problemskapande beteende	14
5.1.2 Orsaker till problemskapande beteende	15
5.2 Pedagogiska strategier	17
5.2.1 Förebygga	17
5.2.2 Hantera	18
5.3 Strukturella aspekter	19
5.3.1 Organisation	19
5.3.2 Samarbete	20
5.3.3 Utbildning	20
5.3.4 Stöd	21

5.4 Sammanfattning	22
5.4.1 Problemskapande beteende	22
5.4.2 Pedagogiska strategier.....	22
5.4.3 Strukturella aspekter	22
6. Diskussion	23
6.1 Problemskapande beteende.....	23
6.2 Pedagogiska strategier	24
6.3 Strukturella aspekter.....	25
6.5 Framtida forskning	25
Referenser.....	26
Bilaga 1	
Bilaga 2	

Förord

Vi är tre författare till detta självständiga arbete. Alla författare har genomfört fyra halvstrukturerade intervjuer var. Därefter har vi transkriberat dem i sin helhet. En del avsnitt i arbetet har vi skrivit tillsammans och andra avsnitt har vi delat upp. Dessa har sedan bearbetats gemensamt. Eftersom vi bor på skilda håll i landet har IKT- verktyg använts under hela arbetsprocessen.

Vi vill rikta ett tack till våra handledare professor Lise Roll-Pettersson och lektor Wissam Mounzer för konstruktiv feedback under arbetets gång. Vi vill även tacka de 12 informanterna som delat med sig av sin dyrbara tid och berättat om sina kunskaper och erfarenheter gällande problemskapande beteende.

1. Inledning

I vårt arbete i grundsärskolan möter vi elever med intellektuell funktionsnedsättning ofta i kombination med andra funktionsnedsättningar, bland annat de neuropsykiatriska funktionsnedsättningarna Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) och Autismspektrum diagnos (ASD). De kan förekomma samtidigt med varandra eller i kombination med olika grader av intellektuell funktionsnedsättning. Problematiken kan vara komplex och gruppen av elever är mycket heterogen.

I yrkeslivet och under utbildningen till speciallärare har vi märkt att det finns ett behov av ökad kunskap inom det komplexa området situationer med problemskapande beteende. Vår erfarenhet från arbete som lärare i grundsärskolan och grundskolan samt som specialpedagog inom elevhälsan är att lärare ofta ber om råd och stöd när det gäller detta område.

När det gäller grundsärskolan, gymnasiesärskolan samt särskild utbildning för vuxna finns det outtalade förväntningar på att läraren ska kunna hantera problemskapande beteende (Swärd & Florin, 2014), vilket i sig ställer stora krav på läraren. Enligt skollagen ska undervisningen organiseras och vara av god kvalitet samtidigt som den ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero (SFS 2010:800, kap 5, § 3). Läraren behöver därmed kontinuerligt förebygga att situationer med problemskapande beteende uppstår. Ofta känner sig lärarna ensamma och uppger att de saknar konkreta verktyg och stöd i sitt arbete med problemskapande beteende, vilket påverkar deras och elevernas arbetsmiljö negativt (Gidlund, 2018; Henricsson, 2006).

Skolans arbetssätt och hanterande av elever med problemskapande beteende är också ett av områdena som genomlyser skoldebatten. Lärarkåren påtalar att det finns kunskapsbrist inom området (Jällhage, 2018, 11 januari). I debatten framförs kritik mot lärarutbildningen, då den inte innehåller kurser inom neuropsykiatriska funktionsvariationer (Wallin, 2018, 10 augusti). Även Henricsson (2006) beskriver i sin tidigare forskning att lärare hade begränsade strategier att möta upp beteendeproblem.

Det är vanligt att problemskapande beteende hos elever missförstås och bemöts på fel sätt (Johnson et al., 2012). Den här elevgruppen riskerar att bli utsatt för olika slags repressalier och straff samt att bli exkluderade i skolan (Greene, 2018). Vår erfarenhet är att skolans förståelse för hur olika elever tänker och agerar är viktig i arbetet. Likaså är det av betydelse att den enskilda läraren har verktyg för att förebygga och hantera situationer med problemskapande beteende. Vi anser att samsyn, samarbete och stöd i olika former gynnar eleven.

I vårt kommande yrke som speciallärare är det av stor vikt att kunna bemöta situationer med problemskapande beteende på ett ändamålsenligt sätt både i vår egen undervisning samt för att kunna ge adekvat råd och stöd vid handledande uppdrag.

1.1 Syfte och frågeställningar

Syftet med denna studie är att undersöka hur lärare i grundsärskolan förebygger och hanterar situationer med problemskapande beteende.

1. Hur förstår lärare problemskapande beteende?
2. Vilka strategier och modeller använder de?
3. Vilka utvecklingsområden upplever lärare att det finns i arbetet med situationer med problemskapande beteende?

2. Bakgrund

I det här avsnittet kommer vi att definiera centrala begrepp samt beskriva vad styrdokument anger angående skolans uppdrag.

2.1 Definition av centrala begrepp

2.1.1 Intellectuell funktionsnedsättning

Enligt The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5) (Mini DSM-5, 2014) inkluderar intellektuell funktionsnedsättning (IF) både intellektuella och adaptiva funktionssvårigheter inom de kognitiva, sociala och praktiska domänerna. Intellectuell funktionsnedsättning innebär en avsevärt minskad förmåga att förstå ny eller komplex information och att lära sig och tillämpa nya färdigheter (nedsatt intelligens). Detta resulterar i en minskad förmåga att klara sig självständigt (nedsatt social funktion) och börjar före vuxenlivet, med en bestående effekt på utvecklingen (<http://www.euro.who.int>). Det finns fyra grader av intellektuell funktionsnedsättning: lindrig, medelsvår, svår och mycket svår (Mini DSM-5, 2014).

I takt med samhälleliga förändringar har även synen på ”de utvecklingsstörda”, ”sinnesslöa”, ”idioter”, ”psykisk efterblivna”, ”förståndshandikappade” förändrats. Dessa begrepp är inte synonyma utan betyder olika saker beroende på vilken tidsperiod de härstammar från (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Även synen på hur utbildningen ska organiseras har förändrats (Berthén, 2007). Begreppen IF och utvecklingsstörning används synonymt och i detta arbete kommer vi använda oss av termen IF.

2.1.2. Neuropsykiatriska funktionsnedsättningar

Neuropsykiatriska diagnoser (NPF) är ett samlingsbegrepp för flera diagnoser där ADHD och ASD är några av de vanligaste. Gemensamt för NPF- diagnoserna är att de ställs utifrån en persons beteende och att de innebär en annorlunda kognition så till vida att man tänker, löser problem och hanterar information på ett annorlunda sätt (<https://www.spsm.se>).

2.1.3 Grundsärskola

Grundsärskola är en nioårig obligatorisk skolform där eleverna läser huvudsakligen samma ämnen som elever i grundskolan men med högre grad av individuell anpassning. Mål- och betygskriterier samt timfördelningen skiljer sig dock från grundskolan. Inom grundsärskolans verksamhet finns även inriktning för elever som läser ämnesområde (tidigare träningsskola). Denna inriktning är avsedd för elever som har större svårigheter och inte kan tillgodogöra sig hela eller delar av utbildningen i ämnen (SFS 2010:800; Ineland et al., 2013). Elever som på grund av en intellektuell funktionsnedsättning inte förväntas nå grundskolans mål har rätt att tas emot i grundsärskola. För ett mottagande i grundsärskolan krävs att en utredning som omfattar en pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning görs. Samråd med barnets vårdnadshavare ska ske när utredningen genomförs (SFS 2010:800, kap. 7, § 5; Skolverket, 2013). En elev som är mottagen i grundsärskola kan få sin utbildning i grundsärskoleklass eller som integrerad elev i grundskolan (Skolverket, 2013). Denna studie handlar främst om elever i grundsärskolan.

2.1.4 Problemskapande beteende

I forskningen används olika begrepp såsom beteendeproblem, utmanande, störande eller problemskapande beteende. Dessa kan ta sig uttryck på många olika sätt i pedagogiska situationer. Elever kan skrika, vägra, skapa konflikt, sparka, bitas, rymma, skada sig själv, förstöra ägodelar eller andra beteenden som skolan tycker är svåra att hantera (Hejlskov Elvén, 2012). Beteenden, icke önskvärda handlingar kan orsakas av många olika saker. Bedömning av en elevs beteende sker i en kontext, där eleven interagerar med andra människor i skolan (Farrell, 2017). Elever med beteendeproblem har svårigheter med att tillgodogöra sig färdigheter för att kunna behärska sociala och känslomässiga utmaningar (Greene, 2012). Emerson och Einfelds (2011) definition av problemskapande beteende utgår från konsekvenser som beteendet skapar för eleven. Dessa beteenden betraktas som kulturellt onormala beteenden och de kan utgöra en fara för eleven själv eller andra elever. Sociala och kulturella förväntningar och normer har en stor betydelse för begreppets definition. En situation kan tolkas som en utmaning snarare än som ett problem, vilket kan skapa konstruktiva lösningar (ibid.). I denna studie används Emerson och Einfelds (2011) definition av begreppet problemskapande beteende. Vi har valt att använda begreppet *situationer* med problemskapande beteende för att belysa att beteendet inte bara utgår från individen utan behöver förstås i sin kontext.

2.2 Styrdokument och skolans uppdrag

FN:s konvention om barnets rättigheter (Unesco, 2009) samt Salamancadeklarationen och Salamanca +10 (Svenska Unescorådet, 2006) betonar vikten av allas lika värde samt allas rätt till utbildning av god kvalitet. Här betonas även att personer med funktionsnedsättning har rätt till utbildning av kvalitet på samma villkor som andra och undervisningen ska anpassas utifrån personliga behov.

Skolans föregående och aktuella läroplaner är samhällliga dokument. Dess innehåll betraktas utifrån ett samhällligt och historiskt perspektiv. Det var samhällsutvecklingen, samhälls- och pedagogiska debatten och det pedagogiska utvecklingsarbetet som ledde till att samtliga läroplaner reviderades (Giota, 2013). Särskolan har förändrats genom tiderna och med detta även undervisningen. Grundsärskolan ställer samma krav som all övrig skolverksamhet när det gäller att främja elevernas kunskapsutveckling (Reichenberg, 2012).

Enligt skollagen (SFS 2010:800) kap.1, § 4

... utbildningen inom skolväsendet syftar till att barn och elever ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns och elevers utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. Utbildningen ska ta hänsyn till barns och elevers olika behov. Barn och elever ska ges stöd och stimulans så att de utvecklas så långt som möjligt.

Samtidigt som utformning av undervisning ska ”vila på vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet” (SFS 2010:800, 1 kap., 5 §).

I Skollagens allmänna bestämmelser (SFS. 2010:800, 11 kap. 2 §) betonar man att:

Grundsärskolan ska ge elever med utvecklingsstörning en för dem anpassad utbildning som ger kunskaper och värden och utvecklar elevernas förmåga att tillägna sig dessa. Utbildningen ska utformas så att den bidrar till personlig utveckling, förbereder eleverna för aktiva livsval och ligger till grund för fortsatt utbildning. Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet.

Även Läroplanen (Lsär 2011, rev. 2018) påtalar att skolan ska anpassa utbildningen till olika elevers förutsättningar och behov. Specialpedagogiska skolmyndigheten (SPSM) fastslår också att alla elever ska erbjudas en tillgänglig utbildning och likvärdig funktionalitet både i socialt, pedagogiskt och fysiskt hänseende (Tufvesson, 2014). Samtidigt påpekar Andreasson, Ekström och Lundgren (2009) att skolan har lätt för att normalisera, ”rätta till” det som anses vara felaktigt hos elever och/eller exkludera dem från undervisning.

3. Tidigare forskning

I det här avsnittet kommer vi att redogöra för vad tidigare forskning visar om hur problemskapande beteende kan förstås. Vidare kommer vi att beskriva några strategier och modeller för att arbeta med problemskapande beteende samt vilka hinder och möjligheter lärare upplever i arbetet.

Vid vår litteratursökning visade det sig finnas mycket forskning inom området utmanande eller problemskapande beteende. Flera av artiklarna handlade dock om beteendet hos eleven, ofta kopplat till en NPF-diagnos och ur ett medicinskt perspektiv. Vidare fanns det väldigt få akademiska artiklar som berör området intellektuell funktionsnedsättning i kombination med problemskapande beteende. Det råder även brist på forskning när det gäller elever i grundsärskolan som är diagnostiserade både med IF och NPF.

3.1 Hur problemskapande beteende kan förstås

Problemskapande beteende förekommer ofta hos personer med intellektuell funktionsnedsättning och/eller ASD (Stoesz et al., 2016). Svårigheter att på ett åldersadekvat sätt anpassa sig till vardagliga krav är en del i en intellektuell funktionsnedsättning (Farrell, 2017). Exempelvis kan det innebära svårigheter att styra sina känslor och sitt beteende (ibid.).

För personer med intellektuell funktionsnedsättning kan det vara svårt att hantera nya situationer och sammanhang. Detta kan leda till missförstånd och problemskapande beteende (Svensson & Tideman, 2007). Vid ADHD kan impuls kontroll och affektreglering vara nedsatt, vilket kan leda till svårigheter gällande beteende och sociala kontakter (Farrell, 2017). Autism innebär nedsatt förmåga till Theory of mind, det vill säga att kunna sätta sig in i och förstå andras tankar, vilket kan vara en förklaring till bekymmer inom samspel och kommunikation. Begränsat eller upprepande beteende är också en del i funktionsnedsättningen (ibid.). Annorlunda upplevelser av sinnesintryck, exempelvis extrem känslighet för ljud, kan också ställa till bekymmer (McDonell et al., 2015). Greene (2018) fokuserar inte på diagnoser utan pekar på några förmågor som ofta är nedsatta när en elev inte förmår möta omgivningens krav och problemskapande beteende uppstår. Det beror ofta på svårigheter inom exekutiva funktioner, känsloreglering, frustrationstolerans, språk och social förmåga (ibid.).

En del slags svårigheter eller funktionsnedsättningar kan med andra ord leda till en sårbarhet för att hamna i situationer med problemskapande beteende (Hejlskov Elvén, 2012). Emellertid har omgivningens förmåga att förstå och hantera situationen stor betydelse liksom dess förmåga att ställa rimliga krav och tillrättalägga miljön (ibid.). Antonovsky (1991) belyser att elevens känsla av sammanhang (KASAM) är viktigt för välbefinnande och förklarar människors förmåga att hantera stress. Det går att mäta genom begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet i livet. Vidare är det avgörande att kunna kommunicera kroppsligt grundläggande behov, såsom hunger och trötthet men

även att kunna protestera. Elever med flerfunktionsnedsättning behöver ofta få hjälp att träna detta (Wilder, 2014).

Ett annat perspektiv är att skolpersonal måste vara beredd på att själva ändra sitt synsätt, eftersom vi är en del av elevens kontext. Vidare skriver Karlsson (2010) att skolpersonal måste ställa sig frågan för vem beteendet är ett problem. Henricsson (2006) beskriver hur elever kan utveckla egna strategier för att känna igen sina egna triggerpunkter och undvika problemskapande beteende. Det går inte att undvika motgångar utan istället ska man lära sig att hantera dem (Lundin & Belfrage, 2012). Lärare måste ställa sig frågan vad ett problemskapande beteende är och i vilken situation det uppstår och för vem det blir ett problem. En elev kan ha svårt att uttrycka sig och det beteende som skapar mest reaktion är det beteende som upprepas. Beteenden handlar oftast om kommunikation och känner sig inte eleven förstådd och lyssnad till, kan detta leda till icke önskvärda beteenden (Svärd & Florin, 2014). Problemskapande beteende i undervisning är en utmaning både för eleven, andra elever och lärare. I ett kategoriskt perspektiv innebär det att beteendet är elevens fel och misslyckande, vilket ofta leder till exkludering från ordinarie undervisning. Det relationella perspektivet däremot beskriver eleven i svårigheter och hur skolan kan möta eleven, utforma långsiktiga strategier och se över lärmiljön (Nilholm, 2005).

3.2 Pedagogiska strategier och modeller

Kunskap om bevisbaserade program och praxis är viktigt (Stormont, Reinke & Herman, 2011). Karlsson (2010) är tydlig med att olika metoder måste användas på rätt sätt och i rätt situationer. Skolan ska utgå från teorier och interventioner som har stöd i forskning. Elevens integritet och framtida livskvalitet ska vara i fokus. I skolan kan vi förebygga problemskapande beteenden och stödja utvecklingen av lämpliga beteenden genom att anpassa förhållningssätt, pedagogiska strategier och lärmiljö på ett ändamålsenligt sätt. Lärare behöver planera och anpassa sin undervisning till varje enskild elev. Dessutom bör läraren samarbeta med specialpedagoger, speciallärare och andra lärare på skolan för att utarbeta förhållningssätt och arbetsformer som främjar inkludering och inte leder till att eleven känner sig utanför (Ainscow, Dyson, Goldrick & West, 2012). Vidare bör lärare använda sig av en pedagogik som stämmer överens med elevens lärande och inte minst med förståelsenivån. Här betonas att alla elever ska mötas utifrån sina individuella förutsättningar och behov (Svärd & Florin, 2014). Både Simon och Jederhund (2017) och Greene (2018) belyser att kartläggning av situationerna där problemskapande beteende uppstår är betydelsefullt. Även Aspelin (2012) resonerar om bemötande och relationer som skapas dagligen mellan lärare och elever. Han menar att detta kan användas som pedagogisk strategi. Det är viktigt att försöka sätta sig in i en annan människas situation samt använda sin samlade kunskap och erfarenhet för att förstå den människa som behöver hjälp (Gotthard, 2007; Kinge, 2015). För att möta eleven där den befinner sig bör läraren vara nyfiken och lyhörd. I det professionella bemötandet ingår att kunna behålla lugnet vid starka affekter och reagera utifrån kunskaper och erfarenheter om vad som gynnar eleven och hur situationen kan lösas, poängterar Simon och Jederhund (2017).

En strategi för att minska problemskapande beteende är ett tydligt ledarskap i klassrummet. (Närhi, Kiiski, Peitso, & Savolainen, 2015; Marlow et al., 2015). Det är viktigt att lärare tillsammans tydliggör beteendeförväntningar och ger positiv feedback för lämpligt beteende. Gemensamma diskussioner och samarbete resulterar i att känslan av att vara ensam minskar. Även tydliga riktlinjer om hur man hanterar problemskapande beteende ger en tydlig ram för lärare hur man ska agera (ibid.). Lärare kan dra nytta av att införliva proaktiva strategier för att förebygga problembeteende och främja akademiskt engagemang hos eleverna. De strategierna är socialt accepterade, genomförbara och rimliga inom lärarens uppdrag (Cook et al., 2018). En av dessa är hälsning vid dörren. Studiens resultat visade betydande förbättringar i akademiskt engagemang och minskningar i problemskapande beteende i klassrummet (ibid.). En annan förebyggande åtgärd är klassrumsmöblering. Miljöförändringar är av

förebyggande karaktär och vänder sig till hela klassen. Ett välorganiserat klassrum tillåter mer positiva interaktioner mellan lärare och elever, vilket minskar sannolikheten för att utmanande beteenden kommer att inträffa. Vidare kan dessa förändringar minska och förhindra beteendeproblem för elever samt tillåta elever som inte uppvisar problembeteende att få tillgång till lärande utan avbrott (Guardino & Fullerton, 2010). För elever som är känsliga för höga krav kan erbjudande om att välja uppgifter vara en strategi för att minska problemskapande beteende och öka lämpligt beteende (Kern, Mantegna, Vorndran, Bailin & Hilt, 2001). Dels kan valet göra att eleven ställs inför ett alternativ den föredrar, dels kan möjligheten att välja ha ett positivt värde i sig (ibid.).

Till stöd i arbetet med att förebygga och hantera problemskapande beteende finns en del vedertagna modeller. En del modeller används för att behandla beteenden hos individen medan andra belyser hur problemskapande beteendet uppstår i relation till omgivning och miljö enligt ett relationellt perspektiv (Aspelin, 2012; Karlsson, 2010) och lägger mindre fokus på eventuella diagnoser hos individen (Nilholm, 2005; Greene, 2018). Karlsson (2010) betonar att både biologiska- och miljöfaktorer påverkar elevens beteende. Mohammadzaheri, Koegel, Rezaei och Bakhshi (2015) lyfter vikten av implementering av evidensbaserade strategier för att kunna utveckla arbetet med elever. De påtalar vidare att det finns ett globalt behov att få hjälp med forskningsbaserade strategier. De hänvisar till sin studie där lärare fick tillgång till Internet för handledning och coaching. Forskningen visar att genom att lärarna får möjlighet till praktiska övningar i att förebygga och hantera situationer med problemskapande beteende stärks de i sin roll (Pas et al., 2016).

Pollastri, Epstein, Heath och Ablon (2013) belyser att konventionella interventioner gällande beteende utgår från tanken att elever uppför sig rätt om de vill och därför bygger interventionerna på att motivera eleverna. Enligt behavioristiska teorier lär sig barn vissa beteenden genom de konsekvenser som följer av beteendet. Till exempel kan ett problembeteende vidmakthållas om det ger uppmärksamhet eller genom att slippa något som eleven upplever som kravfyllt, exempelvis skolarbete. Det förutsätter att elever har kontroll över om de betar sig enligt vuxnas förväntningar eller inte. Det innebär också att eleven kommer att visa ett lämpligt beteende om de tror att det kommer att löna sig (ibid.). Flera modeller fokuserar på själva beteenden och konsekvenser som vuxna bestämt (Greene, 2018). Ofta handlar det om att belöna önskat beteende och straffa oönskat (ibid.).

Tillämpad beteendeanalys (TBA) sker genom observation av barnets beteende i tre led; målbeteende, funktions- och uppgiftsanalys. Metoden är strukturerad både i planering och träning för eleven. Utifrån analysen organiseras individuella motiverande inläringssituationer där barnet ska lyckas (Socialstyrelsen, 2015). TBA har sin grund i de principer och procedurer som finns i inlärningspsykologi vilket innebär att hjälpa människor att utveckla mer adaptiva beteenden i sociala samspel (Schmidt, Urban, Luiselli, White & Harrington, 2013).

Positivt beteendestöd (PBS) har sin grund i TBA men används ofta mer skolövergripande (SWPBS). Det kan handla om att utforma rutiner, lärmiljö och personalens bemötande på ett sätt som möter elevernas behov, vilket minskar oönskade beteenden och ökar sannolikheten för önskade beteenden (Scott, Park, Swain-Bradway & Landers, 2007; Karlsson, 2010). Positivt beteende inkluderar alla de färdigheter som ökar sannolikheten av framgång och personlig tillfredsställelse i vardagen. Stödet omfattar alla de pedagogiska metoder som kan användas för att undervisa, stärka och expandera positivt beteende (Carr et al., 2002).

När mer intensiva interventioner behövs till enskilda elever kan Collaborative and proactive solutions (CPS) användas (Stetson och Plog, 2016). I CPS ses problemskapande beteende som ett tecken på ett olöst problem mellan omgivning och elev (Greene, 2018). Beteendet beror inte på att eleven är omotiverad utan på att eleven har svårt att möta omgivningens krav på grund av nedsatta förmågor. Genom att först kartlägga elevens svårigheter och få elevens samt de vuxnas perspektiv på situationen kan problemet lösas i samverkan. Samtidigt får eleven möjlighet att utveckla de nedsatta förmågorna (ibid.).

Ett liknande förhållningssätt som i CPS återfinns även i lågaffektivt bemötande. En tanke där är att vanlig uppfostran inte fungerar så bra gällande personer med intellektuell funktionsnedsättning eller neuropsykiatriska funktionsnedsättningar (Hejlskov Elvén, 2012). Stort ansvar läggs därmed på omgivningens förmåga att förstå situationerna samt hjälpa individen genom att kravanpassa, stressreducera och vid eventuellt affektutbrott lugna ner situationen (ibid.).

En annan modell som kan användas för att beskriva, förklara och lära in lämpliga beteenden inom socialt samspel är sociala berättelser. I korthet består dessa av individualiserade, korta ofta bildsatta berättelser, enligt en viss struktur. Dessa förklarar sociala situationer i syfte att öka mängden eller kvalitén på individens sociala samspel (Karal & Wolfe, 2018). Detta antas leda till minskat utmanande beteende (Socialstyrelsen, 2015).

Tydliggörande pedagogik och strukturstöd kan öka självständigheten och förebygga problemskapande beteende (Farrell, 2017). Det används bland annat i TEACCH programmet för personer med autism. Sammanfattningsvis innebär det att organisera den fysiska miljön för att minska störningar samt att använda dagsscheman av olika slag för att hjälpa eleven byta aktivitet eller lokal samt att välja och besluta saker. Vidare används arbetssystem med korgar eller skrivna arbetsscheman samt visuell information om uppgifterna (ibid.).

3.3 Lärares upplevelser av hinder och möjligheter

Problemskapande beteende i klassrummet utgör en betydande utmaning för lärare i skolan. Samtidigt är det en riskfaktor för elevernas akademiska prestation (Närhi, et al., 2015). Utbildning av grundsärskoleelever kan upplevas stressigt av lärare. Dåligt stöd, icke fungerande samarbete bland lärare och andra professioner kan bidra till denna upplevelse (Farrell, 2017). Studier visar att lärare känner sig utmanade och flertalet uttrycker att det är svårt att undervisa elever som bryter mot det förväntade beteendet (Simon & Jederhund, 2017). Henricsson (2006) lyfter att lärare behöver större support i hur de ska hantera problemskapande beteende i klassrummet.

Stoesz et al., (2016) har beskrivit behov av utbildning för personal som arbetar med elever med intellektuell funktionsnedsättning och problemskapande beteende. De pekar bland annat på att personal upplever problemskapande beteenden som den mest utmanande uppgiften i arbete med elever med intellektuell funktionsnedsättning. Studien visar att det kan vara svårt för skolledning att hitta lämpliga utbildningar eftersom personalens erfarenhet och kunskap varierar mycket. De menar vidare att det finns mycket forskning om lämpliga strategier men dessa är inte alltid tillgängliga för lärare. Dessutom är det relativt få lärare som får träna i användning av evidensbaserade insatser för elever inom autismspektrum (Pas et al., 2016). Fortbildning för att minska, hantera och klara av problemskapande beteende påverkar personalen och därmed elevernas utbildningserfarenheter positivt (ibid.). Även Schaubman, Stetson och Plog (2011) och Stetson och Plog (2016) påtalar positiva effekter av att personal får utbildning eller coachning i att hantera problemskapande beteende. Framförallt visar deras fynd på att lärarnas upplevda stress minskar (ibid.). Coachning används för att stödja lärarens genomförande av sociala, beteendemässiga och akademiska interventioner (Reinke, Stormont, Herman & Newcomer, 2014). För att förbättra lärarens färdigheter är det viktigt att de får coachning av personer med specialkompetens och att de arbetar direkt med läraren i klassrummet. Det kan i sin tur generera minskad förberedelsestid och möjlighet till att genomföra förebyggande insatser (ibid.).

De redskap och strategier lärare efterfrågar handlar ofta om att hantera beteendeproblematik och koncentrationssvårigheter. I sitt arbete behöver lärare kontinuerlig yrkesutveckling som gör det möjligt för lärare att reflektera över sina metoder. Det är viktigt att interventioner eller metoder som implementeras ger gynnsamma resultat för elever (Reinke, Stormont, Herman & Newcomer, 2014).

Scheuermann, Webber, Boutot och Goodwin (2003) har undersökt fortbildningar för personal som arbetar med elever med autism. De pekar bland annat på att många modeller saknar djup och bredd.

Det finns studier som har undersökt vilka strategier som är mest effektiva och under vilka situationer (Harden, Thomas, Evans, Scanlon & Sinclair, 2003). Resultaten visade att det inte fanns några strategier med helhetssyn på skolan som gav hög kvalitet och effektivitet. De brittiska studierna föreslår att skolan ska arbeta tvärvetenskapligt med kollegor inom skolan för att stödja elever med problemskapande beteende i undervisning (ibid) och att det etiska perspektivet ska genomsyra hela skolans organisation (Young-Pelton & Dotson 2017). Ett genomgripande förändringsarbete för en optimalt trygg och utvecklande lärandemiljö sker endast om samtlig skolpersonal, skollledning och tjänstemän är delaktiga (Timperly, 2011).

3.4 Sammanfattning

Enligt tidigare forskning kan vissa funktionsnedsättningar leda till en ökad risk att hamna i situationer med problemskapande beteende. Samtidigt pekar andra studier på att problemskapande beteende uppstår när omgivningens krav överstiger elevens förmåga, exempelvis gällande kommunikation. Därmed behöver lärare både förstå att de är en del i elevens kontext och vara beredda att ändra sitt eget förhållningssätt.

Samarbete med andra yrkesgrupper, kartläggning, individualiserad undervisning, professionellt bemötande och tydligt ledarskap beskrivs som viktiga strategier för att förebygga situationer med problemskapande beteende. Detsamma gäller positiv feedback på lämpligt beteende, proaktiva strategier såsom klassrumsmöblering och valmöjlighet av uppgifter. Utöver dessa strategier finns flera mer omfattande modeller till hjälp i arbetet med problemskapande beteende enligt forskningen.

Lärares behov av stöd, samarbete med lärarkollegor och andra professioner, handledning, coachning, fortbildning och att ny forskning görs mer lättillgänglig ses som utvecklingsområden. Studier visar att genom dessa åtgärder upplever lärare mindre utmaning och stress när de hanterar problemskapande beteende. Detta påverkar i sin tur eleven positivt. Det är gynnsamt för hela skolans organisation när all personal är insatt i arbetet med problemskapande beteende.

4. Metod

4.1 Urval och deltagare

För att få svar på våra frågeställningar valde vi att vända oss till lärare som arbetar i grundsärskolan. Medvetet valde vi bort våra egna arbetsplatser för att undvika bias samt öka studiens trovärdighet. För att nå denna urvalsgrupp sökte vi ansvariga rektorer för grundsärskolor via kommunernas hemsidor. Informationsbrev skickades till rektorer via mail (se bilaga 1). Vi bad rektorerna att vidarebefordra brevet till sina lärare. Eftersom vi fick enstaka svar från skolorna valdes då en annan typ av urval, så kallad snöbollsurval som är en form av bekvämlighetsurval (Eliasson, 2010). Vi vände oss till några lärare som vi känner för att sedan fråga dem om de känner till fler som tillhör målgruppen och på så sätt få fler namn. Sammanlagt har vi intervjuat 12 lärare (från båda urvalen) från 7 kommuner. De lärare vi intervjuade var grundskollärare, speciallärare, specialpedagoger och förskollärare. För att

undvika bortfall av informanter har vi varit noga med att precisera syftet för intervjun, tillvägagångssättet, anonymiteten samt uppskattning av intervjuens tidslängd. Samtliga informanter som anmälde intresse deltog i studien.

Tabell 1 Översikt av deltagare

Lärare	Undervisar i grundsärskolan	Utbildning
Lärare 1	åk 5–7	specialpedagog
Lärare 2	åk 5–7	speciallärare
Lärare 3	åk 7–9	speciallärare
Lärare 4	åk 4–6	speciallärare
Lärare 5	åk 1–3	speciallärare
Lärare 6	åk 3–5	studerar till speciallärare
Lärare 7	åk 4–6	speciallärare
Lärare 8	åk 2–4	speciallärare
Lärare 9	åk 7–9	speciallärare
Lärare 10	åk 7–9	förskollärare
Lärare 11	åk 3–6	specialpedagog
Lärare 12	åk 7–9	specialpedagog

4.2 Genomförande

För att få svar på frågeställningarna valde vi intervju som insamlingsmetod och vi intervjuade tolv lärare. Namn, kön och geografiskt läge var inte relevant för vår studie och redan i planeringsfasen bestämde vi oss för att benämna informanterna för “Lärare 1, “Lärare 2” och så vidare.

Vi ville ta reda på hur lärarna förstår problemskapande beteende, hur de arbetar med att förebygga och hantera situationer med problemskapande beteende samt vilka hinder de upplever i det arbetet. Utifrån dessa tre frågeställningar utformade vi en intervjuguide med 11 huvudfrågor (se bilaga 2). Detta gav oss möjlighet till att ställa samma frågor till samtliga informanter och det fanns även utrymme till fördjupning och följdfrågor. För att försäkra oss att intervjuguiden var väl formulerad och att frågorna täckte undersökningsområdet, genomförde vi en pilotintervju (Eliasson, 2010). Pilotintervjun genomfördes på en grundsärskola och informanten var en lärare med specialpedagogisk påbyggnadsutbildning.

Intervjuerna ägde rum på lärarnas egna arbetsplatser förutom en lärare som intervjuades på ett kommunalt bibliotek. Samtliga intervjuer spelades in. Under intervjuerna använde vi oss av ljudupptagning för att kunna lyssna uppmärksamt och underlätta bearbetning av data. Samtalen transkriberades i sin helhet. Vi gav möjligheter till informanterna att läsa transkribering, om det önskades. Det nedskrivna materialet ligger till grund för analysarbete inom ramen för studien. Efter transkriberingen valde vi att skriva ut intervjuerna och utskriften blev själva inledningen till analysarbetet (Kvale & Brinkman, 2014). Därefter läste vi alla texter var för sig för att hitta tänkbara teman. Under läsningen kodade vi data genom att göra anteckningar vid sidan om. Vidare gjorde vi en omfattande och gemensam bearbetning av koder för att slutligen komma överens om preliminära teman och kategorier (se fig.1). Under arbetets gång har dessa reviderats ytterligare.

4.2.1 Intervjuer och transkribering

En kvalitativ intervju kan man göra på olika sätt (Hartman, 2004). I en intervju samtalar forskare och personen som blir intervjuad ansikte mot ansikte, per telefon eller via skrift (Eriksson Barajas, Forsberg & Wengström, 2013). I studien använder vi oss av halvstrukturerade intervjuer som är den vanligaste typen av intervju inom den kvalitativa forskningen (Eliasson, 2010; Braun & Clarke, 2013). Syftet med halvstrukturerade intervjuer är att få uttömmande svar samt att erhålla beskrivningar av intervjupersonens levda värld utifrån en tolkning av de beskrivna fenomenen (Hartman, 2004; Kvale & Brinkmann, 2014). Det skrivs vanligen en intervjuguide inför intervjutillfället. Intervjuguiden omfattar flera frågor men det finns utrymme för informanterna att ta upp frågor som forskaren inte har förväntat sig (Eliasson, 2010; Braun & Clarke, 2013; Kvale & Brinkmann, 2014).

Kvalitativ forskning fördjupar förståelsen för olika komplexa fenomen. Kvalitativa studier samlar vanligtvis in ljud- eller videodata. Därefter skrivs det ned samt transkriberas för reflektion och analys. Det innebär bedömningar på detaljnivå av hur och vad som ska väljas i den verbala interaktionen. Det finns en stor betydelse i vad informanten säger och på vilket sätt det sägs. Det innebär att transkriptionen måste fånga funktioner i samtalen såsom betoning och hastighet eftersom det kan vara avgörande i analysarbetet (Bailey 2008). Transkription innebär ett noggrant lyssnande vilket är ett tidsomfattande arbete (Fejes & Thornberg, 2015). Forskaren beslutar därefter i vilken form informationen ska presenteras och i vilken kontext. Transkribering är inte enbart en teknisk procedur utan ett tolkningsarbete av oförutsedda fenomen. Arbetet med att återge en fullständig intervju är komplext, men genom transkriberingen återges den på ett levande sätt (Bailey 2008). Respektive författare har transkriberat sina egna intervjuer.

4.2.2 Tematisk analys

Tematisk analys är en metod för att identifiera, analysera och rapportera mönster och teman i data (Braun & Clarke, 2013). En av fördelarna med tematisk analys är dess flexibilitet genom att den kan svara på olika typer av frågeställningar. Analysen kan både appliceras beroende eller oberoende av en teori. Analysen kan få fram värdefulla, detaljerade och komplexa data. Tematisk analys kritiserar ofta som en lättvindig metod, framförallt av den kvantitativa forskningen. Det är viktigt att den teoretiska ramen och metoden matchar med det forskaren vill veta. Metodens styrka är att den tar tillvara på forskarens subjektivitet, perspektiv och synsätt på världen. Flera beslut gällande metod ska diskuteras och övervägas innan datainsamling eller innan analysbearbetning. Forskaren ska reflektera under hela arbetsprocessen (ibid.).

Braun och Clarke (2006) beskriver tema som något värdefullt i data som kan relateras till syfte och frågeställning. I kvalitativ analys finns inget enhälligt svar om hur stor andel som behöver bevisas för ett tema men Braun och Clarke (2006) förespråkar minst 50%. När forskaren har beslutat och definierat teman kommer analysen att bestå av övergripande teman och underteman.

Det finns sex faser för att genomföra en tematisk analys men det finns inga tydliga regler utan faserna kan appliceras för att passa studiens frågor och data. Tematisk analys är en rekursiv process som utvecklas under arbetets gång och den ska inte påskyndas. En väl genomförd tematisk analys ska vara transparent (ibid.).

Analysen av alla transkriberade intervjuer har genomgått flera steg. I första steget bekantade vi oss med den individuella datasamlingen. Därefter lästes samtliga tolv transkriberingar noggrant. Vid andra steget kodade vi all data genom att stryka under relevanta meningar och stycken. De teman som upplevdes relevanta antecknades vid sidan om. I tredje steget grupperade vi gemensamma koder i kluster för att slutligen urskilja två preliminära teman med tillhörande underteman. I fjärde steget jämfördes data med varandra. Vi upptäckte svårigheter med att data överlappar varandra. I det femte steget analyserades teman och underteman och de namngavs. Slutligen i det sjätte steget

avrappporterade vi resultatet och begränsade antalet citat till de mest meningsbärande och valde citat som belyser analysen. Vidare relaterade vi analysen till studiens frågeställningar och litteratur under hela analysprocessen.

4.3 Metodansats

I denna studie ansåg vi att det induktiva förhållningssättet inte var lämplig, eftersom vi har tagit del av andras forskningsresultat. Vår erfarenhet av arbete med problemskapande beteende påverkar naturligtvis, vilket försvårar att tillämpa en induktiv ansats. Generalisera slutsatser utifrån de enskilda informanterna var inte heller tänkbart. Delar av vår studie innehåller induktion eftersom vi förutsättningslöst har försökt finna tema och mönster och därefter koppla till tidigare forskning.

Risken med deduktiv slutledning är att empirin inte blir viktig eftersom det centrala blir att bevisa teorin. De deduktiva slutledningarna skapar inget nytt när teorin har bekräftats. Vägval har diskuterats under hela arbetsprocessen vilket visar på att forskningsprocessen måste vara flexibel och öppen för flera olika alternativ. Vi ansåg till slut att informanternas svar skulle vara det centrala i denna studie. Braun och Clarke (2006) menar att det inte är vanligt att en studie innehåller antingen induktivt eller deduktivt förhållningssätt i slutledning.

Till sist valdes en abduktiv ansats som är en kombination av induktiv och deduktiv (Kvale & Brinkmann, 2014). Forskare pendlar ständigt mellan data och förkunskaper eller teorier och reviderar tolkningar och sökandet av mönster och förklaringar (Fejes & Thornberg, 2015). Det har inneburit att vi har pendlat mellan data och kunskaper om strategier och modeller i arbetet med problemskapande beteende. Vi har heller inte avvisat teorier. I tematiseringen har teman och mönster framkommit som kan hänvisas till en närliggande teori.

4.4 Trovärdighet

Det som är relevant för studien är trovärdighet, tillförlitlighet och generalisering. Dessa begrepp innefattar hur systematiskt arbetet skett under hela processen och i vilken utsträckning studiens resultat kan appliceras i en annan kontext. Kvalité innebär att studiens resultat och slutsatser är väl förankrat i empirin. Studien ska visa på analytisk distans men ändå visa på empatisk närhet (Fejes & Thornberg, 2015).

Trovärdighet handlar om huruvida studien har nått en fördjupad bild av ämnet och om påståenden är väl underbyggd av data. Datainsamlingsmetod och analysmetod måste passa ihop för att kunna besvara syfte och frågeställning (Fejes & Thornberg, 2015). Efter många diskussioner valdes intervjuer och tematisk analys eftersom denna analysmetod anses vara en bra nybörjarmetod. För en djupare bild kan intervjuer vara till en fördel. Tematisk analys kan på ett enkelt sätt summera data och visa på skillnader och likheter. Analysen kan även visa på oförutsedda insikter.

Vid analysarbetet har vi försökt tillämpa ett kritiskt förhållningssätt. Vi har läst transkriberingarna ett flertal gånger för att öka interbedömarreliabiliteten. En styrka har varit att vi var tre författare vid kodning, tematisering och analys. Utifrån våra olika erfarenheter har vi tolkat empirin från olika perspektiv, vilket gav en bredare bild. Genom en kritisk diskussion har vi kontinuerligt kopplat mot syfte och frågeställningar i forskningsprocessen. Vi har försökt vara transparenta och synliggöra hela arbetsprocessen för läsaren. Även intervjuarens och informantens kunskaper i ämnet kan påverka trovärdigheten. Vi är medvetna om att det kan se olika ut i arbetet med problemskapande beteende.

Tillförlitlighet handlar om ifall en metod undersöker det den påstår sig undersöka. Frågorna i intervjuguiden kan anses mäta det de ska utifrån syfte och frågeställningar. En pilotintervju genomfördes för att testa intervjufrågor och få återkoppling om någon fråga var svår att förstå.

Intervjusituationen kräver en balans mellan att vara neutral men ändå närma sig informantens svar för att kunna ställa följdfrågor. Som intervjuare ska du vara lyhörd och ge informanten tid att tänka och bearbeta frågorna. Halvfärdiga svar kan vara svåra att tolka och frågan blir då om vi har tolkat informanten rätt. Vi ställde följdfrågor eller frågade om exempel för att öka säkerheten att vi uppfattat beskrivningar på rätt sätt. Vi upplevde att vi kunde intervju informanterna ostört under den angivna tiden och ljudupptagningarna har varit av god kvalitet. Data från informanterna är inte representativt för alla lärare utan består av deras subjektiva tolkningar och erfarenheter. Data är mer viktig än informanterna i denna studie. Språket har en stor betydelse i kvalitativ forskning och det visade sig både i intervjuarens och informantens sätt att uttrycka sig. Urvalet var inte stort och det går inte att generalisera resultatet. Flertalet av informanterna hade vidareutbildning inom specialpedagogik. Det kan ha påverkat resultatet. Vidare valde de att ställa upp i undersökningen, det skulle kunna tyda på att de var speciellt intresserade av ämnet eller hade synpunkter i frågan. Vår tolkning av resultatet kan färgas av vår egen bias samt informanternas svar. Vidare kan resultatet tolkas på olika sätt beroende på vilken yrkesroll och erfarenhet läsaren har.

4.5 Etiska aspekter

Vid en vetenskaplig undersökning är det av stor vikt att hänsyn tas till de etiska aspekterna (VR, 2002). Vetenskapsrådet beskriver ett antal allmänna etiska forskningskrav som bör tillgodoses för att skydda individen. Informationskravet är ett av kraven där intervjupersonerna ska informeras om syftet med studien, genomförande och innehåll i intervjun samt deltagandets frivillighet och att de kan avbryta sin medverkan. Genom samtyckeskravet ska informanter vara medvetna om att det är valfritt att medverka i studien och att de får avgöra hur länge samt på vilka villkor de vill delta. Vi bifogade informationsbrev som även innehöll godkännande av deltagande. Där försäkrade vi våra informanter om att deras deltagande är helt frivilligt och att de närsomhelst har rätt att avbryta sin medverkan i intervjun eller studien. De fick även information om att enligt konfidentialitetskravet publiceras inga namn på personer eller skolor. Vidare berättade vi om att examensarbetet kommer att publiceras i DiVA portalen vid Stockholms universitet och önskar de ett exemplar tillhandahåller vi det. Informanterna fick beskrivet hur transkribering skulle behandlas och vilka som har tillgång till materialet. Enligt VR (2002) och nyttjandekravet får den insamlade informationen endast användas till forskningsändamål. Samtliga intervjuer ljudinspelades och vi försäkrade informanterna om att inspelningarna kommer att raderas när studien är avslutad.

Vi författare har försökt att förhålla oss etiskt korrekta, både före, under och efter studien både gällande studiens urval och presentation av resultatet (VR, 2017). Genom att avidentifiera informanterna ville vi försäkra oss om att de kunde svara så utförligt som möjligt, framförallt om känsliga ämnen. Det ska inte gå att härleda data till respektive lärare i respektive kommun. Vid bearbetning av data har etiska överväganden gjorts för att skydda informanternas identitet gällande citat.

4.6 Metoddiskussion

Metoden halvstrukturerade intervjuer lämpade sig väl för valda frågeställningar. Med hjälp av en intervjuguide och pilotintervju säkerställdes att vi täckt av ämnet problemskapande beteende. Samtidigt fanns utrymme för lärarnas personliga upplevelser och förtydligande stödfrågor. En kvantitativ studie med enkät hade kunnat ge fler informanternas perspektiv på ämnet.

Antalet intervjuer kan diskuteras men vi ansåg att 12 informanter var ett tillräckligt material till studien och möjligt att genomföra inom given tidsram. Nästan samtliga informanter var behöriga

enligt de nya behörighetskraven. Både gruppstorleken och deras behörighet är inte representativt för landets grundsärskolor och därmed blir resultatet svårt att generalisera.

Valet av ansats var inte självklar under arbetsprocessen. Slutligen valde vi en abduktiv ansats. Eftersom vi själva är verksamma i åk 1–9 valde vi att göra intervjuer med lärare som undervisade i den åldersgruppen. Ämnet är komplext vilket kräver att både informant och intervjuare är insatta i ämnet för att finna essensen. Med tanke på urvalsmetoden var det möjligtvis speciellt engagerade och intresserade lärare som valde att ställa upp i studien vilket i sin tur kan ha påverkat resultatet. Intervjuguiden var ett stöd under intervjuerna för att inte tappa tråden och ledas på andra spår av informanten.

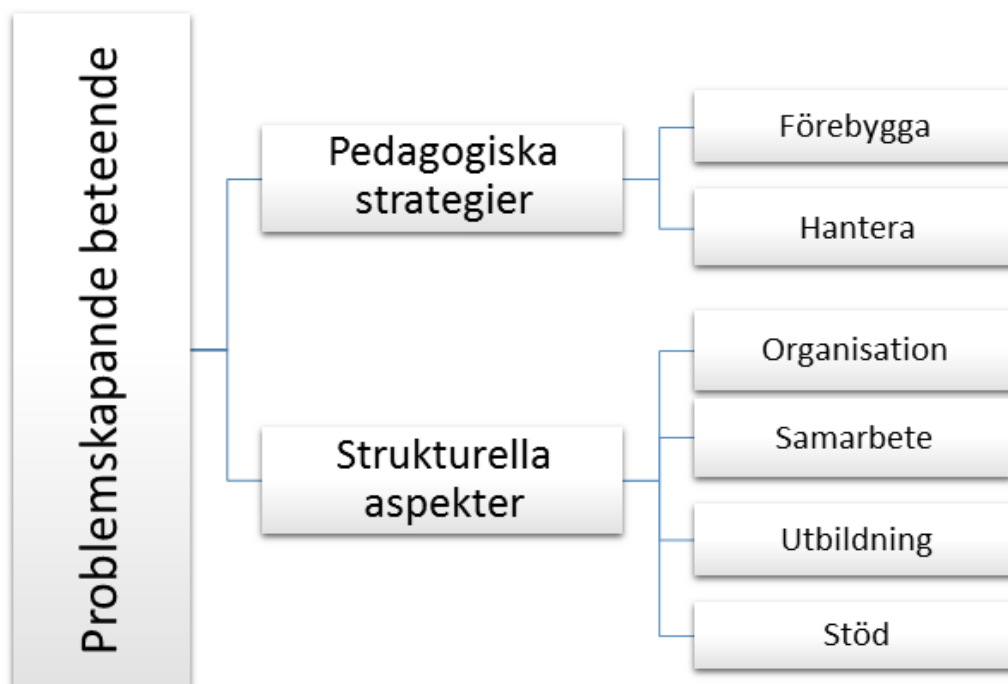
En begränsning var att urvalsmetoden via rektorerna inte fungerade som väntat. Tidsramen för det självständiga arbetet ledde till att vi valde en annan urvalsmetod. Vi kontaktade kollegor som hjälpte oss att få fler informanter. Vi upplevde att några informanter tvekade något inför vissa svar om skolverksamheten och även det kan ha påverkat resultatet. Intervjusituationerna kändes avslappnade och varje lärare tog sig tid att besvara frågorna. Vi upplevde ett uppdämt behov av att berätta om sin arbetsituation och göra sin röst hörd i skolfrågor. Fördelen med ljudinspelning är att intervjuaren kan vara en god lyssnare, vara närvarande och reflektera över informantens svar. Insamlade data analyserade vi med tematisk analys och vår egen bias kan ha påverkat val av teman, underteman och urval av citat. Vi hade vissa svårigheter med att urskilja underteman eftersom data ibland tangerade flera olika underteman. Slutligen läste vi datamaterialet ett flertal gånger för att verkligen försäkra oss om att vi inte hade missat något av betydelse för resultatet.

5. Resultat

I detta avsnitt kommer vi att redovisa studiens resultat. Resultatet ska besvara frågeställningarna:

- hur förstår lärare problemskapande beteende?
- vilka strategier och modeller använder lärare?
- vilka utvecklingsområden upplever lärare att det finns i arbetet med situationer med problemskapande beteende?

Vi har strukturerat upp resultatredovisning enligt översikten nedan. Huvudtemat är problemskapande beteende och där nämner vi hur lärare definierar och ser på detta fenomen. Vidare urskilde vi två underteman, pedagogiska strategier och strukturella aspekter. I pedagogiska strategier kommer vi beskriva förebyggande insatser samt hur lärare hanterar akuta situationer. I strukturella aspekter kommer vi att belysa hur organisation, samarbete, utbildning och stöd påverkar lärares arbete.



Figur. 1 Översikt av teman

5.1 Problemskapande beteende

5.1.1 Lärarnas definition av problemskapande beteende

Problemskapande beteende beskrivs av några av våra informanter som mångfacetterat. De flesta lärare poängterade att begreppet kan definieras på olika sätt. Det som är ett problem för en behöver inte vara det för en annan. I försöken att definiera begreppet var lärarna väldigt reflekterande och de begrundade begreppet utifrån olika perspektiv. De nämnde också att problembeteende påverkar individen eller någon i närmaste omgivningen och hindrar elevens välmående och utveckling. Dessutom kan intensiteten av problemskapande beteende variera, från lugna perioder till väldigt intensiva.

“Hos elever då tänker jag, problemskapande beteende som ställer till det framförallt för dem själva, saker som de gör, för sig själva och för omgivningen också men framförallt för dem själva. Beteenden som kan vara problematiska att ha med sig, inte bara här utan i livet i stort, som kan va besvärligt tänker jag.” - Lärare 12

“Och för mig i skolan så kan det ett problemskapande beteende vara en elev som är utåtagerande eller en elev som har väldigt svårt med koncentration eller kanske att inrätta sig i de normer som finns i skolan. Sen tänker jag att det är ju när jag som mottagare tycker att det blir ett problem. Det behöver inte vara eleven

som har ett problem med det utan det är omgivningen som upplever att det blir ett problem. Så försöker jag tänka.” - Lärare 7

Lärarna uttryckte även att problemskapande beteende kan visa sig på olika sätt. En del elever använder fysiskt våld, till exempel kastar saker, slåss, knuffas och spottas medan andra elever uttrycker sig mer verbalt genom att skrika, säga saker, låta väldigt mycket och är allmänt högljudda. Det finns även elever som använder sig av båda sätten eller uppvisar opassande beteende exempelvis tar av sig kläderna alternativt skadar sig själv. Dessa handlingar kan utföras både mot lärarna, sina kompisar eller mot sig själv. Här påtalade lärare att det kan vara svårt att hantera elever som är i affekt och det svåraste är nog att hantera elever som uppvisar självskadebeteende.

“Är det som värst måste man va två stycken och det kräver ju personal och de andra blir lite lidande.” - Lärare 10

“Ja det är väldigt svårt, det är svårt att hantera och svårt att se på när någon gör sig illa, det är svårt” - Lärare 12

Lärarna uttryckte även att för att kunna utföra sitt arbete och bemöta elever med respekt och på ett professionellt sätt krävs det att man medvetet jobbar med sig själv och inte tar det som sägs eller görs av elever personligt. Lärarna var även medvetna om att deras egen dagsform har betydelse och kan påverka deras bemötande av elever. En annan aspekt som var återkommande var hur elevers handlingar påverkar kompisarnas studiesituation och studiero. Många beskrev att en del av klasskompisarna stänger av och låtsas inte bry sig, några håller för öronen eller tillrättavisar sin kompis och ber dem sluta. Några av lärare berättade att eleverna har utvecklat ett enormt tålamod och de är väldigt snälla och har stor förståelse för dessa handlingar. En del elever kan vända sig till läraren och be den om hjälp. Men det finns även elever som blir rädda och oroliga när andra betar sig på ett aggressivt sätt. Slutligen konstaterade några lärare att oavsett vad som händer i klassrummet, oavsett vem som skapar problemet eller för vem det blir ett problem är det ändå lärarens ansvar att ta hand om och styra upp allt.

“Jag menar förhoppningsvis är det oftast inte jag som skapar det problemet, men oavsett om det är en elev som visa något beteende som påverkar de andra i sin tur så blir det ju mitt problem ändå; det är jag som måste ta hand om alltihopa.” - Lärare 6

5.1.2 Orsaker till problemskapande beteende

Lärarna var medvetna om olika faktorer som kan orsaka problemskapande beteende och att dessa är mångfacetterade. De hade en ödmjuk inställning till att det handlar om komplexa samband som kan vara svåra att förstå. Flera lärare hade en reflekterande hållning och funderade även över om de ibland själva bidrog till att problemskapande beteende uppstod.

“Ja jag tänker att beroende på hur vi väljer att se på eleven och situationen, alltså att vi kanske försöker att tänka på, tänka ut egna lösningar på problemet, så kan det ju va faktiskt så att vi ställer till det för eleven. Vi har inte riktigt med kunskap kring det här, vi glömmer att det är faktiskt vi som, som håller i taktipinnen och kan verkligen göra om det blir gynnsamt, bättre, åt det hållet eller om det kan va så här att det vi gör blir sämre.” - Lärare 11

“Det är ju komplext att förstå vad som skapar dom här beteendena och vilka saker som triggar i gång. Och hur det kan trigga igång beteende hos andra elever som man aldrig har sett.” - Lärare 3

Lärarna menade att det bland annat kunde handla om att ställa för höga eller för låga krav. Problemskapande beteende kunde uppkomma för att eleven behövde undkomma krav som de upplevde övermäktiga eller stressande. Personalens dagsform och pedagogiska flexibilitet var också av betydelse gällande att förebygga problematiska situationer, beskrev flera lärare.

“... att jag kanske ställer krav på eleven som inte den kan liksom, att det blir övermäktigt för eleven det är då ett problemskapande beteende kommer fram, känner jag”. - Lärare 5

Två lärare nämnde ett dilemma för tonåringarna i grundsärskolan. De förklarade att kroppsligt fungerar de som andra tonåringar medan den kognitiva förmågan är på en tidigare nivå. Denna ambivalens menade de kunde vara svår att hantera, både för ungdomarna själva och för lärarna.

“Hen är ju väldigt liten i den tonåringskropp som hen befinner sig i och där glömmen man bort sig ibland man tänker att man är på högstadiet men hens nivå är kanske på en treårings.” - Lärare 1

Även andra orsaker kopplade till eleven själv togs upp av flera lärare. Där handlade det ofta om svårigheter till följd av autism. Kommunikationssvårigheter beskrevs också som en orsak till situationer med problemskapande beteende av en grupp lärare. De belyste att svårigheter att göra sig förstådd leder till frustration hos eleven samt att det blir svårt för lärare att förstå situationerna. För elever i inriktningen träningsskola handlade det mycket om att kunna kommunicera sina behov och önskemål. För elever i grundsärskolan handlade det mer om att använda lämpliga sätt att samtala även vid starka affekter.

“Ja det är ofta när eleverna inte kan göra sig förstådda och de vill någonting och då utlöser det utbrott”. - Lärare 10

“... det viktigaste är väl att försöka hålla en dialog, samspelet och försöka få dem att prata och resonera och samtala och det har de ju svårt för men det går att lära sig, att sitta kvar, inte smälla i dörren och springa ut och...” - Lärare 9

Vid frågan om lärmiljöns inverkan när det gäller problemskapande beteende var det vanligast att lärarna refererade till den fysiska lärmiljön. Emellertid beskrev de även mycket som kan kopplas till social och pedagogisk tillgänglighet under intervjuerna. Några faktorer som ansågs viktiga angående den fysiska lärmiljön var att försöka hålla en relativt stimulfri miljö, både vad gäller visuella och auditiva intryck. Vidare ansågs det viktigt att ha tillgång till grupprum, för enskilt arbete med elever men även för att kunna gå undan vid behov. Förflyttningar, byte av aktivitet samt friare aktiviteter menade flera lärare var kritiska moment.

”... kunna skapa stimulerande lärmiljö som både skulle bjuda in till kommunikation, till samarbete, till rekreation”. - Lärare 3

Inte bara lärmiljön och olika omständigheter i skolan påverkar vid uppkomsten av problemskapande beteende, berättade några lärare. Även faktorer utanför skolan kan ha stor betydelse. Till exempel nämndes påfrestningar i elevens hemmiljö.

“... Sådant trauma som inte ens de flesta vuxna aldrig upplever det. Vilket hade gjort att han helt hade låst...han hade låst sig så att han antingen skrek han och sparka eller så satt han under en bänk och det gick inte att nå.” - Lärare 7

5.2 Pedagogiska strategier

5.2.1 Förebygga

Ett positivt bemötande av elever i problemskapande beteende, att se bortom eventuell diagnos och fokusera på elevens styrkor lyftes fram som viktigt av några lärare. Likaså att läraren behöver förtjäna elevens respekt och ansvara för att bygga upp en bra relation.

“Det är ju enormt tärande att hela tiden vara på tå och balansera på den där kniveggen, det är det ju, samtidigt som man lider så med dem för bakom de här ridåerna, de här diagnoserna så finns alltid en liten mjuk individ som behöver bli älskad och kramad och uppskattad.” - Lärare 9

“Se positiva saker hos eleven, uppmärksamma positiva saker. Ja, det vet man ju hur man gör men man måste göra det mer metodiskt.” - Lärare 3

“Men jag skulle vilja säga att mötet med den här eleven är, nummer ett tycker jag är känslomässigt, att man får en relation till eleven, att eleven känner att, det är inte orden, utan vad eleven känner i kontakt och värme och, inte kall personal utan varm. Det är inte orden, det språket utan det är, bemötande, gilla och, hela den här biten, nu menar jag alltså inte gulligull, utan att man måste börja bygga någonstans, och det ger, det tycker jag det är med många, bygga respekt, man måste förtjäna elevens respekt om saker och ting ska gå bra.” - Lärare 11

Flera lärare nämnde att de försökte förebygga problemskapande beteende genom att vara lyhörd för signaler från eleverna och anpassa kraven efter elevernas dagsform. Vikten av att behålla lugnet betonades. På så sätt kunde de tillrättalägga undervisningen och hinna avleda kritiska situationer.

“Det jag brukar försöka göra är att alltid hitta en ingång till de här eleverna. Att man tänker att man ska bryta tankarna prata om någonting som dom tycker om eller så deala lite med dom”. - Lärare 4

”Sedan lär vi oss också att se tecken om det är på väg upp, jag tog med den här kurvan, den känner du säkert igen, “kaoskurvan”. - Lärare 10

“I klassen som jag jobbar i nu där har jag en elev som hela tiden måste...vi går nästan på tå, man får vara steget före hela, hela tiden. Därför att han bli väldigt lätt överbelastad och hamnar i kaos som jag brukar tänka”. - Lärare 7

Några lärare nämnde att via den pedagogiska planeringen för klassen eller enskilda elever kunde de förebygga problemskapande beteende. Det handlade bland annat om att vara väl förberedd, använda en tydliggörande pedagogik, motivera eleven och individualisera undervisningen med uppgifter anpassade i innehåll och mängd. Både att vara väl förberedd och flexibel i stunden ansågs viktigt. En betydelsefull aspekt var elevens egen motivation, menade några lärare. Både den inre motivationen och motivation kopplad till yttre attribut, såsom önskade aktiviteter.

“För varje lektion då har jag gjort en bank av grejer, funkar inte mitt första tänk då går jag över till tänk nummer två och funkar inte det så vill jag ha tänk nummer tre eller fyra eller fem”. Lärare 1

“Samtidigt som man måste vara oerhört flexibel, inte framhärda även om man har bestämt någonting. Ibland går det inte då är verkligen bara attman måste vara väldigt, väldigt prestigelöst. Inte ta det personligt att det är att det är nederlag om jag har misslyckats med den här eleven utan här gäller det att verkligen bara att göra, komma på nya idéer, hur kan jag göra istället.” - Lärare 6

Flera lärare beskrev att på grund av elevernas olika behov undervisade de mycket "en till en", framförallt gällande elever som läser ämnesområden. Även perioder med problemskapande beteende kunde vara ett skäl till mycket enskilda aktiviteter, både för elevens och omgivande elevers skull. En annan strategi var att under speciellt jobbiga perioder anpassa schemat, både till innehåll och tidsmässigt. Exempelvis utgå från aktiviteter som eleven tycker om och inte utmana med samlingar eller arbetssituationer där det finns risk för misslyckanden. Även kortare skoldagar kunde vara gynnsamt tillfälligt.

"... att alla inte måste delta i allt, och då gör vi så här med dem och tycker det är okej, att vi ser lite mellan fingrarna, är lite strategier, utmanar inte." - Lärare 9

Samtidigt beskrev några lärare även betydelsen av och glädjen med att arbeta i grupp, exempelvis för att träna kommunikation och socialt samspel. I detta arbete användes ofta bildstöd, till exempel i sociala berättelser. En strategi för att undvika problemskapande beteende var medvetna val vid par- eller grupp sammansättningar. Dessutom förekom skolövergripande förebyggande arbete gällande värdegrund, relationer och demokrati.

"Och det har ju gjort att våra elever tycker att det är viktigt med skoldemokrati och klassråd, tycka och tänka. det gör vi ju också i vardagen, det handlar ju om att få vara med och bestämma. Det är ju också en värdegrundsfråga för vår lever". - Lärare 2

De flesta lärare tog upp att förberedelse var viktigt för att förebygga problemskapande beteende. Extra anpassningar i form av eget schema med bildstöd var ett vanligt förekommande verktyg. Även betydelsen av rutiner lyftes, både gällande skoldagen i stort och enskilda lektioners upplägg. Kontinuitet i verksamheten framfördes som viktigt.

"För vi tänkte ju igenom att det inte blev så många förflyttningar utan vi gjorde, när man har varit på rast så går man samma väg in och vi har kortat ner skoldagen, och vi har kontinuitet i lokaler och i personal och i aktiviteter". - Lärare 11

5.2.2 Hantera

Om det ändå hade blivit en situation med problemskapande beteende menade flera lärare att det gällde att backa undan och ge eleven tid. Ett lågaffektiva bemötande var det vanligaste förhållningssättet och det innebär bland annat att hålla sig lugn och undvika fysisk kontakt eftersom det kan trigga eleven i affekt.

"Jag låter eleven bara vara och där det ju så, när jag sitter lugnt och fortsätter min lektion då lugnar eleven sig. Det vet jag det nu. Eleven lugnar sig och kommer tillbaka och så jobbar vi vidare. Eleven måste liksom ibland protestera. Och elevens diagnos är ju att eleven vill bestämma själv allting alltid". - Lärare 5

"Liksom att inte, aldrig ta, lyfta eller bära, aldrig, ingenting sånt. Ingenting, absolut inte. Det är det är, utan man får lära sig backa med saker och ting. Idag är en ny dag, det som kanske fungerade väldigt bra igår kanske inte funkar idag". - Lärare 11

De flesta lärare beskrev att de försöker avleda men om det inte fungerar så går de ut med eleven som uppvisar problemskapande beteende eller så försöker de vara flexibla och kreativa för att hitta ett sätt att minimera andra elevers oro. Några berättade att de tar tidigare paus, tar fruktstund, har miniröris eller går ut med de andra eleverna och har andra aktiviteter utanför klassrummet. Lärarna var

medvetna att detta inte är det optimala för elevernas kunskapsinhämtning och rätten till studiero, men de hade svårt att se en annan lösning.

“Så har det varit nu några dagar att vi måste gå ut från klassrummet för att skona de andra, för det måste man också göra för de har ju inte valt att vara där.” - Lärare 12

Vikten av reflektion efter svåra situationer beskrevs av flera lärare. Det gällde att försöka förstå eleven och omständigheterna kring situationen med problemskapande beteende och sedan välja lämpliga strategier för att förebygga. I denna process riktades främst fokus mot hur personalen själva skulle kunna göra annorlunda. Vikten av att gemensamt bestämma vilket problem som skulle prioriteras belystes också liksom strategin att lösa av varandra i arbetet.

“Utan vi måste arbeta bort det som är hinder framförallt för honom själv. Men då kan det vara så att andra saker måste vi bortse ifrån”. - Lärare 12

“När jag känner att nu har jag gett allt jag får ändå inte lösa så jobbar vi mycket med att byta personal, att då känner någon annan nu är det dags och byter vi. Det bytet kan göra att affekten faktiskt avstannar. Så det tycker jag är häftigt”. - Lärare 7

5.3 Strukturella aspekter

Lärare uppger ett flertal strukturella aspekter såsom skolledning, rollfördelning, kollegialt lärande, olika synsätt på eleven, samarbete, kollegialt lärande, utbildning, fortbildning, och lokaler.

5.3.1 Organisation

Skolledningens ansvar för grundsärskolan nämns av några lärare. Enstaka lärare menar att rektorer har alldeles för stora ansvarsområden och vissa ska dessutom ha insyn i båda skolformerna. Enstaka lärare upplever att grundsärskolan inte prioriteras av olika skäl utan de känner sig lämnade med olika frågor. Några lärare beskriver vikten av att rektor har kännedom om elever med problemskapande beteende och skapar möjlighet till reflektion, samsyn och kollegialt lärande. Likaså att rektor skapar förutsättningar för en dialog om arbete utifrån en viss strategi eller modell. Även att tydliggöra personalens olika roller för att underlätta arbetet.

”Jag tycker att rektorns roll är oerhört viktig för att det ska bli ett samarbete och för att det ska bli en samsyn. Det är hen som är den pedagogiska ledaren”. - Lärare 1

”Men jag kanske saknar en förståelse för vårt arbete och skolledningen, de som organiserar sen och att de förstår att (...) men oftast hör man: du har ju bara sju elever”. - Lärare 8

Enstaka lärare beskriver att all personal inte drar åt samma håll vilket påverkar eleven i olika situationer. Merparten av lärarna lyfter även att det inte finns tid för samarbete och reflektion med elevassistenter. De slutar antingen när eleven slutar eller byter till fritidsverksamhet. Ett flertal lärare lyfter elevassistenters korta utbildning som ett hinder eller att arbeta med utbildade lärare. Ett annat strukturellt hinder är fortbildning och utbildning i ämnet problemskapande beteende. Det ska innefatta samtlig personal som finns runt elever.

Schemaläggning med exempelvis flera lektioner i de praktiskt estetiska ämnena under samma dag, kan skapa problemskapande beteende. I beskrivning av lärmiljön berättar de flesta lärarna att skolans

lokaler och planlösning kan påverka möjligheterna att förebygga och hantera problemskapande beteende. Enstaka lärare uttryckte att det inte fanns något samarbete mellan skolformerna gällande problemskapande beteende och grundsärskolans verksamhet kom i skymundan av grundskolan.

5.3.2 Samarbete

Resultatet beskriver genomgående att samarbete och samsyn mellan olika yrkeskategorier är av stor vikt, för att klara svåra situationer med problemskapande beteenden. Grundsärskolans lärare beskriver samarbete med föräldrar, elevassistenter, ämneslärare i grundskolan, elevhälsa och skolledning.

Lärare lyfter lyhörddhet som en viktig aspekt i ett arbetslag. Ingen bestämmer utan olika perspektiv respekteras. Tillsammans beslutas det om tillvägagångssätt vilket ger resultat för eleven. Det gäller att personal är samspelade, drar åt samma håll för att det ska flyta på. Kontinuerliga diskussioner sinsemellan och att lärare är varandras lärmiljö betonas.

“Men det är klart att man blir besviken när de kommer tillbaka från ett ämne och har legat på golvet. Varför har inte den här eleven fått möjlighet att få vara med. Vi har frågat efter en planering under väldigt många år och då säger ämnesläraren att det är ingen idé att jag ger ut en planering.” - Lärare 1

”Överhuvudtaget alla sådana här kollegiala samtal ger jättemycket. Det är som när jag berättar om det här nätverket som vi hade med personer som jobbar inom sarskolan”. - Lärare 3

Resultatet visar olika bilder av lärares samarbete med elevassistenter. Några lärare beskriver dem som en otrolig resurs, trots att många av dem har en kort utbildning. Några lärare uttrycker att det blir mycket personal för eleverna. Det finns en dialog mellan lärare och elevassistenter men det innebär inte att det finns ett samspel. De lyfter att tiden saknas för samtal om ett gemensamt förhållningssätt gentemot eleverna. Lärarna lyfter att samarbete med lärare i praktiskt estetiska ämnen i grundskolan ser olika ut. Det sker få överlämnanden eller kunskapsutbyten till dessa lärare som ger dem vägledning i bemötande av elever med problemskapande beteende. Resultatet visar att lärare samarbetar i olika utsträckning med elevhälsan och de oftast får handledning som personal. För att förebygga problemskapande beteende lyfter flera lärare vikten av ett bra samarbete med föräldrarna. De är en viktig kunskapskälla och lärare ska visa stor respekt och hänsyn till dem. Kulturella och språkliga skillnader kan behöva beaktas.

”Respekten för människan och respekten för elevernas föräldrar. Alla föräldrar har det inte så lätt”. - Lärare 2

”Föräldrarna, de allra viktigaste och de absolut viktigaste som kan och känner barnen. Det är att lyssna, vad är det föräldern säger och inte kanske, ha egna föreställningar”. - Lärare 11

5.3.3 Utbildning

Flera lärare betonar att utbildning är mycket viktigt och att det gynnar eleven. Vidareutbildning och kontinuerliga kompetenshöjningar ger fördjupade kunskaper inom det specialpedagogiska fältet. Flera lärare uppger att de på egen hand läser litteratur för att förkovra sig i ämnet problemskapande beteende. Enstaka lärare uppdaterar sig via sociala medier såsom till exempel Face book. Samtidigt kunde vi se att behörigheten i grundsärskolor kan variera. På vissa skolor är alla i grundsärskolan utbildade speciallärare och det ses som positivt. Några lärare betonade vikten av ämnesbehörighet för att kunna undervisa i ämnen. Även erfarenhet värderades högt och det betonades att erfarenhet från den här skolformen ger kunskaper som är svåra att läsa till sig.

“Jag är tacksam att jag jobbar inom grundsärskola där i princip alla pedagoger är speciallärare nu. Vi har fortbildat oss. Det är fantastiskt. Jag märker en kvalitetshöjning faktiskt”. - Lärare 7

“Ingen skolform har lärt mig så mycket som den här skolformen”. - Lärare 9

Lärarna uttryckte att de har tillräcklig med kunskap och egen beprövad erfarenhet för att kunna hantera situationer då problemskapande beteende uppstår. Dock kände de sig inte är fullärda utan de uttryckte att det alltid finns utrymme för djupare kunskaper inom området.

“Jaa, jag tycker att vi har mycket kunskap men sedan känner man sig alltid otillräcklig om det är elever som har olika beteenden eller skadar sig själv eller, man funderar hela tiden, varför händer det här, varför gör de det och, det är ju liksom elever som inte kan berätta själva varför det är så eller så.”. - Lärare 12

“Ju mer jag läser desto äldre jag blir, ju mer erfarenhet jag får desto mindre kan jag (skratt). Inser att jag inte kan det (skratt). Jag är aldrig fullärd. Och även om jag känner att jag hanterar väldig många situationer i skolan hyfsat så hamnar jag i situationer där det faktiskt inte funkar. Så är det. Och inget barn är den andra likt. Ingen situation är den andra likt och jag tror det är jättesvårt att få kurs i det. Jag tror att man kan få en massa teoretisk kunskap, men sen måste man ut i verkligheten och pröva”. - Lärare 7

För att stärka sin roll och få mer tillit till sina egna förmågor efterfrågas mer kunskap inom de olika metoderna gällande hantering av situationer med problemskapande beteende. Det framkom att i arbete med elever med autism är det lättare att få hjälp för att nå eleven men det är svårt att veta hur man ska nå fram till elever med intellektuell funktionsnedsättning. De flesta lärarna hade fått lite kunskap inom lågaffektivt bemötande och enstaka lärare nämnde även andra metoder och modeller i arbete med problemskapande beteende i grundsärskolan.

“Men jag känner inte till några andra modeller”. - Lärare 4 (förutom lågaffektivt)

I frågan om utbildning uttrycker lärarna önskan att alla som jobbar med eleverna får gå gemensamma kurser till exempel i TBA eller i en annan metod. Vikten läggs då på elevens bästa och att alla som jobbar måste ha liknande kunskaper inom området. Lärarna uppmärksammade att elevassistenterna nästan är helt bortglömda i frågan om fortbildning. De resonerade om elevassistentens roll och deras kunskaper och utbildning. Lärarna beklagar även att assistenterna nästan aldrig få möjlighet till fortbildning varken på arbetsplatsen eller via föreläsningar och kurser. En annan aspekt som lärarna har tagit upp är att det inte finns tillräckligt med fortbildningar specifikt för grundsärskolan. Det lilla utbudet är väldigt kostsamt och det hålls oftast bara i stora städer.

“De är en otrolig tillgång, de har ju många gånger inte så mycket utbildning men är ju fenor på sina jobb alltså, de är ju naturbegåvningar, unga killar, man blir störtimponerad.” - Lärare 9

“Jag kan inte säga att det är kurser och fortbildning som är riktad mot grundsärskolan. Det saknar man ju. Faktiskt om man har tur kan man ju få åka på en rikskonferens någon gång per år och lyssna på aktuell forskning”. - Lärare 3

5.3.4 Stöd

I sitt arbete med problemskapande beteende efterlyser ett flertal lärare stöd i olika former. En av dessa är handledning och där nämns både elevhälsan och externa stödfunktioner. Några lärare upplever sådan handledning positivt medan andra uppger att samarbetet med stödfunktionerna inte fungerar tillfredsställande. Några lärare upplever att de får handledning bara vid akuta eller speciellt svåra situationer men att det inte finns någon kontinuitet i handledningen och att den bör vara riktad till hela arbetslaget. Lärarna påpekar att andra professioner har mer kunskap inom olika modeller gällande problemskapande beteende.

”Jag tycker att det är en stor brist att habiliteringen är så lite inkopplat i skolan. Jag tycker det är jättestor brist. Och också det stödet som man tänker elevhälsoteam och så...om jag hör av mig till elevhälsoteamet

det enda det ger att jag får mera arbete för då är det mer något dokument jag ska skriva i, jag ska skriva någon mer utredning eller någonting, men det är inte så här att jag får ... det är inte så att någon annan kliver in och hjälper mig med problemet utan det är alltid jag som står med problemet i mitt knä (....) Inte att de ska handleda mig alltid. Jag har ju redan ett yrke. De ska träffa eleverna. De ska inte handleda mig, de ska träffa eleverna. Det ska vara fler professioner som jobbar kring eleverna. Jag har mitt pedagogiska uppdrag".
- Lärare 6

5.4 Sammanfattning

5.4.1 Problemskapande beteende

De flesta lärare hade en liknande bild av vad problemskapande beteende är. Framförallt nämndes olika typer av utagerande eller självskadande beteende. Genomgående hade lärarna en självmedveten hållning om att deras eget bemötande kunde bidra till problematiska situationer för eleven. Därför betonade de vikten av ständig reflektion, exempelvis gällande kravnivå. Lärarna gav exempel på hur problemskapande beteende påverkade omgivningen. Kommunikationssvårigheter påtalades som en vanlig orsak till problemskapande beteende. Därmed betonades vikten av att träna kommunikation, använda Alternativ och Kompletterande Kommunikation (AKK) och lära sig att tolka elevens signaler. Autism och ADHD angavs som den vanligaste diagnosen kopplad till problemskapande beteende. Fri tid och förflyttningar sågs som kritiska moment liksom begränsningar i den fysiska lärmiljön. Bland annat lyfte lärarna fram betydelsen av många små grupprum och matsalar med få sinnesintryck. Det handlade exempelvis om att minska elevens negativa påverkan på varandra. Å andra sidan betonade de att klassrummet och gruppen innebar mycket trygghet för eleverna. När begreppet lärmiljö användes reflekterade lärarna mest kring den fysiska miljön. Det kan vara en tolkning av begreppet lärmiljö eller visa på att den fysiska miljön är viktig i grundsärskolan. I övrigt nämnde lärarna ganska få faktorer utanför skolan som kunde leda till problemskapande beteende, vilket kan tolkas som en professionell syn med fokus på det egna uppdraget och ansvaret.

5.4.2 Pedagogiska strategier

Flera lärare talade om att genom den pedagogiska planeringen kunde de förebygga problemskapande beteende även om endast en lärare använde begreppet pedagogisk planering. De betonade vikten av att individualisera och variera arbetsuppgifter efter elevernas dagsform, förutsättningar och behov samt att träna kommunikation. Det var vanligt med olika former av strukturstöd med bilder. Planering, förberedelse, rutiner och kontinuitet beskrevs som viktigt för en välfungerande verksamhet. Samtidigt berättade flera lärare att de behövde vara mycket lyhörda och läsa av eleverna för att kunna avleda och förhindra problemskapande situationer i klassrummet. De såg förberedelse och flexibilitet som en förutsättning för att kunna fokusera både på undervisning och att läsa av elevernas signaler. Lärares bemötande och ansvar för att bygga upp en god relation med elever i problemskapande beteende betonades. Det visade sig att den vanligaste strategin var lågaffektivt förhållningssätt. Hälften av lärarna uppgav att de även känner till andra metoder och modeller, men att de inte används i sin helhet. I arbetet med att förebygga situationer med problemskapande beteende använder sig lärare av kartläggning och analys av beteenden. De funderar på vad som är orsak till beteendet och hur de kan förebygga och minska beteendet i nya situationer.

5.4.3 Strukturella aspekter

Skolledningens förståelse för problemskapande beteende ansågs viktigt. Lärarna lyfte att förutsättningar för gemensam reflektion, samarbete och kollegialt lärande är grundläggande i arbetet med problemskapande beteende. Även stöd av olika slag och utbildningsmöjligheter för alla

yrkesgrupper ansågs betydelsefullt. Resultatet visade att lärare ansvarar för många kontaktytor. Det framkom önskemål om att utveckla samarbetet med interna och externa stödfunktioner såsom elevhälsa och habilitering. En långsiktig planering för hela kollegiet efterfrågades.

Lär miljön diskuteras framförallt ur ett fysiskt och socialt perspektiv. För att skaffa sig nödvändiga kunskaper i detta arbete använde merparten av lärarna sin fritid till att läsa adekvat litteratur. Lärare hänvisade även till sin beprövade erfarenhet och poängterade att den är lika viktig och användbar. Merparten av lärarna tyckte att de hade tillräckliga kunskaper för att kunna arbeta med situationer med problemskapande beteende. Samtidigt framkom det under intervjuerna att de efterfrågade mer kunskap inom olika modeller för att förebygga och hantera problemskapande beteende.

6. Diskussion

Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundsärskolan förebygger och hanterar situationer med problemskapande beteenden.

6.1 Problemskapande beteende

Problemskapande beteende är ett komplext område. I arbetet med människor i allmänhet och människor med funktionsnedsättningar i synnerhet är etiska frågor av största vikt. Elever med funktionsnedsättning är ofta i beroendeställning och omgivningens bemötande är av stor betydelse och ställer höga krav på skolpersonal. Många lärare uppger att det är svårt att undervisa elever och samtidigt hantera situationer med problemskapande beteende. Detta kan vi även relatera till våra egna arbetsituationer samt till några intervjuer i studien. Studiens resultat visade sammanfattningsvis att problemskapande beteende kan uppfattas på olika sätt beroende på vems perspektiv man utgår ifrån. Vidare kan beteende ställa till bekymmer för eleven själv och personer i elevens närhet. Problemskapande beteende kan uttrycka sig på olika sätt. Det kan vara fysiska och eller verbala handlingar. En lärare påpekade att beteende inte är statiskt utan det kan förändras i olika situationer och över tid. Med rätt kunskap och verktyg kan läraren hantera situationer då beteende bryter mot de förväntade och acceptabla formerna. Därför är det av vikt att kunna förhålla sig professionellt och agera utifrån sin kunskap. Lärare bör visa stor insikt om att det kan finnas en mängd olika faktorer, inklusive de själva som kan orsaka problemskapande beteende som även Hejlskov Elvén (2009) och Farell (2017) påtalar. Det finns även orsaker som ligger utanför skolan men som kan ha påverkan på elevens beteende i skolan och som lärare måste förhålla sig till. Det kan vara olösta problem hemma, konflikter med jämnåriga, sociala mediers påverkan, händelser på väg till skolan eller icke tillfredsställande biologiska behov.

För att kunna förstå och ta itu med fenomenet är det viktigt att kartlägga och sedan analysera beteendet som de flesta lärarna påpekade. Det innebär att titta närmare på vilka faktorer som orsakar beteendet, i vilka situationer beteendet uppstår samt vilka som var berörda. Genom att förstå orsaker till problemskapande beteende kan läraren förbättra sin relation med eleven, minska spänningar och uppmuntra eleven till önskvärda beteenden (Greene, 2008). Läraren bör även ställa sig frågan för vem beteendeproblemet är ett problem. Är det för eleven själv, klasskamraterna eller läraren? I det professionella yrkesutövandet är det av vikt att inte skuldbelägga eller stigmatisera eleven. Stor vikt läggs på omgivningen och dess förmåga att förstå hur den påverkar eleven. Beteendet bör ses i en kontext och läraren behöver vara beredd på att ändra sin egen attityd, sina värderingar och sitt sätt att tänka.

När det gäller allmänna uppfattningar om vilka som uppvisar icke önskvärda beteenden, handlar det oftast om pojkar med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar. De tysta eleverna eller elever som vägrade utföra uppgifter nämndes bara av någon enstaka lärare. I vår studie handlade de flesta exempel som lärarna tog upp om pojkar. Det kan vara en slump, ett tecken på att problemskapande beteende är vanligare hos pojkar eller ur genusperspektiv som en signal om att flickor riskerar att komma i skymundan. Resultatet i Doyle, McGlanaghy, O'Farrelly och Tremblay (2016) studie visar på att tidiga interventioner för flickor verkar generera mer fördelar än för pojkar beroende på flickornas mognad. De hänvisar till tidigare studier som visar på att pojkar är i riskzon för problemskapande beteende redan vid två års ålder. Detta är ett intressant ämne och borde undersökas vidare. I diskussionen om problemskapande beteende ägnas fortfarande mycket tid åt själva beteendet och inte hur problemskapande beteende påverkar färdigheter och kunskapsinhämtning.

6.2 Pedagogiska strategier

När det gäller pedagogiska strategier är det viktigt att skolans verksamhet vilar på forskning och beprövad erfarenhet (SFS 2010:800, 1 kap., 5 §) och att skolan värderar de arbetssätt som de väljer. Genom att försöka skapa en tillgänglig lärmiljö både pedagogiskt, socialt och fysiskt går det att förebygga problemskapande beteende och främja kunskapsutvecklingen.

Resultatet visade att lärarna använde olika pedagogiska strategier för att förebygga och hantera situationer med problemskapande beteende. De flesta lärare upplevde att de hade kunskap inom området samtidigt som de betonade att det alltid går att lära sig mer. I stort sett alla lärare kände till och använde sig av ett lågaffektivt förhållningssätt. I övrigt var det ovanligt med fortbildningar gällande specifika metoder. Vid vår litteraturgenomgång fann vi en del artiklar om forskning kring lågaffektivt bemötande i Storbritannien (McDonnell et al., 2015). Vårt antagande är att de fortbildningar som anordnas i olika geografiska områden till viss del styr vilka modeller som används i skolorna.

Resultatet visade framförallt på olika pedagogiska strategier för att undvika eller förebygga problemskapande beteende. Till viss del beskrev lärarna även hur de kunde hjälpa eleverna att lära sig lämpliga beteenden. Det är centralt i flera strategier att hjälpa elever utveckla positiva beteenden, vilket betonas i tidigare forskning av bland annat Henricsson (2006). Lärarna tog fasta på hur de själva kunde anpassa förhållningssätt, pedagogik och lärmiljö för att förebygga problemskapande beteenden. Delvis beskrev de även hur de kunde hjälpa eleven själva att utveckla förmågor och strategier för att undvika problemskapande beteende. Enligt tidigare forskning finns det en del förmågor som ofta är underutvecklade hos elever i problemskapande beteende (Greene, 2018). Det är till exempel frustrationstolerans och sociala förmågor. Greene menar vidare att dessa kan utvecklas under användning av CPS.

I arbetet med problemskapande beteende är det av stor vikt att tillfråga eleven, huvudpersonen, om hur de ser på situationen och vilka strategier de tror är lämpliga. Det kan finnas en risk i en verksamhet med mycket personal att det endast blir en dialog mellan vuxna om det problemskapande beteendet. Många lärare betonade vikten av förberedelse, kontinuitet, upprepningar och rutiner samtidigt som en lärare lyfte att tristess skulle kunna orsaka problemskapande beteende. Även tidigare forskning (Svärd & Florin, 2014) pekar på vikten av att säkerställa en för eleven lämplig kravnivå och då även utesluta understimulans. Därtill menar Hejlskov Elvén (2012) att överraskningsmoment kan vara ett sätt att bryta kraftiga affekter.

Forskning visar på att höga och tydliga förväntningar samt kontinuerlig och positiv feedback främjar elevens kunskapsutveckling. Detsamma gäller vid inläring av beteenden (Närhi et al., 2015). Ett annat sätt att arbeta förebyggande är att utgå från elevens styrkor och intressen. Om en skola väljer att arbeta systematiskt utifrån en metod är det grundläggande att all personal är insatt och förtrogen med

metoden. Ofta krävs flera olika evidensbaserade metoder för enskilda elever eller grupper. Eftersom grundsärskolan har mycket heterogena grupper blir det mer tydligt i den skolformen.

6.3 Strukturella aspekter

Alla yrkesgrupper i skolan bör få ta del av aktuell forskning på ett mer lättillgängligt sätt, framför allt de viktiga elevassistenterna som arbetar med eleven under hela skoldagen. Stoesz et al., (2016) belyser behovet av utbildning för personal som arbetar med elever med intellektuell funktionsnedsättning och problemskapande beteende. Goda förutsättningar att samverka med kollegor samt med interna och externa stödfunktioner efterfrågas. Likaså anses kontinuerlig handledning från olika yrkeskategorier till arbetslaget vara till stöd i arbetet med problemskapande beteende. Skolpersonal behöver utbildas och det etiska perspektivet ska genomsyra skolans organisation (Young-Pelton & Dotson, 2017). Grundsärskolan och grundskolan bör hitta en gemensam plattform för att stötta varandra i arbete med situationer med problemskapande beteende. För att detta ska möjliggöras krävs det en systematisk och långsiktig plan. Timperley (2011) poängterar att detta är möjligt om alla i skolan arbetar tillsammans. Därför anser vi att samarbete mellan olika yrkeskategorier är avgörande för elevens välbefinnande och kunskapsinhämtning.

En annan aspekt som några lärare tog upp var tidsbrist för reflektion gällande det egna arbetssätt, lärmiljö, didaktiska frågor och pedagogiska strategier. Att reflektera tillsammans och sedan analysera och utvärdera sitt arbete är grunden för utveckling av arbete med problemskapande beteende. Det ställer krav på organisatoriska förutsättningar. Vi har noterat att även de lärare som undervisar i båda skolformerna bör ges tid för att sätta sig in i grundsärskolans läroplan (Lsär2011, rev. 2018) för att möta upp de behov som finns gällande problemskapande beteende.

Problemskapande beteende kan uppstå i samband med när eleven byter skolform till grundsärskola och det kan visa sig genom att eleven blir utåtagerande eller ledsna. Bra information om diagnos och skolform ansågs viktigt. Här vill vi lyfta fram vikten av samarbete med föräldrar, elevhälsa samt externa instanser. Ytterligare en aspekt som några lärare berörde var vikten av utbildning och behörighet även i grundsärskolan. De menade till exempel att ämneskompetens och didaktiskt kunnande är av betydelse för att undvika problemskapande beteende.

6.5 Framtida forskning

Det finns ett begränsat antal studier både nationellt och internationellt om skolsituationen för elever med intellektuell funktionsnedsättning och problemskapande beteende. Även studier om intellektuell funktionsnedsättning kombinerat med NPF behöver initieras.

Det är nödvändigt med ytterligare forskning även i Sverige kring olika modellers användning i skolan i allmänhet och i grundsärskolan i synnerhet. Dessutom behövs även svenska studier om effekterna av coachning och fortbildning för personal gällande problemskapande beteende.

Det skulle vara intressant att utföra en liknande studie som denna, men vända sig till föräldrar och andra yrkesgrupper inom skolan för att få deras perspektiv och samtidigt bredda förståelsen för fenomenet. Elevens perspektiv behöver lyftas fram mer i forskningen där elevens delaktighet och upplevelse får ett större fokus. Det skulle till exempel vara intressant att undersöka hur unga vuxna med intellektuell funktionsnedsättning och problemskapande beteende ser tillbaka på sin skoltid.

Referenser

- Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., & West, M. (2012). Making schools effective for all: Rethinking the task. *School Leadership & Management* (32)(3), 197 – 213.
- Andreasson, I., Ekström, P., & Lundgren, M. (2009). Skolans praktik – att styra mot idealet. I A. Ahlberg (Red.) *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*, Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2012). Vad är relationell pedagogik? I J. Aspelin & S. Persson (Red.) *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik*. Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Antonovsky, A. (1991). *Hälsans mysterium*. Köping Natur och Kultur.
- Bailey, J. (2008). First steps in qualitative data analysis: transcribing. *Family Practice Advance Access*, doi:10.1093/fampra/cmn003.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv*. Doktorsavhandling. Karlstad: Karlstads universitet, estetisk-filosofiska fakulteten. Pedagogiken.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: a practical guide for beginners*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 4, 4 – 16, <https://doi.org/10.1177%2F109830070200400102>
- Cook, C.R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E.A., ... & Renshaw, T. (2018). Positive Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy *Journal of Positive Behavior Intervention* Volume: 20 issue: 3, page(s): 149-159 <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1177%2F1098300717753831>
- Eliasson, A. (2010). *Kvantitativ metod från början*. Lund: Studentlitteratur.
- Emerson, E & Einfeld, S.L. (2011). *Challenging behavior*. Cambridge: University Press.
- Eriksson Barajas, K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier utbildningsvetenskap. Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Farrell, M. (2017). *Educating special students. An introduction to provision for learners with disabilities and disorders*. London: Routledge.
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2015). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.

- Gidlund, U. (2018). *Discourses of Including Students with Emotional and Behavioural Difficulties (EBD) in Swedish Mainstream Schools*. (Dissertation, Mid Sweden University, Faculty of Human Sciences, Department of Education).
- Giota, J. (2013). Individualiserad undervisning i skolan: en forskningsöversikt. *Vetenskapsrådets rapportserie*. Hämtad från <https://www.vr.se/analys-och-uppdrag/vi-analyserar-och-utvarderar/alla-publikationer/publikationer/2013-02-01-individualiserad-undervisning-i-skolan---en-forskningsoversikt.html>
- Gotthard, L-E. (2007). *Utvecklingsstörning och andra funktionshinder*. Bonniers. Stockholm.
- Greene, R. (2012) *Att bemöta explosiva barn*. Lund. Studentlitteratur.
- Greene, R. W. (2018). Transforming School Discipline: Shifting from Power and Control to Collaboration and Problem Solving. *Childhood Education*, 94(4), 22–27. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1184025&site=eds-live&scope=site>
- Guardino, C.A., & Fullerton, E. (2010). Changing Behaviors by Changing the Classroom Environment. *Teaching Exceptional Children*. Vol. 42 Issue 6, p8-13. 6p. <https://doi.org/10.1177%2F004005991004200601>
- Harden, A., Thomas, J, Evans, J., Scanlon, M. & Sinclair, J. (2003) Supporting pupils with emotional and behavioural difficulties (EBD) in mainstream primary schools: a systematic review of recent research on strategy effectiveness (1999 to 2002). In: Research Evidence in Education Library. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2012). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Henricsson, L. (2006). *Warriors and Worriers: Development, Protective and Exacerbating Factors in Children with Behavior Problems. A Study Across the First Six Years of School*. (Digital Comprehensive Summaries of Uppsala Dissertations from the Faculty of Social Sciences. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala).
- Ineland, J., Molin, M., & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerup.
- Johnson, M., Östlund, S., Fransson, G., Kadesjö, B., Gillberg, C., Fernell, E. ... & Nasic, S. (2012) Attention-deficit/hyperactivity disorder with oppositional defiant disorder in Swedish children - An open study of collaborative problem solving. *Acta Paediatrica, International Journal of Paediatrics*, 101(6), 624–630. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/j.1651-2227.2012.02646.x>
- Jällhage, L (2018, 11 januari) Efter kritiken: Npf-perspektivet i specialpedagogiklyft kan stärkas *Lärarnas tidning*. Hämtad från <http://www.lararnastidning.se>
- Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2018). Social Story Effectiveness on Social Interaction for Students with Autism: A Review of the Literature. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 53(1), 44–58. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1179142&site=eds-live&scope=site>

- Karlsson, P. (2010) *Beteendestöd i vardagen. Handbok i tillämpad beteendeanalys*. Natur och kultur, Stockholm.
- Kern, L., Mantegna, M. E., Vorndran, C. M., Bailin, D., & Hilt, A. (2001). Choice of Task Sequence to Reduce Problem Behaviors. *Journal of positive behavior intervention*. (1), 3. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN091576144&site=eds-live&scope=site>
- Kinge, E. (2015). *Empati: närvaro eller metod*. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundin, N. Belfrage E. (2012). Skolan kan skapa hälsa. Rapport Ungdomshälsa. *Läkartidningen*, nr 16 2012 volym (109), 821–823. Hämtad från http://www.lakartidningen.se/OldWebArticlePdf/1/18103/LKT1216s821_823.pdf
- Marlow, R., Hansford, L., Edwards, V., Ukoumunne, O. C., Norman, S., Ingarfield, S., Ford, T. (2015). Teaching Classroom Management-- A Potential Public Health Intervention? *Health Education*, 115(3), 230–248. Retrieved from <http://dx.doi.org.ezp.sub.su.se/10.1108/HE-03-2014-0030>
- McDonnell, A., McCreddie, M., Mills, R., Deveau, R., Anker, R., & Hayden, J. (2015). Review article: The role of physiological arousal in the management of challenging behaviours in individuals with autistic spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 36, 311–322. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1016/j.ridd.2014.09.012>
- Mini-D-5; *Diagnostiska kriterier enligt DSM-5*, Pilgrim Press, Stockholm 2014.
- Mohammadzaheri, F., Koegel, L. K., Rezaei, M., & Bakhshi, E. (2015). A Randomized Clinical Trial Comparison between Pivotal Response Treatment (PRT) and Adult-Driven Applied Behavior Analysis (ABA) Intervention on Disruptive Behaviors in Public School Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(9), 2899–2907. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1073042&site=eds-live&scope=site>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Vol 10, No 2.
- Närhi V, Kiiski T, Peitso, S. & Savolainen H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 2015, V 30:2, p 274-285 <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986913>
- Pas, E., Johnson, S., Larson, K., Brandenburg, L., Church, R., & Bradshaw, C. (2016). Reducing behavior problems among students with autism spectrum disorder: Coaching teachers in a mixed-Reality setting. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(12), 3640-3652. <https://doi.org/10.1007/s10803-016-2898-y>
- Pollastri, A. R., Epstein, L. D., Heath, G. H., & Ablon, J. S. (2013). The Collaborative Problem-Solving Approach: Outcomes Across Settings. *Harvard review of psychiatry*, (4), 188. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=edsbl&AN=RN341326642&site=eds-live&scope=site>

- Reichenberg, M. (2012). Gränser på gott och ont: Undervisning i särskolan förr och nu. I D.Andersson & L-E Edlund (Red.), *Språkets gränser – och verklighetens: Perspektiv på begreppet gräns*. (s. 143-155). Umeå: Print & Media.
- Reinke, W., Stormont, M., Herman, K. & Newcomer, L. (2014). Using Coaching to Support Teacher Implementation of Classroom-based Interventions. *Journal of Behavioral Education*). Vol. 23, No. 1 pp 150–167. DOI 10.1007/s10864-013-9186-0
- Salamanca-deklarationen och Salamanca +10. Svenska Uneskorådet skriftserie, nr 1/2006 elektronisk resurs <http://www.unesco.se/wp-content/uploads/2013/08/Salamanca-deklarationen1.pdf>
- Schaubman, A., Stetson, E., & Plog, A. (2011). Reducing Teacher Stress by Implementing Collaborative Problem Solving in a School Setting. *School Social Work Journal*, 35(2), 72–93. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ954335&site=eds-live&scope=site>
- Scott, T. M., Park, K. L., Swain-Bradway, J. & Landers, E. (2007). Positive Behavior Support in the Classroom: Facilitating Behaviorally Inclusive Learning Environments, *International Journal of Behavioral Consultation and Therapy*, vol 3, nr 2 s. 223-235 <http://psycnet.apa.org/doi/10.1037/h0100800>
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Simon, J. & Jederhund, U. (2017). Att förstå och möta elever som utmanar extra. *Inkludering och delaktighet*. Modul 5:7, Skolverket https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/apiv2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4speciaIpedagogik/Grundskola/101_Inkludering_och_skolans_praktik/del_07/7.%20L%C3%A4rares%20utmaningar%20i%20en%20inkluderande%20skola.pdf
- Skolverket (2018). Läroplan för grundskolan 2011, rev 2018. Stockholm
- Socialstyrelsen (2015). Insatser vis utmanande beteende hos personer med intellektuell funktionsnedsättning. Från <https://www.socialstyrelsen.se/SiteCollectionDocuments/2015-12-3-Insatser-vid-utmanande-beteende-vetenskapligt-underlag.pdf>
- Stetson, E. A., & Plog, A. E. (2016). Collaborative Problem Solving in Schools: Results of a Year-Long Consultation Project. *School Social Work Journal*, 40(2), 17–36. Retrieved from <https://ezp.sub.su.se/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1100330&site=eds-live&scope=site>
- Stoesz, B. M., Montgomery, J., Shoostari, S., Martin, T., Heinrichs, D. J., & Douglas, J. (2016). Reduce, manage or cope: a review of strategies for training school staff to address challenging behaviours displayed by students with intellectual/developmental disabilities. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 16(3), 199–214. <https://doi-org.ezp.sub.su.se/10.1111/1471-3802.12074>
- Stormont, M., Reinke, W. & Herman, K. (2011). Teachers' Knowledge of Evidence-Based Interventions and Available School Resources for Children with Emotional and Behavioral Problems. *Journal of Behavioral Education* 20(2), 138-147 <http://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10864-011-9122-0>
- Svensson, O. & Tideman, M. (2007). Motvård, motståndsidetitet och empowerment bland personer med intellektuella funktionshinder, *Socialmedicinsk Tidskrift*, Vol. 84, nr 3.

- Swärd, A-K. & Florin, K. (2014). *Särskolans verksamhet – uppdrag, pedagogik och bemötande*. Lund: Studentlitteratur.
- Timperley, H. (2011). *Realizing the power of professional learning*. England: Mc Graw Hill. Open University Press.
- Tufvesson, C. (2014). *Värderingsverktyg för tillgänglig utbildning*. SPSM. Halmstad: Bulls Graphic.
- Young-Pelton, C. A., & Dotson, T. D. (2017). Ethical Issues in Rural Programs for Behavior Analysis for Students with Disabilities. *Rural Special Education Quarterly*, v36 n1 p.38–48.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wallin, F. (2018, 10 augusti). Skolans bristande NPF-kunskaper: ”Lämna inte lärarna ensamma”. *Skolvärlden*. hämtad från <http://www.skolvärlden.se>
- Wilder, J. (2014). Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättning: En systematisk kunskapsöversikt. Nationellt kompetenscentrum anhöriga, Kalmar.

Bilaga 1

Informationsbrev

Stockholm 2018-10-17

Till dig som arbetar som lärare i grundsärskolan och i ditt arbete möter situationer där problemskapande beteende kan uppstå.

Vi är tre lärare som läser till speciallärare med specialisering utvecklingsstörning vid Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet. Nu avslutar vi vår utbildning med att skriva examensarbete. Syftet med studien är att undersöka hur lärare i grundsärskolan arbetar med att förebygga och hantera situationer med problemskapande beteende i undervisning samt identifiera vilka hinder och möjligheter de upplever i detta arbete.

Eftersom du har erfarenhet av grundsärskolan skulle vi vara tacksamma om vi får intervjua dig. Tid och plats bokas efter överenskommelse med dig. Intervjun kommer att ske i slutet av oktober eller början av november 2018 och beräknas ta 40–50 minuter.

Vi kommer att använda oss av ljudupptagning under intervjun för att kunna lyssna uppmärksamt och underlätta bearbetning av data. Samtalet kommer att transkriberas i sin helhet och önskar du läsa transkribering finns det möjlighet att maila dig materialet. Det nedskrivna materialet kommer att ligga till grund för analysarbete inom ramen för det självständiga arbetet. Ditt deltagande är helt frivilligt och närsomhelst har du rätt att avbryta din medverkan i intervjun eller studien.

Allt material kommer att hanteras enligt Vetenskapsrådets etiska riktlinjer, vilket bl.a. innebär att namn på personer eller skolor inte kommer att finnas med i det skriftliga examensarbetet eller den muntliga redovisningen. Endast våra handledare och examinator kommer att kunna ta del av det insamlade materialet. När det självständiga arbetet är godkänt kommer det insamlade materialet såsom anteckningar och ljudfiler förstöras. Examensarbetet kommer att publiceras i DiVA portalen vid Stockholms universitet och önskar du ett exemplar tillhandahåller vi det.

Välkommen med din intresseanmälan och eventuella frågor så snart som möjligt till:

Ann-Louise: xxx

Dorota: xxx

Jeanette: xxx

Handledare: Professor Lise Roll-Pettersson, mail: xxx

Universitetslektor Wissam Mounzer, mail: xxx

Med vänliga hälsningar Ann-Louise, Dorota och Jeanette

Jag: _____ ger härmed mitt samtycke till intervju

enligt ovanstående.

Bilaga 2

Intervjuguide

Med hjälp av informationsbrevet samtalar jag med intervjupersonen om:

Information - förklarar syftet och frågeställningar med intervjun.

Samtycke - intervjupersonens rätt att dra sig ur intervjun eller under arbetsprocessen, utan att behöva redogöra för sitt beslut.

Konfidentialitet- endast den som intervjuar kommer att lyssna på inspelningen. Alla personuppgifter kommer att avidentifieras.

Nyttjande - uppgifter kommer endast att användas till det avsedda examensarbetet.

Bakgrundsfrågor

1. Berätta om dina nuvarande arbetsuppgifter? Vilka elever möter du?
2. Berätta om din arbetslivserfarenhet och utbildning/ fortbildning?
3. Hur länge har du arbetat i grundsärskolan?

Huvudfrågor

1. Vad är problemskapande beteende för dig?
2. I vilka undervisningssituationer upplever du att problemskapande beteende uppstår?
3. Hur organiserar du din undervisning för att förebygga situationer med problemskapande beteende?
4. Vilka förhållningssätt/ strategier använder du?
5. Hur brukar du göra om problemskapande beteende ändå uppstår?
6. Hur tycker du att lärmiljön påverkar elever som visar ett utmanande beteende?
7. Hur ser du på de andra elevers studiesituation när en eller flera elever uppvisar problemskapande beteende?
8. Känner du till några modeller eller metoder för arbete med situationer med problemskapande beteende? (Vilka använder du?)
9. Varifrån har du fått din kunskap inom det här området?
10. Tycker du att du har den kunskap som krävs för att möta barn med problemskapande beteende?
11. Vilka hinder ser du i arbetet med att förebygga och hantera situationer med problemskapande beteende? (Finns det något du saknar? Stöd? Samarbete? Fortbildning - inom vilket/a områden?)

Avrundning

Är det något mer du vill berätta om?

Varmt tack för att du har deltagit!

Stockholms universitet/Stockholm University
SE-106 91 Stockholm
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00
www.su.se



**Stockholms
universitet**