



**Självständigt arbete (examensarbete), 15 hp,  
Specialpedagogprogrammet  
VT 2018**  
Fakulteten för lärarutbildning

## **Hjälp! Hur gör man?**

**Pedagogers upplevelser av att använda  
lågaffektivt bemötande i skolan**

Educator's experience of using Low Arousal Approach in a school setting

**Hanna Offing**

**Författare**

Hanna Offing

**Titel**

Hjälp! Hur gör man?

Pedagogers upplevelser av att använda lågaffektivt bemötande i skolan

Educator's experience of using Low Arousal Approach in a school setting

**Handledare**

Daniel Östlund

**Examinator**

Lisbeth Ohlsson

**Abstract**

Lågaffektivt bemötande utgår ifrån tanken att *barn gör rätt om de kan*, snarare än att *barn gör rätt om de vill*. Metoden går ut på att förändra förutsättningar för och bemötande av elever som hamnar i problemskapande beteende. Den föreliggande studien är en del av ett utvecklingsprojekt där lågaffektivt bemötande har implementerats i tre svenska grundskolor. I denna delstudie redovisas intervjuer med fem respektive fyra pedagoger från två av dessa skolor. Syftet med studien är att undersöka hur uppfattningar och arbetsätt förändrats bland pedagogerna utifrån implementeringen av ett lågaffektivt bemötande i skolan. I studien undersöks vilka hinder och möjligheter som lärarna upplever i mötet med problemskapande beteende utifrån ett nytt perspektiv och vilka förändringar de kan se i elevernas beteende.

Forskning kring lågaffektivt bemötande är ännu i sin linda men ett flertal omfattande studier visar på samband mellan bemötande och problemskapande beteende samt konsekvenser för elevers prestationer. Den föreliggande studien har en fenomenologisk ansats då den undersöker pedagogernas upplevelser av att använda ett lågaffektivt bemötande. Tolkningar av resultatet görs ur ett relationellt perspektiv.

Intervjuerna genomfördes i fokusgrupper för att få till stånd ett naturligt samtal kring upplevelserna. Pedagogerna inbjöds att beskriva sina upplevelser så ingående som möjligt och jag som intervjuare höll mig i bakgrunden och ställde endast enstaka frågor som fördjupade berättelserna. Intervjuerna spelades in och transkriberades sedan i sin helhet för att ingen information skulle gå förlorad.

Pedagogerna kände initialt att det skulle bli svårt att använda lågaffektivt bemötande i en miljö där flera barn uppvisar problemskapande beteende. De tyckte att det kändes fel att behålla lugnet då de egentligen var upprörda inombords. Känslor av orättvisa gentemot andra barn samt en rädsla för ifrågasättande från utomstående beskrevs också. Upplevda hinder är för få vuxna och för många elever i olika svårigheter. Handledningen upplevs ibland som långt ifrån pedagogernas verklighet. Efterhand upptäcker pedagogerna att de lär sig hejda sina impulser och självförtroendet växer då de ser hur problemskapande beteenden minskar och de har mer energi kvar i slutet av dagen.

**Ämnesord**

Bemötande, beteende, implementering, lågaffektivt, problemskapande, skolproblem, utmanande

## Innehåll

1. Inledning .....	6
1.1. Syfte.....	7
1.2. Frågeställningar .....	7
1.3. Disposition.....	8
2. Bakgrund.....	9
2.1. Problemskapande beteende.....	9
2.2. Lågaffektivt bemötande.....	11
2.2.1. Fyra principer.....	11
2.2.2. Fyra vägar .....	13
2.3. Lågaffektiv handledning.....	14
3. Forskningsgenomgång .....	15
3.1. Specialpedagogiska perspektiv.....	15
3.2. Relationer.....	16
3.3. Måluppfyllelse och studiero .....	16
3.4. Bemötandets vikt .....	17
3.5. Det lågaffektiva bemötandet.....	18
3.6. Organisation och ledarskap .....	18
3.7. Summering.....	19
4. Teoretiska perspektiv .....	20
4.1. Fenomenologi .....	20
4.2. Relationellt perspektiv .....	21
4.3. Summering.....	21
5. Metod.....	23
5.1. Val av metod.....	23
5.2. Urval .....	23
5.3. Genomförande .....	24

5.4. Databearbetning.....	24
5.5. Etiska överväganden.....	25
5.6. Validitet och reliabilitet.....	25
6. Resultat och analys .....	26
6.1. Förväntningar och farhågor .....	27
6.2. Hinder och motstånd.....	28
6.3. Upptäckter och vändpunkter.....	31
6.4. Nya möjligheter .....	36
6.5. Delarna i helheten.....	37
6.6. Teoretisk tolkning.....	38
7. Diskussion.....	40
7.1. Metoddiskussion.....	40
7.1.1. Kvalitativ metod .....	40
7.1.2. Fokusgrupper .....	40
7.2. Resultatdiskussion .....	41
7.2.1. Ett mer förebyggande arbete.....	41
7.2.2. Mindre skäll och tillsägelser.....	42
7.2.3. Högre förväntningar.....	42
7.2.4. Studiero och måluppfyllelse .....	43
7.2.5. Ett positivt fokus.....	43
7.2.6. Att hantera kaos .....	44
7.2.7. Organisation.....	44
7.2.8.Handledning.....	45
7.3. Slutsatser.....	46
7.4. Yrkesrelevans .....	46
7.5. Fortsatt forskning.....	46
Referenser.....	47

Bilaga 1 .....	50
Bilaga 2 .....	51

# 1. Inledning

”Klassrumsklimatet måste förbättras i skolan!” lyder en rubrik i Dagens Samhälle den 30 januari 2018 och artikeln fortsätter: ”I skolan råder en oacceptabel och ohållbar situation för både lärare och elever. I klassrummet sker alltför ofta incidenter som lärarna inte är utbildade för att hantera”. Artikeln målar upp en dystert bild av Sveriges skolklimat och hänvisar till en studie, TALIS 2013, som bland annat visar att Sverige har flest lärare i världen som känner att de borde valt ett annat yrke.

I mitt arbete som specialpedagog är det just den frågan jag upplever som vanligast återkommande, och mest akut i sin framställan, frågan om hur man som pedagog kan hantera problemskapande beteende. ”Hjälp! Hur gör man?” frågar utmattade pedagoger, allt fler sjukskriver sig eller byter arbetsplats och problemen bara växer då det tar tid att bygga upp viktiga relationer. I en rapport från Försäkringskassan som presenteras av Lärarförbundet (2017) är lärare överrepresenterade i sjukskrivnings-statistiken och det är den psykiska ohälsan som dominerar. Åtgärder som Lärarförbundet kräver är bland annat förstärkt elevhälsa och mindre barngrupper, de vill även se lärarassistenter och socialpedagoger som avlastar lärarna i skolan. Ungefär 5% av alla elever har ADHD och antalet tillsynsärenden som nämner autism har tredubblats under 2000-talet visar en rapport från Skolverket (2015). Oavsett om eleverna har diagnoser eller svårigheter med andra orsaker kvarstår det dagliga arbetet där samtliga elever ska guidas mot målen, både kunskapskrav i skolämnen men även demokratiska värderingar ska läras in och göra dem till goda samhällsmedborgare. Från och med den 1 januari 2015 omfattar diskrimineringslagen även tillgänglighet för personer med funktions-nedsättning, men skolorna har svårt att leva upp till kraven för den psykosociala tillgängligheten, fysiska hinder är lättare att undanröja visar Skolverkets rapport (2015). Det specialpedagogiska arbetet fokuseras på att bistå lärarna i utredningar av behov av särskilt stöd och att hitta lämpliga extra anpassningar utifrån behov på individnivå och gruppnivå med en strävan att uppnå en tillgänglig undervisning för alla elever. Lärarnas roll har i hög grad skiftat från att vara kunskapsförmedlare till konfliktlösare vilken är en källa till stor frustration bland tillfrågade lärare (Assarson, 2007). Precis som den inledande tidningsartikeln uttrycker, så visar även Assarsons studie att lärarna själva upplever att de saknar kompetens för att hantera problembeteenden. Genom ett tillägg i skollagen vill riksdagen skapa förutsättningar för lärare att hantera problemen i skolan. I 5 kap 1-6§ i Skollagen (SFS 2010:800), Trygghet och studiero, ges möjlighet till disciplinära åtgärder mot elever som stör ordningen i klassrummet. Lagen ger lärare ”frikort att använda dåliga metoder” och lägga allt ansvar på barnen menar Bo Hejlskov Elvén i en artikel i tidningen Specialpedagogik den 31 januari 2016. Hejlskov Elvén vill istället se ett lågaffektivt bemötande av elever som hamnar i ett problemskapande beteende och även förändringar i miljön som gynnar studiero. Det lågaffektiva bemötandet är till stor del baserat på psykologen Ross W. Greenes budskap att ”alla barn uppför sig väl om de kan”. Eleverna själva vill inget hellre än att kunna hantera de krav som ställs på dem i skolan och i livet menar Greene (2011).

Den föreliggande studien är en del av ett skolutvecklingsprojekt där lågaffektivt bemötande har implementerats i tre grundskolor i en svensk kommun. Skolorna fick ett erbjudande från ett externt psykolog-team att vara med i utvecklingsprojektet. Teamet vände sig främst till mindre skolor för att göra det möjligt att arbeta med samtliga pedagoger och elever på skolorna. Rapporten från utvecklingsprojektet beräknas bli klar under 2018 och avser belysa skillnader både i pedagogernas bemötande och elevernas affektnivåer före och efter utvecklingsprojektet. Pedagogerna har fått fylla i skattningsformulär över sina egna stressnivåer samt elevernas affektnivåer i början och slutet av varje termin under totalt tre terminer under 2016-2017. Pedagogerna fick inledningsvis en föreläsning om lågaffektivt bemötande samt möjlighet att delta i olika workshops. Därefter följde handledning i arbetslagen vid fyra tillfällen per termin, ledd av psykologerna i teamet.

I föreliggande studie redovisas kvalitativa intervjuer med pedagoger från två av skolorna. Intervjuerna är genomförda efter utvecklingsprojektets avslut i syfte att fånga pedagogernas totala upplevelser av det lågaffektiva bemötandet. Problemet som undersöks är om lågaffektivt bemötande är en tillämpningsbar metod i reguljär skola och till alla elever oavsett svårigheter. Kan det vara en väg för att uppnå studiero i skolan utan att en grupp elever visas ut från klassrummet med otillräcklig måluppfyllelse som följd? Är lågaffektivt bemötande som metod en möjlig lösning på de skolproblem som inledningsartikeln berättar om eller lärarnas ökande hälsoproblem som Lärarförbundet beskriver? Målet med den föreliggande studien är att bidra med kunskap som kan ligga till grund för handledning av pedagoger som möter problemskapande beteende i skolan med avsikten att skapa en lärmiljö som främjar lugn och studiero för alla elever.

## **1.1. Syfte**

Syftet med studien är att undersöka hur uppfattningar och arbetssätt förändrats bland pedagogerna utifrån implementeringen av ett lågaffektivt bemötande i skolan. I studien undersöks vilka hinder och möjligheter som lärarna upplever i mötet med problemskapande beteende utifrån ett nytt perspektiv och vilka förändringar de kan se i elevernas beteende.

## **1.2. Frågeställningar**

- Vad har pedagogerna tagit till sig från implementeringen av lågaffektivt bemötande?
- Vilka hinder och möjligheter upplever pedagogerna i sitt möte med problemskapande beteende utifrån ett nytt perspektiv?
- Vilken förändring kan pedagogerna se i elevernas beteende och deras möjlighet till studiero?

### 1.3. Disposition

Rapporten inleds med att definiera begreppet *problemskapande beteende* samt en genomgång av *lågaaffektivt bemötande* som metod. Både dess hörnstenar och dess praktiska verktyg redogörs för. I det tredje kapitlet görs en forskningsgenomgång som tar utgångspunkt ur det specialpedagogiska perspektivet och lyfter fram vikten av goda relationer, studiero för måluppfyllelse, ett professionellt bemötande med ett lågaaffektivt bemötande i fokus samt ledarskapets avgörande roll för hållbar utveckling. Kapitel fyra redogör för fenomenologin som är studiens ansats då upplevelser ska studeras samt även det relationella perspektivet som utgör studiens tolkningsram. Metodvalet motiveras i kapitel fem där även genomförandet och databearbetningen beskrivs. Resultatet redovisas i löpande text med transkriberade intervjuцитat i kapitel sex och därefter följer en teoretisk tolkning av resultatet. Metoden och resultatet diskuteras, slutsatser dras och till sist anges yrkesrelevans och förslag på fortsatt forskning.



## 2. Bakgrund

Här följer först en definition av begreppet problemskapande beteende samt en genomgång av dess orsaker och uttryck. Därefter följer en beskrivning av lågaffektivt bemötande, dess uppkomst och tillämpning. Avslutningsvis presenteras handledning som en möjlig metod för implementering av lågaffektivt bemötande i skolan.

### 2.1. Problemskapande beteende

I föreliggande studie används begreppet *problemskapande beteende* som kan jämföras med begrepp som t.ex. *utmanande beteende*, *utåtagerande beteende* eller *problembeteende* som används med liknande definitioner inom forskning och litteratur.

*Utåtagerande problembeteende* definieras exempelvis av Forster (2010): aggressivitet, trots, impulsivitet, antisocialt beteende och hyperaktivitet. Socialstyrelsen använder begreppet *utmanande beteende* för att beskriva ett beteende som skapar problem och medför negativa konsekvenser för individen och dess omgivning. Tanken med begreppet är att rikta fokus mot att det handlar om ett beteende som ska ses som en utmaning snarare än ett problem (Socialstyrelsen, 2015b). Hejlskov Elvén (2009) beskriver begreppet *problemskapande beteende* som något som skapar problem för personer i omgivningen. Med den definitionen måste ansvaret ligga hos omgivningen eftersom det är omgivningen som har ett problem, menar Hejlskov Elvén.

Enligt Greene (2011) saknar barn med beteendemässiga svårigheter viktiga tankefärdigheter. Närmare bestämt en bristande förmåga att förutse konsekvenser av eget och andras handlande, att se samband (Hejlskov Elvén, 2014). För att kunna nå långsiktig framgång i arbetet med dessa elever kräver det att vuxna har ett humanistiskt förhållningssätt och tror på att barn gör rätt om de kan, menar Greene (2011). Att tänka ”barn kan om de bara vill” leder till försök att öka barnens motivation genom belöningar och bestraffningar. Men bestraffningar kan inte hjälpa barnet att utveckla saknade färdigheter, hävdar Greene. Om lärarna tror på att eleven redan vet vad som är rätt och fel så kan de sluta utdela bestraffningar och istället börja undersöka vilka tankefärdigheter eleven saknar och därmed behöver få lära sig för att kunna hantera utmaningar på ett funktionellt sätt. Barn med problembeteenden som blir missförstådda och bemötta med bestraffningar känner sig allt mer utanför och problembeteendet eskalerar. Oavsett vilken nivå av problembeteende det handlar om så är orsaken densamma: kraven överstiger barnets förmåga att reagera på ett adekvat sätt. En del barn har lättare för att hålla ihop än andra när kraven blir för höga. Greene utmanar vanliga sätt att tänka kring barn som utmanar såsom att de bara vill ha uppmärksamhet. Alla vill få uppmärksamhet men ett utåtagerande beteende för att få uppmärksamhet är en tydlig signal att barnet saknar ett funktionellt sätt att söka uppmärksamhet. Ett annat vanligt uttryck är att eleven bara vill få sin vilja igenom, alla vill få sin vilja igenom men ett utåtagerande beteende för att få sin vilja igenom är ett tydligt tecken på att barnet saknar förmågan att föra fram sin vilja på ett funktionellt sätt. Ibland hörs lärare säga att eleven bara manipulerar oss. Enligt Greene kräver manipulation avancerade

förmågor som barn i svårigheter oftast saknar. Att elever skulle vara omotiverade besvarar Greene med frågan: Vem skulle inte vilja lyckas? Inte sällan läggs orsaken till problemen på föräldrarna med argument kring bristande uppfostran eller att föräldrar inte ställer några krav på sina barn. Det leder inte skolarbetet framåt, påpekar Greene. Dessutom har de flesta barn med beteendeproblem syskon som fungerar utan problem och därför faller argumentet, menar Greene. Om en elev uppvisar en dålig attityd beror det troligen på en lång tids misslyckanden, ingen har dålig attityd från början (Greene, 2011).

Några av de färdigheter som Greene (2011) menar att barn som uppvisar ett problemskapande beteende ofta saknar är förmågan att:

- Hantera övergångar, att skifta fokus från det ena till det andra. Det kan t.ex. innebära att en elev har svårt att komma in från rasten, där det är ok att röra på sig och låta mycket till att plötsligt sitta still och vara tyst i klassrummet.
- Hitta energi till att genomföra något som känns svårt.
- Förstå tid och tidsåtgång.
- Hantera och jämföra flera olika tankegångar samtidigt.
- Behålla fokus på en utmanande uppgift.
- Förutse konsekvenser av olika handlingar.
- Uttrycka känslor och behov men ord. Många barn med försenad språkutveckling hamnar i problemskapande beteende eftersom allt som rör social interaktion kräver kommunikativ förmåga. Då blir uttrycket inte sällan fysiskt istället eller så används ett grovt språk: Håll käften! Dra åt helvete!
- Bemästra sina känslomässiga reaktioner och istället tänka rationellt. Barn som har förmågan att bemästra sina känslor kan lägga mer energi på tankeförmågan medan barn som saknar den istället lägger all sin energi på känslouttrycket. Känslostormen blir dessutom ännu mer intensiv om omgivningen reagerar med ilska och kritik.
- Se variationer och hitta kompromisser.
- Ändra i planeringen eller göra undantag från en regel.
- Tänka flexibelt kring olika förutsättningar och situationer.
- Se verkligheten i olika gråskalor. För en del barn dröjer det längre att utveckla den förmågan och några kämpar även i vuxen ålder. Dessa barn är ofta oerhört starka i faktakunskap men mycket svaga när det gäller problemlösning eller diskussionsuppgifter.
- Tolka sociala signaler.
- Ta kontakt med andra och skapa och bibehålla relationer.
- Förstå andras reaktioner på det egna beteendet.
- Mentalisera, att se på en situation ur någon annans perspektiv.

Barn med den här typen av svårigheter agerar ofta som om de inte tar hänsyn till andra och de upprepar beteenden som genererat negativa reaktioner. Här används inte sällan bestraffningar som på intet sätt lär barnet färdigheterna som saknas, menar Greene. Men

med förståelse för de här svårigheterna kan lärarna börja skapa en miljö som anpassar kraven och istället hitta vägar för att stötta och lära barnen lämpliga färdigheter (a.a.).

## 2.2. Lågaffektivt bemötande

Termen ”lågaffektivt bemötande” (eng. Low Arousal Approach) myntades av den engelske psykologen Andrew McDonnell i början av 1990-talet (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017). Metoden hade då vuxit fram utifrån flera års arbete med personer med intellektuell funktionsnedsättning som uppvisade ett utmanande och aggressivt beteende. Förhoppningen var att kunna minska mängden bestraffningar som utdelades. Det var också uppenbart att personalens bemötande direkt triggade det utmanande beteendet (McDonnell, 2010).

**Vad är problemet?** Vem är det som upplever ett problem? Enligt Hejlskov Elvén (2014) upplevs beteendet som ett problem av omgivningen, men av eleven själv som en lösning på ett problem och det kan därför bli svårt att motivera eleven till att förändra beteendet.

**Den positiva psykologin.** Det lågaffektiva bemötandet vilar på en positiv psykologi där fokus är att lyfta positiva upplevelser och undvika allt som skadar fysiskt eller psykiskt. Vardagen ska vara meningsfull och varje människa har rätt att känna att de har kontroll över sin egen situation. Den amerikanske psykologen Martin Seligman har skapat PERMA-modellen som även används för att beskriva ett lågaffektivt bemötande, den uttrycker vad som gör oss lyckliga (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017):

- Positiva känslor
- Engagemang
- Relationer
- Mening
- Att uppnå något

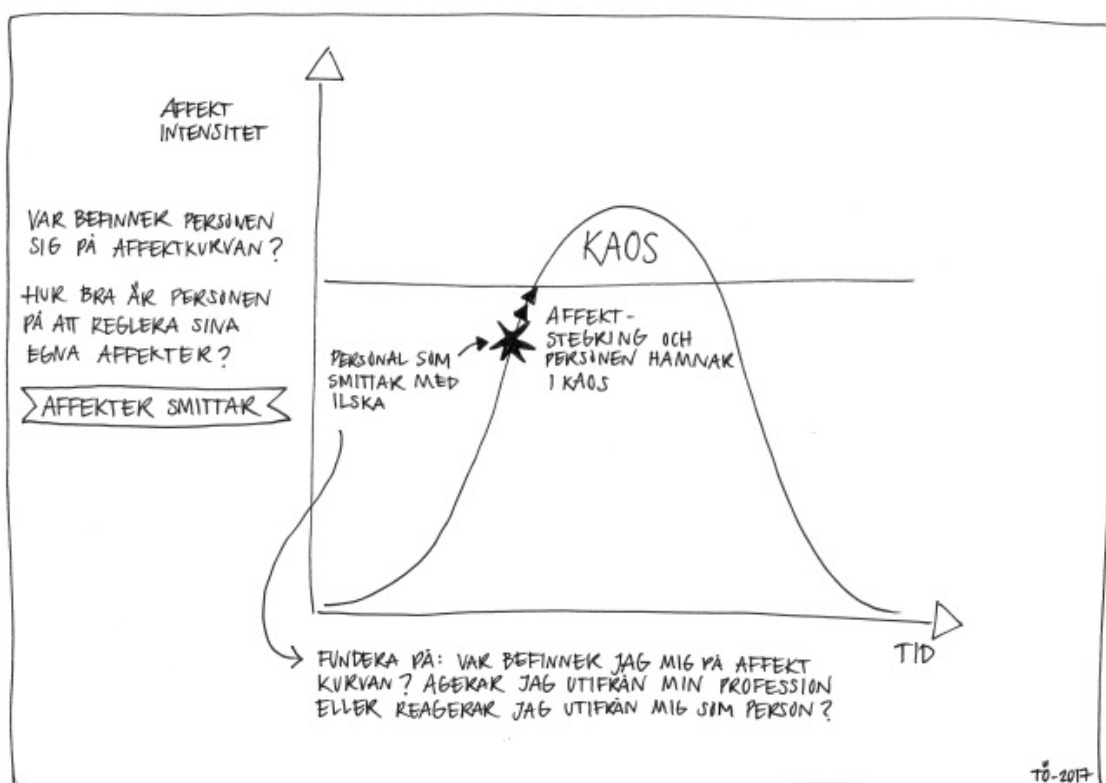
**Hantera, förebygga och utvärdera.** Arbetet kring problemskapande beteende inriktar sig på att dels hantera problem som uppstår och bemöta eleven utan att öka hans stressnivåer ytterligare och dels att förebygga genom att lära ut strategier och anpassa miljön runt om eleven för att undvika att skapa stress. Specialpedagogiska insatser bör både vara kompenserande och kravanpassande samt även lärande. För att åstadkomma en positiv utveckling på sikt är det viktigt att utvärdera sina metoder. Varför blev det så här? Hur kan vi göra istället? (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017).

### 2.2.1. Fyra principer

Lågaffektivt bemötande bygger på fyra principer, AKTA:

- Affektsmitta
- Kontrollprincipen
- Tillitsprincipen
- Ansvarsprincipen

**Principen om affektsmitta.** Känslor smittar av sig. Om man är tillsammans med en glad person blir man gladare och möts man av en arg person är det lätt att själv bli upprörd. Neurologisk forskning visar att detta beror på s.k. spegelneuronprocesser som sätter igång samma del av hjärnan som den vi är tillsammans med. Personer med funktionsnedsättningar kan ha svårt att uppfatta vem som har känslan, vilket gör att de smittas i mycket högre grad av andras känslor. Därför måste alla som arbetar med personer med funktionsnedsättning vara extra uppmärksamma på sina egna känslor och träna på att behålla lugnet i alla situationer (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017).



Figur 1. Affektregleringsmodell (Österholm, 2017a)

**Kontrollprincipen.** Varje individ måste ha kontroll över sig själv för att kunna samarbeta med andra. Alla har ett behov av att känna kontroll, motsatsen är maktlöshet och kaos. Att förlora kontrollen är obehagligt och kan resultera i ett aggressivt beteende. För att behålla kontrollen väljer olika individer olika strategier såsom att vägra, att ljuga, att rymma, att slå mm. Lågaffektivt bemötande handlar därför om att bemöta två typer av beteenden: Dels ett *strategiskt beteende*, där individen tar till olika strategier för att behålla kontrollen och dels *kaosbeteende*, där individen har förlorat kontrollen (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017).

**Tillitsprincipen.** Bra relationer gör allt arbete med människor lättare men om allt hänger på bra relationer så fallerar det så fort det kommer en vikarie. Som lärare måste man därför i första hand ha en bra metod, då kan det gå bra ändå menar Hejlskov Elvén (2009). Finns tillit så fungerar metoden bättre och utan tillit sämre. I skolan behövs därför genomtänkta metoder som skapar tillit.

**Ansvarsprincipen.** Lågaffektivt bemötande börjar med människosynen. Med en humanistisk människosyn vill Hejlskov Elvén och Kosner (2017) precis som Greene (2011) vända på perspektivet ”de kan om de vill” till ”de vill men de kan inte”. Först då kan lärarna sluta lägga ansvaret på eleven genom benämningar som *envis*, *tjurig*, *lat* eller *olydig* och istället acceptera att ansvaret för förändring ligger på de vuxna. När de har accepterat ansvaret blir det tydligt att straff och belöningar inte hjälper eftersom sådana metoder utgår ifrån att eleven har förmågan att göra det de vuxna anser är rätt i situationen (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017).

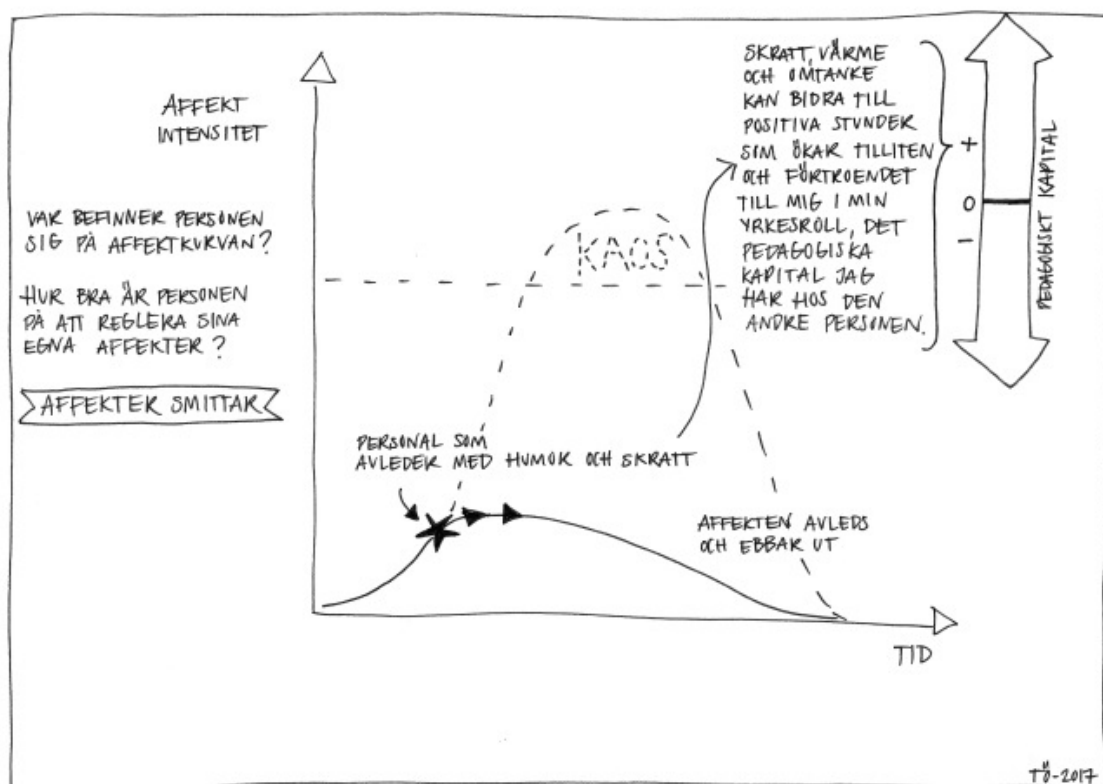
### 2.2.2. Fyra vägar

**Lågaffektivt förebyggande.** Grunden i lågaffektivt bemötande är att man som vuxen själv måste kunna behålla lugnet. Det kan manifesteras ytterligare genom kroppsspråket såsom att sätta sig ner eller luta sig mot en vägg så att hela kroppen utstrålar lugn. Viktigt är också att kontrollera sin röst, en höjd röst kan snabbt generera en affektstegring. Ytterligare sätt att skicka lågaffektiva signaler är att hålla avståndet till stressade personer och att undvika ögonkontakt eller beröring (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017).

**Lågaffektivt hanterande.** Den mest beforskade metoden med starkast evidens för att undvika våld vid hantering av starkt utåtagerande beteende är studio III som skapats av McDonnell (2010) och baserats på den lågaffektiva metoden. Om en elev som hamnat i affekt hålls fast av t.ex. en lärare så ökar adrenalinhalten hos eleven kraftigt och situationen kan förvärras dramatiskt. I första hand rekommenderas därför att backa undan och ge eleven utrymme och tid att lugna sig. Om eleven blir våldsam ska man som vuxen försöka behålla sina muskler avslappnade och följa med i rörelsen och mjukt styra undan handen så den missar sitt mål. Måste man ta tag i eleven är det viktigt att bara hålla i några sekunder och sedan släppa. Om eleven tar tag i läraren ska läraren också vara avslappnad i sina muskler, då kommer eleven att släppa inom tio sekunder. Om armen är i rörelse ska läraren inte göra motstånd utan avslappnat följa med i rörelsen (McDonnell, 2010).

**Kravanpassning.** Kravanpassning handlar om att göra de krav som ställs så tydliga och begripliga som krävs för att eleven ska kunna överblicka situationen och veta vad hen ska göra och hur det ska gå till. Det kan t.ex. behövas visuellt stöd, flera upprepningar, möjlighet att prova något konkret tillsammans. Genom att ge eleven ett par alternativ skapas också en känsla av delaktighet och kontroll. När en elev hamnat i affekt kan inte samma krav ställas på eleven som fungerar i andra lägen eftersom eleven då troligen saknar förmågan (Hejlskov Elvén & Kosner, 2017).

**Avledning.** När en elev börjar bli stressad och visar signaler på att en konflikt kan vara på gång så är avledning ett verktyg med god förankring i forskning. Att använda avledningar som bygger på andra känslor, som t.ex. humor och skratt, kan vara väldigt effektivt. Läraren kan också börja prata om något som eleven har ett starkt intresse för eller ge hen en uppgift som engagerar. Ett annat sätt att avleda kan vara att byta personal, den som själv varit en del i det som skapat stress går och någon annan kommer som för med sig en ny känsla (McDonnell, 2010).



Figur 2. När personalen avleder (Österholm, 2017b)

### 2.3. Lågaffektiv handledning

När personer ställs inför en situation som de saknar metoder att hantera slår de i det s.k. metodtaket (Hejlskov Elvén, 2014). När en person slår i metodtaket gör den sitt bästa utifrån sina erfarenheter i sin egen bakgrund, uppväxt och vad som uppfattas som sunt förnuft. Eftersom det sällan är fungerande eller försvarbara metoder krävs utbildning av personal som möter problemskapande beteende. Handledning i lågaffektivt bemötande syftar till att ge verktyg för personalen att kunna bemöta elever med svårigheter att reglera sin egen affektnivå. Österholm (2016) menar att för att nå framgång med lågaffektivt bemötande behöver all personal få handledning och även rektor behöver ta del av processen. Handledningen inriktas dels mot förståelse för den enskilda individens situation och dels hur problemskapande beteende uppstår. Handledning i lågaffektivt bemötande kan mötas av en del motstånd eftersom det ofta utmanar det som av individen uppfattas som sunt förnuft (Österholm, 2016).

### 3. Forskningsgenomgång

Lågaffektivt bemötande har i ett initialt skede utvecklats främst för att användas i omvårdnadsmiljöer och med personer med intellektuell funktionsnedsättning och/eller autism. Men stress och våld finns i många miljöer och så även i skolan där elever finns med och utan olika funktionsnedsättningar. Det finns ett pågående arbete för att implementera lågaffektivt bemötande i många svenska skolor men ännu finns inte någon omfattande forskning om effekterna av ett sådant arbete. I det här kapitlet görs en genomgång av forskning som underbygger ett lågaffektivt bemötande. Först styrks fördelarna med ett relationellt perspektiv framför ett kategoriskt där eleven pekas ut som bäraren av problemet, sedan följer ett förtydligande av vikten av att bygga relationer i skolan för att nå framgång med framförallt elever som hamnar i affekt. Ett samband mellan problemskapande beteende och elevers bristande måluppfyllelse belyses och därefter följer en redogörelse för vikten av ett professionellt bemötande. Befintlig forskning på lågaffektivt bemötande presenteras och till sist avslutas kapitlet med att lyfta fram den avgörande betydelsen av ett tydligt ledarskap för att arbetssätt och attityder ska kunna påverkas på sikt.

#### 3.1. Specialpedagogiska perspektiv

Ett relationellt perspektiv kännetecknas av att blicken riktas mot relationer och det som händer i möten mellan människor och möten mellan människor och miljöer snarare än på den enskilda individens egenskaper eller brister vilket kännetecknar ett kategoriskt perspektiv (Aspelin, 2013). Ertesvåg och Sørensen Vaaland (2007) har studerat förekomsten av problemskapande beteende i skolor i Norge och konstaterar att olika problembeteenden är mycket vanliga och att en mängd metoder redan utarbetats och implementerats för att hantera detta. De anser dock att dessa metoder oftast riktar in sig på endast en typ av problem och endast följs upp under en kort tid. Respektprogrammet, som de har utarbetat, hanterar ett större antal problembeteenden och fokuserar på lärmiljön snarare än individuella elever. Alla skolor som deltog i studien rapporterade en minskning av problembeteenden under studiens genomförande, effekterna var ganska små men visade på ett hållbart resultat över längre tid. Forskarna menar att fokus i högre grad måste läggas på att förebygga problembeteenden snarare än på att hantera problem som redan uppstått. Det norska resultatet får stöd av det omfattande FoU-programmet ”Inkluderande lärmiljöer” med fokus på att möta elevers olikheter som pågick 2012-2015 och omfattade 31 skolor i 12 kommuner i Sverige. Under projektets gång förändrades synen på eleven som bärare av problem till en syn på problem som uppstår utifrån vuxnas bemötande samt i mötet med miljön. Utvecklingen gick från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv. En tydlig förändring visade sig också i insatser riktade till enskilda individer, som sedan i högre grad riktades till alla elever oavsett förutsättningar.Handledning och gemensam reflektion kring lärmiljöns betydelse ersatte bedömningar av enskilda elever (Tetler et al. 2015).

### **3.2. Relationer**

En intervjustudie gjord av Assarson (2007) visar att den viktigaste skillnaden som pedagogerna kunde se i en skola för alla, var hur deras roll skiftats från kunskapsförmedlare till en i högre grad social funktion. Arbetet beskrivs handla mycket om konflikthantering vilket upplevs som problematiskt. Känslor som uttrycks mellan pedagogerna vittnar om en uppgivenhet och frustration i Assarsons återgivning av samtalen. Att behöva lösa problem beskrivs som att vara ”extramamma” snarare än lärare och överskuggar i samtalen diskussionen om kunskapskapande och den nya mer handledande lärarrollen. Vikten av relationen till eleverna belyses och återigen sätts den sociala funktionen framför den undervisande. Pedagogerna ger en bild av en svår balans när det gäller att sätta gränser mellan skoj och allvar i elevernas interaktioner och den ökade frustrationen som gör det svårt att inte höja rösten och skälla på elever som inte lyssnar. I en skola med många olika behov och krav som måste ställas ska läraren ge en upplevelse av att skolan är rolig och meningsfull för alla elever, detta beskrivs i studien som mycket motsägelsefullt och komplext. Delaktighet och inkludering känns övermäktigt särskilt då det gäller elever som har svårt att sitta still och som kan få aggressiva utbrott. Assarson konstaterar att uppdraget i den nya lärarrollen kräver en kompetens som pedagogerna saknar, de vet inte hur de ska skapa en god lärmiljö för alla elever. Barn som har ett utåtagerande problembeteende tar dessa problem med sig till skolan vilket riskerar att resultera i skolsvårigheter och utanförskap. I nästa steg ökar denna risken för att hamna i sällskap med andra elever som har liknande problematik vilket leder till att problemen eskalerar och blir svårare att hantera (Forster, 2010). Relationerna mellan lärarna och elever med problemskapande beteende visar sig dessutom i flera studier vara mycket ansträngda. Elever med problembeteende får i högre grad skäll och tillsägelser och i lägre grad beröm och stöd än andra elever menar Forster (2010). Forster hänvisar till en metastudie som visar ett tydligt förbättrat beteende hos elever då läraren minskade på tillsägelser och istället ökade konstruktiv feedback och beröm samt fokus på elevernas styrkor. Ett mycket tydligt samband finns även mellan lärarnas förväntningar på eleverna och elevernas prestationer visar en studie av Gu, Lai och Ye (2011) som sträcker sig över tio länder och tittar på ett flertal olika problembeteenden bland elever i grundskolan. Gu et al. visar även på ett starkt samband mellan lärarnas attityd gentemot eleverna och sitt jobb och omfattningen av problembeteende bland eleverna.

### **3.3. Måluppfyllelse och studiero**

Enligt den omfattande internationella studien av Gu et al. (2011) var det mycket tydligt att problembeteenden bland elever starkt påverkar deras möjlighet att nå målen i skolan. För att öka måluppfyllelsen krävs engagerade lärare med god pedagogisk kompetens som kan vända elevers negativa inställning till skolarbete visar en studie av Persson och Persson (2012). Flera studier visar på ett samband mellan måluppfyllelse och problemskapande beteende men ingen kan egentligen visa på om skolsvårigheterna är orsakade av beteendet eller om beteendet uppstår på grund av skolsvårigheterna. Tydligt



är i alla fall att de påverkar varandra till att eskalera över tid menar Forster (2010). Elever själva uttrycker att det ofta är stökigt i klassrummet och att andra elever stör vilket kan göra att de helt ger upp på sitt skolarbete med sjunkande resultat som konsekvens visar en studie av Andersson (2015) som även konstaterar att studiero uppnås när både elever och lärare är engagerade i skolarbetet.

### **3.4. Bemötandets vikt**

Hakvoort och Olsson (2014) har studerat konflikthantering i svenska skolor och resultatet indikerar stora svårigheter i att bemöta elevers utåtagerande beteende på ett respektfull och demokratiskt sätt, istället var disciplinära åtgärder och användandet av auktoritet vanligast. Alla som deltog i studien ansåg att elevers deltagande i sitt eget lärande är viktigt för den demokratiska inläringen men menar samtidigt att detta är svårt att genomföra. Sutherland, Conroy, Abrams och Vo (2010) har gjort en studie av användandet av en styrke-baserad metod vid problemskapande beteende hos barn. Deras studie visar att för att uppnå ett bestående positivt resultat måste även lärarens beteende förändras. Miljön måste också anpassas till de strategier som lärs ut till eleverna. När barnets styrkor uppmärksammas, understöds och används i klassrummet ökar förekomsten av dessa och det negativa beteendet minskar. Ju bättre en elev mår och desto fler tillfällen hen får lyckas desto bättre blir skolresultaten och desto mindre blir problembeteendena. Studien visar att lärare ofta endast reagerar på problembeteenden snarare än lyfter positiva beteenden och lär ut strategier i förväg för att hantera problematiska situationer. Problembeteende beror antingen på att eleven inte fått lära sig en bättre strategi eller så understöds inte strategin av miljön. Vidare hänvisas till Skinners teorier kring behaviorism och hur människan ökar det beteende som förstärks. Därför bör det önskvärda beteendet förstärkas, inte det problematiska. Positiva relationer och utveckling av önskvärdt beteende kommer genom goda, positiva och förberedande interaktioner mellan lärare och elever där läraren medvetet lär ut konstruktiva strategier i förebyggande syfte samt ger beskrivande feedback utan krav på svar från eleven. Beröm måste vara ärlig och specifik menar Sutherland et al. (2010). Forster (2010) kommer till liknande slutsats efter att ha analyserat en studie där lärare till elever med utåtagerande beteenden fått delta i Komethandledning. Elevernas utagerande beteenden mättes med hjälp av skattningar av oberoende observatörer som besökte klassrummen. Komet-programmet börjar med att identifiera problembeteenden och precisera det önskvärda beteendet sedan görs en bedömning av beteendets frekvens samt vad som föregått agerandet. I ett tredje steg utformas en individuell plan med uppnåendemål för den enskilde eleven. Därefter inleds ett medvetet arbete med ökat positivt fokus och minskade tillsägelser samt undvikande av förstärkning av det negativa beteendet. Eventuellt förstärks framstegen genom ett belöningsssystem där eleven får en markering på ett schema för önskvärdt beteende. Analysen av programmet visade att minskningen av elevernas utagerande beteende kunde kopplas till att lärarna använde mindre tillsägelser, tjat och skäll.

När lärare hanterar problemskapande beteenden påverkar de också elevernas kommande beteende konstaterar Ertesvåg och Sørensen Vaaland (2007). Problembeteenden som hanteras med aggression och disciplinära åtgärder får en omedelbar negativ effekt på skolarbetet. Ett gott ledarskap i klassrummet kännetecknas av tydlighet och höga förväntningar.

### **3.5. Det lågaffektiva bemötandet**

Andrew McDonnell har utvecklat en tre-dagars kurs, Studio III, i lågaffektivt bemötande som metod för att möta aggressivt och utmanande beteende. En studie av kursens resultat visar på ett stärkt självförtroende hos personalen vilket i sin tur genererade ett lugnare bemötande av personer med autism som hamnar i affekt. För att nå ett gott självförtroende som lärare krävs kunskap menar McDonnell et al. (2007). Studiens resultat pekar också på vissa begränsningar i kursen när det gäller att på sikt förändra personalens beteende. En tänkbar utveckling för implementering av lågaffektivt bemötande anges vara att följa upp kursen med workshops där strategier testas och även löpande handledning under en tid. Björne, Andersson, Björne, Olsson och Pagmert (2012) påpekar att oberoende forskning kring lågaffektivt bemötande saknas men understryker att McDonnells egna studier visar på god effekt. Björne et al. kopplar istället det lågaffektiva bemötandet till forskning kring stress och behovet av kravanpassning i vissa situationer för att undvika ett ökat utmanande beteende hos personer med svårigheter att reglera sin egen affektnivå. Även Socialstyrelsen (2015a) rekommenderar i en forsknings-sammanställning ett lågaffektivt bemötande för att förebygga och minska utmanande beteende. Lågaffektivt bemötande beskrivs som effektivt vid bemötande av personer med bristande förmåga till affektreglering dock endast om personalen har förmågan att kontrollera sina egna affektnivåer och anpassa krav och bemötande till personens känsloläge.

### **3.6. Organisation och ledarskap**

Forskning indikerar att hinder för att skapa en skola för alla många gånger ligger på bristande specialpedagogisk kompetens och negativ inställning bland pedagoger och även i skolans ledning hävdar Assarson (2007). Ett flertal studier belyser även lärmiljöns betydelse för lärandet och att skapa förutsättningar för goda lärmiljöer ligger också till stor del på organisationsnivå. Ledningen måste arbeta för att förändra normer och värden som genomsyrar skolans klimat och är avgörande för att utveckling ska kunna ske menar Erlandsson (2015). En grundförutsättning för FoU-programmets positiva resultat när det gäller förändrade normer var just ledningens möjliggörande för lärarna att få tid till pedagogiska diskussioner och kollegialt lärande, understryker Andersson et al. (2015). Lärare upplever att de inte har tillräckligt med tid för kollegialt lärande, de saknar utbildning i konflikthantering och styrdokumentet ger inga som helst anvisningar kring hur de demokratiska värdena ska läras in (Hakvoort & Olsson, 2014). I FoU-programmet användes kritiska vänner på så sätt att lärarna fick besöka varandras klassrum och observera varandras undervisning för att sedan reflektera gemensamt

kring detta, vilket upplevdes som mycket positivt och lärande (Andersson, Assarson, Ohlsson & Östlund, 2015). I Komet-programmet ingick handledningstillfällen med förutbestämda uppgifter att diskutera kring medan deltagarna i den parallella testgruppen endast fick en initial genomgång, så som det oftast går till vid en fortbildning. Efter insatsen hade elevernas utagerande beteenden minskat drastiskt i Kometgruppen, medan de hade ökat i testgruppen. En tydlig skiftning i lärarnas bemötande hade också skett från att ge mer tillsägelser och skäll till att ge mer positiv feedback och beröm (Forster, 2010).

### **3.7. Summering**

Det omfattande FoU-programmet ”Inkluderande lärmiljöer” (Tetler et al. 2015) ledde fram till en tydlig förskjutning från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv. Att fokus på de vuxnas bemötande av eleverna kunde förändra synen på vem som äger problemet samt rikta blickarna mot ett förebyggande arbete där insatser görs för att skapa de bästa förutsättningarna för alla elever. Assarson (2007) belyser de ansträngda relationerna mellan lärare och elever som ofta råder i skolan idag och Forster (2010) och Gu et al. (2011) lyfter fram omfattande internationella studier som styrker vikten av goda relationer mellan lärare och elever. Tydliga samband finns mellan lärarnas bemötande och elevernas prestationer vilket även konstateras i Anderssons (2015) studie som visar att ett stort engagemang krävs från både lärare och elever för att uppnå studiero. Men svårigheter att bemöta problemskapande beteende har istället lett till ett ökat användande av disciplinära åtgärder påvisar Hakvoort och Olsson (2014). Miljön måste anpassas för att uppnå ett positivt resultat, det innefattar dels lärarnas bemötande av elever men även inläring av strategier för att hantera olika problematiska situationer slår Sutherland et al. (2010) fast. När elever lyfts och fokus riktas mot det som upplevs positivt istället för tillsägelser, tjat och skäll så minskar elevens utåtagerande beteende visar Forster (2010). Kunskap stärker självförtroendet och tryggheten i yrkesrollen menar McDonnell (2007) vars studier av lågaffektivt bemötande visar på ett minskat aggressivt beteende vid ett lugnt bemötande från personalen. Samtliga studier understryker vikten av handledning, kollegialt lärande och en engagerad ledning för att genomdriva förändring av normer och skolklimat.

Den föreliggande studien ämnar undersöka lågaffektivt bemötande som en möjlig metod för att skapa studiero i skolan. En metod som i första hand utarbetats för vårdmiljöer och personer med autism. Forskning saknas av konsekvenserna av implementering av ett lågaffektivt bemötande i reguljär skola. Kan metoden bidra till minskad stress för pedagoger, förbättrade relationer mellan pedagoger och elever samt ett minskat problemskapande beteende? Studien kan bidra med svar på dessa frågor och bli ett underlag för handledning av pedagoger som möter elever i problemskapande beteende.

## 4. Teoretiska perspektiv

Syftet med studien är att undersöka de upplevda effekterna av implementeringen av ett lågaffektivt bemötande för att hantera och förebygga problemskapande beteenden i skolan för att sedan analysera dessa och nå en större förståelse för metodens användbarhet i praktiken. Målet med kunskapsinhämtningen är att som specialpedagog bättre kunna handleda pedagoger som söker stöd i bemötandet av problemskapande beteende med avsikten att skapa en lärmiljö som främjar lärande, lugn och studiero för alla elever i skolan.

Eftersom studien tittar på pedagogernas *upplevelser* av att använda ett lågaffektivt bemötande så fungerar *fenomenologin* väl som ansats.

### 4.1. Fenomenologi

Fenomenologi handlar om att *gå till sakerna själva*, att beskriva erfarenheter och upplevelser så som de ter sig. Naturlig och bestående kunskap kommer ur erfarenheter och varje fenomen upplevs individuellt av den enskilde vilket ger olika nyanser i erfarenheten av samma fenomen (Husserl, 1913). Intervjuer inspirerade av fenomenologin söker därför efter pedagogernas eget perspektiv genom att efterfråga beskrivningar av det upplevda (Kvale & Brinkmann, 2014).

Edmund Husserl utvecklade i början av 1900-talet fenomenologin, en filosofisk metod för att bedriva beskrivande vetenskap. Den fenomenologiska filosofin bygger på att kunskap utgår ifrån vårt medvetande, så som vi upplever det som vi riktar vår uppmärksamhet mot. Ett viktigt begrepp för fenomenologin är *reduktionen* som syftar på att reducera forskarens egna uppfattningar och förkunskap för att istället enbart beskriva fenomenet så som det presenterar sig. Strävan handlar om att bedriva en så exakt forskning som möjligt genom att beskriva hur något verkligen är och söka efter s.k. *essenser* inom fenomenet. Amedeo Giorgi har inspirerats av Husserls filosofi och utvecklat den till en mer praktiskt användbar metod, den humanvetenskapliga fenomenologin (Robinson & Englander, 2007).

När forskaren har valt vilket fenomen som ska studeras ska detta beskrivas utifrån det humanvetenskapliga perspektiv som forskaren utgår ifrån sedan behöver forskaren få tillgång till den kontext där fenomenet har upplevts av andra personer. Datainsamlingen sker oftast genom djupintervjuer där pedagogerna ombeds fritt beskriva sina upplevelser av fenomenet med så lite frågor från forskaren som möjligt, detta för att undvika påverkan från forskarens uppfattningar (Robinson & Englander, 2007).

*Livsvärld* är ett centralt begrepp för fenomenologin, då det är meningen som den intervjuade upplever i sin livsvärld som undersöks. Strävan att återge förutsättningslösa beskrivningar av den värld som individen lever i (Kvale & Brinkmann, 2014).

## 4.2. Relationellt perspektiv

Eftersom studien tittar på konsekvenser av bemötande, vad som händer i själva mötet mellan pedagoger, elever och miljö så handlar det om ett *relationellt perspektiv*. Om studien istället hade tittat på det problemskapande beteendet och individerna som hamnar där hade det varit frågan om ett *kategoriskt perspektiv*. Jag utgår ifrån att beteenden påverkas av mötet mellan individen och miljön, hur jag känner mig och agerar är beroende på hur jag blir bemött. Aspelin (2013) delar relationell pedagogik i två olika aspekter; dels *samverkan* -det som alltid sker i skolan där kunskap växer i mötet mellan människor i en organiserad kontext. Dels *samvaro* -där särskild *relationskompetens*, utan planering eller förutsägbarhet kan ge upphov till en djupare inlärning och förståelse.

Lärares relationskompetens handlar om en förmåga att inge förtroende och respekt eftersom eleven utsätts för krav och förväntningar. Desto högre relationskompetens hos lärarna desto bättre resultat för eleverna menar Aspelin (2015). Aspelin tar utgångspunkt i Bubers begrepp *det sociala* och *det mellanmännsliga* där det sociala står för det som händer mellan människor i grupp, hur vi påverkar varandra och inte kan värja oss från varandras influenser. Inom det sociala har vi alla en roll i ett system. Det mellanmännsliga är det som sker mellan två individer som interagerar med varandra. Detta ger relationskompetensen två dimensioner. Läraren måste förhålla sig till det sociala i gruppen, vilka relationer finns där och hur påverkar de varandra? Hur kan och bör läraren styra och stötta eleverna i dessa relationer för att uppnå skolans uppdrag? Hur skapas en god social lärmiljö? Hur arbetar läraren med konflikthantering och elevers självkänsla? Detta arbete behöver göras medvetet och med ett långsiktigt fokus. När det gäller det mellanmännsliga så ligger kompetensen i att kunna sätta sig in i en elevs situation här och nu, förstå vad som är svårt för eleven för att kunna bekräfta och stötta eleven på bästa sätt (Aspelin, 2015). Vid studier av lärares relationskompetens är det viktigt att titta på båda dimensionerna menar Aspelin och använder Asplunds begrepp *fixeringsbild* för att förtydliga hur en och samma studie skulle kunna få två helt olika resultat om forskaren fixerar sig vid endast en av dimensionerna. Det sociala handlar om lärarens attityd *till* relationer och det mellanmännsliga handlar om lärarens attityd *i* relationer. Vidare beskriver Aspelin (2013) ett sökande efter utbildningens *brännpunkt*, alltså vad som är av största betydelse. Inom det relationella perspektivet skulle det i så fall vara mötet mellan lärare och elev och vad som sker mellan dem. Den relationella specialpedagogikens brännpunkt hamnar i individens relationella förutsättningar och lärmiljöns tillgänglighet för eleven. Det kan t.ex. handla om hinder i den fysiska miljön, kommunikationen och möjligheten till delaktighet.

## 4.3. Summering

Fenomenologin används som ansats när målet är att beskriva ett fenomen så som de deltagande personerna upplever det. Återgivelsen ska då göras så nära deltagarnas beskrivningar som möjligt varför forskaren använder sig av den fenomenologiska

reduktionen och söker efter essenserna inom fenomenet. Så lite påverkan som möjligt av forskarens egna uppfattningar.

Det relationella perspektivet utgår ifrån att ett lärande sker i mötet mellan individer och i mötet mellan individen och miljön. Pedagoger bör ha en viss relationskompetens då deras bemötande antas påverka responsen från eleverna. Relationskompetensen beskrivs ur två begrepp, dels det mellanmänskliga som sker i mötet mellan pedagog och elev och dels det sociala som sker i gruppen. Det tillfälle i mötet då förutsättningarna för elevens lärande avgörs utgör brännpunkten.

## 5. Metod

### 5.1. Val av metod

Studien är en fallstudie som avser ge bättre insyn i de lokala skeendena i en specifik kommun där lågaffektivt bemötande har implementerats för att hantera problemskapande beteende. För att nå en djupare förståelse för pedagogernas upplevelser lämpar sig en *kvalitativ metod* bäst (Repstad, 2007). En forskning som betonar orden och tolkningen av dem snarare än antal och mängd samt en strävan efter att nå en djupare förståelse för innehållet i en beskrivning eller upplevelse (Bryman, 2011). Jag har valt *kvalitativ intervju* som metod för att kunna nå en förståelse för det som pedagogerna har upplevt ur deras eget perspektiv.

**Kvalitativa intervjuer.** *Intervjuer* inom kvalitativ forskning kan liknas vid ett vanligt samtal där fokus ligger på att förstå pedagogernas perspektiv av en händelse eller situation (Kvale & Brinkmann, 2014). Eftersom det handlar om att ta reda på pedagogernas upplevelser går intervjun mycket ut på att ställa fördjupande följdfrågor såsom: ”Hur kändes det”? Kan du berätta mer?” ”Kan du ge något exempel på en sådan situation?” ”Hur kändes det annorlunda om du jämför med...?” Intervjuerna är därför *semistrukturerade* och utgår ifrån ett antal övergripande frågor men följer sedan pedagogernas berättelser (Stukát, 2011).

**Fokusgrupper.** Pedagogerna intervjuades i grupp med förhoppningen att de skulle inspireras av varandras upplevelser och få igång ett naturligt samtal där de kan utveckla och nyansera det någon annan har sagt (Repstad, 2007). I en sådan situation kan även intervjuaren ägna sig mer åt att iaktta det som inte uttalas, kroppsspråket. Hur reagerar pedagogerna på det någon annan säger? Finns tydliga tecken på en annan uppfattning? Valet av att använda fokusgruppintervju som metod ger även möjligheter att jämföra upplevelser pedagogerna emellan med frågor som ”Upplevde du samma sak?” ”Kände du på något annat sätt i den situationen?” Jag vill fånga den stämning som råder på arbetsplatsen vilket är lättare i fokusgrupper än vid individuella intervjuer.

### 5.2. Urval

Jag har valt att studera pedagogers upplevelser av lågaffektivt bemötande vid problemskapande beteende i den reguljära skolan. Därför har jag sökt upp grundskolor som har implementerat det lågaffektiva bemötandet hos sin personal genom ett längre utvecklingsprojekt, för att kunna ta del av deras upplevelser.

Utvecklingsprojektet har genomförts på tre mindre grundskolor i en kommun i södra Sverige och har omfattat samtliga pedagoger på skolorna. En av de tre skolorna hade på grund av personalbyten inte fullgjort projektet och föll därför bort från föreliggande studie. Med hänsyn till tid och resurser gjordes ett stickprov med fyra respektive fem pedagoger från vardera skolan som fick representera samtliga pedagoger på skolorna. Desto fler som ska intervjuas desto mer tidskrävande blir genomförandet av studien,

även att samla personer från olika skolor på en annan plats hade kunnat försvåra genomförande (Stukát, 2011). Intervjuerna genomfördes därför på pedagogernas arbetsplats där de känner sig hemma och bekväma i sin yrkesroll. Eftersom skolornas samtliga pedagoger deltagit i utvecklingsprojektet och det var deras upplevelser som skulle studeras så spelade det inte så stor roll vilka som deltog i studien, alla deltagare har upplevt något och alla upplevelser är intressanta för studien. Urvalet blev därför ett *frivilligt urval* beroende på vilka pedagoger som hade tid, intresse och möjlighet att delta (Stukát, 2011).

### 5.3. Genomförande

Intervjuerna genomfördes i fokusgrupper med fem respektive fyra pedagoger för att få till stånd ett naturligt samtal kring upplevelserna utan någon större påverkan av frågor som skulle kunna påverka samtalets innehåll. Istället inleddes intervjun med en beskrivning av det fenomen som skulle studeras och därefter inbjöds pedagogerna att beskriva sina upplevelser så ingående som möjligt och jag höll mig i bakgrunden och valde att endast då och då ställa frågor som bad om ytterligare information om det upplevda. Såsom fenomenologin bjuder ställs inga hypoteser utan forskaren försöker vara så fördomsfri som möjligt och istället föreställa sig pedagogernas livsvärld och sätta sig in i den (Kvale & Brinkmann, 2014). Pedagogerna gavs gott om tid för att reflektera över sina erfarenheter. I direkt närhet till intervjuerna transkriberades datamaterialet ordagrant och i sin helhet för att ingen information eller vändpunkt i samtalen skulle gå förlorad (Stukát, 2011).

### 5.4. Databearbetning

Datamaterialet har analyserats med ett kritiskt förhållningssätt, enligt den fenomenologiska reduktionen, och följt de fyra stegen i humanvetenskaplig fenomenologi så som de beskrivs av Robinson och Englander (2008):

1. Datamaterialet läses igenom flera gånger i sin helhet för att öka på känslan och förståelsen av upplevelserna som beskrivs.
2. Textmaterialet delas in efter olika meningsenheter inom fenomenet.
3. Forskaren använder ord för att beskriva de olika meningsenheterna och undviker ett byråkratiskt språk som kan öka avståndet till de verkliga upplevelserna.
4. I steg fyra beskrivs fenomenets struktur genom att förhållandet mellan de olika meningsenheterna belyses. Fenomenet kan förstås när delarna sätts i relation till varandra.

För att plocka fram tingets kärna, *essensen*, inledde jag analysprocessen med att noga lyssna igenom materialet flera gånger. Jag noterade var samtalet stannade upp och dröjde sig kvar. Kring vad samlas alla eller flera pedagoger? Vad återkommer de till flera gånger? Vad väcker starka känslor och engagemang? Detta är *essensen* i fenomenet.



När detta arbete kändes uttömt så färg-kodades de olika essenserna efter gemensamma nämnare och sorterades på så sätt in under fyra övergripande meningsbärande enheter som band de samman och dessa namngavs därefter:

- Det som pedagogerna kände och upplevde inför och i början av utvecklingsprojektet  
*Förväntningar och farhågor*
- Det som pedagogerna upplevde höll de tillbaka  
*Hinder och motstånd*
- Det som kom att utgöra utveckling under resans gång  
*Upptäckter och vändpunkter*
- Pedagogernas tankar om sitt fortsatta arbete med lågaffektivt bemötande  
*Nya möjligheter*

Denna kategorisering gjorde det möjligt att analysera vilken förändring som skett under utvecklingsprojektets gång. Från känslorna som pedagogerna hade vid uppstarten, sedan motstridiga och förändrade känslor under resans gång och fram till den position som pedagogerna befinner sig i idag, efter utvecklingsprojektets avslut och med blicken mot framtiden. Datamaterialet sammanställdes under dessa rubriker i så detaljrika beskrivningar som möjligt med fokus på att hålla texten så nära pedagogernas upplevelser som möjligt. I nästa steg ställdes delarna i relation till varandra och slutligen gjordes en teoretisk tolkning av resultatet.

## **5.5. Etiska överväganden**

Insamlingen och behandlingen av den data som resultatet är baserat på har genomförts i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer (Vetenskapsrådet, 2017). Resultatet rapporteras inte utifrån de enskilda pedagogerna eller skolorna, utan en gemensam redovisning görs vilket garanterar den enskilda individens anonymitet. Citat av enskilda pedagoger är avidentifierade.

## **5.6. Validitet och reliabilitet**

Validitet handlar om huruvida man undersöker det man säger sig undersöka och reliabilitet om underökningen är möjlig att upprepa (Bryman, 2011). Samtal med och vägledning inför studien av personer som föreläser om och har skrivit böcker om lågaffektivt bemötande var ett sätt att stärka studiens validitet. Samtal i fokusgrupp utan en större mängd frågor ökar forskarens möjlighet till objektivitet med minimal påverkan av pedagogernas berättelser men däremot fördjupande frågor efter mer detaljer ökar också validiteten (Kvale & Brinkmann, 2014). När det gäller reliabiliteten så har varje deltagares erfarenheter, förutsättningar och utbildning mm. påverkat både deras upplevelser och berättelser vilket innebär att andra pedagogers svar hade kunnat se annorlunda ut. Då mitt syfte var att studera pedagogernas upplevelser så uppnås ändå detta utifrån studiens pedagoger. Men som läsare måste man vara medveten om att resultatet så klart hade kunnat bli ett annat med andra pedagoger.

## 6. Resultat och analys

I det här kapitlet redovisas resultatet från de två fokusgrupperna. Resultaten redovisas sammanställt dels för att skolorna är likvärdiga i sina förutsättningar men även för att de skillnader som finns ska framträda. Indelningen av textmaterialet efter olika meningsenheter resulterade i fyra övergripande teman med underliggande essenser inom fenomenet. Resultatet redovisas i löpande text med transkriberade citat.

Tabell 1. Meningsenheter och essenser inom fenomenet

### **Förväntningar och farhågor**

Uppifrån  
Många elever  
Kändes fel  
Orättvisa  
Reaktioner  
Bekräftelse

### **Hinder och motstånd**

Curling  
De kan om de vill  
Våld  
För lite vuxna  
Organisation  
Externa experter

### **Upptäckter och vändpunkter**

Att hejda sig  
Skam  
Självförtroende  
Positivt fokus  
Byta vuxen  
Flytta eleven  
Flytta gruppen  
Förebyggande  
Lugnt bemötande  
Tydlighet  
Förändrat elevbeteende  
Kravanpassning

### **Nya möjligheter**

Gemensam reflektion  
Inkludering  
Spara energi  
Det nya naturliga

## 6.1. Förväntningar och farhågor

**Uppifrån.** Innan inbjudan till utvecklingsprojektet kom så var det inte många av pedagogerna som hade någon djupare kunskap om lågaffektivt bemötande. Initialt handlade diskussionerna på den ena skolan om en specifik elev som skulle börja på skolan som personalen hade fått veta kunde vara mycket utåtagerande.

”Det var rektorn som sa att den här metoden funkar nog på den eleven.”

Upplevelsen bland pedagogerna på den skolan var att den nya eleven var anledningen till att de fått komma med i utvecklingsprojektet att implementera lågaffektivt bemötande på skolan. Pedagogerna uppger att det även kom nyanlända elever till klassen ungefär samtidigt vilket spädde på problemen i klassrummet då det blev fler elever som behövde stöd och som uppvisade ett problemskapande beteende. Samtliga berättar att beslutet att delta kom uppifrån.

**Många elever.** Då utvecklingsprojektet startades upplevdes antalet barn som en svårighet för att kunna använda metoden i skolan:

”Det som jag reagerade lite på då som jag hängde upp mig på när vi gick på föreläsningar då var att de sa ”eleven hit och eleven dit” de pratade hela tiden om EN elev och jag var framme och sa det flera gånger att -Vi då som har ELEVERNA och då är det ju jättesvårt att veta hur man ska bete sig med den här metoden när man helt plötsligt har tre istället för en.”

Gruppen diskuterar tidigare elever och minns när endast en elev i en klass hade ett problemskapande beteende, det upplevdes inte som ett problem då även om de inte hade den här nya kunskapen om lågaffektivt bemötande. Samtliga pedagoger är överens om att det är en helt annan svårighet att hantera flera elever som får stora känsloutbrott i klassrummet.

**Kändes fel.** Pedagogerna beskriver det nya perspektivet som svårt att ta till sig och att det kändes fel att hålla sig lugn i de upprörda situationerna med eleverna:

”Det jag reagerade på mycket, alltså det tog ju ett tag innan man förstod metoden i början kändes det fel som att man gjorde tvärtemot vad man borde göra alltså ofta när ett barn är i affekt eller arg eller så alltså man själv smittas ju av det så att man själv kanske blir arg och då är det ju svårt alltså man kände att jaha ska jag göra så här det är ju tvärtemot vad jag känner, för att man själv alltså blir arg eller upprörd eller ledsen eller så. Jag tyckte det tog ett tag innan man förstod att ”jaha nu förstår jag varför man ska göra så här! Nu ser jag att det funkar!”

Uttrycket ”att dansa ut dem” återkommer i båda grupperna som något man inte alls kan förstå hur det ska gå till. Känslan beskrivs som en särskilt stor frustration hos enskilda pedagoger.

**Orättvisa.** En annan aspekt som framkom tydligt i båda grupperna var känslan av orättvisa gentemot de övriga eleverna då en elev som blir utåtagerande tillsynes inte får några reprimander alls. En beskrivning av känslan som återkommer är hur ”det bubblar

inom en” då en elev är utåtagerande, skriker och slår. Att behålla lugnet i de situationerna beskrivs som mycket svårt i början av projektet.

”Men jag bara känner det att hjälp ska vi gå runt och vara så där lugna hela tiden puh!”

Likadant gick tankarna kring regler som orättvist att inte alla skulle följa samma regler. Flera pedagoger har tidigare varit mycket noga med att alla regler gäller för alla barn så tanken på att behöva förklara för barnen att några inte behöver hålla sig till samma regler upplevdes som en stor orättvisa de skulle försöka försvara.

**Reaktioner.** En farhåga som stack ut extra mycket på en av skolorna var hur man skulle bemöta reaktionerna utifrån såsom föräldrar, vikarier och andra vuxna som kommer till skolan. Pedagogerna beskriver hur de upplevt sig ifrågasagda vilket ledde till en känsla av inkompetens:

”Varför gör ni så här? Varför gör ni ingenting? Ta tag i de här barnen, ni måste ju göra nånting! Sa någon vikarie och jag bara kände att jag var dålig som inte tog tag i det.”

Och det var inte bara från andra vuxna som personalen upplevde starka reaktioner utan även från eleverna. Pedagogerna berättar om elever som försökte provocera dem och liksom trigga dem att säga ifrån på skarpen. Det upplevdes som att personalen förväntades ta i och använda en arg röst direkt när en elev inte gör det denne har blivit tillsagd.

**Bekräftelse.** Någon uttrycker att mycket av det som berättades om på föreläsningen om lågaffektivt bemötande ändå kändes som saker de redan gör. Det upplevdes som ganska positivt för det blev en bekräftelse på att de redan jobbar på ett bra sätt.

## 6.2. Hinder och motstånd

**Curling.** Pedagogerna uttrycker en vikt av att se skillnaden på lågaffektivt bemötande och curling. I båda grupperna förekommer starkare känslor riktade till elever som beskrivs få som de vill där hemma och som försöker få det i skolan också.

”Alltså man måste ju se skillnaden man kan ju inte vara hur lågaffektiv som helst utan det måste ju fortfarande vara ordning och reda, struktur ramar och gränser!”

En av pedagogerna diskuterar svårigheten i att veta om en elev är i affekt eller inte och att en god relation till eleverna krävs för att kunna se skillnaden. Hen känner att en elev kan provocera och utnyttja personalens lugn för att få sin vilja igenom:

”Ja om jag inte får som jag vill så blir jag arg! -Alltså då har hon ju kommit på att det är ett sätt att: ja då slipper jag ju”

**De kan om de vill.** I beskrivningen uttrycks att eleverna nog kan uppföra sig om de bara vill och en pedagog uppger tydligt att hen inte känner sig trygg i metoden än. Elevernas beskrivs som väldigt olika och bärande på olika erfarenheter, svårigheter och hemförhållanden vilket formar deras beteende även i skolan. Den övriga gruppen håller

försiktigt med om att allt inte kan förebyggas och att de kan känna på morgonen hur dagen kommer att bli. Det krävs mer av personalen dessa dagar upplever pedagogerna som säger att de måste vara på sin vakt och ligga steget före för att hålla det i schack. Samma känsla beskrivs även i den andra gruppen att elever har med sig problem hemifrån som finns redan på morgonen.

”Idag så sprang en av dina elever inne. Först så säger L till honom och sen säger jag till honom och man blir bara så trött man känner att där var jag ju inte speciellt lågaffektiv. jag var ju inte direkt arg heller men "Gå UT!" sa jag "Nu har vi ju sagt till dig allihopa!" men jag vet inte det kanske är jag som inte... nej det hjälpte ju inte.

”Där tror jag inte att det är det lågaffektiva som hjälper utan det är bara så, de klarar nåt annat egentligen så är det.”

**Våld.** Det som upplevs som allra svårast att hantera i båda grupperna är då elever skadar andra elever genom att använda fysiskt våld eller mycket hårda ord:

”Jag sa till rätt så skarpt nu nere i gymnasalen när han har spottat på en annan bara för att han stod på mattan när han skulle hoppa ner, då kan inte han säga "kan du gå av mattan" eller gå och hämta en fröken om det inte funkar nej då går han på antingen med nävarna eller gör han nåt annat. Då e jag inte jätte-lågaffektiv när det blir så jättemånga gånger samma dag.”

”Jag blev ganska frustrerad! Det var ju så här att "ni ska dansa ut de ur klassrummet" å har man jobbat med jättebesvärliga grupper som kastar datorer och misshandlar varann så kände jag så här: "Hur ska jag kunna dansa ut de?!"

Pedagogerna berättar om elever där de har försökt på alla sätt att se tecken innan det smäller men hävdar att en del elever går direkt från lugn till kaos. Och när fysiskt våld redan börjat måste man skydda eleverna direkt vilket beskrivs som omöjligt om man inte får ta tag i eleverna:

”Alltså jag har ju elever där det blir riktiga slagsmål och det är ju klart att ibland blir det ju så att ibland så måste jag ta tag i nån! För att få de att dela på sig.”

**För lite vuxna.** Pedagogerna på den ena skolan återkommer flera gånger till ett starkt upplevt behov av flera vuxna för att ett lågaffektivt bemötande ska fungera att använda som metod i skolan:

”Det är ju det att det måste finnas flera vuxna i så fall då för man kan inte bemöta två barn som hamnar i affekt samtidigt det fungerar inte, det är väldigt svårt i alla fall. Jag lyckas inte med det.”

En genomgående uppfattning är att om läraren ska kunna bedriva undervisning samtidigt så krävs det fler vuxna i klassrummet. Pedagogerna berättar om tillfällena då de känt att de bara vill ge upp, att stressen är för stor. Denna känsla förekommer då flera elever i klassrummet hamnar i affekt och man som lärare är ensam vuxen i rummet. Den ända lösningen för att inte själv hamna i affekt i de situationerna är att helt enkelt hämta hjälp, säger en av pedagogerna:

”Jag väljer då att ta bort mig själv från situationen istället och låta någon annan ta över lite.”

Det är en uppgivenhetskänsla som beskrivs då samtalet fortsätter kring en situation där någon elev gråter, någon skriker, någon kastar böcker och säger att hen inte tänker göra de här uppgifterna och några börjar slåss. Kontentan av sådana dagar är att personalen blir mycket trött och själva tappar motivationen.

Flera av pedagogerna beskriver en rollfördelning emellan eleverna som gör beteendeproblemen extra svåra att få bukt med. En uppfattning är också att några elever tycker att det är roligt att få andra elever att hamna i affekt och därför provocerar dem vilket gör det mycket svårt för en ensam vuxen att hinna ligga steget före.

Problem beskrivs också uppstå vid personalens frånvaro. De hinner inte informera vikarier om sitt arbetssätt och vikarierna är sällan lågaffektiva så det märks på eleverna flera dagar efter att de har haft en vikarie. Ibland byter lärarna klass om de vet att det är extra tufft i en klass som ska ha vikarie så att vikarien får ta en klass med mindre benägenhet till problemskapande beteende.

**Organisation.** Känslan av frustration riktar sig mot organisationen och resursfördelningsfrågor eftersom personalen i framförallt den ena skolan upplever att situationen är väl känd av rektorerna men ändå saknas de resurser som krävs för att bättre kunna hjälpas åt. En av pedagogerna har en känsla av att ledningen tycker att det lågaffektiva bemötandet som metod skulle kunna ersätta extra resurser:

-”Som att -där varsågod nu har ni fått en metod som kan fixa detta!”

-”Man vet ju inte hur väl det lågaffektiva bemötandet skulle fallit ut om man hade haft bättre förutsättningar. Alltså om man hade varit en person till.”

-”Ja då är det lite skillnad”

Pedagogerna menar att det behövs en som leder undervisningen och en som finns med i bakgrunden och känner av lite var det behövs stöd innan det är försent. När de gör så och det är personer kända för eleverna så händer det nästan ingenting berättar pedagogerna. De upplever att det kan räcka att den extra personen bara finns där men ibland kan den även byta plats med läraren om läraren behöver instruera någon elev lite extra. Att ha möjligheten att byta plats med en annan vuxen beskrivs som en förutsättning för att arbeta lågaffektivt:

”Man reder det inte själv och det finns ingen anledning varför man ska bränna ut sig som flera stycken har gjort så de.”

**Externa experter.** Flera av pedagogerna antyder ett visst avstånd mellan teori och praktik.Handledningen leddes av psykologer som kom till skolan enbart för dessa tillfällen, de fanns inte med i verksamheten eller gjorde några observationer vilket upplevdes som en brist i utvecklingsprojektet:

”Det kändes ibland inte som om det var verklighetsanknutet för det var också det här att de pratade om så små grupper som om de inte visste riktigt hur det var här i skolan.”

En stark önskan från samtliga pedagoger är att den som handleder även ska vara med i verksamheten lite och se hur det fungerar eller inte fungerar. Det beskrivs som något som skulle vara oerhört värdefullt för handledningen. Då hade det varit lättare att prata om olika situationer och hur bemötandet påverkar olika faktiska situationer.

### 6.3. Upptäckter och vändpunkter

**Att hejda sig.** Pedagogerna beskriver en nyfunnen känsla av att kunna hejda sig och göra någon form av bedömning av situationen innan man reagerar vilket har gett de ett stärkt självförtroende och ett mer medvetet agerande:

”Innan så hade man kanske fortsatt att pressa tills det hade blivit värre men nu kan man ju stanna upp och försöka leta upp vad det är, om hen är i affekt eller inte.”

Pedagogerna berättar om situationer och händelser där de inte kunnat hejda sig och istället gett en tillsägelse med en bestämd eller arg röst och hur de nu kan se hur det ledde till att det negativa beteendet eskalerade:

”jaha ska jag göra så här det är ju tvärtemot vad jag känner, för att man själv alltså blir arg eller upprörd eller ledsen eller så. Jag tyckte det tog ett tag innan man förstod att ”jaha nu förstår jag varför man ska göra så här! Nu ser jag att det funkar!”

**Skam.** I den ena gruppen återkommer pedagogerna ofta till ordet skam som något de verkligen har tagit till sig. Att en elev som har hamnat i ett problemskapande beteende kan känna stark skam och därför vänder sig bort. Om man då kräver att eleven ska titta en i ögonen kan känslorna snabbt eskalera igen eftersom det blir för svårt i det läget. Särskilt en av pedagogerna är väldigt tydlig med att detta är en stark insikt eftersom hon tidigare av princip alltid krävde att eleverna skulle titta på den som pratar. Hon säger att hon nu förstår att eleven egentligen lyssnar bättre om hon inte kräver ögonkontakt och utgången blir mer positiv.

**Självförtroende.** En bild av ökad säkerhet växer fram och det som i början beskrevs som osäkerhetskänslor kring hur man som lärare förväntas agera vid problemskapande beteende ersätts nu av en lättnad över att ha fått ett sätt att hantera svåra situationer:

”Så i början så kände man att å vad dålig jag är som inte tar tag i det här, det är orättvist mot de andra fast man har ju sett med tidens gång att det blir ju faktiskt bättre för de andra många gånger om man inte ger sig in i dusten utan att man låter det va och låter eleven komma ner så kan man liksom ta det sen och det blir ju inte världens cirkus då utan man kan stoppa utbrotten innan nåt mer händer.”

**Positivt fokus.** En del av metoden som pedagogerna upplever som ett gott stöd är taktiken att behålla fokus på det som är positivt, att lyfta och höja det som eleverna gör rätt och då de anstränger sig för att nå ett mål. Samtliga pedagoger i den ena gruppen upplever att detta gett ett ökat lugn till de övriga eleverna, att de får uppmärksamhet som gör det de ska istället för att läraren försvinner iväg med den eller de elever som gör något annat:

”Det hjälper ju inte att skälla på en elev som har kastat sina saker på golvet och hen kan ju inte ta emot hjälp just då heller så det är bättre att bara låta hen lugna sig och se och höra hur vi jobbar på med de andra så kommer de ju snart och vill vara med igen.”

Eleven som kastat sina saker fick ingen tillsägelse alls om sakerna och plockade senare upp dem självmant något som personalen känner inte skulle ha hänt om hen hade fått en skarp tillsägelse vid tillfället.

Att fokusera på det som är positivt används av pedagogerna i flera sammanhang och med alla elever berättar pedagogerna, det upplevs som ett effektivt verktyg för att förebygga problemskapande beteende:

”Alltså jag använder det varje dag när vi ska avsluta lektionen, jag har ju liksom ingen som, alltså jo de kan väl få utbrott ibland men det är inte alltid att det är just den eller den men när vi ska sluta för dagen vill jag att de sätter upp stolarna och sen ska de ställa sig vid sin plats och då vill de gärna springa runt lite för då blir det liksom fritt men då räcker det att man säger "Vad bra Kalle att du har satt upp stolen och står vid din plats" Å då blir det liksom som en kedjereaktion alla bara piper fram till sin stol och bara vips! Istället för att skälla och bara: Vad håller du på med Lisa?! Ställ dig på din plats! Nu väntar alla på dig!"

Pedagogerna är överens om detta och medger att det är lätt att hamna där att snabbt säga till den som inte gör rätt och sedan inser man sitt misstag när allt eskalerar. De har alla upplevt att det positiva bemötandet fungerar bättre.

Ett exempel som beskrivs av en pedagog är att medvetet ”glida ner” till den elev som inte lyssnar och ge hen en instruktion enskilt och med en låg röst så att inte eleven tappar ansiktet inför gruppen. Det upplevs också som ett positivt bemötande och får medhåll av övriga pedagoger i gruppen.

**Byta vuxen.** Pedagogerna på båda skolorna har provat att byta vuxen i olika situationer men känner också att de hade kunnat göra det oftare. Upplevelsen är positiv i de situationer som beskrivs att man har gjort detta. Svårigheter för klasslärare är att det inte är så lätt att bara byta en klass mitt i lektionen och ta över någon annans klass. Möjligheterna är större att göra byten runt enskilda elever, under förutsättning att det finns andra vuxna att tillgå:

”Jag har en elev som när det kör ihop sig så byter vi vuxen för den har en-till-en undervisning och när det inte funkar så byter vi, när vi känner att nej nu går det inte, vi byter när det låser sig och då är det precis som det kommer en nyckel och låser upp och så bara funkar det bara för att det blir nytt.”

Pedagogerna beskriver att den som kommer i det läget då kan ha mer energi och kan hantera situationen på ett bättre sätt eftersom den då inte är upprörd själv medan den som hamnat i en svår sits kan ha svårt att slappna av och behålla lugnet.

**Flytta eleven.** I den ena skolan har man kommit fram till att det fungerar bra att låta vissa elever få byta grupp eller klass ibland när det börjar bli svårt av någon anledning. Bara miljöbytet gör att det genast blir en annan känsla och eleven kan jobba vidare:



”Att bara byta miljö också att det är så mycket oro där inne så byter eleven miljö så blir han ju lugnare. Då kan jag säga i dörren "du vet vad som gäller här inne" "ja" säger han "gå du in och sätt dig" och det funkar jättebra.”

**Flytta gruppen.** Att flytta på gruppen framställs också som en värdefull teknik i det lågaffektiva bemötandet. Personalen har använts sig av det vid situationer där någon elev gått i affekt och hamnat i kaos och gruppen helt enkelt behövt skyddas eftersom personalen upplever att eleven i affekt inte klarar av att kontrollera sina handlingar alls i den situationen:

”Jag vet en gång på gympan där det spårade ur fullständigt och det började flyga grejer. Och då valde ju gympaläraren, och då var jag med som resurs, att flytta på gruppen, det är ju också ett sätt i metoden, för att hen ska få komma ner i varv då. det är ju också ett sätt att lösa det på, om man nu har lokaler till det.”

En av pedagogerna berättar att hen har kunnat göra detta i klassrummet också när en elev hamnat i affekt, då har läraren helt enkelt samlat gruppen på en matta och fokuserat på någon uppgift med barnen där så att den eleven helt enkelt fick lite distans till övriga gruppen och inte utsattes för mer press eller konfrontationer. Det som upplevs som en mycket svår utmaning är att behålla lugnet om något går ut över en annan elev, det håller alla pedagoger med om är det absolut jobbigaste eftersom de upplever att de instinktivt blir arga då. Det finns flera exempel på tillfällen då personalen inte lyckats hejda sig och de känner att situationen därför har eskalerat:

”Men då får man ju liksom stänga av sig själv och bara göra för man vet att det kommer funka. Det känns jobbigt men det kommer funka.”

**Förebyggande.** Pedagogerna upplever generellt att utvecklingen under projektiden har lett till mindre hantering av problemskapande beteende och mer förebyggande arbete. Visserligen har eleverna även blivit äldre och mognat men erfarenheten tyder ändå på att bemötandet haft en stor betydelse enligt pedagogerna. En del elever har fått mer riktad hjälp t.ex. av kurator för att hitta verktyg att hantera sin ilska vilket pedagogerna ser som en del i skolans sätt att visa eleverna att ”vi tror på dem” och sen kan läraren använda den vetskapen i klassrummet också:

”Å börjar du då lugnt prata med henne att ska vi försöka här nu då..? då är det precis som att då slappnar hon av och då kan du få henne att jobba igen.”

Just att visa eleverna att man tror på dem beskrivs som en stor del av det förebyggande arbetet. Att elever som känner att ”ingen tycker om mig”, eller ”jag gör bara fel” löper större risk att hamna i affekt och blir svårare att lugna ner. Det gäller att bygga på relationerna när eleverna inte är i affekt säger en pedagog och uttrycker sig så här:

”Jag blir ju inte arg på den du är utan jag blir ju ledsen och besviken på det du gör och jag tror på dig brukar jag säga, jag tror jättemycket på dig. Jag vet att du har så mycket bra kunskaper att kunna visa oss! Och då tittar han på mig så här och bara ”Jaha” och sen fungerar det liksom.”

Pedagogerna är överens om att det är viktigt att lära eleverna strategier för hur de kan göra när de blir arga.

**Lugnt bemötande.** Vid ett tillfälle hade en elev ritat en fin teckning på en NO-lektion och rusade fram till läraren med den och sa upprört: "Jag river sönder den, jag kommer riva sönder den!" varpå läraren svarade lugnt "Ja det är ju din teckning så att du får ju göra det men det är ju synd för den är ju fin" Eleven upprepade hotet och läraren svarade igen lugnt "ja ja gör det då". Eleven ändrade sig då och la teckningen i sin bänk istället. Gruppen menar att innan implementeringen av lågaffektivt bemötande hade läraren förmodligen protesterat och sagt "nej nej gör inte det!" med en mer gäll röst och de tror att eleven alldeles säkert då hade rivit sönder sin teckning. Att bemöta eleverna på ett lugnt sätt känns genomgående som något samtliga tagit till sig och ser som en viktig del av arbetet, en pedagog säger så här:

"Asså jag kan ju smitta om jag e arg, då smittar jag ju ganska många å e det nån annan som e arg då smittar den ju också å e jag då eftersom jag har läst nu att man kan ju sätta sig ner och prata och ge de en strategi att när det blir så här, gå undan då och när de kommer fram sen säga "kan vi prata nu?" "Nej" "ok säg till när du kan prata" och ofta kommer de ju tillbaka så jag tycker ju att man har lärt sig väldigt mycket. Det är ju en bra metod, en jättebra metod. För det hjälper ju inte att jag blir arg liksom, det är helt meningslöst."

Pedagogerna i den ena gruppen känner att de ibland använder lågaffektivt bemötande för att bemöta föräldrar som ibland kan hamna i affekt. De berättar att metoden har gett dem mer tålmod och förmåga att inte ta saker personligt men också en förmåga att se när de måste hjälpa den andra personen att skifta fokus för att inte hamna kaos. I den andra gruppen berättar pedagogerna att de dessutom använder lågaffektivt bemötande hemma till sina egna familjer.

**Tydlighet.** De flesta av pedagogerna upplever inte längre att metoden känns mesig och som något misslyckande utan de är överens om att det går att vara lågaffektiv och samtidigt peka med hela handen. Om en elev t.ex. säger "nej jag vill inte" menar pedagogerna att man inte ska ta upp en diskussion eller något tjat utan lugnt och tydligt förklara vad man förväntar sig av eleven och sedan går man vidare. Då visar man att man tror på eleven anser pedagogerna, står man kvar och övervakar visar man att man inte gör det. Ibland låter det i den ena gruppen som om tydlighet skulle vara en kontrast till lågaffektivt bemötande, att man vill vara lågaffektiv men ibland måste man vara tydlig. När frågan lyfts vänder en av pedagogerna på det och säger:

"Man måste vara tydlig men samtidigt lågaffektiv!"

**Förändrat elevbeteende.** Pedagogerna i den ena gruppen beskriver hur eleverna har lärt sig det lågaffektiva bemötandet och tillämpar det gentemot varandra. Flera elever uppges komma med avväpnande lösningar till sina kamrater som är på väg att hamna i affekt och bidrar därmed till att bryta eskaleringen:

"Ja för de är så vana och det är som när den eleven går igång då bara för några dagar sedan, hen hade inte den färgpennan hen skulle ha då och jag såg ju det och så hittade jag ingen färgpenna då men då var det ju en annan unge som bara Här! du kan låna min! å så varsågod och så bara lägger den så framför hen. För de vet liksom att då är det färdigt."

”Vilka fantastiska barn! Det klarar de ju av då liksom”

Tidigare är upplevelsen att eleverna snarare skulle blivit irriterade på sin kamrat och undrat vad det är med hen och då skulle det ha provocerat istället tror pedagogerna i gruppen.

I den andra gruppen känner pedagogerna initialt att det är på de barnen som verkligen måste bemötas lågaffektivt som man har sett den största skillnaden i beteende. De kunde sitta kvar längre och får mer skolarbete gjort nu. Kaoset kommer inte lika snabbt heller utan det är större möjligheter nu att fånga upp de innan de har stuckit iväg. Mycket av det ändrade beteendet bland eleverna kopplas till känslorna av orättvisa som var mer uttalade i början av projektet. Nu upplevs eleverna i större utsträckning visa förståelse och åtminstone inte ifrågasätta upplevda orättvisor i samma utsträckning utan de accepterar att det är så. En pedagog berättar:

”Ja och att det får va olika vi hade en situation idag där en elev fick va i köket och de andra sa att det var så bra att han fick vara nån annanstans och jobba med nåt annat och det förstod de och varför var de duktiga på att säga. Men man hoppas ju att det kanske går in jag menar ibland är det bra att ta gruppen till hjälp att förstå att man är olika särskilt de lite större då att de kan förstå att olika barn behöver olika saker.”

**Kravanpassning.** Pedagogerna upplever att de har blivit tryggare när det gäller kravanpassning, det känns inte längre orättvist utan de kan göra olika typer av undantag för att elever ska slippa att hamna i affekt och kaos.

”Om man kör över de och säger att -Nu ska alla... av ren princip så blir det protester och det är så onödigt. Man måste ha lite koll på vad som är läge och inte och kanske fixa nåt i förväg som gör det lättare för eleven när man liksom vet om att det blir svårt. Och det är också lågaffektivt!”

En av pedagogerna beskriver insikten att en elev mycket väl visste att det hen gjorde var fel men att hen helt enkelt inte klarade att ta den tillsägelse han hade fått vilket sedan resulterade i ett provokativt beteende på den efterföljande lektionen. En förståelse har funnit sig hos pedagogerna att även om en elev kan någonting i vanliga fall så kan man inte begära det samma av eleven när eleven är i affekt. Då måste man anpassa kraven. Likadant kan man inte ställa samma krav på olika elever:

”Till den eleven kan jag inte skrika "SLÄPP PINNEN" för då hivar han den mot nästa kompis direkt. Då får jag skynda mig fram istället och säga "du, jag tar den, ska vi gå och kolla här..." alltså så. avleda, och inte titta rakt på honom och det funkar ju. Å till vissa skriker jag "SLÄPP PINNEN!" och då lägger de ner den å så funkar det. Men det vet man ju vilka elever som fixar det här.”

En pedagog förklarar att det inte kan vara samma regler för alla elever för alla elever har inte samma förmåga att följa reglerna, eleverna är olika. Ett exempel är att ett par elever får gå ut tidigare på rast för att undvika konflikter i korridoren.

## 6.4. Nya möjligheter

**Gemensam reflektion.** Vid reflektioner pedagogerna emellan görs även nya upptäckter då pedagoger får vetskap om incidenter i andra situationer som legat till grund för deras elevers problemskapande beteende i klassrummet och de ger uttryck för en positiv känsla av att ha fått möjlighet till ännu en gemensam reflektionsstund.Handledningen under utvecklingsprojektet har upplevts som tidskrävande och ibland övermäktig av flera av pedagogerna men att ha fått en vana att reflektera tillsammans upplevs ändå som mycket berikande.

”Det måste ju finnas tid att fundera och prata om eleverna. Vad behöver den här personen? Vad är det som blir jobbigt och vad är det som gör att hen går upp i varv? Man måste få bolla sånt här annars ligger man alltid steget efter istället.”

Den ena gruppen berättar att de fick stor glädje av de sista handlednings-tillfällena då de kände att de fick mycket konkreta förslag. Samma upplevelse gällde för workshopen där de fick utgå ifrån sina elever och verkligen ägna tid åt att klura på vilka behov som fanns i den verklighet där de jobbar just nu.

Pedagogerna känner att de vill fortsätta träffas och reflektera tillsammans då känslan är att det gör stor skillnad i deras arbete men de oroar sig för att tiden inte ska finnas framöver.

”...så det var ju bra att vår chef kom ut en dag och såg hur det verkligen var för då fick vi ju lite mer resurser! Men vi har ingen specialpedagog det har inte funnits på mycket länge. Det hade ju varit bra att ha det och kunna bolla med den och få lite tips och direkt-feedback här och nu utan att det ska ansökas och väntas. Det behöver finnas någon i verksamheten som kan se och finnas där. Man kan behöva påminnas om saker eller få lite besök i klassrummet och kunna bolla liksom.”

**Inkludering.** Att fokusera på det positiva beteendet i klassrummet och att samla eleverna i ett starkt ”vi” har lett till en bättre sammanhållning och elever som stöttar varandra berättar pedagogerna. De tror också att det faktum att de inte har skällt på elever som blir utåtagerande har påverkat de andra elevernas bild av de. De är inte bara ”de där som är jobbiga” för så kunde det nog kännas innan menar en av pedagogerna och får genast medhåll.

”...men de har ju liksom också vant sig att vi fokuserar på det som är bra, vi fokuserar på dig nu för du är här och du vill jobba eller du vill ha hjälp med det här och så låter man den som är upprörd få komma ner.”

**Spara energi.** Pedagogerna i den ena gruppen berättar att de upplever att de sparar energi med hjälp av lågaffektivt bemötande. De känner att även om de hamnar i situationer som de känner att de inte klarar av att få kontroll över så blir ändå utgången bättre om de kan behålla lugnet. Känslan av att vilja ge upp eller att eventuellt behöva bli sjukskriven känns mer avlägsen nu eftersom de upplever att de har energi kvar när dagen är slut. En av pedagogerna påpekar samtidigt att deras relationer till eleverna också bevaras bättre och att de då har ett bättre utgångsläge för en bättre dag i morgon.

I den andra gruppen är inte pedagogerna lika övertygande om den känslan utan ser det mer som att de har fått en massa små tankenötter som hjälper de igenom dagen. Bättre förståelse för varför saker och ting blir som de blir och hur man kan förhindra en del onödiga energitjuvar.

Det finns även funderingar kring att använda sig av lågaffektivt bemötande i föräldrakontakten och att kunna byta vuxen i kontakter som kan göra att man som personal hamnar i affekt. Två av pedagogerna säger sig göra det regelbundet med ett gott resultat som hjälpt de att behålla lugnet.

**Det nya naturliga.** Pedagogerna i en av grupperna säger att de nu agerar mer lågaffektivt automatiskt, det har blivit ett naturligt beteende. Någon känner fortfarande att det kan bubbla inombords ibland men att det har blivit lättare att hålla emot. Alla är överens om att de vill fortsätta att arbeta med lågaffektivt bemötande och kommer att förklara det för nya kollegor och vikarier samt ta metoden med sig om de själva skulle byta arbetsplats. Pedagogerna känner att det är ett beteende de har tagit till sig och märkt att det fungerar. Den ena gruppen säger avslutningsvis att de nu kan se att eleverna inte gör saker bara för att retas och att de har fått upp ögonen på sitt eget beteende och hur det påverkar eleverna. Den andra gruppen uttrycker att de har fått ett nytt redskap som de nu har med sig i lådan helt enkelt. Återkommande under samtalen är dock en viss uppgivenhet från pedagoger som beskrivs ha de mest utmanande grupperna:

- ”På de barnen som verkligen måste bemötas lågaffektivt tycker jag att man har sett stor skillnad.”
- ”Fast tycker ni att det är så nu denna terminen?! Jag vet inte.”
- ”Nej!”
- ”Jag skulle precis säga det att jag tycker inte riktigt att det håller, alltså att man ska smitta av sig men det smittar ju inte av sig! Om jag är lågaffektiv smittar det ju inte av sig så bra att det blir fler lugna inte i min grupp i alla fall!”
- ”Men tänk om du hade vart högaffektiv då, vad hade hänt då?”
- ”Jaja då hade det säkert blivit 20 resor värre! Det e helt sant!”
- ”Ja det tror ju jag.”

## 6.5. Delarna i helheten

Medvetenheten om att det finns många elever i skolan med olika behov och sällan så många vuxna som skulle önskas kan efter implementeringen användas till att istället fokusera på det förebyggande arbetet. Att anpassa förutsättningarna gav ett tydligt minskat problemskapande beteende. Med hjälp av ett lågaffektivt bemötande upplevde pedagogerna att de även i de tuffare situationerna sparade energi och i slutändan blev mindre påverkade av stress. Det som från början kändes fel och gick emot det sunda förnuftet kunde sedan beskrivas som det nya naturliga och insikten om att bemötandet ändå kunde vara tydligt, bidrog till det förändrade synsättet. Pedagogerna upplevde dåligt samvete och att eleverna utsattes för orättvisa villkor men med hjälp av ett positivt fokus såg de istället ett förändrat elevbeteende med ökad inkludering som följd.

Ett lugnt bemötande och en nyfunnen förmåga att hejda sig gav ökat självförtroende och större möjlighet att bemöta det som tidigare upplevdes som provokation på ett mer konstruktivt sätt och utan att smitta eleven med ytterligare affekt som eskalerar problemet. De externa experterna upplevdes till en början som mycket långt ifrån pedagogernas verklighet men under projektets gång ökade insikten om hur värdefull tiden för gemensam reflektion var. Synvänder har gjorts och pedagogerna vill nu fortsätta att arbeta lågaffektivt även på egen hand eftersom de har upplevt att det har god effekt.

## 6.6. Teoretisk tolkning

Här följer en teoretisk tolkning av resultaten med avsikten att förklara hur resultaten hänger samman i ett relationellt perspektiv utifrån studiens syfte. Syftet med studien var att undersöka hur uppfattningar och arbetssätt förändrats bland pedagogerna utifrån implementeringen av ett lågaffektivt bemötande i skolan. I studien undersöktes vilka hinder och möjligheter som lärarna upplevt i mötet med problemskapande beteende utifrån ett nytt perspektiv och vilka förändringar de kunnat se i elevernas beteende.

**Från ett kategoriskt perspektiv till ett relationellt perspektiv.** En av pedagogerna uttrycker oftare än övriga att eleverna nog kan om de vill och ansvaret läggs därmed på eleverna vilket kännetecknar ett kategoriskt perspektiv (Aspelin, 2013). När problembeteenden eskalerar till flera gånger samma dag eller flera elever samtidigt tenderar även perspektivet bland pedagogerna att skifta från ett relationellt till ett mer kategoriskt och det lågaffektiva bemötandet tappas då. Men efterhand som pedagogerna får handledning i lågaffektivt bemötande minskar dessa tillfällen och de lär sig att gå undan, flytta gruppen eller byta personal när det blir för mycket vilket signalerar ett ökande relationellt perspektiv.

**Ökad relationskompetens.** Förmågan att inge förtroende och respekt anger nivån av relationskompetens menar Aspelin (2015). Pedagogernas relationskompetens har ökat under utvecklingsprojektets gång då de har lärt sig att hejda sina egna reaktioner och istället titta på elevernas situation och hur de kan stötta eleverna istället för att de inte ska hamna i affekt. Förtroendet från eleverna har också märkbart ökat då pedagogerna ha jobbat med att lyfta det som är positivt samt t.ex. varit mer diskreta och gett enskilda elever enskild vägledning istället för tillsägningar inför kamraterna. Pedagogerna beskriver att eleverna har fått en ökad känsla av att pedagogerna tror på deras förmåga utifrån ett förebyggande arbete med lugna pedagoger och tydliga lektioner där eleverna vet vad som förväntas av dem.

**Det sociala.** Det som händer inom en grupp och hur individerna i gruppen påverkar varandra utgör det sociala (Aspelin, 2015). Pedagogernas attityd till elevernas relationer var i utgångsläget förenat med en ganska stark oro eftersom de upplevde att de hade så många elever i grupperna som hamnade i olika typer av svårigheter. Eleverna påverkar och påverkas av varandra och i en grupp uppgavs eleverna ha mycket starka roller som var svåra att påverka. En del elever uppges också provocera andra elever för att de ska

hamna i affekt. När utvecklingsprojektet gått mot sitt slut känner pedagogerna istället hur relationerna i grupperna har stärkts till en ökad sammanhållning och ett mer positivt bemötande emellan eleverna.

**Det mellanmännsliga.** Det som sker mellan två individer, huruvida pedagogen kan sätta sig in i elevens situation och bemöta eleven på ett sätt som hjälper eleven framåt eller inte utgörs av det mellanmännsliga (Aspelin, 2015). Pedagogerna beskriver att bemötandet i början kändes fel då den naturliga instinkten var att skälla och säga ifrån på skarpen till elever som uppvisar ett problemskapande beteende. Med den utgångspunkten har pedagogerna inte försökt sätta sig in i elevens situation och förstått vad som är svårt för eleven i den aktuella situationen så som föreligger den mellanmännsliga kompetensen. Under projektets gång har sedan det mellanmännsliga utvecklats och pedagogerna tar inte längre t.ex. okvädesord personligt och de flesta av pedagogerna har nått slutsatsen att eleverna gör så gott de kan utifrån sin förmåga.

**Fixeringsbild.** Blicken har riktats mot både det sociala och det mellanmännsliga för att inte låta en fixeringsbild styra tolkningen av resultatet (Aspelin, 2015). Tydliga paralleller kan dras mellan de båda dimensionerna då det förändrade bemötandet mellan pedagoger och elever även påverkar synen på elevernas relationer till varandra och vice versa.

**Brännpunkt.** Vad som sker mellan elev och pedagog är den relationella brännpunkten i sammanhanget (Aspelin, 2013). Pedagogens förmåga att ta ansvar för elevens mående och lärande och bemöta eleven på ett sådant sätt att tilliten kan växa och eleven känner sig förstådd och lyssnad på. På den punkten har pedagogerna verkligen tagit till sig det lågaffektiva bemötandet genom att inte längre kräva ögonkontakt med en elev som hamnat i en svår situation. Detsamma gäller för förståelsen för varför man går fram till en elev som uppvisar ett problemskapande beteende och ger eleven en lugn instruktion eller avledning istället för en tillsägelse högt inför alla kamraterna.

**Den relationella specialpedagogikens brännpunkt** utgörs av elevernas förutsättningar och miljöns tillgänglighet (Aspelin, 2013). Elevernas relationella förutsättningar har förbättrats under utvecklingsprojektets gång då en mer positiv och lugnare stämning råder i barngrupperna och sammanhållningen mellan eleverna har ökat. Möjligheterna till fungerande kommunikation och delaktighet har också stärkts då pedagogerna blivit stärkta i sitt bemötande och nu i högre grad lyssnar in eleverna behov. Tillgängligheten i undervisningen ökar också då pedagogerna fokuserar på det som är positivt och jobbar med att lyfta alla elever. Men även strategier för svåra situationer som att låta eleven gå till en annan klass eller att byta vuxen gör lärmiljön mer tillgänglig för elever i svårigheter. Kravanpassning vid svåra situationer hör till den relationella specialpedagogikens brännpunkt då en elevs förutsättningar förändras efter miljöns nivå av tillgänglighet.

## 7. Diskussion

### 7.1. Metoddiskussion

#### 7.1.1. Kvalitativ metod

Valet av en kvalitativ metod utgår ifrån syftet att fånga pedagogernas upplevelser av att arbeta med ett lågaffektivt bemötande. Kvale och Brinkmann (2014) beskriver den kvalitativa ansatsen som ett försök att fånga och förstå informanternas tankar och föreställningar. Om studien hade genomförts med en kvantitativ metod hade samma resultat varit omöjligt att få fram, en enkät hade till exempel utgått ifrån givna frågor och behövt ha en rad givna svarsalternativ. Att vaska fram essensen i ett fenomen så som det uppstår i ett samtal hade helt uteblivit då det inte gick att veta i förväg vad som har påverkat pedagogerna starkast under utvecklingsprojektets gång. Det som skiljer en fenomenologisk studie från andra kvalitativa studier är reduktionen som innebär att forskaren ska sträva efter så lite påverkan som möjligt (Robinson & Englander, 2007).

#### 7.1.2. Fokusgrupper

Tre skolor deltog i projektet men en av de fullföljde inte sista terminen och föll därför bort från föreliggande studie. Två fokusgrupper räcker inte för att få ett mättat forskningsunderlag (Bryman, 2015) men som en delstudie i ett mer omfattande projekt med flera mät-parametrar blir den ett gott bidrag till en mer övergripande bild av hur lågaffektivt bemötande kan implementeras i reguljär skola för att minska problemskapande beteende.

Syftet med valet av fokusgrupper var att få till stånd en diskussion, ett samtal där mening skapas i samspel (Bryman, 2015). Blicken har riktats mot pedagogernas gemensamma upplevelser av att arbeta med lågaffektivt bemötande alltså inte varje enskild pedagogs tankar, även om uppfattningar som skiljer sig från mängden har lyfts fram. I enskilda intervjuer utsätts inte intervjupersonerna för åsikter som utmanar deras egna uttalanden men i en fokusgrupp kan åsikter både ifrågasättas och förstärkas. Det skapar en dynamik där intervjuaren måste vara lyhörd för både det som sägs och det som inte sägs för att kunna registrera vilket som är kärnan i gruppens uppfattningar. Det förefaller troligt att den uppfattning som dominerar i fokusgruppsintervjun även är den som dominerar på arbetsplatsen eftersom pedagogerna i föreliggande studie arbetar på ganska små skolor. Fokusgrupperna bestod sålunda av en förhållandevis stor del av skolornas samtliga pedagoger. Enskilda intervjuer kunde ge ett större djup till resultatet (Kvale & Brinkmann, 2014) men om jag hade genomfört två intervjuer hade jag endast fått två personers uppfattningar. Med hjälp av fokusgrupper på fyra respektive fem personer fick jag istället en större bredd med totalt nio personers uppfattningar. Jag som intervjuare har i fokusgrupperna kunnat ta ett steg tillbaka och låta samtalet flyta på i större utsträckning, vid enskilda intervjuer hade jag troligen



behövt ställa fler frågor vilket hade kunnat påverka resultatet i en annan riktning. Enligt fenomenologin är de möjliga sanningarna oändliga eftersom varje individ har en egen upplevelse av varje fenomen (Husserl, 1930).

## 7.2. Resultatdiskussion

Resultatet är medvetet omfattande för att läsaren ska kunna bedöma pedagogernas uttalanden på egen hand. Även om skolornas förutsättningar är till synes likvärdiga, båda skolorna är små skolor på landsbygden och alla pedagoger har fått samma kurs och handledning, så formas ändå olika diskurser i olika kontexter som påverkar resultatet i en kvalitativ studie.

Enligt Robinson och Englander (2008) finns det tre nivåer man kan använda för att beskriva resultatet av en fenomenologisk studie: den första är den *individuella* nivån där varje enskild persons upplevelser redovisas; den andra är den *generella* nivån där flera beskrivningar redovisas tillsammans; den tredje nivån är den *universella* som snarare är filosofisk än vetenskaplig. Valet att redovisa på den andra nivån, den generella, syftar till en strävan att göra resultatet tillgängligt för en bredare läsekrets. Studien avser att göra upplevelserna av att använda ett lågaffektivt bemötande lättare att relatera till för andra pedagoger som möter ett problemskapande beteende.

### 7.2.1. Ett mer förebyggande arbete

När lärare hanterar problemskapande beteenden påverkar de också elevernas kommande beteende påvisar en studie av Ertesvåg och Sørensen Vaaland (2007) vilket understryker vikten av det förebyggande arbetet. Resultatet av den föreliggande studien visar delvis på ett ökat förebyggande arbete och ett i mindre utsträckning hanterande av akuta situationer. Pedagogerna har hittat flera lågaffektiva strategier för att använda ett lugnare bemötande som hjälper eleverna att behålla kontrollen. De upplever att detta leder till ett lugnare klimat i skolan. Resultatet styrks även av Ertesvåg och Sørensen Vaaland (2007), vars studie av förekomsten av problemskapande beteende ledde forskarna till slutsatsen att fokus i högre grad måste läggas på att förebygga problembeteenden snarare än på att hantera problem som redan uppstått.

På frågan om när det lågaffektiva bemötandet inte fungerar svarade de allra flesta att det var i situationer då det blev för många elever som utmanar och i kombination med upplevelsen av för få vuxna. Det visade sig visserligen att pedagogerna då inte alltid själva hade kontroll över sina affektnivåer utifrån en växande frustration över för många elever och brist på personal. Det säger med andra ord inte att det lågaffektiva bemötandet inte fungerar utan tvärtom visar det på konsekvenser av att inte vara lågaffektiv. Som en dialog presenterad i slutet av resultatet belyser: om du känner att det är kaos runt om dig och du själv går upp i affekt så blir kaoset 20 gånger värre. Alltså har pedagogerna fortfarande att vinna på ett lågaffektivt bemötande även om det inte löser alla problem i rummet. Men överlag känner pedagogerna att de fått mer tålamod och en bättre förmåga att inte ta saker som händer personligt utan de kan istället behålla

lugnet och hjälpa eleverna att till exempel skifta fokus. Detta kan jämföras med resultatet av FoU-programmet (Tetler et al. 2015) där deltagarna blev bättre på att inte se eleverna som bärare av problemet utan istället ta ansvar för situationen som vuxen och anpassa bemötandet därefter. Sutherland et al. (2010) konstaterade att problemskapande beteende beror antingen på att eleven inte fått lära sig en bättre strategi eller så understöds inte strategin av miljön. Något som pedagogerna i den föreliggande studien även påpekar, strategier ska läras ut innan det uppstår problem.

### 7.2.2. Mindre skäll och tillsägelser

I en intervjustudie gjord av Assarson (2007) framkommer att lärare upplever att de måste lösa allt mer konflikter och har allt mindre möjlighet att förmedla kunskap, vilket beskrivs som problematiskt. Precis som inledningen beskriver problemet utifrån tidningsartiklar som ett samhällsproblem där det råder kaos i skolan och att lärare saknar kompetens att skapa ordning, så menar även Assarson att lärarna inte är utrustade för att möta problemskapande beteende. Lärarna ger en bild av en ökande frustration som gör det svårt att inte höja rösten och skälla på elever som inte lyssnar. Utgångspunkten är en skola för alla men inkludering är inte lätt att skapa, hävdar Assarson. Resultatet i föreliggande studie belyser samma problematik men inger ett hopp om att det inte är omöjligt. Pedagogerna beskriver hur de lärt sig att hejda sina impulser att höja rösten och att de kan se ett minskat problemskapande beteende som svar. Även Forster (2010) visade på ett tydligt förbättrat beteende hos elever då läraren minskade på tillsägelser, tjat och skäll och istället ökade konstruktiv feedback och beröm samt fokus på elevernas styrkor. Ertesvåg och Sørensen Vaaland (2007) konstaterar att problembeteenden som hanteras med aggression och disciplinära åtgärder får en omedelbar negativ effekt på skolarbetet. Vilket överensstämmer väl med resultatet i föreliggande studie.

### 7.2.3. Högre förväntningar

Ett mycket tydligt samband finns även mellan lärarnas förväntningar på eleverna och elevernas prestationer visar en omfattande internationell studie av Gu, Lai och Ye (2011) och visar även på ett starkt samband mellan lärarnas attityd gentemot eleverna och sitt jobb och omfattningen av problembeteende bland eleverna. Några av pedagogerna i den föreliggande studien uttryckte att elever i början försökte provocera de till att höja rösten vilket tolkades som att det var elevernas förväntningar på sina lärare. Nu kan de istället se att om de är tydliga mot eleverna med vad de förväntar sig av de och visar att de tror på deras förmåga så ökar också elevernas prestationer. De framhöll att detta sker både genom uttalanden men kanske framförallt genom handlingar. Om läraren står kvar och övervakar eleven skickar hen signalen att eleven inte förväntas göra det som den betts om. De allra flesta av pedagogerna är överens om att det går att vara tydlig och lågaffektiv. Det framkommer ofta som en av farhågorna i början av utvecklingsprojektet och kan därför också antas vara en vanligt förekommande uppfattning om lågaffektivt bemötande, att det skulle vara en motsats till

att vara tydlig. I fokusgrupperna dyker ordet curling upp, att lågaffektivt bemötande till en del elever skulle vara detsamma som curling vilket definieras som att eleverna får som de vill. Då kommer vi tillbaka till synen på barnen och frågan om de inte kan eller inte vill. Ansvarsprincipen i lågaffektivt bemötande är inte helt självklar för alla pedagogerna i studien.

#### 7.2.4. Studiero och måluppfyllelse

Flera studier visar på ett samband mellan problemskapande beteende och måluppfyllelse (Forster, 2010; Gu et al., 2011; Andersson, 2015). Elever som stör varandra kan leda till att elever helt ger upp sitt skolarbete menar Andersson (2015). I den föreliggande studien lyfts problemet med elever som provocerar varandra och hamnar i olika roller som kan vara svåra att bryta vilket också Forster (2010) ser som en försvårande problematik. I skolan samlas flera elever och de som har liknande problematik dras till varandra vilket gör att problemskapande beteenden ökar.

Den föreliggande studien har inte undersökt elevernas måluppfyllelse men pedagogerna upplever förändrade elevbeteenden som upplevs ha gett ökad studiero och elever har fått mer gjort på lektionerna vilket enligt nämnda studier styrker en förbättrad måluppfyllelse. Eleverna beskrivs ha ett lugnare bemötande gentemot varandra och blir inte längre irriterade i samma utsträckning på kamrater som har svårt att reglera sina affektnivåer. Detta känns som ett viktigt resultat utifrån den samhällsbild som visades upp inledningsvis angående ett ökande antal elever med olika diagnoser i skolan. Även om det inte gäller alla så finns det en anledning till att lågaffektivt bemötande i första hand har arbetats fram för verksamheter med personer som har autism, då de ofta har svårigheter att reglera sina affektnivåer (McDonnell, 2010).

#### 7.2.5. Ett positivt fokus

Samtliga pedagoger i den föreliggande studien upplever att ett positivt fokus har gett ett ökat lugn till de övriga eleverna, att de får uppmärksamhet när de gör det de ska istället för att läraren försvinner iväg med den eller de elever som gör något annat. I en studie om konflikthantering i skolan av Hakvoort och Olsson (2014) framkom stora svårigheter i att bemöta elevers utåtagerande beteende på ett respektfullt och demokratiskt sätt, istället var disciplinära åtgärder och användandet av auktoritet vanligast. Pedagogerna i den föreliggande studien medger också att det är väldigt lätt att hamna där att man ryter till när något händer men de har alla upplevt att det positiva bemötandet fungerar bättre. Resultatet kan även jämföras med studien av en styrkebaserad metod av Sutherland et al. (2010) som visar att för att uppnå ett bestående positivt resultat måste lärarens beteende förändras. När barnets styrkor uppmärksammas, understöds och används i klassrummet ökar förekomsten av dessa och det negativa beteendet minskar. Studien visar att en utveckling av önskvärt beteende kommer genom goda, positiva och förberedande interaktioner mellan lärare och elever där läraren medvetet lär ut konstruktiva strategier i förebyggande syfte samt ger beskrivande feedback utan krav på svar från eleven menar Sutherland et al.

### 7.2.6. Att hantera kaos

Det som upplevs som allra svårast att hantera är då elever skadar andra elever med hårda ord eller fysiskt våld. Här är känslorna också som starkast i båda grupperna och alla är överens om att det är svårt att hålla sig lugn då. Detta rimmar väl med den problembild som ligger till grund för föreliggande studie. Men under utvecklingsprojektets gång har ändå osäkerheten hos pedagogerna minskat och de tror på att även om kaos utbryter så måste man som pedagog behålla lugnet för annars blir det bara värre. En studie i Storbritannien av kursen Studio III, baserad på lågaffektivt bemötande, för att möta aggressivt och utmanande beteende visar även den på ett stärkt självförtroende hos personalen vilket i sin tur genererade ett lugnare bemötande av personer med autism som hamnar i affekt. (McDonnell et al. 2007). De pedagoger i den föreliggande studien som känner sig trygga i bemötandet har berättat hur de t.ex. har valt att flytta på gruppen i olika situationer när en elev hamnat i affekt och det funnits risk för våld. Det är här som alla inte riktigt känner likadant men de två pedagoger som känner att de inte klarar att vara lågaffektiva i sådana lägen berättar att de då byter ut sig själva. De hämtar hjälp och låter någon annan ta över vilket också är en lågaffektiv strategi. Björne et al. (2012) kopplar det lågaffektiva bemötandet till forskning kring stress och behovet av kravanpassning i vissa situationer för att undvika ett ökat utmanande beteende hos personer med svårigheter att reglera sin egen affektnivå. Det blir då tydligt att det även gäller för pedagogerna. Blir en person oerhört stressad av en situation så går det inte alltid att kräva att personen ska kunna jobba på som vanligt. Socialstyrelsens (2015a) forskningssammanställning konstaterar också att lågaffektivt bemötande bara är effektivt om personalen själva kan kontrollera sina affektnivåer.

### 7.2.7. Organisation

Bristande specialpedagogisk kompetens och en negativ inställning bland pedagoger och i skolans ledning utger hinder för att skapa en skola för alla, hävdar Assarson (2007). Ledningen måste arbeta för att förändra normer och värden som genomsyrar skolans klimat och är avgörande för att utveckling ska kunna ske menar även Erlandsson (2015). Skapandet av goda lärmiljöer ligger till stor del på organisationsnivå och ett problem som tydligt framkom i framförallt en av fokusgrupperna var brist på personal för att kunna lyckas med ett lågaffektivt bemötande fullt ut. Som tidigare nämnts hjälper fortfarande en lugn vuxen även i ett kaos men mycket kaos hade kunnat undvikas om det funnits mer personal på skolan upplever pedagogerna. För många dagar med kaos gör dessutom att pedagoger tappar motivationen till sitt arbete. Då är det lätt att förstå att statistiken visar på ökande sjukskrivningar inom skolan (Läraryrket, 2015). Ett resultat där pedagogerna hade känt att de alltid kunde stötta varandra och aldrig behövde stanna i en situation där de hade svårt att behålla lugnet hade nog sett lite annorlunda ut. Även om resultatet är positivt i sin helhet hade det så klart blivit annorlunda med ännu bättre förutsättningar.

Vidare kan det även diskuteras hur pedagogernas inställning har påverkats av att beslutet att delta i utvecklingsprojektet kom uppifrån? Båda fokusgrupperna uppger att

de själva inte kände att det var ett uttalat behov från dem. Det skulle kunna innebära att det tagit längre tid för pedagogerna att ta till sig metoden. Den ena fokusgruppen har fått ett mer positivt resultat än den andra gruppen när det gäller hur mycket pedagogerna tagit till sig metoden och vilken skillnad de ser på elevernas beteende. Den skolan hade också en årskurs med stora uttalade problem vilket kan innebära att det trots allt kändes mer angeläget för de att ta till sig lågaffektivt bemötande.

#### 7.2.8.Handledning

Lärare upplever att de inte har tillräckligt med tid för kollegialt lärande, de saknar utbildning i konflikthantering och styrdokumentet ger inga som helst anvisningar kring hur de demokratiska värdena ska läras in (Hakvoort & Olsson, 2014). En grundförutsättning för FoU-programmets positiva resultat när det gäller förändrade normer var just att lärarna fick tid till pedagogiska diskussioner och kollegialt lärande, slår Andersson et al. (2015) fast.

Resultatet av den föreliggande studien indikerar att det tar lång tid att förändra föreställningar och ta till sig lågaffektivt bemötande till en nivå där pedagogerna hinner hejda sina egna impulser. Det är svårt att förändra något som känns naturligt, att kontrollera sitt beteende så att man motarbetar sina instinktiva känslor. Efter tre terminer med kontinuerlig handledning är det fortfarande några som tycker att det är svårt och på den ena skolan upplever pedagogerna att de redan har tappat lite sedan handledningen slutade. Kontentan blir att för att fortsätta arbeta lågaffektivt på samma nivå så behövs fortsatt handledning. En stark önskan från samtliga pedagoger i båda fokusgrupperna är att den som handleder även ska vara med i verksamheten lite och se hur det fungerar eller inte fungerar. Det är sällan möjligt med externa experter och skolorna saknar specialpedagoger. Pedagogerna känner att de i alla fall vill fortsätta träffas och reflektera tillsammans då känslan är att det gör stor skillnad i deras arbete men de oroar sig för att tiden inte ska finnas framöver.

Teamet som genomfört implementeringen av lågaffektivt bemötande i de två skolorna har gjort precis så som McDonnell rekommenderar utifrån sin studie som pekade på vissa begränsningar i kursen, Studio III, när det gäller att på sikt förändra personalens beteende. Nämligen att en tänkbar utveckling för implementering av lågaffektivt bemötande skulle kunna vara att följa upp kursen med workshops där strategier testas och även löpande handledning under en tid (McDonnell et al. 2007). Det som pedagogerna i den föreliggande studien upplevde som allra matnyttigast i kursen var just workshops och även handledning då den utgick ifrån det som de kände att de stod mitt uppe i.

### **7.3. Slutsatser**

Den här studien syftade till att besvara tre frågor: *Vad har pedagogerna tagit till sig av det lågaffektiva bemötandet? Vilka hinder och möjligheter upplever pedagogerna i sitt möte med problemskapande beteende utifrån ett nytt perspektiv? Vilken förändring kan pedagogerna se i elevernas beteende och möjlighet till studiero?*

Pedagogerna har tagit till sig det lågaffektiva bemötandet i något varierad grad men generellt har de förstått de fyra principerna i lågaffektivt bemötande väl och de har blivit mer bekväma i användandet av de fyra vägarna till minskade konflikter. Samtliga pedagoger har upplevt en positiv skillnad då de använder ett lågaffektivt bemötande. Det är dock tydligt att fortsatt gemensam reflektion eller handledning behövs för att upprätthålla det nya perspektivet.

Upplevda hinder är få vuxna, för många elever med olika behov och svårigheter att fullt ut tro på att eleverna gör rätt om de kan. Möjligheter som upptäckts är ett ökat självförtroende och minskad stress bland pedagogerna. Att behålla ett positivt fokus och lugn i olika situationer har hjälpt pedagogerna att ha energi kvar vid dagens slut.

Förändringar som noterats i elevernas beteende är en minskad förekomst av problemskapande beteende, elever som kommer tillbaka snabbare från kaos, en bättre sammanhållning i klasserna och en lugnare mer positiv stämning. En uttryckt utveckling är också förbättrad inkludering, elever med olika förutsättningar har en mer självklar plats i gruppen och kamraterna irriterar sig inte alls lika mycket på dem längre.

### **7.4. Yrkesrelevans**

Resultatet visar på goda möjligheter att uppnå ett bättre klassrumsklimat med hjälp av ett lågaffektivt bemötande. Det framstår som ett mycket användbart verktyg som kan bidra till ökad studiero i skolan. Men metoden tar tid att implementera och kräver diskussionsforum där pedagogerna kan vrida och vända på den verklighet de för tillfället befinner sig i. Förutom att bistå lärarna vid kartläggningar av enskilda elevers skolsituation och behov av särskilt stöd har en specialpedagog placerad på en skola även en större möjlighet att kombinera handledning kring arbetssätt och bemötande med observationer. Specialpedagogen kan bedriva ett långsiktigt arbete som kommer närmare pedagogernas verklighet vilket studien visar ökar möjligheterna för en hållbar utveckling.

### **7.5. Fortsatt forskning**

Eftersom forskning kring lågaffektivt bemötande är förhållandevis svår att hitta finns en mängd spår att följa upp. Dels behövs grundlig forskning kring hur bemötandet påverkar barn då den forskning som finns ofta gäller vuxna personer. Dels skulle det vara värdefullt med mer grundlig forskning på hur lågaffektivt bemötande kan användas i skolan och då likt denna studie, till alla barn. Den forskning som går att finna idag är i huvudsak riktad mot personer med autism-diagnos.

## Referenser

- Andersson, H. (2015). Goda lärmiljöer ur ett elevperspektiv. I Tetler, S. (Red.). (2015) *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (Ifous rapportserie 2015:2). (s.125-128). Stockholm: Ifous.
- Andersson, H., Assarson, I., Ohlsson, L. & Östlund, D. (2015). Skolors strävan efter inkluderande lärmiljöer. I Tetler, S. (Red.). (2015) *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (Ifous rapportserie 2015:2). (s. 55-72). Stockholm: Ifous.
- Aspelin, J. (Red.). (2013). *Relationell specialpedagogik –I teori och praktik*. Kristianstad University Press.
- Aspelin, J. (2015). Lärares relationskompetens. *Utbildning & Demokrati*, 24(3). Hämtad från: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:915784/FULLTEXT01.pdf>
- Assarsson, I. (2007). *Talet om en skola för alla: Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. (Doktorsavhandling, Malmö Högskola, Malmö). Hämtad från: <http://muep.mau.se/handle/2043/3417>
- Björne, P., Andersson, I., Björne, M., Olsson, M. & Pagmert, S. (2012) *Utmanande beteenden utmanande verksamheter*. (FoU-dokument 2012:2). Hämtad från <http://www.autism.se/RFA/uploads/skane/Utmanande.beteenden.Utmanade.verksamheter.pdf>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Erlandson, M. (2015) Normer och strukturer i skolutveckling: Strategier hos förvaltningschefer och skolledare i implementering av inkluderande lärmiljöer. I Tetler, S. (Red.). (2015) *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (Ifous rapportserie 2015:2). (s. 17-30). Stockholm: Ifous.
- Ertesvåg, S K. & Sørensen Vaaland, G. (2007). Prevention and reduction of behavioural problems in school: An evaluation of the respect program, *Educational Psychology*, 27:6, 713-736, DOI: 10.1080/01443410701309258
- Forster, M. (2010). *When cheap is good: Cost-effective parent and teacher interventions for children with externalizing behavior problems*, (Dissertation, Uppsala Studies in Social Sciences, 60). Uppsala: Acta universitatis Upsaliensis. Hämtad från: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:uu:diva-129357>
- Greene R. W. (2011). *Vilse i skolan- Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Gu, H., Lai, S-L., & Ye, R. (2011). A cross-cultural study of student problem behaviors in middle schools. *School Psychology International*, 32(1) 20–34, DOI: 10.1177/0143034310396830

- Hakvoort, I. & Olsson, E. (2014). The School's Democratic Mission and Conflict Resolution: Voices of Swedish Educators. *Curriculum Inquiry*, 44:4, 531-552, DOI: 10.1111/curi.12059
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende: vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Hejlskov Elvén, B. & Kosner, A. (2017). Introduktion till lågaffektivt bemötande. Chipumbu Havelius, A. (Red), *Lågaffektivt bemötande* (s19-46). Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, M., Lelinge, B. & Alwall, J. (2018). *Klassrumsklimatet måste förbättras i skolan!*. Hämtad 2018-02-10 från <https://www.dagenssamhalle.se/debatt/klassrumsklimatet-maste-forbattas-i-skolan-20516>
- Husserl, E. (1913). *Idéer till en ren fenomenologi och fenomenologisk filosofi*. Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Kågström, A. (2016). *Skollagen ger lärare frikort på dåliga metoder*. Hämtad 2018-02-10 från <http://specialpedagogik.se/skollagen-ger-larare-frikort-pa-daliga-metoder/>
- Läraryrket. (2017). *Lärare överrepresenterade bland sjukskrivna*. Hämtad 2018-04-21 från: <https://www.lararforbundet.se/artiklar/larare-overrepresenterade-bland-sjukskrivna-168ee1ca-fa13-4bd8-9c50-bebc616611b2>
- McDonnell, A. A. (2010). *Managing aggressive behavior in care settings – Understanding and applying low arousal approaches*. London: Wiley.
- McDonnell, A., Sturme, P., Oliver, C., Cunningham, J., Hayes, S., Galvin, M., ... Cunningham, C. (2007). The effects of staff training on staff confidence and challenging behavior in services for people with autism spectrum disorders, *Research in Autism Spectrum Disorders*, DOI: 10.1016/j.rasd.2007.08.001
- Nilsson, B. (2015). *Socialpsykologi: Teorier och tillämpning*. Stockholm: Liber.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måloppfyllelse: att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber.
- Repstad, P. & Nilsson, B. (2007). *Närhet och distans: kvalitativa metoder i samhällsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Robinson, P. & Englander, M. (2007). Den deskriptiva fenomenologiska Humanvetenskapliga metoden. *Vård i Norden* 1/2007. PUBL. NO. 83 VOL. 27 NO. 1 PP 57–59



Robinson, P. & Englander, M. (2008). Appliceringen av den deskriptiva fenomenologiska humanvetenskapliga metoden. *Vård I Norden*. 4/2008. PUBL. NO. 90 VOL. 28 NO. 4 PP 49–51

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

Skolverket. (2015). *Att planera för barn och elever med funktionsnedsättning*. Stockholm: Fritzes.

Socialstyrelsen. (2015a). *Att förebygga och minska utmanande beteende i LSS-verksamhet*. (Artikelnummer 2015-12-3). Hämtad från <https://socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19946/2015-12-3.pdf>

Socialstyrelsen. (2015b). *Psykologiska och sociala insatser vid utmanande beteende hos barn och ungdomar med intellektuell funktionsnedsättning*. Hämtad från <http://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/19906/2015-7-6.pdf>

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

Sutherland, K S., Conroy, M., Abrams, L. & Vo, A. (2010). Improving interactions between teachers and young children with problem behavior: A strengths-based approach. *Exceptionality*, 18:2, 70-81, DOI: 10.1080/09362831003673101

Tetler, S. (Red.). (2015) *Från idé till praxis: Vägar till inkluderande lärmiljöer i tolv svenska kommuner*. (Ifous rapportserie 2015:2). Stockholm: Ifous.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Hämtad från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>

Österholm, T. (2016).Handledning. Chipumbu Havelius, A. (Red), *Lågaffektivt bemötande* (s127-139). Lund: Studentlitteratur.

Österholm, T (2017a). När personalen smittar med ilska. Hämtad från: <https://osterholmpsykologkonsult.se/2017/08/21/nagra-vanliga-missforstand/>

Österholm, T. (2017b). När personalen avleder med humor. Hämtad från: <https://osterholmpsykologkonsult.se/2017/08/21/nagra-vanliga-missforstand/>

### Inbjudan att delta i ett samtal kring lågaffektivt bemötande

#### **Hejsan!**

Jag heter Hanna Offing och jag skriver under våren mitt examensarbete på Kristianstad Högskola inom Specialpedagogprogrammet. Parallellt med mina studier arbetar jag även som specialpedagog på en grundskola i Blekinge.

I mitt arbete och under mina studier har jag kommit i kontakt med olika typer av problemskapande beteenden i skolan och även många frågor kring hur man kan arbeta med detta. I mitt examensarbete vill jag nu titta närmare på lågaffektivt bemötande för att hantera problembeteenden. Jag har genom min forskning fått kännedom om det skolutvecklingsprojekt som Ni har genomgått där lågaffektivt bemötande har implementerats på Era skolor. Utifrån mitt intresse för Ert projekt har jag även fått i uppdrag av Psykologgruppen att genomföra intervjuer med Er kring Era upplevelser av detta.

Syftet med studien är att undersöka hur uppfattningar och arbetsätt förändrats efter implementeringen av lågaffektivt bemötande. I studien undersöks vilka hinder och möjligheter som Ni upplevt i mötet med utmanande elever utifrån ett nytt perspektiv.

Studien riktar sig till alla pedagoger som arbetar med undervisning. Intervjuerna kommer att genomföras med hjälp av så kallade fokusgrupper, en grupp från vardera skolan får representera samtliga pedagoger för att det inte ska ta alltför mycket tid i anspråk. I en fokusgrupp är tanken att ett samtal förs kring ett specifikt ämne, i det här fallet implementeringen av lågaffektivt bemötande, och målet är att deltagarna ska diskutera fritt med varandra. Jag kommer att fungera som samtalsledare och komma med olika frågeställningar under samtalet. För att underlätta databearbetningen kommer en ljudupptagning att göras av samtalen. Det är bra om Ni är minst tre personer och högst fem i en grupp.

#### Etiska aspekter:

- Den insamlade informationen kommer att användas av Psykologgruppen som en avslutande utvärdering på projektet samt av mig som underlag till mitt examensarbete.
- Endast jag kommer att ha tillgång till studiens specifika data; vilken skola det gäller eller vilka pedagoger som deltagit. Citat kommer att skrivas anonymt.
- Min rapport kommer att publiceras, i vetenskapligt syfte, på Kristianstad högskola.Handledare, examinator och opponenter kommer att få del av rapporten.
- Allt deltagande är frivilligt och varje enskild person som deltar kan välja att avsluta deltagandet när som helst.
- Jag försäkrar att endast jag kommer att ta del av det inspelade materialet och att det kommer att förstöras när min rapport blivit klar och godkänd.

Jag hoppas att just Du är intresserad av att delta i ett samtal kring Era erfarenheter, alla olika upplevelser är värdefulla för min studie.

Samtalet beräknas ta 60-90 minuter.

Väl mött /Hanna Offing

# Intervjuguide

---

## Frågor utifrån syfte och frågeställning

- Hur upplever lärarna att de tagit till sig det lågaffektiva bemötandet?
  - Vad hade man för bild av lab före projektet? Förväntningar, farhågor?
  - Har något varit särskilt svårt att ta till sig?
  - Har lärarnas syn på problemskapande beteende förändrats?
  - Hur ser lärarna på det fortsatta arbetet med lågaffektivt bemötande?
  -
- Vilka hinder och möjligheter upplever lärarna i sitt möte med utmanande beteende utifrån ett nytt perspektiv?
  - Ge exempel på möten där du tänkt annorlunda än tidigare, hejdat dig eller inte kunnat hejda dig. Varför blev det så? När är det svårt? Vad gör att det blir lättare?
  -
- Vilken förändring kan lärarna se i elevernas beteende och möjlighet till studiero?
  - På vilket sätt är klassrumsklimatet annorlunda idag? Är det annorlunda?
  - Ge exempel på vad som händer eller inte händer idag i jämförelse med tidigare.