



Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

**Examensarbete**  
15 högskolepoäng, avancerad nivå

# Utmanande beteende i klassrummet

En intervjustudie om studiero i åk 5  
*Challenging behavior in the classroom*

Meniar Bannour

Specialpedagogikprogrammet 90 hp  
Slutseminarium 2020–05–18

Examinator: Madeleine Sjöman  
Handledare: Lotta Anderson

## **Förord**

Det känns underbart att min studie gav svar på många frågor som jag har funderat över i mitt privata och yrkesliv. För att skapa studiero krävs att läraren ser, lyssnar och bekräftar eleven.

Ett stort tack till min underbara dotter, Sirine som är orsaken till att jag pluggade till specialpedagog och även inspirerat mig att skriva om ämnet studiero. Tack för att hon har stått ut med mig, då jag har varit frånvarande under processkrivande. Även ett stort tack till min familj för förståelse och tålamod. Tack till alla som har ställt upp på intervjuer och gjort det här arbetet möjligt för mig.

Till sist, tack till min handledare Lotta Anderson som har stöttat och uppmuntrat mig under hela arbetsgången och för att hon gav mig stort självförtroende och inspirerat mig till nästa utmaning, master i specialpedagogik.

## Sammanfattning/Abstract

Bannour, Meniar (2020). *Utmanande beteende i klassrummet*, En intervjustudie om studiero (*Challenging behavior in the classroom*). Specialpedagogprogrammet, Institutionen för skolutveckling och ledarskap, Fakulteten för Lärande och samhälle, Malmö universitet, 90 hp.

Genom att förstå orsaker som skapar ett utmanande beteende och som stör undervisningen kan vi förebygga och förhindra att ett utmanande beteende uppstår. På så sätt skapas studiero, vilket betonas av skollagen (SFS, 2010:800). Min studie belyser vikten av att skolpersonalen ska lyssna på att vara lyhörda för elevernas upplevelser och tankar för att skapa en lärande miljö som gynnar alla.

Det övergripande syftet är att beskriva och förstå hur lärare, biträdande rektor och elever i årskurs fem upplever vad som hindrar och möjliggöra studiero samt skapar utmanande beteenden i klassrummet.

- Hur beskriver respondenterna orsaken till att det blir stökigt i klassrummet?
- Vilka strategier använder skolpersonalen för att främja lärandet samt skapa studiero?
- Vilka konsekvenser använder skolpersonalen för att motverka utmanande beteende?

Studien utgår ifrån specialpedagogiska perspektiv, det vill säga traditionellt, kritiskt och relationellt perspektiv, samt dilemmaperspektiv. I studien används även sociokulturella perspektiv med fokus på relation och kommunikation.

I studien används en kvalitativ forskningsdesign, inspirerad av en fenomenologisk ansats. Jag genomförde en semistrukturerade fokusintervju (Bryman, 2011) med fem elever i åk 5 och enskilda intervjuer med två lärare och en biträdande rektor.

I resultat synliggörs elevernas samt lärarnas och biträdande rektors upplevelser och erfarenheter av vad som hindrar och möjliggöra studiero samt skapar utmanande beteende i klassrummet. Det visar sig att trots att samtliga respondenter betonar vikten av studiero så saknas den, då det finns brist på kommunikationen mellan lärare och elev. När eleven upplever sig ignorerad så används strategier som att störa klasskamrater eller läraren. Lärarna uttryckte att detta är ett sätt att ta kontroll över sin situation och inte för att vara varken elak mot läraren eller kamraterna. Detta tyder på att ett utmanande beteende som stör klassrumsnormer är situationsbundet. Det finns skillnad mellan elevernas och skolpersonalens upplevelser av orsaker som bidrar till att det blir stökigt i klassen. Eleverna tar upp långa lektioner, dålig luft, bristande raster samt lärarnas bemötande och ledarskap. Lärarna tar upp inlärningsmiljö, långa lektioner, undervisningsmetoder och kraven som de ställer på eleven. Medan den biträdande rektorn tar upp brister i fostran och i ledarskapet som en orsak till att det blir stökigt. Det finns även skillnad mellan

lärarna och biträdande rektor gällande användning av konsekvenser och strategier som bidrar till studiero vilket i sin tur bidrar till lärande. Gemensamt används anpassade uppgifter, samtal, undervisningsmetoder medan lågaffektiv bemötande enbart används av en lärare. Till sist används disciplinära åtgärder på olika sätt beroende på lärarna och situationer där problemet uppstår.

Resultaten visar att det finns behov av handledning på individ-, grupp -och organisationsnivå för att skapa studiero som gynnar elevernas lärande och trygghet.

**Nyckelord:** beteendeproblem, grundskolans årskurs 5, lärandemiljö, relation, studiero och utmanande beteende.

## **Innehåll**

<b>Inledning</b>	8
Syfte	9
Frågeställning	9
<b>Tidigare forskning</b>	10
Beteendeproblem i undervisningen	10
Orsaker som leder till att skapa beteendeproblem	11
Strategier som förebygger ett beteendeproblem	12
Förutsättningar som främjar lärandet, lärmiljö	13
Konsekvenser av ett beteendeproblem i klassrummet	14
Sammanfattning	15
<b>Teoretiska perspektiv</b>	15
Kompensatoriskt perspektiv	16
Kritiska perspektivet	16
Dilemmaperspektiv	17
Relationella perspektiv	17
Sociokulturella perspektiv	18
Sammanfattning	18
<b>Metod</b>	20
Metodval	20
Urval	20
Pilotstudie	21
Genomförande	21
Fokusgruppintervju	22
Enskilda intervjuer	22
Forskningsetiska principer	23
Analys och bearbetning	23
Studiens tillförlitlighet	24
<b>Resultat och analys</b>	25
Studiero	27
Analys	28
Situationer som hindrar studiero	28

Klasskamrater gör kaos	28
Inlärningsmiljö och dålig luft	29
Långa lektioner	30
Relation	31
Kraven på eleven	31
Fostran	32
Undervisning	32
Analys	33
Faktorer som orsakar till bristande studiero	33
Ledarskap	34
Fostran	34
Krav	35
Strategier som bidrar till att skapa studiero i klassen	35
Relationen och bemötande	35
Motiverande samtal	36
Didaktiska och strukturella strategier	36
Åtgärder som bidrar till studiero	37
Analys	38
Motiverande samtal	38
Relationen och bemötande	38
Didaktiska och strukturella strategier	38
Åtgärder som bidrar till studiero	39
Sammanfattning	39
<b>Diskussion</b>	40
Resultatdiskussion	40
Elevperspektiv	40
Skolpersonalens perspektiv	41
Slutsatser	42
Specialpedagogiska implikationer	43
Metod - och teoridiskussion	43
Förslag på fortsatt forskning	44
<b>Referenser</b>	
Missivbrev	

Samtycke  
Intervjuguide

## Inledning

Jag har funderat mycket på vad det är som orsakar att det blir stökigt i klassen. Min dotter som går på högstadiet har väldigt ofta klagat, på att hon har svårt att fokusera på lektioner på grund av att det är stökigt i klassen, vilket har påverkat hennes studiemotivation negativt. Hon som många andra elever upplever en frustration över situationen. I mitt yrkesverksamma liv har jag även stött på många lärare som upplever en maktlöshet över att inte lyckas skapa studiero i klassrummet. Det är en daglig utmaning för lärarna, de elever som inte följer klassens normer och som upplevs att de försvårar undervisningen och lärande, därmed lärarens uppdrag. Dessa elever upplevs stökiga och störande, eftersom de ställer till för sig själva, lärarna och för sina kamrater. Frågan är om eleven verkligen vill utmärka sig som stökig och jobbig? Gör eleven det med avsikt? Greene (2016) konstaterar att ”barn uppför sig väl om de kan” (s. 21). Han hävdar att det alltid finns en bakgrund till beteenden. Barnen väljer inte medvetet att ställa till för andra.

Skollagen (SFS 2010:800) framhåller vikten av att ”Utbildningen ska utformas på ett sådant sätt att alla elever tillförsäkras en skolmiljö som präglas av trygghet och studiero” (kap 5 § 3). Studiero kan innebära olika saker beroende på vilken innebörd som pedagoger ger. För mig innebär det att det finns förutsättningar för eleven att lyssna på en genomgång och arbeta med skoluppgifter ostörd.

Skollagen (SFS 2010:800) gav skolan befogenheter att använda disciplinära åtgärder för att upprätthålla elevens trygghet och studiero. Syftet med det är att tillförsäkra elevernas studiero eller hjälpa eleven med att sluta med sitt undervisningsstörande uppträdande. Konsekvensen av elevens beteende hanteras på olika sätt, antingen genom en muntlig eller skriftlig varning, eller utvisning från lektionen. Andra disciplinära åtgärder som används vid upprepad utmanande beteende är avstängning. Skolan får även använda segregrande lösningar, som omplacering till en liten special undervisningsgrupp eller hos en annan lärare under en viss period. Disciplinåtgärder fungerar inte om eleven saknar en förmåga att förstå det hen gjorde är mot undervisnings normer och förväntningar (Skolverket, 2018). Här står skolan framför dilemman att hantera elevers olikhet och likhet (Nilholm, 2007). Genom att särskilja elever bryter vi mot Salamancadeklarationens (Svenska Uneskorådet 2006) grundläggande princip. Principen förespråkar en integrerad skolan som uppkom 1994 genom att uttrycka följande: ” att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader” (s. 18). Trots disciplinära åtgärder enligt skollagen (SFS 2010:800) så visar rapporten från skolinspektionens granskning (2018) om elevernas studiero, att nästan var tredje elev upplever att det saknas studiero i klassrummet. Resultatet, av 190 000 elever som deltog under höstterminen i skolenkäten, visar



en fortsatt försämring av elevens upplevelse av tryggheten. Det finns även en fortsatt hög andel av eleverna som saknar studiero, vilket motsvarar 26% av eleverna som går i årskurs fem. Flera elever pekar på att det är klasskamrater som stör undervisningen. Även enkäten som gjordes 2019 har inte visat förbättringar utan tvärtom en liten ökning (Skolinspektionen, 2019). Skollagen (SFS 2010:800) med dess disciplinära åtgärder har inte medfört att eleven slutade störa ordningen i klassen. Utifrån mina erfarenheter kvarstår problemet även om eleven avvisas från lektionen, stängas av från skolan, flyttas till en annan grupp eller skola. Disciplinära åtgärder fungerar inte om inte skolan förstår orsaken till varför vissa situationer skapar undervisningsstörande beteende hos eleven.

I examensförordning för specialpedagogen (SFS 2017:1111) redovisas att en specialpedagog ska kunna "visa förmåga att kritiskt och självständigt identifiera, analysera och medverka i förebyggande arbete och i arbetet med att undanröja hinder och svårigheter i olika lärmiljöer" (s. 5). Detta arbete blir relevant i skolverksamheten, eftersom resultaten kan leda till att förhindra situationer som leder till utmanande beteende i klassrummet. Därmed ges eleven en rättighet till att trivas i skola. Med andra ord genom att skapa studiero bäddar läraren för elevens lärande som även betonas i Lgr 11 "varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter" (Skolverket, 2011).

## **Syfte**

Det övergripande syftet är att beskriva och förstå hur lärare, biträdande rektor och elever i årskurs fem upplever vad som hindrar och möjliggöra studiero samt skapar utmanande beteenden i klassrummet.

## **Frågeställning**

- Hur beskriver respondenterna orsaken till att det blir stökigt i klassrummet?
- Vilka strategier använder skolpersonalen för att främja lärandet samt skapa studiero?
- Vilka konsekvenser använder skolpersonalen för att motverka utmanande beteende?

## Tidigare forskning

I detta avsnitt belyses centrala begrepp med fokus på beteendeproblem i undervisning och de orsaker som leder till att skapa dem. Vidare beskrivs konsekvenser och strategier som skolpersonal använder för att främja lärandet samt skapa studiero, vilka fördjupas i vald forskning och litteratur inom området.

### Beteendeproblem i undervisningen

Ett beteendeproblem i en klassrumskontext uppstår på grund av olika orsaker och situationer. Dessa elever som läraren upplever att de stör ordning i klassrummet beskrivs med olika begrepp. Larsson och Nilholm (2012) använder begreppet *elever i relationssvårigheter*. De menar att elevers agerande framträder i en kontext mellan lärare och elev samt elev och elev, i ett socialt sammanhang.

Socialstyrelsen (2010) definierar beteendeproblem att den uppstår ”När en elev upprepat bryter mot de regler, normer eller förväntningar som finns i skolan kan man kalla beteendet eller handlingsmönstret för ett *beteendeproblem*” (s.10). Medan Ogden (2003) använder formuleringen problembeteende och definierar att det “är elevbeteende som bryter mot skolans regler, normer och förväntningar. Beteendet hindrar undervisnings- och lärandeaktiviteter och därmed också elevernas lärande och utveckling” (s. 14).

I Gidlunds avhandling (2017) framkom att lärarna upplever svårigheter att inkludera elever med Emotional and behavioural disturbance, eftersom de förstör för alla. Pedagogerna förlägger orsaken till uppförandet och att det är elevernas fel. Stökiga elever exkluderas från undervisningen för att skapa en studiero, eftersom de kräver energi och tar mycket tid från undervisningen, vilket påverkar klassrumsklimatet negativt. Enligt Gidlund uttryckte en av lärarna sin frustration genom att säga:” It might be a problem to themselves because, in the long run, they become lonely, not involved in the group because the others are so fed up with this behaviour” (s. 448).

Samuelssons (2008) avhandling tar upp fyra kategorier av elevens beteende som stör lärare. Dessa är *störande aktivitet*, där eleven brister i att följa lärarens instruktioner. Exempelvis att inte lyssna, pratar utan att få lov, osv. *Störande egenhet* upplevs när eleven inte tar sitt ansvar för skoluppgifter. *Störande artefakt* som att exempelvis störa klasskamrater eller inte följa klassens uppsatta regler. Sist är *störande oordning, när eleven stör ordning i klassrummet och förstör undervisning*.

I Karlssons (2007) studie, *Att inte vilja vara problem*, beskriver lärarna elevens problembeteende med olika egenskaper och brister, trots att ingen av dem har en diagnos, bland

annat att de har ”socioemotionella, deprimerade eller att de har ångest, koncentrationssvårigheter, ADHD eller Aspergers syndrom, o.s.v.” (s. 164).

## **Orsaker som leder till att skapa beteendeproblem**

Det finns olika förklaringar och anledningar till att ett utmanande beteende uppstår hos eleven. Men att elever har svårigheter betyder inte att de har diagnoser. Greene (2016) påpekar vikten av att göra en situationsanalys genom att rikta uppmärksamheten på att samla in information för att få en förklaring till ”vad är det som gör det svårt för eleven att leva upp till vissa förväntningar och krav” (s. 36). Förståelse för bakomliggande orsaker till elevens problem är nödvändigt för att hjälpa eleven med sina svårigheter hävdar Greene. Greene konstaterar också att barns beteende uppstår i de situationer som kräver *“flexibilitet, anpassningsförmåga, frustrationstolerans och problemlösningsförmåga”* (s. 19). Det innebär att när vuxna ställer krav, som överträffar de färdigheter som eleven har uppstår ett stökigt beteende och därför att de har svårt att anpassa sig till de krav som ställs fortsätter Greene. Karlssons (2007) avhandling visar att elever som exkluderades från den ordinarie undervisningen hade svårt att leva upp till skolans förväntningar och krav. De exkluderas och blir ansvariga att förändra den situation som de befinner sig i. Karlsson tar upp elevens uppfattning som visar att de anser att deras svårigheter beror på att det är svårt för dem att leva upp till skolans normer och förväntningar. I elevintervjuer har pojkarna tillskrivit sig själva att de överskrider normer, detta på grund av att de har brister och har svårt att leva upp till skolans förväntningar. Ytterligare en viktig aspekt som framkom i Karlssons resultat är att det fanns en osäkerhet, när det gäller beskrivningen av elevernas skolsvårigheter, därför har lärarna inte kunnat identifiera orsaker till elevernas problem.

Gerrbo (2012) konstaterar i sin avhandling att lärarna främst tar upp beskrivningar av elevernas samspelssvårigheter istället för att lägga fokus på inläringen, exempelvis svårigheter som uppstår mellan elever och mellan lärare och eleven. Gerrbo anser att identifiera elevens skolsvårigheter är *“utpekade som särskiljande”* (s. 35), vilket motsäger tanken med en skola för alla.

Nordahl et al. (2007) konstaterar att relationen till jämnåriga prioriteras högst hos barn och ungdom. Eleverna kan använda olika strategier för att framstå som attraktiva i syfte att skaffa vänner, uppmärksamhet och för att nå en popularitet. En av många strategier för att förverkliga målet är att avvika från normen. Andra strategier som används av eleverna som saknar ämneskompetens är att skapa kaos i klassrummet och förstöra lektionen. Det är ett annat sätt för att uppnå en högre status samt dölja brister, för att inte framstå som dumma. *“Att störa lärarens undervisning kan vara ändamålsenligt om det ger en upplevelse av social status”* (s. 12).

Lilja (2013) beskriver utifrån en fallstudie den förtroendefulla relationen mellan eleven och läraren. Hur den tar sig i uttryck och vad den innebär för både elever och lärare. Studien visar att

för eleverna som tänjer på ordningsregler “tycks det inte vara ett medvetet motstånd från eleverna” (s. 184). Inte heller för att de inte vill respektera sina kamrater eller lärare. Det händer på grund av att elevens samvaro med kompisar utanför lektionen gör att dennes tidsperspektiv försvinner. När eleven har det roligt under rasten så kan de uppleva att tiden inte räcker till. Eleverna vill fortsätta prata under lektionstid, vilket kan orsaka att det uppstår ett stökigt moment. Liljan menar att det är “elevernas existens som påverkar situationerna” (s.184). Ytterligare en punkt som Lilja lyfter upp i studien är elevers olikheter och behov. Hon menar att eleverna är olika och har olika behov. Såsom att en del elever inte kan koncentrera sig på arbetet när det är stökigt. De är mest produktiva när de arbetar i avskildhet medan andra är trivs bäst och är mer effektiva tillsammans med klasskamraterna. “Elevernas agerande [...] kommer ur elevernas behov och upplevelser av situationen” (s. 151).

### **Strategier som förebygger ett beteendeproblem**

Greene (2011) betonar vikten av att skolan undersöker och identifierar vad barnen inte kan för att skapa förutsättningar för dem. På så sätt minimeras oönskade följder som beteendet kan orsaka. Enligt Greene krävs att vuxna reflekterar över sitt förhållningssätt och sin uppfattning om vad barnet inte klarar av, för att därmed hantera de utmanade situationer som uppkommer utan att det leder till att barnet tappar kontrollen. Det hjälper alltså att utveckla de färdigheter som motverkar utmanande beteende. Hejlskov Elvén (2014) finner att när vuxna har svårt att hantera ett visst beteende, då blir det ett problem för dem. Detta är till skillnad från barnen som inte ser “sitt problem som ett problem” (s. 16). Således menar han att ett problemskapande beteende “är beteende som skapar problem för personer i omgivningen” (Hejlskov Elvén, 2009, s.12). Hejlskov Elvéns (2009) tolkning att det är omgivningens maktlöshet, som gör att de ser beteendet som problemfyllt, således läggs ansvaret och felet på barnet. Därför betonar han att vuxna inte bör se problemskapande beteende som enbart elevens ansvar utan den är situationsbundet. McDonnell et al. (1998) beskriver i sin studie att tillämpning av ett lågaffektivt förhållningssätt leder till att minska ett utmanande beteende. Författarna konstaterar att höga krav leder till att eskalera ett oönskat beteende. Dock är det viktigt enligt författarna att bemöta individen med ett lågaffektivt bemötande, i den mening att ha kontroll över situationen. Detta leder till att skapa en trygg miljö som gynnar alla och inte i syfte att förändra individens beteende. “Challenging behaviours have to be successfully managed before they can be changed” (McDonnell et al. 1998, s. 171).

Hejlskov Elvén (2014) såsom Greene (2011) finner att pedagogernas krav som ställs på eleverna övergår elevernas förmågor och är en utlösande faktor som leder till utmanade beteenden/beteendeproblem/problemskapande beteende. Därför beter barnen sig på ett sätt som

inte möter vuxnas förväntningar. Följaktligen betonar Hejlskov Elvén (2014) att vuxna inte bör se problemskapande beteende, som tidigare påpekats, som det är enbart elevens ansvar utan att det är situationsbundet.

Enligt Hejlskov Elvén (2014) är ett beteendeproblem inte en avvikelse från det normala utan en del av skolans vardag. Således betonar han att när det förekommer ett utmanande beteende är det viktigt att pedagogen undersöker situationens utveckling och tänker igenom de överkrav som ställs på eleven. Det handlar om lärarens förmåga att förstå, respektera och bemöta elevens levda verklighet, vilket är en förutsättning för att skapa förtroendefulla relationer enligt Lilja (2013).

Samuelsson (2008) finner i sin studie två viktiga typer av korrigeringsmetoder som lärarna använder sig av för att åtgärda ett stökigt beteende i klassen. Dessa är *verbala* och *icke-verbala*. Metoden sker genom tre strategier. I den första strategin uppmärksammas eleven på sitt beteende, så att den tar sitt ansvar och ändrar på det. I den andra strategin pekats elever ut som stör ordning, ”genom ett socialt tillkännagivande” (s. 192). Vid fortsatt återupprepade störningar används den tredje strategin som är en *icke-verbal* åtgärd. I den ignoreras eleven och då distanserar sig läraren från eleven.

## **Förutsättningar som främjar lärandet, lärmiljö**

Skolan är ansvarig för att i ett tidigt stadium hjälpa den enskilda eleven med skolvårigheter samt skapa en god lärandemiljö. Studiero är en viktig faktor för elevens lärande. Skollagen (SFS 2010:800) betonar vikten av att det ska finnas ordningsregler, som utarbetas i samverkan med eleverna och därmed följas upp i syftet att skapa en lugn klassrumsmiljö. Även Skolinspektionen (2016) tar upp grundläggande faktorer som främjar studiero som är en undervisning ”som är fri från störande inslag som har negativ inverkan på elevernas möjlighet att ägna sig åt lärande. En lärandemiljö där optimala studieförhållanden råder för en viss elevgrupp” (s. 34).

Holfve-Sabel (2005) konstaterar i sin avhandling att det finns tre viktiga faktorer som främjar elevens lärande. Det är kamratrelationer *och relationen mellan de och lärare och den atmosfären i klassen*. Den goda relationen betonas även av Lilja (2013). Hennes studie visar att relationen mellan elev och lärare och mellan elev och elev prioriteras högre än något annat för eleverna. Eleven uppskattar en lärare som bryr sig, lyssnar, bekräftar och är lyhörd för dem. Även när de tänjer på gränser så vill de ha en lärare som finns där och sätter gränser. Lilja menar att det är detta som skapar en förtroendefull relation. “Genom att lyssna på eleven lär läraren känna sin elev” (s. 112). Lilja anser vidare att en förtroendefull relation är en grundläggande förutsättning som får eleven att känna sig trygg i skolan och ökar därmed motivationen till inlärningen. Även om lärarna

dagligen ställs inför olika svåra situationer så skapas en förtroendefull relation i gränssättning och när de möter elevernas motstånd.

Gerrbo (2012) betonar vikten av *närhet* som tillvägagångssätt för att ge stöd till eleven med eventuella svårigheter. Han benämner *nära lärarskap* och däri är *följsamhet gentemot* eleven en insats som främjar och förbättrar elevens lärande och skolsituation. I den insatsen är samtal mellan lärare och elev central för att förstå elevens perspektiv. I dialogen görs eleven delaktig i att lösa svårigheter som uppstår, på så sätt blir eleven inte enbart delaktig i utan även delansvarig för sitt lärande. Gerrbo nämner även *Överbryggnig*, det är insatser som syftar till att hjälpa elever med sociala skolsvårigheter. Det innebär att läraren gör undantag för vissa elever och i vissa situationer gällande spel- och ordningsregler, för att eleven inte ska misslyckas i skolan. Här används även god kommunikation, uppmuntran, och motiverande samtal för att stärka elevens självförtroende i såväl skolarbetet som inför gruppen.

Ogden (2003) betonar lärarens roll i planering av undervisning och de arbetsätt som används för att främja lärandet. För att eleven ska kunna uppföra sig väl i klassen och inte störa andra poängterar han vikten av ett undervisningsinnehåll som anpassas till varje elev. I arbetet med beteendeproblem framhåller Ogden vikten av strukturen som en ansats. För eleverna som saknar organiseringsförmåga bör läraren hjälpa och stötta sina elever, för att de ska kunna förstå och hänga med på lektionen. Struktur, rutiner och ordning i klassen främjar elevens lärande och motverkar förekomsten av ett beteendeproblem. Genom att skapa en förutsägbar klassrumsmiljö för eleven med ett beteendeproblem ökar elevens möjligheter att klara av sitt arbete, samtidigt minskas antalet felsatsningar. Ogden hävdar att detta visat sig "verka ångestdämpande och beteendereglerande på elever med beteendeproblem i skolan" (s. 127).

### **Konsekvenser av ett beteendeproblem i klassrummet**

Lärare har vissa befogenheter att använda disciplinära åtgärder mot en elev som stör undervisningen och som kräver lärarens och kamraters uppmärksamhet, genom att exempelvis ta plats och vara högljudda. "De disciplinära åtgärder som finns reglerade i skollagen är: utvisning, kvarsittning, skriftlig varning, tillfällig omplacering inom skolenheten, tillfällig placering vid annan skolenhet, avstängning och omhändertagande av föremål" (Skolverket, 2018, s. 10). När det krävs ordning i klassen så används disciplinen för att isolera störningar och ta kontroll över situationer. Syftet med de disciplinära åtgärderna är att förändra elevens beteende, då eleven ses som avvikande från det normala. Enligt Foucault (1993) finns det en *straffmekanism* i alla disciplinära system och i disciplinen ingår någon form av både belöning och straff (s. 208).

Disciplinära system har till funktion att förändra uppförandet och rätta till bristen hos individen. Med straffen menar Foucault (1993) “allt som kan göra barnen medvetna om det fel de har begått, allt som är i stånd att förödmjuka dem” (s. 209). Vidare betonar han vikten av att läraren undviker att använda bestraffningar och istället använda belöningar. Detta för att vinna barnets uppmärksamhet och därmed kunna bygga en bra relation med eleven. Foucault menar att syftet med att använda disciplinen är att den ska leda till att normalisera individer “så att de alla skall likna varandra” (s. 213). Flera forskare har påtalat konsekvensen med disciplinära åtgärder. Även i skollagen (SFS 2010:800) betonas vikten av att inte använda disciplinära åtgärderna för att straffa eleverna. En åtgärd ska enbart användas om “den slår i rimlig proportion till sitt syfte och övriga omständigheter” (SFS 2010:800). Fokus ska ligga på att ändra beteende för att förbättra arbetssituationen för eleverna.

### **Sammanfattning**

Sammanfattningsvis använder många författare olika benämningar för ett beteende som stör ordning. I grunden är det en etikett som används oavsett om problemet ägs av eleven eller om det ligger i relation till skolans förutsättning. I min analys har jag valt att använda begreppet *utmanande beteende*, eftersom jag är intresserad av att undersöka situationer som orsakar det och inte söka efter problemet hos eleven.

Det framgår av tidigare forskning att det finns olika orsaker som bidrar till att ett utmanande beteende uppstår. Därför används olika strategier eller konsekvenser för att hjälpa eleven. I grunden är studiero en förutsättning, för att eleven ska kunna lära sig. Det är skolans ansvar att en studiero råder i klassrummet, vilket skolverket har tydliggjort (Skollagen, 2010:800).

## **Teoretiska perspektiv**

I detta kapitel presenteras specialpedagogiska perspektiv och sociokulturella perspektiv med fokus på relation och kommunikation. Då det övergripande i min studie är studiero som uppstår i en skolkontext, valdes dessa perspektiv för att belysa hur skolpersonalen tänker och arbetar med att bemöta elever som utmanar undervisningen och stör studiero. Vidare beskrivs orsaker som skapar ett utmanande beteende.

### **Kompensatoriskt perspektiv**

Ett individperspektiv har sina rötter i medicinska och psykologiska testteorier (Ahlberg, 2013). Nilholm (2007) kallar det för det kompensatoriska, med den grundläggande idén att eleven kompenserar för sina svagheter och brister. Det görs genom att identifiera olika typer av problemgrupper, där fokus att förstå problemet utifrån neurologiska och psykologiska orsaker. Därmed presenteras olika åtgärder och strategier för att kompensera de problem som eleven har uppvisat (Nilholm, 2007). Perspektiven utmärks av att svårigheterna är individbundna och innebär att elevens skolproblem är förankrat hos eleven själv. *“Förklaringar till skolproblem söks därför hos individen”* skriver Ahlberg (2013, s. 44).

Persson (1998) benämner det för det kategoriska perspektivet. Han menar att elevens skolsvårigheter ”reduceras till en effekt av exempel en låg begåvning eller svåra hemförhållanden” (s. 30). Alltså elevens avvikelse från normen bedöms utifrån medicinska faktorer, där diagnostiseringen blir central. Det är individen som brister, det gör att en del elever tror att det är fel på dem och bär med sig en erfarenhet att man blir sin diagnos enligt Aspelin (2013). Persson (1998) menar att det kategoriska perspektivet domineras på skolor. Elevens problem legitimeras ur detta perspektiv utan att se till att genomföra långsiktiga åtgärder.

### **Kritiska perspektivet**

I det kritiska perspektivet förflyttas elevernas skolmisslyckande bort från dem. Inom detta perspektiv framhålls vikten av att se olikheter som resurser (Nilholm, 2007). Därför kritiseras det traditionella perspektivet som individualiserar elevens svårigheter, emedan det skapar *en* marginalisering. Nilholm (2007) pekar på att “man inte lokaliserar problem till eleven utan elevens olikheter bör snarare ses som resurser för skolans arbete” (s. 40). Perspektivet går i linje med inkluderingen som har ett positivt värde på elevens lärande menar Nilholm.



## **Dilemmaperspektiv**

I dilemmaperspektivet belyser Nilholm (2007) etiska och demokratiska frågor. Dilemman innebär att skolan ställs inför ett val å ena sidan, att undervisningen ska anpassas till elevernas olikheter. Å andra sidan ge eleverna en likvärdig utbildning (Nilholm, 2007). Dilemman uppstår när pedagogen behöver avgöra vilka elever som behöver stöd, samtidigt hitta lösningar för att undvika kategorisering av dem. Nilholm säger att detta skapar "en spänning mellan det gemensamma och en anpassning till elevers olikhet" (s. 63). Elevernas olikheter kan anses vara eftersträvansvärt i ett dilemmaperspektiv "dvs. att se elever i termer av olikhet snarare än brister" (Nilholm, 2007, s. 71). Det är komplext där skolsystemet ska möta elevers olikhet och de etiska och politiska problem detta innebär" (Nilholm, 2005, s. 133).

## **Relationella perspektiv**

Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, (2001) menar att det relationella perspektivet står i kontrast mot det traditionella perspektivet. Det relationella perspektivet ser "elever *i* svårigheter" medan ett kategoriskt perspektiv reducerar problemet till eleven själv på grund sin avvikelse, då problematiken ägs av eleven, vilket blir "elever *med* svårigheter" enligt Emanuelsson m.fl. (2001, s.7). Ur det relationella perspektivet förklaras elevens skolsvårigheter utifrån eleven i relation till skolans verksamhet. Skolan ser att eleven är i svårigheter och för att åstadkomma det riktas uppmärksamheten, på att studera skolans organisation. Fokus är inte på att se bristen hos eleven, utan på att förändra elevens lärandemiljö. Inom detta perspektiv anser Ahlberg (2013) att det relationella perspektivet" understryker att svårigheter uppstår i relationen mellan individen och omgivningens krav och problem" (s. 53). I ett relationellt perspektiv konstateras att svårigheterna uppstår i relationen mellan eleven och lärandemiljöns krav och förväntningar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Ahlberg, 2013; Aspelin, 2013). Synsättet gör att skolan försöker se de hinder som leder till elevers svårigheter. Det sker genom att undersöka hur eleven orienterar sig i olika situationer, och även hur eleven hanterar och förhåller sig till de arbetsuppgifter som uppstår och som eleven ställs inför i den lärmiljön. Det som är centralt utifrån detta perspektiv är relationen och interaktionen mellan eleverna och den omgivande miljön. Perspektivet innebär dessutom att se elevens förutsättningar, "dvs förändringar i elevens omgivning förutsätts kunna påverka hans eller hennes förutsättningar att uppfylla vissa på förhand uppställda krav eller mål (Persson, 1998, s. 30).

Ahlberg (2013) menar att det finns stora skillnader mellan det kategoriska och relationella perspektivet, när det gäller skolans syn på elevens svårigheter. Hon anser att skillnaden finns när det gäller hur man förklarar orsaker till problemet, men även i synen på vilka åtgärder som vidtas

för att hjälpa eleven. Det gemensamma för dessa perspektiv enligt Ahlberg (2001), är att man försöker skapa en förståelse för elevens svårigheter med "en enkelriktad orsaksmoell" (s.20), vilket inte är fruktbart enligt henne. Om skolan vill åstadkomma en förändring föreslår Ahlberg (2013) att ha ett kommunikativt, relationsteoretiskt perspektiv. Där fokus ligger på att studera kommunikation och relationer på olika plan och i ett skolsammanhang, där eleven står i fokus. Ahlberg (2001) anser att perspektivet inte ger svar på hur skolan anpassar sig till individen utan utgångspunkten är att öka skolans kunskap. Detta för att möta elevens behov genom att studera relationen mellan eleven och omgivningen. Juul och Jensen (2003) liksom Ahlberg (2001) menar att skolan bör öka pedagogernas kompetens i relationen istället för att se en elev som inte följer normer och på grund av det exkluderas. Juul och Jensen (2003) samt Ahlberg (2001) beskriver att relationskompetens handlar om "relationer där ena parten är professionell och den andra inte" (Juul & Jensen 2003, s. 125). Även Persson (1998) betonar vikten av att inta en relationell syn i skolverksamheten som fokuserar på det som "sker i *förhållandet, samspelet eller interaktionen*" (s, 30). Emanuelsson m.fl. (2001) anser att perspektiven "skall förstås som 'idealtyper' dvs mentala konstruktioner avsedda att påvisa skillnader mellan de fenomen som beskrivs 'idealtypiskt' och verkligheten" (s.129).

## **Sociokulturella perspektiv**

I linje med ett relationellt synsätt finns det sociokulturella perspektivet som Säljö (2000) förespråkar. Utgångspunkterna för detta perspektiv är intresset för "hur individer och grupper tillägnar sig och utnyttjar fysiska och kognitiva resurser " (s.19). Utifrån perspektivet är kommunikation och interaktion en central aspekt av lärande. Jämfört med Ahlberg (2009) är det kommunikation och relation som ger förutsättningar för att uppnå uppsatta mål. Ahlberg (2009) liksom Säljö (2000) anser att det handlar om vad som sker i interaktion mellan olika individer. Enligt Säljö är varje situation som individen befinner sig unik och innebär en inlärningsmöjlighet, som kan vara viktig i framtiden. Författaren menar att det inte är enbart genom att utföra handlingar som lärandet sker, utan även genom att kommunicera och sättet vi kommunicerar på. I ett sociokulturellt perspektiv betonar Säljö, vikten av kommunikativa processer, vilket innebär att det är genom kommunikationen, som individen lär sig att delta aktivt i sitt lärande. Individen blir delaktig, medveten och kan urskilja om vad som är intressant genom att höra vad andra samtalar om, tänker och diskuterar.

## **Sammanfattning**

För att besvara mina frågeställningar kommer jag att använda specialpedagogiska perspektiv som jag nämnde ovan, samt begrepp som relation och kommunikation som är hämtat från det

sociokulturella perspektivet. Med olika perspektiv synliggörs lärarens och biträdande. rektors upplevelser av elever som stör ordning i klassen. Utöver det ger perspektivet möjligheter att belysa de faktorer som påverkar studiero i klassen utifrån respondenternas erfarenheter och upplevelser.

## Metod

I avsnittet presenteras och motiveras de metodval som jag har använt för att samla in kvalitativa data. Det beskrivs även hur studien har genomförts, urval, etiska principer samt de viktiga kriterier som har betydelse för studien. En kvalitativ studie utför enligt Bryman (2011) en forskningsstrategi, "där tonvikten oftare ligger på ord än på siffror (kvantifiering) vid insamling och analys av data" (s. 453).

## Metodval

Studien baseras på en kvalitativ forskningsstudie inspirerad av en fenomenologisk ansats. Metoden förklarar och beskriver "det som framträder, och på vilket sätt det sker" (Eriksson et al., 2013 s.150). Fenomenologin är lämpad att använda i min studie, eftersom mitt intresse är att förstå elevernas samt lärarens subjektiva upplevelser och inte objektiva kunskap.

Jag har använt en kvalitativ forskningsintervju som metod. Detta för att besvara mina frågeställningar och även för få en djupare förståelse av fenomenet som jag studerar. Med intervjumetoden ligger fokus i att uppmuntra respondenterna att beskriva hur de upplever studiero i klassrummet och därmed komma till fenomenets essens. Följaktligen valdes en semistrukturerad forskningsintervju, i det finns flexibiliteten att ställa uppföljningsfrågor, utifrån intervjuarens svar. Exempelvis, "ber intervjupersonen att utveckla sitt svar. "Vad menar du med det?" (Bryman, 2011, s. 569). Jag finner att den är en värdefull tillgång som ger mig utrymme att avvika från intervjuguiden om det behövs. Därmed ökar mina förutsättningar att få ett djupare och genomgående svar. Bryman (2011) menar att "undersökningens fokus kan också anpassas efter de viktiga frågor som dyker upp under intervjuerna" (s. 562). Den semistrukturerade intervjun utgår ifrån en intervjuguide (se bilaga 4 och 5), som innehåller en tematisering av det specifika fenomen som undersöks och frågor som ställs till intervjupersonerna, vilket rekommenderas av Bryman.

## Urval

Elevers eget perspektiv på studiero och de situationer som stör inläringen ansåg jag är viktigt att undersöka, eftersom fenomenet studiero berör eleverna starkt. Ahrne och Svensson (2015) menar att barn har "rätt att få göra sina röster hörda, både när det gäller insatser med syfte att stödja eller hjälpa dem och i forskning" (s. 69). Jag valde att intervjua elever som går i en klass i årskurs fem respektive deras lärare. Årskurs fem valdes medvetet, eftersom eleverna har erfarenheter av att besvara skolinspektionens enkät om studiero. Med tanke på att eleverna är vana att besvara frågor som handlar om studiero, fanns stora möjligheter "att få en mer uttömmande förståelse av deras upplevelser och perspektiv" (Ahrne & Svensson, 2015, s. 68). Urvalet innebär att den har ett

strategiskt element, enligt Ahrne & Svensson (2015). Det var åtta pojkar och fyra flickor som visade ett stort intresse för studien, men enbart fem av dem, lämnade in vårdnadshavares medgivande (se bilaga 1). Utöver eleverna valdes att genomföra individuella intervjuer med två av deras lärare samt en biträdande rektor, som är ny på skolan. Jag vill få ut olika variationer på utsagor, därför valde jag olika professioner. Den ena läraren undervisar i svenska och engelska och är mentor för klassen. Läraren är också förstelärare och har haft klassen sedan årskurs fyra. Medan den andra läraren undervisar i matematik och är ny på skolan.

## **Pilotstudie**

Bryman (2011) rekommenderar en pilotundersökning, eftersom den uppmärksammar hur undersökningen fungerar i sin helhet. Pilotstudien visar hur forskningsinstrumentet fungerar inför en intervju. Metoden gav mig möjligheter att undersöka hur frågorna uppfattas av eleven och om det fanns risker för missförstånd (Bryman, 2011). Jag genomförde en pilotstudie med en elev som också går i årskurs 5. Det som upptäcktes var att vissa begrepp behövdes förtydligas och att det fanns behov av att ändra frågornas ordningsföljd. Lantz (2014) anser att pilotstudien ger möjligheter till förbättringar, vilket leder till att öka studiens reliabilitet respektive validitet. Deltagare i pilotstudien ingick inte i urvalsgruppen.

## **Genomförande**

För att genomföra undersökningen kontaktades lärare och en biträdande rektor på en mångkulturell skola i södra Sverige, där jag presenterade idén med studien. När jag fick medgivande från samtliga genomfördes ett personligt möte, där jag träffade elever som går i årskurs fem. Jag presenterade mig och förklarade syftet med studien. I samtalet lyfte jag fram vikten av studiero och betydelsen för pedagogerna att förstå de situationer som påverkar studiero negativt. Alla deltagare informerades om att deras deltagande var helt frivilligt och de försäkrades anonymitet vid medverkan. Det innebär att deras eller skolans namn kommer att avidentifieras, samt att allt som sägs inte kommer att föras vidare och att alla när som helst kan avbryta sitt deltagande. På min fråga om någon kunde tänka sig att intervjuas, så räckte många elever upp handen och ställde sig positiva, visade ett stort engagemang och vilja att delta, men enbart de fem som lämnade in vårdnadshavares medgivande (se bilaga 1) som valdes ut. Jag informerade dem vidare om vikten av föräldrarnas medgivande och delade därefter ut, missivbrevet (se bilaga 1) med önskan att få tillbaka dem så fort så möjligt.

Lärare och biträdande rektor gav förslag på tid och datum och i samråd bokades tid och rum för att genomföra intervjuerna. Först genomfördes fokusgruppsintervju med fem elever. Därefter intervjuades de två lärarna och bitr. rektor individuellt vid olika tillfällen.

### **Fokusgruppsintervju**

Fokusgruppsintervju valdes, då det finns ett intresse av att ta del av elevernas gemensamma upplevelser och erfarenheter av studiero. Målet med fokusgruppsintervjuer är inte att hitta lösningar på de frågor som diskuteras eller nå ett samförstånd utan snarare, för att föra fram olika uppfattningar i en fråga (Kvale & Brinkmann, 2014). Interaktion är ytterligare ett viktigt inslag i fokusgruppsintervjuer. Genom interaktionen finns möjligheter att ta del av respondenternas delade förståelse av språk, kultur och vardagsliv och på så sätt få en inblick i deras värld (Bryman, 2011). Enligt Kvale och Brinkmann (2014) karakteriseras en fokusgrupp av "en nondirektiv intervjustil där det viktigaste är att få fram en rik samling synpunkter på det som är i fokus för gruppen" (s.191).

För att förstärka känslan av trygghet hos eleverna valdes att genomföra intervjun i elevernas klassrum, där vi försäkrades att inte bli avbrutna. Ahrne och Svensson (2015) betonar vikten av en varm och avslappnande miljö. Individer har mer benägenhet att dela med sig av sina erfarenheter, när de befinner sig i en miljö som är tillåtande och inte dömande.

Jag inledde intervjun, som varade 30 min, med en orientering, genom att informera deltagarna om etiska principer och intervjuns syfte samt hur processen ska gå till. Tillsammans kom vi överens om vilka regler som gällde inom gruppen samt att allt "som sägs inom gruppen är konfidentiellt och därför inte ska diskuteras utanför gruppen" (Ahrne & Svensson, 2015, s. 90). Med hänsyn till elevernas ålder och för att minska risken att de hittar på svaret, betonade jag vikten av att det är tillåtet att inte svara om de inte vet svaret, vilket rekommenderas av Bryman (2011). Under intervjun har jag använt klagörande frågor som "vad menar du", "kan du förklara" och upprepade även meningar och begrepp för att försäkra mig att respondenterna förstod vad jag menar. Ytterligare en annan aspekt är att fördjupa diskussionen och öka dynamiken i gruppen, vilket rekommenderades av Ahrne och Svensson (2015). I slutet av intervjun med eleverna upplevde jag en viss spänning och oro. Jag lugnade dem genom att besvara deras frågor och bemöta deras farhågor. Eleverna frågade hur materialet kommer att användas, detta trots att jag redan i början av intervjun var tydlig med detta. Detta kanske berodde på att de varit öppna med sina tankar och åsikter om lärarna eller för att de inte mindes det jag sa.

### **Enskilda intervjuer**

De enskilda intervjuerna genomfördes med två lärare och en biträdande rektor. Intervjun ägde rum i ett arbetsrum på skolan. Tidsåtgången med lärarna och biträdande rektor varierade mellan 30

minuter och 45 minuter. Samtliga intervjuer spelades in med en diktafon. Detta för att få möjligheter att koncentrera mig på frågorna och därmed öka dynamiken i intervjun.

I linje med den fenomenologiska ansatsen var jag under intervjutillfällena intresserad, lyhörd, nyfiken och öppen för vad respondenterna sade och inväntade ett svar utan att stressa dem. Vid samtliga intervjuer fick respondenterna möjligheter att ställa frågor när någonting var oklart.

## **Forskningsetiska principer**

Studien tillämpar de forskningsetiska principer som betonas av vetenskapsrådet (2018), vilket handlar om informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Dessa principer finns för att skydda individer som deltar i forskningen. Det innebär att forskaren följer riktlinjer som finns i institutioner och därmed inte beter sig på ett etiskt olämpligt sätt som leder till skada för andra (Bryman, 2011).

I enlighet med informationskravet informerades intervjupersonerna om studiens syfte, mål och upplägg i missivbrevet (se bilaga 1–3) och även muntligt vid första studiebesöket samt vid intervjutillfälle. Deltagarna blev även informerade om samtyckeskravet, vilket innebär att deras deltagande är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan när de vill utan att känna sig rädda eller ange orsak. De informerades om konfidentialitetskravet som i forskning betyder ”att privata data som identifierar deltagarna i undersökningen inte kommer att avslöjas.” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 109). Alla uppgifter som ingick i studien hanterades, enligt lagen om GDPR (Lag 2019:1149), som är förordningen inom EU, för hantering av personuppgifter. För att tillgodose konfidentialitetskravet och GDPR har jag avidentifierat personerna som medverkade i studien respektive deras skola och kommun. Alla intervjupersoner informerades vidare om nyttjandekravet, som innebär att det som sägs och antecknas används enbart för studiens ändamål (Bryman, 2011).

## **Analys och bearbetning**

Eriksson m.fl. (2013) anser att principen med dataanalys inom fenomenologin är att tolka fenomenets variation utifrån de erfarenheter som individen har. Syftet är att förstå hur intervjupersoner upplever studiero i klassrummet, och därmed komma fram till det centrala, essensen i fenomenet. För att göra det påtalar Eriksson m.fl. vikten av att inte lägga in egna förutfattade meningar, kunskap och erfarenheter av fenomenet.

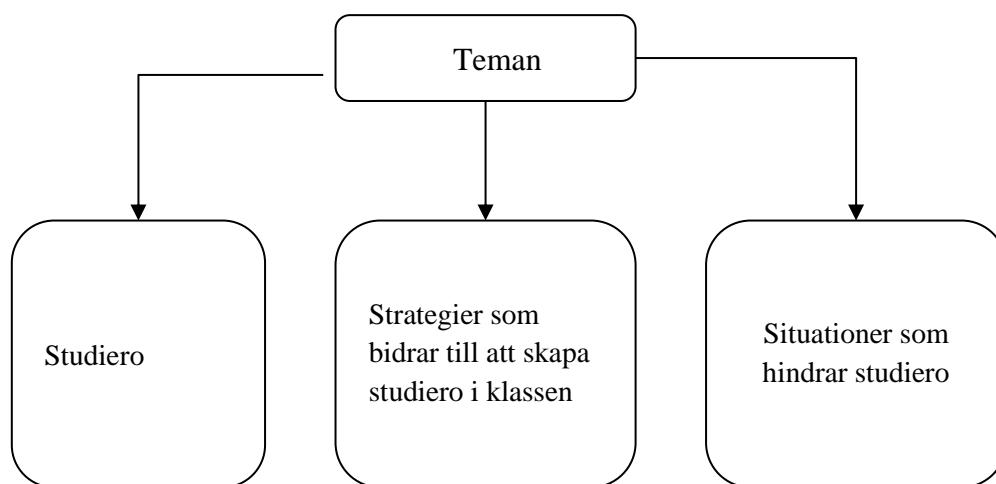
Samtliga intervjuer som spelades in transkriberades ordagrant direkt efter intervjun. Det visade sig att transkriberingen av gruppintervjun var mycket mer krävande än de individuella intervjuerna. Det var svårt att transkribera det som sades, på grund av att några elever pratade i mun på varandra. Det blev svårt för mig att höra vad som sades och även avgöra vem som sade vad. Trots att

transkriberingen var tidskrävande, så bidrog gruppintervjun till värdefulla ”fördjupningar och klargörandet” (Fejes & Thornberg 2019, s. 154) då samtliga elever stimulerade varandra att besvara frågorna. Transkriberingen omfattar 42 sidor utskriven text.

Vid transkriberingen används bokstäver istället för namn eftersom respondenterna har utlovats konfidentialitet. Detta för att värna om individens anonymitet och följa de etiska principerna (Vetenskapsrådet, 2018). Vid vissa delar av intervjun var det svårt att höra vad som sades, därför markerades detta med tre frågetecken. Dessa markeringar syftade till att öka trovärdigheten för läsaren (Bryman, 2011). För att öka läsbarheten har talspråket redigerats i någon mån utan att förändra innebörden.

Jag har använt mig av en tematisk analys i empirin för att besvara studiens huvudfrågeställningar. Tematisk analys är de vanligaste angreppssätten i kvalitativa data enligt Bryman (2011). Efter flera omläsningar har jag identifierat återkommande teman så som underteman för att besvara frågeställningar. Teman identifierades genom att uppmärksamma repetitioner. Det vill säga “teman som återkommer gång på gång” (Bryman 2011, s.705). Jag har även sökt efter likheter och skillnader, som innebär hur respondenterna diskuterar teman på olika sätt och hur det skiljer sig från varandra (Bryman 2011).

Nedanstående figur illustrerar huvudteman.



### **Studiens tillförlitlighet**

Bryman (2011) menar att *validitet*, *reliabilitet* och *generalisering* är tre av de viktigaste kriterierna för att beskriva och bedöma kvaliteten i en studie.

*Validitet* ”innebär att undersöka det man ville undersöka och inget annat” (Thurén, 2007, s. 49). Kvale och Brinkmann (2014) menar att validitet hänför sig till riktigheten, giltighet, styrkan och sanningen i det som representeras. Ur ett samhällsvetenskapligt perspektiv gäller den som en

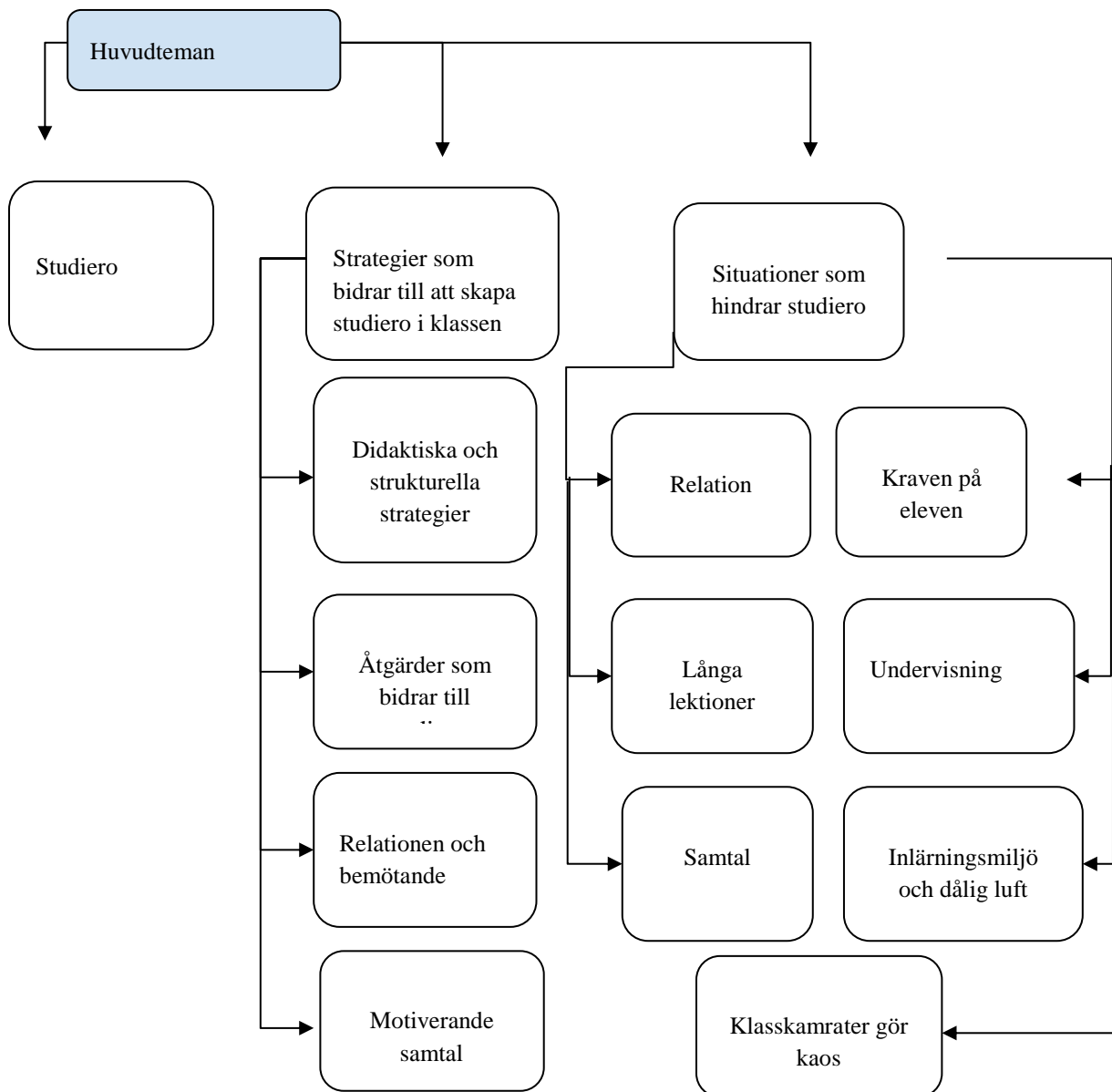


metod som undersöker “vad den påstås undersöka” (Kvale & Brinkmann, 2014, s. 296). Medan *Reliabilitet* grundar sig i forskningsresultatens tillförlitlighet. Kvale och Brinkmann anser att det handlar om hur studieresultaten kan riskera att förändras om respondenterna förändrar sina svar om de ger olika svar till olika intervjuare. Det handlar även om hur studieresultaten reproduceras om intervjun genomförs av andra forskare och vid andra tillfälle.

Jag har strävat efter att uppnå en hög validitet och reliabilitet i min studie. Exempelvis genom att vara uppmärksam på det som sägs av intervjupersonerna under intervjun, samt ställa tydliga frågor för att minimera risker för missförstånd. I empirin beaktades de olika steg såsom att redogöra för de val som användas i studien och vara tydlig i hur jag har gått tillväga i hela processen. För att öka transparensen och studiens trovärdighet i studien, återfinns en noggrann redogörelse för hur processen har gått till. Det redovisas även resultaten och analysen utifrån tidigare forskningen och teoretiska verktyg som är lämpade för undersökningen. Detta anser Bryman (2011) är den huvudsakliga stegen i en kvalitativ studie. *Generalisering* “handlar om i vilken utsträckning studiens resultat kan appliceras på personer, situationer, händelser eller fall som inte har ingått i studien” (Fejes & Thornberg, 2019, s. 287). Bryman (2011) anser att generaliseringen av resultaten i en kvalitativ studie är låg och omöjlig att uppnå när en forskare genomför exempelvis en ostrukturerad intervju eller en deltagande observation med ett litet antal deltagare. Även Kvale och Brinkmann (2014) ställer sig kritiska till generaliserbarheten av en kvalitativ ansats. Författarna menar att det är svårt att möjliggöra en generalisering av resultaten, om det finns för få intervjupersoner i studien. I min studie är detta ett problem. Dock är det svårt att uppnå en generalisering, eftersom representativt urval i min studie är låg. Fem elevers redogörelser och två lärare samt en biträdande rektor anses inte tillräckligt representativt. Givetvis går det inte att generalisera resultaten, vilket inte är heller min avsikt med studien. Däremot kan det finnas igenkännande i andra skolor, då studiero är ett fenomen som står i fokus på flera skolor, där problemställningen finns och därav kan överförbarhet finnas.

## Resultat och analys

I det här avsnittet redovisas resultaten och analysen av insamlad empirin, som gjordes genom semistrukturerade intervjuer. Resultat i studien är organiserat utifrån dessa teman; Studiero, situationer som bidrar till ett stökigt klassrum och strategier som bidrar till att skapa studiero i klassen. Följande tecken ...betyder att jag tog bort en del av början av citatet. [...] betyder att jag tog bort delar mitt i citaten. Jag refererar till lärare med bokstaven A och B och jag redovisar alla olika respondenter inom varje teman. I resultatanalysen återknyter jag till tidigare forskning. Analysen görs efter respektive tema, Studiero, Situationer som bidrar till ett stökigt klassrum och Strategier som bidrar till att skapa studiero i klassen med dess underteman medan de teoretiska perspektiven används i diskussion. Nedanstående figur illustrerar teman.



## Studiero

Samtliga elever trivs bra i skolan och har en bra relation till sina lärare. Eleverna värdesätter högt en lugn studiemiljö för att tillgodogöra sig undervisningen. De upplever att de lär sig bäst ”när alla typ, tysta och fokusera”. Även lärare och biträdande rektor uppger vikten av studiero på skolan. Läraren A säger att det är hennes uppgift att ”...måste se till, så att det blir arbetsro...”. För läraren B är det ”viktigaste att man skapa lugn och ro först och främst. I första hand [...] vänta på eleverna och ha lite tålmod, tills det blir lugnare, annars det går inte att man fortsatta. Det är meningslöst”. För biträdande rektor innebär studiero att ”barn utvecklas och lär i en miljö, som de tycker är okej och jobbar i”. Därför ställer skolan höga krav på eleverna. Det förväntas av dem att bidra med att skapa studiero. Bitr. rektor poängterar ”[...] vi har höga förväntningar på eleverna här. Vi förväntar oss att de borde ge och ta arbetsro”.

Det flesta elever upplever att det saknas studiero i klassen. De säger att “ibland har vi det på några lektioner men typ på mattelektionen brukar vi inte ha det så mycket studiero. Det brukar vara mer kaos där”. En av eleverna beskriver situationer att:

Typ ingen lyssnar på genomgångarna, sen han säger så ni måste lyssna, sedan på provet ni kommer inte kunna någonting, sen ingen lyssnar fortfarande, alla bara snackar och sånt, [...] också på lektionerna ingen koncentrerar sig, typ.

Elevens bild av studiero stämmer överens med lärarnas bild. Lärare A upplever att:

Just på den här skolan, så skiljer det sig ganska mycket från andra skolor som jag har jobbat på. Där det är mindre studiero om man kan säga så. Mindre grad av studier här. Det är svårare att uppnå god studiero hela tiden...Jag upplever att det är väldigt ofta och lätt blir stökigt, särskilt på eftermiddagarna.

Lärare B säger liksom sin kollega att ”det kan handla om att de inte vill lyssna. De pratar när läraren pratar och...De fokuserar på något annat än lektionsinnehåll”. Elevernas och lärarnas upplevelse av arbetsro skiljer sig från biträdande rektors upplevelse av studiero, då hen upplever att det råder studiero på skolan.

Alltså förvånad över att jag upplever att studio i väldigt god. Alltså, när jag startade här, hade jag tänkt att det skulle vara lite stökigare liksom i vissa miljöer. [...] Det var hur lugnt som helst. [...]. Så jag över förväntat, eleverna här kan verkligen.

## **Analys**

Alla respondenter värdesätter vikten av studiero för lärandet. Samtliga elever nämner vikten av studiero i klassen som en förutsättning för att kunna fokusera och lära sig, vilket alla elever har rätt till enligt kapitel fem i skollagen (SFS 2010:800). *Atmosfären i klassen* poängteras av Holfve-Sabel (2005) som en främjande aspekt för elevens lärande. En lugn lärandemiljö är en grundläggande faktor som gynnar elevens lärande menar skolinspektion (2016). Dock för att skapa studiero förväntas att eleverna tar sitt ansvar och följer ordningsregler. Förväntningar att följa ordningsregler som utgår ifrån skolans uppdrag (Skolverket, 2011).

En gemensam nämnare hos eleverna är avsaknaden av studiero i klassrummet. Deras upplevelser är identiska med lärarens upplevelser. Dock skiljer sig biträdande rektors syn på studiero markant från de andra, vilket beror på att hon är ny på skolan eller för att hen har en annan roll än lärarna.

Beteendet som anses störande beskrivs av både elever och lärare vara olovlig rörelse i klassen, hög ljudnivå och otillåtet prat. Framförallt när läraren har en genomgång, vilket leder till att läraren måste avbryta lektionen, för att ge tillrättavisningar. Dessa besvarade beteende i mitt resultat stämmer väl överens med de fyra kategorier som Samuelsson (2008) finner i sin undersökning. Dessa är störande aktivitet, störande egenhet och störande artefakt och störande oordning.

## **Situationer som hindrar studiero**

### **Klasskamrater gör kaos**

I elevintervjuerna beskriver samtliga hur de upplever situationer som gör att det blir stökigt i klassrummet. En vanlig anledning är att klasskamrater stör ordning i klassen för att utmärka sig och störa läraren. En elev säger att klasskamrater "...ibland försöker att vara rolig". Kaos uppstår även för att eleven blir triggad av andra i klassen och medveten vill förstöra lektionen.

Om det vill det, kan göra det, men ibland gör det, ibland typ andra säger till att det ska göra kaos för att lektionen ska bli dålig. Om vi säger den vill inte göra kaos men sen alla vill att det ska, för att den typ känt för att göra kaos, då de vill att lektionen ska förstöras, att läraren ska bli arg och sånt, då det gör det för dem....Asså det gör redan kaos alltid.

De beskriver att kaoset startar i klassen med att en elev börjar prata med en annan, vilket leder till att andra elever i klassen blir involverade i samtalet. Detta resulterar till att studiero förstörs.

Någon startar typ att snacka med sina vänner, sen vi säger jag snacka med E och sen E snackar med B, sen typ vi tre snackar, sen någon vill också snacka med oss. Han kommer också, sen blir det en liten grupp som snackar, sen andra ser oss snackar, så börjar de också snacka, sen det blir det kaos.

Att en liten grupp av eleverna pratar när läraren har genomgång bekräftas av läraren A som säger:

Det brukar oftast börja lite med att man har svårt att överhuvudtaget lyssna på en genomgång klart. Att genomgången tar mycket längre tid även om det är tänkta att vara korta från början. Många pratar rakt ut. Den är en jättevanlig sak. Man pratar rakt ut och gärna i mun på varandra... Att man inte känner, många elever känner inte heller det här, just nu passar inte att jag pratar om den här saken, när det är genomgång. Då kan det bli liksom ett litet samtal mellan tre elever, längre bak i klassrummet. Så trots att jag kanske har genomgång och ställa någon fråga som någon ska svara på och räcker upp handen och svara på, så börjar man prata om nåt helt annat, ändå.

Att synas i klassen och vara rolig som eleverna uttrycker har även lärarna upplevt. Läraren A menar att ”just med den här åldersgruppen är jättesvårt för det kan vara alltifrån att den ville bara hävda sig lite, se vara cool framför sina kompisar”. Även lärare B upplever att det finns elever som vill utmärka sig som extra roliga och coola. Läraren B känner en frustration över att avbryta genomgången för att hantera detta. ”Det börjar med en elev som vill göra det stökigt, och blir roligt och sen det blir helt kaos eller hela klassrummet. Då måste man tvingas att avbryta genomgången och vänta tills barnen lugna sig och sen börja om”.

De behöver uppmärksammas mest de elever som inte vill lyssna, de elever som inte syns mest så de vill ha en roll inne i klassrummet, den här rollen tyvärr de hittar på andra vägar, att de ska hitta den rollen att sak blir lite de vill visar lite bussiga, lite stökiga, lite roligare clown under lektionen.  
Ja

Lärare A tillägger att det finns olika orsaker bakom att det blir stökigt i klassrummet som leder till ett utmanande beteende hos eleven, såsom konflikter som uppstår under rasten.

Det finns olika, någon gång och rätt ofta kan det vara så att det är nån konflikt mellan ett par elever som har då uppstått på rasten, så kommer den nya in i klassrummet och så är två stycken sura på varandra och sedan börjar fler och lägga sig i. Och så klarar de inte ibland och släppa den, ute så låter den utanför lektionen, utan den kommer lätt med inne. Det kan vara en orsak.

### **Inlärningsmiljö och dålig luft**

Lärare A säger att det blir ”mycket spring” och ”svårt att sitta still” i klassen. Hen säger ”för att jag upplever att vårt klassrum är väldigt fyrkantiga och ganska stela egentligen”. Ytterligare andra faktorer som A tar upp i intervjun är den dåliga luften och avsaknaden av variationen i klassrummet

samt brist på extra resurser på skolan. Läraren A säger att ”också inlärningsmiljön som jag sa, det finns inte så mycket variation i klassrummet. Det är också väldigt som på andra skolor dålig luft”. Den dåliga luften är även en gemensam nämnare för några elever. De nämner att ”klassen är instängd så man får inte ens luft, fönstret inte ens öppen. Lärare B anser att bristen på extra rum är ett hinder. B uttrycker att

Jag har inte de här verktygen som kan hjälpa mig och göra det lättare för mig och barnen. Det finns elever i är i behov av”... lugn och ro, han behöver vara själv [...] väldigt fokuserad och att det är väldigt lugnt runt omkring sig”.

Då det saknas extra gruppum upplever läraren att även om eleverna får anpassade uppgifter, blir det svårt för dem att fokusera eftersom ”...det inte finns den arbetsro...det lugn och ro som han behöver så kan han bli lätt distraherad [...] alla mina arbetsinsatser blir inte givande, så det kommer inte till någon positiv resultat”.

### **Långa lektioner**

Läraren A upplever att eleverna ”tappar lusten” och fokus att lära sig då de är trötta på eftermiddagen. Hen upplever att det är ”tufft på eftermiddagen” för att oftast blir det stökigt, då läraren A ser att eleverna gör annat än att vilja arbeta.”...När vi inte har raster i schemat, så blir det ofta väldigt rörigt”. På frågan om hur eleverna reagerar på eftermiddagen, så säger A ”ja men det blir ju lätt att de pratar om andra saker att de inte orkar hålla ut. Uthålligheten är inte så lång helt enkelt”. Även om A strävar efter att planera intressanta och roliga upplägg, så säger hen att ”i mina ögon och jag tänker att det här upplägget kommer att vara roligt men inte klockan 13.40. Då spelar det ingen roll, vad jag gör. Det blir ofta inte roligt ändå, för att de är så trötta”. På frågan om eleverna har efterlyst raster så svarar A ”Ja, de vill gärna ha raster och de som ...När vi inte har raster i schemat, så blir det ofta väldigt rörigt att, säger jag: nu får ni ha rast i 5 minuter ”. Men detta leder enligt läraren till ytterligare ett störande moment som påverkar undervisningen, då eleverna tar längre raster än vad det är bestämt från början.

Långa lektioner har även eleverna upplevt en orsak till att de tappar intresset för att lyssna och lära sig. Följaktligen söker de andra sätt för att sysselsätta sig själva och har det roligt.

Jag tror man blir uttråkad att man har haft många lektioner. Om vi säger typ man har jobbat i två timmar eller tre timmar i rad, utan att man har fått lite rast eller någonting. Då blir man uttråkad (???) man vill göra någonting [...] Därför ibland asså man blir uttråkad. Man vill börja spela och snacka med sina vänner och sånt och då börjar kaos.

## **Relation**

Flera elever upplever att läraren är orsaken till att de stökar till lektionen. De upplever frustrationer över att vissa lärare inte lyssnar på dem när de påpekar behoven av rast. Eleverna önskar att läraren inte skriker utan istället lyssnar på dem när de upplever att klasskamrater stör. En elev uttrycker att ”det beror också på läraren, vissa lärare låter oss ha rast och vissa inte låter oss. Det kan också bero på lärarna.” Eleven säger ”ibland jag säger till... till några som hela tiden snackar sen om de inte lyssnar, då säger jag till läraren om inte läraren gör någonting, så går jag ut”. På frågan om vad läraren brukar göra när de säger till svarar tre elever att läraren gör inget medan de andra upplever att de reagerar ibland. På frågan på vilket sätt läraren hjälper dem när de säger till för att det ska råda studiero så svarar några elever att läraren ”skriker”.

En annan elev uttrycker att:

Typ när han har haft, när läraren haft genomgången och vi ska börja jobba, då vill jag inte att den ska prata längre, för då har redan haft sin genomgång... tycker att den... alltså, läraren ska också vara tyst, då ska vi försöka fokusera.

Eleverna tar upp lärarens roll och hur den påverkar studieron negativt. De nämner att läraren skriker väldigt ofta och särskilt på eleverna som stör ordningen. De anser att läraren är orsaken till ett fortsatt kaos i klassen. En av dem säger ” för ibland, vi försöker fokusera och sen killen skriker, då läraren skriker till honom och tar ute han”. Att läraren skriker på eleven upplevs inte att det hjälper, utan tvärtom blir det stökigt i klassen. Någon av dem tillägger, ” för när man bara skrika, så brukar det inte hjälpa”. Det leder istället till att ingen av dem kan fokusera:

Genom att skrika upplever lärare B att hen får elevernas uppmärksamhet.

Jag ska inte säga att jag är perfekt och att jag ta det med lite, mycket tålamod och sånt här. Jag är också kan höja rösten ibland, ja. Jag höjer rösten och ibland det fungerar och det hjälper och den här eleven förstå att läraren nu tar det allvarligt och då han är och då måste, nu är det allvarligt och måste jag sköta mig.

Biträdande rektor upplever att bristande ledarskap är orsaken till att det blir stökigt i klassen, ”men har du inte det då så skapas det också oro och då blir det en beteende”. Hen menar att det blir stökigt eftersom ” de vet inte vem de ska följa”. Ett otydligt ledarskap där klassen saknar ramar leder enligt bitr. rektor till att skapa ett stökigt klassrum.

## **Kraven på eleven**

Läraren B tillskriver orsaken till elevens utmanade beteende till elevens bristande förmåga. B menar att kraven som hen ställer på sina elever gör att de börjar hitta på andra sätt, för att inte utmärka sig dumma. B formulerar det så här:

Så till exempel, när jag ställer frågan här om nåt om begreppen, metoden, resonemang eller hur man ska tänka för att kunna lösa den här uppgiften, så en elev börjar tramsa och sånt. Då förstår jag att han vill visa att han har svårt med detta först och främst.

Samma resonemang finns hos läraren A som säger att elever som har inlärningsproblem "... kanske inte visa det genom, bara genom sämre resultat på ett test, utan genom att trakassera andra eller störa mycket på lektionen, vara högljudd, göra andra saker..."

### **Fostran**

Biträdande rektor beskriver elevens utmanande beteende utifrån fostran. De personliga brister uppstår på grund av att föräldrar inte tar sitt ansvar som att lära sina barn, hur man ska uppföra sig och bemöta skolans krav. Då skolan jobbar med undervisning, så hannar pedagoger i frågor som har med uppfostran och göra. Hen upplever en frustration över att det allt oftare diskuteras elevens utmanande beteende i klassen, istället för att driva undervisningen. Biträdande rektor säger att "det är utbildning vi jobbar med här. Vi jobbar inte liksom med de här andra bitarna. Det behöver liksom föräldrarna jättemycket stöd här". Vidare beskriver hen att:"

Det landar ju, oftare i att han inte ska räcka fuck you till någon annan elev i skolan. Då får han gå hem [...] Om någon annan vuxen har sagt till dig hemma att man inte får det. Då kan vi börja prata matte igen

På frågan vad hen menar med "att vi jobbar med utbildning?" svar biträdande rektor att:

Men jag jobbar med undervisning och utbildning men när vi då börja prata om sömn rätt mycket. Vi prata om övervikt och vi pratar om vem är det som bestämmer hemma [...] Som att vi måste komma överens hur vi ska uppfostra barnen först. Det känner jag att många föräldrar behöver lite stöd i. Och då har det varit väldigt bra.

Även läraren A upplever att eleven inte vet hur man ska bete sig i skolan. Utöver det tror A att tryggheten som eleverna känner med henne gör att de vågar testa gränsen.

Men samtidigt så kan jag också dra en analys är också att jag känner att många av våra elever känner sig väldigt trygga i skolan. De är väldigt trygga med mig som lärare och känner att de vågar testa. De vågar bete sig lite hur som helst, för att jag ändå är där och lyssnar och försöker lugna ner dem.

### **Undervisning**

Arbetsmetoden är en orsak som leder till ett stökigt klassrum upplever lärarna. Detta är till skillnad från eleverna som nämner undervisningen i förebyggande syfte men inte som en orsak. A säger:

Kanske att arbetsmomentet känns tråkigt. Jag upplever också med de här eleverna att de vill ha lite så här snabb tillfredsställelse. Det är lite som det här med dataspel och tv, att det ska va roligt,



allting. Och då kan vissa uppgifter kännas tråkiga om inte handlar om ett digitalt spelmoment med ord, utan vi ska kanske skriva ord på papper istället. Så att där kan vara svåra å fånga. Att det kan lätt bli tråkigt. [...] som sagt, sista lektionen många väldigt trötta och då orkar de inte fokusera på en sak till.

Även lärare B upplever att eleverna reagerar negativt, när de upplever att lektionen är tråkig, särskilt de duktiga elever som gillar utmaningar.

Andra duktiga barn kanske också de kan vara stökiga på deras sätt, kanske när de tycker att [...] det är tråkigt att man repeterar saker och ting som de kan, kanske och när de inte får den utmaning som de behöver, de kan också vara lite busigare på deras sätt.

## **Analys**

### **Faktorer som orsakar till bristande studiero**

Det är många faktorer som påverkar studiero negativt enligt respondenterna. Ur elevsynvinkel domineras tre faktorer och som handlar om lärarens bemötande, klasskamrater och långa lektioner. I mindre utsträckning påpekas klassrumsmiljö. Den *första faktorn* är klasskamrater som stör ordning på grund av att de är trötta, uttråkade, vill framhäva sig själva, som att vara cool eller gör det medvetet för att störa läraren som inte lyssnar på dem. Elevens agerande här är i linje med Nordahl m.fl. (2007) som menar att i den här åldern prioriteras relationer till klasskamrater. Den *andra faktorn* är långa lektioner. Här handlar det egentligen om att läraren ska lyssna och visa förståelse för elevernas behov. Att läraren förstår att eleverna behöver paus och vill röra på sig, eftersom de inte orkar fokusera mera. Alltså när inte de känner sig lyssnade till tänjer de på ordningsreglerna. Enligt Lilja (2013) kan detta tyda på bristen i den förtroendefulla relationen mellan läraren och eleven. Lilja (2013) och Nordahl m.fl. (2007) menar att en förtroendefull relation innebär att läraren lyssnar, bekräftar, möter motstånd och ser elevens behov på ett förtroendefullt sätt.

Den *tredje faktorn* är lärarens bemötande och relation. Det handlar om att en del lärare reagerar kraftfullt med att skrika åt eleven som tänjer på normer. Att tillrättavisa med skrik leder enbart till att eskalera konflikten mellan läraren och eleven enligt eleverna. Som en av eleverna uttrycker att läraren och eleven ”tjafsar” mot varandra. När eleven är i hög affektnivå anser eleverna att läraren bör möta den med lugn och behålla kontrollen över situationen samt ta hänsyn till övriga elever. Detta är i enlighet med McDonnell m.fl. (1998) som poängterar vikten av ett lågaffektivt bemötande för att ta kontroll över situationen och därmed skapa en trygg miljö. Min studie liksom Liljas (2013) studie visar att eleverna vill ha en lärare som sätter gränser.

## **Ledarskap**

Ledarskapsrollen ifrågasätts av eleven och ses som en faktor som bidrar till ett stökigt moment eftersom det blir svårt för dem att fokusera. Samspelssvårigheter lyfts upp av eleverna och inte av lärarna, till skillnad från Gerrbos studie (2012), där är lärarna som tar upp elevernas samspelssvårigheter. Mitt resultat bekräftar Liljas (2013) synsätt att läraren och eleven påverkar varandra samt påverkas av varandra. Även biträdande rektor styrker att ett bristande ledarskap orsakar att det blir stökigt i klassen. Biträdande rektor menar att läraren ska släppa på krav och regler. Hen ser ingen vits med att bråka med eleven och förlora lektionstid, då det inte leder till en positiv inverkan på eleven genom att visa, vem som har makt i klassrummet. Att släppa på kraven stöds av McDonnell m.fl. (2007). Det är inte enbart skolans regler och normer som elevens beteende blir utmanande av utan även lärarens krav och förväntningar. Ogdens (2013) studie visar motsvarande resultat på grund av att eleven inte lever upp till lärarens förväntningar, i detta här fallet genom att *lyssna och vara tyst*. När läraren bemöter eleven med skrik trigger den igång elevens utmanande beteende i en kontext mellan elev och lärare, vilket gör att det uppstår relationssvårigheter.

Resultaten visar att det finns skillnader när det gäller ledarskap och bemötande mellan lärare A och B. Läraren B höjer rösten när eleverna inte uppfyller förväntningar medan A använder olika strategier i strävan efter att finna balansen för att uppnå till förväntningar. Trots att A upplever att hen har en god relation till eleverna så saknas den upplevelsen hos eleverna, då de inte känner sig hörda.

## **Fostran**

Bristande fostran och uppförande är en orsak till ett utmanande beteende upplever biträdande rektor. Detta är i likhet med Gidlunds (2017) resultat. Det är tydligt att biträdande rektor har värdering, anses i detta resonemang viktigt, då hen flera gånger återvänder till hemmets roll och eleven som inte har lärt sig hur hen ska bete sig. Biträdande rektor betonar flera gången att skolans uppdrag är att bedriva undervisningen och inte fostran. Enligt Hejlskov Elvén (2009), tyder detta på maktlösheten som gör att individen lägger ansvaret och felet hos barnet eller familjen.

Lärarna upplever att bristen på kunskap gör att eleven söker andra metoder, för att inte framhävas som okunnig. Det handlar inte om att lägga felet på eleven utan genom att känna till elevens kunskap görs anpassningar för att stötta dem så att de kan delta i undervisningen, på så sätt avleda eleverna från att störa i klassen.

## **Krav**

Läraren B förväntar sig att eleven ska kunna klara av att lyssna och leva upp till skolans förväntningar. Kraven på att lyssna är ett av många andra krav, såsom att sitta stilla, vara fokuserad, inte avbryta genomgångar. Utöver det ska eleven genomföra sitt arbete och klara av sitt eget lärande. Lärarens orealistiska krav är en utlösande faktor, som gör att eleven stör andra. Normer och förväntningar som överskrider elevernas förmåga gör att de reagerar med att inte lyssna, vilket är i relationen till kraven som ställs. Detta stämmer väl med Karlssons (2007) studie som visar att eleven stör eftersom de har svårt att leva upp till skolans förväntningar. Även detta är i enlighet med Greene (2016) och Hejlskov Elvén (2014), som menar att kraven som kräver exempelvis flexibilitet, anpassning samt problemlösningsförmåga kan leda till att ett utmanande beteende uppstår, eftersom dessa överskrider elevens förmåga.

## **Strategier som bidrar till att skapa studiero i klassen**

### **Relationen och bemötande**

En främjande faktor som bidrar till att elever lyssnar på en vuxen är vuxnas bemötande och hur de förhåller sig till elevens beteende i konfliktsituationer. Det är enbart lärare A som använder ett lågaffektivt bemötande till eleverna. Hen använder även andra strategier för att skapa studiero. A säger att man:

måste man kanske ta lite stora tag och höja rösten ordentligt, då så att allting lugnar ner sig. Men annars brukar jag ha lite så att antingen säga de elevernas namn som berörs, kanske tänk nu på din uppgift säger jag ibland, för säga sätt dig ner. Och försöker vända på, hur går det med din text? eller hur går det med den frågan? Så försöker leda de in i arbetet igen. Om det handlar om en genomgång och det är stökigt så kanske jag, de som pratar om annat försöker involverar i, Vad tycker du om det här utan att de räckte upp handen. Så man måste va med närvarande, tänker jag och visa att det faktiskt är jag som styr här.

Vidare tillägga A:

Alltså jag tror mycket på lågaffektivt bemötande, alltid. Jag försöker så nu har jag en god relation till alla mina elever idag, för att jag haft dem ett tag. Och då kan jag vara lite strängare och hårdare också. De känner mig och jag känner dem och vet hur långt jag kan gå. Men annars är det lågaffektivt och jag försöker att fokusera på det positiva och säga att det här, det är du jättebra på, så hur ska vi då förändra det här som inte fungerar. Försöker vara mycket coachande, alltså att de själva också ska komma fram till saken. Ställa mycket coachande frågor, som varför blir det såhär? Hur kommer du in på det här spåret? Hur ska du göra för att hjälpa dig själv? Hur ska jag göra för att hjälpa dig?

Biträdande rektor och eleverna önskar däremot ett ledarskap som har kontroll över de utmanande situationerna. En elev säger ”...man märker att när läraren är sträng så alla är tysta...men lärare ska vara både sträng, när det behövs”. För att skapa studiero så betonar biträdande rektor vikten av relationen. “Skapa goda relationer, för att kunna sedan ställa krav”. Hen säger att ”man måste vara grym på att skapa relationer annars kommer man inte till det här med studiero och det kan bli stökigt...”.

### **Motiverande samtal**

Både lärare och biträdande rektor upplever vikten av samtal som en främjande faktor. Lärarna använder samtalet i undervisningen för att uppmuntra eleverna att tro på sig själva och motivera dem att lösa uppgifter samt hitta nya strategier utifrån deras behov. A säger jag “...uppmuntrar de som har jobbat väldigt bra. Åh vad duktigt. Vad bra att du har svarat på jättemånga frågor. [...] Så att man liksom får igång dem som inte riktigt har hängt med”.

Läraren B säger:

Jag samtalar med eleven och försöker fråga dem, vad är det som är svårt? Varför det har blivit så? Tycker du är att det är svårt med den här område? Det brukar vara så, Ja, jag har inte fattat faktiskt. Så jag kommer överens med honom, hur de vill att jag nästa gång förklara på ett enklaste sätt, eller ska vi jobba lite med konkreta material till exempel eller förklara på ett annat sätt, eh, så ja,

Lärare A säger:

Det är jag kan göra själv är att jag ibland prata med dem efter lektionen och frågar lite varför blir det så här? Att, att du har väldigt svårt och sitta med din uppgift, utan du går istället fram till någon annan och börja titta på dennes dator eller lyssna på musik och börjar prata om annat. Så lite enskilda samtal.

### **Didaktiska och strukturella strategier**

Undervisningsmetoder tas upp av eleverna men i mindre utsträckning jämfört med andra faktorer. Eleverna upplever att en rolig och varierad lektion gör att de fokuserar bättre. En av eleverna önskar att ” X kör med oss spel. Det blir roligt ...”. Detta är till skillnaden från lärarna som funderar mycket på hur de kan påverka studieron positivt. A säger ”ja, jag tänker på det varje dag för att jag tänker så här, jag lägger det ändå mycket på mig själv att det är jag som måste hitta former, som gör att det fungerar” Lärare A uttrycker att ”Jag vill tro ibland att jag kan påverka den genom att välja hur jag, alltså, vilka moment jag undervisar på den tiden liksom, på dygnet eller på dagen”.

Ämnesinnehållet och metoder tänker lärarna extra på, särskilt inför långa lektionspass inte enbart i lärande syfte utan även för att skapa studiero som lärare A uttrycker:

Jag försöker ha kort genomgång. Jag försöker dela upp, alltså lektionen i moment och ibland sätter ut en tid till varje moment, så att de vet att nu jobbar vi med det här i 10 minuter. Då sätter vi en klocka som ska ringer efter 10 minuter, och då vet om att nu är det eget arbete. Och sen att jag försöker att knyta ihop liksom varje lektion med ett moment, där de får återkoppla eller utvärdera sig själv, lektionen och vad de har lär sig. Det tycker jag också skapar en del studiero, att de känner sig, det blir lite mer, okej, jag har förstått det här nu och när man kan släppa ett moment, för att gå vidare till nästa. [...]Jag tänker att det ska vara så lätt så möjligt så att alla förstå vad de ska göra. Arbeta mycket med mallar eller just att det bli så att de vet. Det är mycket med strukturer och mallar som hjälper som stöd i arbetet. Men också med tydlighet, som metod.

Det finns en medvetenhet hos lärarna att eleverna befinner sig på olika nivåer när det gäller kunskapsförmåga, vilket gör att de tappar fokus om uppgiften överskrider deras förmåga. Detta har lett till erfarenheter att de stör andra. Därför görs anpassade uppgifter. Lärare B tar upp att "de få lite anpassningar, lite anpassade uppgifter och de går där med sina uppgifter och sätter igång där. Då avbryter vi mönster att det blir stökigt och kaos i klassrummet". Hen uttrycker att "... Jag har välplanerat lektion och jag har extra uppgifter till de eleverna som behöver extra utmaningen eller till de eleverna som behöver grundläggande uppgifter, på grundläggande nivån..."

### **Åtgärder som bidrar till studiero**

På skolan används konsekvenser som en åtgärd för att skapa en lugn klassrumsmiljö. Vid upprepade stökigt beteende används avstängning och omplacering. Läraren A uttrycker att det är viktigt "att markera att vissa beteenden inte är okej... Ja, ibland behöver vi markera med en avstängning". Samma resonemang betonas av biträdande rektor som säger att " för dem är det viktigt att det händer någonting, inte kanske bara ett samtal utan det markeras rätt så hårt från början. För sedan upplever jag att de infinner sig i ledet". Hen upplever att åtgärder som används är bra då är biträdande rektors "...personliga uppfattning, att det är mer gränslöst hemma" Även om biträdande rektor är positiv till avstängning och omplacering så anser lärare B att hen inte tror att det är "...den optimala lösningen. Det är ingen optimal lösning och jag är inte med att eleven avstängs för att den stör". Enligt lärare A "finns det också fall, där det inte riktigt biter på alla. Asså avstängning, efter avstängning men det biter inte riktigt på. Det blir små förbättringar"

Dessa konsekvenser upplevs av samtliga respondenter har lett till att skapa studiero i klassen. En av eleverna uttrycker att "det blev lugnare i klassen". Eleverna beskriver hur det har blivit efter en omplacering av en elev. "Ja för att det var en tjej i vår klass, asså hon var riktigt stökig i vår klass och sen när hon gick till lilla gruppen. Jag tycker att det blev lite bättre".

Även lärarna upplever avstängningen har lett till att klassen har blivit lugnare. Lärare A tar även upp andra åtgärder som hen använder för att markera oönskat beteende.

Det kan vara olika. Det är beroende på vad det är, kanske tar jag ifrån en dator [...] Jag kan också kalla (namn) till exempel. Om det här inte håller, du stör lektionen för mycket. Jag kan också avbryta hela lektionen, så att alla bara sätter sig och börjar lyssna på. Och sen så pratar vi om det som händer och varför händer. Ibland om jag har möjlighet så eleven gå in grupprummet. Eller beroende på vad är det för elev om jag vet att den väntar på mig utanför dörren. Så ber jag göra det och då säger jag till de andra, jobbar på med den här, så går jag ut liksom två minuter. Vad är det som händer här, detta håller inte.

## **Analys**

### **Motiverande samtal**

Det finns en tilltro till vikten av samtal som är en främjande strategi vilket används av samtliga lärare och biträdande rektor. Samtalet och uppmuntran går i linje med Gerrbos (2012), studie som menar att det är ett sätt som stärker elevens självtillit i skolarbetet. I dialogen görs eleven delaktig och delansvarig i att hitta lösningar på skolsvårigheter.

### **Relationen och bemötande**

En av lärarna nämner lågaffektivt bemötande som metod, vilket har resulterat till en bättre relation med eleverna. Resultaten går i linje med McDonnells m.fl. (1998) studie som visar att lågaffektivt bemötande skapar tryggheten hos individen.

### **Didaktiska och strukturella strategier**

Didaktiska metoder som anpassning, förenkling, enskilda samtal kring ämnesinnehåll, strukturerad undervisning med konkretisering av innehåll är strategier som nämns av lärarna för att skapa studiero och bidra till ett meningsfullt lärandeklimat i klassen. En explicit undervisning stämmer överens med Ogden (2003) som förespråkar lärarens undervisningsmetoder och individanpassning. Då det resulterar till att eleven engagerar sig och uppför sig väl i klassen.

Lärarna skapar förutsättningar genom att identifiera omständigheter runt om eleven (Juul & Jensen, 2003). Det vill säga var eleven befinner sig kunskapsmässigt samt vad som behövs för att eleven ska klara av skolans mål. Insatserna ligger i linje med Greenes (2011) och Aspelins (2013) uppfattningar att det finns en förståelse för bakomliggande orsaker till varför eleven stökar (Green, 2016). Lärarna A och B riktar uppmärksamheten på att förstå orsaken utifrån skolans miljö och krav, vilket är i enlighet med flera författare (Hejlskov Elvén 2009; Nilholm 2005; Greene 2011; Aspelin 2013; Gerrbo 2012). När det blir stökigt i klassen ifrågasätter lärarna sina metoder och anpassningar som används i undervisningen. Därmed strävar de efter att genomföra genomtänkta lektioner för att minimera ett utmanande beteende. Det finns en medvetenhet hos lärarna att eleverna är olika och behöver olika anpassningar av miljön.

### **Åtgärder som bidrar till studiero**

Beroende på situationer anpassar lärarna sina strategier som exempelvis en tillsägelse, samtal, att avleda eleven eller utvisa eleven från klassrummet. Dessa anpassas efter situationen som lärarna upplever störande samt hur pass allvarligt beteendet är. Lärare B använder mest de *verbala korrigeringsmetoden* medan A använder både *verbala* och *icke - verbala korrigeringsmetoder*, vilket är i enlighet med Samuelsson (2008) studie.

När det gäller disciplinära åtgärder som avstängning och omplacering används det av biträdande rektor om det upplevs nödvändigt i enligheten med skollagen (SFS 2010:800). Det markeras för eleven att ”nu är det allvarligt” i syfte att stoppa det avvikande beteendet. Exkludering för att förändra ett beteende går i linje med Karlssons (2007) studieresultat men rekommenderas inte av McDonnell (1998).

Biträdande rektor säger att eleverna kan uppfatta konsekvenser som en bestraffning. Men å andra sidan har hen uppfattningen om att disciplinära åtgärder även ger eleverna en trygghet eftersom de är uppfostrade på samma sätt hemma. Att eleven kan uppleva avstängningen eller omplaceringen som en bestraffning går inte i linje med skollagen (SFS 2010:800). Lärarna B är kritisk till användning av disciplinära åtgärder och att det inte positivt för eleverna. Samma tankegång finns hos lärare A, då hen inte har sett att metoden hjälper alla elever. Detta är i enlighet med Foucault (1993) som menar att bestraffning gör eleverna medvetna om sina brister men leder inte till att skapa en god relation. Därför förespråkar Foucault (1993) att använda belöning istället för bestraffning. I resultaten är det enbart lärare A som nämnde belöningsystem som metod.

### **Sammanfattning**

Sammanfattningsvis visar analysen av resultatet att det finns skillnader på hur deltagarna ser på orsaken till ett utmanande beteende. Det är intressant att ingen av dem har nämnt diagnoser som en orsak. Samspelssvårigheter upplevs enbart av eleverna men inte av lärarna. Resultatet visar att eleven kringgår och överskrider regler som leder till att ett utmanande beteende uppstår:

- när det ställs höga krav på dem
- när de inte upplever sig hörda.
- när det brister i lärarens bemötande.
- när det saknas en fungerande relation mellan eleverna och lärarna

Analysen av resultat visar också att det enbart är lärare A som använder lågaffektivt bemötande och belöningsystemet för att skapa studiero. Medan motiverande samtal, didaktiska och strukturella strategier som till exempel anpassning och förenkling används av både lärare. Disciplinära åtgärder som tillsägelse, samtal, avstängning, avledning av eleven används även som en metod av skolpersonalen för att skapa studiero.

## **Diskussion**

I detta avsnitt diskuteras resultatet utifrån de teoretiska perspektiven; traditionella perspektiv, dilemmaperspektiv, kritisk- och relationella perspektiv samt sociokulturella perspektiv för att fånga essensen i studiero. Därmed besvarar studiens syfte och frågeställningar.

### **Resultatdiskussion**

#### **Elevperspektiv**

Samtliga elever är eniga om vikten av studiero för att kunna fokusera och lära sig. Dock finns det olika upplevelser och erfarenheter av hur det råder studiero och utmanade beteenden på skolan. Ett genomgående mönster i studien är att eleverna understryker lärarens ansvar som en bidragande faktor till att det blir stökigt i klassen. Det handlar om att läraren skriker, pratar för mycket och för länge. Läraren lyssnar varken på det verbala som det uttrycks i ord eller det icke verbala som uttrycktes med kroppsspråk i form av stök, trötthet och orkeslöshet. Detta tyder på att det finns brist i den kommunikativa relationen mellan eleverna och lärarna som är en central del för att ha ett kommunikativt och relationsteoretiskt perspektiv (Ahlberg, 2013). Eleverna ser problemet i relation till läraren, då de bemöts av en skrikande pedagog och i mindre utsträckningen relateras problemet till klasskamrater, inte heller till ämnesinnehåll. Även klasskamraterna stökar delvis i relationen till läraren som inte lyssnar. Dock anser eleverna att problemet kan förebyggas om läraren börjar lyssna och bemöta dem med förståelse, vilket är i enlighet med dilemmaperspektivet (Nilholm, 2005, 2007).

Ur ett sociokulturellt perspektiv menar Säljö (2000) att barn lära sig genom att observera och ta efter, i en kontext återskapas handlingar. Detta förklarar varför konflikten mellan läraren och eleven eskaleras vid tillsägelse när eleven bemöts med affekt. Det indikerar att läraren inte sätter sig i elevens perspektiv för att förstå elevens handlande, utan läraren ser eleven som ett objekt. Detta tyder på att lärarna brister i sin kommunikation och interaktion med eleven, som är en central aspekt av lärandet ur ett sociokulturellt perspektiv (Säljö 2000). Perspektivet säger att individen lär sig i kommunikativa kontexter, genom att delta, höra och diskutera. Lärarna har här en viktig uppgift i att använda olika former av kommunikation, som lugnande ton, genomtänkta ord och även ett lugnt kroppsspråk i kommunikationen med eleven. Genom att använda strategier, som lugnar eleven kommer detta att resultera att eleven lyssnar, lugnar sig och lär sig i interaktion med andra.

Även om en av lärarna nämner att en av orsakerna till att eleven tänjer på gränsen kan vara för att de är trygga med hen, så kvarstår elevernas upplevelse som skiljer sig markant från lärarnas.



### **Skolpersonalens perspektiv**

Det kategoriska perspektivet (Nilholm, 2007) som träder fram i lärarens beskrivning på orsaker till det utmanande beteendet är relaterat till inlärningssvårigheter, förväntningar och kraven som ställs på eleven. Det kategoriskt perspektiv finns även hos rektor, då förklaringarna till utmanade beteende förläggs till hemmet och bristande uppfostran. Således för att främja studiero använder lärarna olika arbetsmetoder som struktur, individanpassning, samtal kring ämnesinnehåll osv. Lärarna intar ett kritiskt perspektiv (Nilholm, 2007) genom att se elevens olikhet och behov för att kunna främja och skapa studiero i klassen. Läraren tar upp de yttre faktorer som finns runt om eleven. Här är upplevelsen inte att skuldbelägga eleven utan svårigheter förklaras i linje med relationella uppfattningar (Ahlberg, 2013). Läraren skapar en förståelse för elevens utmanande beteende utifrån ett relationellt perspektiv (Ahlberg, 2013) och ett kritiskt perspektiv, dvs elevens problem förflyttas från eleven till faktorer utanför dem, som klassrumsmiljö. Därmed genomförs en förändring genom att se över de metodiska arbetssätt som används i undervisningen. Lärarens upplevelser grundar sig i ett relationellt perspektiv som innebär att svårigheterna uppstår i relationen mellan eleven och lärandemiljöns krav och förväntningar (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Ahlberg, 2013; Aspelin, 2013).

Detta är till skillnaden från biträdande rektor som skuldbelägger vårdnadshavare i bristen på fostran och därmed vet inte eleven hur hen ska uppföra sig vilket leder till att eleven blir "eleven *med* svårigheter" och inte "elev *i* svårigheter" (Emanuelsson, Persson och Rosenqvist 2001). Resonemangen utgår från ett kategoriskt perspektiv och är i enlighet med flera forskares beskrivningar (Ahlberg, 2013; Aspelin, 2013; Nilholm, 2005, 2007). Detta är även i linje med Persson (1998) som menar att elevens skolsvårigheter reduceras till hemförhållanden. Biträdande rektor upplever att elevens utmanande beteende leder till att det uppstår en stor komplexitet med att driva undervisningen, eftersom skolan hamnar i en rad dilemman (Nilholm, 2007) som att handskas med elevens beteende istället för lärandet. Dilemmaperspektivet finns även hos lärarna, dock inte på samma grund som biträdande rektor. Lärarna reducerar elevens utmanande beteende till skolmiljön. Dilemmat uppstår då lärarna handskas varje dag inför komplexiteten att hitta lösningar, som att anpassa undervisningen efter elevernas olikheter och behov. Detta är svårt att genomföra, då det saknas möjligheter att särskilja och exkludera de elever som behöver arbeta i en lugn miljö. Det saknas möjligheter att tillgodogöra elevernas behov på grund av schemat, klassrumsmiljön och avsaknad av extra grupper. Lärarna ser elevens behov och inte brister och för att hjälpa dem vill de hitta lösningar. Detta är i linje med dilemmaperspektivet (Nilholm, 2007), dvs dilemma att anpassa undervisningen till elevernas olikheter men också ge en likvärdig undervisning till alla.

Trots att pedagogerna har en relationell syn och trots att lärarna är kritiska till disciplinära åtgärder så används konsekvenser som kompensatoriska lösningar (Nilholm, 2007). Eleven som utmanar och förstör undervisning stängs av och pekars ut, vilket visar på att problemet lokaliseras till eleven. Det blir elevens fel och det är eleven som är bärare av problemet. Skolan kompenserar de problemen som eleven uppvisat, genom att använda hårda konsekvenser, i tron att konsekvenserna ska leda till att förändra elevens beteende.

### **Slutsatser**

Sammanfattningsvis pekar min studie på att trots att samtliga respondenter betonar vikten av studiero så saknas den, då det finns brist i kommunikationen mellan lärare och elev. När eleven upplever sig ignorerad så används strategier, som att avvika från normen eller störa läraren medvetet. Detta är ett sätt att ta kontroll över sin situation och inte för att vara varken elak mot läraren eller kamraterna. I många avseenden finner jag stöd för resultaten i min studie i relation till forskningen (Ahlberg, 2013; Aspelin, 2013; Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Greene 2011; Nilholm, 2007) som visar att utmanande beteende som stör klassrumsnormer är situationsbundet. Även om fostran togs upp som ett hinder för studiero, finner jag inte tillräckligt underlag i min litteraturstudie, som visar att fostran påverkar studiero negativt i klassen. Som svar på mina frågor som jag skrev i inledningen finner jag att eleven inte vill utmärka sig varken som stökig eller jobbig. Inte heller stökar eleven i klassrummet med mening. Min studie understryker Greenes (2016) princip om att ”barn uppför sig väl om de kan” (s.21). Därmed bekräftas det Greene hävdar att det finns en bakgrund till ett störande beteende, som inverkan på studiero i klassrummet.

Utifrån resultatet finner jag, som svar på mina frågeställningar, att det finns olika orsaker till bristande studiero. Det är tydligt att elevernas upplevelser skiljer sig från lärarna och biträdande rektor. Det vill säga eleverna upplever att orsaken till utmanande beteenden är relaterat till lärarnas bemötande och ledarskap, långa lektioner, dålig luft samt bristande raster, som orsak till bristande studiero. Medan lärarna tar upp inlärningsmiljö, långa lektioner, undervisningsmetoder, kraven som de ställer på eleven. Detta är till skillnad från biträdande rektor som tar upp fostran och dessutom ledarskapet.

Det finns även skillnad mellan lärarna och biträdande rektor gällande användning av konsekvenser när utmanade beteenden uppstår och strategier, för att skapa studiero för att bidra till lärande. Gemensamt för lärarna var att använda anpassade uppgifter, samtal och undervisningsmetoder medan lågaffektiv bemötande enbart används av lärare A. Till sist används disciplinära åtgärder på olika sätt beroende på lärarna och situationer när problemet uppstår.

## **Specialpedagogiska implikationer**

Utifrån studiens resultat finns det olika förklaringar till elevers utmanande beteende och bristande studiero. Studiens resultat visar även på behoven av specialpedagogens kompetens för att stötta skolpersonalen, "inom områden där avvikelser definieras och ges uttryck." (Persson 2001, s.10). Utifrån examensförordning (SFS 2017:1111) för specialpedagoger betonas vikten av att kritiskt identifiera och analysera de hinder som finns i lärmiljöer och med hjälp av specialpedagogiska perspektiv får vi en förklaring till vad som kan skapa svårigheter hos eleven i skolsituationen. Aspelin (2013) anser att perspektiven "innefattar svar på frågan hur elevers svårigheter kan förstås och/eller förklaras" (s. 186). Dessa perspektiv anser jag har betydelse för att lyckas med att hjälpa de elever som utmanar undervisningen. Resultaten av min studie indikerar behoven av specialpedagogiska implikationer både på individ-, grupp- och organisationsnivå

På individ- och gruppnivån finns det behov av handledning både enskilt och i grupp. Det behövs handledning i att skapa goda relationer och bemötande, vilket är genomgående i elevernas svar. Vad jag kan se för min egen del är att min studie gav mig en värdefull information om bakomliggande orsaker som skapar ett utmanande beteende. Jag tar med mig i min kommande roll som specialpedagog vikten av att alltid lyssna på elevernas upplevelse för att åstadkomma i en positiv förändring som gynnar deras lärande och trivsel i skolan. Det är högst relevant att elever behöver få små pauser, för att orka en heldag med undervisning. Vi kan inte genomföra en undervisning, om eleven är trött och inte mottaglig för inläring. Det är självklart att de ska känna sig lyssnade till och utan tvekan och inte bemötas med skrik av en vuxen. Således behöver skolpersonalen handledning som verktyg, kring orsaker som skapar ett utmanande beteende.

På organisationsnivån behövs specialpedagogens glasögon, för att identifiera och analysera de yttre faktorer som påverkar studiero negativt. Därmed göra pedagogerna medvetna om orsaker, som vikten av små pauser mellan lektioner, så att de kan stötta sina elever vidare.

## **Metod - och teoridiskussion**

Jag genomförde semistrukturerade kvalitativa intervjuer, inspirerad av fenomenologisk ansats. Jag bedömde att den var bäst lämpat för att besvara mina frågeställningar. Jag genomförde fokusintervju med 5 elever som går i årskurs fem och enskilda intervjuer med två av elevernas lärare, samt en bitr. rektor. Utifrån specialpedagogiskt arbete var elevens röster viktigt för att förstå orsaken till hinder och möjligheter för att få studiero utifrån deras upplevelser. Jag valde fokusintervjun, i syfte att eleverna skulle känna sig trygga och därmed vara aktiva i samtalet. I efterhand ser jag vissa nackdelar med fokusintervjun. En nackdel var att under intervjun la jag

märke till att två elever viskade till varandra innan de svarade. Detta har jag noterat i transkriberingen, möjligtvis att de har påverkat varandras svar. Ytterligare en annan nackdel med fokusgruppintervjun var att en elev tog mer plats i samtalet. Även om jag strävade efter att fördela ordet och involvera alla, så hade hen mest synpunkter och var rätt så engagerad i ämnet. Vid flera tillfällen bekräftade de andra dennes svar som att säga "Jag håller med" "tycker samma sak". Detta kan indikera att elevernas svar färgades av varandra och att det fanns en maktaspekt inom elevgruppen.

Nu i efterhand kan jag se att det hade varit givande utöver fokusintervjun, genomfört enskilda intervjuer med eleverna. Detta för att kunna se om det fanns mer variation och om elevernas svar hade blivit annorlunda. Möjligtvis kunde jag komplettera empirin med en observation. Observationen hade möjligtvis gett mig möjligheter att hitta flera mönster.

I efterhand anser jag att mina följdfrågor brister. Då jag inte ställde rätt följdfråga på respondenter svar. Jag hade säkert fått mer intressanta svar om jag grävt djupare i vissa av deras uttalanden, kanske hade resultatet blivit lite annorlunda. I transkriberingen insåg jag att möjligtvis omedvetet påverkade jag biträdande rektors svar när jag påpekade fostrans del i skollagen "Är det inte så att det finns en del uppfostran i skolans mål". Jag tror att min ovana att intervjua bidrog till det.

När det gäller de teoretiska perspektiven och analysbegreppen anser jag dessa var relevanta och bidrog till att besvara frågeställningarna.

## **Förslag på fortsatt forskning**

Då det kom fram i intervjun fostran, som en förklaring till elevens utmanande beteende, skulle det vara intressant att forska vidare kring det. Fostran i relationen till skolans krav och elevens utmanade beteende och i det även tar vårdnadshavares perspektiv.

## **Slutord till pedagoger**

Stanna och lyssna på eleven istället för att uppfinna hjulet och tvivla på din pedagogik!

## Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2013). *Specialpedagogik i ideologi, teori och praktik - att bygga broar*. Stockholm: Liber.
- Ahlberg, A. (2009). *Specialpedagogisk forskning, En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Almqvist, L., Malmqvist, J. & Nilholm, C. (2015). Vilka stödinsatser främjar uppfyllelse av kunskapsmål för elever i svårigheter? En syntes av meta-analyser. I: *Delrapport från SKOLFORSK-projektet: Tre forskningsöversikter inom området specialpedagogik/inkludering* (s.1–122). Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Ahrne, G., & Svensson, P. (2015). *Handbok i kvalitativa metoder*. Stockholm: Liber.
- Aspelin, J. (2013). *Relationell specialpedagogik – i teori och praktik*. Mölnlycke: Kristianstad University Press.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Emanuelsson, I., Persson, B., & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området*. Stockholm: Liber.
- Eriksson, Barajas K., Forsberg, C., & Wengström, Y. (2013). *Systematiska litteraturstudier i utbildningsvetenskap – Vägledning vid examensarbeten och vetenskapliga artiklar*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Fejes, A. och Thornberg, R. (red.) (2014). *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Foucault, M. (1993). *Övervakning och straff*. Lund: Arkiv
- Gerrbo, I. (2012). *Idén om en skola för alla och specialpedagogisk organisering i praktiken*, Göteborgsuniversitet. Akademisk avhandling i pedagogik, vid institutionen för pedagogik och specialpedagogik.
- Gidlund, U. (2017). Why teachers find it difficult to include students with EBD in mainstream classes. *International Journal of Inclusive Education*, 441–455.
- Greene, R. W. (2011). *Vilse i skolan. Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, R. W. (2016). *Explosiva Barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur & kultur.

Holfve-Sabel, A.M. (2005). Attitudes towards School, Teacher, and Classmates at Classroom and Individual Levels: An application of two-level confirmatory factor analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research* 49 (2), S.187–202.

Karlsson, Y. (2007). *Att inte vilja vara problem – social organisering och utvärdering av elever i en särskild undervisningsgrupp*. Linköping: LIU-Tryck.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

Juul, J., & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber AB.

Lantz, B. (2014). *Den statistiska undersökningen – grundläggande metodik och typiska problem*. Lund: Studentlitteratur.

Larsson, H., & Nilholm, C. (2012). *Att utmana eller återskapa traditionen – sex skolors arbete med elever i relationssvårigheter* Educare. Malmö: Malmö högskola. Ljusberg, A-L. (2009). Pupils in remedial classes. (Doktorsavhandling). Stockholm: Stockholm Universitet

Lilja, A. (2013): *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

McDonnell A., Reeves S., Johnson A., & Lane A. (1998). Managing challenging behaviour in an adult with learning disabilities: the use of low arousal approach. *Behavioural and Cognitive Psychotherapy*, 26, 163–171.

Nilholm, C. (2007). *Perspektiv på Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.

Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10 (2): 124–138

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

Ogden, T. (2003). *Social kompetens och problembeteende i skolan: kompetensutvecklande och problemlösande arbete*. Stockholm: Liber.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla pedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Specialpedagogiska rapporter (Göteborgs universitet: Institutionen för specialpedagogik), Nr.11.

Samuelsson, M. (2008). *Störande elever korrigerande lärare, Om regler, förväntningar och lärares åtgärder mot störande flickor och pojkar i klassrummet*. Linköping: Linköpings universitet.

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

[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed\\_sfs-2019-504](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed_sfs-2019-504)

- SFS 2017:1111 *Förordning om ändring i högskoleförordningen* (1993:100). Stockholm: Utbildningsdepartementet.  
<http://rkrattsdb.gov.se/SFSdoc/17/171111.PDF18/>
- SFS 2019:1149 *Skollag. GDPR*. Stockholm: Utbildningsdepartementet  
[https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed\\_sfs-2019-504](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/lag-2019504-om-ansvar-for-god-forskningssed_sfs-2019-504)
- Skolinspektionen (2016). *Skolans arbete för att säkerställa studiero – det räcker inte att det är lugnt, eleverna måste lära sig något också*. Stockholm: Skolinspektionen.  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2016/studiero/studiero-slutrapport.pdf>
- Skolinspektionen (2018). *Resultat från Skolenkäten hösten 2018*. Stockholm: Skolinspektionen.  
<https://www.skolinspektionen.se/sv/Beslut-och-rapporter/Publikationer/Statistikrapport/Skolenkaten/skolenkaten-hosten-2018/>
- Skolinspektionen (2019). *Skolenkäten hösten 2019*. Stockholm: Skolinspektionen  
<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/0-si/05-statistik/skolenkaten/skolenkaten-ht-2019/totalrapport-skolinspektionen-ht-2019.pdf>.
- Skolverket (2011). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet* (Lgr 11). Stockholm: Utbildningsdepartementet
- Skolverket (2018). *Ordningsregler och disciplinära åtgärder*. En kartläggning av skolors arbete. Stockholm: Skolverket.
- Socialstyrelsen (2010). *Barn som utmanar – Barn med ADHD och andra beteendeproblem*. Västerås: Edita Västra Aros.
- Svenska Uneskorådet (2006). *Salamancadeklarationen och Salamanca plus 10*. Stockholm: Svenska Uneskorådet Sverige.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Thurén, T. (2007). *Vetenskapsteori för nybörjare*. Stockholm: Liber.
- Vetenskapsrådet (2019). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Stockholm: Vetenskapsrådet.

## Missivbrev



*På speciallärarprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://diva.mau.se>).*

## Lärande och samhälle Skolutveckling och ledarskap

Datum: Malmö den 7 februari 2020

### Missivbrev till elev

Hej

Jag heter Meniar Bannour och läser sista terminen till specialpedagog på Malmö universitet. Just nu skriver jag mitt examensarbete i specialpedagogik som handlar om arbetsro i klassrummet. Mitt syfte är att beskriva och förstå hur lärare, biträdande rektor och elever i årskurs fem upplever vad som hindrar och möjliggöra studiero samt skapar störande beteenden i klassrummet.

För att kunna skapa en trygg och lugn studiemiljö i klassrummet är det viktigt att göra elevens röst hörd. Därför är jag väldigt intresserad av att ta reda på vad ditt barn tänker och tycker om studiero i klassrummet. Samtalet kommer att spelas in med hjälp av en diktafon och när arbetet är klart kommer samtalet att raderas. Det är garanterat att ditt barns deltagande i studien blir anonymt.

Det är frivilligt att medverka och ditt barn kan när som helst avbryta sitt deltagande, men för att ditt barn ska kunna delta så behöver jag ditt/föräldrars tillstånd och även ditt barns samtycke. Därför är det oerhört viktigt att ni skriver under **samtycksblanketten** för att ditt barn ska delta.

Det är verkligen mycket värdefullt för min undersökning om det finns en möjlighet att ditt barn kan medverka. Samtalet kommer att vara ca 20 min och allt ditt barn berättar för mig kommer enbart att användas för studiesyfte.

Vid ditt barns deltagande kommer jag att ta hänsyn till vetenskapsrådet forskningsetiska principer som innebär att

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.



- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Jag är väldigt tacksam för ditt svar och här är mina kontaktuppgifter om ni har frågor och önskar kontakta mig.

Kontaktuppgifter: Meniar Bannour  
Telefonnummer: xxxxxxxx  
E-mailadress: xxxxxxxx

Meniar Bannour

Specialpedagogstuderande

.....

Studentens underskrift

Ansvarig lärare/handledare:

Kontaktuppgifter Malmö universitet:  
[www.mah.se](http://www.mah.se)  
040-665 70 00

### **Samtyckesblankett**

Jag har tagit del av ovanstående information och samtycker till att mitt/vårt barn deltar i studien:

Ja

Nej

Barnets namn .....

Skola .....

*Vid gemensam vårdnad måste båda vårdnadshavare underteckna blanketten.*

Datum .....

Vårdnadshavare 1

Vårdnadshavare 2

.....

Återlämnas till..... senast den.....



*På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://diva.mau.se>).*

Lärande och samhälle  
Skolutveckling och ledarskap

Datum Malmö den 11 februari 2020

## **Samtycke till medverkan i studentprojekt**

Hej

Jag heter Meniar Bannour och läser sista terminen till specialpedagog på Malmö universitet. Just nu skriver jag mitt examensarbete i specialpedagogik som handlar om studiero i klassrummet. Mitt syfte är att beskriva och förstå hur lärare, biträdande rektor och elever i årskurs fem upplever vad som hindrar och möjliggöra studiero samt skapar utmanande beteenden i klassrummet.

Därför är jag väldigt intresserad av att ta reda på dina erfarenheter och uppfattningar om vad som kan orsaka de situationer som skapar problem i klassrummet.

För att besvara mina frågeställningar kommer jag att intervjua elever och lärare och behöver även intervjua dig i din roll som biträdande rektor på skolan. Samtalet kommer att spelas in med hjälp av en diktafon och när arbetet är klart kommer samtalet att raderas. Samtalet kommer att vara ca 45 min och allt du berättar för mig kommer enbart att användas för studiesyfte och det insamlade material försvaras på en säker plats på Malmö universitet.

Vid ditt deltagande kommer jag att ta hänsyn till vetenskapsrådet forskningsetiska principer som innebär att

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Stort tack för ditt svar, här är mina kontaktuppgifter om du önskar kontakta mig.

E-mailadress: xxx

Telefonnummer: xxx

Meniar Bannour

.....

Studentens underskrift

## Samtycke

**Härmed samtycker jag till att medverka i ovan beskrivna studentprojekt, samt bekräftar att jag har tagit del av informationen om Malmö universitets behandling av personuppgifter, och Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, som säger att**

- medverkan baseras på samtycke och detta samtycke kan när som helst återkallas. Alla som tillfrågas har alltså rätt att tacka nej till att delta, eller (om de först tackar ja) rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- deltagarna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.
- materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är

Namn: .....

Namnförtydligande: .....

Dagens datum: .....



*På specialpedagogprogrammet vid Malmö universitet skriver studenterna ett examensarbete på avancerad nivå. I detta arbete ingår att göra en egen vetenskaplig studie. Examensarbetet motsvarar 15 högskolepoäng. När examensarbetet blivit godkänt publiceras det i Malmö universitets databas DIVA (<http://diva.mau.se>).*

## Lärande och samhälle Skolutveckling och ledarskap

Datum Malmö den 11 februari  
2020

Samtycke till medverkan i studentprojekt

### **Samtycke till medverkan i studentprojekt**

Hej

Jag heter Meniar Bannour och läser sista terminen till specialpedagog på Malmö universitet. Just nu skriver jag mitt examensarbete i specialpedagogik som handlar om studiero i klassrummet. Mitt syfte är att beskriva och förstå hur lärare, biträdande rektor och elever i årskurs fem upplever vad som hindrar och möjliggöra studiero samt skapar utmanande beteenden i klassrummet.

Därför är jag väldigt intresserad av att ta reda på dina erfarenheter och uppfattningar om vad som kan orsaka de situationer som skapar problem i klassrummet.

För att besvara mina frågeställningar kommer jag att intervjua elever och biträdande rektor och behöver även intervjua dig i din roll som lärare på skolan. Samtalet kommer att spelas in med hjälp av en diktafon och när arbetet är klart kommer samtalet att raderas. Samtalet kommer att vara ca 45 min och allt du berättar för mig kommer enbart att används för studiesyfte och det insamlade materialet förvaras på en säker plats på Malmö universitet.

Vid ditt deltagande kommer jag att ta hänsyn till vetenskapsrådet forskningsetiska principer som innebär att

- Varje deltagare har rätt att avbryta sin medverkan när som helst, utan några negativa konsekvenser.
- Varje deltagare kommer att tillfrågas inför materialinsamlingen och har möjlighet att avböja medverkan i studien.
- Deltagarna och verksamheterna kommer att avidentifieras i det färdiga arbetet.

- Materialet kommer enbart att användas för aktuell studie och kommer att förstöras när denna är examinerad.

Stort tack för ditt svar, här är mina kontaktuppgifter om du önskar kontakta mig.

E-mailadress: XXX

Telefonnummer: XXX

Meniar Bannour

.....  
Studentens underskrift

Ansvarig handledare:

Lotta Anderson

E-mailadress: [lotta.anderson@mau.se](mailto:lotta.anderson@mau.se)

.....  
Kontaktuppgifter Malmö universitet:

[www.mau.se](http://www.mau.se)

040-665 70 00

## **Intervjuguide**

### **Intervjuguide lärare och bitr. rektor**

1. Berätta lite om din roll på skolan?
2. Vad är det som är roligaste/ svåraste med ditt jobb?
3. Vilka förväntningar har du på eleven? Lärare?
4. tror du att eleven/läraren har samma förväntningar som du?

### **Studiero**

5. Hur upplever du studiero på skolan? Kan du beskriva det?
6. Kan du beskriva vad som händer när det blir stökigt i klasserna? kan du ge exempel?
7. Vad kan det bero på enligt dig?
8. Hur uppfattar du orsaker till att en del elever inte klara av att lyssna och följa klassrumsregler?

### **Strategier**

9. Vad anser du är viktigaste att tänka på när det blir stökigt i klassen?
10. Vilka strategier använder du för att hjälpa läraren och eleven att skapa studiero? Kan du ge exempel på några strategier?
11. På vilket sätt anser du att det har hjälpt klassen?

### **Konsekvens**

12. Vilka konsekvenser tas vid upprepade stökigt beteende?
13. Hur upplever du att disciplinära åtgärder ger för resultat?
14. Hur kan du/skolan hjälpa elever och lärare för det ska bli lugnare i klassen?  
(organisationsnivå)
15. Kan du ge exempel på hur ni arbetar med elever (individnivå) som inte följer ordningsregler?
16. Vad anser du är viktigaste att tänka på i dessa situationer när det gäller bemötande?  
metodiken?
17. Om du har varit en elev vad har du önskat dig att läraren gör för att du ska fokusera på lektionen?

### **Intervjuguide elev**

1. Hur trivs du på skolan?
2. Vad är det som är viktigt för dig i klassrummet för att du ska kunna lära dig?
3. Berätta om dina upplevelser när det blir svårt för dig att fokusera på lektionen.
4. Vad brukar du göra när det blir svårt för dig att fokusera? Kan du ge exempel?

### **Studiero**

5. Hur upplever du studiero i klassen? Kan du beskriva det?
6. Hur är det när det blir stökigt i klassen? kan du ge exempel?
7. Vad kan det bero på?

### **Strategier**

8. Vad brukar du göra när det blir stökigt under lektionen?
9. Hur brukar läraren hjälpa dig när du påpekar studiero?
10. Vad önskar du att läraren gör för att det ska bli mer studiero i klassrummet?
11. Kan du beskriva hur brukar läraren bemöta elever som inte följer ordningsregler i klassrummet? Vad tycker du om det?
12. Hur tror du att skolan/lärare/andra elever kan göra för att det ska bli lugnare i klassen?