

SÄRSKILDA

UNDERVISNINGSGRUPPER OCH

PROBLEMSKAPANDE BETEENDE

– UPPLEVELSER FRÅN PRAKTIKEN

Avancerad nivå
Pedagogiskt arbete

Ann-Helen Pohl-Adolfsson

2023-SAMPD-A03

Hösten 2024



HÖGSKOLAN I BORÅS

Program: Masterprogram I pedagogiskt arbete

Svensk titel: Särskilda undervisningsgrupper och problemskapande beteende – upplevelser från praktiken

Engelsk titel: Special education groups and problem causing behaviour – experiences from practice

Utgivningsår: 2024

Författare: Ann-Helen Pohl-Adolfsson

Handledare: Jörgen Frostlund

Examinator: Viktor Aldrin

Nyckelord: särskild undervisningsgrupp, problemskapande beteende, inkludering, exkludering, livsvärldsfenomenologi, fenomenografi

Sammanfattning

Studiens syfte är att undersöka särskilda undervisningsgrupper och dess relation till skolans inkluderande uppdrag, med ett särskilt fokus riktat på elever som uppvisar problemskapande beteenden. Syftet är också att belysa pedagogernas upplevelser och erfarenheter av att arbeta med dessa elever i den särskilda undervisningsgruppens praktik. Studiens teoretiska ramverk utgår ifrån ett livsvärldsfenomenologiskt perspektiv. Fem pedagogers beskrivningar och erfarenheter samlades in genom kvalitativa semistrukturerade intervjuer utifrån en fenomenografisk metodansats. Studerade fenomen i särskilda undervisningsgrupper var undervisningspraktiken och relationen till skolans inkluderande uppdrag samt hanteringen av elevers problemskapande beteenden. Resultatet visar att relationsbygge och stödstrukturer i undervisningen är betydelsefullt för att elever ska bli mottagliga för undervisning och känna sig inkluderade. Pedagogerna beskriver upplevelser av att elever lättare känner trygghet och tillhörighet i en mindre grupp, vilket anses vara viktiga förutsättningar för att bygga upp tillitsfulla relationer, höja självkänslan och utveckla lärande. Resultatet belyser även pedagogernas komplexa arbetssituation som ofta är psykiskt påfrestande. Samtliga pedagoger har erfarenheter av hot och våld från elever och beskriver olika upplevelser gällande aktiv intervention och konflikthantering samt hur stödfunktioner från rektor och skolledning fungerar. Resultatet lyfter hur en placering i en särskild undervisningsgrupp kan vara en förutsättning för att skolgången ska fungera för vissa elever. På så vis kan särskilda undervisningsgrupper ses som en kompletterande resurs i skolans inkluderingsuppdrag. Placeringsbesluten måste dock alltid ställas i ljuset av de konsekvenser som exkluderande elevlösningar kan innebära, både på kort och lång sikt, både för den enskilda eleven och samhället i stort.

Förord

I min långa yrkespraktik som specialpedagog i förskolan, grundskolan och den anpassade grundskolan har jag haft den stora förmånen att få lära känna både små och stora människor. I mina möten med barn och elever har intresse, nyfikenhet och relationsbygge alltid varit det mest betydelsefulla. Mitt förhållningssätt som pedagog grundar sig i en djup respekt för individens unika värde. Alla människor har ett grundläggande behov av att känna tillit, vara en del av en gemenskap och känna sig betydelsefulla. Jag är övertygad om att människor gör så gott de kan utifrån sina förutsättningar och behov. Detta kommer alltid att fungera som min inre kompass i komplicerade och problematiska elevsituationer.

Jag vill tacka min handledare Jörgen Froslund som har öppnat upp dörren till livsvärldsfenomenologin och fenomenografin samt hjälpt mig att få struktur i mina tankar och texter. Jenny och Lukas, mina mastervänner, tack för alla intressanta diskussioner och stöd när det har behövts som mest.

Jag vill också uttrycka min djupaste respekt och beundran för de pedagoger som har delat med sig av sina unika erfarenheter, tankar och upplevelser till min uppsats. Tack för att ni har gett mig en inblick i era livsvärldar! Ni gör ett fantastiskt jobb och är så betydelsefulla för eleverna!

Slutligen vill jag tacka Henric, Hilma och Hanne för att ni står ut med mig när jag befinner mig i zonen och alltid ger mig support och uppmuntran. Ni är bäst!

Jag ser min forskningsprocess som ett reflektivt lärande utan slut. Denna uppsats är alltså bara ett avstamp mot nästa upptäcktsresa!

All we know is very little compared with that which remains to be known (Descartes 1637).

September 2024

Innehållsförteckning

1	INLEDNING	1
1.1	SYFTE OCH FORSKNINGSFRÅGOR	2
2	BAKGRUND	3
3	TIDIGARE FORSKNING	4
3.1	DEN SÄRSKILDA UNDERVISNINGSGRUPPEN	4
3.2	PROBLEMSKAPANDE BETEENDE	5
3.3	INKLUDERING OCH EXKLUDERING	6
3.4	ELEVSYN OCH PEDAGOGISKA PERSPEKTIV	8
3.5	SAMMANFATTNING	9
4	TEORETISKT RAMVERK	11
4.1	LIVSVÄRLDSFENOMENOLOGIS FILOSOFISKA PERSPEKTIV	11
4.1.1	Fenomenologi	11
4.1.2	Fenomen i livsvärlden	11
4.1.3	Epoché	12
5	METOD	13
5.1	FENOMENOGRAFI	13
5.1.1	Variation av erfarenheter och lärande	13
5.1.2	Primära och sekundära fenomen	14
5.1.3	Första och andra ordningen perspektiv	14
5.1.4	Utfallsrum	14
5.1.5	Forskarrollen	15
5.2	URVAL OCH GENOMFÖRANDE	15
5.2.1	Validitet	17
5.2.2	Etiska överväganden	17
5.2.3	Databearbetning	18
5.2.4	Fenomenografisk analysprocess	18
6	RESULTAT	20
6.1	DEN SÄRSKILDA UNDERVISNINGSGRUPPENS UNDERVISNINGSPRAKTIK	20
6.1.1	Anpassad lärmiljö och stödstrukturer	20
6.1.2	Relationer och trygghet	22
6.2	DEN SÄRSKILDA UNDERVISNINGSGRUPPENS RELATION TILL INKLUDERING	24
6.2.1	Tillgänglig lärmiljö och gemenskap	24
6.3	DEN SÄRSKILDA UNDERVISNINGSGRUPPEN OCH RETURPROCESSEN	26
6.3.1	Samverkan och kommunikation	26
6.3.2	Elevers utveckling och stödbehov	28
6.4	HANTERINGEN AV ELEVERS PROBLEMSKAPANDE BETEENDE	29
6.4.1	Aktiv intervention och hantering	29
6.4.2	Förebyggande pedagogiska strategier	30
6.4.3	Den pedagogiska utmaningen	31
6.4.4	Organisation och stödstrukturer	33
6.5	PEDAGOGERNAS UPPLIVNING OCH ERFARENHETER FRÅN PRAKTIKEN	34
6.5.1	Ivars berättelse	34
6.5.2	Noras och Williams berättelse	35
6.5.3	Gustavs berättelse	36
6.5.4	Fannys berättelse	37
6.6	RESULTATSAMMANFATTNING	38
7	DISKUSSION	40
7.1	METODDISKUSSION	45
8	SLUTSATSER	47
	AVSLUTANDE ORD	47
	IMPLIKATIONER FÖR UNDERVISNINGSPRAKTIKEN	48
	FÖRSLAG TILL FRAMTIDA FORSKNING	48

BILAGA 1 MISSIVBREV
BILAGA 2 INTERVJUGUIDE
BILAGA 3 INFORMATION OM EXAMENSARBETE OCH SAMTYCKE.....
BILAGA 4 UTFALLSRUM

1 INLEDNING

Det finns en stark betoning i internationella utbildningspolitiska överenskommelser om att ett inkluderande synsätt ska vara vägledande i lagstiftning, policys samt i rekommendationer för skolans praktik (Förenta Nationerna 1989; Salamancadeklarationen 2006). Trots detta har exkluderande stödinsatser i form av särskilda undervisningsgrupper ökat under senare år (Frostlund & Nordgren 2023; Giota, Lace & Emanuelsson 2022; Rosenqvist & Tideman 2000; Skolverket 2023; Westerberg 2023). Studier visar också att elever som placeras i särskilda undervisningsgrupper övervägande har diagnoser inom autismspektrum eller det neuropsykiatriska området och ofta i kombination med utåtagerande beteenden (SOU 2020:24).

Enligt skollagen har alla elever rätt till likvärdig utbildning oavsett förutsättningar och särskilda behov. Om en elev riskerar att inte uppnå kunskapskraven ska skolan skyndsamt ge särskilt stöd och de anpassningar som krävs. Eleven ska i första hand erbjudas stöd i sin ordinarie klass men om det finns särskilda skäl kan rektor besluta om att stödet ska ges enskilt eller i en annan undervisningsgrupp. Elevplaceringar i särskilda undervisningsgrupper ska dock helst undvikas (SFS 2010:800, 1 kap. 8-9 §§, 3 kap. 7-12 §§). Samtidigt vill regeringen underlätta för skolor att inrätta fler särskilda undervisningsgrupper så att elever som behöver särskilt stöd lättare ska kunna få det (Januariavtalet 2019, skolan, punkt 52; SOU 2020:24).

Enligt skolministern Lotta Edholm (Sveriges Radio 2023) är ordinarie klasser idag stökiga och därför behövs det fler särskilda undervisningsgrupper för elever som har särskilda behov. Regeringen (2023) skriver angående prioriteringar i skolan att det behöver skapas mer ordning i klassrummet och ”att det finns en missriktad välvilja i att alla elever – oavsett behov – ska sitta i samma klassrum”. Flera forskare refererar i sin tur till studier som visar att elever i ordinarie klasser lär sig bättre än de elever som får sin undervisning i särskiljande grupper (Sveriges Radio 2023). Sven Bölte framhåller exempelvis att det borde satsas på anpassningar i den ordinarie skolmiljön så att denna blir mer tillgänglig och inkluderande för alla elever. Detta skulle enligt honom kunna motverka att elever hamnar i psykisk ohälsa, långvarig skolfrånvaro och får ofullständiga betyg (Sveriges Radio 2023).

Parallellt beskriver lärare från undervisningspraktiken att elever med emotionell och beteendemässig problematik är de mest utmanande att undervisa i ett klassrum. Lärare anser också att de saknar effektiva arbetsmetoder och resurser för att kunna erbjuda dessa elever den anpassade lärmiljö och undervisning som de har behov av (Gidlund 2018; Greene 2017; Karlsson 2012). Rapporter visar samtidigt att hot och våld mot pedagogisk personal i skolan har blivit vanligare under de senaste åren (Arbetsmiljöverket, Brottsförebyggande rådet 2024, Sveriges Lärare 2024).

Med detta som bakgrund uppstår många frågor. Är det verkligen möjligt att skapa en undervisningspraktik som fungerar för alla elever oberoende deras individuella behov och förutsättningar? Ska alla elever i så fall få sin undervisning i samma klassrum eller handlar inkludering egentligen om något annat? Förutsättningarna för att utveckla en mer inkluderande skola är idag knappast optimala. Skolan befinner sig i ett spänningsfält mellan en inkluderingsdiskurs och en effektiviseringsdiskurs som är mycket svåra att förena. Detta leder till ett antal pedagogiska problem och dilemman som skolan på något sätt måste hantera (Karlsudd 2023; Nilholm 2020; Paulsrud & Nilholm 2023). Skolan ska bygga på en demokratisk värdegrund och förbereda eleverna för att möta en värld full av mångfald.

Samtidigt har alla elever rätt till en anpassad lärmiljö och undervisning som optimerar deras lärande. Hur ska skolan navigera mellan förutsättningarna i praktiken och inkluderingsstanken? Hur tolkar personalen i särskilda undervisningsgrupper sitt uppdrag och vilka utmaningar möter de i praktiken? Kan exkluderande elevlösningar i särskilda undervisningsgrupper ses som en kompletterande resurs i skolans inkluderande uppdrag?

Enligt Vetenskapsrådet (2023) finns det behov av fler forskningsstudier om olika undervisningsformer och pedagogiska miljöer, samt hur skolans särskilda insatser organiseras och fungerar i praktiken. En studie om hur lärmiljön är utformad i särskilda undervisningsgrupper kan ge kunskap och bidra till utveckling av skolans verksamhet. Insamlade erfarenheter, uppfattningar och beskrivningar från pedagoger i särskilda undervisningsgrupper kan ge en fördjupad förståelse för den verklighet samt de förutsättningar och dilemman som råder i denna praktik.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Studies syfte är att undersöka särskilda undervisningsgrupper och dess relation till skolans inkluderande uppdrag. Ett särskilt fokus riktas på elever som uppvisar problemskapande beteenden och som delvis eller helt har sin skolgång i denna verksamhet. Syftet är också att belysa pedagogernas uppfattningar och erfarenheter av att arbeta med dessa elever i den särskilda undervisningsgruppens praktik.

Utifrån detta formuleras följande forskningsfrågor:

1. Vilka beskrivningar och uppfattningar har pedagoger om den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag?
2. Vilka beskrivningar och uppfattningar har pedagoger i särskilda undervisningsgrupper angående hanteringen av elevers problemskapande beteenden?

2 BAKGRUND

En särskild undervisningsgrupp definieras som en annan grupp än den ordinarie klass som eleven tillhör. Enligt skollagen betraktas elevplaceringen som ett "särskilt stöd" och kräver alltid ett rektorsbeslut (SFS 2010:800, 3 kap. 11 §). För att bedöma elevens särskilda behov ska en pedagogisk utredning genomföras av en lärare, specialpedagog eller speciallärare. Utredningen ska innefatta en kartläggning och pedagogisk bedömning av elevens skolsituation på såväl individ- som grupp- och skolnivå (Skolverket 2022b). Om eleven anses ha behov av särskilt stöd ska ett åtgärdsprogram upprättas (SFS 2010:800, 3 kap. 8-9 §§). Skolverket (2022b) definierar "särskilt stöd" som "insatser av mer ingripande karaktär som normalt inte är möjliga att genomföra för lärare och övrig skolpersonal inom ramen för den ordinarie undervisningen" (s. 8). Elevplaceringar i särskilda undervisningsgrupper ska vara tidsbestämda och målsättningen är att eleven ska återgå till sin ordinarie klassundervisning när detta är möjligt (Skolinspektionen 2014). Hur ett särskilt stöd praktiskt utformas varierar mellan olika skolor och avgörs ytterst av varje huvudman.

I skollagen (SFS 2010:800) saknas tydliga riktlinjer för särskilda undervisningsgrupper, både gällande lokalisering och uppsatta kriterier för vilka elever som ska erbjudas denna stödinsats. Elevantalet i en särskild undervisningsgrupp är mindre än i den ordinarie klassen och det finns fler pedagoger och assistenter i klassrummet. Vid behov kan elever även erbjudas en-till-en-undervisning i ett eget rum. Eleven har också möjlighet att följa sin ordinarie klass i ett eller flera skolämnen medan övrig undervisning sker i den särskilda undervisningsgruppen. En särskild undervisningsgrupp kan vara lokalt placerad i elevens ordinarie skola, men det finns även kommungemensamma resursskolor eller så kallade skoldaghem (SFS 2010:800, 3 kap. 11 §; Skolverket 2022a).

Majoriteten av elever med neuropsykiatriska funktionsnedsättningar får idag det mesta av sin undervisning i det ordinarie klassrummet (SOU 2020:42). Studier visar en försiktigt positiv tendens till att elever med olika funktionsnedsättningar uppnår bättre skolresultat i ordinarie skolsammanhang, men resultaten räcker inte för att dra några långtgående slutsatser (SOU 2020:42).

3 TIDIGARE FORSKNING

3.1 Den särskilda undervisningsgruppen

Malmqvist (2021) beskriver hur officiella diskurser kan användas för att dölja andra starka motiv. Han menar att argument som att elever med svårigheter får en bättre skolsituation i särskilda undervisningsgrupper gynnar intressenter som exempelvis driver friskolor och har dessa elever som målgrupp. Malmqvist (2021) pekar vidare på motiv som att få bort störande elever från ordinarie klasser eftersom de hindrar andra elevers kunskapsutveckling och drar ner skolans måluppfyllelse. Genom att se eleven som bäraren av svårigheter kan uppmärksamheten på detta vis dras bort från existerande brister i skolans organisation eller systemfel i samhället.

Westerberg (2023) analyserar i sin avhandling hur den särskilda undervisningsgruppen konstrueras i relation till skolans inkluderande uppdrag. Westerberg (2023) beskriver den särskilda undervisningsgruppen som ”en åtgärd som skolans personal använder sig av med avsikten att arbeta inkluderande, men som på såväl kort som längre sikt kan ge exkluderande följder” (Westerberg 2023, s. 2). Westerberg (2023) framhåller vidare att det saknas forskningsstöd för att särskiljande elevlösningar har gynnsamma effekter för inläring. Det finns även ett samband mellan elever som under en längre period placeras utanför sin ordinarie klass och låg måluppfyllelse vid grundskolans slut. Trots detta menar Westerberg (2023) att det finns ett behov av särskilda undervisningsgrupper som ett komplement till den ordinarie klassundervisningen.

Zweers et al. (2021) lyfter i sin studie hur placeringar i exkluderade undervisningsgrupper kan leda till negativa konsekvenser för eleverna både på kort och lång sikt. Forskarna noterar samtidigt att det trots detta finns anmärkningsvärt lite forskning som undersöker vilka faktorer som bör vara avgörande riktlinjer vid placeringsbesluten. Malmqvist (2021) för en liknande diskussion och förvånas dessutom över hur den pågående etableringen av resursskolor i Sverige har godkänts utan tillräckligt stöd i vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet. Vidare pekar Malmqvist (2021) på att bristen av systematiska uppföljningar och utvärderingar i princip gör det omöjligt att avgöra om särskilda undervisningsgrupper eller resursskolor är en bra utbildningslösning för elever betraktat utifrån ett framtidsperspektiv.

Elevplaceringar i särskilda undervisningsgrupper ska enligt styrdokumenterna vara tidsbestämda och målsättningen är att elever, när detta är möjligt, ska återgå till sin ordinarie klassundervisning. Trots detta kunde Skolinspektionen (2014) i sin granskning se att det var ovanligt att elever helt återgick till sin ordinarie klass efter en placering i en särskild undervisningsgrupp. Malmqvist (2021) konstaterar i sammanhanget att styrdokumentens målsättning varken är realistisk eller önskvärd för alla elever. Westerberg (2023) kunde i sin granskning av åtgärdsprogram se att elever i särskilda undervisningsgrupper ofta fick mindre undervisningstid jämfört med eleverna i det ordinarie klassrummet. Detta innebär att särskilda undervisningsgrupper inte alltid uppfyller skollagens föreskrifter om att alla elever har rätt till en viss undervisningstid (SFS 2010:800, 10 kap. 5§). Detta faktum är något som även Bäckström (2021) uppmärksammar i sin studie.

3.2 Problemskapande beteende

I litteratur och forskningsstudier finns olika definitioner av barn som uppvisar ett utåtagerande problemskapande beteende. Barnen upplevs som svårstyrda, impulsiva och provocerar genom att bråka, slåss och kasta saker. Andra beskrivningar handlar om en oförmåga att hantera omgivningens krav samt ett aggressivt och normbrytande beteende som stör och förstör för de som finns runt omkring. Barnets eller elevens fysiska och/eller verbala problemskapande beteenden blir på så vis ett hinder för undervisning, lärande och utveckling för både dem själva och för sin omgivning. Problemskapande beteende samexisterar ofta med andra svårigheter som neuropsykiatriska funktionsvariationer, autism och språkstörningar (Hejlskov Elvén 2020; Lutz 2021; Nordahl, Sørli, Manger & Tveit 2007; Uus & Kikas 2021). Duesund och Oedegaard (2018) definierar problemskapande beteende som “any behavior that is perceived as sufficiently off-task in the classroom so as to distract the teachers and/or classpeers from learning activities” (s. 141). Denna definition sammanfattar en problematik som har en negativ påverkan på många olika områden. Forskningsstudier har visat att höga nivåer av problemskapande beteenden i lärmiljön har särskilt negativa effekter på de mest sårbara eleverna med inlärningssvårigheter och psykosociala problem (Bäckström 2021; Markkanen et al. 2020). I Markkanens et al. (2020) studie lyfts också lärarnas situation och forskarna beskriver hur elevers problemskapande beteenden i klassrummet orsakar många utmanande och svårhanterliga situationer som leder till negativ stress för alla inblandade.

Elevers problemskapande beteende kan till stor del ses som en social konstruktion vilken är beroende av aktuellt sammanhang och av de normer och uppfattningar som finns hos omgivningen. Individens beteende påverkas och formas på så vis av vad som anses vara accepterat i ett specifikt klassrum (Uus & Kikas 2021). Rektorer och lärare i Zweers et al. (2021) studie uppgav att de generellt sett var ovilliga att inkludera elever med emotionell och beteendemässig problematik i klassrummen. Elever med en lättare problematik ansågs däremot vara mer passande. Detta är något som även Gidlund (2018) uppmärksammar i sin studie där lärarna samtidigt uppgav att elever med utåtagerande beteenden fick det bästa stödet i särskilda undervisningsgrupper. Elever som inte uppfyller de rätta karaktärsdragen riskerar därmed i större utsträckning att bli placerade i särskilda undervisningsgrupper eller resursskolor. Sociala hierarkier tillsammans med lärares individuella uppfattningar, attityder och kunskap om olika funktionsnedläggningar får på så vis en stor betydelse för hur inkluderande klassrummen blir.

Zweers et al. (2021) belyser i sin studie att lärare upplever flickors normbrytande beteenden som mer störande och avvikande än när samma beteenden uppvisas av pojkar. Enligt forskarna kan detta bero på att det är ovanligt att könstypiska normativa beteendemönster bryts och att lärarna har svårt att hantera detta. Resonemanget stöds även av Dalgaard, Bondebjerg, Viinholt och Filges (2022). Westerbergs (2023) framhåller i sin studie att flickor med ADHD eller autism-diagnos ofta ”går under radarn” och vänder sitt dåliga mående inåt. Om skolan inte uppmärksammar flickorna som mår dåligt kan detta leda till att de så småningom slutar komma till skolan och blir ”hemmasittare” menar Westerberg (2023).

Markkanen et al. (2020) undersökte i sin studie lärares reflektioner om utmanande elevsituationer i klassrummet. Forskarna pekar på att lärarens känslomässiga stöd anses vara en speciellt skyddande faktor för elever med problemskapande beteenden. Markkanen et al. (2020) refererar vidare till tidigare studier som visar att lärarens känslomässiga stöd verkar ha en positiv inverkan på elevernas utveckling, psykiska hälsa, välbefinnande samt akademiska prestationer. I Markkanens et al. (2020) studie beskriver lärarna hur de kan känna rädsla när

elever reagerar med fysisk aggressivitet mot dem eller mot andra elever i klassrummet. Det förekommer också upplevelser av skamkänslor hos lärarna efter att de ha blivit utsatta för elevers olika kränkningar, våld och hot. Lärarna beskrev också att de ofta kände medlidande för elever när allvarliga problemskapande beteenden urartade och en aktiv intervention av annan skolpersonal blev nödvändig. I utmanande och kritiska situationer i klassrummet upplevde lärarna kollegornas stöd som mycket betydelsefullt.

Uus och Kikas (2021) beskriver i sin studie om barns avvikande självreglering och aggression att kamratekologi och rådande beteendemönster i klassrummet har ett stort inflytande på individen och den sociala dynamiken. Genom beteendesynkronisering och normutveckling modelleras samt förstärks vissa elevbeteenden på ett positivt eller negativt sätt. Bäckström (2021) undersökte i sin studie hur elevers problemskapande och störande beteenden påverkar skolresultat. Resultaten visade en negativ inverkan på studieresultaten då lärarens hantering av elevers störande beteende minskade klassens totala effektiva lärarledda undervisningstid. Enligt Bäckström (2021) innebär detta en begränsad effekt på hela undervisningsprocessen vilket påverkar elevernas skolresultat på olika sätt. Bäckström (2021) refererar vidare till studier som visar att ju fler flickor som går i en klass desto mindre är förekomsten av störande beteenden.

Forskning framhåller att tidiga interventioner till barn som uppvisar långvariga problemskapande och aggressiva beteenden kan vara en avgörande för att undvika en negativ eskalering (Uus & Kikas 2021). Förebyggande insatser som förespråkas i forskningsstudier är att pedagogen med hjälp av scaffolding och modellering visar och lär eleven vad som är socialt accepterade beteende samt olika självregleringsstrategier som kan användas vid behov (Bölte et al. 2021; Duesund & Oedegaard 2018; Uus & Kikas 2021).

3.3 Inkludering och exkludering

Samhällsutvecklingen i kombination med politiska beslut, debatter i media och starka intressegrupper avgör vilka individer som uppfattas som önskvärda eller avvikande i ett samhälle under en viss tid i historien. Detta leder till konsekvenser som blir synliga i utbildningspolitik, elevsyn och pedagogiska problem (Karlsudd 2023; Nilholm 2020; Paulsrud & Nilholm 2023). I forskning och samhällsdebatt förekommer idag ett slags spänningsfält mellan en inkluderingsdiskurs och en effektivitetsdiskurs som riskerar att marginalisera och isolera elever som inte når upp till skolans förväntningar. Inkluderingsdiskursen förespråkar att utbildningen i skolan ska syfta till "common good" med inkludering och meningsfulla gemenskaper som grundläggande faktorer. Mot detta ställs en allt mer tongivande effektivitetsdiskurs med fokus på individualism, konkurrens och mätning av prestationer. Skolans utbildning ses enligt denna diskurs som "private good" där inkludering kan användas som ett medel om det är effektivt och ekonomiskt fördelaktigt (Anderberg 2020; Hallett & Hallett 2021; Karlsudd 2023; Paulsrud & Nilholm 2023). Malmqvist (2021) beskriver hur närvaron av störande elever allt mer ses som ett hinder för skolans undervisning och måluppfyllelse. Exkluderande elevlösningar kan på detta vis anses som en främjande åtgärd för att resten av klassen ska få en optimal undervisningssituation. Hallett och Hallett (2021) för ett liknande resonemang och menar att när dagens marknadsskolor försöker skydda sitt rykte och varumärke kan det vara ett fördelaktigt alternativ att avlägsna vissa elevgrupper för att kunna attrahera andra.

Inom forskningen saknas det konsensus angående vad begreppet inkludering egentligen innebär samt hur man skapar en inkluderande lärmiljö i praktiken. När ett begrepp används på olika sätt och fylls med subjektivt innehåll finns det uppenbara risker för missförstånd i både forskning och praktik (Ferlin & Persson 2020; Nilholm 2021; Nordgren & Frostlund 2022; Paulsrud & Nilholm 2023; Westerberg 2023). I sin forskningsgenomgång om inkluderande utbildning kunde Göransson och Nilholm (2014) identifiera fyra olika sätt att definiera inkludering:

1. **Placeringsdefinition** - elever som har funktionsnedsättning placeras i det vanliga klassrummet (specialpedagogisk diskurs).
2. **Specificerad individualiserad definition** – elever som har funktionsnedsättning deltar socialt och kunskapsmässigt i klassrummet utifrån sina behov och sin förmåga (specialpedagogisk diskurs).
3. **Generaliserad individualiserad definition** – skolan tillgodoser *alla* elevens sociala och kunskapsmässiga behov (allmän pedagogisk diskurs).
4. **Gemenskapsdefinition** – gemenskaper skapas i skola och klassrum där *alla* elever oberoende funktionsvariationer har en naturlig plats (allmän pedagogisk diskurs).

Dessa definitioner är ordnade hierarkiskt och förutsätter att den eller de definitioner som är placerade ovanför ska vara uppnådda tillsammans med varje ny nivå. Göransson och Nilholm (2014) påtalar att det finns väldigt lite forskning som har identifierat vilka faktorer som gör skolor och klassrum mer inkluderande. Trots detta refereras det i olika sammanhang till forskning som om detta existerar. Göransson och Nilholm (2014) menar att det är nödvändigt med fler studier som beskriver *hur* inkluderande praktiker realiserar i skolan. Annars finns risken att dessa ideal endast ses som en tankeprodukt som inte fungerar i praktiken. "Unless researchers advocating this ideal are able to show how more inclusive practices can be established there is a risk that theorising inclusion will be the 'art of the impossible'" (s. 276). Nordgren och Frostlund (2022) refererar till Göranssons och Nilholms (2014) definitioner och betonar interaktionens stora betydelse som en grund för lärande men också för att skapa en inkluderande undervisning. Nordgren och Frostlund (2022) menar att inkludering därför bör definieras efter den grad som elever interagerar med sin omgivande miljö och lärmiljö. Ferlin och Persson (2020) lyfter i sammanhanget att skapandet av inkluderande lärmiljöer och undervisningspraktiker upplevs som mycket svårt och komplext.

Många elever definierar inkludering som att känna tillhörighet i en grupp eller i ett sammanhang och att detta kan förekomma var som helst. Goodalls (2020) sammanfattar i sin studie utbildningserfarenheter från 12 elever (11-17 år) som har diagnosen autism. Resultaten visar att ordinarie klasser sällan kan erbjuda en lärmiljö som är lämplig för dessa elever. Eleverna beskriver vidare att inkludering handlar om en känsla av tillhörighet och inte om att vara placerad på en speciell plats enligt en placeringsdefinition. Viktiga faktorer för inkludering är enligt eleverna att känna sig välkommen, uppskattad och rättvist behandlad av läraren samt att få det stöd som krävs för att klara sin utbildning. Ferlin (2022) presenterar liknande resultat i sin studie där hon samlade in data om särskilda undervisningsgrupper från sju olika kommuner. Eleverna trivdes och upplevde trygghet i sin särskilda undervisningsgrupp och flera av dem ville inte tillbaka till sin ordinarie klass igen. De kände sig dock "annorlunda" och beskrev att de själva var orsaken till sina skolproblem.

Karlsson (2012) följde i sin studie fem elever, pojkar mellan sju och tolv år, i en särskild undervisningsgrupp under ett år. Skolan beskrev att elevernas problematik handlade om utåtagerande beteenden, socioemotionella svårigheter i kombination med ADHD. Karlsson (2012) konstaterade att eleverna var auktoritetsstyrda, hade lite friutrymme och att de i stora delar var beroende av pedagogerna. Den särskilda undervisningsgruppen beskrevs vidare som en undanskymd verksamhet där eleverna upplevde en osäkerhet gällande hur länge de skulle vistas där.

Ferlin och Persson (2020) noterar i sin studie hur pedagogernas relationella arbete i de särskilda undervisningsgrupperna ibland kan leda till att eleverna blir för personbundna och inte vill lämna denna trygghet trots att de bedöms klara en återgång till sin ordinarie klass. Enligt Ferlin och Persson (2020) kan detta bero på en obalans mellan distans och närhet i relationen mellan pedagog och elev. Forskarna menar också att många särskilda undervisningsgrupper har ett större fokus på relationsskapande och att eleven ska må bra, än på kunskapsinhämtning och uppnåendemål. Detta kan göra att en återgång till det ordinarie klassrummet blir ett tufft steg för eleven.

Zweers et al. (2021) och Ferlin (2022) framhåller att det saknas enhetliga resultat i forskningen om vilket utbildningssammanhang som egentligen är bäst för elever med problemskapande beteende. Även om vissa forskare anser att inkludering i det ordinarie klassrummet är betydelsefullt för elevernas allmänna utveckling, betonar andra forskare fördelarna med särskilda undervisningsgrupper. Dalgaard et al. (2022) undersökte i sin studie vilka effekter inkluderande utbildning har jämfört med exkluderande alternativ gällande elevers lärande, socioemotionell utveckling och välbefinnande. Forskarna kunde konstatera att resultaten angående inkluderings effekter på elevresultat var långt ifrån entydiga.

3.4 Elevsyn och pedagogiska perspektiv

I litteratur och forskning från det pedagogiska fältet förekommer beskrivningar av skolan och elever utifrån olika perspektiv. Nilholm (2020) menar att pedagogers förståelse och definitioner av skolproblem, elevproblematik samt hur dessa bör hanteras eller lösas påverkas av vilket perspektiv som är utgångspunkten. Nilholm (2020) beskriver i sammanhanget det kritiska perspektivet, det kompensatoriska perspektivet och dilemmaperspektivet. Dessa perspektiv förekommer sällan helt renodlade utan kombineras med en betoning åt något håll.

Det kritiskt/relationella perspektivet - Enligt Nilholm (2020) är detta perspektiv ideologiskt och kan även anses vara utopiskt. I praktiken innebär perspektivet att individens svårigheter uppstår i mötet med omgivningen och därför är det den omgivande miljön som ska anpassas efter individens förutsättningar (Frostlund & Nordlund 2023; Lutz 2021; Karlsudd 2023). Skolans ska erbjuda en optimal lärmiljö för *alla* elever och olikheter ska ses som resurser (Ferlin 2022).

Det kompensatoriska/kategoriska/individuella perspektivet – Enligt detta perspektiv kopplas skolproblematik till individen som ska få hjälp eller kompenseras på olika sätt för att kunna anpassa sig till den omgivande miljön. Då exempelvis beteendeproblem anses finnas inom individen är omständigheter i situationer eller den omgivande miljön inte speciellt betydelsefulla. Det är istället individerna som bör grupperas, diagnostiseras och få lämplig behandling som kan bestå av mediciner eller specialpedagogiska metoder. Synfältet har sitt

ursprung från det medicinska fältet med starka kopplingar till diagnostisering och medikalisering (Ferlin 2022; Nilholm 2020; Nordahl et al. 2007).

Dilemmaperspektivet - Nilholm (2020) beskriver utbildningssystemet som komplext och fullt av motsägelser med etiska och politiska dilemman på olika nivåer. Detta påverkar skolan och undervisningspraktiken som exempelvis får hantera hur elevers individuella behov ska vägas mot hela klassens eller en fokusering på det akademiska kontra det sociala. Ett annat dilemma kan vara om elever med behov av särskilt stöd får bäst skolsituation eller undervisning i den ordinarie klassen eller i en särskild undervisningsgrupp. Skolan måste också hantera diverse intressegrupper som vill ha inflytande på olika sätt. Enligt Nilholm (2020) kan alla skolproblem inte lösas utan det handlar istället om att som pedagog försöka hitta en balans.

3.5 Sammanfattning

Samhällsutvecklingen i kombination med politiska beslut, debatter i media och starka intressegrupper har ett starkt inflytande på skolan och blir synliga i utbildningspolitik, elevsyn och pedagogiska problem i undervisningspraktiken (Karlsudd 2023; Nilholm 2020; Paulsrud & Nilholm 2023). Det finns ett spänningsfält mellan en inkluderingsdiskurs och effektivitetsdiskurs som riskerar att öka på marginalisering och exkludering av elever som inte når upp till skolans förväntningar (Anderberg 2020; Hallett & Hallett 2021; Karlsudd 2023; Paulsrud & Nilholm 2023). Enligt olika forskningsstudier leder exkluderande elevlösningar till framtida konsekvenser för eleverna som exempelvis låg måluppfyllelse eller risk för lägre undervisningstid (Bäckström 2021; Malmqvist 2021; Westerberg 2023; Zweers et al. 2021).

Elevers problemskapande beteenden har en negativ påverkan, både på kort och lång sikt, inom många olika områden (Duesund & Oedegaard 2018; Hejlskov Elvén 2020; Lutz 2021; Nordahl et al. 2007; Uus & Kikas 2021). När läraren ska hantera frekvent elevproblematik i klassrummet orsakar detta utmanande situationer som är svåra att hantera och som leder till stress (Bäckström 2021; Gidlund 2018; Markkanen et al. 2020; Uus & Kikas 2021; Zweers et al. 2021). Tidiga interventioner till barn och elever som uppvisar ett långvarigt problemskapande och aggressivt beteende anses vara avgörande för att bryta en negativ eskalering (Uus & Kikas 2021). Inkluderingens inverkan på akademiska prestationer, socioemotionella utveckling och välbefinnande hos elever med särskilda behov visar både positiva och negativa resultat vilket gör den sammanlagda kunskapsbilden oklar (Dalgaard et al. 2022; Ferlin 2022; Zweers et al. 2021). Lärarens känslomässiga stöd har dock identifierats som en speciellt skyddande faktor för elever med problemskapande beteenden och har en positiv inverkan på elevernas utveckling, psykiska hälsa, välbefinnande samt akademiska prestationer (Markkanen et al. 2020).

Det saknas idag konsensus angående vad begreppet inkludering egentligen innebär samt hur man skapar en inkluderande lärmiljö i praktiken. När ett begrepp används på olika sätt och fylls med subjektivt innehåll finns det uppenbara risker för missförstånd i både forskning och praktik (Ferlin & Persson 2020; Nilholm 2021; Nordgren & Frostlund 2022; Paulsrud & Nilholm 2023; Westerberg 2023). Göransson och Nilholm (2014) identifierar fyra olika sätt att definiera inkludering som placeringsdefinition, specificerad individualiserad definition, generaliserad individualiserad definition och gemenskapsdefinition.

I olika studier beskriver elever att inkludering handlar om en känsla av tillhörighet och inte om att vara placerad på en speciell plats enligt en placeringsdefinition (Goodall 2020; Ferlin & Persson 2020; Ferlin 2022). Eleverna definierar inkludering som att känna sig välkommen, uppskattad och rättvist behandlad av läraren samt att få det stöd som krävs för att klara sin utbildning. De flesta elever upplever trygghet och trivs i sin särskilda undervisningsgrupp och många vill inte tillbaka till sin ordinarie klass igen (Goodall 2020; Ferlin & Persson 2020). Samtidigt beskriver andra studier elever i särskilda undervisningsgrupper som auktoritetsstyrda med litet friutrymme och som till stora delar är beroende av pedagogerna i en undanskymd verksamhet med en osäkerhet om hur länge de ska vara där (Karlsson 2012). Studier visar också att elever som får sin undervisning i särskilda undervisningsgrupper ofta ser sig själva som orsaken till sina skolproblem och känner sig ”annorlunda” (Ferlin 2022; Karlsson 2012).

Förståelse och definitioner av skolproblem, elevproblematik samt hur dessa bör hanteras eller lösas påverkas av vilken perspektiv som är utgångspunkten. Nilholm (2020) beskriver i sammanhanget det kritiska perspektivet, det kompensatoriska perspektivet eller dilemmaperspektivet. Dessa perspektiv förekommer sällan helt renodlade utan kombineras med en betoning åt något håll i såväl forskningssammanhang som på olika styrnivåer och i undervisningspraktiken. Vissa forskare framhåller att inkludering i det ordinarie klassrummet är betydelsefullt för elevernas allmänna utveckling medan andra forskare betonar fördelarna med särskilda undervisningsgrupper (Dalgaard et al. 2022; Ferlin 2022; Zweers et al. 2021). Skolan har idag ett behov av särskilda undervisningsgrupper som ett komplement när den ordinarie klassundervisningen inte fungerar för vissa elever (Westerberg 2023). Det är dock omöjligt att avgöra om särskilda undervisningsgrupper eller resursskolor är en bra utbildningslösning för elever sett ur ett framtidsperspektiv (Malmqvist 2021).

4 TEORETISKT RAMVERK

4.1 Livsvärldsfenomenologins filosofiska perspektiv

Utifrån studiens kvalitativa syfte och forskningsfrågor har livsvärldsfenomenologins filosofiska perspektiv valts som teoretiskt ramverk. Enligt fenomenologin behöver studier inte utgå ifrån några förutbestämda teorier eller modeller som kan styra och påverka insamling av data eller analysprocess. Fenomenologin kommer därför att fungera som ett förhållningssätt under hela forskningsprocessen för att bidra med en djupare förståelse om hur pedagoger uppfattar olika fenomen i särskilda undervisningsgrupper. Fenomenologin består av olika varianter och inriktningar. I detta avsnitt redogörs för de delar och begrepp som är betydelsefulla för forskningsprocessen.

4.1.1 Fenomenologi

Fenomenologin och dess livsvärldsperspektiv fokuserar på att bidra med ny kunskap från människors individuella upplevelser och erfarenheter av specifika fenomen för en fördjupad förståelse för deras livssituationer. Denna kunskap kan bidra till att utveckla och förbättra verksamheter och praktiker. Dahlberg, Ellingsen, Martinsen och Rosberg (2019) betonar att fenomenologin endast ger vägledning till hur ett fenomen kan utforskas och att ”den fenomenologiska utgångspunkten kan alltså aldrig diktera en viss metod eller ett visst tillvägagångssätt” (s. 12). Målet är att undersöka människors tankar, upplevelser och tolkningar av världen utan inblandning av förutbestämda ramar, begrepp och teorier. Inom fenomenologin används begreppet internationalitet som innebär att människors erfarenheter anses vara gemensamma och universella. Forskarens intresse riktas först mot att försöka fånga det subjektiva perspektivet och hur individen förhåller sig till och uppfattar sin omvärld. Därefter studeras fenomenets essens eller kärna som kan anses vara gemensam för de individuella upplevelserna. Fenomenologin menar att relationen mellan individens (subjektets) medvetande och ett objekt alltid är en medveten, aktiv och meningsskapande process vilken har riktning och avser något. Det handlar med andra ord om ett samspel mellan mänskligt medvetande och ett fenomen (Giorgi 1997; Johansson 2009).

4.1.2 Fenomen i livsvärlden

Fenomenologin inriktar sig på att studera och beskriva människors direkta vardagliga upplevelser och levda erfarenheter av ett specifikt fenomen som är relevant och meningsfullt för dem (Dahlberg et al. 2019; Denscombe 2019; Eliasson 1995; Giorgi 1997). Enligt fenomenologin definieras ett fenomen som något, en händelse eller situation, precis som den visar sig och upplevs av individen (Giorgi 1997). Fenomenologin intresserar sig inte främst för att förklara olika fenomen eller söka efter bakomliggande orsaker utan mot en djupare förståelse av individuella upplevelser och människors vardagliga livsvärldar (Denscombe 2019). Livsvärlden beskrivs enligt Dahlberg et al. (2019) som ”vår erfarenhetsvärld, det vill säga hur vi på ett grundläggande sätt gör sinneserfarenheter, upplever och förstår världen och vår relation till den” (s. 32). Människans livsvärld är komplex samt beroende av sammanhang och kontext. Samma situation kan därför upplevas på olika sätt beroende på individens utgångspunkt (Dahlberg & Dahlberg 2003).

4.1.3 Epoché

För att kunna studera och beskriva andra människors upplevelser av olika fenomen på ett öppet och obegränsat sätt bör forskaren ta avstånd från sina påverkande och förutfattade meningar, uppfattningar och åsikter. Inom fenomenologin beskrivs detta tillvägagångssätt med begreppet epoché. Epoché kan både ses som en metod men även som ett förhållningssätt under hela forskningsprocessen. Det förekommer ibland en skepsis om epoché, med en total eliminering av forskarens förutfattade förståelse om det specifika fenomen som ska studeras, verkligen är realistiskt. En mer modern tolkning inom fenomenologin lägger betoningen på att forskaren alltid ska ha en reflekterande medvetenhet och aktivt försöka minimera sin inverkan på förståelseprocess och beskrivningar. I sammanhanget förekommer också begreppet partiell reduktion som en metodologisk strategi vid analys och tolkning av insamlad material. Även här anses forskarens medvetenhet i att försöka reducera förutfattade meningar för att vara öppen för nya möjligheter till förståelse vara betydelsefullt (Bryman 2009; Dahlberg & Dahlberg 2003; Dahlberg et al. 2019; Denscombe 2019).

5 METOD

I detta avsnitt beskrivs fenomenografin som är studiens valda metodansats och tillhörande betydelsefulla begrepp som har använts under forskningsprocessen. Därefter beskrivs min forskarroll och studiens urval och genomförande. Efter detta följer en diskussion gällande studiens validitet och etiska överväganden. Avsnittet avslutas med en beskrivning av databearbetningen enligt en fenomenografisk analysprocess.

5.1 Fenomenografi

Utifrån uppsatsens livsvärldsfenomenologiska filosofiska perspektiv som ramverk, studiens syfte och forskningsfrågor valde jag att använda en fenomenografisk forskningsansats. Fenomenografi passar kvalitativa forskningsstudier som vill studera och få insikt i människors olika uppfattningar och erfarenheter av olika materiella- och icke materiella fenomen i sin omvärld samt hur dessa kan påverka individens beteenden och handlingar i vardagen (Kroksmark 2007; Larsson 1986).

Den fenomenografiska forskningsansatsen grundades och utvecklades av Ference Marton i Sverige under sent 1970-tal som en kvalitativ metod för att besvara pedagogiska forskningsfrågor. I fenomenografin används begreppet intentionalitet vilket innebär att människans intentioner alltid är riktade mot något och har ett mål. Detta gäller även när objekt eller fenomen är mentala i abstrakt form av en känsla eller en tanke (Kroksmark 2007; Marton & Booth 2000). I fenomenografin är människors initiala uppfattningar i fokus när forskaren studerar och beskriver individers olika sätt att erfara specifika fenomen i sin omvärld. ”För att förstå hur människor *hanterar* problem, situationer eller världen, så måste vi förstå hur de *erfar* problemen, situationerna eller världen, som de hanterar eller agerar i förhållande till” (Marton & Booth 2000, s. 146).

5.1.1 Variation av erfarenheter och lärande

Enligt den fenomenografiska forskningsmetoden vill forskaren försöka förstå helheter och se generella mönster, upptäcka och beskriva variationer. Intresset riktas mot hur människan erfar olika fenomen i sin omvärld och verkligheten anses vara en subjektiv upplevelse som konstitueras av individens uppfattningar av något. För att människan ska lära måste något urskiljas ur en helhet som innan tagits för given. Johansson (2009) beskriver lärande och urskiljande som ”en variation där något som man tagit för givet plötsligt ses på nya sätt. Att lära sig innebär då att röra sig mellan del och helhet, mellan det välbekanta och det nya” (s. 47). Kunskap nås på detta vis utifrån den erfarna världen och lärande innebär att människan förändrar sitt erfalande av ett specifikt fenomen till ett nytt sätt att erfara det. Fenomenografins kunskaps- och inlärningssyn är kritisk mot allmänna strukturella beskrivningar eftersom verkligheten anses vara alltför föränderlig och komplex för detta. Verkligheten kan och ska inte anpassas till eller formas in i vetenskapliga modeller och teorier. Enligt fenomenografin är forskarens uppgift att lyfta fram, analysera och kategorisera människors varierande uppfattningar och erfarenheter av olika upplevelser av specifika fenomen (Johansson 2009; Larsson 1986; Uljens 1989).

5.1.2 Primära och sekundära fenomen

Fenomenografin förklarar fenomen som något som framträder för individens medvetande, materiella och icke materiella företeelser, som begrepp, idéer, ting eller handlingar. När människan erfar ett fenomen sker detta genom meningsskapande aktiviteter där individen ser, urskiljer och förstår något (Johansson 2009; Kroksmark 2007; Marton & Booth 2000; Uljens 1989). Uljens (1989) skiljer på primära och sekundära fenomen där *primära fenomen* anses vara konkreta och avgränsade samt ha en tydlig inbyggd mening. Denna typ av fenomen är stabila och kan erfaras av individer flera gånger utan att de varierar eller förändras. *Sekundära fenomen* saknar däremot tydlighet när det gäller avgränsning och har ett meningsinnehåll som kan variera beroende på individen. Uljens (1989) menar att detta ger sekundära fenomen en mer ostabil karaktär som är svår att få grepp om. Studiens valda fenomen är ”den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag” samt pedagogernas ”hantering av elevers problemskapande beteende”. Detta kan anses vara sekundära fenomen som saknar en tydlig avgränsning samt har ett meningsinnehåll som kan variera utifrån individen.

5.1.3 Första och andra ordningen perspektiv

Att observera ett fenomen ur *första ordningens perspektiv* innebär att forskaren måste vara helt objektiv. Detta är dock problematiskt eftersom fenomen som visar sig aldrig är neutrala eller objektiva (Kroksmark 2007; Larsson 1986; Uljens 1989). Fenomenografin riktar istället sin uppmärksamhet mot att undersöka hur fenomen uppfattas och erfars av olika individer utifrån *andra ordningens perspektiv*. Marton (1981) beskriver att första ordningens perspektiv handlar om att beskriva olika aspekter av världen medan andra ordningens perspektiv istället vill beskriva människors upplevelser av olika aspekter av världen. Larsson (1986) sammanfattar det hela som att forskaren ”vill beskriva hur fenomenen i omvärlden *uppfattas* av människor, detta innebär att vi är ute efter *innebörder* i stället för förklaringar, samband eller frekvenser. Detta innebär också att vi har valt att beskriva hur något *framstår* för dessa människor och *inte* hur något egentligen är” (s. 13). Enligt Marton och Booth (2000) omges alltid individens *erfarande* av ett sammanhang. ”Ett erfarande är en intern relation mellan personen som erfar och fenomenet som erfars; det återspeglar båda två i lika hög grad” (s. 143). Vilka aspekter som fokuseras och betonas eller vilka som ställs i bakgrunden beror på vilket perspektiv de betraktas ifrån. Genom att forskaren samlar in människors individuella berättelser och erfarande från deras livsvärldar, och försöker beskriva denna verklighet, kan förståelsen för hur människor upplever och uppfattar något i en specifik situation fördjupas. Detta bidrar till en ökad kunskap om hur olika individuella upplevelser och erfarenheter av händelser kan påverka människors förståelse, agerande och livsvärldsorientering (Marton & Booth 2000).

5.1.4 Utfallsrum

Begreppet utfallsrum kan beskrivas som den studerade gruppens varierande sätt att erfar och tolka ett specifikt fenomen. I utfallsrummet placeras insamlade beskrivningar och erfarande under olika beskrivningskategorier som successivt utarbetas. ”Kategorierna kan sägas vara forskarens uppfattning om ett fenomen i dennes omvärld. Fenomenet utgörs i detta fall av uppfattningar som individer gett uttryck för” (Uljens 1989, s. 45). På detta sätt kan relationer mellan människors olika sätt att förstå eller uppfatta ett fenomen, samt eventuella mönster framträda. Beskrivningskategorierna kan ordnas hierarkiskt från yttlig förståelse till en mer fördjupad och komplex (Kroksmark 1987; Marton 1981; Marton & Booth 2000). I mitt

utfallsrum har jag dock valt att beskrivningskategorierna istället ska utgå från en horisontell ordning utan någon inbördes hierarki (Uljens 1989). Alla erfarenheter och uppfattningar från informanterna anses alltså ha samma värde och vara lika korrekta. Sammanställningen i utfallsrummet kan på så vis ses som ett slags kollektivt intellekt där det blir möjligt att finna nya uppfattningar, tankar och erfarenheter som kan komplettera och utveckla olika områden inom forskning och praktik (Marton 1981; Marton & Booth 2000).

5.1.5 Forskarrollen

Det är betydelsefullt att forskaren har en medvetenhet om den egna förförståelse kring de fenomen som studeras samt kritiskt granskar och reflekterar över hur fördomar eller antaganden kan påverka forskningen (Bryman 2009; Dahlberg & Dahlberg 2003; Dahlberg et al. 2019; Denscombe 2019). I min forskningsprocess använde jag epoché som ett medvetet förhållningssätt. Som forskare påverkas jag dock alltid av min förförståelse och därför anser jag att en total epoché i enlighet med fenomenologins grundtanke är omöjlig. Jag valde att ta stöd i Kroksmark (1987) som menar att fenomenografin har en svagare epoché än fenomenologin och att forskaren får försöka åsidosätta sin förförståelse så gott det går. Under hela forskningsprocessen har jag prövat och utmanat mina tankar genom att ställa kritiska frågor till mig själv för att på detta vis försöka öppna upp mitt sinne och min förståelse inför olika tolkningsmöjligheter. Larsson (1986) beskriver att människan aldrig kan vara fördomsfri i sin analys och att forskaren ska ”utnyttja alla de perspektiv som hon har tillgång till som tolkningsmöjligheter. Därför är det viktigt att man skaffar sig förtrogenhet med de fenomen som man tänker analysera” (s. 23). Detta är något som även Johansson (2009) diskuterar och anser att ”om forskaren skall tillföra något nytt, måste utsagorna tolkas. Det välbekanta måste ifrågasättas, vilket bara kan göras genom forskarens tolkningar. Men å andra sidan utgår forskarens tolkningar från hans eller hennes förförståelse” (s. 53). Utifrån min erfarenhet från undervisningspraktiken i olika skolformer anser jag att min förtrogenhet och förförståelse av de utvalda fenomen som ska studeras, ”den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag” samt ”pedagogernas hantering av elevers problemskapande beteende” är god. Detta kan bidra till kritiskt ifrågasättande under forskningsprocessens alla delar. Genom min studie ville jag upptäcka nya sidor av något, som delvis är känt, utifrån nya utgångspunkter och perspektiv. ”Människor lever i en värld som de – och inte bara forskarna – erfar. De påverkas av det som påverkar *dem*, och inte av det som påverkar forskarna” (Marton & Booth 2000, s. 29).

5.2 Urval och genomförande

För att samla in informanternas erfarenheter, upplevelser och beskrivningar av olika fenomen i särskilda undervisningsgrupper valde jag att genomföra semistrukturerade intervjuer med öppna frågor utifrån en intervjuguide (Kvale 1997). På så vis fick jag tillgång till andra ordningens perspektiv (Larsson 1986). Intervjuguiden utformades kring studiens två utvalda fenomen ”den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag” samt ”hanteringen av elevers problemskapande beteenden”. Genom att använda semistrukturerade öppna frågor kunde jag vara flexibel och anpassa mig efter informanternas svar samt ställa följdfrågor vid behov. Följdfrågor har en viktig funktion under intervjusamtal då de kan bidra till en djupare reflektion, nya tankemönster och att ny kunskap formas (Johansson 2009; Kvale 1997). De öppna frågorna i intervjuguiden gav också

informanterna ett stort utrymme att fritt berätta om sina upplevelser, uppfattningar och erfarenheter.

Enligt fenomenografin, och även enligt fenomenologin, är informanternas levda erfarenheter av det fenomen som ska undersökas mycket viktigt. Jag valde därför att göra ett subjektivt urval eller ett så kallat bekvämlighetsurval och handplockade ett antal personer som enligt min bedömning hade tillräcklig relevans för undersökningstemat samt privilegierad kunskap om eller erfarenhet av ämnet (Denscombe 2019). Nackdelar med ett subjektivt urval är begränsad generaliserbarhet och risk för bias. Jag bedömde dock utifrån studiens syfte och forskningsfrågor att fördelarna var större än nackdelarna. Informanterna Ivar, Nora, William, Fanny och Gustav är yrkesverksamma pedagoger i två olika medelstora kommuner, i åldersgruppen 40-60 år, som arbetar i särskilda undervisningsgrupper med olika konstellationer av elever från år 2 till år 9. Samtliga har lång erfarenhet av olika undervisningspraktiker och av att hantera elevers problemskapande beteenden.

Missivbrev (Bilaga 1) mejlades ut till informanterna med information om studien utifrån Vetenskapsrådets (2017) informationskrav. Samtliga var positiva till studien och anmälde sitt intresse för att delta. En vecka innan intervjutillfället mejlades en intervjuguide (Bilaga 2) och samtyckesblankett med tillhörande information ut (Bilaga 3). Detta för att informanterna skulle ha tid till förberedelse, tänka igenom frågorna och även fundera på och välja ut en kritisk händelse. William och Nora kontaktade mig dagen innan sina intervjuer och hade önskemål om att intervjuas tillsammans eftersom de för tillfället samverkade och hade tidsbrist. Utifrån studiens syfte, frågeställningar och intervjuens upplägg gjorde jag bedömningen att detta inte skulle påverka resultatet på ett negativt sätt. Informanterna valde därför att berätta om en kritisk händelse där båda närvarande.

Intervjuerna genomfördes i skolan, efter skoltid, eller i hemmet utifrån var informanterna kände sig mest trygga och bekväma. Intervjuerna utgick från den tidigare utskickade intervjuguiden där första frågan handlade om den särskilda undervisningsgruppens organisering, utformning och anpassning av lärmiljön jämfört med det ordinarie klassrummet. Utifrån intervjuguiden kunde informanterna utgå ifrån hållpunkterna ”fysisk miljö”, ”pedagogisk miljö” och ”psykosocial miljö”. Slutligen skulle de beskriva en upplevd kritisk elevhändelse från den särskilda undervisningsgruppens praktik. Kritiska händelser definierades i sammanhanget som händelser med betydelsefulla konsekvenser, en oönskad situation som riskerade att urarta eller ett dilemma. Intervjuguiden innehöll ett antal frågor som kunde fungera som stöd i berättandet. Under intervjuerna låg fokus på informanternas fria beskrivningar av upplevda känslor, tankar och beteenden. Som avslutning på intervjuerna fick informanterna även möjlighet att prata om något som de ansåg vara viktigt i sammanhanget samt lägga till reflektioner eller korrigera sina svar. Intervjuerna spelades in som ljudfil på mobil och varade cirka 1 timme per tillfälle. Det inspelade materialet transkriberades samma dag som intervjuerna genomfördes. Intervjuerna genomfördes under en tidsperiod på 3 veckor.

5.2.1 Validitet

En studies validitet handlar om att säkerställa att forskningen är trovärdig och pålitlig samt beskriver verkligheten på ett ärligt sätt. När det gäller kvalitativ forskning kan tolkningen av insamlat materialet vara svår att göra på ett tillförlitligt sätt (Uljens 1989). Det krävs kritisk medvetenhet och reflektion av forskaren för att så mycket som möjligt begränsa en egen påverkan. Resultaten från fenomenografiska studier är oftast kontextbundna vilket gör att de är svåra att överföra till andra sammanhang. Min studie baseras också på endast fem informanter vilket innebär att generalisering inte är lämplig. Styrkan med fenomenografi är att ansatsen fokuserar på variationen av hur informanter uppfattar olika fenomen utifrån deras perspektiv. Studien har alltså inte som avsikt att få fram någon slags sanning angående utvalda fenomen (Larsson 1986; Marton & Booth 2000). Den insamlade empirin har dock relevans för pedagogerna i särskilda undervisningsgrupper då utgångspunkten är verklighetens undervisningspraktik. Det är sedan upp till läsaren att avgöra vilken betydelse resultatet kan ha och i vilket sammanhang det är relevant att använda.

Efter transkriberingen följde en fenomenografisk analysprocess utifrån sex olika beskrivna steg. I fenomenografiska studier har analysprocessen en stor betydelse för att forskaren ska kunna utarbeta relevanta beskrivningskategorier. De centrala beskrivningskategorierna med tillhörande underkategorier är skapade utifrån informanternas beskrivningar under intervjuerna och utvalda citat finns presenterade i resultatavsnittet. För att undvika en hierarkisk ordning är utfallsrummets beskrivningskategorier horisontellt ordnade (Uljens 1989) och jag har inte gjort någon inbördes bedömning. Alla uppfattningar och erfarenheter som informanterna har beskrivit anses därför ha samma värde och giltighet. Detta minskar inflytandet av mina egna förutfattade meningar. Min analysprocess och dess olika steg redovisas i ett utfallsrum (Bilaga 4).

5.2.2 Etiska överväganden

Enligt Högskolan i Borås regler för studenters behandling av personuppgifter räknas uppgifter om funktionsvariationer och särskilda behov som känsliga och får inte behandlas inom utbildning på grundnivå och avancerad nivå. Vidare beskriver Etikmyndigheten (2023) personer med psykiska eller fysiska funktionsvariationer som "sårbara personer" (s. 30). Forskaren har ett särskilt ansvar för att sårbara personer ska "behandlas med särskild varsamhet i samband med forskning" (s. 31). Enligt Etikmyndighetens (2023) riktlinjer gällande skydd för forskningspersonernas säkerhet ska "vuxna som kan lämna eget informerat samtycke bör vara de första att studeras, om så är möjligt" (s. 27). I samråd med min handledare valde jag därför att inte intervjua några elever utan enbart rikta in min intervjustudie mot pedagoger som arbetar i särskilda undervisningsgrupper. Jag har också varit noga med att inte träffa några elever från de särskilda undervisningsgrupperna i samband med intervjuerna. Dessa har därför skett efter skoltid eller på en annan plats utifrån informanternas val. Jag har följt Vetenskapsrådets (2017) etiska regler som är *informationskravet*, *samttyckeskravet*, *konfidentialitetskravet* och *nyttjandekravet*. Hantering och användning av empiri har behandlats i enlighet med GDPR (Etikmyndigheten 2023; Högskolan i Borås 2024). Informanterna fick först ett missivbrev (Bilaga 1) och därefter ytterligare skriftlig information om studien via mejl tillsammans med en samtyckesblankett (Bilaga 3) och en intervjuguide (Bilaga 2) en vecka innan intervjutillfället. Vid intervjutillfället fick informanterna även muntlig information och gav först därefter sitt tillstånd och skriftliga samtycke till medverkan.

All personlig information har hållits konfidentiell och anonym och avidentifiering har genomförts. Resultat och använda citat från respondenterna innehåller inte några identifieringsuppgifter utan redovisas med ett fingerat namn utifrån det svenska bokstaveringsalfabetet. Insamlade uppgifter och material kommer inte användas till något annat syfte än som empiri till denna studie. De inspelade ljudfilerna förvarades inlåsta under hela forskningsprocessen och raderades efter transkribering av materialet. Transkriberingsdokument och samtyckesblanketter förvaras i ett låst dokumentskåp tills uppsatsen examinerats. Alla dokument kommer därefter att raderas elektroniskt eller tuggas när de inte längre behövs utifrån Högskolan i Borås riktlinjer.

5.2.3 Databearbetning

En kvalitativ analys har använts för att identifiera olika kategorier som kan beskriva variationer av informanternas uppfattningar av utvalda fenomen. I fenomenografien är det uppfattningarna på en kollektiv nivå som är intressanta och ett sätt att erfara något kopplas inte till en individ. Samma individ kan på så vis erfara ett fenomen på flera olika sätt beroende på exempelvis aktuell kontext. Min analysprocess har också inspirerats av en tolkande fenomenologisk analys av intervjudata där forskaren rör sig från helhet till delar för att sedan bilda en ny helhet av materialet. Denna nya helhet har sedan bidragit till studiens resultat (Johansson 2009; Kroksmark 2007).

Syftet med en fenomenografisk analys är att upptäcka mönster som hittills har varit okända samt identifiera varierande sätt att tala om de olika fenomenen. Olsson och Sörensen (2011) beskriver en fenomenografisk tvåstegsanalys där steg 1 handlar om insamling av data och identifiering av uppfattningar. I steg 2 genomförs en strukturanalys av de organiserade kategorier som utgår ifrån informanternas varierade beskrivningar och uppfattningar. Min bearbetning av den insamlade empirin från intervjuerna följde sex olika steg för att systematiskt förstå, tolka och analysera materialet. Dessa sex steg är utformade efter Kroksmarks (2007) beskrivning av fenomenografisk identifiering och kategorisering. Analysprocessen har även inspirerats av Larssons (1986) råd om hur forskaren kan arbeta med en fenomenografisk analys, Johanssons (2009) tankar om forskarens ståndpunkt i fenomenografisk forskning samt Olsson och Sörensens (2011) fenomenografiska tvåstegsanalys.

5.2.4 Fenomenografisk analysprocess

Steg 1. De inspelade intervjuerna transkriberades och lästes igenom flera gånger för att få ett helhetsintryck och en övergripande förståelse av materialet. Parallellt med läsningen gjorde jag anteckningar om innehållet. Jag försökte identifiera vad som berörde och engagerade i informanternas berättelser och vad som var återkommande inslag.

Steg 2. Under detta steg inleddes en kondensation av materialet där varje transkriberad intervju granskades noggrant för att identifiera betydelsefulla delar, mönster och olikheter som sedan kodades med olika färger. Jag markerade också meningar och citat där informanterna uttryckte tankar, känslor och uppfattningar för att kunna identifiera likheter och skillnader samt för att belysa olika aspekter av fenomen i berättelserna. Utifrån detta gjorde jag en inledande sortering av materialet i olika kategorier och försökte ordna dessa i förhållande till varandra (Kroksmark 2007, s. 35).

Steg 3. Beskrivningskategorierna sorterades vidare och jämfördes med varandra och grupperades till huvudkategorier och underkategorier. Revidering och sammanslagning av kategorier skedde successivt under hela kodningsprocessen. Kroksmark (2007) beskriver hur informanternas individuella uppfattningar sorteras in i en beskrivningskategori som är definierad utifrån samtliga intervjuer och i relationen till innehållet.

Steg 4. Johansson (2009) ser det som forskarens uppgift ”att konstruera uppfattningskategorier, där individuella uppfattningar lyfts upp på en övergripande abstraktionsnivå” (s. 48). Jag skrev därför betydelsefulla ord och begrepp från intervjuerna på lappar och granskade och sorterade dessa utan koppling till de enskilda informanterna. De centrala beskrivningskategorier och underkategorier som nu framträdde jämfördes med tidigare kategorier från steg 3. Slutligen fastställde jag de centrala beskrivningskategorierna och underkategorierna i ett utfallsrum (Bilaga 4) som ger en helhetsbild av informanternas olika beskrivningar och uppfattningar om de studerade fenomenen (Olsson & Sörensen 2011).

Steg 5. Under detta steg reflekterade jag över och ifrågasatte resultatets trovärdighet och validitet genom en slags *intern dialog* (Johansson 2009 s. 50). Exempel på reflektionsfrågor var: Har jag följt analysprocessen på ett noggrant och systematiskt sätt? Är resultaten rimliga och meningsfulla? Mitt resultat i relation till tidigare forskning? Hur kan mitt resultat bidra till förståelse av fenomenen ”den särskilda gruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag” och ”hanteringen av elevers problemskapande beteenden”? Har jag upptäckt några nya aspekter av fenomenen?

Steg 6. I resultatsammanställningen vävde jag samman centrala beskrivningskategorier med tillhörande underkategorier av de studerade fenomenen. Jag försökte så mycket som möjligt skildra informanternas uppfattningar och upplevelser genom deras egna citat för att komma så nära den autentiska erfarenheten som möjligt. I enlighet med fenomenografin har jag beskrivit informanternas varierade erfarenheter om studiens valda fenomen ”den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag” samt ”hanteringen av elevers problemskapande beteende”. Det fenomenologiska perspektivet bidrog under analysprocessen med en djupare förståelse av det som förenade i informanternas uppfattningar.

6 RESULTAT

I detta avsnitt presenteras centrala beskrivningskategorier samt underkategorier som framkom under analysarbetet av det insamlade intervjumaterialet. Underlaget till de valda beskrivningskategorierna med tillhörande underkategorier finns redovisade i ett utfallsrum (Bilaga 4). Hur informanterna erfar fenomenet ”den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik” presenteras tillsammans med två olika undergrupper som handlar om ”relationen till inkludering” och ”returprocessen”. Därefter presenteras hur informanterna erfar fenomenet ”hanteringen av elevers problemskapande beteende”. Avsnittet avslutas med pedagogernas egna berättelser om upplevda kritiska elevhändelser i den särskilda undervisningsgruppens praktik.

De intervjuade informanterna Ivar, Nora, William, Fanny och Gustav arbetar i särskilda undervisningsgrupper med olika konstellationer av elever från år 2 till år 9. Nora och William intervjuades tillsammans. Citaten från intervjuerna återges precis som de är sagda med exempelvis upprepningar av ord och ofullständiga meningar. Kortare pauser har markerats med mellanrum, tre punkter och mellanrum direkt efter yttrandet (...). Frågande tonfall markeras med frågetecken och yttranden med starka betoningar markeras med utropstecken.

6.1 Den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik

Den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik erfars av informanterna som:

- Anpassad lärmiljö och stödstrukturer
- Relationer och trygghet

6.1.1 Anpassad lärmiljö och stödstrukturer

Samtliga informanter betonar de särskilda undervisningsgruppernas fysiska anpassningar i klassrummet såsom individuella elevplatser, avskärmning vid behov samt tillgången till ett antal smårum. De beskriver vidare att grupperna kan erbjuda eleverna en lugnare skolmiljö med mindre grupper, högre personaltäthet och en anpassad pedagogik. Enligt informanterna genomsyras undervisningen av tydlig struktur och fasta rutiner. De beskriver också hur de försöker eliminera och minska olika sinnesintryck i klassrummet som kan störa elevernas fokus och koncentration eller framkalla stress.

Det här med stimuli har vi ju försökt att plocka bort. Det kunde väl kanske bli ännu bättre men det funkar för dom som är här men det är ju det att det ska ju försöka att vara lite så att de kan foka på arbetet (Nora).

Ivar lyfter personaltätheten och betonar vikten av en tydlig presentation av skoldagen. Han menar att undervisningen måste vara förutsägbar och möjlig att överblicka för eleven.

Detta är en personaltät verksamhet i förhållande till elevantalet. Vi försöker ha en tydlig förutsägbarhet hur dagen börjar hur vi presenterar dagen (Ivar).

Gustav beskriver att den pedagogiska personalen hela tiden försöker minska olika störande sinnesintryck samt reducera stressnivån för eleven i undervisningssituationen. Han betonar

också att elevens eget inflytande och delaktighet är betydelsefulla faktorer när det gäller anpassningen av lärmiljön.

Vi försöker anpassa arbetsplatserna så mycket som möjligt för att minska intryck synintryck och hörselintryck så gott det går. Så eleven får själv vara med och bestämma vad den vill omge sig med hur mycket den vill skärma av sig från andra. Vissa elever sitter i egna rum där man kan stänga dörrar och vissa elever sitter tillsammans med andra elever i lite större klassrum. Så vi försöker alltså placera eleverna där det gagnar dem bäst (Gustav).

Vårt uppdrag är ju att göra våra elever undervisningsbara och det är man om man kommer ner på en stressnivå där man faktiskt är mottaglig för undervisning. Och det är ju det som vi jobbar med dagligen att hålla nere elevernas stressnivå så att dom får tillgång till sina förmågor och kan visa vad dom kan som alla andra elever (Gustav).

Den pedagogiska arbetsmiljön beskrivs av pedagogerna som olika arbetssätt och metoder som används i undervisningssituationen. Samtliga betonar betydelsen av en tydlig struktur vid arbetspassen. Eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna har individuella dagsscheman som visar när och hur ett visst arbetsmoment ska genomföras, var eleven ska vara, med vem och hur länge. Vid elevernas arbetsplatser finns tillgång till hjälpmedel utifrån individuella behov för att undervisningssituationen ska fungera. Informanterna beskriver hur tydliga arbetsgångar gör eleverna mer självständiga och att de på så vis kan ta ett större eget ansvar för sina arbetsuppgifter. När ett arbetspass är avslutat markerar eleverna detta i sitt dagsschema och sedan följer en stunds paus innan nästa moment. Under pauserna får eleverna använda sina datorer, Ipads eller något annat som ger dem avkoppling. Informanterna anser att denna typ av upplägg ger eleverna en känsla av kontroll med möjlighet till en överblick över skoldagen. Det finns olika tillgång till alternativ kommunikation i undervisningsgrupperna och detta förklaras utifrån de aktuella elevernas behov enligt informanterna.

Vi försöker jobba med tydliga arbetsgångar det som passar eleven. Vissa vill ha med bilder vissa nöjer sig med att ha en text kanske med rutor där man kryssar för det man har gjort på lektionen men att det ska finnas en tydlighet i skolarbetet. Det är många elever som har stöd i form av till exempel timer där man kommer överens om hur länge en lektion ska pågå och så sätter man timern (Gustav).

Vi har ju ett dagsschema där vi skriver vad ett pass alltså första passet sedan är det paus och därefter när de har gjort det här passet ska dom kryssa för det och sedan vet dom att det är paus. Sedan har de ju sina datorer som pausverktyg eller Ipads. Vi har inga renodlade bildstöd eller någonting (Nora).

Bildstöd vi har timstock vi har liksom ja vi försöker ta mycket till buds av det som finns och man kan säga att våra elever svarar lite olika på om de här sakerna (Ivar).

Det är väldigt konkret väldigt enkelt. Vi gör vårt eget material och sedan är det återkommande lika struktur så när eleverna får det i händerna dom vet ju vad dom ska göra liksom. Vi har ju dom som har svårt att läsa ju men dom vet exakt vad som förväntas av dom och vad dom ska göra. Vi använder inte tid. Vi använder papper. Papper är det bästa vi har. Använda dator är väldigt otydligt och flytande när en uppgift börjar och slutar men vi kan ha ett eller två papper. Det är dom här två vi ska genomföra. Genomgång, genomförandet och sedan feedback, avslut. Det är klart då (William).

Samtliga informanter anpassar det mesta av arbetsmaterialet som används i undervisningen efter elevernas behov. De anser att detta är en förutsättning för att eleverna ska kunna tillgodogöra sig innehållet.

Ofta försöker man ju hitta material som passar generellt för eleverna och sedan så får man trixa lite vid sidan av där det inte funkar. Men det kan ju vara olika anledningar till att det inte funkar också. Det kan ju vara att eleven har en språkstörning till exempel som gör att materialet blir rörigt och det behöver förtydligas och det är kanske saker som texter som behöver förstoras och så och då kanske man får klippa och klistra och göra sina egna material på ett annat sätt (Gustav).

Undervisningen i de särskilda undervisningsgrupperna beskrivs av informanterna som explicit med ett långsamt avancemang. De betonar också vikten av tydlighet med rimliga krav och förväntningar på eleverna. Informanterna beskriver vidare att de måste göra olika situationsanpassningar utifrån olika händelser och elevernas dagsform. Arbetsmomenten följer i möjligaste mån en invand struktur och repetition är återkommande inslag i undervisningen. Informanterna försöker varje dag uppmärksamma och kommunicera angående elevernas utveckling och olika framsteg.

Vi påminner varandra alltså kommer du ihåg för en vecka sedan att man reflekterar över elevens utveckling. Eleverna här inne har ju gått från att ha en icke fungerande skoldag till att ha fungerande skoldagar nu (Nora).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori informanterna uppfattningar om hur den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik kan erbjuda elever ökade förutsättningar till lärande genom anpassad lärmiljö och stödstrukturer. Det finns få variationer i beskrivningarna om vilka fysiska- och pedagogiska anpassningar som görs i grupperna. Samtliga informanter upplever att förutsägbarhet med fasta rutiner, tydlig struktur och individuella eleanpassningar av arbetsmaterial är betydelsefulla faktorer för att elevernas undervisningssituation ska fungera. Parallellt med detta krävs situationsanpassningar för eleverna under hela skoldagen för att parera deras behov och dagsform. Samtliga informanter betonar vikten av att på olika sätt försöka reducera elevernas stressnivå i lärmiljön. Här finns uppfattningar som menar att orimliga krav och förväntningar på eleverna ökar stressnivåer och konflikter. Detta anses blockera och hindrar inläring samt påverkar klassrummets studiero på ett negativt sätt.

Det finns variationer i informanternas uppfattningar om betydelsen av alternativ kommunikation samt elevernas tillgång till detta under skoldagen. Hos Ivar och Gustav erbjuds eleverna olika former av alternativ kommunikation i alla situationer under hela skoldagen för att tydliggöra och ge överblick. William och Nora anser inte att alternativ kommunikation har så stor betydelse just nu. De beskriver att elevernas kommunikationsförmåga och aktuella behov avgör när och hur alternativ kommunikation används.

6.1.2 Relationer och trygghet

Samtliga informanter anser att relationsbygget är en förutsättning för att eleverna ska bli mottagliga för undervisning och lärande samt känna trygghet i skolsituationen. När eleverna kommer till den särskilda undervisningsgruppen är deras självkänsla och självförtroende ofta på en låg nivå och ”startsträcken” kan vara både lång och komplicerad. Enligt Ivar och Gustav är den pedagogiska personalens anpassade bemötande, flexibilitet samt att få eleven delaktig och ge inflytande viktiga faktorer när tillitsfulla relationer ska byggas upp.

Jag tänker som lärare går man ju väldigt mycket in ... den insats man gör det är ju sig själv på något vis som person och det relationsbygge man måste jobba för det är ju mitt ansvar att det liksom blir en relation (Ivar).

Det tar väldigt lång tid att bygga upp ett förtroende igen för vad skola är och bygga upp en trygghet i vardagen för eleverna. Det har skett för många misslyckanden det har skett för många besvikelser och man har kanske blivit sviken eller känner sig sviken i alla fall av skolan (Gustav).

Min stora elev femte klass, har jag haft i ett och ett halvt år nu och första tiden första sex sju månaderna gick till att bygga relation. Det är lite som att vända en supertanker. Vi gick från att enbart bygga relationer och göra fläckvis skolarbete till att ha mera dagar som tenderar att bli skola. Men jag tror att väldigt mycket handlar om att vi fick den tid till relationsbygge och att eleven liksom är i den ålder hen är nu (Ivar).

Eleverna generellt sett känner ju att vi har koll att vi vet vad som är bra för dom att vi alltid gör det som är bäst för dom. Då blir dom trygga i det. Vi försöker ju vara så flexibla som vi kan i den miljön som vi jobbar i och märker vi att en elev mår bra av vissa saker så försöker vi tillgodose det så mycket vi kan inom rimlighetens gränser så klart. Vi försöker få eleven delaktig i sin vardag så att vi kan göra det så bra som möjligt. För om eleven får inflytande i hur skoldagen är uppbyggd så kommer vi och vårt förtroende hos eleverna att öka. Och då når vi också längre med undervisningen (Gustav).

William och Nora beskriver att tydliga förväntningar på eleverna är en förutsättning för att bygga trygghet och relationer. De anser att personalen måste vara enade och hålla fast vid vissa grundprinciper, krav och gemensamma regler som eleven ska följa. Informanterna försöker i möjligaste mån anpassa och variera sitt bemötande beroende på elevens svårigheter och problematik men det är viktigt att det finns en ömsesidig respekt.

Relationen är viktig men den relationen ska ju vara att jag är vuxen och jag ställer krav, jag har regler och du ska följa dom. Om du inte följer det då jobbar vi med det tillsammans. Sedan ska det ju finnas en ömsesidig respekt och så. Man får lov att göra fel och man får en ny chans och så (William).

Vi kanske agerar lite olika beroende på vilken elev det är men vi håller fast vid våra grundprinciper. Det ruckar vi inte på. Det blir en trygghet för dom för dom vet att det är detta som gäller (Nora).

Vi pratar mycket om det att vi talar ju inte på samma sätt ... vi vill säga samma sak till elever men när vi tar det med eleverna så säger vi det på olika sätt. Vi kan inte göra på ett sätt med en elev och sedan kan vi göra exakt likadant med en annan. Man måste ha ett eget språk. Jag tror att den där fyrkantigheten tryggheten ansvar som vi tar för eleverna det gör att man kanske får lite mer luft under vingarna (William).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori informanternas uppfattningar om den psykosociala lärmiljöns stora betydelse i de särskilda undervisningsgrupperna. Samtliga informanter är eniga om att relationsbygget är en förutsättning för att eleverna ska fungera i skolsituationen. De anser också att det är pedagogernas ansvar att bygga relationer med alla elever och ge dem trygghet. Informanterna beskriver hur tillit, förtroende och trygghet är faktorer som måste finnas för att kunna bygga upp relationer med eleverna. De upplever att det relationsbyggandet arbetet tar lång tid, kan vara svårt och kräver uthållighet. Pedagogerna måste också vara stabila och orka stå kvar trots upprepat motstånd och konflikter med eleverna.

Det finns variationer i informanternas uppfattningar angående hur de anser att tillit, trygghet och relationer ska byggas upp. Ivar och Gustav lyfter betydelsen av att pedagogen är flexibel, följsam samt ger eleverna inflytande och delaktighet som viktiga utgångspunkter. William och Nora betonar istället tydliga krav och förväntningar på eleverna samt ett samstämt förhållningssätt hos personalen som betydelsefullt. De beskriver att eleverna måste lära sig följa och anpassa sig till gemensamma regler och vissa grundprinciper. Det måste också finnas en ömsesidig respekt där eleverna, oberoende sina svårigheter, uppträder på ett

acceptabelt sätt mot varandra och mot de vuxna. Om eleverna bryter mot dessa överenskommelser är det nödvändigt med rimliga konsekvenser. William och Nora anser att detta är viktiga förutsättningar för att kunna erbjuda en trygg lärmiljö med studiero där alla elever kan utveckla sig själva och sina ämneskunskaper.

6.2 Den särskilda undervisningsgruppens relation till inkludering

Den särskilda undervisningsgruppens relation till skolans inkluderande uppdrag erfars av informanterna som:

- Tillgänglig lärmiljö och gemenskap

6.2.1 Tillgänglig lärmiljö och gemenskap

Samtliga informanter är positiva till en inkluderande skola men beskriver samtidigt sina upplevelser av hur den ordinarie undervisningspraktikens brister leder till att den är otillgänglig för många elever. Informanterna anser också att elever ska gå kvar i sina ordinarie klasser så länge det fungerar och de mår bra.

Jag anser väl att en elev ska ju i mångt och mycket gå i den klassen som det är tänkt att den ska gå i så länge eleven mår bra och det fungerar. Men vi vet ju att i många fall så fungerar det inte för vår typ av elever. Och när man som skola har provat alla dom saker man kan alla dom anpassningar man kan göra för en elev så att den fortfarande ska kunna ha en fungerande skolvardag i sin ordinarie klass när alla möjliga saker är uttömda det är ju då man överväger att eleven ska få gå i den här verksamheten. Och då är det ju ofta ett ganska väl underbyggt beslut man tar (Gustav).

Gustav beskriver vidare hur känslan av inkludering varierar beroende på vilken elev det handlar om. Han menar att elever i den särskilda undervisningsgruppen ofta känner en tillhörighet och upplever sig mer inkluderade här än de var i sin ordinarie klass.

Om man tänker på själva ordet och begreppet inkludering så är ju frågan var man känner sig inkluderad i för verksamhet. Och jag upplever ju att många av eleverna som kommer till oss känner sig mer inkluderade i den här verksamheten än vad dom gjorde i sin gamla verksamhet. Jag skulle nog vända tillbaka det där så att man verkligen ställer sig frågan vad som är inkludering för just den specifika eleven (Gustav).

Fanny är med eleverna både i de särskilda undervisningsgrupperna och i de ordinarie klasserna. Hon upplever att lärarens undervisning och pedagogiska ledarskap avgör om eleven blir inkluderad i den ordinarie klassen eller inte.

Jag tycker att det är fyra saker som är viktiga och det är undervisningen det är strukturen det är att vara konsekvent och det sociala. Och det finns lärare som har dom fyra benen tycker jag. Men har dom inte har alla fyra benen då funkar det inte för en elev som har en ADHD-diagnos till exempel. Och då blir det ju lättare i en liten undervisningsgrupp för där finns ju all dom fyra benen tycker jag för det är anpassat efter det. Så om inte den läraren har den strukturen och det sociala och undervisningen och rätt sätt som jag tycker då så blir det ju en exkludering för det barnet i en vanlig klass (Fanny).

Det kan ibland dröja länge innan en negativ och destruktiv situation kring en elev i det ordinarie klassrummet bryts. Fanny har upplevt hur elever på grund av sitt problemskapande beteende till slut blir exkluderade av klasskamraterna i den ordinarie klassen.

Dom här eleverna stör ju också andra när dom vandrar runt ... dom blir ett störningsmoment för alla de andra eleverna i klassrummet. Dom blir irriterade på den här eleven så det blir ju nästan ibland som en mobbningsituation (Fanny).

Ivar och Gustav beskriver att söktrycket till de särskilda undervisningsgrupperna har ökat under de senaste åren och att elever ibland får köa för att få en plats. Båda har uppfattningen att när skolans och de ordinarie klassernas lärmiljö har brister resulterar detta i ett ökat antal elever som behöver placeras i särskilda undervisningsgrupper. Gustav berättar också att det har startats upp många nya särskilda undervisningsgrupper i kommunen.

Det är en av dom positiva sakerna med att det startar fler såna här verksamheter runt om i kommunen det är ju att vi kan erbjuda plats till fler. Tidigare så har man ju fått säga nej till vissa elever och det är ju jättesynd därför att behovet försvinner ju inte bara för att man inte får en plats här utan då måste ju det behovet lösas på hemskolan (Gustav).

Det är ju så att till sån här verksamhet så är det ett hårt tryck. Det är jättemånga elever som behöver någonting annat än att vara i det stora klassrummet (Ivar).

Informanterna upplever hur eleverna ”landar” i de särskilda undervisningsgrupperna och att det ofta utvecklas en speciell gemenskap som verkar ha en stor betydelse.

Det blir en slags sammanhållning. Och dom säger då att när de ska ta skolfoto ... men varför ska inte vi vara? Varför ska jag gå med den klassen? Det här är ju min klass! Vi i studion är ju en egen klass! Varför ska jag vara där? Och likadant säger dom ... om det är någon borta då frågar dom alltid efter varandra (Nora).

Och det är många, trots att man har en egen avskild arbetsplats här och man kanske inte har speciellt mycket kontakt med andra elever så känner man ändå att man går i en klass man tillhör någonting (Gustav).

Min erfarenhet är att allting liksom faller på plats för dom här eleverna när dom är i en liten undervisningsgrupp. På något sätt förstår dom varandra i sin problematik och diagnoser så oftast så ... det kan ta några månader för dom och landa i den här gruppen men ... i den gruppen på mellanstadiet som vi har nu, är det en sån otrolig harmoni alltså! Dom har varandra (Fanny).

Fanny och Gustav beskriver hur eleverna, ibland för första gången någonsin, känner sig inkluderade och accepterade i den särskilda undervisningsgruppen. Trots att alla har olika svårigheter, eller kanske är det just på grund av detta, verkar eleverna ha en ökad tolerans och förståelse för varandra.

Jag tycker att det blir en inkludering i den lilla undervisningsgruppen. Alla dom eleverna som jag har träffat på som har varit i en liten undervisningsgrupp har mått jättebra för att dom har liksom blivit exkluderade på grund av sitt beteende i en vanlig klass (Fanny).

Våra elever är ju ofta väldigt förstående när det gäller dom andra eleverna därför att dom vet ofta vad som triggas vad jag blir arg för och vad jag tycker är jobbigt och då kan man ju förstå att andra påverkas på samma sätt (Gustav).

Ivar berättar att eleverna i hans särskilda undervisningsgrupp har svårt att fungera tillsammans med andra elever på skolan men även med varandra i den lilla gruppen.

Men vår undervisningsgrupp är ju liksom en undervisningsgrupp där eleverna ändå vistas individuellt. Men det är ju elever och nu tänker jag främst på de yngre då i den här undervisningsgruppen som har väldigt svårt med impuls kontroll och diskussioner och sådana här saker hur man ska vara mot andra och vad som är tillåtet och inte tillåtet det är väldigt svårt att ha med dom här eleverna (Ivar).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori informanternas uppfattningar om den särskilda undervisningsgruppens verksamhet i relation till begreppen exkludering och inkludering. Samtliga informanter upplever att söktrycket har ökat och fortsätter att öka till deras särskilda undervisningsgrupper. Det finns också samstämmiga uppfattningar att detta beror på att ordinarie klasser idag inte kan erbjuda alla elever en tillgänglig lärmiljö. Informanterna använder varierande beskrivningar av begreppet inkludering. Samtliga informanter hänvisar dock någon gång under intervjuerna till inkludering enligt en placeringsdefinition och menar att elever bör placeras i en särskild undervisningsgrupp om anpassningarna i den ordinarie klassen inte fungerar eller är otillräckliga. Både Fanny och Gustav lyfter att det som avgör om det handlar om inkludering eller exkludering borde vara elevens individuella upplevelse. Fanny anser också att lärarens elevsyn, pedagogiska ledarskap och erfarenhet avgör om rådande klassrumsnormer har exkluderande eller inkluderande effekter. Fanny beskriver vidare hur destruktiv en klassrumssituation kan bli för elever med problemskapande beteenden och att detta till slut leder till en exkludering.

Det finns variationer i informanternas uppfattningar om det ökade söktrycket till särskilda undervisningsgrupper ska ses som att skolan har misslyckats med sitt uppdrag eller att utvecklingen är positiv eftersom fler elever som behöver det får möjligheter att gå i särskilda undervisningsgrupper. Fanny, William, Nora och Gustav upplever att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna känner sig mer accepterade här och att det ofta utvecklas en speciell gemenskap och sammanhållning. Ivar beskriver däremot hur elevens individuella svårigheter samlat i en grupp kan innebära ökade risker för affektsmitta och att bristen på positiva förebilder leder till sociala utmaningar.

6.3 Den särskilda undervisningsgruppen och returprocessen

Den särskilda undervisningsgruppen och returprocessen erfars av informanterna som:

- Samverkan och kommunikation
- Elevens utveckling och stödbehov

6.3.1 Samverkan och kommunikation

Informanterna har varierande erfarenheter av samverkan med den ordinarie skolan och klasserna. Några elever deltar i den ordinarie klassens undervisning i praktiska ämnen medan undervisningen i de teoretiska ämnena sker i de särskilda undervisningsgrupperna.

Sedan har vi några guldkorn där faktiskt eleverna ta i trä lyckas på ett bra sätt vara med sina klasser i till exempel idrott nån är med på musik bild och ibland har det varit slöjd också. Men alla teoretiska ämnen är i den särskilda undervisningsgruppens lokaler (Ivar).

Gustav beskriver hur han samverkar med grundskolan genom att några elever från de särskilda undervisningsgrupperna går till grundskolans lokaler och får undervisning av vissa ämneslärare där.

Det mesta av elevens undervisning sker här i verksamheten. Det som vi inte kan erbjuda här det är ju dom praktiska ämnena så då försöker vi skapa mindre grupper med våra egna elever och vår egen personal tillsammans med en ämneslärare från skolan där vi till exempel har hemkunskap eller slöjd (Gustav).

Nora och William upplever att samverkan och en regelbunden kommunikation med ordinarie klasslärare är en förutsättning för en lyckad återgång för eleven. De försöker lämna över viktig information om eleven till den ordinarie klassläraren. Nora och William har dessutom samtal med eleverna både innan och efter lektionerna under den successiva övergången till den ordinarie klassen.

Det handlar ju också om att prata med klassläraren om hur vi har arbetat. Det vi har lärt oss om eleven det försöker ju vi dela med oss av till läraren. Det här fungerar det här svarar hen på. Det kan du ju använda dig av (William).

Vi pratar med eleven. Alltså dels vad som förväntas av hen och vad som förväntas av dom andra också. Vi har ju haft regelbunden dialog med den läraren om vad som var bra och sedan så lyfter man ju det med eleven så vi har haft feedback efter varje gång i princip (Nora).

Informanterna beskriver hur elevens styrkor byggs på inför en återgång till den ordinarie klassen. Det är viktigt att positiva upplevelser i det ordinarie klassrummet fungerar som byggstenar som successivt kan byggas ihop och utveckla elevens förmågor till lärande eller till att lyckas med sociala relationer.

Så då börjar man bygga på styrkorna och skapar positiva erfarenheter i klassrummet och tar fram dom bra bitarna som fungerade i klassrummet. Det här ska du göra mer av! Vad blev inte bra? Det ska vi försöka lägga åt sidan. Bygga på det som är positivt (William).

Ibland upplever informanterna dock brister när det gäller de ordinarie klasslärares engagemang och intresse för de elever som går i de särskilda undervisningsgrupperna.

Det är ganska tydligt vilka lärare som ... eftersom dom är här på heltid ... vilka lärare som faktiskt kommer hit vid tillfällena och frågar vi ska göra det här nu är det något som skulle passa och så. Medan andra lärare som ... kommer inte överhuvudtaget och frågar inte ens om eleven. Det är ju en förutsättning för att eleven faktiskt ska kunna ta stegen tillbaka att man ... det handlar ju mycket om engagemang (William).

När dom (eleverna) har kommit in hit (till den särskilda undervisningsgruppen) så är dom liksom helt bortglömda (Nora).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori informanternas uppfattningar gällande samverkan med elevernas ordinarie klasser. Samtliga upplever att det finns skillnader beroende på om det gäller praktiska eller teoretiska ämnen. Ivar beskriver att samverkan är vanligare i ämnen som slöjd, bild, musik eller idrott än i exempelvis matematik eller svenska. För Gustav består samverkan med grundskolan av att man lånar lokaler och ämneslärare till en grupp elever från de särskilda undervisningsgrupperna.

Nora och William lyfter att en bra samverkan kräver mycket tid till förberedelser och gemensam planering med klassläraren. De anser att detta är en viktig förutsättning för att undervisningssituationen i den ordinarie klassen ska bli positiv både för eleven och för klasskamraterna. Ibland är det också nödvändigt att eleven får extra vuxenstöd i klassrummet en tid som sedan kan arbetas bort. Nora och William anser att det är viktigt att dela med sig av sina kunskaper om elevens behov i undervisningssituationen för att övergången till det ordinarie klassrummet ska fungera. De beskriver vidare hur intresset och viljan till att samverka med personalen i den särskilda undervisningsgruppen varierar beroende på läraren. Kommunikationen är till stor del avgörande för hur eleven kommer att lyckas i det ordinarie klassrummet och om en full retur är möjlig.

6.3.2 Elevens utveckling och stödbehov

Nora och William beskriver betydelsen av att försöka bygga upp och stärka elevernas olika ämneskunskaper samt öka deras självständighet. Detta anses vara viktiga förberedelser för att eleverna ska kunna återgå till de ordinarie klasserna.

Nu när vi släppte dom sexorna som har blivit sjuor nu ... dom var ju här på heltid och hade inte varit någonting i klass under hela årskurs sex och idag går dom i klass och fixar de. Men då var dom ju inte redo. Så det handlar ju också om att vi förbereder dom ju ... för som tidigare innan dom kom in hit då var dom ju bara korridorsvandrare men när de kom in här då började dom ju arbeta och kom ifatt rent kunskapsmässigt. Så de är i alla fall redo att ta sig an högstadiet rent kunskapsmässigt och på något sätt ... ja det har blivit att de har kommit in och kan vara i klassen. Men hade man inte gjort det och dom hade fortsatt att vara i korridoren då hade dom ju tappat både kunskap och ... det hade ju inte varit lätt att gå in i högstadiet då (Nora).

Att öka självständighet men då måste man bygga på grunder också läsning skriva ... baskunskaperna och jobba mycket med det och stanna kvar vid det länge. Vi upplever ju att det går väldigt snabbt i klassrummet. Nu är det uppställning och nu är det division och det är multiplikation och man blandar teman och så. Repetition göra om igen ... (William).

Ivar beskriver att det på hans skola finns några särskilda undervisningsgrupper som har ett visst flöde av elever till de ordinarie klasserna. De elever som går i hans grupp just nu beskrivs dock av rektorn som ”extraordinära elever” och Ivar tror att det kommer att bli svårt för dem att helt återgå till sina ordinarie klasser.

Jag tänker alltid att den här insatsen ska vara en tid inte liksom till vägs ände. Dom har ju egentligen sin skolgång hela tiden här och jag kan inte ... det korta svaret skulle väl i så fall vara att nej jag kan inte se att dom kan återvända till klassen. I alla fall inte på heltid. Fläckvis med stöd, absolut och varje gång det lyckas så blir man lite glad och ... men att lämna dom i retur ... nej det tror jag inte på i nuläget (Ivar).

Fanny ser det som en självklar målsättning att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ska återgå till sina ordinarie klasser men att det kan ta olika lång tid beroende på den enskilda elevens förutsättningar.

Att komma tillbaka till klassen är ju målet för alla våra elever absolut! Och det funkar bra bara man tar det i den takt som dom klarar av. Och det vill dom ju själva också. Men jag tycker att dom landar i en liten undervisningsgrupp och dom får kanske tillbaka sitt självförtroende och sin självkänsla. Vissa går det snabbare för och andra ... det får kanske bli ett ämne i taget. Vi har flera stycken som är tillbaka nu på heltid i sin klass. Sedan har vi nån som har tagit ett steg tillbaka och då har dom fått komma tillbaka en period (Fanny).

Gustav berättar att eleverna i hans särskilda undervisningsgrupp på högstadiet mycket sällan återgår till sina ordinarie skolor och klasser.

Under dom åren som jag har jobbat här så har en återgång till hemskolan bara skett vid något enstaka tillfälle. Det vanligaste är ju att om man väl har sökt till den här verksamheten och fått en plats här så blir man ofta kvar här till den dagen man slutar årskurs nio. Det är det vanligaste (Gustav).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori informanternas uppfattningar om elevens utveckling och stödbehov i returprocessen till den ordinarie klassen. Nora, William och Fanny ser det som en självklarhet att eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna ska återgå till sina ordinarie klasser. Det betonas dock att eleven behöver förberedas för övergången och att processen tar olika lång tid. William beskriver att de försöker informera ordinarie klasslärare

på vilket sätt elevernas behov kan mötas upp och vilka anpassningar som behöver göras. Detta upplevs dock som svårt och det krävs mycket för att det ska fungera. Fanny har erfarenheter av att undervisningssituationen i det ordinarie klassrummet kan bli orimlig för alla om det finns flera elever som har behov av anpassningar eller särskilt stöd, och speciellt i kombination med problemskapande beteenden. Ivar anser att det är orealistiskt att tro att alla elever ska kunna återgå till sina ordinarie klasser och Gustav menar att det tillhör ovanligheten.

6.4 Hanteringen av elevers problemskapande beteende

Hanteringen av elever problemskapande beteende erfars av informanterna som:

- Aktiv intervention och konflikthantering
- Förebyggande pedagogiska strategier
- Den pedagogiska utmaningen
- Organisation och stödstrukturer

6.4.1 Aktiv intervention och hantering

Informanterna beskriver hur de på olika sätt hanterar elevernas problemskapande beteende i praktiken. Det kan handla om att försöka vara snabbare än eleven, avleda eller vänta ut. Samtliga informanter beskriver hur de försöker läsa av och tolka små signaler hos eleverna som kan förutsäga olika reaktioner men att det kan vara svårt då en situation kan eskalera mycket snabbt. När elevens problemskapande beteende leder till en hotfull situation önskar samtliga informanter att en annan vuxen hjälper till med att bryta eskaleringen. Samtliga informanter har kunskap om lågaffektivt bemötande (LAB) som de använder i varierande omfattning i sin dagliga hantering av elevers problemskapande beteenden samt i det förebyggande arbetet.

Det är ju inte sällan som vi får elever till oss där vi får en beskrivning av att eleven är utåtagerande eleven har varit arg har rivit sönder böcker har kastat saker. Men när eleven kommer till oss och hamnar i den här anpassade miljön och vi får jobba med eleven så är det ju sällan som såna beteenden kommer tillbaka. Väldigt sällan. Så vi försöker ju jobba med ett lågaffektivt bemötande att vi skapar lugn och trygghet i klassrummen (Gustav).

Själva delen i lågaffektivt bemötande med att man kan identifiera när en elev går upp i nivå där har man ju lärt sig en del. Men det här att inte ändra röstläge visa markera och så ... jag tror det är direkt skadligt för barn att man inte reagerar utan bara jaha nu åkte den vasen där ... det gör ingenting. Ungefär så fick man ju sin utbildning och det har man ju arbetat efter men att vara lågaffektiv är väl naturligt att ha med sig hela tiden (William).

William berättar hur han vid affektutbrott håller om och leder bort eleven till en lugnare plats. Vid dessa tillfällen talar han lugnt, berättar vad han gör och varför. William beskriver också vikten av att ha koll på miljön och eleverna som finns runtomkring och han använder sig av tidigare erfarenheter för att göra en bedömning av läget och hur han ska agera. Ivar beskriver sitt lågaffektiva agerande på ett liknande sätt men upplever ofta oro för att någon ska skada sig i dessa situationer.

Nu är jag vuxen och eleven i fråga är ju inte det så jag kan ju så att säga omfamna men det får ju ske på ett mjukt sätt. Sedan kan man ju få slag sparkar och jag har blivit biten också. Men jag tycker ändå att ... alltså jag har inte rangordnat det men jag vill ju inte att någon elev ska skada någon annan elev. Där försöker jag vara snabbare. Sedan vill jag givetvis inte att eleven själv ska råka illa ut antingen slå sig eller trilla eller ... alltså i ett klassrum eller i det lilla klassrummet där

hen vistas ... bordshörn och sånt det kan ju vara otäckt. Sedan vill jag själv inte råka illa ut. Det har ju kastats en del saker. Jag har inte fått något i ögonen, jag har ju glasögon som tur är ... men man har ju fått liksom saker slängda i pannan så att det har blivit märken (Ivar).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori hur informanterna arbetar med aktiv intervention och konflikthantering. Samtliga försöker få eleven att lugna ner sig i kritiska situationer och i möjligaste mån undvika ytterligare affektpåslag. De arbetssätt och metoder som förekommer inom lågaffektivt bemötande (LAB) som är ett förhållningssätt för att hantera människors problemskapande beteenden, både aktivt och förebyggande. Informanternas upplevelser från praktiken handlar om att utgå ifrån eleven och den aktuella situationen för att anpassa lämpligt bemötande och intervention. Att pedagogerna håller sig lugna i stressande och utmanande situationer anses vara viktigt för att undvika en eskalering av elevens våldsamma beteende samt förhindra affektsmitta. Informanterna beskriver dock att detta kan vara svårt, speciellt om de är ensamma eller om de själva känner sig rädda och hotade.

Det förekommer variationer i informanternas uppfattningar angående hur vissa delar inom LAB ska tolkas och vad som egentligen fungerar i praktiken. Gustav menar att elevens problemskapande beteende för det mesta försvinner när den pedagogiska personalen jobbar enligt LAB. William uttrycker tveksamheter till vissa delar inom LAB. Han betonar istället erfarenhet, förmåga att kunna läsa av situationer och kunskap om den specifika eleven som det viktigaste i hanteringen av problemskapande beteende i kritiska situationer. Ivar och William ser fysiskt ingripande som en nödvändig skyddsåtgärd när det behövs men betonar att det måste ske på ett kontrollerat sätt och att det innebär risker.

6.4.2 Förebyggande pedagogiska strategier

Samtliga informanter gör kontinuerligt situationsanalyser för att försöka synliggöra vilka faktorer i den särskilda undervisningsgruppens lärmiljö som kan utlösa eller bidra till elevers problemskapande beteende. Utifrån detta genomförs sedan olika anpassningar i den fysiska-, pedagogiska- och psykosociala miljön. Informanterna anser att det förebyggande arbetet är av stor betydelse för att identifiera och undvika situationer som kan leda till problemskapande beteende och affektsmitta bland eleverna.

Affektsmitta är ju en stor del av den här elevgruppens problematik. Att man är så väldigt känslig med alla intryck. Och är det då så att det finns elever som ... ja har ett beteende som är normbrytande eller problematiskt på något sätt så är det ju lätt att andra elever tar på sig samma typ av känsla. Men med det sagt det är ju en del av vårt jobb att förhindra att det händer. Så det är ju någonting som vi stöter på ganska sällan just för att vi jobbar förebyggande med det. Om det är så att en elev får en affektsmitta då har ju vi misslyckats med det som vi jobbar med och behöver förändra någonting eller göra någonting annorlunda. För det ska ju helst inte ske (Gustav).

Gustav anser att hans uppdrag som lärare i en särskild undervisningsgrupp till stor del handlar om att försöka anpassa bort elevernas problemskapande beteende genom att använda olika pedagogiska strategier, tillrättalägga undervisningsmiljön och ha ett lågaffektivt bemötande.

Vi har ju i regel inte elever där vi ser så mycket problemskapande beteenden. Ofta så är det ju saker som vi lyckas jobba bort i den här verksamheten. Det är ju därför den här verksamheten finns för hade det gått att göra i den ordinarie verksamheten så hade ju inte dom här eleverna kommit till oss utan då hade man ju klarat av dom i den vanliga skolan. Om man inte utsätts för situationer som gör att jag blir stressad och går upp i affekt och så så finns ju inte dom här beteendena (Gustav).

William beskriver hur regler och förväntningar på eleverna måste vara tydliga när det gäller vilka beteenden som är acceptabla och vilka som inte är det. Genom att upprätthålla en disciplin i klassrummet där felaktiga beteenden ger rimliga konsekvenser blir skolmiljön säkrare för både elever och personal. Detta arbete måste också vara konsekvent samt kräver uthållighet och en samsyn bland den pedagogiska personalen.

Även om vi har tydliga regler är det ju något som vi måste återkommande ... det vi säger det gör vi. Det är hela tiden mot gränserna eleverna går. Jag tror att det är 20-30 gånger om dagen måste man vara tydlig och säga vad som gäller och återgå till regler och så. Dom försöker hela tiden komma ut ur det men det blir mindre bankande och inte lika högljutt det blir inte likadana toppar att man ska börja slåss och börja skrika och så (William).

Ivar berättar att han som en del av sitt förebyggande arbete försöker fungera som en positiv och fostrande förebild för sina elever. Genom att pedagogerna tydligt modellerar olika användbara strategier kan eleverna öva på nya sätt att lösa konflikter som är socialt accepterat av omgivningen. Ivar försöker också utveckla elevernas förmåga till självkontroll, reglering av känslor och sociala färdigheter genom samtal om hur man ska vara mot varandra.

Sedan har jag två yngre elever som har lite svårare för att ... det sociala samspelet. Det är ett språk som inte lämpar sig som inte är åldersadekvat. Det är också att man inte har några spärrar. Man är väldigt impulsiv utåtagerande ja slag, knuffar ... Det är ju också så att dom här eleverna fäster sig ju väldigt mycket vid oss som individer. Och förhoppningsvis kan man på något vis stå för någon slags stabilitet och ja etik och moral och hela den biten både i diskussion och i handlande (Ivar).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori hur informanterna arbetar för att förebygga elevers problemskapande beteenden samt förhindra att kritiska situationer uppkommer. Samtliga försöker minska affektutbrott och affektsmitta bland eleverna genom olika anpassningar och pedagogiska strategier i lärmiljön. Informanterna beskriver varierade uppfattningar angående hur disciplin, regler och följsamhet påverkar elevers problemskapande beteende samt främjar samspel och lärande i klassrummet. Gustav menar att han har misslyckats med sitt uppdrag om elevers problemskapande beteende inte avtar när de kommit till den särskilda undervisningsgruppen. Han beskriver det som en huvuduppgift för pedagogerna att minska och förhindra problemskapande beteenden så att eleven kan tillgodogöra sig undervisningen. Nora och William menar att det förebyggande arbetet i klassrummet handlar om tydliga regler, krav och förväntningar som eleverna måste lära sig och förhålla sig till. Detta beskrivs som en gemensam och mödosam utvecklingsprocess för både eleverna och pedagogerna. Ivar lyfter betydelsen av att pedagogerna fungerar som fostrande förebilder och modellerar användbara strategier som eleverna kan använda för att hantera sina känslor och utveckla sociala färdigheter.

6.4.3 Den pedagogiska utmaningen

Eleverna i de särskilda undervisningsgrupperna har ofta diagnoser och svårigheter som kan resultera i kognitiva brister med en oförmåga att styra sina impulser och känsloeffekter. När den pedagogiska personalen flera gånger dagligen, under en lång tid, utsätts för elevers aggressiva och utåtagerande beteenden kan detta leda till stress, oro, utmattning eller sömnproblem. Ivar beskriver en pressande arbetssituation som till sist ledde till en längre sjukskrivning. Han upplever att detta har påverkat honom negativt och att det är tungt att komma igen.

Men jag hade en period i höstas då jag faktiskt blev sjukskriven. Och ja med tanke på hur det var så kanske det var det bästa som kunde hända för på något vis pekade det också på allvaret i

situationen den bristande organisationen den är inte bra ännu men är åtminstone lite bättre än innan. Jag har ju jobbat nu sedan ja knappt en och en halv månad på vårterminen och jag börjar känna mig lite trött i huvudet. Och om det beror på att vi inte har lyckats få till ett bra klimat jobbklimat eller där alla bitar fallit på plats för det har dom inte gjort eller vad det kan bero på ... Jag tänker så här att någonstans går man till jobbet och man försöker göra det bästa för sina elever och på jobbet så kanske man är lite ... ja jag ska inte säga att man försöker hålla upp en fasad men ... man kanske inte visar att det är jobbigt. Men sedan kommer man hem och då märker man hur jobbigt det är för då sänker man ihop ett tag. Sedan är ju det trist för man ska ju orka med livet utanför jobbet också (Ivar).

Fanny upplever att många av hennes kollegor känner stress över sin arbetssituation och anser att detta även påverkar eleverna på ett negativt sätt.

Vi har en lärare nu och hen är så otroligt fantastiskt duktig på allt men hen är så trött just nu så att hen gråter på eftermiddagarna när eleverna har gått hem. Och jag kan säga att många av dom lärarna som jag tycker är helt fantastiska dom kommer inte att vara lärare hela livet fram till pensionen. Dom kommer inte att orka det. Det påverkar ju eleverna också jättemycket såklart. Det märks ju ... (Fanny).

Fanny beskriver också att det läggs ett tungt ansvar på elevassistenter som ofta får hantera elevers problemskapande beteenden utan varken erfarenhet, utbildning eller tillräcklig handledning.

Elevassistenterna är ju ofta helt utbildade och dom jobbar med de elever som är de mest komplexa ensamma i ett rum och utan handledning. Det är ju helt galet! Dom blir ju inte långvariga för dom orkar ju inte. Dom blir avskräckta men om dom hade fått en handledare och kanske en utbildning så hade det varit mycket lättare ... (Fanny).

Gustav beskriver hur arbetet i särskilda undervisningsgrupper kan vara utmanande men att han trivs med det. Han har dock både förståelse och respekt för att det är många som inte orkar med.

Att man tycker att situationer blir obehagliga att dom blir jobbiga och att man inte vill vara kvar i dom situationerna och då passar inte det här jobbet för alla. Så är det och så måste det få vara. Alla är inte lämpade och alla vill inte jobba i en sån här verksamhet (Gustav).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori informanternas upplevelser av en utmanande och komplex arbetssituation i de särskilda undervisningsgrupperna. Samtidigt finns också uppfattningar som lyfter känslan av att göra en positiv skillnad i elevernas liv och att detta för det mesta övertrumfar de jobbiga bitarna med arbetet. Ivar har dock fått negativa stresssymptom som han härleder till upplevelser i arbetsmiljön. Detta har inneburit konsekvenser för hela livet då han blev sjukskriven. Fanny uttrycker en oro för hur elevassistenter, som saknar både utbildning och erfarenhet, placeras hos de elever som har de största svårigheterna och de mest komplexa behoven. Då det dessutom ofta saknas fungerande rutiner för handledning eller mentorskap för elevassistenterna anser hon att detta är mycket problematiskt och orsakar många personalbyten. Gustav poängterar att arbetet i särskilda undervisningsgrupper påverkar personer på olika sätt och att det därför inte passar alla.

6.4.4 Organisation och stödstrukturer

Gustav berättar att han känner sig nöjd med stödet från skolledningen och att samverkan med elevhälsan fungerar bra. På hans arbetsplats finns också inarbetade och regelbundna rutiner för handledning med skolpsykolog och specialpedagog.

Sedan har vi ett elevhälsoteam på skolan som är kopplat till oss med kurator och skolsköterska där vi har elevhälsoteamträffar kontinuerligt under terminens gång. Det är inte så att vi har några fasta tider med kurator eller så utan om vi har behov av kuratorstöd så får vi det. Sedan så har vi handledning 1-2 gånger i månaden med skolpsykolog och specialpedagog. Det är jättebra. Där får vi ju extratid att ventilera dom problemen som vi ser hos oss och som vi tycker att vi behöver lyfta. Det är ju inte så att vi blir serverade med svar utan ... däremot tankar och frågeställningar som vi lyfter och som vi bollar och sen så får vi gå tillbaka till verksamheten och testa och sedan får vi följa upp det vid andra tillfällen (Gustav).

Gustav poängterar dock att stödet i arbetslaget är det mest betydelsefulla och att de tillsammans försöker hantera det som händer i de särskilda undervisningsgrupperna.

I mångt och mycket så sköter vi oss ju i regel själva men vi har ju samtidigt ett väldigt bra stöd när vi väl behöver både från skolledning och elevhälsoteam (Gustav).

Ivar upplever att det finns ett visst stöd men tycker att andra grundläggande förutsättningar saknas i verksamheten. Vid några tillfällen har han exempelvis valt att kontakta sin fackliga företrädare för att få hjälp och gehör från skolledningen.

Jag tycker att jag får stöd både från kuratorn och specialpedagogen, det tycker jag i någon mån. Samtidigt så är det andra saker som jag saknar i min jobbvardag, som jag tror skulle vara ett större stöd för mig. En sån sak som egentligen ganska grundläggande det är att vi har haft problem med att få till mötestid för vårt arbetslag. Vi är i februari på vårterminen nu och vi har haft två arbetslagsmöten sedan skolstart (Ivar).

Däremot så, när det var som värst då kontaktade jag facket också eller min fackliga representant. Och då började det röra lite på sig. Då började man från ledningens håll biträdande rektor mer ta tag i det här och man började fundera lite på om vi kanske ändå var underbemannade. Så utifrån det så blev det lite förändringar arbetsmässigt sett men jag skulle säga att vi är på väg lite åt fel håll igen (Ivar).

Fanny beskriver hur arbetet i en särskild undervisningsgrupp kan vara väldigt utmanande och att det sällan erbjuds tillräckligt stöd eller handledning. Under en särskilt påfrestande period fick Fanny stöd av kuratorn på skolan när hen hade lediga tider.

Så jag gick till kuratorn på elevens tider när hen inte var där. Och det var jätteskönt! Det tror jag verkligen att jobbar man som elevassistent eller jobbar i en liten undervisningsgrupp med dom här utåtagerande eleverna ... det kan ju vara psykiskt påfrestande att jobba med den här typen av barn. Då behöver man absolut hjälp med det för att orka stanna (Fanny).

Fanny menar att ett rektorns ledarskap har en stor betydelse när det gäller hur exempelvis planeringstid, samverkan, raster och handledningstillfällen ska organiseras. Tyvärr har hon upplevt att de rektorer som har haft innovativa idéer och velat utveckla verksamheten inte alltid uppskattats.

Du måste ju som rektor våga ta det beslutet att nu ska vi göra såhär. Take it or leave it! Mycket på en skola handlar ju om ledarskapet. På åtta år har jag haft fem rektorer så jag har provat på flera stycken ... Några av dom har varit fantastiska och dom har också varit lite obekväma. Och det tror jag kanske att man måste våga vara (Fanny).

William och Nora upplever inte att skolledningen erbjudit tillräckligt med stöd i samband med kritiska händelser som de har varit med om. De anser också att det finns brister när det gäller den allmänna organisationen som gör att det blir väldigt intensiva dagar som frestar på.

Tiden finns ju inte till ... vi är ju här en timme och 45 minuter varje dag innan dom börjar för att planera. Vi har ju inte planeringstid och inga luncher. Vi är ju med eleverna hela tiden (William).

Nej för en av oss måste ju vara med eleverna hela tiden. Och sedan är det rastvakter och någon måste kanske vara här inne (i klassrummet) ... och sedan försöker vi ... nu har vi 15 minuter innan nästa pass ... (Nora).

Sammanfattningsvis beskrivs inom denna kategori informanternas upplevelser och erfarenheter om stödet från kollegor, rektor, elevhälsa och skolledning. Gustav anser att skolledningens stöd är tillräckligt och fungerar bra. I hans verksamhet finns det fungerande strukturer för handledning och planering inom men även mellan de olika arbetslagen. Gustav beskriver vidare kollegornas stöd i arbetslaget som det viktigaste och att de i mångt och mycket sköter sig själva. Nora och William känner att de har stöd av varandra och att det innebär en stor trygghet. De upplever dock stödet från rektor och skolledning som otillräckligt och att de i stort sett får klara sig på egen hand. Nora och William anser också att samarbetet med andra lärare i skolans ordinarie klasser kunde vara bättre. Ivar och Fanny beskriver att de kan känna sig ensamma i sin undervisningspraktik. De skulle uppskatta fler tillfällen där kollegor hade möjlighet att stötta varandra på olika sätt. I kategorin framkommer även uppfattningar från informanterna som ger signaler om en allmän besvikelse gällande rektorernas ledarskap och oförmåga till att utveckla fungerande strukturer för exempelvis raster, planering och samverkan.

6.5 Pedagogernas upplevelser och erfarenheter från praktiken

6.5.1 Ivars berättelse

Ivar beskriver en kritisk händelse i sin särskilda undervisningsgrupp som ”slog i det pedagogiska taket”. Vid början av ett arbetspass började en elev plötsligt skrika, kasta föremål och spotta på honom. Ivar valde att lämna rummet men eleven följde efter. När eleven passerade genom ett annat rum eskalerade situationen ytterligare.

Det står också en defekt dokumentförstörare innanför dörren. Eleven tar den och kastar den mot rutan. Rutan håller förvisso men den defekta dokumentförstöraren blir än mer defekt. Och nu är ju liksom hela situationen helt galen. Eleven är uppe i en spiral som långt ifrån börjar dala utan det liksom fortsätter att kastas. Jag har glömt att säga att det spottas ju också i den här situationen så dels har man ju fått saliv både på kläder och ansikte. Mycket kan man ju värja sig emot men det är liksom en svår bit att stå kvar i spottregnet så det gör ju att man går ut också.

Det tog ungefär en halvtimme innan eleven till sist lugnade ner sig. Under hela incidenten var Ivar ensam tillsammans med eleven. Han beskriver hur en ”hårt slimmad organisation” gör att det nästan aldrig finns någon annan vuxen som kan hjälpa till vid behov.

Men vi har ingen man kan plocka in ingen stand-by. Däremot så skulle man ju absolut kunna tänka sig att ... det skulle vara till hjälp att liksom kunna bryta. Jag kan förflytta mig. Sedan är det inte säkert att det skulle hjälpa eleven för i det läge där eleven befann sig i så nådde man inte fram oavsett skulle jag vilja säga.

Ivar beskriver hur han i dessa situationer tvivlar på sig själv men inser att elevens problematik resulterar i liknande beteendemönster även tillsammans med andra vuxna.

Första gången eller andra eller tredje gången något sånt här händer för det händer ju flera gånger fick man tanken att men beror det på mig som person? Är det bara jag som råkar utföra det här? Men det är det ju inte. Vi har ju liksom haft biträdande rektor som har fått stå i spottregnet också pedagogiska assistenter andra lärare ... så till och med någon förälder fick sig en spottloska också. Någon förälder som var där och hämtade någon förstaklassare. Så det är liksom händer ... det verkar inte personbundet i alla fall utan det är en annan problematik.

Vid denna typ av elevincidenter gör personalen en anmälan i skolans rapporteringssystem. Ivar anser dock att detta sällan leder till några åtgärder i verksamheten vilket innebär en viss frustration.

När man råkar ut för sådana här händelser så gör man givetvis en anmälan i det rapporteringssystem som vi har. Och i höstas så gjorde jag 18 eller 19 anmälningar en månad och det är ju helt galet. Så där råkar man ju själv ut för att man liksom någonstans känner sig väldigt ensam med det här. Man står i det där det får inte hända något med någon annan elev eleven själv får inte skada sig men det händer ju något med en själv ...

6.5.2 Noras och Williams berättelse

Nora och William beskriver en kritisk situation som inträffade när en elev i den särskilda undervisningsgruppen vägrade att följa de regler som fanns i skolbiblioteket. Detta resulterade i en affekteskalering hos eleven som gjorde att William till sist fick ingripa fysiskt.

Och då börjar man märka ... eftersom man har påtalat det många gånger då går intensitetsnivån upp hos eleven. Men vi vidhåller det och till sist leder det till att istället för att gå in i sitt rum och varva ner så börjar man kasta grejer. Och då börjar det bli lite småfarligt för då börjar hen gå upp i affekt. När eleven är på väg att inte kasta böcker längre utan kasta en vas då ingriper jag. Jag tar tag i vasen och eleven för då är eleven så pass ... och har tappat kontrollen liksom. Och så berättar man vad man gör. Nu måste jag hålla dig här jag måste sätta dig ner i soffan och sen får du vänta här. Du kommer inte att komma härifrån nu för nu är du så pass ... Nu har du inte koll på vad du gör så nu måste jag göra det här (William).

William beskriver hur han hela tiden försökte prata lugnt med eleven som befann sig i affekt och förklara vad som hände. Lyckligtvis lugnade situationen ner sig ganska snabbt och eleven satte sig i en soffa.

Hen hör ju inte det vad man säger men man berättar ju ändå vad man gör för att förbereda eleven på vad som händer. Man försöker ju tala lugnt med eleven. Eftersom du gör så här måste jag göra så här. Du kan skada dig själv och du kan skada oss. Men eleven satte sig ner lugnt och var där i soffan (William).

Nora berättar att situationen utlöstes av att eleven triggades av krav i klassrummet och att personalen tidigare tagit hans dator som en konsekvens när en arbetsuppgift inte genomfördes. Nora beskriver hur en manlig kollega fanns med William under elevincidenten och att hon stannade kvar i klassrummet för att sedan byta av och bryta.

Vi hade en annan kollega som var här också då en manlig. Sen gör vi så att när hen lugnar ner sig något då väljer vi att ... vi byter. Så då går jag ut och du går iväg. Så går vi och äter för det var

lunchtid där. Och sen när vi kom tillbaka så sa vi att det är ju det här som ska göras det vet du. Då hade hen ju ätit och vi hade bytt personal (Nora).

Nora upplever ett visst obehag när eleverna blir fysiskt våldsamma. Hon tycker att känns tryggt att vara två som kan stötta varandra i dessa situationer.

Jag känner att du (William) behärskar mer den biten när dom blir liksom ganska våldsamma så. Du är ju mer fysiskt stark och som kvinna kan man känna sig lite ... det är obehagligt att vara själv i en sådan situation och det är jätteskönt med honom (William) eftersom han är så lugn. Och då blir man ju själv lugn och känner sig trygg (Nora).

William och Nora berättar vidare om en obehaglig upplevelse som inträffade när en elev hotade Williams dotter och skickade obehagliga bilder till Noras telefon. Händelsen polisanmäldes, eleven stängdes av och flyttades tillfälligt till en annan skolform men kom senare tillbaka. Båda är kritiska till hur ledningen hanterade detta och att det gick så långt.

Alla kände ju att den här eleven var kapabel till ... både elever och personal. Men då kände man ju att då var det så tydligt ... det skulle skett för länge sedan. Tills det är någon personal som kräver och reagerar att nu görs det här (Nora).

Det hade varit så många incidenter. Det skulle skett tidigare. Det här som hände mig det skulle inte ha hänt. Det görs ingenting i tid utan man väntar och väntar. Det var många som kände rädsla för den eleven. Definitivt (William).

William har tidigare upplevt hot och våld på andra skolor som han har arbetat på. Även vid dessa tillfällen upplever han att stödet från skolledningen efteråt varit otillräckligt.

Jag har blivit skuren över halsen en gång. Det var på en annan skola och det var inget stöd alls. Det var ju inget hur ska vi gå vidare med det nu. Det är ju klart att man känner sig ensam. Jag var själv i den situationen. Jag har haft elever som har försökt locka in en där man har glasskärvor för att skära en och så. Men den nivån på elever har jag inte längre. Men då var man väldigt ensam (William).

6.5.3 Gustavs berättelse

Gustav förklarar att det väldigt sällan inträffar några kritiska händelser i de särskilda undervisningsgrupper där han arbetar. Vid ett tillfälle har han dock blivit slagen av en elev.

Jag blev slagen i ansiktet på näsan av en elev. Det här var en elev som var svår att läsa av. En elev som inte hade så mycket mimik så mycket uttryck i ansiktet så det var svårt att se om den här eleven var arg eller glad. Hen log ofta men hade nästan liksom som ett påklistrat leende men det betydde inte alltid att eleven var glad. Och vid ett tillfälle skulle jag gå in till eleven vid elevens arbetsplats och ha en lektion och just där och då kunde jag inte utläsa att eleven var upprörd. Så när jag satte mig ner och skulle inleda undervisningen så lutade jag mig lite för långt fram och då kom jag för nära och eleven slog till mig på näsan ... en box så...och ja jag blev ju såklart överraskad och det gör ju ont att få ett slag på näsan ... det är ju liksom så att det börjar tåras i ögonen och sådär.

Gustav lyckades behålla lugnet och backade ut från elevens arbetsplats.

Och det jag tänkte på i den situationen det var ju att jag får ju inte bli upprörd. Den här eleven satt i ett klassrum med tre andra elever och jag hade ju kunnat reagera på en massa olika sätt. Jag hade ju kunnat skrika liksom och blivit jätteupprörd eller så men då hade vi ju hamnat i den situationen att alla elever i rummet hade blivit påverkade.

Gustav meddelade sina kollegor och sin chef om vad som inträffat samt dokumenterade det i sina egna papper. Han valde dock att inte skriva en incidentrapport och anser inte att han tagit någon skada av händelsen.

För jag kände att jag vill inte göra någon större sak av det. Om man ska se krasst på det så var det mitt eget fel. Jag kunde inte läsa av eleven. Jag kom för nära eleven och då hände det. Det var ju liksom elevens försvarsmekanism för att jag skulle gå därifrån. Hen klarade ju inte av att ha mig så nära just då.

Något liknande inträffade aldrig igen och Gustav tycker att relationen med den inblandade eleven fungerade bra efteråt. Gustav menar att den vuxna måste ta på sig ansvaret i dessa situationer och att man bör undvika att skuldbelägga eleven.

Vi hade kunnat jobba så att vi liksom skuldbelägger våra elever för sitt beteende men då hade vi inte kommit någonstans med vårt jobb utan vi behöver jobba med det som vi kan förändra och det är ju ofta oss själva. Det är dit vi får gå först. Vad kan jag förändra för att göra det så bra som möjligt för den här eleven? Så ser jag på det.

6.5.4 Fannys berättelse

Fanny berättar om en incident som hon och en kollega råkade ut för flera år sedan när de skulle skjutsa en elev i en bil till fritidsgården. Eleven mådde psykiskt dåligt vid tidpunkten, var labil och hamnade lätt i affekt.

Hen mådde jättedåligt och tyckte att skolan var ett stort svart hål. Hen var mycket hemma och jag var hemma där ibland också och hade hemundervisning. Hen slogs ... slog dom vuxna på skolan men ... har aldrig slagit mig men vuxna och andra elever på skolan. Eleven hade ett eget rum på skolan. Hen rev sitt rum varje dag i stort sett. Och då så körde vi och hämtade eleven som bodde en bit ifrån ... hämtade och körde dit jag och en annan assistent. Vi var två för att hen var utåtagerande. Och en morgon när vi skulle hämta så satte hen sig i bilen och sa att ... då hade hen en väska som hängde över axeln ... och då sa hen att idag har jag en kniv med mig. Jag ska döda er idag. Och det skulle mycket väl kunna ha hänt och vara så.

Fanny och hennes kollega satt två timmar i bilen och försökte prata och lugna ner eleven.

Sedan gick eleven in i sitt hus och då så ringde jag till mamman. Mamman var hemma så jag berättade detta och då ringde hon själv till socialtjänsten. Vi åkte tillbaka till skolan och pratade med vår rektor och då ... det var första gången som jag kände att dom (elevhälsan och rektorn) tog det här på allvar. Att eleven mådde inte bra, det hade varit väldigt många incidenter innan ... men liksom det var ingen som visste vad man skulle göra. Jag tror ju att det var ett slags rop på hjälp efter någonting men hen kunde inte kommunicera vad det var för nåt.

Fanny berättar att eleven fick hjälp på BUP efter incidenten men beskriver det obehag som hon upplevde i situationen.

Men man känner att det ... jag kan väl inte säga att jag har några men av händelsen så men just i stunden så var det ju väldigt obehagligt för jag visste inte alls vad ... det skulle som sagt mycket väl kunnat vara så att hen hade haft med sig en kniv och var ju väldigt i affekt.

Fanny är kritisk till att det finns så lite stöd för personalen efter en sådan här händelse. Hon menar att den tuffa arbetsituationen som ibland är hotfull gör att många inte orkar med. Fanny beskriver hur hon flera gånger varit rädd på sin arbetsplats men att hon känner ett ansvar för eleverna och inte vill svika dem.

Ingenting hände efteråt ... jo skolchefen kom till skolan den dagen och pratade med oss. Men annars faktiskt ingenting. Man orkar ju inte i längden. Det var så många som ... jag var kvar längst

på den här eleven för jag kände att jag kan ju inte överge hen. Det tror jag hade med min ålder att göra. Jag var lite äldre jag var mogen jag ville hjälpa eleven.

Fanny berättar om en annan incident där hon upplevde obehag och kände sig hotad av en elev men också av föräldrarna.

Jag hade en elev en gång som efter att vi hade haft ett Sip-möte där vi hade gjort en soc.anmälan. Då läste jag upp anledningen till den orosanmälan och då så blev det liksom ett hat mot mig från familjen. Så dagen efter detta Sip-mötet hade varit, så kastade eleven stora stenar på mig och då givetvis var jag ju rädd. Hade jag fått en sån där sten i huvudet så ... vi hade ju alltid mobiltelefon på oss när vi jobbade med dom här eleverna, och då fick några springa dit och hjälpa mig. Så det är klart att jag var rädd då. Det finns föräldrar som är otroligt obehagliga det har jag varit med om också. Dom har inte hotat mig rakt ut men har hotat andra elevassistenter på min arbetsplats.

6.6 Resultatsammanfattning

Studies syfte var att undersöka särskilda undervisningsgrupper och dess relation till skolans inkluderande uppdrag. Ett särskilt fokus riktades på elever som uppvisar problemskapande beteenden och som delvis eller helt har sin skolgång i denna verksamhet. Syftet var också att belysa pedagogernas uppfattningar och erfarenheter av att arbeta med dessa elever i den särskilda undervisningsgruppens praktik. Utifrån detta formulerades följande forskningsfrågor:

1. Vilka beskrivningar och uppfattningar har pedagoger om den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag?
2. Vilka beskrivningar och uppfattningar har pedagoger i särskilda undervisningsgrupper angående hanteringen av elevers problemskapande beteenden?

Den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag erfars av pedagogerna enligt följande:

Undervisningspraktiken

- Anpassad lärmiljö och stödstrukturer
- Relationer och trygghet

Pedagogerna beskriver att undervisningspraktiken i särskilda undervisningsgrupper erbjuder en lugnare skolmiljö med mindre grupper, högre personaltäthet och en anpassad pedagogik med en undervisning som genomsyras av tydlig struktur och fasta rutiner. Det finns också anpassade elevplatser, möjligheter till avskärmning vid behov samt tillgång till smårum. Pedagogerna anser att relationsbygget är en förutsättning för att eleverna ska bli mottagliga för undervisning och lärande samt känna trygghet och tillit i skolsituationen.

Relationen till skolans inkluderande uppdrag

- Tillgänglig lärmiljö och gemenskap

Pedagoger är positiva till en inkluderande skola men anser samtidigt att det finns utmaningar med att gå från teori till praktik. De ser en tydlig koppling mellan brister i de ordinarie

klassernas lärmiljö och det ett ökat söktryck av elever till särskilda undervisningsgrupper. Pedagogerna använder olika beskrivningar av begreppet inkludering. De upplever att eleverna känner sig inkluderade i de särskilda undervisningsgrupperna och att det utvecklas en speciell slags förståelse och acceptans.

Returprocessen

- Samverkan och kommunikation
- Elevens utveckling och stödbehov

Några pedagoger ser det som självklart att eleverna i den särskilda undervisningsgruppen ska återvända till den ordinarie klassen. Eleverna förbereds genom att bygga upp och stärka sina olika förmågor och ämneskunskaper samt öka sin självständighet. De får också lära sig olika strategier för att hantera sina svårigheter och öva upp kommunikativa och sociala förmågor. Enligt pedagogerna har samverkan och kommunikation med den ordinarie klassläraren en avgörande betydelse för om returprocessen ska lyckas. Andra pedagoger beskriver att det kommer att vara svårt att inkludera deras elever i ordinarie klasser och att det är mycket ovanligt att det händer.

Hantering av elevers problemskapande beteende erfars av pedagogerna enligt följande:

- Aktiv intervention och konflikthantering
- Förebyggande pedagogiska strategier
- Den pedagogiska utmaningen
- Organisation och stödstrukturer

I hanteringen av elevernas problemskapande beteenden står snabbt och flexibelt bemötande i fokus. Pedagogerna använder olika strategier för att bryta en affekteskalering och lågaffektivt bemötande för att stabilisera kritiska situationer. Vid kritiska elevsituationer önskar pedagogerna att en annan vuxen hjälper till med att bryta eskaleringen. För att eliminera problemskapande beteende och affektsmitta bland eleverna gör pedagogerna kontinuerliga situationsanalyser och anpassningar samt arbetar med förebyggande pedagogiska strategier. Pedagogerna lyfter också att det förebyggande arbetet handlar om att fungera som positiva förebilder för eleverna. Genom modellering kan eleverna lära in mer socialt accepterade strategier för konfliktlösning, känsloreglering samt sociala samspelsregler. De pedagogiska utmaningar som lyfts är rädsla för fysiska skador orsakade av elevernas aggressivitet, kognitiva brister och oförmåga att styra sina impulser. Några pedagoger beskriver hur långvarig exponering av elevers utåtagerande beteenden leder till stress, utmattning, osäkerhet och oro. En majoritet av pedagogerna upplever att organisation, ledarskap och stödfunktioner brister och inte är tillräckliga.

7. DISKUSSION

Detta avsnitt knyter samman studiens syfte, forskningsfrågor och resultat i en diskussion utifrån tidigare presenterad forskning. Uppsatsens teoretiska ramverk är livsvärldsfenomenologins filosofiska perspektiv. Perspektivet inriktar sig på att studera och beskriva människors direkta vardagliga upplevelser och levda erfarenheter av ett specifikt fenomen som är relevant och meningsfullt för dem (Dahlberg et al. 2019; Denscombe 2019; Eliasson 1995; Giorgi 1997). På detta sätt kan ny kunskap från människors individuella upplevelser och erfarenheter av specifika fenomen bidra till för en fördjupad förståelse för deras livssituationer. I diskussionsdelen blir detta synligt i pedagogernas beskrivningar av sina erfarenheter, upplevelser och uppfattningar om den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag samt hanteringen av elevers problemskapande beteenden. I enlighet med den fenomenografiska metodansatsen beskrivs pedagogernas/informanternas upplevelser, erfarenheter och uppfattningar i detta avsnitt på en kollektiv nivå utan att några enskilda röster framträder (Marton & Booth 2000, s. 150). Avsnittet avslutas med en metoddiskussion.

Alla elever ska inkluderas i skolan, oberoende behov av särskilt stöd eller olika funktionsnedsättningar (Salamancadeklarationen 2006). Det finns dock ett glapp mellan övergripande inkluderande utbildningsambitioner och skolans realisering av en inkluderande undervisningspraktik (Bölte et al. 2021; Ferlin 2022). Det har under många år pågått diskussioner om särskilda undervisningsgrupper enbart ska ses som exkluderande elevlösningar då en placering i denna verksamhet också kan leda till att elever känner sig inkluderade och får en social tillhörighet. Just nu verkar pendeln på högre styrnivå övervägande befinna sig på sidan som förespråkar fler särskilda undervisningsgrupper i skolan (Regeringen 2023). Från forskarhåll finns dock ett motstånd och studier redovisar negativa konsekvenser av exkluderande elevlösningar (Bölte et al. 2021; Malmqvist 2021; Westerberg 2023; Zweers et al. 2021). I mitten befinner sig skolpersonalen som ska hantera dagliga dilemman i skolans undervisningspraktik tillsammans med eleverna utifrån de beslut som fattas i kommunerna. Lärarna uttalar också en kunskapsbrist angående *hur* ett inkluderingsarbete ska kunna genomföras och fungera rent praktiskt i en skola som idag befinner sig i ett utmanande läge (Göransson & Nilholm 2014).

Informanterna använde under intervjuerna varierande beskrivningar av begreppet inkludering. Samtliga hänvisade någon gång till inkludering enligt en placeringsdefinition i beskrivningar som handlade om när anpassningar i den ordinarie klassen inte fungerar eller var otillräckliga. Informanterna var tydliga med att när elever och klasskamrater far illa av en destruktiv situation i det ordinarie klassrummet måste detta brytas. I dessa fall kan den särskilda undervisningsgruppen vara en lösning på ett allvarligt problem som annars riskerar att eskalera. Några informanter lyfter betydelsen av elevens egen känsla och upplevelser som avgörande om det handlar om inkludering eller inte. Det är inte förvånande att informanterna använder olika beskrivningar av begreppet inkludering då det saknas konsensus i både forskning och praktik. De flesta forskningsstudier inom området beskriver hur begreppet blandas ihop och fylls med ett varierande och subjektivt innehåll beroende på intressen och syften. När människor i en profession använder begrepp som har ett antal individuella definitioner leder detta ofta till kommunikationssvårigheter och missförstånd som kan hindra både samsyn och skolutveckling (Ferlin & Persson 2020; Nilholm 2021; Nordgren & Frostlund 2022; Paulsrud & Nilholm 2023; Westerberg 2023).

Informanterna upplever att inkludering av elever med problemskapande beteenden eller uttalad NPF-problematik sällan fungerar i ordinarie klassrum eftersom tillräckliga stödinsatser i form av resurser och anpassningar saknas. Informanterna beskriver vidare erfarenheter av att skolledningen ofta anser att elever med särskilda behov kan inkluderas i ett ordinarie klassrum utifrån en så kallad placeringsdefinition (Göransson & Nilholms 2014). Detta leder dock inte automatiskt till att elever inkluderas, vilket även framhålls i flera forskningsstudier (Gidlund 2018; Nordgren & Frostlund 2022; Markkanen et al. 2020; Westerberg 2023). I denna situation förväntas sedan klassläraren lösa ett antal individuella anpassningar, hantera problemskapande elevbeteenden med tillhörande konflikter och samtidigt hålla i en högkvalitativ undervisning. Ogenomtänkta inkluderingar för elever med särskilda behov ökar på så vis risken för negativa konsekvenser för den enskilda eleven, klasskamraterna och klassläraren. Detta kan inte förväntas ge positiva signaler som gynnar en utveckling mot en mer inkluderande skola.

Samtliga informanter i studien upplever att söktrycket har ökat och fortsätter att öka till de särskilda undervisningsgrupperna. Det finns också samstämmiga uppfattningar om att orsaken till detta är att ordinarie klasser idag inte kan erbjuda alla elever en tillgänglig lärmiljö. Informanterna beskriver att elevens självkänsla och studiemotivation ofta är mycket låg när de kommer från den ordinarie klassen till en särskild undervisningsgrupp. Det kan ta lång tid innan skolan upplevs som en trygg plats och tillitsfulla relationer kan börja byggas upp igen. En majoritet av informanterna upplever att eleverna känner sig inkluderade i de särskilda undervisningsgrupperna och att det utvecklas en speciell slags förståelse och acceptans. Enligt studier av Goodall (2020) och Ferlin (2022) bekräftas att många elever känner sig mer inkluderade i en särskild undervisningsgrupp, trots att denna uppfattas som en exkluderande elevlösning. Det blir tydligt att inkludering handlar om en känsla av tillhörighet, acceptans samt tillgång till nödvändigt stöd. Många av eleverna i Goodalls (2020) och Ferlins (2022) studier trivdes så bra i de särskilda undervisningsgrupperna att de inte ville återvända till sina ordinarie klasser igen. Det är ett intressant faktum att forskningsstudier såväl som informanterna i min studie beskriver hur elever först blir exkluderade i sina ordinarie klasser för att därefter placeras i en särskiljande elevlösning där de känner sig inkluderade.

Informanterna i studien anser att relationsbygget är en förutsättning för att eleverna ska bli mottagliga för undervisning och lärande samt känna trygghet och tillit i skolsituationen. Detta är något som även framhålls i forskning. Studier visar att lärarens känslomässiga stöd verkar ha en speciellt skyddande faktor för elever med problemskapande beteenden och även en positiv inverkan på elevernas utveckling, psykiska hälsa, välbefinnande samt akademiska prestationer (Ferlin 2022; Markkanen et al. 2020). Enligt Ferlins och Perssons (2020) studier är relationer och specialkompetens det som elever och skolpersonal anser vara de största fördelarna med särskilda undervisningsgrupper. Forskarna menar dock att pedagogernas goda relationella kompetens ibland leder till att eleverna blir för beroende av dem och gruppens trygghet. Vissa elever ville exempelvis inte lämna de särskilda undervisningsgrupperna trots att de bedömdes klara en tillbakagång till de ordinarie klasserna noterar Ferlin och Persson (2020). Här blir det tydligt hur pedagogernas framgångsrika arbete i särskilda undervisningsgrupper får en slags kontraproduktiv effekt sett ur ett större inkluderingsperspektiv utifrån exempelvis den generaliserade individualiserade definitionen eller gemenskapsdefinitionen (Göransson & Nilholm 2014).

Elevplaceringar i särskilda undervisningsgrupper ska enligt skolans styrdokument vara tidsbestämda och målsättningen är att eleverna ska återgå till sin ordinarie klassundervisning. Den särskilda undervisningsgruppen skulle då kunna fungera som en slags bro tillbaka till den

ordinarie klassen. Några informanter i studien beskriver också hur deras särskilda undervisningsgrupper har ett slags genomflöde av elever. Eleverna är i verksamheten under en tid för att ”landa” och jobba ifatt i de ämnen som de halkat efter i och på så vis öka sin måluppfyllelse. Eleverna återgår sedan till sin ordinarie klass. Enligt forskningsstudier verkar detta dock vara ganska ovanligt (Skolinspektionen 2014). Malmqvist (2021) konstaterar i sammanhanget att det varken är realistisk eller önskvärt för alla elever som är placerade i särskilda undervisningsgrupper att återgå till sina ordinarie klasser. Bäckström (2021) och Westerberg (2023) framhåller att elever i särskilda undervisningsgrupper ofta får mindre undervisningstid i jämförelse med de ordinarie klassrummen. Informanterna i min studie beskriver å andra sidan att många elever varit så kallade ”korridorsvandrare” och för det mesta ägnat sig åt ”off-task-aktiviteter”, som att exempelvis störa de andra i klassrummet, innan de placerades i den särskilda undervisningsgruppen. Först här började eleverna successivt ta emot undervisning och komma ifatt kunskapsmässigt. Utifrån detta perspektiv känns det oklart om dessa elever verkligen fick mer undervisningstid i det ordinarie klassrummet jämfört med den särskilda undervisningsgruppen. Några informanter i studien beskriver att eleverna i deras särskilda undervisningsgrupper kommer att ha mycket svårt att gå tillbaka till sina ordinarie klasser eller att det är mycket sällan som detta händer. Här verkar den särskilda undervisningsgruppen mer ha funktionen av ett sidospår utan någon målsättning att någonsin koppla på skolans huvudspår igen.

Skolans sociala miljö innebär ofta svårigheter för elever med diagnoser inom autismspektrum eller det neuropsykiatriska området (SOU 2020:24). Dessa funktionsnedsättningar riskerar i utmanande situationer leda till att eleven reagerar med utåtagerande och problemskapande beteenden som hindrar och försvårar relationer till andra elever. Olika forskningsstudier visar dessutom att långvarig och allvarlig beteendeproblematik även påverkar elevens allmänna utveckling och lärande på ett negativt sätt. Riskerna finns också att situationen i det ordinarie klassrummet till slut blir dysfunktionell och ohållbar för alla (Duesund & Oedegaard 2018; Lutz 2021; Nordahl et al. 2007; Uus & Kikas 2021). Den särskilda undervisningsgruppen skulle i detta sammanhang kunna ses som en resurs i skolans inkluderingsuppdrag. Informanterna i studien beskriver hur det är lättare att skapa en trygg och strukturerad lärmiljö som kan minska elevens stressnivå i ett mindre sammanhang. Informanterna berättar också att det i den särskilda undervisningsgruppen finns möjligheter att jobba mer enskilt med elever under en längre tid för att bygga upp tillitsfulla relationer. Detta kan sedan fungera som en grund i undervisningssituationen och motivera eleverna till lärande. Forskningsstudier framhåller att klassrum med strukturerad miljö, tydliga rutiner, regler och förväntningar minskar elevers beteendeproblematik samt har en positiv effekt på individuella skolresultat. Likaså har en lugnare lärmiljö med mindre grupper och fler vuxna visat sig minska elevers problemskapande beteende (Ferlin 2022; Markkanen et al. 2020). Med detta som bakgrund är det inte helt orimligt med en korrelation mellan ett ökat antal elever i klasserna, minskade vuxenresurser och stökiga klassrum.

Informanterna i studien berättar om sina erfarenheter och upplevelser av hot och våld som känslomässigt påfrestande. De beskriver hur långvarig och frekvent exponering av elevers problemskapande och aggressiva beteenden ger negativa effekter på deras psykiska mående. Brist på resurser och personal utan adekvat utbildning eller erfarenhet upplevs också öka risken för att kritiska elevsituationer uppkommer. När elever reagerar med ett kraftigt normbrytande och problemskapande beteende tappar de kontrollen över sina känslor och sig själva. Detta kan bero på att det saknas kognitiva förutsättningar för att klara av vissa situationer eller omgivningens krav (Greene 2017). Lärarna i Markkanens et al. (2020) studie beskrev känslor av rädsla när eleverna reagerade med fysisk aggressivitet. Upplevelser av

skamkänslor efter att ha blivit utsatta för olika kränkningar, våld och hot var också vanligt. Lärarna beskrev vidare att de kände medlidande för eleverna i de situationer där deras problemskapande beteenden till slut ledde till en aktiv intervention. Medarbetarnas stöd upplevdes som viktigt i dessa utmanande situationer. Majoriteten av informanterna i min studie upplever att det inte finns tillräckligt med kontaktytor eller tid för planering eller samtal med kollegor. De beskriver också flera exempel på när de anser att rektorns eller skolledningens stöd har varit eller är otillräckligt.

Alla har rätt till en säker och stödjande arbetsmiljö. Rektorn ansvarar för att ordentlig uppföljning med stödfunktioner ska finnas tillgängligt för skolpersonal som drabbas av kränkningar, hot och våld (Arbetsmiljöverket u.å.). Ferlin (2022) framhåller vikten av att skapa nya mer flexibla kontaktytor i skolan där utbyten mellan olika personalkategorier kan ske. Detta är viktigt för att underlätta samverkan och skapa samsyn mellan pedagoger i särskilda undervisningsgrupper och de ordinarie klasslärarna. När det saknas tid för planering och tillgång till elevhälsa och handledning kan detta ge en känsla av att pedagogerna måste klara sig själva. För att klara den emotionella och mentala påfrestning som krävs är det nödvändigt att pedagogerna får tid att reflektera över sin yrkesroll och känner stöd både från sina kollegor men även av rektor, skolledning och huvudman.

Forskningsstudier visar att många lärare känner sig osäkra i möten med elever som uppvisar ett problemskapande beteende. Lärare anser också att de saknar både kunskap och effektiva strategier för att hantera beteendeproblematik samtidigt som resten av klassen måste få sin undervisning. Detta kan leda till stress och en ökning av konflikter (Bölte et al. 2021; Markkanen et al. 2020; Westerberg 2023). I sammanhanget är det viktigt att diskutera vikten av att pedagogerna försöker förstå de underliggande orsakerna till elevens beteenden. Här bör ett empatiskt perspektiv vara utgångspunkten. Mycket ansvar läggs idag på pedagogerna och deras förmåga att lösa komplexa elevproblem utan tillräckliga resurser. Enligt regeringen och skolministern Lotta Edholm är dagens skola stökig. För att lösa detta behövs mer ordning och reda i kombination med regler och disciplin (Regeringen 2023; Sveriges Radio 2023). Det är nödvändigt att upprätthålla ordning och disciplin i skolan för att få en trygg skolmiljö för alla som vistas där, både elever och skolpersonal. Detta måste dock genomföras på ett ansvarsfullt och medvetet sätt samt föregås av etiska överväganden. Auktoritära metoder och hårda tag kan upplevas som mycket skrämmande av vissa elever och riskerar att ytterligare förvärra och eskalera redan problematiska skolsituationer (Bölte et al. 2021; Greene 2017; Hejlskov Elvén 2020). Rapporter visar att hot och våld mot pedagogisk personal i skolan har blivit vanligare under de senaste åren. Det finns också indikationer på att skolpersonal undviker att ingripa fysiskt i elevkonflikter eftersom de då riskerar att åtals för exempelvis ringa misshandel (Arbetsmiljöverket, Brottsförebyggande rådet 2024, Sveriges Lärare 2024). Detta är allvarliga problem som leder till en otrygg skola som kan hindra en mer inkluderande utveckling.

Nilholms (2020) pedagogiska perspektiv kan användas för att beskriva informanternas erfarenhet om fenomenen ”den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag” samt ”hanteringen av elevers problemskapande beteenden”. Genom att placera in olika erfarenheter och uppfattningar från informanterna kan detta ge en översikt hur de pedagogiska perspektiven förekommer i intervjuerna.

Det kritiskt/relationella perspektivet förekommer i informanternas beskrivningar:

- om hur elevernas svårigheter och problembeteenden triggas igång och förvärras när lärmiljön inte är tillgänglig för alla elever.

- om att inkludering enligt en placeringsdefinition inte är tillräcklig. Lär miljön i det ordinarie klassrummet måste också göras tillgänglig på olika sätt för att eleven ska känna sig inkluderad.

Kompensatoriska perspektivet förekommer i informanternas beskrivningar:

- om hur de försöker kompensera bort elevernas svårigheter eller brister med olika anpassningar, hjälpmedel eller metoder.
- om hur eleverna under sin tid i särskilda undervisningsgrupper måste ”rustas upp” med det som krävs för att de ska fungera i det ordinarie klassrummet utifrån de förutsättningar som råder där.
- om hur elevernas beteenden behöver modifieras med hjälp av tydliga regler och förväntningar, disciplin och rimliga konsekvenser.

Dilemmaperspektivet förekommer i informanternas beskrivningar:

- om hur länge elever med problemskapande beteenden ska få sin undervisning i ordinarie klassrum om detta leder till att undervisningen störs för alla. Här handlar dilemmat om hur individuella behov ska vägas mot hela klassens. Här kan även diskussioner om vad inkluderingslösningar för elever kan ”kosta” alla inblandade kontra det som man ”vinner”. Samma diskussion kan föras om exkluderingslösningar.
- när det gäller hur mycket tid som ska läggas på relationsbygge på bekostnad av undervisningstid som kan bidra till ökad måluppfyllelse. Här handlar dilemmat om en fokusering på det akademiska kontra det sociala.
- när de måste balansera och skapa trygghet för elever som är mycket känsliga för affektsmitta och stress samtidigt som de måste hantera aggressiva och problemskapande beteenden med tillhörande konflikter i samma miljö.

Enligt Nilholm (2020) kan inte alla skolproblem lösas utan större strukturella och systematiska förändringar på olika styrnivåer. För pedagoger i undervisningspraktiken handlar det istället om att försöka hitta en balans och agera utifrån sin moraliska kompass.

Forskare som Westerberg (2023) menar att det idag saknas forskningsstöd för att särskiljande elevlösningar har gynnsamma effekter för inläring och att det finns ett samband mellan elever som under en längre period placeras utanför sin ordinarie klass och låg måluppfyllelse vid grundskolans slut. Andra forskare som Dalgaard et al. (2022) anser dock att resultaten angående inkluderingens effekter på elevresultat är långt ifrån entydiga utifrån studier om effekter av inkluderande utbildning jämfört med exkluderande alternativ när det gällde elevers lärande, socioemotionell utveckling och välbefinnande. Det är därför viktigt att placeringsbesluten alltid är pedagogiskt välgrundade och utgår från den enskilda elevens aktuella behov, kontinuerligt utvärderas och noggrant dokumenteras så att beslutet kan omprövas efter en tid.

Elevers problemskapande beteenden kan inte enbart ses som skolans ansvarsområde utan måste hanteras som ett kommande samhällsproblem. De situationer under skoltid där elever reagerar med allvarligt problemskapande beteenden ska personalen i skolan ta ansvar för. Andra instanser och insatser måste däremot ta vid när denna problematik uppkommer i hemmet eller på fritiden. För att det ska vara möjligt att ta ett helhetsgrepp och hjälpa elever som befinner sig i problematiska situationer behövs fler utarbetade rutiner som underlättar kontakter och samarbete mellan olika samhällsinstanser. Forskning har visat att en tidig identifiering av barn som uppvisar ett uttalat och långvarigt problemskapande aggressivt beteende, oavsett om det finns en diagnos eller inte, har en avgörande betydelse för att kunna bryta en negativ eskalering (Uus & Kikas 2021). Om detta inte lyckas kan konsekvenserna innebära stora kostnader för den enskilda individen, men också för hela samhället. Tidig identifiering av allvarlig beteendeproblematik hos barn anses också vara en förutsättning för att lyckas med en integrerande skola enligt Salamancadeklarationen (2006). För att skolan ska klara sitt inkluderande uppdrag måste elevantalet i klasserna minska och personaltätheten öka, exempelvis genom att det finns två lärare i klassrummet. Det behöver också presenteras fler framgångsrika exempel på *hur* skolor kan jobba inkluderande. När skolan ska organiseras krävs kunskap och eftertanke för att skapa fler möjligheter till flexibla lösningar som exempelvis olika gruppkonstellationer. Detta kommer att kosta pengar men skolan varken kan eller ska vara en ekonomisk lönsam verksamhet som strävar efter resultat i form av ett kapitalöverskott.

7.1 Metoddiskussion

Studiens valda metodansats utgår från fenomenografin. För att samla in empiri från särskilda undervisningsgrupper genomfördes kvalitativa semistrukturerade intervjuer med pedagoger. Metodansats och metod har passat väl utifrån uppsatsens syfte och forskningsfrågor. Fenomenografin användes i kartläggning och kategorisering av informanternas varierade upplevelser och erfaraner av studiens utvalda fenomen ”den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik och relationen till skolans inkluderande uppdrag” samt ”hanteringen av elevers problemskapande beteende”. Fenomenologins perspektiv kunde under denna process bidra med en djupare förståelse av det som förenade i informanternas upplevelser och erfaraner.

Kvalitativa forskningsstudier kan aldrig nå en objektiv kunskap eller sanning. Ett kvalitativt angreppssätt handlar om att som forskare studera något utifrån en annan människas perspektiv. För mig har intervjuerna handlat om att ”låna informanternas ögon” och få tillgång till deras livsvärldar. Jag valde därför att göra ett bekvämlighetsurval (Denscombe 2019) och handplockade ett antal informanter för att få tillgång till berättelser och uppfattningar från kvalificerade och erfarna pedagoger. Under intervjuerna upplevde jag en fördel av mina tidigare erfarenheter av intervjusituationer och handledningssamtal med olika människor. Innehållet i det insamlade intervjumaterialet bedömer jag som öppet, sanningsenligt och reflektivt med en relevans för undervisningspraktiken. Samtliga informanter var väl förberedda och visade ett genuint engagemang och intresse av att bidra med sina erfarenheter och upplevelser.

Min studie består endast av fem informanter vilket egentligen anses vara ett för litet underlag för en fenomenografisk studie (Larsson 1986). Eftersom förberedelser, intervjuer, bearbetning och analysprocessen av det insamlade materialet var mycket tidskrävande har det varit omöjligt att genomföra fler intervjuer utifrån en tidsbegränsning. Enligt Kvale (1997) och

Larsson (1986) kan dock ett mindre antal djupintervjuer vara mer värdefullt än ett större antal ytliga intervjuer. För mig har det varit värdefullt att få tid till att fördjupa mig i pedagogernas erfarenheter och få insikt i deras upplevelser och perspektiv. Beroende på studiens storlek och underlag är resultatet inte lämpligt att använda för några generaliseringar eller generella slutsatser utifrån det insamlade materialet om de studerade fenomenen. Genom att samla in variationer av pedagogers beskrivningar och erfarenheter om fenomenet i den särskilda undervisningsgruppen kan ändå mitt lilla bidrag, tillsammans med andra liknande studier, förhoppningsvis ge en djupare förståelse för de förhållanden och förutsättningar som råder i denna praktik. Kvale (1997) beskriver i sammanhanget begreppet *analytisk generalisering* som att läsaren ”gör en välövertvärd bedömning i vad mån resultatet från en undersökning kan ge vägledning för vad som kommer att hända i en annan situation” (s. 210). Eftersom jag ensam har genomfört intervjuer och analysarbete ökar risken för feltolkningar och påverkan utifrån min förförståelse. I vetenskapliga sammanhang har detta en negativ påverkan på validitet och reliabilitet. Under slutfasen av uppsatsarbetet valde jag därför att skicka ut resultatdelen ur uppsatsen till informanterna så att de hade möjlighet att förhandsgranska och bekräfta sina citat och berättelser samt ändra eller stryka något. Det kändes bra att göra detta eftersom innehållet är väldigt personligt och berättat utifrån ett förtroende mellan mig och informanterna. Ingen meddelade dock några önskemål om förändringar. Vid nästa forskningstillfälle ser jag en stor fördel med att vara fler som utför en fenomenografisk studie tillsammans. Detta skulle bidra med en ökad validitet under analysprocessen utifrån diskussioner och fler jämförelser kring beskrivningskategorierna. Det är också troligt att fler likheter och variationer hade blivit synliga i det insamlade materialet om två eller tre forskare hade deltagit i granskningen.

För att ge min forskningsprocess transparens har det varit viktigt att tydligt beskriva de olika stegen i min analysprocess och redovisa utfallsrummet (Bilaga 4). Marton och Booth (2000) anser att en fenomenografis resultat består i identifieringen av varierade sätt att erfara ett fenomen och skapandet av olika beskrivningskategorier i ett utfallsrum. Detta har jag lyckats med. Under min forskningsprocess har jag utvecklat mina egna kunskaper inom området och min förförståelse har vidgats. Enligt Johansson (2009) innebär en framgångsrik fenomenografisk forskningsprocess ”att relationen mellan forskaren och det som utforskas ändras, då forskarens kunskaper om fenomenet växer” (s.56). Detta anser jag vara uppnått.

Uppsatsens teoretiska ramverk utgår från livsvärldsfenomenologins filosofiska perspektiv. Jag har alltid varit fascinerad av människors livsberättelser och initialt tänkte jag att min studie skulle utgå från en fenomenologisk forskningsansats. När jag läste om fenomenografin fångade dock denna mitt intresse. Jag såg många likheter med fenomenologin men fastnade för fenomenografins starka anknytning till pedagogisk forskning och att det är en forskningsansats under utveckling. Med facit i hand skulle jag nog inte valt att sätta mig in i både fenomenologin och fenomenografins utgångspunkter samtidigt. Det har varit en mycket tidskrävande och utmanande process. Jag har kommit till insikt med att båda perspektiven har människors erfarenheter som forskningsobjekt, men att det också finns mycket som skiljer dem åt. Marton och Booth (2000) anser exempelvis att ”i den utsträckning fenomenologin grundas på en uppsättning specifika teorier och metoder som fenomenografin bara delvis delar, om ens överhuvudtaget, kan fenomenografin inte anses vara mer än en avlägsen släkting till fenomenologin” (s. 154). Jag har trots detta valt att använda olika delar av dessa ansatser och låta dem komplettera varandra. Fenomenologins intresse av att få inblick i människors livsvärldar har på så vis kombinerats med fenomenografins fokus på individens varierade sätt att erfara utvalda fenomen. Jag är dock inte alls färdig med min reflektiva

lärprocess och studien får därför ses som ett första, men förhoppningsvis inte sista, försök till att använda fenomenologi och fenomenografi i forskningssammanhang.

8. SLUTSATSER

Pedagogerna i studien beskriver hur den särskilda undervisningsgruppens förhållningssätt, arbetssätt och stödstrukturer är nödvändiga för att vissa elever ska bli mottagliga för undervisning och lärande. I en mindre grupp verkar eleverna också uppleva en högre grad av tillhörighet och trygghet. Detta ökar förutsättningar och möjligheter för eleven att bygga upp tillit, självkänsla och kunskaper. Här kan den särskilda undervisningsgruppen ses som ett komplement i skolans inkluderande uppdrag.

Studien innehåller fyra berättelser från praktiken där pedagogerna beskriver kritiska elevsituationer med varierande grader av kränkningar, hot och våld. Några pedagoger utsätts ofta för dessa situationer och andra mer sällan, men upplevelserna är obehagliga och stressande. Berättelserna indikerar att det kan finnas brister när det gäller skolans stödåtgärder och uppföljningar efter kritiska händelser. Detta skulle i så fall kunna bidra till psykisk ohälsa, sjukskrivningar och att duktiga lärare lämnar skolan.

I studien framkommer att pedagogerna känner en slags uppgivenhet när det gäller att rapportera elevincidenter och ibland även undviker detta. Det finns exempelvis uppfattningar som att inte vilja göra någon stor sak av en enskild incident eller att det ändå inte leder till något. Detta skulle kunna böttna i en ökad tolerans och normalisering av elevers normbrytande beteende med kränkningar, hot och våld mot personalen. Här finns en risk för att existerande problematik ute i skolan inte framkommer på ett korrekt sätt i kommunens statistik.

Studiens resultat belyser ett antal av skolans komplexa utmaningar. En väg fram mot en mer inkluderande skola kan vara att rektorer på ett bättre sätt tar tillvara den samlade kompetens som finns på skolan och skapar olika team. Dessa team kan sedan vid behov agera *direkt* i klassrummen både på grupp och individnivå. Det finns en stor kompetensresurs och erfarenhet hos de pedagoger som arbetar i särskilda undervisningsgrupper. Här finns möjligheter till nya utvecklade samverkansformer som kan stödja lärare och elever i det ordinarie klassrummet. Detta kräver dock rektorer med ett professionellt ledarskap som kan utveckla flexibla organisationer, med gränsöverskridande strukturer, för samverkan som verkligen fungerar i praktiken.

Avslutande ord

I skolan kommer det alltid att finnas en variation av elever med olika behov. För mig handlar en inkluderande skola om demokrati och social rättvisa. Alla elever har rätt till en likvärdig och meningsfull skolgång med social inkludering, oavsett förutsättningar och behov. Elever ska erbjudas en klassrumsmiljö där de känner sig välkomna, accepterade och blir motiverade till lärande och utveckling. Enligt min uppfattning saknas idag grundläggande förutsättningar i skolan för att klara av att inkludera alla elever i det ordinarie klassrummet. Det kanske är så att en inkluderande skola handlar om att *alla* skolor ska kunna erbjuda flexibla smågrupper så att *alla* elever kan hitta sin plats? På det sätt som särskilda undervisningsgrupper organiseras

idag leder detta till stora skillnader beroende på vilken kommun eleven bor i. Resultatet innebär en bristande likvärdighet som främst drabbar de elever som bor i socioekonomiskt utsatta områden eller de vars föräldrar inte har förmågan att strida för olika stödinsatser. Särskilda undervisningsgrupper kan erbjuda undervisning i mindre grupper där det finns större möjligheter till att göra individuella elevanpassningar i den fysiska-, pedagogiska- eller den psykosociala lärmiljön. Elever med ett uttalat problemskapande beteende är beroende av dessa stödfaktorer för att fungera i skolan och bli mottagliga för undervisning och lärande. De behöver också individuell stöttning och tillgång till erfarna pedagoger med tillräcklig kompetens. Om skolan inte kan erbjuda detta ökar risken för att fler elever slutar gå till skolan och blir så kallade ”hemmasittare”. Enligt mig skulle detta i så fall innebära en större exkludering för eleverna än att få delar av eller hela sin skolgång i en särskild undervisningsgrupp. En elevplacering i en särskild undervisningsgrupp kan därför för vissa elever vara en förutsättning för en fungerande skolgång.

En sak som människor har gemensamt är att de alla är olika (Marton & Booth 2000, s. 15).

Implikationer för undervisningspraktiken

Människor som har liknande erfarenheter av olika fenomen kan genom personliga beskrivningar av dessa få en ökad förståelse för varandra men även ge omvärlden en inblick i slutna världar. Min studie bidrar med fem unika beskrivningar av upplevelser och erfarenheter från pedagoger som arbetar i särskilda undervisningsgrupper. Förhoppningsvis kan dessa berättelser fördjupa förståelsen för ett komplext uppdrag med speciella arbetsförhållanden och fungera som utgångspunkter för självreflektion samt bidra till en ökad medvetenhet inom den egna verksamheten och i skolan.

Förslag till framtida forskning

Pedagogers hantering av elevers problemskapande beteenden i skolan är ett utmanande och komplext uppdrag som innebär stress för alla inblandade. För att utveckla och utarbeta hållbara arbetsformer bör detta fenomen belysas vidare. För att få förståelse för hur arbetsformer och undervisningsmiljö behöver utvecklas är det betydelsefullt med fler forskningsstudier som utgår från elevernas egna perspektiv och erfarenheter. Det behövs fler longitudinella forskningsstudier om elever som får delar av eller hela sin undervisning i miljöer som kan anses vara exkluderande. Här kan också fallstudier, som riktas mot exkluderande elevlösningar ur individ- och grupperspektiv, bidra med en ökad förståelse för beteendemässiga konsekvenser av exempelvis olika klassrumsnormer. Det behövs även mer kunskap om flickors problemskapande beteende, då dessa ofta riktas inåt, samt hur deras särskilda behov tillgodoses i dagens skola.

REFERENSER

Anderberg, M. (2020). In search of a social pedagogical profession in schools. Missions and roles under reconsideration. *International Journal of Social Pedagogy*, 9(1): <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/10090809/1/IJSP-9-1.pdf>

Arbetsmiljöverket (u.å.) Hot och våld i skolan. Tillgänglig på: <https://www.av.se/halsa-och-sakerhet/psykisk-ohalsa-stress-hot-och-vald/hot-och-vald/> [2024-05-06].

Bryman, A. (2009). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.

Bäckström, P. (2021). School composition, disruptive classroom behaviour and student results: A study of mechanisms of peer effects. *Nordic Studies in Education*, 41(2), s. 167–184. <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2965>

Bölte, S., Leifler, E., Berggren, S., & Borg, A. (2021). Inclusive practice for students with neurodevelopmental disorders in Sweden. *Scandinavian Journal of Child Adolescent Psychiatry Psychology*, 29(9), s. 9-15. <https://doi.org/10.21307/sjcapp-2021-002>

Dahlberg, H., & Dahlberg, K. (2003). To not make definite what is indefinite: A phenomenological analysis of perception and its epistemological consequences in human science research. *The Humanistic Psychologist*, 31(4), s. 34-50. <https://doi-org.lib.costello.pub.hb.se/10.1080/08873267.2003.9986933>

Dahlberg, H., Ellingsen, S., Martinsen, B. & Rosberg, S. (2019). *Fenomenologi i praktiken. Fenomenologisk forskning i ett skandinaviskt perspektiv*. Stockholm: Liber.

Dalgaard, N. T., Bondebjerg, A., Viinholt, B. C. A., & Filges, T. (2022). The effects of inclusion on academic achievement, socioemotional development and wellbeing of children with special educational needs. *Campbell Systematic Reviews*, 18(4). <https://doi.org/10.1002/cl2.1291>

Denscombe, M. (2019). *Forskningshandboken. För småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*, fjärde upplagan. Lund: Studentlitteratur AB.

Duesund, L. & Oedegaard, M. (2018). Students' perceived experience of disruptive behavior in schools: a comparative study between schools in the US and Norway. *Nordic studies in education*, 38(2), s. 138-154. https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/71578/Duesund%C3%98deg%C3%A5rd_NordicStudiesinEducation.pdf?sequence=2

Eliasson, R. (1995). *Forskningsetik och perspektivval*. 2 uppl., Lund: Studentlitteratur AB.

Etikprövningsmyndigheten (2023). *Vägledning – om etikprövning av forskning på människor*. Tillgänglig på: <https://etikprovning-myndigheten.se/wp-content/uploads/2023/12/Vagledning-om-etikprovning-EPM.pdf> [2024-10-21]

Ferlin, M. & Persson, E. (2020). Särskilda undervisningsgrupper – tillgång, återgång och övergång, ur *Kompetens för likvärdig utbildning i ett demokratiskt samhälle 2020:2- Vetenskaplig slutrapport från Ifous Forsknings- och Utvecklingsprogram Inkluderande lärmiljöer 2017-2019*, s. 53-64.

<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1512745/FULLTEXT01.pdf#page=53>

Ferlin, M. (2022). Särskilda undervisningsgrupper i grundskolans högstadium. *Paideia*, (22), s. 55–66. <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/133151>

Frostlund, J., & Nordgren, P. (2023). Inkludering, en skola för alla och elever med intellektuell funktionsnedsättning i grundskolan: En forskningsöversikt av forskning i Sverige, Norge, Danmark och Finland. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 9(1), s. 3–19. <https://doi.org/10.57126/noad.2023.19540>

Förenta Nationerna (FN). (1989). *Konventionen om barnets rättigheter*. Tillgänglig på: <https://unicef.se>. [2023-08-13].

Gidlund, U. (2018). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes, *International Journal of Inclusive Education*. 22(4), s. 441-455.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1370739>

Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure", *Journal of Phenomenological Psychology*, vol. 28(2), s. 235-260. DOI: 10.7860/JCDR/2015/12072.5712

Giota, J., Lace, I. & Emanuelsson, I. (2022). School achievement and changes in inclusive vs exclusive support over 50 years in Sweden regarding students with intellectual disabilities and special educational needs. *Scandinavian Journal of Educational Research*, s. 1-15.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2115129>

Goodall, C. (2020). Inclusion is a feeling, not a place: a qualitative study exploring autistic young people's conceptualisations of inclusion. *International Journal of Inclusive Education*. 24(12), s. 1285-1310. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1523475>

Greene, R. W. (2017). *Hitta rätt. En lösningsfokuserad samarbetsmetod för skolan*. Lund: Studentlitteratur AB.

Göransson, K., & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings - a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 29(3), s. 265-280.

<https://doi-org.lib.costello.pub.hb.se/10.1080/08856257.2014.933545>

Hallett, F., & Hallett, G. (2021). Disciplinary exclusion: wicked problems in wicked settings. *Journal of research in special educational needs*, 21, s. 8-16. <https://nasenjournals-onlinelibrary-wiley-com.lib.costello.pub.hb.se/doi/pdf/10.1111/1471-3802.12541>

Hejlskov Elvén, B. (2020). *Beteendeproblem i skolan*, andra upplagan. Stockholm: Natur & Kultur Akademisk.

Högskolan i Borås (2024). Regler för studenters behandling av personuppgifter. Tillgänglig på: <https://www.hb.se/student/mina-studier/regler-for-studenters-behandling-av-personuppgifter-/regler/>

Januariavtalet. (2019). Sveriges regering. Tillgängligt på: [Utbildningsdepartementet - Regeringen.se](https://www.regeringen.se/utbildningsdepartementet) [2024-06-17].

Johansson, M. (2009). Forskarens ståndpunkt i den fenomenografiska forskningen. Ett försök att formulera en egen position. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 14(1), s. 45–58. [file:///C:/Users/Ann-Helen/Downloads/ojsadmin,+586-2135-1-CE%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Ann-Helen/Downloads/ojsadmin,+586-2135-1-CE%20(5).pdf)

Karlsson, Y. (2012). *Elever i särskild undervisningsgrupp – en studie med barnens perspektiv i fokus*. Stockholm: Liber AB.

Karlsudd, P. (2023). When differences are made into likenesses: the normative documentation and assessment culture of the preschool. *International Journal of Inclusive Education*, 27(8), s. 904-920. <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1879951>

Kroksmark, T. (2007). Fenomenografisk didaktik – en didaktisk möjlighet. *Didaktisk Tidsskrift*, 17(2-3), s. 1-50. <https://www.tomaskroksmark.se/Fenomenografiskdidaktik%202007.pdf>

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

Larsson, S. (1986). *Kvalitativ analys: exemplet fenomenografi*. Lund: Studentlitteratur.

Lutz, K. (2021). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. 2 uppl., Stockholm: Liber.

Malmqvist, J. (2021). The PRU: The Solution for Whom? *Education Sciences*. 11(9), s. 1-22. <https://doi.org/10.3390/educsci11090545>

Markkanen, P., Välimäki, M., Anttila, M. & Kuuskorpi, M. (2020). A reflective cycle: Understanding challenging situations in a school setting. *Educational Research*, 62(1), s. 46-62. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1711790>

Marton, F. (1981). Phenomenography — Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science* 10, s. 177–200. <https://doi-org.lib.costello.pub.hb.se/10.1007/BF00132516>

Marton, F. & Booth, S. (2000). *Om lärande*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2020). *Perspektiv på specialpedagogik*. 3 uppl., Lund: Studentlitteratur AB.

Nilholm, C. (2021). Research about inclusive education in 2020 – How can we improve our theories in order to change practice? *European Journal of Special Needs Education*, 36(3), s. 358-370. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1754547>

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (red.) (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar: teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.

Nordgren, P. & Frostlund, J. (2022). *Interteach - A Total Investigation Study of Swedish Schools Regarding the Education of Pupils with Intellectual Disabilities*. Högskolan i Borås, Akademin för bibliotek, information, pedagogik och IT.
<https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1674648/FULLTEXT01.pdf>

Olsson, H. & Sörensen, S. (2011). *Fenomenografisk analys: en introduktion till kvalitativ metod*. 1 uppl., Lund: Studentlitteratur.

Paulsrud, D. & Nilholm, C. (2023) Teaching for inclusion – a review of research on the cooperation between regular teachers and special educators in the work with students in need of special support. *International Journal of Inclusive Education*, 27(4), s. 541-555.
<https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1846799>

Regeringen (2023). *Om regeringens prioritering: Skola*. Publicerad 18 oktober. Tillgänglig på: <https://www.regeringen.se/regeringens-politik/regeringens-prioriteringar/skola/om-regeringens-prioritering-skola/>

Rosenqvist, J. & Tideman, M. (2000). *Skolan, undervisningen och elever med funktionshinder*. Malmö högskola: Institutionen för pedagogik, särtryck och småtryck.

Salamanca-deklarationen och Salamanca + 10. (2006). Svenska Unescorådets skriftserie, 2/2006. Tillgänglig på: <https://unesco.se>. [2023-08-13].

SFS 2010:800. Skollag. Tillgänglig på:
https://www.riksdagen.se/sv/dokumentlagar/dokument/svenskforfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-80

Skolinspektionen (2014). *Särskilt stöd i enskild undervisning och särskild undervisningsgrupp*. Kvalitetsgranskning rapport 2014:06. Dnr: 400-2013:3681. Tillgänglig på: www.skolinspektionen.se/publikationer

Skolinspektionen (2023). *Årsrapport 2022. Erfarenheter från inspektion*. Dnr. SI 2023:2142. Tillgänglig på: www.skolinspektionen.se/publikationer

[Skolverket \(2021\)](#). Skolutveckling › [Inspiration och stöd i arbetet](#) › [Stöd i arbetet](#) › Utredning av en elevs behov av särskilt stöd. Tillgänglig på: www.skolverket.se

Skolverket (2022a). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2021/22*. Dnr: 2022:344. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/publikationer>

Skolverket (2022b). *Kommentarer till Skolverkets allmänna råd om arbete med extra anpassningar, särskilt stöd och åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/publikationer>

Skolverket (2023). *Särskilt stöd i grundskolan läsåret 2022/23*. Stockholm: Skolverket. Tillgänglig på: <https://www.skolverket.se/publikationer>.

SOU 2020:24. *Sverige Utredningen om elevers möjligheter att nå kunskapskraven. En annan möjlighet till särskilt stöd. Reglering av kommunala resursskolor.* Utbildningsdepartementet. Stockholm: Norstedts Juridik. Tillgänglig på:

<https://www.regeringen.se/contentassets/0966298832c643809905412ddc67414a/en-annan-mojlighet-till-sarskilt-stod--reglering-av-kommunala-resursskolor-sou-202042/>

Sveriges Radio (2023). Nyheter-Ekot: *Ansvarig minister vill ha fler särskilda undervisningsgrupper i skolan.* 13 februari kl 12.39. <https://sverigesradio.se/artikel/ansvarig-minister-vill-ha-fler-sarskilda-undervisningsgrupper-i-skolan>

Sveriges Radio (2023). Nyheter-Ekot: *Forskare: Skolor behöver bli bättre på att inkludera alla elever.* 13 februari kl 03.00. <https://sverigesradio.se/artikel/forskare-skolor-behover-bli-bättre-på-att-inkludera-alla-elever>

Vetenskapsrådet. (2017). *God Forskningssed.* Stockholm. VR1708. ISBN 978-91-7307-352-3. Tillgänglig på: <https://www.vr.se>

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – forskning om uppfattningar.* Lund: Studentlitteratur. Tillgänglig som pdf-fil på: https://www.researchgate.net/profile/Michael-Uljens/publication/320930512_Fenomenografi_-_forskning_om_uppfattningar/links/5a031213a6fdcc6b7c9c1d48/Fenomenografi-forskning-om-uppfattningar.pdf

Uus, Õ. & Kikas, E. (2023). Longitudinal study of children's aggressive behavior, and its relations to individual and contextual factors, *International Journal of School & Educational Psychology.* 11(1), s. 34-47. <https://doi.org/10.1080/21683603.2021.1934207>

Vetenskapsrådet. (2023). *Forskningsöversikt 2023: Utbildningsvetenskap.* Stockholm. VR2301. ISBN 978-91-88943-74-3. Tillgänglig på: <https://www.vr.se>

Westerberg, V. (2023). *Skolans tillfälliga bakdörr? en studie om den särskilda undervisningsgruppen i relation till skolans inkluderande uppdrag.* Doktorsavhandling, Umeå universitet, Samhällsvetenskapliga fakulteten, Pedagogiska institutionen. ISBN: 978-91-8070-056-6 (pdf) Elektronisk version tillgänglig på: <http://umu.diva-portal.org/>

Zweers I., de Schoot R. A. V., Tick N. T., Depaoli S., Clifton J. P., de Castro B. O., Bijstra J. O. (2021). Social-emotional development of students with social-emotional and behavioral difficulties in inclusive regular and exclusive special education. *International Journal of Behavioral Development,* 45(1), s. 59–68. <https://doi.org/10.1177/0165025420915527>

**MISSIVBREV**

Jag heter Ann-Helen Pohl-Adolfsson och har under de senaste 30 åren arbetat som specialpedagog i både grundskola och anpassad grundskola i X kommun. Som avslutning på min masterutbildning i pedagogiskt arbete ska jag under läsåret 2023-2024 skriva en uppsats om särskilda undervisningsgrupper och elever som uppvisar problemskapande beteende.

Syftet med min masteruppsats är att undersöka det aktuella forskningsläget om särskilda undervisningsgrupper och dess relation till skolans inkluderande uppdrag. Jag vill särskilt belysa elevgruppen som uppvisar ett problemskapande beteende i relationen till sin omgivning och som har sin skolgång, år F-9, i ordinarie klassrum och/eller i en särskild undervisningsgrupp. För att samla in empiri har jag under höstterminen 2023 genomfört en litteraturgenomgång som sammanställer, granskar och analyserar innehållet i 40 vetenskapliga forskningsartiklar som är publicerade mellan 2020-2023.

Utifrån min litteraturgenomgång och uppsatsens syfte vill jag nu få en fördjupad kunskap och förståelse om särskilda undervisningsgrupper. Jag kommer därför under **vårterminen 2024** genomföra en kompletterande livsvärldsfenomenologisk inspirerad forskningsstudie i praktiken. Studiens forskningsfrågor är följande:

- Vad är speciellt med den särskilda undervisningsgruppens organisering, utformning och anpassning av lärmiljön jämfört med ordinarie klassrum?
- Vilka strategier och arbetsmetoder används för att hantera elevers problemskapande beteende i särskilda undervisningsgrupper?
- Hur upplever och beskriver personalen kritiska händelser som uppkommer i arbetet med eleverna i den särskilda undervisningsgruppen?

Jag söker nu lämpliga informanter som vill delta i min forskningsstudie och dela sina unika erfarenheter, kunskaper och upplevelser. Det insamlade intervju materialet kommer därefter att analyseras och ingå som en betydelsefull del i min masteruppsats.

Genom öppna frågor, utifrån en i förväg mejlad intervjuguide, vill jag samla in individuella upplevelser från lärare och annan pedagogisk personal som arbetar, eller har arbetat, i en särskild undervisningsgrupp med elever som uppvisar ett utmanande och problemskapande beteende. På detta sätt hoppas jag få tillgång till värdefull information som kan bidra till en utveckling av undervisningspraktiken och gagna både elever och personal.

Utifrån individuella önskemål och bästa lösning ur praktisk synpunkt görs en överenskommelse tillsammans med informanten via mejl eller telefon om intervjun ska genomföras på plats i skolan eller på datorn via zoom alternativt Teams. Intervjuerna

beräknas vara ca. 60 minuter och kommer att spelas in på mobil eller via zoom/Teams för att senare kunna transkriberas på ett korrekt sätt. En intervjuguide samt samtyckesblankett kommer att mejlas ut till deltagande informanter några dagar innan avtalat intervjutillfälle.

Under hela forskningsprocessen och i uppsatsens slutliga presentation kommer Vetenskapsrådets (2017) etiska principer enligt publikationen *God forskningssed* att följas.

<https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

- Ditt deltagande är frivilligt
- Dina personuppgifter förvaras på ett säkert sätt
- Du kommer att vara anonym i studien

Dina uppgifter kommer endast att användas för forskningsändamål och därefter raderas.

**Ser fram emot positiv respons!
Hälsningar**

Ann-Helen Pohl-Adolfsson

Vid frågor och funderingar ring eller mejla!

Kontaktuppgifter: Ann-Helen Pohl-Adolfsson, masterstudent, Högskolan i Borås

Mobil: XXXX-XXXXXX

E-post: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

Handledare: Jörgen Frostlund, institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås,

E-post: xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx

telenr. XXX-XXXXXX

Intervjuguide

1. Vad är speciellt med den särskilda undervisningsgruppens organisering, utformning och anpassning av lärmiljön jämfört med det ordinarie klassrummet?

Fysisk miljö – möbler/inredning, ljud/ljus, synintryck, klassrum, korridor, matsal, toaletter, omklädningsrum, skolgård etc.

Pedagogisk miljö – arbetssätt och förhållningssätt, planering, stödjande strukturer och kompensatoriska hjälpmedel, arbetsmaterial, samverkan med elevernas ordinarie klasslärare, elevhälsa, måluppfyllelse, tillbakagång till ordinarie klass etc.

Psykosocial miljö – tillit, bemötande och relationer, trygghet och gemenskap, socialt klimat, handledning, avlastning, värdegrund, samsyn etc.

Kritiska händelser: definieras i detta sammanhang som en händelse, ett dilemma eller en oönskad situation som riskerade att urarta i den särskilda undervisningsgruppen med elever som uppvisade ett problemskapande beteende och som du upplevde hade betydelsefulla konsekvenser.

2. Kan du beskriva en kritisk händelse? (definitionsfråga)

3. Vad tänkte du när du var i situationen? (tankefråga)

4. Vad upplevde du att eleven signalerade genom sitt beteende? (tankefråga)

5. På vilket sätt påverkade det dig? (konsekvensfråga)

6. Vad är det värsta som kan hända i denna situation? (konsekvensfråga)

7. Hur kunde du gjort istället? (alternativa lösningar)

8. Om du fick önska, hur skulle du vilja att lärmiljön var utformad för de elever som uppvisar ett problemskapande beteende?

(hypotetisk fråga som ger möjlighet till reflektion)

Information angående ett examensarbete om särskilda undervisningsgrupper och elever som uppvisar problemskapande beteende

Jag heter Ann-Helen Pohl-Adolfsson och har arbetat som specialpedagog i både grundskola och anpassad grundskola i X kommun. Som avslutning på min masterutbildning i pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås, ska jag under läsåret 2023-2024 skriva ett examensarbete på avancerad nivå om **särskilda undervisningsgrupper och elever som uppvisar problemskapande beteende**.

Vad är det för projekt och varför vill ni att jag ska delta?

Syftet med mitt examensarbete är att undersöka det aktuella forskningsläget om särskilda undervisningsgrupper och dess relation till skolans inkluderande uppdrag. Jag vill särskilt belysa elevgruppen som uppvisar ett problemskapande beteende i relationen till sin omgivning och som har eller har haft sin skolgång, år F-9, i ordinarie klassrum och/eller i en särskild undervisningsgrupp. Jag har under höstterminen 2023 läst litteratur och vetenskapliga artiklar inom forskningsområdet. Utifrån insamlad kunskap och uppsatsens syfte vill jag nu få en fördjupad kunskap och förståelse om särskilda undervisningsgrupper. Jag kommer därför under **vårterminen 2024** genomföra en fenomenologisk inspirerad forskningsstudie i praktiken. Studiens forskningsfrågor är följande:

- Vad är speciellt med den särskilda undervisningsgruppens organisering, utformning och anpassning av lärmiljön jämfört med ordinarie klassrum?
- Vilka strategier och arbetsmetoder används för att hantera elevers problemskapande beteende i särskilda undervisningsgrupper?
- Hur upplever och beskriver personalen kritiska händelser som uppkommer i arbetet med eleverna i den särskilda undervisningsgruppen?

Du är inbjuden att delta i min forskningsstudie eftersom du arbetar, eller har arbetat, i en särskild undervisningsgrupp med elever som uppvisar ett utmanande och problemskapande beteende i rollen som lärare eller som annan pedagogisk personal.

Jag hoppas att **du** vill dela dina unika erfarenheter, kunskaper och upplevelser och på detta sätt bidra med värdefull information. Mitt examensarbete kan förhoppningsvis fungera som ett kunskapstillskott samt vara till nytta i utvecklingen av undervisningspraktiken och gagna både elever och personal.

Huvudman för examensarbetet är Högskolan i Borås, som är en statlig myndighet. Med huvudman menas den organisation som är ansvarig för studien.

Hur går examensarbetet till?

Genom öppna frågor, utifrån en i förväg mejlad intervjuguide, vill jag samla in individuella upplevelser från pedagogisk personal som arbetar, eller har arbetat, i en särskild undervisningsgrupp med elever som uppvisar ett utmanande och problemskapande beteende.

Det insamlade intervjumaterialet kommer därefter att analyseras och ingå som en betydelsefull del i mitt examensarbete.

Utifrån individuella önskemål och bästa lösning ur praktisk synpunkt görs en överenskommelse tillsammans med informanten via mejl eller telefon om intervjun ska genomföras på plats i skolan eller på datorn via zoom alternativt Teams. Intervjuerna beräknas vara ca. 60 minuter och kommer att spelas in på mobil eller via zoom/Teams för att senare kunna transkriberas på ett korrekt sätt. En intervjuguide samt samtyckesblankett kommer att mejlas ut till deltagande informanter några dagar innan avtalat intervjutillfälle.

Hur får jag information om resultatet av studien?

När examensarbetet är examinerat kommer det att publiceras enligt sedvanliga rutiner för examensarbete vid Högskolan i Borås och finnas tillgängligt i databasen DIVA. Om du önskar, kan Högskolan tillhandahålla en kopia till dig.

Deltagandet är frivilligt

Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför, och det kommer inte heller att påverka ditt arbete. För att delta behöver du lämna ditt samtycke.

Om du vill avbryta ditt deltagande ska du kontakta handledaren [kontaktuppgifter se nedan].

Vad händer med mina uppgifter?

I examensarbetet kommer jag att samla in information från dig. Inga namn, uppgifter eller resultat som kan härledas till dig som person kommer att redovisas i examensarbetet. Allt material kommer att behandlas så att inte obehöriga kan ta del av det, i enlighet med gällande lagstiftning. Det datamaterial som samlats in, (*bakgrundsinformation och intervjuer, enkäter, fältanteckningar eller annat*), kommer att förstöras när examensarbetet är examinerat och godkänt varvid personuppgiftsbehandlingen upphör.

Behandlingen av uppgifter om dig sker med stöd av artikel 6.1 (a) i dataskyddsförordningen (samtycke). Högskolan i Borås är personuppgiftsansvarig. Som deltagare har du ett antal rättigheter enligt dataskyddsförordningens artikel 15-18, 20 och 22, som bland annat innebär att du har rätt att ta del av de uppgifter om dig som behandlas i studien samt få dessa rättade eller raderade. Du har också rätt att få behandlingen av uppgifter om dig begränsad. Kontakta ansvarig handledare [kontaktuppgifter nedan] i dessa fall.

Om du har frågor kring behandlingen av dina personuppgifter är du välkommen att i första hand kontakta ansvarig för examensarbetet eller handledaren. Du är också välkommen att kontakta högskolans dataskyddsombud via e-post, dataskydd@hb.se, med synpunkter. Du har därtill rätt att klaga på högskolans behandling av personuppgifter till Datainspektionen, som är tillsynsmyndighet.

Ansvariga för examensarbetet

Student: Ann-Helen Pohl-Adolfsson, masterprogram i pedagogiskt arbete, 120 hp.

Mobil: XXXX-XXXXXX

E-post:xxxxxxxxxx

Handledare: Jörgen Frostlund, institutionen för pedagogiskt arbete, Högskolan i Borås, telenr. XXX-XXXXXX

E-post:xxxxxxxxxx

Samtycke om deltagande

Fylls i av handledaren

Härmed intygas att ansvarig student har uppvisat skriftligt samtycke av informanten till deltagande i examensarbetet och behandling av informantens personuppgifter enligt ovan.

Datum och handledares namnteckning

✂-----

Fylls i av deltagaren

Jag har fått muntlig och skriftlig information om examensarbetet och har haft möjlighet att ställa frågor. Jag får behålla en kopia av den skriftliga informationen.

Jag samtycker till att delta i examensarbetet om **särskilda undervisningsgrupper och elever som uppvisar problemskapande beteende** och att uppgifter om mig samlas in och behandlas på det sätt som beskrivs i informationen ovan.

Namnteckning

Ort och datum

Utfallsrum

Centrala beskrivningskategorier	Underkategorier
<p>Den särskilda undervisningsgruppens undervisningspraktik (studerat fenomen)</p> <p>Steg 4: _____→ Mindre elevgrupper, smårum, hög personaltäthet, tydlig struktur, fasta rutiner, anpassade elevplatser, minskade sinnesintryck, minskad stressnivå, tydliga arbetsgångar, tillgängliga hjälpmedel och stödstrukturer, anpassat arbetsmaterial, explicit undervisning, repetition, långsamt avancemang, uthållighet, feedback, reflektion, relationsbygge, trygghet, förtroende, tillit, självkänsla, självförtroende, delaktighet, inflytande, tid, , anpassat bemötande, ha koll, regler och krav, tydliga förväntningar, fyrkantighet, kontinuitet, hålla fast, ömsesidig respekt, vilja elevens bästa, få en ny chans, flexibilitet, ta ansvar, luft under vingarna</p>	<p>Steg 3: Sortering 1 - Inlärningsmiljö, Stresshantering och må-bra, Explicit undervisning, Trygghet och självkänsla, Struktur och förutsägbarhet, Utveckling och stöd</p> <p>Steg 4: Sortering 2 - valda underkategorier:</p> <p>Anpassad lärmiljö och stödstrukturer</p> <p>Relationer och trygghet</p>
<p>Inkludering eller exkludering</p> <p>Steg 4: _____→ Inkludering, individuell känsla, elevens behov, anpassningar, tillhörighet, ha varandra, gemenskap, sammanhållning, söktryck, fungerande skolvardag, underbyggda beslut, gå i en klass, förståelse, impuls kontroll, triggers, problemskapande beteende, mobbningsituation, störningsmoment, irritation</p>	<p>Steg 3: Sortering 1 - Tillhörighet, Skolmiljö och rutiner</p> <p>Steg 4: Sortering 2 - vald underkategori:</p> <p>Tillgänglig lärmiljö och gemenskap</p>
<p>Returprocessen</p> <p>Steg 4: _____→ Samverkan, engagemang, regelbunden dialog, dela med oss, förberedelse, teoretiska ämnen, praktiska ämnen, mindre grupper, elevsamtal, förväntningar, flöde av elever, successiv övergång, energi, bygga på styrkorna, skapa positiva erfarenheter, ta fram det som fungerar, möjligheter, förutsättningar, bortglömda, subtilt putta ut, stärka förmågor, självständighet, vara redo, korridorsvandrare, komma ifatt, bygga upp baskunskaper, lagom takt, självförtroende, självkänsla</p>	<p>Steg 3: Sortering 1 - Samverkan och kommunikation, Pedagogisk planering och genomförande, Elevens utveckling och stödbehov</p> <p>Steg 4: Sortering 2 - valda underkategorier:</p> <p>Samverkan och kommunikation</p> <p>Elevens utveckling och stödbehov</p>
<p>Hanteringen av elevers problemskapande beteende (studerat fenomen)</p>	<p>Steg 3: Sortering 1 - Säkerhet och trygghet, Emotionellt mående och stödbehov, Psykisk påfrestning, Organisation och rapportering, Aktiv intervention och hantering, Förebyggande strategier och förändringar i miljön, Pedagogiska och</p>

Steg 4: →

Vara snabbare, avleda, vänta ut, backa, stå kvar, byta av, tala lugnt, hjälp av annan vuxen, ha koll på omgivningen, lågaffektivt bemötande, hålla om, omfamna, leda, bryta eskalering, undvika affektsmitta, behålla lugnet, stabilitet, identifiera och tolka subtila signaler, försöka läsa av, eliminera stress, psykisk påfrestning, oro, utmattning, sömnproblem, pressad arbetsituation, sjukskrivning, trött i huvudet, hålla upp en fasad, trött, gråter, intensivt, ensam, det bästa till eleverna, kritiska händelser, elevincidenter, hot, hat, skrik, spott, slag, sparkar, bett, försvarsmekanism, bli skuren, snabb affekteskalering, vara ensam, tvivla på sig själv, frustration, rädsla, upprörd, tappa kontrollen, obehag, triggers, krav, må psykiskt dåligt, inget stöd, ett rop på hjälp, slimmad organisation, rapporteringssystem utbildning, handledning, utmanande arbete, elevhälsan, ventiler, bolla med någon, arbetslaget, sköta sig själva, rektorns ledarskap, jobbklimat, organisation, planeringstid, verksamhetsutveckling, triggers, reducera stress, skapa lugn och trygghet i klassrummet, disciplin och tydliga regler, rimliga konsekvenser vid felaktigt beteende, , situationsanalyser, förändra och anpassa, förebyggande arbete, ta ansvar, inte skuldbelägga, vara en positiv förebild, modellera och lära in accepterade strategier, öva känsloreglering, samtal om etik och moral

relationella strategier, Lösningsstrategier, anpassningar och förebyggande arbete

Steg 4: Sortering 2 – valda underkategorier:

Aktiv intervention och konflikthantering

Förebyggande pedagogiska strategier

Den pedagogiska utmaningen

Organisation och stödstrukturer



UNIVERSITY
OF BORÅS

VISITING ADDRESS: JÄRNVÄGSGATAN 5 · POSTAL ADDRESS: ALLÉGATAN 1, SE-501 90 BORÅS
PHONE: + 46 33 435 40 00 · E-MAIL: REGISTRATOR@HB.SE · WEB: WWW.HB.SE