

SPRÅKLÄRARE SOM PROBLEMLÖSARE

**En undersökning av svensklärares praxis i utmanande
undervisningssituationer**

Pihla Hyöty

Magisteravhandling i svenska

Jyväskylä universitet

Institutionen för språk- och kommunikationsstudier

2020

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Humanistis-yhteiskuntatieteellinen tiedekunta	Kieli- ja viestintätieteiden laitos
Tekijä: Pihla Hyöty	
Työn nimi Språklärare som problemlösare – en undersökning av svensklärares praxis i utmanande undervisningssituationer	
Oppiaine: ruotsin kieli	Työn laji: Maisterintutkielma
Aika: kesäkuu 2020	Sivumäärä: 67 + 11
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tämä tutkielma keskittyy ruotsin tunneilla esiintyvään häiriökäyttäytymiseen. Tutkielmassa tarkastellaan aiheen teoriataustaa ja tutkitaan opettajien käsityksiä häiriökäyttäytymisestä sekä sen mahdollisista syistä. Lisäksi selvitetään millaisia häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisy- ja ratkaisukeinoja opettajat käyttävät. Tutkielman tarkoituksena on luoda kokonaiskuvaa häiriökäyttäytymisestä ilmiönä, lisätä opettajien tietoisuutta ja tuoda esiin konkreettisia keinoja, joita opettajat voivat hyödyntää käytännön työssään. Tutkielman aineisto koostuu viidestä teemahaastattelusta ja aineiston analyysimetodina käytetään kvalitatiivista sisällönanalyysiä.</p> <p>Tutkimuksen tulokset osoittavat, että häiriökäyttäytymisenä pidetään yleensä toisia häiritsevää ja opetusta keskeyttävää ulospäin suuntautuvaa käytöstä. Sisäänpäin suuntautuvaa käytöstä ei sen sijaan pidetä samalla tavoin häiritsevänä. Tutkielman mukaan tyypillisimpinä syinä häiriökäyttäytymisen takana nähdään yhteiskunnallisia muutoksia, koulu- ja kotikohtaisia tekijöitä ja oppilaslähtöisiä syitä. Ruotsin tunneille tyypillisiksi häiriökäyttäytymistä aiheuttaviksi tekijöiksi luokitellaan motivaation puute, negatiivinen asennoituminen sekä kokemus kielen vaikeudesta ja merkityksettömyydestä.</p> <p>Tutkimuksen mukaan häiriökäyttäytymisen <i>ennaltaehkäisykeinoina</i> käytetään erilaisia käytännön toimia sekä vuorovaikutuksellisia että pedagogisia keinoja. <i>Ratkaisukeinoina</i> puolestaan käytetään sanallisia ja sanattomia viestejä sekä keskustelua yksittäisen oppilaan tai oppilasryhmän kanssa. Suosittuja ratkaisukeinoja ovat myös palkkiot ja lievät rangaistukset. Jonkin verran käytetään ekosysteemiin perustuvia ratkaisukeinoja. Sisäänpäin suuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen puututaan pääosin samoilla keinoilla. Lisäksi käytössä on henkilökohtaisempia ratkaisumalleja. Tutkimuksen mukaan häiriökäytöstilanteissa pidetään tärkeänä, että häiritsevästi käyttäytyvä oppilas tulee huomioiduksi. Tuloksissa painoittuivat vahvasti oppilaan ymmärtäminen, positiivinen pedagogiikka ja oppilaslähtöiset ratkaisut.</p> <p>Tutkimuksen mukaan häiriökäyttäytyminen tulee edelleen lisääntymään ja monimuotoistumaan tulevaisuudessa. Ratkaisuna oppilaiden häiriökäyttäytymistä ilmiönä tulisi käsitellä enemmän pedagogissa opinnoissa ja koulutukseen pitäisi lisätä erityispedagogiikan kursseja. Lisäksi koulutusta tulisi muokata vastaamaan paremmin työelämää ja jo työssä oleville opettajille tulisi tarjota lisäkoulutusta. Koulujen resursseja tulisi lisätä ja opetusryhmiä pienentää. Lisäksi kouluissa pitäisi ottaa käyttöön tunnetaitoja ja suvaitsevaisuutta opettavia toimintamalleja ja projekteja. Oppilaille tulisi myös opettaa teon ja seurauksen yhteyttä.</p>	
Asiasanat: problembeteende, problematiskt beteende, utmanande beteende, svenskundervisning	
Säilytyspaikka JYX	

INNEHÅLL

1 INLEDNING	5
1.1 Syfte och forskningsfrågor	6
1.2 Material	7
1.3 Metod	9
1.4 Tidigare forskning	10
2 TEORETISK BAKGRUND	13
2.1 Begreppet problembeteende och dess uttrycksformer	13
2.2 Problembeteende på skolnivå	14
2.3 Orsaker till problembeteende	16
2.3.1 Samhälleliga förändringar	16
2.3.2 Skolans roll	17
2.3.3 Hemmets och uppfostrans inverkan	18
2.3.4 Individuella orsaker	18
2.4 Förebyggande medel	19
2.4.1 Praktiska medel	19
2.4.2 Interaktionsmedel	20
2.4.3 Pedagogiska medel	21
2.5 Lösningar	22
2.5.1 Icke-verbala och verbala medel	22
2.5.2 Konsekvenser	23
2.5.3 Lösningar baserade på ekosystem	24
2.5.4 Samarbetsbaserade lösningar	26
2.5.5 Lösningar på psykiska utmaningar	27
3 ANALYS OCH RESULTAT	29
3.1 Informanternas definitioner av problembeteende	29
3.2 Informanternas uppfattningar om orsakerna till problembeteende	31

3.2.1 Samhälleliga förändringar	31
3.2.2 Skolans roll	33
3.2.3 Hemmets och uppfostrans inverkan	34
3.2.4 Individuella orsaker	35
3.3 Förekomsten av problembeteende i svensklektioner	36
3.3.1 Allmänna uttrycksformer	37
3.3.2 Specifika uttrycksformer	38
3.3.3 Problembeteende i svensklektioner i jämförelse med andra ämnen....	39
3.4 Informanternas handlingsmönster	41
3.4.1 Förebyggande medel	41
3.4.1.1 Praktiska medel	41
3.4.1.2 Interaktionsmedel	42
3.4.1.3 Pedagogiska medel.....	44
3.4.1.4 Specifika medel för svenskundervisning	45
3.4.2 Lösningar	46
3.4.2.1 Lösningar vid utåtriktat problembeteende	47
3.4.2.2 Lösningar vid inåtriktat problembeteende	52
3.5 Problembeteende i framtiden	54
3.5.1 Framtidsutsikter	54
3.5.2 Förändringsförslag.....	56
4 SAMMANFATTANDE DISKUSSION	59
LITTERATUR.....	64
BILAGOR	68

1 INLEDNING

Problembeteende bland elever har ökat under de senaste decennierna. Enligt Holopainen, Järvinen, Kuusela och Packalen (2009, 7) har störningssituationer blivit alltmer varierande och svårare. Enligt PISA-undersökningen (2012) anser de finländska eleverna att arbetsron i Finland är betydligt sämre än i andra OECD-länder.¹ I jämförelse med andra PISA-länder² rankar eleverna studieomständigheterna som fjärde lägst. (PISA 2012, 222.) Även finländska rektorer konstaterar att studentrelaterade störande faktorer har ökat markant under 2000-talet och negativa förändringar är mer betydande i Finland än i andra PISA-länder (PISA 2012, 226).

Att säkerställa arbetsron har blivit en allt viktigare fråga under 2000-talet på grund av fenomenets räckvidd och konsekvenser. Problembeteende påverkar såväl eleven, läraren som klassrummet som helhet. Det är förknippat med lektionens ledighet och inlärningsresultat och har också en betydande inverkan på elevernas attityder och motivation. Problembeteende är även förknippat med klassrumsatmosfären och trivseln på arbetsplatsen och i skolan. (Somersalo m.fl. 2002, citerat enligt Holopainen m.fl. 2009, 10; Saloviita 2014, 11, 32.) Problembeteende har synbarligen långtgående konsekvenser för alla. Särskilt negativ inverkan har det ändå på den eleven som betar sig störande. I värsta fall kan problembeteende leda till utslagning från skolan och även från samhället (Huhtanen 2007, 19, 28). Enligt Statistikcentralen har antalet elever som lämnat grundskolan ökat kraftigt under de senaste åren. Under läsåret 2017–2018 var antalet mer än dubbelt jämfört med 1999–2000. (Statistikcentralen, 2020.)

¹ OECD (The Organisation for Economic Co-operation and Development) är en internationell organisation som syftar till att forma policy som främjar välbefinnande, jämlikhet och välstånd för alla (OECD 2020). För tillfället finns det 36 OECD-länder varav följande länder (34) deltog i PISA-undersökningen år 2012: Australien, Belgien, Chile, Danmark, Estland, Finland, Frankrike, Grekland, Irland, Island, Israel, Italien, Japan, Kanada, Luxemburg, Mexico, Nederländerna, Norge, Nya Zeeland, Polen, Portugal, Schweiz, Slovakien, Slovenien, Spanien, Storbritannien, Sverige, Sydkorea, Turkiet, Tyskland, Tjeckien, Ungern, USA, Österrike (PISA 2012, 10).

² År 2012 deltog totalt 65 länder i PISA-undersökningen (PISA 2012, 10).

Lärarens roll som uppfostrare och informationsförmedlare är betydelsefull och samhället förväntar sig att läraren inte bara har substansfärdigheter och didaktiska färdigheter utan också kompetenser att behärska klassrummet (Holopainen m.fl. 2009, 47). Enligt lagen om grundläggande utbildning (§ 2) är syftet med undervisningen att ”att stödja elevernas utveckling till humana människor och etiskt ansvarskännande samhällsmedlemmar samt att ge dem sådana kunskaper och färdigheter som de behöver i livet”. När det gäller arbetsro betonar lagen om grundläggande utbildning ett korrekt beteende hos eleverna (§ 35) samt elevens rätt till en trygg studiemiljö (§ 29). Det är ändå motstridigt att enligt tidigare studier (se t.ex. Lindquist & Niemenlehto 2002; Blomberg 2008) ger lärarutbildningen inte tillräckliga färdigheter för att bemöta verkligheten i klassrummet och ofta upplever lärarna otillräcklighet inför utmanande undervisningssituationer (Holopainen m.fl. 2009, 47–48). Temat diskuteras mycket i sociala medier och man kan säga att det finländska skolsystemet verkligen behöver förändringar samt nya och praktiska lösningar.

Som helhet är elevernas problembeteende ett aktuellt och viktigt tema. I lärarpraktiken upplevde jag behärskning av klassrummet som svårast i lärararbetet och det fick mig att undersöka temat närmare. Jag håller med tidigare studier att lärarutbildningen inte ger tillräckliga färdigheter för att bemöta utmanande elever och kan minnas bara en lektion där temat problembeteende behandlades. Enligt min mening är en lugn inlärningsomgivning en förutsättning för undervisningen och den utgör grunden för inläringen. Vidare anser jag att temat är speciellt viktigt i svenskundervisningen där jag antar att ett problematiskt beteende förekommer mer. Även i allmänhet tycker jag att det är livsviktigt att sakkunskaper om problembeteende förbättras och medvetenhet om god praxis, det vill säga de medel med hjälp av vilka problembeteende kan förebyggas och lösas ökas. På det sättet kan man möjliggöra undervisningen och säkra inläringen även i framtiden.

1.1 Syfte och forskningsfrågor

Syftet med min magisteravhandling är att redogöra för problembeteende som är förknippat med svenskundervisning. Utgående från detta syfte undersöker jag dels vilka typer av

handlingsmönster lärarna använder för att förebygga problembeteende och dels vilka konkreta åtgärder de vidtar då de löser utmanande situationer.

Mina forskningsfrågor är:

1. Hur definierar svensklärare begreppet och fenomenet *problembeteende*?
2. Hur kommer problembeteende fram i svensklektioner enligt lärares erfarenhet?
3. Vilka handlingsmönster använder lärare för att förebygga problembeteende och hur går de tillväga när de kommer i kontakt med fenomenet?

Med den första forskningsfrågan vill jag ta reda på hurdant beteende lärare ser som problematiskt och vilka orsaker de ser bakom fenomenet. Den andra forskningsfrågan syftar till att undersöka problembeteende med svenskundervisning i fokus och att granska om problembeteende förekommer på ett annat sätt på svensklektioner. Genom den tredje forskningsfrågan vill jag ta reda på vilka förebyggande medel och lösningar lärare använder och vilka medel fungerar bra för dem. Med min studie vill jag bidra till att öka lärarnas förståelse för problembeteendet som fenomen och lyfta fram sådana konkreta handlingsmönster som varje lärare kan utnyttja i praktiken.

1.2 Material

Materialet för min undersökning består av temaintervjuer. Som informanter har jag fem svensklärare som undervisar inte bara i svenska utan också i något annat ämne. Med detta informantval försöker jag få mer detaljerad information om problembeteende som är typiskt just för svensklektioner. Vidare får jag information om lärare anser att problembeteende beror på olika orsaker i svensklektioner än i andra lektioner och får veta vilka förebyggande medel och lösningar fungerar väl i svenskundervisning. På grund av coronasituationen var det svårt att hitta informanter och därför är min forskning inte begränsad till ett särskilt område eller vissa skolnivåer – i min forskning deltog informanter i olika åldrar och från olika delar av Finland som även undervisar i olika ämnen och skolnivåer. För att skydda informanternas

anonymitet använder jag beteckningarna Informant A, Informant B, Informant C, Informant D och Informant E. Informanternas bakgrundsinformation beskriver jag nedan i tabell 1.

Tabell 1. Informanternas bakgrundsinformation

Informant	Ålder	Undervisningsämnen	Skolnivå	Arbetslivsår	Region
Informant A	50–60	svenska, engelska	högstadium	30 år	Mellersta Finland
Informant B	under 30	svenska, tyska	högstadium	under 1 år	Mellersta Finland
Informant C	under 30	svenska, engelska	lågstadium	1,5 år	Nyland
Informant D	50–60	svenska, norska, ryska	lågstadium, högstadium, gymnasium	29 år	Lapland
Informant E	under 30	svenska, tyska	högstadium	3 år	Norra Österbotten

Informant A är mellan 50–60 år. Hen undervisar i svenska och engelska på ett högstadium i Mellersta Finland. Informant A har arbetat som lärare i 30 år. *Informant B* är under 30 år. Hen undervisar i svenska och tyska på ett högstadium i Mellersta Finland. Hen har just blivit färdig med sina studier och har mindre än ett års lärarerfarenhet. *Informant C* är också under 30 år. Hen undervisar i svenska och engelska i en grundskola i Nyland. Informant C har arbetat som lärare i ett och ett halvt år. *Informant D* är mellan 50–60 år. Hen undervisar i svenska, norska och ryska. Hen arbetar som lärare i en grundskola, på ett högstadium och på ett gymnasium i Lapland. Informant D har 29 års lärarerfarenhet. *Informant E* är under 30 år. Hen undervisar i svenska och tyska på ett högstadium i Norra Österbotten. Hen har arbetat som lärare i 3 år.

Temaintervjun innehöll 15 frågor. Informanterna fyllde också i ett frågeformulär som gällde förebyggande medel och lösningar på problembeteende. Både intervjufrågorna och frågeformuläret baserade sig på den teoretiska bakgrunden. De finns som bilagor i slutet av avhandlingen (se bilaga 1 och bilaga 2).³ Jag genomförde alla intervjuer en i taget och de tog 45–90 minuter beroende på informanten. En av intervjuerna gjorde jag ansikte mot ansikte och de andra fyra via telefon på grund av den rådande situationen. Materialet samlade jag in i

³ Förutom de ursprungliga svarsalternativen förekom i intervjuer många gånger svaret ”Jag använder ibland/jag har upplevt som nyttigt” som jag lade till formuläret efteråt. Typiskt upplevde informanterna dessa medel som nyttiga men det fanns några slags utmaningar med deras användning som jag ville lyfta fram. I det ursprungliga formuläret hade jag också skrivit öppen vad jag menade med medlet eller med begreppet om de var svårt att förstå. I kapitel 3 ”Analys och resultat” använder jag en förenklad form av formuläret.

mars–april 2020. Jag spelade in och transkriberade alla intervjuer i sin helhet. Före de officiella intervjuerna genomförde jag en pilotintervju för en lärarstudent som har arbetat som vikarie. Jag bad alla deltagare om tillstånd att delta i undersökningen.

Jag valde att samla in materialet genom intervjuer eftersom jag ville få omfattande information om fenomenet och lyfta fram informantens egna synvinklar, uppfattningar och upplevelser (Kajala m.fl. 2011, 131). Som intervjumetod använde jag en temaintervju, det vill säga en halvstrukturerad intervju som enligt Bell (1987) metodologiskt finns mellan en strukturerad och ostrukturerad intervju. Fördelen med temaintervjun är att den ger utrymme för informanten att öppna sina egna synvinklar men samtidigt säkerställer den en viss struktur så att alla forskningsrelevanta teman behandlas under intervjuens gång. En planerad struktur hjälper även att strukturera resultaten och underlättar analysen. (Bell 1987, 92.) Metodens styrka är också att informanten kan ställa tilläggsfrågor och svaren kan fördjupas (Bell 1987, 89).

Som forskningsmetod har intervjuer också sina nackdelar. Enligt Bell (1987, 93–94) finns det alltid en risk för vissa snedvridningar i resultaten för att forskarens handlingar, frågeställningar och interaktion mellan intervjuaren och informanten kan påverka informantens svar. Hirsjärvi (2000, 193) konstaterar att forskningens tillförlitlighet kan också försvagas av det faktum att informanterna ofta tenderar att ge socialt godtagbara svar. Antalet informanter kan inte heller vara stort, något som leder till att forskningsresultaten inte kan generaliseras (Nyberg & Tidström 2012, 126). Intervjuerna tar vanligtvis också lång tid både från forskaren och informanten vilket kan betraktas som en metodisk svaghet (Hirsjärvi 2000, 193).

1.3 Metod

Som analysmetod använder jag en kvalitativ innehållsanalys som bygger på en systematisk gruppering av information (Nyberg & Tidström 2012, 135). Ur det transkriberade materialet excerperade jag den relevantaste informationen och grupperade den i kategorier som jag hade valt i förväg enligt den teoretiska bakgrunden och forskningsfrågorna. I enlighet med den

teoretiska bakgrunden var kategorierna *informanternas definitioner av problembeteende*, *informanternas uppfattningar om orsakerna till problembeteende*, *förekomsten av problembeteende i svensklektioner*, *informanternas handlingsmönster*, *informanternas förmåga att förebygga och lösa problembeteende*⁴ och *problembeteende i framtiden*. Slutligen analyserade jag resultaten både i förhållande till varandra och till den teoretiska bakgrunden.

Även om innehållsanalys har betraktats som ett flexibelt sätt att analysera ett kvalitativt material har metoden också kritiserats. Till exempel Nyberg och Tidström (2012) uppfattar metoden som alltför enkel. De konstaterar att analysen kan bli snedvriden eftersom information grupperas på grund av på förhand planerade kategorier och viss information utesluts avsiktligt. (Nyberg & Tidström 2012, 135–136.) Analysen bygger också till stor del på forskarens egen tolkning som i sin tur ökar möjligheter för snedvridningar. Enligt Kajala m.fl. (2011) är subjektivitet emellertid till en viss grad typiskt för humanvetenskaplig forskning och de hävdar att subjektiviteten blir en svaghet endast när ”tolkningar är ungefärliga och omotiverade, forskarens magkänsla eller konsekvent stödjer forskarens egen inställning”⁵. (Kajala m.fl. 2011, 134.)

1.4 Tidigare forskning

Problembeteende och arbetsro har undersökts i olika grad under de senaste årtiondena och forskningen är i hög grad kopplad till övergången från folkskolesystem till grundskolesystem. Under grundskolans första decennier skapade arbetsrofrågor nya utmaningar och temat behandlades i stor utsträckning. Efter övergången minskade forskningsintresset och nuförtiden publiceras det mer allmänna studier om temat fostran (se t.ex. Saloviita 2013, 2014). (Holopainen m.fl. 2009, 13.)

I Finland har problembeteende undersökts bland annat av Aho (1976), Erätuuli och Puurula (1990, 1992) samt Laakso (1992). Aho (1976) undersöker förekomsten av olika slags

⁴ I avhandlingen diskuteras informanternas förmåga att förebygga och lösa problembeteende i samband med avsnitt 3.5.

⁵ Min översättning.

störningar och orsakerna bakom dessa. Enligt Ahos undersökning kommer problembeteende vanligtvis fram som verbala och motoriska störningar och som slarvighet i skolarbetet. Ovanliga uttrycksformer är enligt undersökningen negativa attityder till auktoriteter och fysiska kontakter med andra elever. Aho (1976) konstaterar vidare att det finns olika faktorer som påverkar elevernas beteende. Dessa är typiskt relaterade till eleven själv, elevens hemförhållanden, skolan eller läraren. Undersökningar av Erätuuili och Puurula (1990, 1992) koncentrerar sig i sin tur på lärarnas och elevernas uppfattningar om arbetsro. De viktigaste resultaten av dessa undersökningar är att eleverna ser att ett problematiskt beteende beror på läraren och undervisningssättet. Lärarna tycker däremot att beteendet beror huvudsakligen på elevens hem och uppfostran. Gemensamt för eleverna och lärarna är att båda anser att läroämnet påverkar beteendet. Enligt Erätuuili och Puurula (1992) använder lärarna mest pedagogiska medel och interaktionsmedel för att förebygga och lösa problembeteende. Disciplinära medel använder lärarna däremot sällan. Laakso (1992) fokuserar för sin del på elevernas beteendestörningar samt språkliga svårigheter och hon granskar deras stabilitet. Som resultat fick Laakso (1992) att en del beteendestörningar kan försvinna med tiden men påpekar vidare att de kan även finnas livet ut. Laakso (1992) konstaterar att relativt stadigvarande problem är personlighetsstörningar, negativt ställningstagande samt pratsamhet som stör andra. Hon konstaterar också att det finns ett samband mellan problembeteende och språkliga färdigheter.

Temat har också behandlats i magisteravhandlingar i pedagogik och specialpedagogik. I tidigare avhandlingar har man undersökt både lärarnas och elevernas uppfattningar om problembeteende samt de beteendemönster som lärarna använder i utmanande situationer (se t.ex. Inkilä & Salmi 2001; Lindquist & Niemenlehto 2002). Ur ämnesundervisningens synvinkel har problembeteende undersökts på lektioner som avviker från normala, till exempel idrotts- och musiklektioner (se t.ex. Hämäläinen & Sarkkila 2003; Sorvisto 2004). Temat har inte undersökts tidigare med svenskan eller andra språk i fokus.

Det finns även många projekt och verksamhetsmodeller som syftar till att förebygga problembeteende. Östra Finlands universitet, Jyväskylä universitet och Niilo Mäki-institutet har utvecklat modellen *ProKoulu* som betonar skolans gemensamma mål, gemensamt

bestämda handlingsmönster samt positiv feedback. I Prokoulu-modellen vägleds beteendet mestadels med hjälp av det allmänna stödet men det har även utvecklats metoder för ett personligt stöd som baserar sig på forskningen. Modellen syftar till att utveckla lärarnas kunskaper inom fostran och meningen är att lära ut ett gott beteende för alla elever. (ProKoulu 2020.) En annan känd verksamhetsmodell i Finland är *KiVa Skola* vid Åbo universitet, som syftar till att motarbeta mobbning. Modellen inkluderar både undervisning där man behandlar olika teman gällande mobbning och en mängd andra material som syftar till att förebygga och minska mobbningssituationer (t.ex. spel, kortfilmer, mobilapplikationer osv.). Forskningen har visat att KiVa-skola är ett av de mest effektiva programmen som finns för att förebygga mobbning. (KiVa-skola 2020). Mindre kända modeller är däremot modellerna *Tunteesta Tunteeseen* (2020), *Askeleittain* (2020) och *Aggression portaat* (2007). De fokuserar på att stödja den sociala och känslomässiga utvecklingen hos barn och ungdomar och på så sätt förhindra och lösa ett problematiskt beteende.

Forskning i problembeteende med svenskundervisning i fokus behövs allt mer. Baserat på den allmänna diskussionen kan man säga att elevernas intresse och motivation har minskat på grund av den allmänna attityden, ifrågasättandet av svenskan som språk och dess roll i studentskrivningarna. Motivationen påverkar elevernas beteende och även i allmänhet har studier visat att eleverna beter sig annorlunda på olika lektioner (Aho 1976; Erätuuli och Puurula 1990, 1992; Kivirauma 1996). Fast betydelsen av motivation möjligtvis framhävs i svenskundervisningen kan det finnas även flera förklarande faktorer bakom problembeteende och beteendet kan komma fram på olika sätt. Ur den här synvinkeln tycker jag att det är intressant att undersöka vad problembeteende beror på i svenskundervisning och ta reda på om det kommer fram på något speciellt sätt. Ännu viktigare är det att redogöra för de konkreta sätt på vilka beteendet kan förebyggas och lösas så att undervisningen, inläringen och trivseln i skolan och på arbetsplatsen kan säkras även i framtiden.

2 TEORETISK BAKGRUND

I detta kapitel kommer jag att redogöra för de teoretiska utgångspunkterna som är viktiga i min avhandling. Först definierar jag begreppet *problembeteende* samt dess uttrycksformer (avsnitt 2.1) och beskriver hur problembeteende kommer fram på skolnivå (avsnitt 2.2). I avsnitt 2.3 undersöker jag faktorer som påverkar problembeteende. Avsnitt 2.4 fokuserar på förebyggande medel och avsnitt 2.5 i sin tur på lösningar.

2.1 Begreppet *problembeteende* och dess uttrycksformer

Det är svårt att ge en tydlig och uttömmande definition av begreppet *problembeteende*. Det definieras vanligtvis i förhållande till omgivning, och vad som ses som normalt och vad som problematiskt varierar kontinuerligt med tiden (Moberg m.fl. 2009, 16). Ett normalt eller problematiskt beteende har inte definierats adekvat, och förutom allmänna förväntningar utmanas definitionen av det faktum att ett visst beteende ofta är ålders- och situationsrelaterat och relaterat till beteendets intensitet och varaktighet (Aho 1975, 3, citerat enligt Kari m.fl. 1980, 10). Olika forskare definierar begreppet på olika sätt och med olika termer. Vanligtvis har problembeteende granskas med hjälp av begreppen *beteendestörning* och *arbetsro*.

Laakso (1992) lyfter fram olika forskares definitioner av beteendestörningar.⁶ Definitionerna är huvudsakligen från 1970- och 1980-talet men de visar tydligt egenskaperna som är gemensamma för beteendestörningar. Enligt forskare kan beteendestörningar komma till uttryck på olika sätt och de kan rikta sig både utåt och inåt. Kännetecknande för ett utåtriktat problembeteende är att beteendet syns tydligt utåt och stör andra. Enligt definitionerna kommer ett utåtriktat beteende fram oftast som olydnad, hyperaktivitet, rastlöshet och negativ inställning. Inåtriktade beteendestörningar täcker däremot emotionella utmaningar och personlighetsproblem, och det är typiskt att ett problematiskt beteende riktas mot eleven själv. Ett inåtriktat beteende manifesteras vanligtvis som depression, ångest och spänning. Å andra sidan kan det manifesteras sig som neurotiskhet, rädsla, hämning och extrem blyghet. (Laakso

⁶ Laakso (1992) hänvisar till definitioner av Kirk (1972), Quay (1979) och Achenbach & Edelbrock (1983).

1992, 13–14.) Skillnaden mellan beteendestörningar och problembeteende är att beteendestörningar förutsätter en officiell diagnos. Problembeteende förekommer dock i klassrumssituationer på nästan liknande sätt som beteendestörningar men lindrigare och kortvarigare. Det bör noteras att i dagens goda medicinska praxis är beteendestörningar och psykiska utmaningar tydligt åtskilda från varandra (Käypähoito 2020). I denna undersökning vill jag dock beakta båda formerna av problembeteende.

När det gäller arbetsro fokuserar definitionerna på ett utåtriktat störande beteende. Enligt Charles (2005, 3) är problembeteende beteende som stör undervisningen och inläringen, hotar andra och bryter mot samhällets moral och lagar. Levin och Nolan (2007, 21) definierar begreppet huvudsakligen på samma sätt och påpekar att problembeteende är beteende som stör undervisningen, gör intrång i andras rätt att studera, förorsakar ett psykologiskt eller fysiskt hot och fördärvar omgivningen. Enligt Aho (1974) är det viktigt att skilja begreppen *arbetsro* och *problembeteende* åt. Hon nämner att arbetsrostörningar omfattar endast ett utåtriktat störande beteende medan problembeteende är en bredare enhet som inkluderar även personlighetsproblem som riktar sig inåt (Laakso 1992, 15–16).

Definitionen av problembeteende som utgör grunden för min avhandling baserar sig på definitionerna av de ovannämnda forskarna och inkluderar både ett utåtriktat och inåtriktat problematiskt beteende. I min undersökning är problembeteende ett beteende som avviker från allmänna normer, bryter mot skolans regler och stör elevens egna eller andras lärande. Definitionen hänvisar till allt problematiskt beteende och är inte begränsat till officiellt diagnostiserade beteendestörningar vilka enligt Talala (2019, 187) förutsätter att beteendet upprepas kontinuerligt och håller i sig mer än sex månader.

2.2 Problembeteende på skolnivå

Problembeteende bland elever har blivit vanligare och mångformigare på 2000-talet och enligt den senaste utvärderingen stör arbetsrostörningar på ett avsevärt sätt åtminstone varje femte klass i grundskolan (Saloviita 2014, 27). Det finns olika grader av problembeteende och utgående från svårighetsgraden klassificeras beteendet vanligtvis i tre kategorier. Den första

kategorin omfattar största delen av störningarna och gäller ett lindrigt problembeteende såsom att prata utan tillstånd, att störa andra och att vara ledig.⁷ Störningarna i den andra kategorin är en grad allvarligare men ovanligare och omfattar störningar såsom att bryta avsiktligt mot regler.⁸ Störningar i den tredje kategorin är ytterst ovanliga, till exempel våldsamhet och fysiska kontakter samt att bryta föremål.⁹ (Saloviita 2013, 156.) Även om Saloviita (2014, 28) påpekar att den första kategorins störningar är betydligt vanligare än den tredje kategorins störningar visade studier samtidigt att elevernas beteende har förändrats från slöhet, larmande och olovlig bortvaro mot ett mer aggressivt beteende (Niva & Pakkanen 2013, 7).¹⁰ Enligt min mening sätter denna förändring ett ökat tryck för att förbättra lärarnas förmåga att hantera utmanande situationer och elevernas problembeteende.

De vanligaste uttrycksformerna av problembeteende varierar beroende på skolnivå och de följer barns och ungas normala utveckling. Enligt tidigare studier är verbala störningar och rastlöshet typiska uttrycksformer för grundskolan. I högstadiet förekommer mer oaktsamhet och det är typiskt att eleverna stör undervisningen. Olovlig bortvaro och förseningar är däremot typiska uttrycksformer för gymnasiet. (Kari m.fl. 1980, 28; se även Saloviita 2014, 28.) Det är också typiskt att avståndstagande och passivitet ökar när man flyttar sig till högre klasser (Saloviita 2014, 28). I allmänhet har studier visat att ett problematiskt beteende är mer typiskt för pojkar, och pojkarnas beteende riktar sig vanligtvis utåt medan flickornas beteende riktar sig mot dem själva. (Laakso 1992, 47; Lappalainen 1996, 127.) O'Regan (2013, 5) och Saloviita (2014, 133) hävdar att ett problematiskt beteende ofta fokuserar på samma elever, och uppskattningsvis 5 procent av eleverna orsakar en betydande mängd utmaningar och tar en stor del av lärarens tid. I praktiken betyder det att det finns 1–2 elever i klassrummet som beter sig problematiskt. Om man tar hänsyn till det att mängden problembeteende har ökat, kan den verkliga procentsiffran vara ännu högre i dag. Även detta faktum ställer nya krav för att behandla temat närmare.

⁷ År 2013 uppskattades att dessa former täcker 90 % av störningarna (Saloviita 2013, 156).

⁸ År 2013 uppskattades att dessa former täcker 10 % av störningarna (Saloviita 2013, 156).

⁹ År 2013 uppskattades att dessa former täcker 1 % av störningarna (Saloviita 2013, 156).

¹⁰ Niva & Pakkanen (2013) hänvisar till Heikinaro-Johansson, French, Greenwood & Silliman-French (1999), Moilanen (2004) och Blomberg (2008).

Enligt Holopainen m.fl. (2009) kan problembeteende också granskas på en nationell nivå. I översikten konstateras det att arbetsro varierar i olika skolor och även inom skolorna på så sätt att arbetsron är annorlunda beroende på klassen och gruppen. Det finns också större regionala skillnader och geografiskt uppfattas arbetsron som mer utmanande i stora bosättningscentra och i huvudstadsregion än i små städer och i norra Finland. Enligt Holopainen m.fl. (2009) är resultaten angående skolstorleken motstridiga och därför är det svårt att säga något om skolstorlekens inverkan på problembeteendet. (Holopainen m.fl. 2009, 29–46.)

2.3 Orsaker till problembeteende

Det finns inte någon tydlig orsak till problembeteende utan många faktorer påverkar fenomenet (Saloviita 2014, 36). Olika forskare har kategoriserat dessa faktorer på olika sätt men vanligtvis har man sett samhällliga förändringar och faktorer relaterade till skolsystemet, undervisningsarrangemangen, undervisningen och läraren som påverkande faktorer. På motsvarande sätt har elevens hem och uppfostran såväl som eleven själv ansetts spela en roll. (Erätuuli & Puurula, 1990 3–5.) Baserat på tidigare studier är orsakerna indelade i samhällliga förändringar (2.3.1), skolans roll (2.3.2), hemmets och uppfostrans inverkan (2.3.3) samt individuella orsaker (2.3.4).

2.3.1 Samhällliga förändringar

Det finns många samhällliga förändringar som kan förklara problembeteendets tillväxt. Väsentliga förändringar har skett bland annat i lärarens auktoritet som har försvagats på grund av industrialisering och urbanisering samt idealen av fri uppfostran och den demokratiska skolan. I allmänhet har man övergått från auktoritativ uppfostran och straff till ett mer studentcentrerat betraktelsesätt där man betonar det positiva förhållandet mellan eleven och läraren. I praktiken har lärarens ställning i klassrummet förändrats och eleverna har blivit mer likvärdiga med läraren. (Saloviita 2014, 18–20, 36–37.)

En av de viktigaste samhällliga förändringarna på 2000-talet är den tekniska utvecklingen och den digitala revolutionen. Barn och ungdomar tillbringar alltmer tid vid TV och smarta

apparater som bland annat leder till brist på tillräcklig sömn. Skolhälsoenkäter har visat tydliga förändringar i sömnmängden och till och med en fjärdedel av ungdomarna anser att tiden som de tillbringat online har en negativ inverkan på deras egen dygnsrytm (Talala 2019, 30). Sömnbrist leder till koncentrationssvårigheter och till problematiskt beteende och är därför ett aktuellt problem i dagens skolvärld (Saloviita 2014, 39).

Psykiska utmaningar har blivit vanligare på 2000-talet. Det har bedömts att cirka 10–15 procent av barnen och cirka 20 procent av ungdomarna lider av psykiska problem. De vanligaste utmaningarna är depression och ångeststörningar och nyligen har skoltrötthet och skolleda också dykt upp. Å andra sidan är ätstörningar typiska för ungdomar och i dag finns det även en allmän oro över barnens och ungdomarnas näringsbrist som kan orsaka ett utmanande beteende. (Kerola & Sipilä 2017, 84; Talala 2019, 7–8, 13–14.)

2.3.2 Skolans roll

Elevernas beteende påverkas även av många skolrelaterade faktorer. Enligt Holopainen m.fl. (2009) kan undervisningsgruppers storlek och heterogenitet samt tidsbrist ses som betydande faktorer. På motsvarande sätt kan olämpliga och otydliga undervisningsmaterial, en teoretisk läroplan och arbetstidsorganisering ligga bakom ett problematiskt beteende. Å andra sidan kan orsaken finnas i ordningsregler eller skolans planlösningar som möjliggör beteendet. (Holopainen m.fl. 2009, 26.) Aktuella bidragande faktorer är även förändrade undervisningsmetoder, antalet vikarier och gruppernas och omgivningens ständiga förändring (Aho 1976, 1; Erätuuli & Puurula 1990, 5; Kerola & Sipilä 2017, 42).

Problembeteende kan även bero på läraren och undervisningen. Enligt Holopainen m.fl. (2009) är lärarspecifika orsaker ofta relaterade till lärarens personlighet och verksamhet. Till exempel lärarens styvhet, slöhet, osäkerhet och spänning har visat sig öka ett problematiskt beteende bland eleverna. Bristfälliga kommunikationskunskaper, brist på samarbete och dålig kännedom om elever är däremot riskfaktorer som har med verksamheten att göra. Vad gäller undervisning och undervisningsmetoder har otillräcklig yrkeskunskap, olämpliga undervisningsmetoder samt dålig disciplin setts som påverkande faktorer. (Holopainen m.fl.

2009, 25).¹¹ Enligt Kerola och Sipilä (2017, 42, 107) kan beteendet också bero på för enkla eller för svåra uppgifter, brist på meningsfullt arbete och på ständig väntan.

2.3.3 Hemmets och uppfostrans inverkan

Tidigare studier har betonat vikten av hem och uppfostran som en faktor som påverkar beteendet. Bakom problembeteende ses ofta för strikt, tolerant eller inkonsekvent föräldraskap (Levin & Nolan 2007, 53; se även Greene 2009, 38, O'Regan 2013, 31). Interna konflikter i familjen ses också som riskfaktor och även har förlust, dödsfall, utnyttjande, kriminalitet, alkoholism samt fysiska och psykiska problem konstaterats att orsaka ett utmanande beteende (O'Regan 2013, 28). I allmänhet har ogiltigförklaring av basbehov¹² visat sig vara förknippat med problembeteende (Levin & Nolan 2007, 53; Talala 2019, 17). Enklare skäl kan vara föräldrarnas uppfostran till goda seder samt deras attityder till skolan och skolgång (Holopainen m.fl. 2009, 22, 27).

Ett större fenomen bakom problembeteende är kärnfamiljens upplösning och i allmänhet försvagade familjeband. På motsvarande sätt kan föräldrarnas skiftarbete, tidsbrist för barn och ”fria uppfostran” ses som påverkande faktorer. (Kari m.fl. 1980, 3.) Kontakter mellan barn och föräldrar har minskat under de gångna årtiondena och Ahvenainen m.fl. (1994) konstaterar att ungdomarna i allt högre grad lär sig socialitet i sin kamratkrets. På 1990-talet talade Ziehe (1991) även om klyftan mellan ungdomar och föräldrar vilket kan utgöra det att föräldrar inte kan påverka ungdomarnas uppväxt. (Ahvenainen 1994, 118.)

2.3.4 Individuella orsaker

Problembeteende kan också bero på eleven själv. Ofta är individuella orsakerna kopplade till elevens personlighet men som inverkan faktor ses även elevens jaguppfattning (Holopainen m.fl. 2009, 22–23). Vidare är påverkande faktorer elevens motivation, attityd, skolframgång

¹¹ Holopainen m.fl. (2009) hänvisar till Lindquist & Niemenlehto (2002, 39–43) och Saloviita (2009, 116).

¹² Enligt Maslows (1968) behovshierarki är människornas basbehov 1) fysiologiska behov (hunger, törst, sömn, andhämtning) 2) trygghetsbehov (att vara skyddad från fysiskt och psykisk våld) 3) behov av kärlek (att få och ge kärlek, tillgivenhet) 4) självhävelsebehov (självrespekt och att få respekt från andra) 5) självförverkligande behov (att få utveckla sina kunskaper och möjligheter fritt) (Levin & Nolan 2007, 52).

och skolleda (Holopainen m.fl. 2009, 22). Genom beteendet kan eleven försöka undvika arbete eller få uppskattning, uppmärksamhet och godkännande av andra elever och lärare (O'Regan 2013, 9). Greene (2009, 37) nämner att ett problematiskt beteende kan också vara förknippat med en mängd sociala, emotionella och beteendemässiga brister¹³ som orsakar problematiskt beteende när en situation kräver kunskaper och färdigheter som eleven inte har. På motsvarande sätt påverkar elevens beteende verbala utmaningar och inlärnings svårigheter (Greene 2009, 6–7). Även Kerola och Sipilä (2017, 42) hävdar att ett problematiskt beteende är en reaktion för färdighetsbrister, övermäktiga utmaningar samt känslor av hjälplöshet, obehag, stress och rädsla. Enligt Holopainen m.fl. (2009, 22) kan fysiska och psykiska sjukdomar samt pubertet också påverka beteendet.

2.4 Förebyggande medel

Tidigare studier har betonat vikten av förebyggande medel (se t.ex. Holopainen m.fl. 2009, 68; Hejskov Elvén 2016, 108). Enligt Saloviita (2014, 47) kan de flesta störningar förebyggas och de viktigaste medlen är i själva verket de medel som läraren använder innan utmanande situationer uppstår. Även Greene (2009, 6) betonar att man i undervisningen bör fokusera på att identifiera riskfaktorer och på tidiga interventioner så att problem kan förebyggas och lösas lättare. De förebyggande medlen som presenteras i denna avhandling är indelade i tre grupper: praktiska medel (2.4.1), interaktionsmedel (2.4.2) och pedagogiska medel (2.4.3).

2.4.1 Praktiska medel

De praktiska medlen som syftar till att förhindra problembeteende är långt kopplade till gemensamma regler. O'Regan (2013, 101) hävdar att reglerna är det första steget för att främja ett gott beteende. Efter ändringen av lagen om grundläggande utbildning år 2003 blev det till och med obligatoriskt att formulera regler: det är viktigt för beteendestyrningen att eleverna är medvetna om beteendeförväntningar. För att vara begripliga och enkla måste reglerna vara generella och inte speciellt många. Med tanke på engagemang är det önskvärt

¹³ Enligt Greene (2009, 21) är brister vanligtvis relaterade till svårigheten att ”reglera egna känslor, överväga konsekvenserna av egna handlingar i förväg eller förstå effekterna av ens handlingar på andra”. I praktiken har utvecklingen försenats till viss del.

att skapa reglerna tillsammans med eleverna. Det är också viktigt att reglerna är formulerade på det sättet att de beskriver det önskade beteendet. (Saloviita 2014, 73–75.)

Problembeteende kan också förhindras genom att modifiera den fysiska omgivningen, vilket enligt Hejlskov Elvén (2016, 30) ofta är det billigaste och enklaste sättet. Saloviita (2014) påpekar att den fysiska omgivningen påverkar elevernas beteende och därför betonar han vikten av sittordning. Enligt honom placeras eleverna med ett utmanande beteende vanligtvis nära läraren så att läraren kan vägleda eleven bättre. (Saloviita 2014, 71.) Å andra sidan måste man fästa vikt vid dagsschemat och skolans allmänna fysiska omgivning såsom klassrumsstorlek, belysning, luftkonditionering och akustik: de kan påverka eller möjliggöra elevernas beteende (Levin & Nolan 2007, 56). Ett bra sätt är också att ta bort störande föremål på förhand så att det inte kan leda till problembeteende (Saloviita 2014, 89).

2.4.2 Interaktionsmedel

Interaktionsmedel betonar det positiva förhållandet mellan läraren och eleven. Enligt Saloviita (2014, 13, 52) minskar goda förhållanden mellan eleven och läraren störningar och de är även en utgångspunkt för lärarens auktoritet. Studier har också visat att de är den absolut viktigaste faktorn när man vill hjälpa och råda eleven (Greene 2009, 65). Interaktionsmedlen bygger på ömsesidigheten: när läraren accepterar och respekterar eleven accepterar och respekterar eleven också läraren (Saloviita 2014, 13, 59).

Saloviita (2014) konstaterar att det finns flera sätt att skapa en positiv relation. Det viktigaste är att läraren är intresserad av sina elever och har tillräckligt med tid för dem. En bra relation kan byggas konkret till exempel så att läraren hälsar eleverna på morgonen och kommer i kontakt med varje elev under lektionen. Det är även viktigt att läraren kan elevens namn och några viktiga detaljer utöver det. (Saloviita 2014, 52, 62–63.) Läraren kan också ge positiva kommentarer och ansvar och bygga en positiv relation på det sättet. Även en viss bestämdhet och användning av humor har visat sig vara ett bra sätt att förbättra relationen (Holopainen m.fl. 2009, 52; O'Regan 2013, 112). I allmänhet är det väsentligt att fästa uppmärksamhet på kroppsspråk och ton med vilka läraren kan förebygga eller minska konflikter (Hejlskov Elvén

2016, 61). Dubbelkommunikation där ord och kroppsspråk strider mot varandra måste medvetet undvikas (Kerola & Sipilä 2017, 122).

Ett sätt att förebygga problembeteende är även lärarens auktoritära inställning. Enligt Holopainen m.fl. (2009, 49) har studier ändå visat att den negativt påverkar elevernas beteende. Hejlskov Elvén (2016, 6) betonar vidare att sträng disciplin och straffkultur försvagar elevens självkontroll och betonar motsatsförhållandet mellan läraren och eleven. Även Saloviita (2014, 62) nämner att eleverna vanligtvis har en negativ inställning till tillbakadragna lärare och konstaterar att läraren bör presentera sig som en människa för att uppnå en naturlig och mänsklig interaktion. En positiv relation främjar arbetsro på så sätt att en omtyckt lärares lektioner inte vill störas (Holopainen m.fl. 2009, 49).

2.4.3 Pedagogiska medel

God undervisning är ett av de effektivaste förebyggande medlen mot problembeteende. Saloviita (2014, 45) hävdar att lärare med hjälp av den kan korrigera även ett beteende som beror på andra bakgrundsfaktorer (se avsnitt 2.2). Det väsentliga i undervisning är meningsfullhet samt en lämplig kravnivå och takt. Mångsidiga undervisningsmetoder och -medel samt intressanta och förståeliga uppgifter spelar också en stor roll. (Saloviita 2014, 13, 45, 67; Hejlskov Elvén 2016, 84.) Det har visats att även en noggrann lektionsplanering, tydliga mål och effektiv tidsanvändning kan förebygga problembeteende. Enligt Brophy (1999) är en fungerande inlärningsomgivning och kontinuerlig övervakning av elevernas aktiviteter också viktiga. (O'Regan 2013, 105; Saloviita 2014, 68.)

Saloviita (2013, 2014) och Hejlskov Elvén (2016) delar också andra pedagogiska medel för att förebygga problembeteende. Saloviita (2014, 69) konstaterar att en bra metod är ett muntligt förhör där klassen vanligtvis har den bästa deltagande- och koncentrationsnivån. En annan bra metod är grupparbete som förbättrar elevernas interaktion och utvecklar de sociala färdigheterna som är särskilt viktiga för utmanande elever (Saloviita 2013, 114). Hejlskov Elvén (2016, 74–75) påpekar ytterligare att problembeteende kan minskas genom att öka elevernas upplevelser av delaktighet, genom att förbereda dem för det som komma skall samt genom att öka motiverande aktiviteter. Ytterst viktigt är även flexibiliteten och det att läraren

differentierar undervisningen och ändrar sin lektionsplan vid behov (O'Regan 2013, 108; Saloviita 2014, 89).

2.5 Lösningar

Trots förebyggande medel uppstår det utmanande situationer, och problembeteende är en konstant del av skolans vardag (Hejlskov Elvén 2016, 19). Det finns inte ett rätt sätt att lösa ett komplext fenomen, och Saloviita (2014, 12) betonar att läraren måste ha flera olika medel med vilka hen kan lösa utmanande situationer. Syftet med dessa lösningar är att avbryta problembeteende, återställa ett önskat beteende och säkra att liknande situationer inte uppstår i framtiden (Saloviita 2014, 86; Hejlskov Elvén 2016, 37). Det slutliga målet är att utveckla elevens självkontroll och möjliggöra en självständig tillvaro (Kerola & Sipilä 2017, 120). De lösningar som presenteras i denna avhandling är indelade i fem grupper: icke-verbala och verbala medel (avsnitt 2.5.1), konsekvenser (avsnitt 2.5.2), lösningar baserade på ekosystem (avsnitt 2.5.3), samarbetsbaserade lösningar (avsnitt 2.5.4) och lösningar på psykiska utmaningar (avsnitt 2.5.5).

2.5.1 Icke-verbala och verbala medel

Icke-verbala, det vill säga indirekta meddelanden är en av de effektivaste lösningarna på problembeteende. Saloviita (2014, 15) hävdar att man med hjälp av dem kan korrigeras till och med hälften av de normala störningarna. De mest typiska icke-verbala meddelandena är uppsyn och gester, ”pedagogisk blick”, fysisk närhet och beröring. I praktiken bygger dessa medel på stimuli, det vill säga på sådana meddelanden vilkas betydelse eleverna har lärt sig förstå och som är kopplade till beteendet genom lärande (jfr trafikljus). Enligt Saloviita (2014) ligger effektiviteten av de icke-verbala meddelandena i finkänslighet och ouppmärksamhet. Dessa medel avbryter inte undervisningen, de ger eleven utrymme och möjlighet att korrigeras sitt eget beteende och utvecklar även elevens självkontroll och självreglering. Dessutom är sannolikheten för elevens motstånd mindre jämfört med de mer kraftfulla medlen. (Saloviita 2014, 94–96.)

Verbala, direkta meddelanden är också ett effektivt sätt att lösa problembeteende. Enligt Saloviita (2014) är det mest finkänsliga verbala medlet *antydningar*, som handlar till exempel om att använda elevens namn i ett tal eller att ställa en arbetsrelaterad eller en retorisk fråga. Saloviita (2014) hävdar också att som antydning kan fungera *ställföreträdande förstärkning*, det vill säga ett fenomen där störande beteende ignoreras medvetet och uppmärksamhet och beröm riktas till de elever som beter sig väl. Effektiviteten av ställföreträdande förstärkning baserar sig på modellinlärning och målet är att eleven ändrar sitt beteende när hen märker för vilken typ av beteende andra får respekt. Som andra effektiva verbala medel presenterar Saloviita (2014) ett så kallat jag-budskap (*minäviesti*) som ursprungligen presenterades av Thomas Gordon (2004, 2006). Genom dessa beskriver läraren (1) vad eleven har gjort, (2) vilka konsekvenser beteendet har och (3) hurdana känslor elevens beteende väcker hos läraren. På samma sätt som antydningar berättar jag-budskapen inte direkt vad eleven borde göra, utan de lämnar utrymme för eleven att korrigera sitt eget beteende. Tvärtom fungerar direkta befallningar vilka Saloviita (2014) definierar som de starkaste verbala medlen – de lämnar inte så mycket utrymme utan berättar direkt vad eleven måste göra eller hur hen måste förändra sitt beteende. När man använder direkta verbala medel bör meddelandet vara kort och klart och det borde beskriva det önskade beteendet. Det är även viktigt att undvika personliga påhopp och provokation. (Saloviita 2014, 97–102.)

2.5.2 Konsekvenser

Med konsekvenser avser Greene (2009, 20) både belöningar för gott beteende och straff för oönskat beteende. Konsekvenserna är indelade i naturliga och artificiella konsekvenser och till viss mån logiska och ologiska konsekvenser. De naturliga konsekvenserna sker av sig själva och inkluderar till exempel godkännande eller uteslutning av andra. De artificiella konsekvenserna utvecklas i sin tur av omgivningen och inkluderar olika grad av belöningar och straff. (Greene 2009, 45–46; Saloviita 2014, 107.) De straff som står i lagen om grundläggande utbildning – fostrande samtal, uteslutning från lektionen, kvarsittning, skriftlig varning och periodisk avstängning – är artificiella och de sätter gränser för de tillgängliga medlen som läraren kan använda. Emellertid är de konsekvenser som oftast används mycket enklare och lindrigare och det kan vara till exempel fråga om tillrättavisning, Wilma-meddelanden eller kvarsittning. (Saloviita 2014, 108–111.)

Effektivitet av straff har ifrågasatts av flera skäl (se t.ex. Greene 2009, 20–21; Saloviita 2014, 105; Talala 2019, 212). För det första lär straffen inte de färdigheter som barn saknar, de löser inte barnens verkliga problem och övar inte ett rätt beteende (Greene 2009, 21). För det andra har straffen visat sig försvaga relationen mellan läraren och eleven, och för det tredje har man upptäckt att negativ feedback förstärker ett oönskat beteende (Saloviita 2014, 14; Heljskov Elvén 2016, 36). För det fjärde har straffen ifrågasatts eftersom de inte lämnar utrymme för eleven, lär inte självkontroll och främjar inte elevens utveckling (Saloviita 2014, 24). Enligt Blomberg (2008, 29) kan straffen verka tillfälligt i utmanande situationer men de löser inte de verkliga orsakerna bakom beteendet. O'Regan (2013, 114) intar en något annorlunda position till problemet och konstaterar att den största fördelen med straffen är att eleverna märker att deras handlingar har konsekvenser.

Fostran i dag betonar positivitet. Inom inlärningspsykologin tenderar ett visst beteende minska eller ta slut om det inte får konsekvenser och däremot förstärks av uppmärksamhet (Saloviita 2014, 91).¹⁴ På grund av detta kan man säga att för att förstärka önskat beteende borde läraren berömma elevernas goda beteende (Heljskov Elvénin 2016, 46). Viktigt är att belöningen ges tillräckligt tidigt och med tiden borde tajmingen förlängas eller belöningen förändras så att eleven inte blir beroende av en viss stimulus (Saloviita 2014, 95; Kerola & Sipilä 2017, 105). Enligt Talala (2019, 212) är den bästa belöningen den positiva uppmärksamheten som den vuxna ger, och således hävdar Kerola och Sipilä (2017, 53) att lärare bör tänka på hur eleven kan bli ”belönad för sådana goda handlingar som kan ersätta hans eller hennes utmanande beteende”.¹⁵

2.5.3 Lösningar baserade på ekosystem

Begreppet ekosystem erbjuder en annorlunda lösningsmodell för problembeteende. Modellens utgångspunkt är interaktivitet, och problembeteende ses som egenskap av interaktion i stället för elevens egenskap (Ahvenainen m.fl. 1994, 102; Ihatsu 1996, 27). Enligt den ekosystemiska tolkningen påverkar individen miljön och tvärtom och förändringar i ens

¹⁴ I litteraturen används termerna släckning (*extinction*) och förstärkning (*reinforcer*).

¹⁵ Min egen översättning.

tänkande och beteende påverkar alla interaktionsdeltagare (Molnar & Lindquist 1994, 5). För att ändra elevens beteende bör läraren ändra sin egen inställning och sitt beteendemönster som senare återspeglas i elevens tolkning och hans beteende (Ihatsu 1996, 25).

En av lösningarna som baserar sig på ekosystem kallas *omdefinitionsteknik* (*The Reframing Technique*). Den syftar till att granska problemet ur elevens synvinkel och tolka problembeteendet positivt. Teoretiskt sätts omdefinitionstekniken i gång med att läraren identifierar problematiska situationer och sina egna tankemodeller och handlingssätt. Efter det upptäcker hen alternativa och positiva förklaringar till elevens beteende och väljer den mest rättvisande förklaringen. Slutligen tänker läraren på hur hen kan bemöta eleven på ett nytt sätt. Syftet är att omdefinitionen hjälper till att se nya aspekter i elevens beteende och den nya tolkningen stärker dessa positiva egenskaper hos eleven. (Molnar & Lindquist 1994, 56, 68–70.) På motsvarande sätt fungerar *positiv konnotation av motiv* (*The Positive-Connotation-of-Motive Technique*), där motivet för elevens beteende förklaras positivt och *positiv konnotation av resultat* (*The Positive-Connotation-of-Function Technique*), där konsekvenserna av beteendet tolkas positivt (Molnar & Lindquist 1994, 71, 87).

Till de ekosystemiska lösningarna hör även *användning av bakdörren* (*The Storming-the-Back-Dorr Technique*) och att *söka efter undantag* (*The Locating-Exceptions Technique*) som indirekt påverkar utmanande situationer. De betonar fortfarande interaktivitet och bygger på idén att förändringar i problemfria delar av interaktionen påverkar problemområden. (Molnar & Lindquist 1994, 116.) I bakdörremetoden ges positiv feedback till den utmanande eleven och han eller hon kontaktas även i andra än i problemsituationer. (Molnar & Lindquist 1994, 117, 124.) Att söka efter undantag fokuserar i sin tur på hela klassrummet och syftar till att fästa uppmärksamhet vid klassens problemfria situationer där den utmanande eleven är med. Ofta påverkar observationen av fungerande situationer ens inställning och är ett steg mot en positiv förändring. (Molnar & Lindquist 1994, 125–126.)

Den mest paradoxala av de ekosystemiska lösningarna är den *symptomdefinierande tekniken* (*The Symptom-Prescription technique*), som uppmanar eleven att fortsätta sitt störande

beteende med olika variationer, till exempel vid olika tidpunkter eller på olika platser.¹⁶ Enligt Molnar och Lindquist (1994) baserar sig teknikens effektivitet på att eleven känner sig förstådd. Å andra sidan kan lösningen också ändra lärarens tolkning av elevens beteende. (Molnar & Lindquist 1994, 101, 114.)

Alla ekosystemiska lösningar fokuserar på att framkalla förändringar snarare än att hitta orsaken bakom problembeteende eller diagnostisera eleven. Molnar och Lindquist (1994) anser att det är viktigare att man hittar en trovärdig positiv tolkning med hjälp av vilken man kan agera på ett nytt sätt och därmed påverka elevens beteende. (Molnar & Lindquist 1994, 7, 16, 29.) I de ekosystemiska lösningarna närmas problemet individuellt och ofta kräver förändringar tid och upprepning (Molnar & Lindquist 1994, 130, 147). Enligt Molnar och Lindquist (1994, 7, 52) är de ekosystemiska metoderna lämpliga för en mängd olika situationer, men de är bäst lämpade för de kroniska problemen där beteendet är förutsägbart.

2.5.4 Samarbetsbaserade lösningar

Samarbetsbaserade lösningar erbjuder också ett nytt perspektiv och en ny strategi för att lösa problematiskt beteende. De bygger på samarbete mellan läraren och eleven och syftet är att båda parterna hörs och problemet tas upp på ett realistiskt och ömsesidigt tillfredsställande sätt. Enligt Greene (2009, 61) syftar samarbetsmodellen till en stadigvarande problemlösning genom att utveckla de bristande färdigheterna som leder till ett problematiskt beteende samt genom att lära nya handlingsätt. Till skillnad från de ekosystemiska lösningarna är det viktigt för samarbetet att förstå elevens perspektiv och den verkliga orsaken bakom beteendet (Greene 2009, 99). Att förstå det verkliga skälet för att hitta en rätt lösning betonas också av O'Regan (2013, 8), Heljskov Elvén (2016, 55) och Talala (2019, 204).

Teoretiskt går samarbetet framåt genom tre steg. Det första steget är *empati*, där läraren försöker få en klar bild av elevens upplevelser samt en förståelse för hur eleven upplever de situationer där hen beter sig problematiskt. Det andra steget koncentrerar sig däremot på lärarens uppfattningar och där berättar läraren sin syn på situationen. Syftet är att läraren förstår eleven och eleven förstår läraren och båda uppfattar problemet på samma sätt. Det

¹⁶ Till exempel ropande bara på lektionens första minut.

sista steget är *inbjudan*. Där sammanfattas problembeskrivningen och läraren inbjuder eleven för att arbeta tillsammans för att lösa problemet. (Greene 2009, 86, 89, 92, 109.)

I samarbetsmodellen spelar eleven en aktiv roll: hen tänker och bearbetar problemet själv. Modellens effektivitet bygger på det faktum att eleven genom diskussion lär sig sådana färdigheter som utmanande elever ofta saknar: att identifiera och uttrycka sin oro, ta hänsyn till andra och komma på alternativa och realistiska lösningar. (Greene 2009, 154, 150–151.) Enligt Greene (2009) är samarbetsbaserad problemlösning ändå en långsam process eftersom det är tidskrävande att skapa en hjälpsam relation med eleven. Det tar även tid att lära sig nya färdigheter och beteendemönster. Vanligen har utmanande elever också flera olösta problem då utmaningar närmas en i taget (Greene 2009, 39, 85, 118).

2.5.5 Lösningar på psykiska utmaningar

Skolan spelar en viktig roll när det gäller att erkänna elevens psykiska symptom och att stödja välmåendet. I allmänhet kan skolan påverka elevens psyke genom att förstärka hans självkänsla och självkunnande samt genom att bygga en positiv självbild. Viktigt är att läraren ger tillräckligt krävande uppgifter, identifierar elevens styrkor och registrerar framgångar samt elevens goda egenskaper. (Talala 2019, 33, 81.)

Elever med psykiska utmaningar kan hjälpas också med mer specifika sätt. Ofta är den bästa lösningen för depression ett individuellt tillvägagångssätt där vardagen och arbetsmängden planeras efter elevens resurser och därigenom nås framgång och ökas självkänsla. I sin tur drar eleverna med ångest, panikattacker eller tvångshandlingar mest nytta av uppfattningsövningar och exponering vilka förstärker elevens upplevelse av sin självförmåga. En känsla av trygghet är också viktigt och för vissa elever kan en lösning vara till exempel en säkerhetsplan som är gjord med läraren. Eleverna som lider av skoltrötthet stöds på det bästa sättet genom att de lärs tidsanvändning och prioritering. I allmänhet kan eleven uppmuntras att vara mer empatisk mot sig själv och hen kan vägledas till en skolkurator eller skolpsykolog där hen kan öva sig de emotionella färdigheterna och behandla sina känslor. I praktiken bör omgivningen formas så att eleven inte ställs inför alltför utmanande situationer.

Upplevelser av misslyckande försvagar självkänslan och ökar ett problematiskt beteende.
(Talala 2019, 29, 63–64, 71, 81, 94–95, 99, 120, 128, 153, 157.)

3 ANALYS OCH RESULTAT

I detta kapitel presenterar jag resultaten av min undersökning och diskuterar dem i relation till den teoretiska bakgrunden. I avsnitt 3.1 beskriver jag informanternas definitioner av problembeteende och i avsnitt 3.2 redogör jag för informanternas uppfattningar om orsakerna bakom fenomenet. I avsnitt 3.3 fokuserar jag på förekomsten av problembeteende i svensklektioner och i avsnitt 3.4 presenterar jag de handlingsmönster som informanterna använde för att förebygga och lösa utmanande fall. I avsnitt 3.5 beskriver jag informanternas antaganden om hur problembeteende kommer att utvecklas i framtiden och beskriver deras önskemål och förslag till avgörande.

3.1 Informanternas definitioner av problembeteende

Informanternas definitioner av problembeteende var likriktade med varandra. De definierade problembeteende främst utifrån begreppet *arbetsro* och definitionerna fokuserade på det utåtriktade beteendet. Vanligtvis tolkade informanterna problembeteende som beteende som avbryter undervisningen och stör andra elever (se exempel 1). Vidare räknade de ett allmänt dåligt beteende och beteende som bryter mot skolans regler och lärarens uppmaningar till problembeteende (se exempel 2). Delvis i motsats till den teoretiska bakgrunden ansåg de flesta informanterna att problembeteende främst har en negativ inverkan på andra elever och läraren i stället för eleven som betar sig störande (jfr Charles 2005, 3). Många informanter tyckte också att avsiktlighet hör till problembeteende. Bland annat exempel 3 pekar på att informanterna inte ansåg ett utmanande beteende hos elever med olika diagnoser problematiskt på samma sätt.

(1) *Kyl se (häiriökäyttäytyminen) mun mielestä on sitä että hän (oppilas) häiritsee sitä tunti-ilannetta, muitten oppilaitten keskittymistä ja opettajan työtä. (Informant A)*

Problembeteende, enligt min mening, är det att hen (eleven) stör undervisningen, andra elevers koncentration och lärarens arbete. (Informant A)

(2) *Häiriökäyttäytymistä on yleinen huono käytös ja sääntöjen noudattamattomuus --- ja häiriökäyttäytymistä voi myös olla esimerkiksi sellanen tottelemattomuus et ei noudata kehotuksia. (Informant E)*

Ett allmänt dåligt beteende och att inte efterfölja regler kan anses som problembeteende --- och även kan olydnad att inte följa uppmaningar ses som problembeteende. (Informant E)

(3) Oppilasryhmissähän on tosi paljon erilaisia oppilaita, esimerkiksi eri diagnooseilla olevia oppilaita jotka eivät aina voi hallita käytöstään ja heidänki äännähtely tai kommentointi saattaa olla opetusta keskeyttävää --- mut jollain tavalla on sitten helpompi suhtautua heihin. (Informant E)

Det finns ju olika slags elever i undervisningsgrupper, till exempel elever med olika diagnoser som inte alltid kan kontrollera sitt beteende och även deras ljud eller kommentarer kan avbryta undervisningen --- men på något sätt är det lättare att förhålla sig till dem. (Informant E)

När jag granskade informanternas definitioner i förhållande till definitionen av *beteendestörning* märkte jag en skillnad. Alla informanter definierade ett utåtriktat beteende som problembeteende men bara en del av dem (t.ex. informant B) ansåg ett inåtriktat beteende som problembeteende (se exempel 4). Alla informanter noterade dock att passiviteten påverkar elevens egna studier och inläring negativt som bland annat exempel 5 visar.

(4) Määrittelin itse häiriökäyttämiseksi että häiriökäyttäytyminen häiritsee sitä oppimista ja tässä passiivisessa se häiritsee sitten sen häiriökäyttäytyjän omaa oppimista. (Informant B)

Jag själv skulle definiera att problembeteende stör inläring och i denna passiva form stör det elevens egen inläring. (Informant B)

(5) Mä olen sitä mieltä et se (passiivisuus) on erittäin haitallista sille oppilaalle ja kannan siitä huolta --- mutta jos koko ajan ajattelee siitä näkökulmasta et mikä minun opetustani häiritsee nii ei se sitä häiritse jos joku siellä istuu tekemättä mitään. (Informant E)

Jag anser att det (passivitet) är mycket skadligt för eleven och jag bekymrar mig över det --- men om jag tänker hela tiden ur denna synvinkel vad som stör min undervisning så det stör inte det om det finns någon som bara sitter där och gör ingenting. (Informant E)

Även om många forskare (se t.ex. Laakso 1992) ser både ett utåtriktat och inåtriktat beteende som problembeteende betonade informanterna tydligt mer problembeteende som riktar sig utåt. Personligen anser jag att dessa tolkningsskillnader beror på att ett utåtriktat problembeteende är mer uppseendeväckande – det kräver omedelbara åtgärder av läraren och dess konsekvenser är mångfaldiga jämfört med ett inåtriktat problembeteende. Det kan också vara svårt att åtskilja ett inåtriktat beteende och elevens medfödda temperamentsdrag från varandra. I vissa fall kan till exempel elevens blyghet eller osäkerhet komma fram som passivitet.

3.2 Informanternas uppfattningar om orsakerna till problembeteende

I enlighet med den teoretiska bakgrunden ansåg informanterna att det finns många olika faktorer som påverkar elevernas beteende. Informanternas uppfattningar om samhällliga förändringar beskriver jag i avsnitt 3.2.1. I avsnitt 3.2.2 presenterar jag däremot deras uppfattningar om skolrelaterade faktorer och i avsnitt 3.2.3 fokuserar jag på faktorer som gäller elevernas hem och uppfostran. I avsnitt 3.2.4 beskriver jag informanternas uppfattningar om faktorer som är relaterade till eleven själv.

3.2.1 Samhälleliga förändringar

Informanterna lyfte fram många samhällliga förändringar som enligt dem ökar problembeteende. Som en av de viktigaste förändringarna nämnde de en förändring i auktoritetsförhållanden och respekt för läraren som exempel 6 visar. Enligt informanterna är eleverna nuförtiden medvetna om sina rättigheter och vad som kan krävas av dem. I dagens skolvärld vågar eleverna uttrycka sina åsikter och ifrågasätta lärarens tillsägelser (se exempel 7). Enligt min åsikt återspeglar detta väl den förändring som har hänt i lärarens och elevens roll (se även Saloviita 2014, 18–20, 36–37).

(6) *Kunnioitus on ehkä tietyl tapaa vähentyny.* (Informant C)

Respekt har minskat på ett visst sätt. (Informant C)

(7) *Oppilaat on kovin tietosia siitä että mikä heille kuuluu ja et mitä heidän pitää saaha ja mitä taas heidän ei tarte tehdä --- että ennen mentii aika kiltisti sen mukaan mitä käskettiin mutta nykyään on et "mä en halua".* (Informant D)

Eleverna är mycket medvetna om vad som tillhör dem och vad de måste få och vad de inte behöver göra --- tidigare gjorde man ganska snällt vad som befalldes men nuförtiden är det liksom att "jag vill inte". (Informant D)

Som en annan viktig samhälllig förändring framförde informanterna den tekniska utvecklingen och den digitala revolutionen (se även Saloviita 2014, 37, 39). Särskilt ansåg de att användningen av smarttelefoner har en betydande inverkan på elevernas beteende. Enligt informanterna har eleverna i takt med användning av telefoner blivit vana vid omedelbar känsla av välbefinnande – deras uthållighet och koncentrationsförmåga har minskat.

Problembeteende förekommer på lektioner om de inte erbjuder tillräckligt med stimulus och positiv feedback för eleverna (se exempel 8).

(8) Kyllä mä uskon että se kännykkä joka antaa sellasen välittömän hyvänolon palautteen niin se lyhentää oppilaitten sellasta sinnikkyyttä ja keskittymiskykyä et jos siellä tunnilla ei tuu koko ajan sellasta feedbackia, semmosta pientä ilotulitusta ja väriä ja musiikkia ja liikkuvaa kuvaa --- et jos se on liian staattista heille --- nii se kyllä vaikuttaa siihen (häiriökäyttämiseen). (Informant A)

Jag tror att mobiltelefonen som ger en omedelbar känsla av välbefinnande förkortar elevernas uthållighet och koncentrationsförmåga på det sättet att om det inte hela tiden förekommer feedback, fyrverkerier och färg och musik och en rörlig bild på lektioner --- alltså om det (undervisning) är för statiskt för dem --- det påverkar beteendet. (Informant A)

Informanterna igenkände också att den digitala världen påverkar elevernas dygnsrytm och betonade att allmän vakenhet och trötthet är faktorer som ökar problembeteende (se även Saloviita 2014, 39). Det framgår av exempel 9. Vidare lyfte informanterna fram psykiska utmaningar. Enligt dem är de största och allvarligaste orsakerna bakom problembeteende ofta förknippade med psykiska utmaningar eller utmaningar som gäller livskompetens (se exempel 10).

(9) Ja sitte se yleinen vire ja väsymystila vaikuttaa siihe (häiriökäyttämiseen). (Informant C)

Och då har elevens allmänna vakenhet och trötthet sin egen inverkan på problembeteende. (Informant C)

(10) Siellä voi olla niin sekasin se oppilaan oma elämä että tää koulussa oleminen ja asioihin keskittyminen täällä ei onnistu --- nää isommat syyt on sitten jollakin tavalla mielenterveyteen tai elämäntilanteeseen liittyviä kysymyksiä. (Informant A)

Elevens eget liv kan vara så tilltrasslat att det är omöjligt att gå i skolan och fokusera på sakerna här --- dessa större faktorer är på något sätt relaterade till psykiska utmaningar eller livshantering. (Informant A)

Förutom de ovannämnda förändringarna upplevde vissa informanter (t.ex. informanterna C och E) att mängden problembeteende har ökat även till följd av immigration. Enligt dem har kulturella skillnader och skillnader i elevernas kompetensnivåer medfört utmaningar. För tillfället betonade informanterna effekten av immigration dock mindre än andra samhällsliga faktorer och immigration sågs som en betydande faktor närmast i huvudstadsområdet.

3.2.2 Skolans roll

Av skolrelaterade faktorer lyfte informanterna fram undervisningsgruppers storlek och heterogenitet (se även Holopainen m.fl. 2009, 26). De beklagade att de på grund av dessa faktorer inte har tillräckligt med tid att möta eleverna eller möjligheter att anpassa undervisningen för alla. Enligt informanterna är dessa riskfaktorer och de nämnde att problembeteende förekommer ofta i situationer där eleven finner uppgifterna antingen för svåra eller för enkla (se även Kerola och Sipilä 2017, 107). Det framgår av exempel 11. Informanterna konstaterade också att problembeteende förekommer i situationer där eleven inte får omedelbar uppmärksamhet från läraren (se exempel 12). Detta förstärker O'Regans (2013, 9) uppfattning att problembeteende är ett sätt att söka uppmärksamhet. Enligt informanterna har situationen blivit allt mer utmanande till följd av integration. I dag finns det fler och fler elever som behöver särskilt stöd även i normalundervisningen.

(11) Usein se (häiriökäyttäytyminen) ilmenee sellaisissa tilanteissa joissa oppilaat kokee että tehtävät on liian hankalia --- sit se turhautuminen purkautuu sellasena häiriökäyttäytymisenä --- ja jos oppilas kokee tehtävät liian helpoina et osahan turhautuu siitä. (Informant C)

Ofta förekommer det (problembeteende) i situationer där eleverna upplever att uppgifterna är för svåra --- frustrationen uppstår som ett problematiskt beteende --- och om eleven upplever att uppgifterna är för enkla så det finns även elever som blir frustrerade över det. (Informant C)

(12) Se et opettajalta ei saa välttämättä huomioo saman tien ja muu tämmönen vaikuttaa kaikki siihe (häiriökäyttäytymiseen). (Informant C)

Att eleven inte får uppmärksamhet från läraren omedelbart och alla sådana saker påverkar det (problembeteende). (Informant C)

Informanterna framförde också gruppdynamiken och relationerna mellan eleverna. De konstaterade att problembeteende kan bero till exempel på rädslan av att bli mobbad eller på grupstryck då eleven anpassar sig till störande gruppaktiviteter (se exempel 13). Enligt informanterna kan problembeteende också vara ett resultat av inflammerade förhållanden i klassrummet. I sådana situationer kan även en liten stimulus orsaka starka reaktioner, skrånande och ropande som exempel 14 visar.

(13) Ryhmädynamiikka voi vaihtua niinku ryhmittäin --- se (häiriökäyttäytyminen) voi johtua ihan siitäkin ettei oppilas enää uskalla sanoa mitään siellä ku toiset röhähtää heti nauramaan kun hän sanoo vähän hassusti nii sitte alkaa itekki niinku siellä härvätä ja naureskella sitte niinku muitten mukana. (Informant D)

Gruppdynamiken kan förändras mellan grupper --- det (problembeteende) kan bero på det att eleven inte längre vågar säga någonting eftersom andra omedelbart börjar skratta när hen säger något lite roligt så då börjar hen störa och skratta med de andra. (Informant D)

(14) Ja sit voi olla luokan oppilaiden väliset suhteet --- että nää sosiaaliset suhteet luokassa on hirveen tulehtuneet ja sitten joku pienikin kipinä saa aikaseks sen että siinä ruetaan räyhäämään tai huutelemaan. (Informant A)

Och det kan bero på förhållanden mellan eleverna --- att dessa sociala relationer i klassrummet är så inflammerade att även en liten gnista kan åstadkomma att man börjar härja eller ropa. (Informant A)

I motsats till den teoretiska bakgrunden nämnde informanterna inte faktorer relaterade till dem själva eller undervisningen som påverkande faktorer (jfr Holopainen m.fl. 2009, 25). De lyfte inte heller fram förändrade undervisningsmetoder, antalet vikarier eller gruppernas och omgivningens ständiga förändring (t.ex. ersättare, klassrum). I stället hade informanterna en del kritik för den nya läroplanen och lektionsdelningen samt för lärobokens färdiga material. Dessa faktorer betonade även Holopainen m.fl. (2009, 26).

3.2.3 Hemmets och uppfostrans inverkan

Informanterna ansåg att elevernas hemförhållanden har en betydande inverkan på elevernas beteende. Speciellt framhävde de att konflikter och större förändringar i familjen spelar en stor roll (se exempel 15). Dessa uppfattningar överensstämmer med O'Regan (2013, 28).

(15) Taustalla aina on jotakin että voi olla joku perhetilanne esimerkiksi vanhempien avioero tai joku muu sellanen. (Informant B)

Det finns alltid något bakom beteendet alltså det kan vara en familjesituation till exempel föräldrarnas skilsmässa eller något annat. (Informant B)

Informanterna konstaterade också att attityder och förhållanden till skolan som kommer hemifrån har sin inverkan (se även Holopainen m.fl. 2009, 27). Om svenska språket och skolgång inte uppskattas i den närmaste kretsen återspeglas det i elevens värderingar, attityder, motivation och beteende. Det framgår av exempel 16.

(16) Monet (oppilaat) on sanonu et vanhemmatkin on sitä mieltä että minkä takia tätä opiskellaan ja että äitikään ei osaa ruotsia kun kolme sanaa --- et kotoo tulee ne asenteet et pidetäänkö koulunkäyntiä ylipäätään niinkun tärkeenä vai ei. (Informant B)

Många (elever) har sagt att även deras föräldrar ifrågasätter varför man studerar detta ämne och att inte ens deras mamma vet svenska mer än tre ord --- alltså hemifrån kommer de attityderna att ser man skolgången överhuvudtaget som viktig eller inte. (Informant B)

Även om informanterna ansåg hemrelaterade faktorer som betydande betonade de hemmets och uppfostrans inverkan enligt min mening mindre än tidigare studier (se t.ex. Aho 1976; Eräutuuli & Puurula 1990, 1992). I stället för dessa faktorer betonade informanterna mycket mer samhällliga förändringar, skolans inverkan och individuella faktorer.

3.2.4 Individuella orsaker

Enligt informanterna kan problembeteende bero på eleven själv. Vanligtvis ansåg informanterna elevens bristfälliga färdigheter bakom beteendet. Som de vanligaste bristerna nämnde de bristerna som gäller elevens kunskaper och emotionella färdigheter. När det gäller sådana brister konstaterade informanterna att problembeteende är en logisk följd av frustration och nämnde att beteendet även kan vara ett sätt att hantera situationen eller ett sätt att täcka okunnighet (se exempel 17 och 18). Dessa uppfattningar korrelerar med Greene (2009, 37) enligt vilken problembeteende uppstår när en situation kräver kunskaper och färdigheter som eleven inte har.

(17) Se tuntuu pahalta et ei osaa nii tulee sit semmonen et lyödään jarrut kiinni ihan täysin ja et "hitto en mä ees yritä enää et tää on perseestä" ja "en rupee edes tekemään et emmä kuitenkaan osaa" et sillä ehkä halutaan peitellä sitä että ei osaa sitä opettavaa asiaa. (Informant B)

Det känns dåligt att du inte kan så då slutar eleven helt och hållet att jobba och är liksom att "jag inte ens försöker längre, detta suger" och "jag börjar inte ens göra, jag kan emellertid inte" och på det sättet försöker hen kanske täcka att hen inte kan saken som undervisar. (Informant B)

(18) Monet lapsethan oireilee myös sitä kun on paha olla eikä osaa sanottaa niitä tunteitaan eikä edes tunnista sitä tunnetta et miksi musta tuntuu tältä. (Informant E)

Många barn har också symtom att de mår dåligt men de kan inte sätta på ord sina känslor och igenkänner inte ens känslan varför det känns på det sättet som det känns. (Informant E)

Utöver de bristfälliga färdigheterna konstaterade informanterna att problembeteende kan bero på elevens oförutsedda behov (se även Levin och Nolan 2007, 53). Som de mest typiska behoven nämnde de behovet av hjälp, uppmärksamhet och gränser. Enligt informanterna försöker eleven tillfredsställa dessa behov med det problematiska beteendet. Det framgår av exempel 19.

(19) *Jonkinlainen tarvehan siellä on aina mikä ei tule kuulluksi niinku huomiontarve, avuntarve tai sit se (häiriökäyttäytyminen) on hänelle jonkinlainen selviytymiskeino siitä tilanteesta --- rajojen hakeminenhan on kans yks tarve nii sitten hän (oppilas) haastaa opettajaa sen takia että olisi joku joka asettais hänelle rajoja --- oppilas hakee sitte tälle tarpeelle tyydyttymistä käytöksellään. (Informant E)*

Det finns alltid ett slags behov som inte hörs, till exempel behov av uppmärksamhet, behov av hjälp eller det (problembeteende) kan också vara ett sätt för hen att hantera den situationen --- att söka efter gränser är också ett behov och då hen (eleven) utmanar läraren för att det ska vara ens någon som skulle sätta gränser för hen --- eleven försöker tillfredsställa sina behov med sitt beteende. (Informant E)

Enligt informanterna kan problembeteende också bero på elevens motivationsbrist och negativa inställning till ämnet som exempel 20 visar. Även Holopainen m.fl. (2009, 22) lyfte upp dessa faktorer.

(20) *Sit voi tietysti olla tämmönen et ei vaan kertakaikkiaan ruotsista tykkää ja että se asenne on sitä oppiainetta kohtaan aika negatiivinen. (Informant D)*

Naturligtvis kan det vara helt enkelt att eleven inte alls gillar svenska språket och att hens inställning till ämnet är ganska negativ. (Informant D)

I motsats till den teoretiska bakgrunden lyfte informanterna inte fram faktorer som är relaterade till elevens personlighet, självkänsla, självuppfattning eller skolframgång. Sjukdomar nämnde de inte heller som en orsak. I stället ansåg informanterna att puberteten påverkar elevernas beteende och de upplevde att problembeteende förekommer mest i årskurs åtta (se även Holopainen m.fl. 2009, 22).

3.3 Förekomsten av problembeteende i svensklektioner

Informanterna kände igen att det förekommer olika slags problembeteende i svensklektioner. De allmänna uttrycksformerna av problembeteende beskriver jag i avsnitt 3.3.1 och de former som är specifika för svenskundervisningen i avsnitt 3.3.2. I avsnitt 3.3.3 jämför jag problembeteende som förekommer i svensklektioner med problembeteende som förekommer i andra lektioner.

3.3.1 Allmänna uttrycksformer

Enligt informanterna kommer problembeteende i svensklektioner vanligen fram som ropande och som onödiga samtal (se exempel 21). De påpekade också att problembeteende kan manifesteras sig som olämpliga kommentarer eller som olovlig rörelse i klassrummet samt avsiktligt störande av andra elever (se exempel 22). Som typiska former ansåg informanterna även olovlig användning av mobiltelefoner samt avståndstagande och passivitet (se exempel 23). Enligt informanterna kan problembeteende komma fram också på det sättet att eleven inte följer skolans regler eller lärarens uppmaningar (se exempel 2).

(21) *Minun tunneilla häiriökäyttäytymistä on huutelu ja tunneille kuulumattomat keskustelut jotka päätetään häiriötarkoituksessa aloittaa ruotsin tunnilla.* (Informant E)

I mina lektioner kommer problembeteende fram som ropande och som diskussioner som inte hör dit och vilka eleverna bestämmer att börja för att störa undervisningen. (Informant E)

(22) *Sellasta tietynlaista kommentointia, ihan asiatonta kommentointia --- ja sitten voi olla muuta et siellä luokassa vaellellaan sellasessa tilanteessa että ei oo mitään semmosta toiminnallista settiä et mennään kaveria härkkimään ja häiritään sen vierusparin tai toisten työskentelyä.* (Informant B)

Det (problembeteende) förekommer som en viss typ av kommentering, alltså som olämpliga kommentarer --- och sen kan det vara sådant att man strövar omkring i klassrummet i en situation där man inte gör funktionella uppgifter så att man går och stör bänkkamrats eller andras arbete. (Informant B)

(23) *Tyypillinen (häiriökäyttäytyminen) on niitten puhelimien kanssa --- hirvittävän usein se puhelin löytyy sieltä taskun pohjalta ja pahimmassa tapauksessa pitää alkaa kaverille näyttämään jotain kivaa videoklippiiä tai sit näitä pelijuttuja --- tai sitten laitetaan huppu päähän ja kuulokkeet korviin.* (Informant A)

En typisk uttrycksform för problembeteende är telefonerna --- väldigt ofta hittas telefonen i fickan och i värsta fall måste man börja visa en kul video eller spelgrejer för en kompis --- eller sen sätts en huva över huvudet och hörlurar på öronen. (Informant A)

I praktiken motsvarar de typiska uttrycksformerna av problembeteende i svensklektioner fortfarande till stor del de former som beskrivs i äldre studier (se t.ex. Aho 1976, 8–9). Utöver dessa kan även nya uttrycksformer såsom olovlig användning av mobiltelefoner upptäckas. Detta förstärker Holopainen m.fl.:s (2009, 7) syn på att problembeteende har blivit mångformigare under åren. Vad gäller då svårighetsgraden av problembeteende anser jag att informanternas uppfattningar korrelerar med Saloviitas (2014, 27–28) uppfattning på att milda former av problembeteende är vanligare än allvarliga former. Åtminstone hittills stödde informanternas svar inte resultaten av tidigare studier att elevernas beteende skulle ha

förändrats mot en mer aggressiv riktning – de flesta informanterna hade inte upplevt till exempel hot om våld på jobbet (jfr Niva & Pakkanen 2013, 7). De typiska uttrycksformerna av problembeteende som informanterna nämnde var också likriktade oavsett skolnivå (jfr Saloviita 2014, 28) och inga könsskillnader lyftes fram (jfr Laakso 1992, 47; Lappalainen 1996, 127).

3.3.2 Specifika uttrycksformer

Även om informanterna ansåg att problembeteende huvudsakligen kommer fram på samma sätt i svensklektioner som i andra lektioner kände de igen också problembeteende som är typiskt för svensklektioner. Enligt informanterna innebär svenskundervisning mer attitydproblem och ifrågasättande av språkets behov jämfört med andra ämnen som det framgår av exempel 24 och 25. Dessa exempel förstärker tidigare forskares (se t.ex. Aho 1976, 3) syn på att elevernas beteende kan vara annorlunda i olika lektioner – även problembeteende kan ha olika former beroende på ämnet.

(24) *No kyllähän sitä tietysti keskustelut käydään melkein viikoittain et miks tätä pitää opiskella mutta ei se muuten, muutenhan se (häiriökäyttäytyminen) on hyvin samantyyppistä (ruotsin oppitunneilla) kuin jossain muuallakin.* (Informant A)

Nästan varje vecka har vi diskussioner varför man måste studera detta, men inte annars, annars är det (problembeteende) väldigt likadant här än någon annanstans. (Informant A)

(25) *Ruotsin osalta tietysti on enemmän "no ei tätä mihinkään tartte", "ihan perseestä" ja "ruotsi on homojen kieli" ja tämmösiä asenteellisia juttuja.* (Informant B)

När det gäller det svenska språket förekommer naturligtvis mer "nä man behöver detta för ingenting", "det här suger" och "svenska är bögnas språk" och sådana här fördomsfulla grejer. (Informant B)

Informanterna C och D uppfattade ändå att elevernas attitydproblem åtminstone delvis är bara regionala problem. Enligt dem ifrågasätts det svenska språket inte i Nyland och i Lappland på samma sätt som i helt finsktalande områden. Informanterna konstaterade att eleverna i dessa områden främst är motiverade att lära sig språket eftersom språket är närvarande i elevernas vardag (se exempel 26). Enligt informanterna påverkade elevernas motivation också upplevelsen av deras egen kunnighet och att de drar nytta av svenskkunskaperna. Det framgår av exempel 27.

(26) *Mä en oikeestaan nää hirveesti eroo enkun ja ruotsin tuntien välillä et en nyt tiä onks tää semmonen juttu mihin ehkä vaikuttaa se et opetan Helsingissä missä ruotsi on oikeesti läsnä --- ja must tuntuu lähtökohtaisesti et ne (oppilaat) on hirveen ihastuneita ruotsin kielestä --- Jyväskylässä mä kuulin tosi paljon sitä ”pakkoruotsi on paskaa”-tyylistä kommenttia. (Informant C)*

Jag ser inte en stor skillnad mellan engelsk- och svensklektioner, jag vet inte om det en sak som påverkas av att jag undervisar i Helsingfors där det svenska språket verkligen är närvarande --- och jag tycker att de (eleverna) är mycket förtjusta över det svenska språket --- I Jyväskylä hörde jag mycket sådana här ”tvångssvenskan är skit”-kommentarer. (Informant C)

(27) *Täällä (Lapissa) saamenluokkalaiset opiskelee eka luokasta lähtien norjaa nii se norja motivoi niitä --- ne huomaa sen miten paljon norja tukee ruotsia ja miten paljon ruotsista on apua norjaan et ne huomaa sen et mikä hyöty siitä on et ei oikeestaan semmosta purinaa (pakkoruotsista) meillä oo kun ihan harvoin. (Informant D)*

Här (i Lappland) studerar de samiska klasserna norska från första klassen så det norska språket motiverar dem --- de märker hur mycket norskan stödjer svenskan och hur mycket svenskan stödjer norskan så de märker fördelen med svenskan så sådant här klagande om tvångssvenskan har vi bara sällan. (Informant D)

Även om problembeteende enligt Holopainen m.fl. (2009, 37–39) är mer typiskt i stora bosättningscentra och i huvudstadsregion är resultaten motstridiga när det gäller för svenskundervisningen specifikt problembeteende, det vill säga diskussionen kring tvångssvenskan. I praktiken är elevernas motivation en väsentligare faktor än bostadsområdet eller klasstorleken och kan förebygga och minska ett problematiskt beteende.

3.3.3 Problembeteende i svensklektioner i jämförelse med andra ämnen

Några av informanterna (t.ex. informant A och E) upplevde att det kan förekomma mer problembeteende i svensklektioner än i andra lektioner. Enligt informanterna är de möjliga orsakerna till detta att svenska språket ofta uppfattas som mer främmande och utmanande än andra ämnen (se exempel 28). Vidare ansåg informanterna att mängden problembeteende kan bero på ämnets obligatoriska status och elevernas låga motivation som exempel 29 visar – på svensklektioner är eleverna inte på samma sätt motiverade som på valfria lektioner. Ändå konstaterade informanterna att problembeteende förekommer på samma sätt även i valfria lektioner om barnets eller ungas föräldrar hade gjort språkvalet.

(28) *Voi olla et jos ruotsi useammalle tuntuu vaikealta niin se turhautuminen aiheuttaa sitä et sitä häiriökäyttäytymistä voi olla enemmän ruotsin tunneilla. (Informant A)*

Det kan vara att det svenska språket känns svårt för flera så då frustrationen orsakar det att det kan förekomma mer problembeteende i svensklektioner. (Informant A)

(29) *Jollain tavalla sellasta vähä voimakkaampaa ja räikeämpää se häiriökäyttäytyminen on pakollisen aineen tunneilla koska pakolliseen aineeseen ei niin valikoidu ne oppilaat samalla tavalla kun valinnaisaineisiin.* (Informant E)

På något sätt är problembeteende lite starkare och mer uppenbart i de obligatoriska lektioner eftersom eleverna inte är utvalda för det obligatoriska ämnet på samma sätt som för valfria ämnen. (Informant E)

De flesta informanterna upplevde emellertid inte att problembeteende förekommer mer på svensklektioner. Enligt dessa informanter ligger orsakerna till problembeteende ofta i andra faktorer och de är inte förknippade med ett specifikt ämne. Informanterna konstaterade att de utmanande eleverna ofta är utmanande på alla lektioner oberoende av ämnet. Det framgår av exempel 30.

(30) *En mä oikeestaan tiedä onko sitä enemmän ruotsin tunneilla kun englannin tunneilla että jos ne syyt on siellä elämähallinassa ja muussa tämmöissä niin kyllä se sit on yleensä englanninkin tunneilla se häiriökäyttäytyminen.* (Informant A)

Jag vet inte riktigt om det förekommer mer på svensklektioner än på engelsklektioner alltså om orsakerna finns i elevens livskompetens och liknande så då förekommer problembeteende vanligtvis också på engelsklektioner. (Informant A)

På basis av informanternas svar kan man säga att mitt antagande om att problembeteende konsekvent förekommer mer på svensklektioner var åtminstone delvis fel eller man kan inte ta en tydlig ställning till det – på svensklektioner påverkar samma bakgrundsfaktorer som orsakar problembeteende även på andra lektioner. Ändå finns det speciella utmaningar som är förknippade med svenskundervisningen. När det gäller svenskan betonade informanterna vikten av elevernas motivation och deras uppfattning av sina egna kunskaper som bidragande faktorer (se även Kivirauma 1996, 59). Även om det är svårt att uppskatta problembeteende på svensklektioner i förhållande till andra ämnen, tyder informanternas svar på att mängden problembeteende har ökat på lång sikt på alla lektioner. Speciellt ansåg de mer erfarna informanterna (informanterna A och D) på det sättet. Enligt min mening förstärker skillnaderna i de erfarna och yngre informanternas svar Saloviitas (2014, 29) syn på att problembeteende har ökat speciellt under 2000-talet.

3.4 Informanternas handlingsmönster

Enligt undersökningen hade informanterna flera olika medel med vilka de förebyggde och löste utmanande situationer. I avsnitt 3.4.1 fokuserar jag på förebyggande medel och avsnitt 3.4.2 på lösningar.

3.4.1 Förebyggande medel

I detta avsnitt beskriver jag de medel som informanterna använde för att förebygga problembeteende. Dessa medel är utgående från den teoretiska bakgrunden indelade i praktiska medel (3.4.1.1), interaktionsmedel (3.4.1.2) och pedagogiska medel (3.4.1.3). Vidare beskriver jag de förebyggande medel som är specifika för svensklektioner (3.4.1.4). I slutet av varje avsnitt presenterar jag också resultaten av frågeformuläret.

3.4.1.1 Praktiska medel

Vad gäller praktiska medel berättade informanterna att de i början tar ett fast grepp på gruppen och håller sträng disciplin i klassrummet. De ansåg att eleverna på det sättet lär sig klassregler och lärarens handlingsmönster (se exempel 31). Reglernas betydelse betonades också av O'Regan (2013, 101) och Saloviita (2014, 72–73). Även enligt lagen om grundläggande utbildning är det viktigt att eleverna känner till normerna för ett acceptabelt beteende så att det är lättare att styra beteendet.

(31) Mä otan aika napakan otteen siitä ryhmästä ja pidän aika kovan kurin että oppilaat oppii tuntemaan niinku minut opettajana ja minun luokkani säännöt. (Informant E)

Jag tar ett ganska fast grepp på gruppen och håller en ganska strikt disciplin så att elever lär känna mig som lärare och de regler som finns i mitt klassrum. (Informant E)

Informanterna betonade också vikten av sittordning. Vanligtvis uppfattade de att problematiskt beteende uppstår om två bråkmakare sitter bredvid varandra och den enas beteende matar den andras beteende. Detta framgår av exempel 32. Vikten av sittordning betonades även av Saloviita (2014, 71).

(32) *Aina pitää miettiä se istumajärjestys ettei laiteta kahta härvääjää istumaan liian lähelle toisiaan et se on ehkä se tärkein tämmösissä tilanteissa ettei sit tuu lisää bensaa liekkeihin.* (Informant B)

Man måste alltid tänka på sittordning så att man inte sätter två bråkmakare sitta för nära varandra, alltså det kanske är det viktigaste i sådana situationer att man inte tillsätter mer bensin i lågorna. (Informant B)

Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om de praktiska medlen mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 3). Frågeformuläret visade att förutom *gemensamma regler* och *förändring av sittordning* ansåg informanterna *borttagning av störande föremål* som ett nyttigt medel — informant A berättade att hen tar bort störande föremål när det är möjligt. *Dagschemat* eller *skoldagens rytm* kunde informanterna däremot inte påverka. Informant D sade att hen ibland försöker påverka skoldagens rytm genom att hen låter eleverna gå på lunch tidigare än vanligt. Vidare upplevde informanterna att de inte kunde påverka *skolans fysiska omgivning* avsevärt. Informant C berättade att hen försöker forma den fysiska omgivningen efter sina möjligheter och uppgav att hen ibland genomför undervisningen i korridoren, på gården och i hallen. Informant D berättade däremot att hen försöker påverka omgivningen genom att ändra placeringen av skrivbord eller genom att justera klassrumsbelysningen. Enligt min mening är detta en bra återspeglning av det faktum att enskilda lärare inte har tillräckliga möjligheter att påverka eller använda alla förebyggande medel som presenteras i forskningslitteraturen. Till exempel enligt Levin och Nolan (2007, 56) har skolans fysiska omgivning och arbetstidsarrangemang en betydande inverkan på elevernas beteende.

3.4.1.2 Interaktionsmedel

Alla informanter betonade betydelsen av interaktion när det gäller att förebygga problembeteende. De framhävde att det är ytterst viktigt att läraren bygger en bra relation med sina elever och tyckte att på grund av goda förhållanden eleverna vill bete sig väl (se exempel 33). Informanterna konstaterade också att när läraren har lyckats bygga förtroende med sina elever vill eleverna inte svika det (se exempel 34). Även Greene (2009, 65) och Saloviita (2014, 13) betonade vikten av goda relationer.

(33) *Kaikista paras keino olis jollain konstilla saada niihin oppilaisiin semmonen hyvä suhde ja hyvät välit silleen että se myönteinen käytös tulee siitä että ne halua olla sulle kivoja.* (Informant E)

Det bästa medlet är att på något sätt skapa ett bra förhållande med eleverna och goda relationer på det sättet att det positiva beteendet kommer från deras egen vilja att vara trevliga mot dig. (Informant E)

(34) *Sitten kun sä saat rakennettua sellasta luottamusta niin ei ne (oppilaat) halua sitä pettää tai sen näkee niistä kun niitä harmittaa et ne teki niin vaikka ne halus tehdä toisella tavalla.* (Informant A)

När du har lyckats bygga sådant här förtroende med eleverna så de vill inte svika det eller man ser det att det harmar dem att de igen gjorde på ett visst sätt trots att de ville göra på ett annat sätt. (Informant A)

Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om interaktionsmedel mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 4). Speciellt var jag intresserad av vilka konkreta medel informanterna använde för att bygga en bra relation med sina elever. Resultaten visade att alla informanter ansåg nästan alla interaktionsmedel som presenterades i den teoretiska bakgrunden som effektiva och de använde dem ofta. Till exempel *att hälsa eleverna, att kunna elevernas namn och att involvera eleverna* var vardag för alla informanter. Mycket använde informanterna även *positiva kommentarer och humor*. De försökte också lära *känna sina elever mer detaljerat* och strävade efter *att fästa avseende vid kroppsspråket och tonen* de använder. Alla informanter såg även *bestämmdhet* som ett effektivt medel, med undantag för informant A som sade att det inte är karakteristisk för hen. *Auktoritära inställning* delade däremot åsikter. Enligt informanterna A, C och D leder den auktoritära inställningen ingenstans, informanterna B och E agerade ibland till och med auktoritativt. När det gäller punkterna *tillräckligt med tid för att möta eleven* och *att ha kontakt med varje elev under lektionen* framhöll de flesta informanterna tidsbristen som ett problem. Ändå berättade informanterna att de försöker använda dessa medel och ansåg att de är ytterst nyttiga – i en liten skola använde informant D dessa medel utan problem. Vad gäller interaktionsmedel och speciellt de två sist nämnda medlen visade resultaten att enskilda lärare inte har möjligheter att använda alla förebyggande medel som presenteras i forskningslitteraturen i den utsträckning som de ville på grund av tids- och resursbrist. Resultaten visade också att informantens karaktärsdrag påverkar de medel som hen använder (jfr bestämmdhet).

3.4.1.3 Pedagogiska medel

Vad gäller undervisningen betonade informanterna vikten av en tydlig lektionsstruktur och framhävde att undervisningen bör anpassas till elevgruppens intresse (se exempel 35). Informanterna ansåg också varierande arbetssätt som viktiga som exempel 36 visar. En tydlig lektionsstruktur, varierande arbetssätt och anpassning av undervisningen efter elevernas intresse lyftes även fram av O'Regan (2013, 105), Saloviita (2014, 45, 67), Heljskov Elvén (2016, 84–85).

(35) *Jos mun oman tunnin struktuuri on selkeä se saattaa auttaa siinä tilanteessa --- ja se tietysti auttaa et sä suunnittelet ne tunnit silleen et nää (oppilaat) tekee mielellään tän tyypistä työtä.* (Informant A)

En tydlig lektionsstruktur kan hjälpa i den situationen --- och naturligtvis kommer det att hjälpa om du planerar lektionerna så att de (elever) gärna gör denna typ av arbete. (Informant A)

(36) *Se et yrittää tehdä niinkun monipuolisia työtapoja että just et siinä ois jokaiselle vähän jotakin.* (Informant A)

Det att man försöker ta med varierande arbetssätt så att det finns något för alla. (Informant A)

Informanterna involverade också sina elever och ansåg detta som ett bra medel. De tyckte att medlet fungerar oavsett klassnivå. Det framgår av exempel 37.

(37) *Mä saatan pyytää että voisiko joku oppilas välillä vaihtaa paikkaa et tulisko joku kuulustelemaan esimerkiksi sanaristikon ja ihan ysiluokan pojatki haluu tulla tiiätkö.* (Informant E)

Jag kan be om någon elev ibland skulle kunna byta plats med mig alltså om det finns någon som vill komma och förhöra till exempel korsordet och även pojarna i nian vill komma. (Informant E)

Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om de pedagogiska medlen mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 5). Resultaten förstärkte att informanterna upplevde alla pedagogiska medel som nyttiga. I punkterna *motiverande/inspirerande undervisning, intressanta och förståeliga uppgifter* och *tydlig kommunikation* lyfte informanterna fram elevernas personliga åsikter om vad som är inspirerande, intressant, förståeligt eller tydligt. I punkten *en lämplig kravnivå* och *en lämplig takt* framförde informanterna gruppernas heterogenitet och de utmaningar som följs av det.

Alla föregående medel upplevde informanterna dock som nyttiga och de använde de när det var möjligt. *Olika undervisningsmetoder och -medel* använde alla informanter – informant A berättade att hen ibland genomför lektioner på ett normalt sätt. *Variert arbetssätt* var en del av allas vardag. Informanterna försökte också *kommunicera tydligt*, sätta *tydliga mål* för lektionerna och *förbereda eleverna för det som komma skall*. Vad gäller dessa medel upplevde informant A ibland utmaningar på grund av sin karaktär. Till skillnad från alla andra berättade hen också att hen *involverar eleverna* bara ibland och i punkten *att differentiera undervisningen* funderade hen om differentieringen är tillräckligt. Som ytterst viktiga medel betonade informanterna *effektiv tidsanvändning*, *en noggrann lektionsplanering* och *flexibilitet i undervisningen*. Punkten *kontinuerlig övervakning av elevernas aktiviteter* delade informanternas åsikterna mest. Informanterna B och D berättade att de använder medlet ofta medan informant A berättade att hen inte alltid har tid eller ork att följa elevernas aktiviteter. Informant C i sin tur konstaterade att hen övervakar elevernas aktiviteter men sade att hen också vill ge eleverna ansvar för vad de gör. I praktiken visade resultaten att enskilda lärare inte kan påverka alla pedagogiska medel som presenteras i forskningslitteraturen på grund av undervisningsgruppernas storlek och heterogenitet samt resursbrist (jfr att differentiera undervisningen). Resultaten visade också att informantens karaktärsdrag påverkar de medel som hen använder.

3.4.1.4 Specifika medel för svenskundervisning

Huvudsakligen använde informanterna samma förebyggande medel i svensklektioner som i andra lektioner. Enligt informanterna måste lärarna ändå motivera eleverna mer i svenskundervisning och ytterst viktigt är även lärarens egen positivitet och tålamod (se exempel 38). Vidare framförde informant A att hen sänker kravnivån i svenskundervisning för att ge eleverna erfarenheter av framgång och på det sättet förebygga problembeteende som beror på frustration (se exempel 39).

(38) *Ruotsin tunneilla mun täytyy olla vielä positiivisempi että mun täytyy jotenkin et "hei tää on tosi kivaa et halutteko kuulla mä kävin tukholmassa ja tiättekö mä näin sitä ja tätä ja mä katoin tämmösen hyvän videon et tässä on ruotsalaista poppia" ja tämmöstä et yrittäis saada sen oppilaiden kiinnostuksenkohteen siihen ruotsin kieleen. (Informant A)*

I svensklektioner måste jag vara ännu mer positiv alltså jag måste vara liksom "hej, det här är riktigt kul, vill ni höra jag besökte Stockholm och vet ni jag såg dittan och dattan och jag

såg en bra video och det finns svensk pop här” och sådant så att man försöker få elevernas intresse för det svenska språket. (Informant A)

(39) Toinen tapa ruotsin tunneilla mikä sattaa vähentää sitä häiriökäytöstä on se että mä lasken koko ajan rimaa et tulis vähän niitä onnistumisentunteita et se frustraatio ei ois niin suurta. (Informant A)

Ett annat sätt i svensklektioner som kan minska problembeteende är att jag sänker ribban hela tiden så att eleverna får erfarenheter av framgång och att frustrationen är inte så stor. (Informant A)

Problembeteende som gäller ifrågasättandet av svenska språket och negativa attityder försökte informanterna förebygga genom att lyfta fram och diskutera temata redan i de första lektionerna. De reagerade vanligen med humor på diskussionen kring den så kallade tvångssvenskan och sade att de inte deltar i den. Informant B hade löst problemet enkelt på det sättet att hen uppmanar eleverna att läsa språklagen på nätet (se exempel 40).

(40) Ja just siitä pakkoruotsista et käytiin se läpi ja jokainen kerto oman mielipiteensä (ruotsin kielestä) --- ja muuten mä sitten yleensä aika huumorilla puutun tähän asiaan --- mä en lähde siihen mukaan et asiallisesti perustelen ja sanon et yhden kerran on tämä asia käsitelty kun alko tämä opetus mun kanssa et mä en jaksa viikko toisensa jälkeen tätä käsitellä et käykää lukemassa Finlexistä suomen kielilaki et minkä takia tätä ruotsia opiskellaan et se on laissa määrätty. (Informant B)

Och vi diskuterade tvångssvenskan och alla berättade sin egen åsikt (om det svenska språket) --- och annars svarar jag på denna fråga med humor --- jag deltar inte i diskussionen utan motiverar och säger att vi har behandlat det här temat när undervisningen började med mig och jag orkar inte behandla det vecka för vecka så ni kan gå och läsa den finländska språklagen på Finlex och varför man studerar svenska, det står i lagen. (Informant B)

Enligt informanterna kan man med de ovannämnda medlen förebygga problembeteende som beror på elevernas kunnighet, motivation och attityder. De ansåg att genom att ge eleverna en mer omfattande bild av betydelsen och användbarheten av svenska språket kan man göra diskussionen kring tvångssvenskan mer analytisk och öka elevernas motivation. Enligt informanterna kan språkets betydelse och användbarhet betonas till exempel genom att berätta för eleverna om olika studie- och arbetsmöjligheter. De tyckte att även kultur- och turismmöjligheter kan väcka elevernas intresse.

3.4.2 Lösningar

I detta avsnitt presenterar jag informanternas lösningar på problembeteende. Dessa lösningar är indelade i lösningar vid utåtriktat beteende (3.4.2.1) och lösningar vid inåtriktat beteende

(3.4.2.2). Lösningar vid utåtriktat beteende är utgående från den teoretiska bakgrunden indelade i verbala medel, samarbetsbaserade lösningar, icke-verbala medel, konsekvenser och ekosystemiska lösningar. Lösningar vid inåtriktade beteende är däremot indelade i allmänna medel och specifika medel. I avsnittet presenterar jag också resultaten av frågeformuläret som gäller de ovannämnda medlen.

3.4.2.1 Lösningar vid utåtriktat problembeteende

Verbala medel. Informanterna ingrep i ett utåtriktat problembeteende vanligtvis med hjälp av verbala medel (se även Saloviita 2014, 97–103). Oftast använde de en artig kommentar på klassnivå som ett första medel och vid behov riktade de kommentaren eller en direkt befallning mot den eleven som betar sig störande (se exempel 41). Informanterna betonade också betydelsen av ens egen lugn och ansåg att det lugnar även eleven som exempel 42 visar.

(41) *Oppitunnin aikana yleensä suosin aika kohteliaita sanamuotoja esimerkiksi että "hei nyt on aika kuunnella" tai saatan kysyä että "kuka siellä vielä puhuu minun kanssa samaan aikaan" --- ja sit jos oon jo liian monta kertaa huomauttanut tälläsellä yleisellä tavalla nii käytän ihan nimeä huomauttaakseeni että "nyt Maija hiljaa" ja "nyt Matti hiljaa" et tälleen kohdistetusti. (Informant E)*

Under lektionen föredrar jag vanligtvis ganska artiga formuleringar såsom "hej nu är det dags att lyssna" eller jag kan fråga "vem är det som fortfarande pratar samtidigt med mig" --- och om jag redan har påpekat för många gånger på det allmänna sättet använder jag namnet för att påpeka att "nu Maija tyst" och "nu Matti tyst" alltså på det sättet direkt. (Informant E)

(42) *Se et mä pysyn ihan rauhallisena et mä vaan otan iisisti jollakin lailla et se niinkun rauhottais niitä. (Informant A)*

Det att jag håller mig lugn på något sätt för att det lugnar även dem. (Informant A)

Som ett effektivt verbalt medel upplevde informanterna även ett jag-budskap och en diskussion med elevgruppen. I enlighet med Thomas Gordon (2004, 2006) uttryckte informanterna genom jag-budskapet sina egna känslor och tankar samt beskrev eleverna vilka konsekvenser deras beteende har. Informanterna lyfte även fram att de involverar eleverna för att hitta lösningar. Det framgår av exempel 43. Enligt informanterna ökar elevernas deltagande deras engagemang för överenskomna förändringar. Detta påstående hänger ihop med Saloviita (2014, 74).

(43) *Voi keskustella yhteisesti silleen et kertoo omasta näkökulmastaan että ”mitä luulette et mä olin suunnitellu et tehtäs tällälaiilla mut homma meni ihan mönkään että te ette oppinu mitään ja mun työ vaikeutui aika lailla et mitä luulette et voitais yhdessä tehdä et tää homma vähän paranis jatkossa”.* (Informant A)

Man kan diskutera tillsammans på det sättet att man berättar ur sin egen synvinkel att ”vad tror ni att jag hade planerat att vi ska göra så här men det gick åt skogen, ni lärde ingenting och mitt jobb blev ganska svårt så vad tror ni att vi skulle kunna göra för att det ska bli lite bättre i framtiden”. (Informant A)

Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om de verbala medlen mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 6). Den bekräftade resultaten från den muntliga intervjun som gäller *direkta befallningar* och *jag-budskap* – informant D var den enda som inte använde jag-budskapet. Alla informanter upplevde att även andra verbala medel, det vill säga *antydningar* och *ställföreträdande förstärkning* är effektiva lösningar på problembeteende. Informant A använde antydningar bara ibland. Vad gäller verbala medel betonade informanterna försiktigheten. Enligt dem är det viktigt att eleven inte känner sig avsnoppad eller ojämförbar i jämförelse med andra. I praktiken betonas med dessa medel känslan för situationen och kännedom om eleven.

Samarbetsbaserade lösningar. Förutom alla verbala medel och den allmänna diskussionen på gruppnivå använde informanterna även diskussioner på tumanhand med eleven som lösning. Sådana diskussioner genomförde informanterna antingen under lektionen eller som fostrande samtal på fritiden. I fostrande samtal frågade informanterna vanligtvis först elevens egen syn på situationen och hans uppfattning om de möjliga orsakerna till beteendet. Informanterna frågade också hur de kan hjälpa eleven och förklarade att beteendet inte kan fortsätta på samma sätt i framtiden (se exempel 44). Vidare berättade informanterna att de beskriver sina egna känslor för eleven och konstaterade att eleven vanligen känner sig besvärad i dessa situationer (jfr jag-budskap). De nämnde att de även kan uttrycka eleven att de förväntar sig mer (se exempel 45).

(44) *Kasvatuskeskusteluja oon myös pitäny joskus --- oon kysyny et ”miten meni noin niinku omasta mielestä” ja että ”mistä tämä (käytös) vois johtua” ja ”miten minä voisin sinua tässä auttaa” --- ja teen selväks että näin tämä (käytös) ei voi jatkua ja mietitään et mitä me tälle asialle tehdään.* (Informant E)

Jag har också genomfört fostrande samtal ibland --- jag har frågat ”hur gick det enligt din egen åsikt” och ”vad kan det (beteendet) bero på” och ”hur kan jag hjälpa dig med detta”

--- och jag förklarar att det (beteendet) inte kan fortsätta på det sättet och att vi funderar på vad vi kommer att göra med det. (Informant E)

(45) *Ja kyllä mä oon niissä kasvatuskeskusteluissaki sanonu että ”tiedätkö et tuommonen sinun käytös tuntuu minusta ihan tosi pahalta” ja siinä vaiheessa oppilas on aika vaivaantuneen olonen --- olen myös sanonu että ”odotan sinulta (oppilaalta) kyllä niinku enemmän”.* (Informant E)

Ja, och jag har sagt i fostrande samtal att ”vet du att ditt beteende känns jättedåligt enligt min mening” och då ser eleven ganska besvårad ut --- och jag har också sagt att ”jag förväntar mer av dig (av eleven)”. (Informant E)

Enligt min mening följer principer i fostrande samtal Greenes (2009) samarbetsbaserade lösningar – i båda lösningarna försöker man förstå den verkliga orsaken bakom beteendet och problemet lösas tillsammans. Resultaten av frågeformuläret förstärkte att alla informanter använde *samarbetsbaserade lösningar* (se bilaga 7). De upplevde att en öppen diskussion med eleven är utgångspunkten för allt och ansåg medlet som ytterst nyttigt. Informant A nämnde emellertid att tidsbrist kan utgöra utmaningar för samarbetet.

Icke-verbala medel. Informanterna använde också icke-verbala medel i utmanande situationer. Några informanter (t.ex. informant E) ansåg bland annat fysisk närhet och beröring som effektiva. Enligt dessa informanter känns fysisk närhet ”hotande” för eleven då elevens koncentration flyttar tillbaka till uppgiften. Informant E berättade också att hen i mer utmanande situationer använder beröring för att rikta elevens uppmärksamhet på frågan som behandlas. Detta framgår av exempel 46. Icke-verbala medel rekommenderades även av Saloviita (2014, 15, 94–96).

(46) *Fyysinen läheisyys ehkä tuntuu oppilaasta jollain tavalla uhkaavalta et jos ope tulee siihen lähelle seisomaan nii yleensä se keskittyminen on enemmän siinä tehtävässä --- tai joskus jos menee tosi villiksi nii olen tehny sillä tavalla et lasken vaikka kaksi sormea kevyesti oppilaan olkapäälle että ”hei käännätkö omaan pöytääsi päin” ja ”voisitko seurata nytte”.* (Informant E)

Fysisk närhet kan kännas på något sätt hotande för eleven alltså om läraren kommer att stå nära så då är fokus vanligtvis mer i uppgiften som görs --- eller ibland om situationen blir verkligen vild har jag gjort så att jag sätter två fingrar på elevens axel och är liksom att ”hej kan du vända dig mot din egen pulpet” och ”kan du följa undervisningen nu”. (Informant E)

Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om de icke-verbala medlen mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 8). Resultaten avslöjade att informanterna hade motstridiga åsikter om dessa medel, speciellt när det gäller

fysisk närhet och beröring. Enligt frågeformuläret använde informant E både *fysisk närhet* och *beröring*. Informanterna B och D använde däremot fysisk närhet men inte beröring. Informanterna A och C berättade i sin tur att de var försiktiga med båda medlen. När det gäller fysisk närhet och beröring betonade alla informanter att man måste ha kännedom om eleven och att man måste ha känsla för situationen. Bland de icke-verbala medlen tyckte informanterna att de säkraste medlen var *uppsyner och gester* samt *pedagogisk blick*. De var också de mest använda medlen och alla informanter använde dem.

Konsekvenser. Informanterna använde också belöningar som lösning på problembeteende. Förutom positiv muntlig feedback ordnade till exempel informant E ”belöningslektioner” för sina elever när de har betett sig väl. Informanten berättade att hen använder en decibelmätare under lektionerna och när volymen stiger för högt uppmanar hen eleverna att sänka volymen. Då hänvisade hen också till belöningen som komma skall (se exempel 47).

(47) *Pidän palkintotuntikertoja aina onnistuneista tunneista --- sanon että ”noniin nyt on hiljaisen työn hetki että palaappa vihreälle alueelle (desibelimittarissa)” ja sitte luokan pitää olla niin hiljaa että se desibelimittari pysyy vihreällä ja se on muuten tosi herkkä desibelimittari se.* (Informant E)

Jag ordnar belöningslektioner alltid för framgångsrika lektioner --- jag säger; ”nu är det dags för ett tyst arbete så återkom till det gröna fältet (i decibelmätare)” och då måste eleverna vara så tysta att decibelmätaren håller sig i det gröna fältet och det är en riktigt mottaglig decibelmätare det. (Informant E)

Informanterna berättade att de även använder straff. De mest typiska straffen var Wilma-meddelanden och kontakt till elevens hem. Enligt informanterna straffas största delen av eleverna för dåligt beteende hemma vilket då påverkar elevens beteende i skolan (se exempel 48). Informanterna lyfte också fram att det ofta räcker att läraren bara hotar att kontakta elevens föräldrar. Det framgår av exempel 49.

(48) *Yks puuttumiskeino on tietysti nää tuntimerkinnät Wilmassa et ne on yleensä aika tehokkaita --- jos saa paljon runtua kotona siitä merkinnästä nii sit seuraavalla kerralla on jo paljon rauhallisempi oppilas tunnilla.* (Informant E)

En lösning är dessa lektionsmarkeringar i Wilma och vanligtvis är de ganska effektiva --- om eleven straffas för den markeringen hemma så nästa gång finns det en mycket lugnare elev i klassen. (Informant E)

(49) *Sitte on se tietenkin se et mulla on puhelin mukana ja kysyn että otetaanko tästä videopuhelu äitille vai isälle vai kummalleki erikseen.* (Informant D)

Och sen är en lösning naturligtvis det att jag har en telefon med mig och jag frågar eleven om jag tar ett videosamtal från situationen till mamma eller pappa eller båda separat. (Informant D)

Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om konsekvenser mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 9). Resultaten avslöjade att informanterna hade motstridiga åsikter om konsekvenserna, speciellt när det gäller *straff*. Enligt frågeformuläret använde informanterna B, C och E straff regelbundet. I praktiken använde informanterna vid sidan av Wilma-meddelanden andra lindriga och artificiella straff såsom fostrande samtal, att befälla eleven att göra ogjorda läxor eller att stänga av Quizlet. Ingen av informanterna använde kvarsittningar och inte heller andra allvarliga konsekvenser såsom uteslutning från lektionen eller avstängning från skolan lyftes fram. Informanterna A och D konstaterade att de ifrågasätter effektiviteten av straffen – vissa straff kan fungera mer som en belöning för eleven och de inte leder till det önskade resultatet. Informant D berättade dock i en intervju att hen hotar eleverna så att hen kontaktar elevens föräldrar. Detta påstående är delvis motstridigt och kan spegla informanternas olika uppfattningar om vilka medel som betraktas som straff. Huvudsakligen betonade informanterna positiv pedagogik och alla informanter använde *belöningar* som lösning på problembeteende. De ansåg att belöningar och en positiv inställning främjar ett positivt beteende.

Lösningar baserade på ekosystem. Ekosystemiska lösningar som sådana lyfte informanterna inte fram i den muntliga intervjun. Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om dessa medel mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 10). Frågeformuläret visade att lösningar som baserar sig på ekosystem delade informanternas åsikter mest. Alla informanter såg *användningen av bakdörren* och *sökandet efter undantag* som effektiva medel och använde dessa i sin undervisning. *Den symptomdefinierande tekniken* använde regelbundet informant D, andra hade inte provat medlet eller tyckte inte att det var användbar. *OmdefinITIONstekniken* använde informanterna B, D och E. Informant A berättade att hen strävar efter att använda tekniken men ansåg att den ibland var svår att genomföra. Informant C berättade däremot att hen förhåller sig neutral till alla elever och svarade inte på frågan. *Positiv konnotation av motiv* använde alla informanter med undantag av informant A som inte kunde svara på frågan. *Positiv konnotation av resultat*

använde däremot endast informanterna B och D. Informant A hade inte hört om medlet och informanterna C och E använde inte medlet – enligt dem är det svårt att hitta positiva effekter som beror på problembeteende. I praktiken upplevde informanterna att de ekosystemiska lösningarna var mer utmanande än de medel som presenterades tidigare och dessa lösningar användes inte så ofta. Resultaten visade att de mest effektiva medlen när det gäller de ekosystemiska lösningarna var de medel där läraren förhåller sig neutral eller positiv till eleven och försöker att bygga en bra relation med eleven.

Allmänna kommentarer om problemlösning. I allmänhet ansåg informanterna att det är viktigt att eleven som beter sig störande kommer att beaktas på något sätt. Ändå betonade de att det är viktigt att ta hänsyn till det sättet som uppmärksamhet ges eftersom beteendet vanligtvis tar slut om det inte får konsekvenser och förstärks av uppmärksamhet. Detta påstående korrelerar med Saloviita (2014, 91). Vidare betonade informanterna att läraren alltid måste agera annorlunda beroende på situationen och eleven. Enkla regler om hur läraren borde reagera i alla utåtriktade situationer kan därför inte ges.

3.4.2.2 Lösningar vid inåtriktat problembeteende

Allmänna medel. När det gäller ett inåtriktat problembeteende använde informanterna vanligtvis verbala medel och konkreta åtgärder. Oftast uppmuntrade informanterna de passiva eleverna på antingen klass- eller individnivå att börja jobba. De berättade också att de kan gå till den passiva eleven och erbjuda sin hjälp med uppgifter. Vanligtvis uppmuntrade informanterna eleven att försöka (se exempel 50). Vid behov differentierade de uppgifterna så att målet blir närmare som exempel 51 visar.

(50) *Puutun siihen (sisäänpäinsuuntautuneeseen häiriökäyttäytymiseen) kyllä ja huomautan et "hei siellä että vielä kaikilla ei oo kirjat esillä että otathan kirjan esille" --- ja sitte jos on semmonen hetki et tehään tehtäviä et ei oo niinku opettajajohtonen hetki nii käyn niitten passiivisten luona ja vähän jututan että "hei kuule nyt ois tää hetki et tehtäs näitä että pääsetkö alkuun voinko auttaa" ja siinä vaiheessa oppilas yleensä vaan mutisee et häntä ei huvita tai et hän ei osaa nii mä sanon et "hei kuule että mä haluaisin nähdä että sä yrität" --- et monesti mä otan tuolin siihen viereen ja tehään yhdessä. (Informant E)*

Ja, jag ingriper i det (ett inåtriktat problembeteende) faktiskt och påpekar att "hej där finns några som inte har böckerna framför sig så var snäll och ta fram boken" --- och om det är en sådan stund på gång att vi gör uppgifter och inte en lärarledd undervisning så då går jag till de passiva eleverna och säger "hej, hör du, nu är det dags att göra dessa uppgifter så kan du sätta igång eller kan jag hjälpa dig" och då vanligtvis bara mumlar eleven att hen inte har

lust att göra eller att hen inte kan så då säger jag att "hej jag skulle vilja se att du försöker" --- oftast tar jag bänken bredvid och vi gör tillsammans. (Informant E)

(51) Tota näille passiiville teen sillä tavalla et eriytän hiukan elikkä tuon tavotetta lähemmäs et saatan vaikka sanoa että "kirjota nuo kolme ensimmäistä (lausetta) et se riittää sä oot tehnyt sen (tehtävän) sitte". (Informant E)

Med de passiva eleverna gör jag så att jag differentierar uppgifterna lite alltså jag kortar vägen till målet närmare. Jag kan säga till exempel att "skriv de tre första (satserna) och det räcker, du har gjort den (uppgiften) då". (Informant E)

Informanterna försökte lösa ett inåtriktat problembeteende också genom att diskutera med eleven (jfr samarbetsbaserad problemlösning). Enligt dem är ett äkta intresse för eleven oerhört viktigt i inåtriktade situationer och de berättade att de vanligtvis frågar eleven hur hen mår (se exempel 52). Informanterna konstaterade också att de försöker lätta elevens tillstånd och få tips från eleven vad läraren kan göra för att hjälpa (se exempel 53).

(52) Kaikista paras juttu mikä mun mielestä parhaiten toimii on se et sä juttelet kahden kesken sen oppilaan kanssa --- et sä meet samalle tasolle ja sanot et "mikä nyt on" --- sellanen aito kiinnostus siihen oppilaan tilanteeseen. (Informant A)

Det bästa medlet som jag tycker fungerar bäst är att du pratar med den eleven på tumanhand --- att du ställer dig på samma nivå och säger "vad är det med dig" --- ett sådant äkta intresse för den elevens situation. (Informant A)

(53) Koitan saada helpotettua sen oppilaan tunnelmaa ja sit se et mä saisin jonkun sellasen pienen vinkin häneltä et mitä mä voin tehdä. (Informant A)

Jag försöker lätta elevens tillstånd och få ett litet tips från hen om vad jag kan göra. (Informant A)

Huvudsakligen reagerade informanterna på ett inåtriktat problembeteende på samma sätt som på ett utåtriktat problembeteende. Ändå var informanternas betraktelsesätt lite annorlunda och de förhöll sig "mjukare" för dessa elever. De flesta informanterna ansåg också att vikten av diskussion betonas mer i inåtriktade situationer än i utåtriktade situationer. Vidare betonade de samarbetet mellan eleven, skolpersonalen och elevens föräldrar.

Specifika medel. Med hjälp av frågeformuläret undersökte jag informanternas uppfattningar om lösningar på psykiska utmaningar mer ingående i relation till den teoretiska bakgrunden (se bilaga 11). Även om informanterna inte framförde specifika medel som sådana i intervjun, visade resultaten av frågeformuläret att de hade gott om medel för att möta psykiska utmaningar. Med undantag av *uppfattningsövningar* och *exponering av elever* använde eller

åtminstone försökte informanterna använda alla medel som presenterades i den teoretiska bakgrunden, det vill säga *att förstärka elevens självkänsla och självkunnande, att planera vardagen efter elevens resurser, att göra en säkerhetsplan, att lära tidsanvändning och prioritering, att lära eleven att vara mer empatisk mot sig själv och att vägleda eleven till skolkurator eller psykolog*. Informant D använde uppfattningsövningar ibland, andra informanter använde inte eller hade inte hört om medlet. Exponering av eleven använde informant E med försiktighet, informant A hade inte hört om det — andra använde medlet. Vad gäller de ovannämnda specifika medlen lyfte informanterna fram att tidsbrist kan utgöra utmaningar för deras användning.

3.5 Problembeteende i framtiden

Informanterna omnämnde olika åsikter om hur problembeteende kan utvecklas i framtiden och ställde olika slags förändringsförslag. I avsnitt 3.5.1 beskriver informanternas uppfattningar om framtidsutsikter. I avsnitt 3.5.2 presenterar jag i sin tur deras förändringsönskemål och lösningsförslag till fenomenet.

3.5.1 Framtidsutsikter

Vad gäller framtiden var de flesta informanterna rädda för att mängden problembeteende kommer att ökas. Informanterna ansåg att det är situationen överallt, men särskilt i stora bosättningscentra och i huvudstadsregionen. Som en orsak nämnde informanterna det ökade antalet elever som behöver särskilt stöd samt ökningen av antalet invandrare och kulturella skillnader (se exempel 54). Vidare lyfte de fram ökningen av antalet olika ideologier och trender i samhället. Även fenomen från sociala medier upplevde informanterna som en stor risk (se exempel 55).

(54) *No siinä mielessä et erityisentuen oppilaat lisääntyy koko ajan ja sit myöskin kun meillä on enemmän näitä maahanmuuttajaoppilaita ja sit jos niiden integrointiin ei oo käytetty riittävästi aikaa tai sit jos ei oo riittävän semmosta laadukasta valmistavaa opetusta nii kyllä se varmasti siinä mielessä tulee tuottamaan ongelmia.* (Informant C)

I det avseendet att antalet elever som behöver särskilt stöd ökas hela tiden och vi har även fler invandrarelever och om det inte har använts tillräckligt med tid att integrera dem eller

om det inte finns tillräckligt med förberedande utbildning så då kommer det säkert att orsaka problem. (Informant C)

(55) Kyllä mulla sellanen huoli on kun koulu on täydellinen poikkileikkaus Suomen yhteiskunnasta --- nii aika hyvin yhteiskunnan kaikenlaisia erilaisia aatteita ja ajatuksia on koulussa edustettuna nii vähän minua huolettaa se että minkälaiseksi se (käyttäytyminen) menee ja myöskin sosiaalisen median tuomat ilmiöt huolettaa jo tällä hetkellä. (Informant E)

Ja, jag har en sådan oro eftersom skolan är ett komplett genomskärning av det finska samhället --- alla slags olika idéer och tankar är representerade i skolan så lite bekymrar jag mig över hur det (beteendet) kommer att se ut i framtiden och även de fenomen som sociala medier orsakar oroar mig redan nu. (Informant E)

Utöver den kvantitativa ökningen trodde vissa informanter (t.ex. informanterna C och E) att problembeteende kommer att få nya uttrycksformer i takt med samhällliga förändringar (se exempel 56). Särskilt ärekränkning och rasism såg informanterna som ett hot i framtiden. De fruktade också att elevernas våldsamma beteende kommer att ökas (se exempel 57).

(56) Se (häiriökäyttäytyminen) tulee myöskin muuttaan muotoonsa näin mä uskosin et kun koko ajanhan tää mejän yhteiskunta kehitty, tulee sellasia uusia muotoi mitä on nykyään tietkö kaikki nettikiusaaminen ja somekiusaaminen. (Informant C)

Jag tror att det (problembeteende) även kommer att förändra sina uttrycksformer eftersom vårt samhälle ständigt utvecklas, det ska komma sådana nya uttrycksformer som till exempel nätmobbning är i dag. (Informant C)

(57) (Häiriökäyttäytyminen voi näkyä tulevaisuudessa:) kunnianloukkauksina ja rasismina ainaki ja jopa väkivallan uhkana. (Informant E)

(Problembeteende kan framstå i framtiden:) åtminstone som ärekränkning och rasism och även som hot om våld. (Informant E)

Vissa informanter (t.ex. informant A) ansåg att elevernas respekt för skolan och för inläring är otillräckliga för tillfället. I stället för problembeteende var de oroliga för elevernas likgiltighet i framtiden. Det framgår av exempel 58.

(58) Mä oon vähän sitä mieltä että suomalainen koulu ei oo nyt menossa oikeeseen suuntaan --- ehkä se koulussa käymisen arvostaminen tai oppisen arvostaminen ei oo niin hyvä kun se vois olla --- et emmä tiää tuleeks häiriökäyttäytymistä lisää mut ehkä välinpitämättömyyttä saattaa tulla lisää. (Informant A)

Jag tycker att det finska skolsystemet inte går i rätt riktning nu --- kanske är elevernas respekt för att få gå i skolan eller respekt för inläring inte så bra som de skulle kunna vara --- så jag vet inte om mängden problembeteende kommer att ökas men kanske likgiltighet kan öka. (Informant A)

Informant D trodde däremot att varken problembeteende eller dess uttrycksformer kommer att förändras i framtiden. Hen antog att detta är fallet särskilt i Lappland, på landsbygden och i småstäder. I dessa områden är gemenskapstraditioner, vissa livsstilar och små kretsar enligt hen skyddande faktorer (se exempel 59). Ändå uttryckte även denna informant sin oro över att mängden problembeteende kommer att ökas i söder och stora bosättningsområden – där finns mer rörlighet och människor är mer anonyma för varandra.

(59) En usko et täällä tulee koskaan koska täällä nämä perinteet ja perinteiset elämäntavat ehkä estää sen (häiriökäyttäytymisen lisääntymisen) ja sitte ku täällä on nii vähän porukkaa ja kaikki tietää ja tuntee kaikki ni sit on sen yhteisönkin paine. (Informant D)

Jag tror att aldrig här eftersom här finns dessa traditioner och traditionella livsstilar som kanske hindrar det (ökningen av problembeteende) och sedan finns det så få människor här och alla vet och känner alla så då finns det även gruppens tryck. (Informant D)

När det gäller *typiska uttrycksformer* av problembeteende är resultaten i linje med Holopainen m.fl. (2009, 37–39). Även enligt informanterna är problembeteende i allmänhet mer typiskt i stora bosättningsområden och huvudstadsregionen än i småstäder och norra Finland.

3.5.2 Förändringsförslag

Ingen av informanterna upplevde att de pedagogiska studierna hade erbjudit tillräckligt med medel för att hantera problembeteende. I enlighet med mig konstaterade de att temat knappast alls behandlades i utbildningen och tyckte att de hade fått lära sig genom den svåra vägen (se exempel 60). Informanterna nämnde också att skillnaden mellan elevunderlaget som finns i Normalskolan och i den vanliga skolan är betydande och tyckte därför att studierna inte hade förberett dem för det verkliga arbetslivet (se exempel 61).

(60) Semmonen mielikuva mulla on että ei me häiriökäyttäytymisestä sinällään puhuttu --- se on vähän hassua ja tulee aikalailla kantapään kautta se oppi sitten. (Informant A)

Jag har en sådan uppfattning att vi inte riktigt pratade om problembeteende --- det är lite lustigt och då kommer läran genom hälen. (Informant A)

(61) No en kyllä hirveesti opinnoissa saanu minkäläisiä välineitä --- Norssin harjottelu ei ihan hirveesti tähän oikeeseen maailmaan valmenna tai oikeeseen opettajuuteen --- Norssilla oli semmosia pikku enkeleitä siellä luokassa ja sitten menee jonnekin normaalille yläasteelle nii siellä on ihan eri meno. (Informant B)

Nå jag fick inte några slags medel i mina studier --- Normalskolans lärarpraktik förbereder inte speciellt bra för den här verkliga världen eller den verkliga lärarskapen --- i

Normalskolan fanns det små änglar i klassrummet och sen går man till något normalt högstadium så då är det helt annorlunda. (Informant B)

Alla informanter längtade efter förändringar. De ansåg att problembeteende som fenomen borde behandlas mer under pedagogiska studier och att lärarna konkret bör utbildas för att bemöta utmanande elever i klassrummet. Speciellt önskade informanterna att specialpedagogiska kurser skulle ingå i studierna. Dessa kurser såg de som viktiga särskilt med tanke på att antalet elever med särskilt stöd ständigt ökar även i normalundervisningen (se exempel 62). Informant C berättade att hen redan hade deltagit i några fortbildningar gällande problembeteende och tyckte att dessa utbildningar gav hen mycket mer medel för att tackla utmanande situationer (se exempel 63).

(62) Ehattomasti meille pitäis tarjota sellasia erityispedagogiikan perusteet kursseja koska se on ihan fakta et erityisentuen oppilaita on vaan enenevissä määrin koko ajan. (Informant C)

Ovillkorligt bör vi erbjudas sådana grundkurser i specialpedagogik för att det bara är ett faktum att antalet elever som behöver särskilt stöd ökar hela tiden. (Informant C)

(63) No mä oon käyny muutaman tosi hyvän lisäkoulutuksen ja niistä on saanu eväitä. (Informant C)

Jag har deltagit i några jättebra fortutbildningar och har fått medel därifrån. (Informant C)

Förutom de ovannämnda förändringarna ansåg informanterna att universitetsutbildningen bör förnyas även på ett annat sätt. De önskade att studiernas innehåll ska förändras så att studierna bättre motsvarar det verkliga arbetslivet. Exempel 64 visar att enligt informanterna bör alla arbetsuppgifter som hör till läraren behandlas i studierna.

(64) Kaikki muutkin et mitä on wilman käyttö ja muut tämmöset ihan perusasiat ja et miten toimitaan luokanvalvojana et ei semmosta opeteta et siihen pitäis sitten reagoida --- opettajien lisäkoulutus ja toi opiskelujen aikana et muuttaa vähän sitä rakennetta et mitä siellä käydään et se (koulutus) ei oo sitä et käsi kädessä lauletaan siellä jotain piirileikkejä vaan ihan raakaa asiaa. (Informant B)

Också alla andra saker till exempel hur Wilma används och andra sådana grundfrågor och hur man arbetar som klassföreståndare, alltså dessa saker undervisas inte så det borde man reagera på --- lärarnas fortbildning och att förändra lite studiernas struktur och saker som behandlas där på det sättet att det (utbildning) inte är det att man sjunger hand i hand i ringen utan en rå sak. (Informant B)

Utöver förändringar som gäller lärarutbildningens struktur och innehåll önskade informanterna fler resurser för skolor och mindre undervisningsgrupper (se exempel 65). De

hoppades också att det skulle finnas minst en annan vuxen i klassrummet förutom läraren så att undervisningen skulle kunna differentieras bättre (se exempel 66). Informant C såg större resurser även som en förutsättning för undervisningens kvalitet och för att problembeteende kan förebyggas.

(65) Koulun pitäis saada enemmän resursseja --- pitäis saada pienemmät ryhmät ja meidän pitäis saada ehkä enemmän niinkun aikaa just ratkasta näitä asioita. (Informant A)

Skolan borde få mer resurser --- vi borde få mindre grupper och kanske borde vi få mer tid åt att lösa dessa saker. (Informant A)

(66) Hirveän hyvä jos haastavan ryhmän mukana olisi koulunkäynninohjaaja tai erityisopettaja --- että eriyttäis vaikka tasoryhmiin et ne jotka oireilee siellä tunnilla sitä et ku mä en ymmärrä niinku yhtään mittää nii heijän kanssa vois eriyttää esimerkiks vähän alaspäin ja toispäin (taitavien kanssa ylöspäin). (Informant E)

Det skulle vara väldigt bra om en utmanande grupp åtföljdes av ett skolgångsbiträde eller en speciallärare --- så att man skulle kunna skilja eleverna i nivågrupper så att de som har symptom för att de inte förstår någonting så med dem skulle man kunna differentiera lite neråt och tvärtom (med skickliga elever uppåt). (Informant E)

Informant E konstaterade att problembeteende kunde förebyggas och lösas även genom att lära eleverna emotionella färdigheter och tolerans vid sidan av andra studier. Hen ansåg också att det allmänna uppfostringsarbetet är viktigt och tyckte att eleverna borde inse förhållandet mellan handlingen och följden (se exempel 67). I praktiken bör sådana modeller och projekt som presenterades i avsnitt 1.4 införas mer i skolorna eller nya liknande lösningar bör utvecklas.

(67) Jotakin sellasta tunnekasvatusta ja suvaitsevaisuuden kasvatusta ehkä tarvitaan tähän ja edelleen koulujen pitää niinku jatkaa sitä hyvää kasvatustyötä niinku esimerkiks vaikka teon ja seurauksen opettamista. (Informant E)

Det behövs någon slags undervisning om de emotionella färdigheterna och tolerans och fortfarande bör skolor fortsätta det bra uppfostringsarbetet såsom att lära förbindelsen mellan handlingen och följden. (Informant E)

Även i tidigare magisteravhandlingar (se t.ex. Hämäläinen & Sarkkila 2003) har man lyft fram liknande resultat gällande de pedagogiska studierna och framställt önskemål att undervisningen bör göras mångsidigare och skolornas resurser bör ökas. Emellertid har tidigare avhandlingar inte framhävt vikten av att lära emotionella färdigheter eller att lära förbindelsen mellan handlingen och följden. Personligen tror jag att även dessa medel skulle åstadkomma betydande förändringar och förebygga problembeteende avsevärt.

4 SAMMANFATTANDE DISKUSSION

I den här magisteravhandlingen har jag redogjort för problembeteende som är förknippat med svenskundervisning. Jag tog reda på lärarnas uppfattningar om problembeteende och undersökte vilka orsaker de ser bakom fenomenet. Vidare utredde jag hur problembeteende förekommer i svensklektioner och tog reda på om beteendet är något annorlunda än i andra lektioner. Jag undersökte också vilka typer av handlingsmönster lärarna använder för att förebygga problembeteende och vilka konkreta åtgärder de använder i utmanande situationer. Syftet var att bilda en helhetsbild om problembeteende som fenomen, öka lärarnas förståelse för problembeteendet och lyfta fram sådana konkreta handlingsmönster som varje lärare kan utnyttja i praktiken.

Materialet för min undersökning bestod av temaintervjuer. Som informanter hade jag fem svensklärare från olika delar av Finland som undervisar inte bara i svenska utan också i något annat ämne. Det totala antalet intervjufrågor var 15 och informanterna fyllde också i ett frågeformulär som gällde förebyggande medel och lösningar på problembeteende. Både intervjufrågorna och frågeformuläret var bildade på basis av den teoretiska bakgrunden. På grund av den rådande coronasituationen genomförde jag bara en av intervjuerna ansikte-mot-ansikte. Resten av intervjuerna genomförde jag via telefon. Jag spelade in alla intervjuerna, transkriberade dem och analyserade materialet med hjälp av en kvalitativ innehållsanalys. Även om jag under hela undersökningen tog medvetet hänsyn till de begränsningar som materialet och metoden ställer finns det alltid en risk för feltolkningar – tolkningarna är mina egna och jag var tvungen att utesluta en del information. På grund av mängden material är resultaten inte heller entydigt generaliserbara. Huvudsakligen anser jag dock att resultaten av min forskning är relevanta. Jag ställde intervjufrågorna på samma sätt för alla informanter och analyserade materialet så noggrant och objektivt som möjligt utan att modifiera informanternas svar.

Enligt undersökningen hade informanterna liknande uppfattningar om vilken typ av beteende som är problematiskt. Vanligtvis definierade de att problembeteende är beteende som avbryter undervisningen, stör andra och bryter mot skolans regler eller lärarens tillsägelser. De ansåg

att problembeteende vanligen riktar sig utåt och det var även förknippat med avsiktlighet. Endast några informanter upplevde ett inåtriktat beteende som problematiskt. Alla lyfte dock fram att det påverkar elevens egen inläring negativt.

Enligt undersökningen påverkar elevernas beteende såväl samhällliga förändringar som faktorer som är relaterade till skolan, hemmet och eleven själv. Bland de *samhälliga förändringarna* lyfte informanterna fram förändringar i auktoritetsförhållanden, inverkan av den tekniska utvecklingen och den ökade mängden psykiska utmaningar. Inverkan av invandringen lyftes också fram, men det betonades huvudsakligen bara i huvudstadsområdet. När det gäller de *skolspecifika faktorerna* framhävde informanterna faktorer som var relaterade till skolresurser och undervisningsgruppernas storlek och heterogenitet. De lyfte också fram gruppdynamikens roll och hade en hel del kritik för den nya läroplanen, dess lektionsfördelning och för de färdiga materialen i läroböckerna. Av de *hemspecifika faktorerna* såg informanterna elevens hemuppföstran och familjens förmåga att stödja eleven som betydande. De ansåg också att konflikter i familjen och föräldrarnas attityder påverkar elevens beteende avsevärt. De *elevspecifika faktorerna* förknippade informanterna med elevens otillräckliga färdigheter och oförutsedda behov. Som en orsak såg de även elevens bristande motivation och negativa attityder.

Enligt undersökningen förekommer det många slags problembeteende i svensklektioner. Huvudsakligen betar sig eleverna på samma sätt i svensklektioner som i andra lektioner och problembeteende kommer fram som ropande, onödiga samtal och olämpliga kommentarer. Vidare kommer problembeteende fram som olovlig rörelse i klassrummet och som avsiktlig störande av andra elever. Typiskt är även olovlig användning av mobiltelefoner, avståndstagande, passivitet och att inte följa reglerna. Förutom dessa allmänna uttrycksformer igenkände informanterna att det förekommer även problembeteende som är specifikt för svensklektioner. Svenskundervisning innebär mer attitydproblem och att ifrågasätta språkets behov jämfört med andra ämnen. Detta problem sågs ändå åtminstone delvis som ett regionalt problem – i huvudstadsområdet, i de tvåspråkiga områdena av Finland och i Lappland är eleverna mer motiverade att lära sig språket. I dessa områden är språket närvarande i elevernas vardag och eleverna har upplevelsen av språkets användbarhet och nödvändighet. I

Mellersta och Östra Finland utgör däremot elevernas låga motivation och deras upplevelser av ens egen kunnskap specifika utmaningar för språkinläringen. Baserat på undersökningen är det dock svårt att säga om det förekommer mer problembeteende i svensklektioner i jämförelse med andra lektioner. I allmänhet beskrev informanterna diversiteten och ökningen av problembeteende under 2000-talet i alla lektioner oberoende av ämnet.

Enligt undersökningen hade informanterna gott om förebyggande medel för problembeteende. Av de *praktiska medlen* betonade informanterna vikten av gemensamma regler och sittordning samt att ta bort störande föremål. När det gäller *interaktionsmedel* framhävde de elevkännedom och positiva förhållanden mellan läraren och eleverna. Av de *pedagogiska medlen* ansåg informanterna den tydliga strukturen i lektionen och anpassningen av undervisningen som ytterst viktiga. Vidare framhävde de användning av mångsidiga undervisningsmetoder och -medel samt varierande arbetsätt. Informanterna strävade också efter att kommunicera tydligt och sätta tydliga mål och de försökte förbereda eleverna för framtiden. Även effektiv tidsanvändning, förhandsplanering och flexibilitet ansåg de som viktiga. Huvudsakligen använde informanterna samma förebyggande medel i svensklektioner som i andra lektioner. Ändå betonade de att i svenskundervisning framhävs mer vikten av motivering och lärarens egen positivitet. Problembeteende som beror på negativa attityder och ifrågasättande av det svenska språket försökte informanterna lösa genom att diskutera temat med eleverna genast i början av undervisningen.

Enligt undersökningen hade informanterna också många slags lösningar på problembeteende. I *ett utåtriktat beteende* ingrep de vanligtvis genom verbala medel, det vill säga genom direkta befallningar, jag-budskap, ställföreträdande förstärkning och antydningar. Vidare diskuterade de på tu man hand med eleven och använde samtal som lösning. Problembeteende löste informanterna även genom icke-verbala medel såsom uttryck och gester samt pedagogisk blick och i viss mån använde de även fysisk närhet och beröring. Populära lösningar var också belöningar som informanterna använde i stor utsträckning. Vad gäller straff använde informanterna huvudsakligen bara milda straff – strängare straff ansåg de effektlösa och konstaterade att de oftast motverkar sitt syfte. Av de ekosystemiska lösningarna såg informanterna *användningen av bakdörren* och *sökandet efter undantag* som effektiva medel.

Informanterna reagerade på ett *inåtriktat problembeteende* på delvis samma sätt som på ett utåtriktat beteende. Vanligtvis använde de verbala medel och konkreta åtgärder såsom att uppmuntra och hjälpa eleven eller att differentiera uppgifter genom att korta vägen till målet. Ett inåtriktat beteende försökte informanterna också lösa genom att diskutera med eleven på tu man hand. Alla ansåg att det var viktigt att stärka elevens självkänsla och självbild och de betonade att vardagen måste anpassas efter elevens resurser. Vid inåtriktat beteende använde informanterna även en säkerhetsplan och lärde eleven tidsanvändning och empatiskt tänkande. De betonade också samarbetet mellan lärare, psykologer och kuratorer. När det gäller problembeteende i allmänhet, det vill säga både utåtriktat och inåtriktat beteende, ansåg informanterna att det är ytterst viktigt att den utmanande eleven blir beaktad. De betonade ändå att det är viktigt ta hänsyn till det sättet hur uppmärksamhet ges och vidare sade de att lärarna alltid måste välja sina medel så att det passar för eleven och situationen. Överlag tyder resultaten i min undersökning på att man i dag betonar starkt positiv pedagogik och studentcentrerade lösningar.

Även om undersökningen visade att informanterna hade mycket information om problembeteende finns det saker som oroar mig i ljuset av studien. Undersökningen avslöjade många faktorer som är väsentliga ur problembeteendets synvinkel men som informanterna kände att de inte kan påverka. De hade till exempel inte tillräckligt med tid att möta eleverna eller möjligheter att differentiera undervisningen på grund av undervisningsgruppernas storlek och heterogenitet. Enligt min mening är dessa kanske de viktigaste faktorerna när man försöker förebygga och lösa problembeteende eftersom man genom dem kan ingripa i ett stort antal faktorer som orsakar problematiskt beteende. Jag är också oroad eftersom informanterna befarade att problembeteende kommer att ökas i framtiden. Förutom den kvantitativa ökningen trodde de att problembeteende kommer att få nya uttrycksformer såsom ärekränkning, rasism och våldsamhet.

Problembeteendet som tema har diskuterats länge i medier och utmaningarna och svårighetsgraden av situationen har identifierats i samhället. Fler lösningar behövs. Baserat på undersökningen bör elevernas problembeteende behandlas mer under pedagogiska studier och

specialpedagogiska kurser bör ingå i undervisningen. Lärare som redan är anställda bör erbjudas fortbildningar och information om åtgärder som fungerar bra bör delas mer mellan lärarna. Vidare bör andra omfattande förnyelser göras i utbildningen så att den bättre motsvarar arbetslivet. Skolor behöver mer resurser och mindre undervisningsgrupper. Även bör projekt och tillvägagångssätt som lär eleverna emotionella färdigheter och tolerans samt sambandet mellan handling och konsekvens tas i bruk. Jag anser också att skolornas verksamhetsidéer och syften bör klargöras och skolornas värderingar bör tydliggöras konkret för alla. Det är viktigt att eleverna förstår att läroplikten är en rättighet och att den är värd att ta till så bra som möjligt. Kanske kan det ha en betydande inverkan på beteendet att eleverna förstår att de går i skolan för sin egen skull.

Om både samhället och lagen om grundläggande utbildning antar att läraren har förutom substansfärdigheter och didaktiska färdigheter också kompetenser att behärska klassrummet anser jag att lärarna borde ges tillräcklig utbildning och resurser att påverka och använda alla förebyggande medel och lösningar i praktiken – bara teoretiska kunskaper om olika åtgärder räcker inte. Med de enkla förändringarna som nämnts ovan är det möjligt att påverka elevernas beteende och därigenom förbättra inlärningsresultaten, trivseln i skolan och på arbetsplatsen och förhindra även andra negativa konsekvenser som beror på problembeteende. Fast det kräver mycket engagemang från samhället anser jag att det lönar sig med tidig intervention – den betalar sig tillbaka mångfaldigt.

Att göra en magisteravhandling var utmanande men givande. Framför allt var det lärorikt. Processen lärde mig mycket om problembeteendet som fenomen och gav både teoretisk och praktisk information om hur utmanande situationer kan förebyggas och lösas. Jag tror att jag har förmågan att tillämpa det lärda också i verkliga klassrumssituationer och känner att jag nu är mer redo för arbetslivet. På grund av den här undersökningen blev jag även intresserad av hur eleverna kunde motiveras bättre att lära sig svenska. I framtiden kan en undersökning göras om hur lärare motiverar sina elever och å andra sidan vilka saker eleverna själva anser som motiverande. När vikten av motivationen betonas i svensklektioner anser jag att förutom att öka resurserna och utveckla utbildningen skulle information om motivering minska problembeteende i svensklektioner än förut.

LITTERATUR

Cacciatore, R. 2007. *Aggression portaat – Opetusmateriaali kouluille*. Opetushallitus. Vammalan kirjapaino Oy.

Aho, S. 1976. *Peruskoulun työrauhahäiriöt ja niiden yhteydet eräisiin oppilas- ja ympäristömuuttujiin. Liedon työrauhakokeiluprosjekti: raportti 1*. Turun yliopisto: kasvatustieteiden laitos. Julkaisusarja A: 42.

Ahvenainen, O., Ikonen, O. & Koro, J. 1994. *Eryityspedagogiikka 2. Eryityskasvatuksen käytäntö*. Juva: WSOY.

Askeleittain -opetusohjelma. 2020. <https://www.hogrefe.fi/testit/askeleittain/AskelettainEtusivu.html>. (hämtad 6.1.2020)

Bell, J. 1987. *Introduktion till forskningsmetodik*. [Alkuperäisteos: Doing Your Research Project]. Övers. Nilsson, B. Lund: Studentlitteratur.

Blomberg, S. 2008. *Noviisiopettajana peruskoulussa. Aloittelevien opettajien autenttisia kokemuksia ensimmäisestä opettajavuodesta*. Helsingin yliopisto, käyttäytymistieteellinen tiedekunta, soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 291.

Charles, C. M. 2005. *Building classroom discipline*. Eighth edition. Boston: Allyn and Bacon.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1990. *Miksi häiritset minua. Työrauhahäiriöistä ja niiden syistä yläasteella oppilaiden kokemana*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 81.

Erätuuli, M. & Puurula, A. 1992. *Miksi häiritset minua 2. osa. Opettajan näkökulma työrauhahäiriöihin yläasteella*. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitoksen tutkimuksia 106.

Greene, R. W. 2009. *Koulun hukkaamat lapset: Opas käytösongelmaisten lasten auttamiseksi*. Helsinki: Finn Lectura.

Hejlskov Elvén, B. 2016. *Kenen ongelma? Haastavat tilanteet koulun arjessa*. [Alkuperäisteos: Beteendeproblem i skolan]. Suom. Nykänen, R. Helsinki: Kehitysvammaliitto ry Oppimateriaalikeskus Opikse.

Hirsjärvi, S. 1983. *Kasvatustieteen käsitteistö*. Keuruu: Otava.

Holopainen, P., Järvinen, R., Kuusela, J. & Packalen, P. 2009. *Työrauha tavaksi. Kohtaaminen, toimintakulttuuri ja pedagogiikka koulun arjessa*. Helsinki: Opetushallitus.

Huhtanen, K. 2011. *Tehostettu tuki perusopetuksessa. Työvälineeksi pedagoginen ennakointi*. PS-kustannus: Jyväskylä.

Hämäläinen, A. & Sarkkila, M. 2003 *Häiriökäyttäytyminen liikuntatunnilla — liikunnanopettajan valmiudet ja toiminta*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Jyväskylä universitet.

Ihatsu, M. 1996. Miten selviydyn ”kunniallisesti”. Ammattioppilaitoksen henkilökunnan kuvauksia käyttäytymisongelmista ja niiden hoidosta. I: Ruoho, K. & Ihatsu, M. 1996. *KÄYTTÄYTYMISHÄIRIÖT NYT! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 13–34.

Inkilä, E. & Salmi, N. 2001. ”Välillä mun on ihan pakko häiritä”. *Työrauhahäiriöistä peruskoulun 8. luokalla*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Jyväskylä universitet.

Kajala, P., Alanen, R. & Dufva, H. 2011. *Kieltä tutkimassa. Tutkielman laatijan opas*. Helsinki: Finn Lectura.

Kari, J., Remes, P. & Väänänen, J. 1980. *Häiriöt ja häiriköt. Koulun työrauha tutkimuksen valossa*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitos. Selosteita ja ja tiedotteita 160/1980.

Kerola, K. & Sipilä, A-K. 2017. *Haastava käyttäytyminen - muutoksen mahdollisuuksia*. Valteri: Valteri koulu.

KiVa Skola 2020. <http://www.kivakoulu.fi/framsida> (hämtad 6.1.2020)

Kivirauma, J. 1996. Muukalaisena koulussa. Tarkkailuun siirrettyjen poikien koulukokemuksia. I: Ruoho, K. & Ihatsu, M. 1996. *KÄYTTÄYTYMISHÄIRIÖT NYT! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 52–67.

Käypähoito 2020. <https://www.kaypahoito.fi/hoi50118> (hämtad 26.4.2020)

Laakso, K. 1992. *Kouluvaikeuksien ennustaminen. Käyttäytymishäiriöt ja kielelliset vaikeudet peruskoulun alku- ja päättövaiheessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston monistuskeskus ja Sisäsuomi Oy.

Lag om grundläggande utbildning 1998. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628> (hämtad 21.11.2019)

Lappalainen, K. Yläasteelta eteenpäin. Etuovesta porhaltaen vai takaovelta tirkistellen? I: Ruoho, K. & Ihatsu, M. 1996. *KÄYTTÄYTYMISHÄIRIÖT NYT! Suomalaista tutkimusta käyttäytymishäiriöistä*. Joensuu: Joensuun yliopistopaino. 106–136.

Levin, J. & Nolan, J.F. 2007. *Principles of Classroom Management. A Professional Decision-Making Model*. 5. painos. Pearson Education Inc.

Lindquist, H & Niemenlehto, M-L. 2002. *Työrauhaa etsimässä. Kokeneiden luokanopettajien käsityksiä työrauhasta ja sen häiriöistä*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Jyväskylän universitet.

Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2000. *Tutki ja kirjoita*. Vantaa: Tummavuoren kirjapaino Oy.

Moberg, S., Hautamäki, J., Kivirauma, J., Lahtinen, U., Savolainen, H. & Vehmas, S. 2009. *Erityispedagogiikan perusteet*. Helsinki: WSOY.

Molnar, A. & Lindquist, B. 1994. *Tavoitteena työrauha* [Alkuperäisteos: Changing problem behavior in schools]. Suom. Malinen, T. Juva: WSOY.

Niva, M & Pakkanen, K. 2013. *Oppilaiden häiriökäyttäytyminen yläkoulun liikuntatunneilla*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Jyväskylän universitet.

Nyberg, R. & Tidström, A. 2012. *Skriv vetenskapliga uppsatser; examensarbeten och avhandlingar*. 5 uppl., Lund: Studentlitteratur.

OECD 2020. <https://www.oecd.org/about/> (hämtad 12.3.2020)

O'Regan, F. 2013. *Haastava käytös Käytännön neuvoja ja menetelmiä, miten ymmärtää ja käsitellä haastavasti käyttäytyvää lasta*. [Alkuperäisteos: CHALLENGING BEHAVIOURS Pocketbook. Management Pocketbooks Ltd. (2006).] Suom. Virtanen, A-K. Kouvola: Solver palvelut oy.

Prokoulu 2020. <http://www.prokoulu.fi> (hämtad 10.1.2020)

Saloviita, T. 2013. *Luokka haltuun! Parhaat keinot toimivaan opetukseen*. Juva: PS-kustannus.

Saloviita, T. 2014. *Työrauha luokkaan*. Juva: PS-kustannus.

Sorvisto, H. 2014. *Avaimet toimivaan musiikintuntiin — yläkoulun musiikinopettajan toimintamallit häiriökäytöstilanteissa ja niiden ennaltaehkäisyssä*. Opublicerad avhandling pro gradu vid Jyväskylän universitet.

Statistikcentralen 2020. http://www.stat.fi/til/kkesk/2018/kkesk_2018_2020-03-12_tau_003_sv.html (hämtad 12.5.2020)

Talala, M. 2019. *Psyykkisesti oireileva oppilas*. Jyväskylä: PS-kustannus.

Tunteesta tunteeseen - ihmismielen tarina kuvin ja sanoin 2020. <https://www.oph.fi/fi/oppimateriaali/tunteesta-tunteeseen>. (hämtad 6.1.2020)

Välijärvi, J. 2012. Peruskoulun rakenteet ja toiminta. I: Välijärvi, J. & Kupari, P. 2012. *Millä eväillä uuteen nousuun? Pisa 2012 tutkimustuloksia*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2015:6. 178 – 231.

BILAGOR

Bilaga 1: Intervjufrågor

Haastattelukysymykset

1. Informanttien määritelmät häiriökäyttäytymiselle:

- Miten määrittelet häiriökäyttäytymisen?
- Koetko oppilaan passiivisuuden häiriökäyttäytymiseksi (esim. tilanteet, joissa oppilas ei osallistu aktiivisesti tuntityöskentelyyn tai ylipäätään tilanteet, joissa oppilaan käytös ei häiritse oppituntia, mutta vaikuttaa oppilaan omaan opiskeluun negatiivisesti)?

2. Informanttien käsitykset häiriökäyttäytymisen syistä:

- Mistä häiriökäytös mielestäsi johtuu?

3. Häiriökäyttäytyminen ruotsin oppitunneilla:

- Miten häiriökäyttäytyminen ilmenee ruotsin oppitunneilla?
- Koetko, että häiriökäyttäytymistä esiintyy enemmän ruotsin tunneilla? Jos kyllä, mistä uskot sen johtuvan?
- Onko häiriökäyttäytyminen erilaista ruotsin tunneilla kuin muilla tunneilla? Jos kyllä, mistä uskot sen johtuvan?
- Onko häiriökäyttäytyminen mielestäsi yleisesti ottaen lisääntynyt vuosien varrella ja onko häiriökäyttäytymisen muodot muuttuneet? Jos kyllä, miten ja mistä uskot sen johtuvan?

4. Informanttien käyttämät keinot:

- Millaiset ennaltaehkäisykeinot ovat kokemuksesi perusteella toimineet hyvin?
- Millaiset keinot ovat toimineet hyvin häiriökäytöstilanteissa?
- Puututko tilanteisiin, joissa oppilas on passiivinen/vetäytyvä/alakuloinen (esim. oppilas ei osallistu aktiivisesti tuntityöskentelyyn, mutta käytös ei häiritse opetusta)? Miten?
- Poikkeavatko ruotsin tunneilla käyttämäsi keinot muilla tunneilla käyttämistäsi keinoista?

5. Informanttien valmiudet häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn ja ratkaisuun:

- Koetko saaneesi opinnoissasi tarpeeksi keinoja häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisyyn/ratkaisuun? Jos kyllä, toimivatko opit ja teoriat käytännössä?
- Koetko, että sinulla on riittävät valmiudet/riittävästi keinoja tällä hetkellä ongelmakäyttäytymisen ratkaisuun?

6. Häiriökäyttäytyminen tulevaisuudessa:

- Uskotko häiriökäyttäytymisen lisääntyvän jatkossa? Uskotko, että se saa vakavempia muotoja?
- Miten tilanteeseen pitäisi reagoida?

Kommentteja/lisättävää?

Bilaga 2: Ett frågeformulär**KYSELYLOMAKE: Häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisy- ja ratkaisukeinot**

Alla on lista alan kirjallisuudesta poimittuja häiriökäyttäytymisen ennaltaehkäisy- ja ratkaisukeinoja. Merkitse rasti parhaiten toimintaasi kuvaavaan ruutuun. Voit halutessasi kommentoida vastauksiasi kunkin taulukon alle tai lisätä käyttämiäsi keinoja.

HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN ENNALTAEHKÄISYKEINOT

Käytännön toimet luokkaympäristössä	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Ryhmän yhteiset säännöt				
Istumajärjestyksen vaihtelu				
Häiritsevien esineiden poistaminen (esim. kännykät)				
Koulupäivän rytmittäminen/ lukujärjestyksen teko (oppituntien ja välituntien ajoitus, ruokailujen ajakohdat yms.)				
Koulun fyysiset puitteet (luokkahuoneen koko, valaistus, ilmastointi, akustiikka)				

Kommentteja/lisättävää:

Vuorovaikutuskeinot	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/ En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Riittävä aika oppilaan kohtaamiseen				
Kontakti jokaiseen oppilaaseen tunnin aikana				
Oppilaiden tervehtiminen				
Nimien muistaminen				
Yksityiskohtaisemman tiedon tunteminen (harrastukset, perhe tms.)				
Oppilaiden osallistaminen				
Positiiviset kommentit				
Huumorin käyttö				
Jämäkkyys				
Autoritatiivisuus				
Kehonkieli ja äänensävy (esim. kiinnitätkö tietoisesti huomiota kyseisiin asioihin)				

Kommentteja/lisättävää:

Opetukselliset keinot	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/ En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Opetuksen motivoivuus/ innostavuus				
Sopiva vaatimustaso (ryhmän/oppilaan mukaan mukautettu taso)				
Sopiva etenemisvauhti (ryhmän/oppilaan mukaan mukautettu taso)				
Monipuoliset opetusmenetelmät				
Monipuoliset opetusvälineet				
Vaihtelevat työtavat (yksilötyö, yhteistoiminnallinen työskentely jne.)				
Mielenkiintoiset ja ymmärrettävät tehtävät				
Selkeät päämäärät/tavoitteet oppitunneilla				
Selkeä viestintä				
Tehokas ajankäyttö				
Tunnin suunnittelu etukäteen				
Oppilaiden toiminnan jatkuva seuranta				
Oppilaiden osallistaminen				
Oppilaiden valmistelu tulevaan (esim. aikataulujen antaminen)				
Tuntisuunnitelman mukauttaminen/opetuksen joustavuus				
Opetuksen eriyttäminen				

Kommentteja/lisättävää:

HÄIRIÖKÄYTTÄYTYMISEN RATKAISUKEINOJA

Sanalliset viestit	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Vihjeet (esim. oppilaan nimen mainitseminen puheessa, retoriset kysymykset)				
Sijaisvahvistaminen (esim. hyvin käyttäytyvän oppilaan kehuminen)				
Minä-viestit				
Suorat käskyt ja vaatimukset				

Kommentteja/lisättävää:

Sanattomat viestit	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Ilmeet ja eleet				
Pedagoginen katse				
Fyysinen läheisyys				
Kosketus				

Kommentteja/lisättävää:

Ekosysteemi ja siihen perustuvat ratkaisukeinot	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/ En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Ongelmatilanteen uudelleenmäärittely (ts. yritätkö tietoisesti muuttaa omaa suhtautumistasi haastavaa oppilasta kohtaan)				
Käytöksen motiivin myönteinen konnotointi (ts. uskotko, että oppilaalla on omasta mielestään myönteinen motiivi häiriökäytökselleen)				
Käytöksen vaikutuksen myönteinen konnotointi (ts. näetkö, että oppilaan häiriökäytöksellä on positiivisia vaikutuksia)				
Takaoven käyttö (ts. annatko haastavalle oppilaalle positiivisia kommentteja tai vietätkö hänen kanssaan aikaa muissa kuin haastavissa tilanteissa)				
Poikkeuksien etsintä (ts. huomioitko ongelmattomat tilanteet, joissa haastava oppilas on mukana)				
Oireenmäärittämistekniikka (ts. käsketkö oppilaan jatkamaan häiritsevää toimintaa eri tavalla, esim. huutelemaan vain tunnin ensimmäisillä minuuteilla)				

Kommentteja/lisättävää:

Seuraamukset	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/ En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Palkkiot				
Rangaistukset				

Kommentteja/lisättävää:

Yhteistyö	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/ En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Yhteistoiminnallinen ongelmanratkaisu (ts. pyritkö keskustelemaan oppilaan kanssa ongelmasta ja ratkaisemaan asiaa yhdessä)				

Kommentteja/lisättävää:

Psyykkeen haasteet	Käytän/ Olen kokenut hyödylliseksi	En käytä/ En ole kokenut hyödylliseksi	En ole kokeillut/ En ole kuullut kyseisestä keinosta	En koe voivani vaikuttaa
Oppilaan itsetunnon ja minäpystyvyyden vahvistaminen (esim. tunnistamalla oppilaan vahvuuksia, antamalla sopivan vaativia tehtäviä, huomaamalla onnistumisia)				
Arjen mukauttaminen oppilaan voimavarojen mukaisesti				
Mielikuvaharjoitukset oppilaan kanssa				
Oppilaan altistaminen tilanteille, jotka hän kokee haastaviksi				
Turvasuunnitelma (esim. oppilaan kanssa sovitaan etukäteen miten haastavassa tilanteessa toimitaan)				
Ajankäytön suunnittelu ja priorisoinnin opettaminen				
Myötätuntoisen ajattelun opettaminen				
Oppilaan ohjaaminen koulukuraattorille tai psykologille				

Kommentteja/lisättävää:

Bilaga 3: Informanternas uppfattningar om praktiska medel

Praktiska medel	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlet	Jag anser att jag inte kan påverka
Gemensamma regler	A, B, C, D, E				
Förändring av sittordning	A, B, C, D, E				
Att ta bort störande föremål	B, C, D, E	A			
Att forma dagschemat/ att rytmisera elevernas skoldag		D			A, B, C, E
Skolans fysiska omgivning					A, B, C, D, E

Bilaga 4: Informanternas uppfattningar om interaktionsmedel

Interaktionsmedel	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlet	Jag anser att jag inte kan påverka
Tillräckligt tid för att möta eleven	D	A, B, C, E			
Att ha kontakt med varje elev under lektionen	B, C, D, E	A			
Att hälsa eleverna	A, B, C, D, E				
Att kunna elevens namn	A, B, C, D, E				
Att kunna mer detaljerad information om eleven	A, B, C, D, E				
Att involvera elever	A, B, C, D, E				
Positiva kommentarer	A, B, C, D, E				
Humor	A, B, C, D, E				
Bestämmdhet	B, C, D, E	A			
Auktoritära inställning		B, E	A, C, D		
Att fästa uppmärksamhet på kroppspråk och ton	A, B, C, D, E				

Bilaga 5: Informanternas uppfattningar om pedagogiska medel

Pedagogiska medel	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlet	Jag anser att jag inte kan påverka
Motiverande/ inspirerande undervisning	A, B, C, D, E				
En lämplig kravnivå	A, B, C, D, E				
En lämplig takt	A, B, C, D, E				
Mångsidiga undervisningsmetoder	B, C, D, E	A			
Mångsidiga undervisningsmedel	B, C, D, E	A			
Varierande arbetssätt	A, B, C, D, E				
Intressanta och förståeliga uppgifter	B, C, D, E	A			
Tydliga mål på lektioner	B, C, D, E	A			
Tydlig kommunikation	B, C, D, E	A			
Effektiv tidsanvändning	A, B, C, D, E				
En noggrann lektionsplanering i förväg	A, B, C, D, E				
Kontinuerlig övervakning av elevernas aktiviteter	B, D, E	A, C			
Att involvera elever	B, C, D, E	A			
Att förbereda eleverna för det som komma skall	B, C, D, E	A			
Att anpassa lektionsplan/flexibilitet i undervisningen	A, B, C, D, E				
Att differentiera undervisningen	B, C, D, E	A			

Bilaga 6: Informanternas uppfattningar om verbala medel

Verbala medel	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlen	Jag anser att jag inte kan påverka
Antydningar	B, C, D, E	A			
Ställföreträdande förstärkning	A, B, C, D, E				
Jag-budskap	A, B, C, E		D		
Direkta befallningar	A, B, C, D, E				

Bilaga 7: Informanternas uppfattningar om samarbetsbaserade lösningar

Samarbete	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlen	Jag anser att jag inte kan påverka
Samarbetsbaserade lösningar	A, B, C, D, E				

Bilaga 8: Informanternas uppfattningar om icke-verbala medel

Icke-verbala medel	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlen	Jag anser att jag inte kan påverka
Uppsyn och gester	A, B, C, D, E				
Pedagogisk blick	A, B, C, D,				
Fysisk närhet	B, D, E	A, C			
Beröring	E	A, C	B, D		

Bilaga 9: Informanternas uppfattningar om konsekvenser

Konsekvenser	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlen	Jag anser att jag inte kan påverka
Belöningar	A, B, C, D, E				
Straff	B, C, E		A, D		

Bilaga 10: Informanternas uppfattningar om lösningar baserade på ekosystem

Lösningar baserade på ekosystem	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlen	Jag anser att jag inte kan påverka
Omdefinitionsteknik	B, D, E	A			
Positiv konnotation av motiv	B, C, D, E				
Positiv konnotation av resultat	B, D		C, E	A	
Användning av bakdörren	A, B, C, D, E				
Att söka efter undantag	B, C, D, E	A			
Symptomdefinierande teknik	D		B, C	A, E	

Bilaga 11: Informanternas uppfattningar om lösningar på psykiska utmaningar

Lösningar på psykiska utmaningar	Jag använder/ har upplevt som nyttigt	Jag använder ibland/ har upplevt som nyttigt	Jag använder inte/ har inte upplevt som nyttigt	Jag har inte provat/ har inte hört om medlen	Jag anser att jag inte kan påverka
Att förstärka elevens självkänsla och självkunnande	A, B, C, D, E				
Att planera vardagen efter elevens resurser	A, B, C, D, E				
Uppfattningsövningar med eleven		D	B, C	A, E	
Att exponera eleven för situationer som hen känner som utmanande	B, C, D	E		A	
En säkerhetsplan gjord tillsammans med eleven	B, C, D, E	A			
Att lära eleven tidsanvändning och prioritering	B, C, D, E	A			
Att lära eleven att vara mer empatisk mot sig själv	A, B, C, D, E				
Att vägleda eleven till skolkurator eller psykolog	A, B, C, D, E				