

EXAMENSARBETE

Våren 2006

Lärarytbildningen

Några pedagogers arbetssätt med barn som visar aggressiva beteenden

Författare

Veronica Ekstrand
Linda Sjöström

Handledare

Lena Lang
Birgitta Rudenius

Några pedagogers arbetssätt med barn som visar aggressiva beteenden

Abstract

Under vår utbildning har vi mött barn som uppvisar aggressiva beteenden. Eftersom vi inte visste mycket om dessa barn och hur skolan kan bemöta och stödja dem, valde vi att skriva examensarbetet om det. Syftet var att ta reda på vilka metoder och arbetssätt några pedagoger använder sig av i arbetet med barnen. I undersökningen har vi använt oss av intervjuer med pedagoger inom olika rektorsområden men inom en kommun, i avsikt att lyfta fram olika pedagogers och skolors arbetssätt och metoder inom kommunen.

Vi tar upp olika orsaker till hur aggressiva beteenden kan utvecklas, vilka faktorer som påverkar beteendet samt hur det kan bemötas. Vi belyser även hur skolor kan arbeta förebyggande med barnen. Några exempel ges på metoder som kan hjälpa pedagoger och barnen själva.

Undersökningen visar att olika orsaker kan ligga till grund för att barnet utvecklar aggressiva beteenden. Hemmet kan spela en stor roll och bör därför vara delaktigt i arbetet kring barnen. Det förebyggande arbetet med att lära barnen hantera svårigheter är viktigt. Metoder och arbetssätt bör anpassas efter varje barn. Genomgående i arbetet är att aggressionen i sig ska få finnas men barnet måste lära sig att kontrollera beteendet.

Ämnesord:

Aggressivt beteende, inlärt beteende, pedagogers arbetssätt, självuppfyllande profetia, utagerande, utvecklingsekologi

Innehåll

| | |
|--|-----------|
| Förord | 5 |
| 1 Inledning | 6 |
| 1.1 Syfte | 6 |
| 1.2 Avgränsningar och förtydliganden..... | 7 |
| 1.3 Uppsatsens disposition | 8 |
| 2 Litteraturgenomgång | 9 |
| 2.1 Miljöns påverkan – ett inlärt beteende | 9 |
| 2.1.1 <i>Självuppfyllande profetia</i> | 9 |
| 2.1.2 <i>Aggression – barnets sätt att hantera inre kriser</i> | 10 |
| 2.1.3 <i>Temperament och genus</i> | 11 |
| 2.1.4 <i>Medias påverkan</i> | 12 |
| 2.1.5 <i>Barnets upplevelse</i> | 13 |
| 2.2 I vilka situationer visar sig aggressiva beteenden | 13 |
| 2.3 Betydelsen av att barn får möjlighet att välja alternativa vägar | 14 |
| 2.3.1 <i>Samarbete mellan skolan och föräldrar</i> | 15 |
| 2.3.2 <i>Skolans resurser samt resurser utifrån</i> | 16 |
| 2.4 Exempel på hur skolan kan lära barnet att hantera aggressioner | 17 |
| 2.4.1 <i>Pedagogens relation till barnet</i> | 18 |
| 2.4.2 <i>Se möjligheter och bygga på det som är positivt</i> | 18 |
| 2.4.3 <i>Vara konsekvent</i> | 19 |
| 2.4.4 <i>Förstärkning och belöning</i> | 19 |
| 2.4.5 <i>Avreagera på ersättningsobjekt</i> | 20 |
| 2.4.6 <i>Känslometoder</i> | 21 |
| 2.4.7 <i>Sociala berättelser eller seriesamtal</i> | 22 |
| 2.4.8 <i>Lekpedagogik</i> | 22 |
| 2.4.9 <i>ART – Aggression Replacement Training</i> | 23 |
| 2.5 Teoretisk utgångspunkt | 25 |
| 3 Problemformulering | 28 |
| 4 Metod | 29 |
| 4.1 Kvalitativ metod | 29 |
| 4.1.1 <i>Kvalitativa intervjuer</i> | 29 |
| 4.2 Undersökningsgruppen..... | 30 |
| 4.3 Upplägg och genomförande | 31 |
| 4.4 Bearbetning av material | 32 |
| 5 Resultatredovisning | 34 |
| 5.1 Orsaker till aggressiva beteenden..... | 34 |
| 5.2 Situationer då aggressiva beteenden visar sig | 35 |
| 5.3 Tidiga tecken på aggression | 36 |
| 5.4 Andra barns reaktioner | 36 |
| 5.5 Pedagogernas bemötande | 37 |
| 5.6 Arbetssätt och metoder..... | 38 |
| 5.7 Resurser | 42 |
| 5.8 På vilket sätt märks resultatet? | 44 |
| 5.9 Svårigheter i arbetet | 45 |

| | |
|---|-----------|
| 6 Diskussion | 46 |
| 6.1 Orsaker till att barnet uppvisar aggressiva beteenden | 46 |
| 6.2 Pedagogernas bemötande och arbetsätt | 48 |
| 6.3 Resurser inom och utanför skolan | 52 |
| 6.4 Hur resultat av pedagogernas arbete märks..... | 54 |
| 6.5 Metoddiskussion..... | 55 |
| 6.6 Förslag till vidare forskning | 56 |
| 7 Sammanfattning | 58 |
| Referenser | 60 |
| Bilagor | 62 |
| Bilaga I | |
| Bilaga II | |
| Bilaga III | |
| Bilaga IV | |

Förord

Ett varmt tack till alla pedagoger som ställt upp och delat med sig av sina arbetssätt, tankar och erfarenheter. Det har varit mycket intressant och lärorikt att ta del av era synsätt.

Vi vill också tacka, vår första handledare, Birgitta Rudenius, Högskolan Kristianstad för allt stöd. Vidare vill vi ge ett stort tack till Lena Lang, Högskolan Kristianstad för fortsatt stöd och handledning. Det har varit till enormt stor hjälp.

Tyringe och Kristianstad juni 2006

Veronica Ekstrand och Linda Sjöström

1 Inledning

Vi författare står i slutfasen av lärarutbildningen, med inriktning fritid och skola i ett helhetsperspektiv, 6-12 år. Vårt förhållningssätt har formats mycket av de specialiseringar vi läst under utbildningen. Specialiseringen *Pedagogisk mångfald* gav oss, förutom grundläggande kunskaper inom ämnet, insikter om ett specialpedagogiskt förhållningssätt. I specialiseringen *Ledarskap och konflikthantering*, läste vi bland annat om barn som visar aggressivt och utagerande beteende. Under vår utbildning har vi mött barn som visar aggressiva beteenden samt pedagoger som tycker att det kan vara svårt att bemöta det. Då vi kände att vår kunskap om ämnet var begränsad blev vi intresserade av att undersöka vilka olika metoder och arbetssätt skolor och pedagoger använder sig av i arbetet med dessa barn.

Det är viktigt att barn i de här svårigheterna får hjälp och stöd med att lära sig att hantera det aggressiva beteendet. Dels handlar det om att stärka barnets trygghet och sociala förmåga för att barnet senare ska fungera i samhället och dels om att barnet ska fungera i gruppen och inte stängas ute ur den sociala gemenskapen. Lpo 94 (Utbildningsdepartementet, 1998) påpekar att:

Utbildningen skall ge eleverna kunskaper och färdigheter samt, i samarbete med hemmen, främja deras harmoniska utveckling till ansvarskännande människor och samhällsmedlemmar. I utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (1 kap., 2 §).

Det finns ingen bestämd definition av vilka barn som är i behov av särskilt stöd men barn som uppvisar aggressiva beteenden är en grupp Skolverket (1998) har i en av sina publikationer definierat det så här:

Varken barn med eller i behov av särskilt stöd är – eller bör vara – någon enhetlig eller klart avgränsad grupp. Problem hos barn kan vara tillfälliga eller övergående. Förhållanden inom barnomsorg och skola kan både bidra till och förebygga svårigheterna hos barn. Alla barn behöver stöd i förskolan och skolan, några behöver särskilt stöd under vissa perioder, andra under hela för- och skoltiden (s.21).

1.1 Syfte

Vårt syfte var att bidra med kunskap om vilka metoder och arbetssätt som anses vara effektiva i arbetet med barn som visar aggressiva beteenden, sett ur några pedagogers perspektiv. Vi avser att belysa några orsaker och bakgrundsfaktorer som kan ligga till grund för aggressiva

beteenden. Vår förhoppning är att examensarbetet ska kunna bidra som stöd i skolors arbete för barn som visar aggressiva beteenden. Därför riktar vi uppsatsen till både studenter på lärarutbildningen och verksamma pedagoger.

1.2 Avgränsningar och förtydliganden

I uppsatsen använder vi begreppen utagerande och aggressivt beteende om beteendet som barnet uppvisar eftersom begreppen i litteraturen ofta flöt samman. Wiking (1991) refererar till Longman Dictionary of Contemporary English som definierar att utagerande är att uttrycka sig genom handlingar och beteenden istället för med ord. Nationalencyklopedin (1996) använder den här benämningen av utagerande:

Utagerande, *utåtagerande*, eng. *acting out*, aggressivt beteende, inom psykiatri betecknat som social beteendestörning. Utagerande kan ta sig olika uttryck, alltifrån verbal aggressivitet och destruktivitet mot föremål till aggressionshandlingar mot djur och människor. Antisocialt och kriminellt beteende kan vara utagerande och ta sig uttryck i våldshandlingar. Tendensen till utagerande brukar avta med stigande ålder (Band 1, s.109-110).

Många av de författare vars böcker vi tagit del av, har använt sig av definitioner av aggression som liknar Nationalencyklopedins (1996):

i *psykologin*: beteende eller reaktion som har till syfte att tillfoga en annan individ (eller "individensättning") skada eller obehag. [...] Med termen *aggressivitet* menas ofta en individs benägenhet att lätt reagera med aggression. Man kan skilja mellan *emotionell* eller *fientlig* aggression och *instrumentell* aggression. I det senare fallet är det främsta målet inte att tillfoga skada eller obehag – som i emotionell aggression – utan snarare är aggressionen ett medel bland andra möjliga att uppnå ett eftersträvat mål, t.ex. pengar eller uppskattning. De flesta aggressiva beteenden torde innehålla både emotionella och instrumentella komponenter (Band 19, s.139).

Aggression uppstår genom frustration över otillfredsställda behov (Danielsen, 1980; Fahrman, 1996). Danielsen (1980) menar att hur aggressionen utvecklar sig beror på individens uppfattning av situationen. Individuella erfarenheter liksom andra faktorer som till exempel temperament avgör om en situation uppfattas som frustrerande. Eftersom individen alltid bär på någon form av frustration och därmed aggressiv energi behöver den då och då ge utlopp för denna. Danielsen (1980) hänvisar till Buss (1961) som även framhåller att påfrestningar som stress och buller kan framkalla aggression. Enligt Johannessen (1997) kan fysiologiska reaktioner och subjektivt upplevda känslor visas med fientliga ord eller handlingar mot människor eller föremål.

Genom litteraturen och intervjuerna märkte vi att de beteenden som barn uppvisar och deras handlande många gånger flöt samman och användes synonymt. Månsson (1988) skiljer dock på dessa båda begrepp. Ett beteende hos en person är oföränderligt och definitivt. Hur ett beteende uppfattas beror på hur åskådaren ser på personens agerande eller uppförande. I motsats finns det bakom en handling en vilja och ett aktivt beslut. I handlandet ligger personliga val, skäl och orsaker. Vårt ställningstagande inför denna uppsats har varit att den innebörd Månsson (1988) lägger i handlingsbegreppet liknar den vi lägger i beteendebegreppet, det vill säga att vi ser beteendet som föränderligt.

Teorier kring aggressionens bakgrund kan i stort delas in i två kategorier. Inom kategori ett där beteendet anses vara inlärt, tror man på att aggressiva beteenden går att påverka och förändra. I kategori två framhålls att orsaken till aggressioner är medfödd och biologisk (Johannessen, 1997). Raundalen (1997) samt flera andra författare framhåller att neuropsykiatrisk avvikelse kan vara en orsak till barnets svårigheter. Exempel på neuropsykiatriska avvikelser är AD/HD, DAMP, Tourettes- och Aspergers syndrom. Inom vissa diagnoser kan det förekomma aggressiva beteenden. Då en diagnos eller en neurologisk avvikelse handlar om fler svårigheter än just aggressiva beteenden har vi valt att inte behandla de här områdena.

1.3 Uppsatsens disposition

I litteraturgenomgången redovisas litteratur som belyser våra problemformuleringar kring barn som visar aggressiva beteenden och hur skolan kan lära barnen att hantera beteendena. Vi redogör sedan för vår teoretiska utgångspunkt. Därefter presenteras våra problemformuleringar. Metodavsnittet innehåller undersökningsmetod, redogörelse för studiens undersökningsgrupp samt genomförande. I resultatdelen redovisas resultatet av våra intervjuer. Därefter följer diskussionen där vi knyter an litteratur, teoretisk utgångspunkt, egna funderingar och tankar till resultatet. Metoden diskuteras och sedan ger vi förslag till vidare forskning. Slutligen ges en sammanfattning av arbetet.

2 Litteraturgenomgång

I litteraturgenomgången lyfter vi vilka faktorer som kan bidra till att barnet utvecklar ett aggressivt beteende. Vi beskriver hur barnet själv kan uppfatta sin situation och hur skolan kan arbeta med att lära barnet att hantera dessa svårigheter.

2.1 Miljöns påverkan – ett inlärt beteende

De flesta forskare idag är eniga om att mycket av det aggressiva beteendet är inlärt. Många gånger kan beteendet spåras från erfarenheter i barnets tidiga uppväxt (Havnesköld, 1998). Barnet utvecklar olika beteenden genom observation, imitation, övning och direkt erfarenhet. Hemmet är den mest betydelsefulla platsen för den här typen av inläring (Goldstein, Glick & Gibbs, 2000). Fahrman (1996) och flera andra författare menar att föräldrarna är de viktigaste förebilderna men även andra personer som är betydelsefulla för barnet spelar stor roll. Föräldrarnas sätt att hantera sin egen aggression påverkar barnet (Johannessen, 1997).

Fahrman (1996) menar att när barnet växer upp testar det olika beteenden på sin omgivning. Beteendet utvecklas beroende på vilket bemötande barnet får. I samspel med föräldrarna ska barnet lära sig att man kan visa ilska mot andra, utan att den vuxne försvinner eller att man slutar älska varandra. Om barnet inte har lärt sig det här kan det känna sig mycket otryggt om föräldrarna bemöter barnets aggressiva beteende med exempelvis ilska, oro, rädsla och tystnad. Av ett sådant bemötande lär sig barnet att reagera med aggressivitet – barn har en förmåga att göra som vi gör och inte som vi säger. En bestraffning av barnets aggressiva beteende förvärrar för det mesta barnets aggression (a.a.). Barnet kan även lära sig att aggressiva beteenden och handlingar fungerar om det ger positivt resultat för barnet eller för en förebild till barnet (Johannessen, 1997; Kadesjö, 2001).

2.1.1 Självpuppfyllande profetia

Wrangsjö (1998) förklarar att vi stegvis bygger upp vår självbild. Utifrån den bild som vi uppfattar att andra har av oss skapar vi en provbild. Vi märker hur människor omkring oss reagerar på denna och sedan förkastar, förändrar eller stärker vi provbilden. Liljegren (2000) påpekar att omgivningens förväntningar på barnets beteende kan leda till en självuppfyllande profetia. Fahrman (1996) instämmer i detta och påpekar att det ligger en fara i att barnet försöker leva upp till omgivningens förväntningar. Negativa förväntningar kan leda till att

beteendet förstärks och blir svårt att förändra. Ett barn som upplevs som bråkigt kan lättare utses till gruppens syndabock och beteendet kan på så sätt bli barnets identitet.

Barn med negativ självbild söker sig gärna till andra med liknade svårigheter. Genom att uppföra sig på ett negativt sätt försöker de hävda sig och skapa en identitet (Svensson, 2004). Johannessen (1997) menar att barnet genom negativa handlingar hela tiden bekräftar sin syn på sig själv. De negativa handlingarna gör att barnet kommer längre bort från sin önskan och längtan efter kärlek och andras erkännande. Johannessen (1997), Fahrman (1996) och Havnesköld (1998) framhåller att aggressionen kan vara ett sätt för barnet att bli någon.

att bli fruktad eller till och med hatad framstår som ett sätt att få social bekräftelse och utgör må hända i sig även ett omedvetet hopp om *att något ska förändras*. Aggressionen fungerar här samtidigt både som ett slags hämnd, en sammanhållning av självet och ett *rop på hjälp* (Havnesköld, 1998, s.123).

2.1.2 Aggression – barnets sätt att hantera inre kriser

Barn far illa av många olika anledningar och deras problem och svårigheter visar sig på olika sätt. En del av dessa barn utmärker sig genom att uppvisa aggressiva beteenden (Wrangsjö, 1998). En orsak kan vara att barnet mår psykiskt dåligt och inte klarar av att hantera den inre krisen på annat sätt (Fahrman, 1996; Danielsen, 1980). Aggressivitet är barnets försvar och ett sätt att ta kontroll över sitt eget liv (Folkman, 1998). Det är dessutom ett sätt för barnet att visa att det vill ha hjälp med att bearbeta något (Öhman, 1992).

Barn kan må dåligt av att något inte står rätt till i familjen (Fahrman, 1996). Dåliga sociala förhållanden hos föräldrarna som missbruk, brottslighet och psykisk sjukdom kan vara några orsaker. Barn som bemöts av stress, obehag, för lite kärlek och omsorg och utsätts för aggressioner och våld, riskerar att utveckla ett aggressivt beteende. Även om barnet endast blir bemött med kritik, oklara gränser och bestraffningar kan aggressiva beteenden utvecklas (Havnesköld, 1998; Raundalen, 1997). Barnet känner sig osäkert om föräldrarna inte är konsekventa med gränser, vilket kan leda till att barnet visar aggressiva handlingsmönster. Föräldrarna ska vara tydliga med att förklara vilka regler som gäller i familjen och att reglerna finns för barnets bästa (Raundalen, 1997). Problem hemma som rör ekonomi, föräldrarnas samliv, skilsmässa eller andra omvälvande händelser kan vara andra bidragande orsaker (Havnesköld, 1998; Raundalen, 1997). Om föräldrarna bråkar mycket kan aggressiva beteenden vara ett sätt för barnet att uttrycka sig för att få deras uppmärksamhet (Fahrman, 1996). Det är viktigt att poängtera att det finns många barn som växt upp under dessa

förhållanden som inte har utvecklat svårigheter såsom aggressiva beteenden (Havnesköld, 1998; Raundalen, 1997).

Folkman (1998) påpekar att nya situationer ofta kan bli besvärliga och oroskapande för barn som har för lite grundtrygghet. En kris eller kränkning kan få dem att reagera med ilska och aggressivitet. Raundalen (1997) menar att många olika obehagliga känslor kan orsaka aggressivt beteende. Det har visat sig att även konkurrens kan leda till aggression och fientlighet. Likaså om barnet känner att dennes självaktning är hotad eller skadad (a.a.).

Barn som mår dåligt reagerar på olika sätt:

En del barn drar sig undan, blir apatiska, tar inte längre några initiativ i aktiviteterna eller lekarna, gör vad den vuxne ber dem om men utan entusiasm. En del barn blir aggressivt utagerande (Fahrman, 1996, s.52).

Barn som reagerar med apati visar uppgivenhet och ligger därför i farozonen. Tyvärr ser pedagoger inte alltid dessa barn då de lätt försvinner i mängden, till skillnad från de aggressivt utagerande barnen som uppmärksammas. Barn som reagerar med aggression har större chans att klara sig igenom svårigheterna då aggressionen i sig är en kraft som kan leda till förändring (Fahrman, 1996).

2.1.3 Temperament och genus

Många av författarna framhåller att vi har olika förutsättningar att utveckla olika beteenden. Det beror på att vi föds med olika gener och temperament (Fahrman, 1996; med flera författare). Barnets temperament påverkar kraften i känsloreaktionerna. En del personer har närmare till aggressioner och vrede och för dem krävs det inte mycket för att de ska ge uttryck åt obehag och ilska. För andra krävs det mer innan de reagerar känslomässigt och även då visas ingen kraftig reaktion. Oavsett temperament kommer barnets beteendeutveckling att påverkas av förebilder och i samspel med uppväxtmiljön (Johannessen, 1997). Kadesjö (2001) menar att då vuxna runt barnet av olika anledningar inte orkar med dess svårhanterliga temperament, kan barnet utveckla ett aggressivt beteende.

Pojkar verkar ha större förutsättningar att utveckla ett aggressivt beteende än flickor. Det beror troligen på biologiskt nedärvda beteenden som behövdes för att överleva långt tillbaka i tiden. Det är vanligare att pojkar blir tillrättavisade på grund av att de oftare är inblandade i aggressiva handlingar (Fahrman, 1996; Johannessen, 1997). Omgivningens förväntningar på barnet och på dess könstillhörighet påverkar också barnets utveckling, liksom förebilder i

samhället. Många gånger är dessa förväntningar och särbehandlingar inte medvetna från omgivningens sida (Fahrman, 1996; Mothander, 1998). I den västerländska kulturen ansågs det ofta att aggression inte var lämplig hos kvinnor, medan män redan från barndomen fick ge uttryck för sina känslor (Danielsen, 1980). De normer som finns inom olika kulturer angående hur aggression och andra känslor får uttryckas påverkar hur barnet uttrycker sina känslor (Johannessen, 1997).

2.1.4 Medias påverkan

Danielsen (1980) hänvisar till psykologen Eron som 1963 studerade TV-tittarvanor hos 875 barn i tredje klass. Han kom bland annat fram till att barn som föredrog att titta på våldsprogram var mer aggressiva i skolan än de barn som i mindre omfattning såg på den här typen av program. Fahrman (1996) och Danielsen (1980) framhåller att barn som är aggressivt utagerande och ofta ser medievåld, blir mer aggressiva. Därför är det viktigt att barnet har en grundläggande trygghet innan det kan se mer våldsamma program och att de har en vuxen att tillgå som kan förklara vad som sker. Lindell (1989) menar att ett och samma program kan vara berikande för ett barn och skadligt för ett annat. Detta beroende på barnets mognad, förförståelse och vilken hjälp barnet får att bearbeta programinnehållet. Alla barn, oavsett hemmiljö får impulser av programmen men utnyttjar dem på olika sätt.

Våldet i massmedierna är tillgängligt för barn men följderna av det är oklart (Danielsen, 1980). Johannessen (1997) framhåller att media är en samhällelig normbildare och att vi oavsett kultur utsätts för våldsamma intryck och modeller. Genom massmedier har barn och vuxna fått obegränsade möjligheter att i hemmet lära och eventuellt kopiera aggressivt beteende (Danielsen, 1980). Media kan enligt professionellt TV-folk utgöra ett viktigt bidrag till moralisk utveckling eftersom de goda alltid vinner och lagen alltid segrar. Men våldet i TV kan även komma att fungera som utlösning för barnens aggressiva tendenser (Danielsen, 1980). Danielsen (1980) hänvisar till Berkowitz (1974) som skriver att medievåldet inte motverkar antisocialt beteende utan snarare kan öka sannolikheten för att en del personer i publiken själva kommer att uppträda aggressivt.

Enligt undersökningen *The Commission Report on Violence and the Media* i USA inverkar massmedievåldet skadligt på individer, grupper och samhälle. Effekterna av massmedievåldet tycks öka gränserna för vad som är ett accepterat våldsbeteende. Danielsen (1980) menar att man måste vidta försiktighet och skärpa i kontrollen av våldsscener i massmedierna. Våldet har sina egna verkningar men utgör dessutom en avspegling av sociala förhållanden.

2.1.5 Barnets upplevelse

Winnicott (1983) förklarar att det modiga barnet vill ge uttryck för sin ilska och upptäcker då att dessa känslor försvinner när de får uttryckas. Det blyga barnet stänger in sin ilska av rädsla för att den ska drabba barnet utifrån. Att barnet går och bär på denna rädsla kan leda till att det blir spänt, allvarligt och att impulser och kreativitet hämmas. Denna överdrivna självkontroll kan göra att barnet får okontrollerade vredesutbrott över småsaker. För barn som inte förstår sin ilska kan det vara svårt och skrämmande.

Även om det egna beteendet upplevs som en svårighet för barnet upplevs omgivningens bemötande många gånger som ett större problem. Barn som ofta blir behandlade som bråkstakar känner sig därför inte förstådda, bekräftade, omtäckta och respekterade. Påfrestningar på självkänslan och otillfredsställda behov upptar dem mer än faktorer som har att göra med en eventuell diagnos (Wrangsjö, 1998). Det är inte ovanligt att barnen har dåligt självförtroende och är sorgsna över att inte ha kompisar (Kadesjö, 2001). Svensk BUP (Barn- och ungdomspsykiatri)-förening (2003) håller med om att det är en stor börda för barnet att uppfattas som besvärlig.

Det aggressiva beteendet kan göra att andra barn blir rädda och förlorar tilliten till barnet, det kan uppfattas som bråkigt, hotfullt, elakt med mera och därmed slå sig ur den sociala gemenskapen (Kadesjö, 2001). Det är viktigt att pedagogerna hjälper barn med dålig impuls-kontroll att hantera det aggressiva beteendet, eftersom de annars kan bli utstötta av de andra barnen. Även vuxna kan uppfatta dem som jobbiga och besvärliga (Svensson, 2004).

2.2 I vilka situationer visar sig aggressiva beteenden

När barn är tillsammans kan det lätt bli konflikter och när det gäller barn som utvecklat aggressiva beteenden är det ännu mer troligt (Johannessen, 1997). Goldstein (2000) och Wiking (1991) menar att otryggheten under de första levnadsåren har resulterat i omognad i de färdigheter som krävs i det sociala samspelet och för att kunna relatera till andra människor. Till denna omognad hör ofta att inte klara kontakten med mer än en person i taget. I en grupp där barnet har svårt att få bekräftelse kan barnet bli mer bråkigt och utagerande. Wrangsjö (1998) menar att barn i dessa svårigheter många gånger har svårt att vara tillsammans med andra i grupp, på grund av att de där skapar oro och stör, kanske till och med förstör. Det uppstår ofta konflikter kring dessa barn utan någon synbar anledning. De är kanske inte inblandade i fler konflikter än andra barn men har svårare att avsluta dem. Barnet kan fungera bättre i mer strukturerade situationer, som samling och styrda aktiviteter. Det går

inte att förutsäga om och när något skall inträffa, ibland kan det gå bra, ibland inte. Ofta händer det något när den vuxne inte är närvarande eller bakom ryggen på den vuxne (a.a.).

Det aggressiva beteendet uppträder ofta i korridorer eller på liknande platser. I pauserna mellan lektionerna ges tillfällen till nedlåtande blickar, knuffar och förolämpningar (Goldstein, 2000). I vissa fall kan barnen inte själva rå för vad som utlöser beteendet. Det kan till exempel bero på sämre motorisk förmåga och barnet kan då med eller mot sin vilja knuffa till andra utan att veta vilka konsekvenserna kan bli. Ett barns koncentrationssvårigheter kan medföra att det lätt distraheras av andra saker i miljön vilket gör att barnet måste blanda sig i det som andra håller på med. När det blir för många personer kring barnet klarar det inte längre av att hänga med. Barnets humör påverkar aggressionen och ett förbättrat humör och sinnesstämning kan snabbt minska den (Johannessen, 1997).

Danielsen (1980) menar att det inte helt går att bli av med det aggressiva beteendet genom att ta bort barnet från situationer som kan väcka aggressionen. Det fungerar heller inte att förbjuda barnet från att uttrycka sin aggression. Istället måste pedagogen, enligt Kadesjö (2001), hitta sätt att möta barnet och hantera de känslor som finns i samspelet med barnet.

2.3 Betydelsen av att barn får möjlighet att välja alternativa vägar

Lindell (1989) framhåller att barn och ungdomar som riskerar att utveckla aggressiva beteenden många gånger lever i socialt missgynnade miljöer. De saknar ett väl fungerande socialt nätverk som balans till denna och den negativa påverkan som masskulturen ger.

Målet är att genom att förbättra barnens och ungdomarnas totala livssituation och uppväxtmiljö göra dem bättre rustade att stå emot negativ yttre påverkan (a.a., s.144).

I de lägre skolåldrarna finns det fortfarande möjligheter att åstadkomma stora positiva förändringar med barn som betraktas som bråkiga och utagerande. Ju tidigare barnet får hjälp desto större är möjligheten att lyckas med att förändra beteendet och att förebygga problem och svårigheter senare i livet (Johannessen, 1997; Svensson, 2004; Wiking, 1991). Att tidigt upptäcka och känna igen tecken på sociala och emotionella svårigheter kan leda till att barnet får möjlighet att ta till sig andra beteenden och att välja alternativa vägar, som att inte hamna i kamratgrupper som söker identitet genom negativa handlingar (Johannessen, 1997). Svensk BUP-förening (2003) skriver att forskning visar att om dessa barn och ungdomar inte får stöd och hjälp från omgivningen kan deras framtid bli olycklig. De kan få svårt med sociala

relationer och att anpassa sig till de krav som finns i samhället, skolan och i arbetslivet. Det kan till och med utvecklas till ett brottsligt och våldsamt beteende eller missbruksanvändning. Stödet och hjälpen bör sättas in tidigt och vara omfattande och hållbart.

Goldstein (2000) framhåller att ett aggressivt beteende är mycket svårt att förändra. Det beror på att beteendet har lärts in tidigt och gång på gång kommit till användning. Beteendet har sällan blivit bestraffat och därför fungerat som barnet ville. Det är viktigt att barnet lär sig hur det kan hantera sin aggression utan att använda våld eller genom att trycka ner andra (Havnesköld, 1998; Raundalen, 1997). Fahrman (1996) framhåller att barnet behöver en förstående omgivning som kan hjälpa det att hantera sin aggression, det vill säga att aggressionen ska få finnas men användas i situationer där den är lämplig.

2.3.1 Samarbete mellan skolan och föräldrar

Skolan har ett stort ansvar när det gäller att upptäcka och se till att barn som ligger i riskzonen får rätt stöd och hjälp. Rektorn har framför allt ansvar för att undervisningen och elevvårdsverksamheten läggs upp för att kunna ge eleverna det särskilda stöd och hjälp som de är i behov av (Utbildningsdepartementet, 1998).

Varje elev har rätt att i skolan få utvecklas, känna växandets glädje och få erfara den tillfredsställelse som det ger att göra framsteg och övervinna svårigheter. [---] Den dagliga pedagogiska ledningen av skolan och lärarnas professionella ansvar är förutsättningar för att skolan utvecklas kvalitativt. Detta kräver att undervisningsmålen ständigt prövas, resultaten följs upp och utvärderas och att nya metoder prövas och utvecklas. Ett sådant arbete måste ske i ett aktivt samspel mellan skolans personal och elever och i nära kontakt med såväl hemmen som det omgivande samhället (a.a., s.9).

Wiking (1991) framhåller att barnet har störst chans att utvecklas gynnsamt om skolan och hemmet har god kontakt. Kadesjö (2001) menar att genom öppenhet mellan skolan och hemmet och genom gemensamma och realistiska förväntningar på barnet blir det lättare att uppnå ett samarbete med barnets bästa i fokus. Utbildningsdepartementet (1998) påpekar att skolan och vårdnadshavarna delar på ansvaret för att barnet ska få de bästa förutsättningarna till utveckling och lärande genom skoltiden. I samarbetet kring barnets fostran ska läraren tydliggöra de regler och normer som skolan har. Dessa ska sedan ligga som stöd i samarbetet med hemmet och i arbetet kring barnet. Lindell (1989) framhåller att skolan tillsammans med föräldrarna måste ordna möten för att enas om gemensamma regler och förhållningssätt.

2.3.2 Skolans resurser samt resurser utifrån

Det är viktigt att uppmärksamma, utveckla och bygga vidare på barnets egna resurser. Pedagogen bör vara kunnig och medveten om hur undervisningen kan utformas för att skapa en miljö där barnet kan lära och utvecklas. Kamraterna är viktiga resurser, liksom stöd och samarbete med föräldrarna. Andra resurser är hur skolmiljön utformas, såsom elevvård, lokaler och skolmåltider. Det är även av stor betydelse att skolan har ett brett kontaktnät till andra institutioner i närheten som kan bidra till att barnet får det stöd som behövs. Trots att ekonomin inte är den viktigaste resursen i skolan drabbar nedskärningar främst barn i behov av särskilt stöd (Skolverket, 1998).

För att hitta en lösning på situationen och bryta det negativa samspelet med barnet måste pedagogerna först se sin egen roll. Många gånger har en utomstående person lättare att hantera barnets aggression på ett passande sätt (Kadesjö, 2001). Öhlmer (2000) menar att den personal som finns runt barnet på olika sätt förväntas bidra till en positiv förskole-/skoltid för honom/henne och därför måste de ha en fördjupad kunskap om just det här barnets behov och orsakerna till dem. Kadesjö (2001) och Johannessen (1997) framhåller att det kan vara svårt för pedagogerna att hitta en lösning och därför är det viktigt att söka hjälp hos exempelvis kollegor. Det här är även något som Utbildningsdepartementet (1998) framhåller:

Läraren skall [...] utbyta kunskaper och erfarenheter med personalen [...] samt i samarbetet särskilt uppmärksamma elever i behov av särskilt stöd (s.16).

Elevvården är hela skolans ansvar och skolsköterska, skolpsykolog, skolläkare och kurator brukar räknas till elevvårdspersonal (Hindberg, 1999).

Elevvårdsteamet bör ha kunskap om barns utveckling, mellanmänniska relationer, hur grupper och organisationer fungerar, vilka resurser som finns för stöd och hjälp i samhället m.m. (a.a., s.163).

Elevvårdsteamet ska vara rådgivande till lärarna, kunna utreda barns skolsvårigheter och vara delaktiga när åtgärdsprogram görs (Hindberg, 1999). Lindell (1989) menar att elevvården är bra på att hantera olika händelser i skolan men att den bör bli bättre genom att arbeta förebyggande. Skolan måste bli bättre på att känna igen och arbeta med de signaler som barn och ungdomar sänder ut när de av olika orsaker inte mår bra.

Centrala resursteam i kommuner börjar bli vanliga. Dessa kan bestå av speciallärare, psykolog, läkare, kurator. Det är inte ovanligt att även skolsköterskan och andra experter är delaktiga. Vanligtvis fungerar resursteamet som en tjänst som skolorna kan köpa. Teamen gör

utredningar, ger handledning eller råd till lärare och skolledare, ger individuellt stöd till elever, deltar i fortbildning och liknande (Skolverket, 1998). Resursteamerna ska arbeta för barnets välbefinnande (Liljegren, 2000).

Aktiv elevvård förekommer hos olika myndigheter men informationen mellan dessa fungerar inte alltid. Samarbetet med resurser från polis, skola och sociala myndigheter måste bli bättre. För bästa resultat krävs det att kunniga personer från exempelvis BUP, barnhälsovård, skola och socialtjänst samarbetar (Svensk BUP-förening, 2003).

2.4 Exempel på hur skolan kan lära barnet att hantera aggressioner

Det finns olika program för att lära barn att hantera ett aggressivt beteende. De kan vara utformade för arbete antingen i skolan eller i hemmet men även där båda är delaktiga. Av utrymmesskäl har vi valt att redogöra för *ART* (Aggressiv Replacement Training) samt några andra metoder. *ART* har vi funnit anledning att återknyta till längre fram. Vid intresse för andra program finns möjlighet att läsa om dessa i Svensk BUP-förenings riktlinjer (2003).

Barnet kan ha problem i flera miljöer och därför måste stödet ligga på olika områden, som barnet, familjen och skolan (Svensk BUP-förening, 2003). Varje familjebakgrund är unik och därför måste barnet mötas med förståelse och respekt för just dennes situation. Gör man det kan man upptäcka resurser och kvaliteter hos alla barn och familjer (Johannessen, 1997).

Utifrån den omfattande kunskap som finns idag kan vi säga att vissa typer av förebyggande strategier har klart bättre empiriskt stöd än andra. Insatser som har gott stöd innefattar kombinationer av strukturerad träning av barnets förmåga till socialt samspel, kognitiva utveckling och problemlösningsförmåga *samt* arbete med att få familjen att fungera konstruktivt beträffande intern kontroll och kommunikation (Svensk BUP-förening, 2003, s.33).

Det går att skapa struktur och kontinuitet i vardagen som kan få avgörande betydelse för barnets utveckling (Wiking, 1991). I klassrummet kan det handla om att sätta klara regler och normer. Samtidigt måste man också arbeta med barnet och beteendet (Raundalen, 1997). En fungerande grupp är en nödvändig bas för de barn som har svårigheter att samspela med andra (Wrangsjö, 1998).

Det är viktigt att börja arbetet med att förändra det tänkande hos barnet som leder till ett visst beteende (Goldstein, 2000). Den svåraste känslan att hantera och kontrollera är just aggression. Extra svårt är det för barn som har ett hetsigt humör och kort stubin. Att lära barnet att få ökad självkontroll kan ta lång tid och kräver hårt arbete. När barnen blir arga har

de bara ett sätt att reagera på och det är genom att slå till något eller någon. Barnet har lättare att kontrollera sin ilska innan det hunnit bli riktigt argt. Därför bör barnet i ett tidigt skede lära sig att känna igen tecken och signaler på att det håller på att bli argt. De barn som tänder direkt har dock svårare att lära sig att hantera aggressionen (Svensson, 2004). Lindell (1989) menar att om de vuxna kan hjälpa barnet att hantera provokationer och stress har det en stor chans att klara av att behärska känslan av att bli överväldigad. Om barnet tillåts att öppet uttrycka sina reaktioner, får det ett gott självförtroende och inre känsla av värde och mening (Liljegren, 2000).

2.4.1 Pedagogens relation till barnet

Wiking (1991) menar att pedagogen måste ha en relation till barnet för att kunna hjälpa det. Kadesjö (2001) påpekar att vuxna som känner att de inte klarar av att hantera barnet och det aggressiva beteendet många gånger har svårare att se dennes behov och får lättare en negativ inställning till barnet. De får svårare att se barnets positiva sidor och bemöta beteendet på rätt sätt. Ibland kan de vuxnas negativa inställning till barnet göra att de har svårt att handla utifrån barnets bästa. Det är viktigt att den vuxne inte tappar kontrollen över sitt beteende, utan litar på sin förmåga att hantera situationen. Detta för att hjälpa barnet genom att påverka beteendet och det negativa handlandet (a.a.).

Johannessen (1997) framhåller att om personalen förväntar sig att barnet ska bete sig på ett visst sätt gör det också det. Hur vuxna bemöter barnen är viktigt att tänka på, för om barnens protester fungerar lär de sig att det beteendet fungerar. Då de vuxna inte är konsekventa utan ger upp för det aggressiva beteendet lär sig barnet även det beteendet.

2.4.2 Se möjligheter och bygga på det som är positivt

Liljegren (2000) påpekar att det är viktigt att se möjligheter hos barnet, trots dess svårigheter. Johannessen (1997) menar vidare att synen på barnets svårigheter kan förändras om man även ser de svårigheter som kan finnas i barnets omgivning. Kadesjö (2001) anser det är viktigt att veta vad som ligger bakom det aggressiva beteendet men att det inte ger mycket att fundera på barnets motiv med det. För att lättare hjälpa barnet att finna sätt att hantera svårigheter är det istället bättre att inse att barnet har svårt att leva upp till omgivningens krav.

Det är viktigt att bekräfta och uppmuntra allt positivt beteende hos barnet och att bekräfta det som fungerar. Eftersom barnet kan ha svårt att samarbeta ska detta uppmuntras. Genom att

medvetet arbeta med att man visar respekt för varandra blir barnen bättre på att förstå varandra. Det gör även att pedagogen blir bättre på att vara lyhörd för de signaler och tecken barnet visar (Öhman, 1992). Lindell (1989) refererar till Cherry (1983) som föreslår att pedagogerna använder sig av humor för att vända barnets uppmärksamhet bort från en negativ situation eller för att omdefiniera den.

Kadesjö (2001) framhåller att det är viktigt att använda sina erfarenheter från situationer då arbetet har fungerat bra tillsammans och med barnet. Samtidigt får man inte glömma att analysera och lära från sådana tillfällen som inte fungerat i arbetet med barnen.

2.4.3 Vara konsekvent

Det är viktigt att barnen får ett fåtal men tydliga gränser och att pedagogerna är konsekventa med regler och vad som händer när dessa bryts. Barnen ska veta varför reglerna finns (Kadesjö, 2001; Öhman, 1992). Om de vuxna kring barnet formulerar ett fåtal regler, som de tycker är extra viktiga att hålla på, lär sig barnet vad man som vuxen tycker är viktigt (Kadesjö, 2001). Genom att de vuxna är konsekventa lär sig barnen lita på att den vuxne ingriper, vilket senare leder till att barnen själva kan hantera det som uppstår, eller hämta någon vuxen när de inte själva klarar av att lösa konflikten. Barnets känslor ska bekräftas (Öhman, 1992). Barnen bör tränas i att lösa konflikter på egen hand för att inte alltid behöva ta de vuxna till hjälp (Liljegren, 2000). Wiking (1991) påpekar att det är avgörande hur gränssättningen görs, hur relationen mellan barnet och pedagogen är, i vilken atmosfär det sker och hur den genomförs och avslutas. Allra viktigast är det långsiktiga målet att barnet så småningom ska klara av sin gränssättning själv och få egen inre kontroll och moral.

Genom att ge skydd och omvårdnad och samtidigt sätta gränser och hindra det alltför aggressiva och destruktiva beteendet, kan man upprätthålla trygghet och stabilitet (a.a., 1991, s.131).

2.4.4 Förstärkning och belöning

Inom *teckenekonomi* är grundtanken att det ska vara lönsamt för barnet att ställa upp på de krav som kan uppstå i alla vardagliga situationer. Det ska kännas meningsfullt att uppföra sig på ett socialt accepterat sätt. För att uppnå det används förstärkningar och belöningar som för det här barnet är starkt motiverande. Barnen får förstärkare för positiva, eller neutrala beteenden. Detta kan handla om symboler, poäng och klistermärken, som de sedan kan byta in mot riktiga förstärkare som godis, aktiviteter eller annat som barnet önskar. Den viktigaste

egenskapen med *teckenekonomi* är att fokus flyttas från problembeteenden till positiva beteenden. Så småningom leder det positiva beteendet till att barnet och de vuxna förstärker varandras bra beteenden (Specialpedagogik Nr. 4/05).

Response-cost är ett alternativ till belöning. Det innebär att barnet i förväg får se ett antal belöningar i form av konkreta märken som de kan tjäna eller förlora. Metoden är främst till för att barnen ska stanna upp och tänka efter innan de agerar på ett sätt som gör att de förlorar poäng (Lindell, 1989).

Med *förnyelsetid* eller *time-out* menar Lindell (1989) och Kadesjö (2001) att pedagogen tar bort barnet från situationen. Ibland kan ett barn som upplevs störande behöva lämna klassrummet, det är då viktigt att barnet inte ser det som en bonus. Barnet bör därför sitta ensam i ett arbetsrum med väldigt få intryck (Svensson, 2004).

2.4.5 Avreagera på ersättningsobjekt

Den säkraste metoden mot aggressivt beteende är enligt Danielsen (1980) då barnet får utlopp och avreagerar på ett ersättningsobjekt. Ibland kan barnet behöva en bättre språklig kapacitet för att göra det möjligt att kontrollera sina impulser och få andra uttryckssätt. Folkman (1998) menar att om barnets språk inte täcker in dess upplevelser blir det hänvisat till att här och nu agera ut sina känslor utan ord.

Johannessen (1997) menar att det aggressiva beteendet många gånger bottnar i en önskan om att uppleva något häftigt. Därför är det många som hävdar att alla former av spänningsfyllda aktiviteter, som bergsklättring, fallskärmshoppning och bilsport är en bra behandlingsform för ungdomar i kriminella miljöer. Goldstein (2000) däremot påpekar att aggression huvudsakligen är ett inlärt beteende som har blivit rikligt belönat och därför verkar snabba lösningar och kortsiktiga program, som en campingvecka, avskräckningsprogram eller militärläger, ha liten bestående effekt. Danielsen (1980) menar att idrott kan användas som en ventil för den farligaste formen för aggression, dock menar han att utvecklingen inom idrott ser ut att gå mot att bli ett tillfälle att lära våld. Kännetecknande för våld inom idrott är att det oftast förekommer i samband med mer aggressiva sporter, som ishockey och boxning och att både spelare och åskådare ser ut att ha svårt att lämna sina krigiska roller efter matchen.

2.4.6 Känslometoder

I extrema fall kan det krävas att barnet stoppas fysiskt för att det inte ska skada sig själv eller någon annan. Att hålla om barnet, *holding*, kan vara ett sätt att få kontakt med det, men det kan ta en stund innan barnet slappnar av och lugnar ner sig. Trots att det kan vara ansträngande för den vuxne ger det resultat då man efteråt kan prata med barnet om vad som hände. Barnet känner då att den vuxne kan ge tröst och trygghet (Fahrman, 1996; Kadesjö, 2001; Wiking, 1991). Kadesjö (2001) menar dock att för en del barn kan den fysiska kontakten göra utbrottet ännu värre. Då kan det vara bättre att låta barnet vara för sig själv men visa att den vuxne finns i närheten om barnet behöver den.

Johannessen (1997) framhåller samtalet som en metod. I samtalet får barnet hjälp att få större kontroll över beteendet genom att sätta ord på känslor, alternativa handlingsätt och bedöma konsekvenserna av dem. I början av den här metoden kan man använda tecknade serier som exempelvis avbildar ett barn som slår och hotar ett annat barn. De får då fylla i pratbubblor som visar vad barnet som slår och barnet som blir slagen tänker. Svensson (2004) håller med om att det är viktigt att barnen kan identifiera och uttrycka sina känslor. Vid konflikter bör pedagogen inte bara koncentrera sig på vem som gjorde vad, utan också försöka få barnen att tala om vad de tänkte och kände.

För att träna barnen i att beskriva sina känslor kan pedagogen enligt Svensson (2004) använda en *känslotärning*. De slår i turordning med tärningen och får sedan beskriva ett tillfälle under den senaste tiden då de upplevt den känslan som tärningen visar. En annan metod, utan tärning, kan vara att barnen för sig själva fyller i meningar för att beskriva i vilka situationer de exempelvis känner sig glada, arga, med mera. Tillsammans samtalar barnen sedan om vad de skrivit. Pedagogerna kan även låta barnen samla tidningsurklipp av människor som visar olika ansiktsuttryck och sedan be dem beskriva hur de tror att personerna känner sig (a.a.).

Johannessen (1997) menar att avslappningsövningar utifrån *sköldpaddstekniken* är en problemlösande strategi för att hjälpa barn med känslomässiga svårigheter att hämma aggressiva och impulsiva beteenden samt att hitta andra sätt att reagera. Det första är att lära barnen sköldpaddsresponsen genom att dra in armar och ben och låta huvudet sjunka ner mot bröstet för att dra sig undan en provocerande situation. Därefter får barnen lära sig avslappningstekniker som de kan utföra när de är sköldpaddor. Det här programmet ska enligt Johannessen (1997) utföras femton min per dag i tre veckor, vilket sedan minskas till två träningspass i veckan för att sedan successivt trappas ner.

2.4.7 Sociala berättelser eller seriesamtal

Sociala berättelser eller *seriesamtal* är ett arbetssätt och ett redskap för personer som har svårt att fullt ut förstå den verbala kommunikationen. Det är även en metod för de som behöver stimulera fler sinnen för att förstå och behöver nerskrivna levnadsregler eller strategier för att komma ihåg dem. Med pennan som hjälpmedel kan barnen tillsammans med pedagogerna logiskt bygga upp tankar, förtydliga situationer samt konkretisera för att bearbeta och reflektera så att nya beteenden eller tillvägagångssätt kan förstås, prövas och läras in. Metoden går ut på att med pennans hjälp visualisera, skriva och rita för att tydliggöra abstrakta situationer, förklara och förstå svåra situationer, hantera förändringar, öka självständigheten, få chans till större social integration samt att bättre förstå och hantera olika känslor. Det ritade och skrivna går sedan att ta fram och läsa flera gånger tills barnet förstår. Genom metoden stimuleras fler sinnen och barnet har därmed lättare att ta till sig budskapet (Andersson, 2001).

Grunden för allt pedagogiskt arbete är enligt Andersson (2001) självkunskap, självmedvetenhet och självinsikt. Pedagogen måste hjälpa barnen att ta ansvar för sina beslut, handlingar och reaktioner. Metoden går ut på att ge redskap till bättre social kompetens. *Sociala berättelser* och *seriesamtal* är skrivna och ritade förklaringar och strategier. De försöker tillrättavisa och förtydliga sociala mönster, oskrivna regler och den sociala normen. Berättelserna skrivs i jagform och avslutas alltid med en utvärdering. De individrelaterade berättelserna och samtalen innehåller berättande och förklarande meningar som beskriver reaktioner. Det ska dessutom finnas meningar om hur de lyckats och vad de ska göra för att lyckas samt motiverande och förtydligande av önskvärda beteenden. Metoden avslutas med förslag på lösningar (a.a.).

2.4.8 Lekpedagogik

Lekpedagogiken används när närmiljön inte kan tillfredsställa barnets behov, då störningar uppstår eller sorgen slagit till. Den här metoden kan ha en avgörande betydelse för de barn som har koncentrationssvårigheter och är splittrade. De vanligaste bristerna hos dessa grupper gäller koncentration, trygghet och förståelse av egna upplevelser och känslor, förmåga till kontroll och planering av handlingar, självuppfattning samt känsla av kompetens. Nästan alla barn har en förmåga att leka inom sig men ibland kan denna förmåga behöva stimuleras och lockas fram. En trygg och lekfull inställning till livet är grunden för ett rikt och bra liv. Barn som fått nyckfull omvårdnad kan drabbas av svårigheter med att komma in i leken och det

kan därför krävas att barnet kan leka för sig själv innan det klarar att leka i en hel grupp (Specialpedagogik Nr. 4/05).

Rollspel kan vara en metod för att lära barn hantera det aggressiva beteendet. Barnen får lära sig sätt att hantera situationerna istället för att bli arga och börja slåss. Om det nya beteendet tränas in ett antal gånger under *rollspel* sker en inläring som barnen sedan kan överföra till det verkliga livet (Svensson, 2004). Danielsen (1980) menar på liknade sätt att *leken* kan användas som en metod för att hjälpa barn med aggressivt beteende och att bearbeta händelser, känslor med mera. Han menar dock att många undersökningar visar att angreppen på jämnåriga kamrater inte minskar även om barnen ges tillfälle att leka aggressiva lekar.

2.4.9 ART – Aggression Replacement Training

Goldstein är grundaren till *ART – Aggression Replacement Training*. Metoden är utvecklad för både barn och ungdomar. Den utgår ifrån att aggression i första hand är ett inlärt beteende som individen tagit till sig genom observation, imitation, direkt erfarenhet och övning. Då ett inte önskvärt beteende blivit väl inlärt och rikligt belönat ger kortsiktiga program eller snabba lösningar inget varaktigt resultat. När individen inte har fått tillräckliga färdigheter för att helt kunna samspeka och relatera till andra i sociala situationer kan det bland annat leda till ett aggressivt beteende. Barnen och ungdomarna ska genom träning få ett socialt alternativ. Det övergripande målet är att ersätta olämpliga beteenden med lämpliga beteenden genom att visa positiva och meningsfulla förstärkare för barnen efter och i samband med lämpligt uppförande (Goldstein, 2000). Programmet består av tre delar:

Den *interpersonella färdighetsträningen* lär barnen och ungdomarna vad de ska göra istället. Den består av olika moment som hjälper dem att träna femtio olika sociala färdigheter inom sex olika områden. Det handlar bland annat om att samtala och lyssna på andra, be om hjälp och be om ursäkt, hantera egna och andras känslor, hjälpa andra och undvika slagsmål, framföra och bemöta kritik, att ta reda på orsaken till problem och att kunna koncentrera sig på en uppgift. Ett beteende lärs och tränas i mindre grupper genom att gruppleddaren först visar det valda beteendet. Genom handledning och rollspel får deltagarna sedan träna på det. De får uppmuntran, upprepad instruktion och respons. Deltagarna uppmuntras till att utöver detta delta i olika aktiviteter som är till för att öka chansen för att den inlärd färdigheten ska bli bestående. Aktiviteterna ska även bidra till att de kan använda sig av sina färdigheter i andra situationer som i skolan och hemmet (Goldstein, 2000).

Ilskekontrollträningen lär barnen och ungdomarna vad de inte ska göra. Genom träning i mindre grupper ska de förbättra sin självkontroll och lära sig att minska eller hantera sin ilska och aggression. Deltagarna får träna på olika tekniker för att kunna hantera provokationer, utan att reagera med aggression. Genom träningen får barnen och ungdomarna hjälp med att förstå hur de kan missuppfatta och misstolka andras beteenden på ett sätt som väcker deras ilska. Trots att ilska framkallas av deras egen kognition och det de intalar sig själva, grundas känslorna främst på en hög stressnivå (Goldstein, 2000).

Träning i moraliskt resonerande sker i lite större diskussionsgrupper. För att vara motiverad att uppträda socialt och behärska aggressionen krävs att individen har ett moget moraliskt resonerande. Genom strukturerade diskussioner och debatter tränas individen till att utveckla ett mognare moraltänkande. I samtalsgrupperna finns deltagare med olika nivåer av moraliskt resonerande. Genom diskussionerna utsätts de för olika moraliska dilemman, till exempel en kompis som använder droger. Hur går de till väga? Hjälper de kompisens att ta sig ur svårigheten, eller hjälper de kompisens att införskaffa droger etcetera? Den här träningen ska leda till en kunskap om hur de bör göra i olika situationer och att deras moraliska resonemangsnivå höjs (Goldstein, 2000).

Programmet pågår under minst tio veckor och består av trettio lektioner, alltså tio lektioner för var och en av de ovanstående delarna. Barnen och ungdomarna ska helst ha tre lektioner per vecka. En utbildad ART-tränare leder lektionerna efter en speciell handbok (Ung ART, 2006-04-18). För att ART ska vara effektivt och skapa en helhet runt individen måste även följande punkter genomföras finnas med i arbetet:

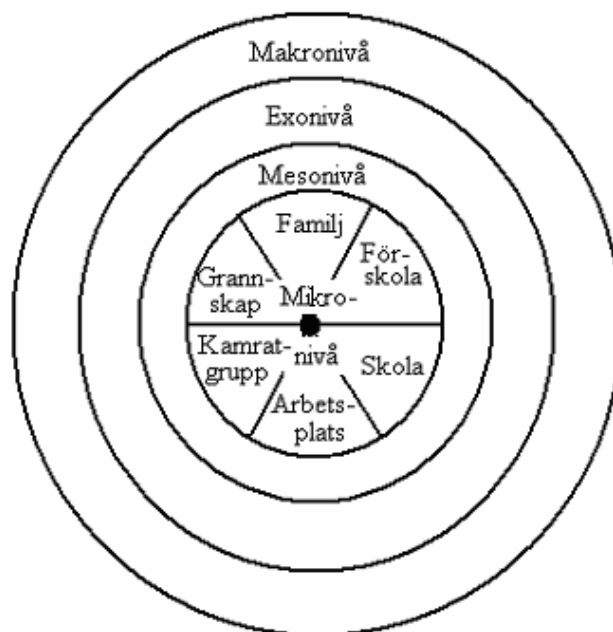
- Problembeteenden, färdighetsbrister och resurser kartläggs individuellt.
- Individuella mål som ska mötas i programmet formuleras tillsammans med eleven.
- Programmets syften och procedurer beskrivs och diskuteras i förberedande samtal med eleven och vårdnadshavare.
- Sociala färdigheter och impulskontrolltekniker motiveras och förstärks systematiskt, framför allt i livsmiljön utanför lektionerna och på en daglig basis.
- Strategier för generalisering och vidmakthållande till den naturliga miljön tillämpas.
- Familjer involveras och överföringscoacher utbildas/handleds.
- Den unges motivation att delta i ART® stimuleras och förstärks kontinuerligt.
- Elevmotivationen ska vara så hög som möjligt om man vill uppnå positiva resultat (Ung ART, 2006-04-18).

2.5 Teoretisk utgångspunkt

Urie Bronfenbrenner är en amerikansk psykolog som har utvecklat en utvecklingsekologisk modell genom teoretiska antaganden och forskning. Han framhåller betydelsen av ett helhetsperspektiv på barnets utveckling och uppväxtmiljö (Andersson, 1986).

Vi har valt Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori som teoretisk utgångspunkt. I denna undersökning har vi i enlighet med Bronfenbrenner utgått från att barnets utveckling är ett resultat av samspelet med den omgivande miljön. Denna teori kan ligga som stöd när orsaken till barnets svårigheter ska sökas. Orsaken går för det mesta att finna i flera miljöer. När stöd och hjälp ska ges till barnet handlar det inte om att barnet bara ska få hjälp i en miljö, exempelvis i skolan, utan stödet måste även läggas i andra miljöer där barnet är delaktigt (a.a.). Andersson (1986) har gett en detaljerad redogörelse av Bronfenbrenners utvecklingsekologiska modell. Vi har här valt att främst utgå från Anderssons (1986) tolkning av modellen. Genom Andersson (1986) har vi blivit medvetna om att Bronfenbrenner ytterligare har utvecklat modellen efter det att *The Ecology of Human Development* (1979) kom ut och vi är även medvetna om att han efter 1986 har utvecklat sin modell. Inom ramen för den här undersökningen har vi inte haft möjlighet att följa och fördjupa denna utveckling.

Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori beskriver barnets utveckling som ett resultat av samspelet mellan den omgivande miljön och det växande barnet. Barnet påverkas inte bara av sin omgivning utan påverkar även delar av den (Andersson, 1986). Barnens medfödda egenskaper, beteende och reaktionsmönster spelar även in (Brodin & Lindstrand, 2004). Med omgivande miljö menas inte endast den närmiljö som barnet har direkt kontakt med, utan även omgivningen och samhället (Andersson, 1986). Även miljön kring barnet förändras (Brodin & Lindstrand, 2004). Bronfenbrenner delar in den omgivande miljön i olika nivåer, vilka benämns som mikro-, meso-, exo- och makronivåer enligt Andersson (1986). De olika miljöerna är inte skilda från varandra, utan är sammanhängande och beroende av varandra (Brodin & Lindstrand, 2004).



Figur 1: Anderssons (1986) tolkning av Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön. (s.21)

På *mikronivå* finns den miljö som barnet har direkt kontakt med, barnets närmiljö. De relationer som skapas mellan familjemedlemmarna och olika fysiska objekt inom familjen skapar ett mikrosystem, som i sin tur påverkar barnet i dess utveckling. Efter hand som barnet blir äldre kommer det att vara en del av olika mikrosystem samtidigt, som kamratgruppen, skolan och arbetsplatsen (se figur 1). De roller, relationer och aktiviteter som finns i ett mikrosystem och som barnet engagerar sig i, bidrar till barnets utveckling (Andersson, 1986). I vår undersökning kan skolan och hemmet vara ett exempel på system på mikronivå.

På *mesonivå* handlar det om de relationer och samspel som utvecklas och finns mellan olika närmiljöer (mikrosystem). Relationerna mellan olika mikrosystem kallas mesosystem. Barnet påverkas beroende hur dessa relationer ser ut. Det kan vara kontakten mellan hemmet och skolan samt mellan hemmet, kamratgruppen och idrottsklubben. För att skapa sammanhang mellan olika delar i barnets liv är det viktigt att kommunikationen och kontakten mellan systemen fungerar. För att främja barnets utveckling är det viktigt att dessa stödjer och kompletterar varandra när det handlar om aktiviteter, roller och sociala relationer (Andersson, 1986).

Ett barns skolprestationer är exempelvis inte endast beroende av vad som sker i skolan utan också av vad som sker i hemmet i form av stöd och uppmuntran eller avsaknad av detta och i vilken utsträckning hem och skola har olika former av kontakter med varandra (Andersson, 1986, s.20-21).

När barnet på morgonen lämnar hemmet för att gå till förskolan eller skolan kan det naturligtvis inte suddas ut de erfarenheter och upplevelser det gjort i hemmet. Det tar dessa med sig till skolan. Och när barnet kommer hem igen på eftermiddagen, så försvinner inte dagens sorger och glädjeämnen som genom ett trollslag utan ligger kvar och får konsekvenser för situationen också hemma. Ett barn, som exempelvis haft det jobbigt eller svårt i skolan, kan ha ett behov av att tala om detta hemma, att få tröst eller råd från någon vuxen. Om de vuxna då inte har tid eller ork, eller inte förstår barnets problem, därför att skolsituationen är dem så främmande, får detta naturligtvis konsekvenser för barnet (Andersson, 1986, s.26).

I den här undersökningen kan ett exempel på system på mesonivå vara om kontakten och relationen mellan skolan och hemmet fungerar och hur den ser ut.

På *exonivå* finns omständigheter och faktorer som barnet inte har direkt kontakt med, men som indirekt påverkar barnets utveckling. Detta kan handla om föräldrarnas arbetsituation och hur kommunens stöd till familjen ser ut (Andersson, 1986). Kopplat till vår undersökning kan de olika resurser som finns i kommunen eller i det omgivande samhället vara till hjälp i arbetet kring barnet vara ett exempel på *exonivå*.

På *makronivå* finns de övergripande ideologiska, ekonomiska, historiska och politiska värderingar och förhållanden (Andersson, 1986) som är gemensamma för den kultur eller det samhälle barnet lever i. Dessa mönster kallas makrosystem. Barnet kan indirekt påverkas av ett politiskt beslut såsom exempelvis ett höjt eller sänkt barnbidrag, skollag och läroplaner. Det kan även handla om de normer och värderingar som finns i samhället angående könsroller (a.a.). Den syn som samhället har på aggressiva beteenden kan i vår undersökning vara ett exempel på *makronivå*. Denna syn kan i sin tur påverka hur pedagoger och andra människor bemöter barnet och det aggressiva beteendet. Skollag och läroplan påverkar också vilket ansvar skolan och vårdnadshavare har för att lära barnet att hantera det aggressiva beteendet.

Detta sätt att se på tillvaron som pekar på ett sammanhang mellan de olika nivåerna kan vara centralt för att förstå hur olika delar i ett barns livsmiljö hänger samman, i synnerhet när ett barn far illa eller kräver extra resurser från skolan (Brodin & Lindstrand, 2004, s.23).

Det är alltså viktigt att samtidigt studera de olika miljöer barnet ingår i för att bättre lära känna hur de i praktiken hänger samman (Anderson, 1986, s.26).

3 Problemformulering

Utifrån litteraturgenomgången har vi formulerat följande problemformuleringar:

- Vilka orsaker/bakgrundsfaktorer kan ligga bakom aggressiva beteendet?
- Hur arbetar några pedagoger med de barn som uppvisar aggressivt beteende?
- Vilka resurser har de här pedagogerna att tillgå i arbetet med de här barnen?

4 Metod

I denna del redogörs för genomförandet av vår undersökning. Vi börjar med att motivera valet av den kvalitativa metoden och beskriver sedan upplägg och genomförande samt undersökningsgrupp.

4.1 Kvalitativ metod

Holme och Solvang (1997) framhåller att den helhetsbild som kvalitativa metoder och data ger möjliggör en större förståelse av sociala processer och sammanhang. En kvalitativ undersökningsmetod passade därmed för undersökningen då vårt syfte var att ta reda på hur några pedagoger arbetar för att lära barn att hantera det aggressiva beteendet. Vi ville undersöka det här utifrån pedagogernas perspektiv för att ta reda på vilka arbetssätt och metoder som de använder sig av och anser ge resultat. Då man i undersökningen försöker finna sådant som är speciellt kan problemställningen visas ur olika perspektiv. Holme och Solvang (1997) menar på liknande sätt som Patel och Davidson (2003) samt Denscombe (2000) att syftet med en kvalitativ intervju är att se något ur den intervjuades perspektiv.

Hade vi exempelvis valt att göra en kvantitativ undersökning med hjälp av enkäter, tror vi oss inte ha fått den helhetsbild och den förståelse som intervjuerna i den kvalitativa metoden möjliggör och som vi var ute efter. Det hade även varit svårt att finna det som kan vara speciellt bland pedagogernas arbetssätt. Genom kvantitativa studier görs mätningar som redovisas i siffror, vilket inte motsvarade intentionerna för denna undersökning, vi tror inte heller att det finns ett så kallat sant svar (Patel & Davidson, 2003). Vi kunde även valt att använda oss av observationer. Det hade varit en möjlig metod för att studera pedagogernas och barnens beteende och hur arbetet dem emellan såg ut. Observationer kräver mycket planering, tar mycket tid och skulle snarare ha gett vår bild än pedagogernas. Det kan dessutom vara svårt att avgöra om det vi verkligen ser är som det brukar vara, att det är spontant (a.a.). Vi valde att inte använda oss av observationer på grund av att vi ville undersöka ur pedagogernas perspektiv.

4.1.1 Kvalitativa intervjuer

Vi valde således att genomföra undersökningen med hjälp av kvalitativa intervjuer. Denscombe (2000) skriver att intervjuer är ett bra sätt att få mer detaljerad information från

ett mindre antal människor. Till motsats kräver en kvantitativ metod med enkätundersökning ett mycket större antal informanter.

Syftet med en kvalitativ intervju är att upptäcka och identifiera egenskaper och beskaffenheten hos något, t.ex. den intervjuades livsvärld eller uppfattningar om något fenomen (Patel & Davidson, 2003, s.78).

Genom intervjuerna ville vi ur pedagogernas perspektiv undersöka pedagogers och skolors arbetssätt och metoder i arbetet med barn med aggressivt beteende, ur pedagogernas perspektiv samt vilka arbetssätt de anser ge resultat. Patel och Davidson (2003) menar att man i en kvalitativ intervju även försöker finna sådant som är utöver det vanliga, för att skapa en helhet av det den intervjuade berättar. Just det här var ett av våra mål med intervjuerna.

Intervjuerna var vad Denscombe (2000) kallar för semistrukturerade. Det innebar att vi hade färdiga frågor, men var flexibla med i vilken ordning de ställdes. Genom att frågorna var öppna kunde intervjupersonen svara med egna ord, utveckla sina idéer och beskriva ämnet mer ingående. Detta kan jämföras med strukturerade intervjuer där den som intervjuar har stor kontroll över hur frågorna och svaren utformas. I ostrukturerade intervjuer ger den som intervjuar ämnen eller teman som informanten får utveckla sina idéer inom. Gemensamt har semistrukturerade intervjuer och ostrukturerade intervjuer att de kan ge mer djupgående undersökningar, speciellt när det gäller att ta reda på personliga erfarenheter och känslor.

Patel och Davidson (2003) menar att kvalitativa intervjuer i allmänhet har en låg grad av standardisering, vilket innebär att informanten kan svara med egna ord. Frågorna kan ställas i en viss ordning, i den ordning som passar vid intervjutillfället eller att man på förhand inte har formulerat några frågor. Vi använde oss av öppna frågor för att tillsammans med pedagogerna skapa ett samtal. Det var vårt ansvar som intervjuare att se till att samtalet blev meningsfullt. Ovanstående författare menar vidare att det kan vara en fördel att vi som genomför intervjuerna är förberedda och har förkunskaper inom det område vi undersöker. Det för att lättare föra samtalet framåt. Innan vi genomförde intervjuerna med pedagogerna hade vi läst in oss en del på ämnet och samlat information från tidigare forskning. Vi hade även förkunskaper inom området sedan tidigare.

4.2 Undersökningsgruppen

Vi avsåg att intervjua enskilda pedagoger inom grundskolans åk F-6. Då vi bad rektoreorna undersöka om någon pedagog var intresserad fick vi på en del skolor svar från enskilda

pedagoger och på några skolor av flera pedagoger. På en av skolorna genomförde vi en gruppintervju med ett elevvårdsteam. I elevvårdsteamet ingår skolsköterska, specialpedagog, studierektor, resurslärare och sex stycken andra pedagoger. I ett annat rektorsområde gjorde vi en gruppintervju med tre pedagoger på ett skoldaghem. I ytterligare ett rektorsområde fick vi svar från en pedagog som arbetade med barn som är yngre än sex år. Det föll egentligen utanför vår undersökningsgrupp, men pedagogen verkade engagerad av ämnet och var den enda som anmält sig från den skolan, så vi valde att intervjua denne ändå. Vi har även utfört enskilda intervjuer med tre pedagoger som arbetar på skolor i olika rektorsområden.

Denscombe (2000) förklarar för- och nackdelarna med personliga intervjuer och gruppintervjuer. När det gäller intervjuer med en person har den som intervjuar endast en persons idéer och tankar att sätta sig in i. Den som intervjuar behöver endast leda en person i samtalet. Det kan då komma fram åsikter som kanske annars inte hade varit accepterade av andra. I en gruppintervju samspelar och diskuterar intervjupersonerna med varandra. Det kan finnas personer som dominerar mer i samtalet och andra som får kämpa för att bli hörda. Många gånger tenderar män att få mer uppmärksamhet än kvinnor. I gruppintervjun kan åsikter som är mindre acceptabla i gruppen vara svåra att få fram (a.a.). Vi märkte att en del av de enskilda intervjuerna kunde bli ganska personliga och att det kom fram åsikter som kanske inte hade visat sig vid en gruppintervju. Vid gruppintervjuerna verkade pedagogerna väldigt eniga, men det är möjligt att resultatet hade varit något annorlunda vid enskilda intervjuer. Vi märkte att männen i gruppintervjuerna faktiskt tog mer uppmärksamhet. Det var de som hade det mesta av ordet, även om kvinnorna kom fram emellanåt.

4.3 Upplägg och genomförande

Forskning ska hålla hög kvalité och måste då utgå från väsentliga frågor (Vetenskapsrådet, 2002). I utformandet av intervjufrågorna till pedagogerna utgick vi från våra problemformuleringar (se bilaga I). Intervjufrågorna ska enligt Patel och Davidson (2003) vara tydliga och inte gå att missuppfatta.

Vi valde att genomföra intervjuer i olika rektorsområden inom en kommun då vi ville se vilka likheter och skillnader det kan finnas i arbetssätt inom en kommun. Vi hade inga förkunskaper om skolornas arbetssätt och metoder inom det här området. Då intervjufrågorna inte innehöll några privata frågor eller frågor av etiskt känslig natur, kontaktade vi rektoreorna via telefon. Vi förklarade vilka vi var och vad vi ämnade undersöka och bad dem höra sig för om någon pedagog från F-6 var intresserad av att bli intervjuad. Det gjorde att

undersökningen var beroende av att det fanns pedagoger som var villiga och intresserade av att medverka. Enligt samtyckeskravet har deltagarna i undersökningar rätt att bestämma om de vill medverka (Vetenskapsrådet, 2002). Flera pedagoger hörde av sig och det bestämdes tid och plats för intervjuerna. Vi träffade personerna på deras arbetsplats då det kändes naturligt för oss att komma till dem. Det fanns även en medvetenhet från vår sida att det kunde skapa en mer avslappnad situation.

Syftet samt en beskrivning av undersökningens genomförande ska enligt informationskravet (Vetenskapsrådet, 2002) och Patel och Davidson (2003) tydligt framgå till uppgiftslämnarna innan intervjun börjar. Informanterna ska informeras om vilken deras uppgift i projektet är och vilka villkor som gäller för deras deltagande. Det är viktigt att komma ihåg att upplysa uppgiftslämnarna om att deltagandet är frivilligt och att de har rätt att avbryta sin medverkan. För att intervjun ska vara motiverande även för uppgiftslämnarna bör forskningsämnet leda till utvecklandet av ny kunskap så att de upplever sin medverkan som mer meningsfull (Vetenskapsrådet, 2002).

Vid intervjuerna användes bandspelare för att få med så mycket som möjligt från samtalen. Innan intervjun började försäkrade vi oss om det gick bra att använda bandspelare och förklarade att det var för att vi skulle ha större möjlighet att koncentrera oss på själva intervjun. I det stora hela verkade det inte som att bandspelaren var ett störande inslag under intervjuerna. Någon av intervjupersonerna tyckte först att det kändes obekvämt men glömde sedan bort bandspelaren. Vi berättade dessutom för uppgiftslämnarna att den insamlade informationen bara kommer att användas av oss och att vi efter avslutat arbete kommer att radera bandinspelningen och annat som kan kopplas till dem, namn med mera. Som Vetenskapsrådet (2002) tar upp ska alla uppgifter om undersökningen förvaras konfidentiellt och det är bara vi som kommer att ha tillgång till materialet.

För att informanterna ska veta hur deras uppgifter har använts och vilka slutsatser vi kom fram till informerade vi slutligen om att uppsatsen kommer att läggas ut på Högskolan Kristianstads hemsida när den är färdig och att vi hör av oss när den finns tillgänglig.

4.4 Bearbetning av material

Bearbetningen av intervjuerna inleddes med att vi lyssnade på bandinspelningarna och gjorde utskrift av dem. Vi bortsåg från diverse mellanprat och sådant som inte hade med ämnet att göra. Som Patel och Davidson (2003) framhåller tog denna första bearbetning av bandinspelningarna mycket tid och arbete. Vi läste sedan igenom materialet flera gånger (a.a.).

Vårt första val var att redovisa varje intervju för sig, men då många pedagoger gav ungefär samma information valde vi istället att skriva samman alla intervjuer. I sammanställningen fortsatte vi med att söka efter likheter, teman och eventuella skillnader i pedagogernas svar (Denscombe, 2000) och markerade det med olika färger. Det ledde till olika kategorier som gjorde att svaren blev mer samlade och konkreta. Vi valde sedan ut citat från pedagogerna för att synliggöra deras synpunkter och göra texten mer trovärdig (Patel & Davidson, 2003).

5 Resultatredovisning

Vi redovisar här en sammanfattning av våra intervjuer med olika pedagoger. Denna stärker vi med citat för att tydliggöra pedagogernas uppfattning. Såsom framkommit i metodkapitlet baseras resultatet på kvalitativa intervjuer. Trots det har vi valt att redovisa resultatet med hjälp av en del kvantitativa begrepp, såsom en, några och flera pedagoger.

För att undvika missförstånd samtalade vi i inledningen till intervjuerna om vad pedagogerna ansåg vara aggressivt beteende respektive utagerande. Pedagogerna såg en viss skillnad mellan dessa båda begrepp men hade svårt att förklara hur de skiljer sig åt. Därför sker heller ingen särskiljning av begreppen i redovisningen av intervjuerna.

Ja [kopplar ihop dem], men det behöver inte vara samma sak för mig (Grupp 2).

5.1 Orsaker till aggressiva beteenden

Flera av pedagogerna framhöll att det är viktigt att pedagogerna inte anser att ett barn är jobbigt.

Jag tror att det är jätteviktigt att som personal att man är medveten om att man inte eh... åh, det barnet är jobbigt, eller så, att man ser det så. Det får kanske vi som pedagoger får titta oss omkring, vad är det som gör att det är jobbigt för pojken? [---] Alltså är det något vi kan göra annorlunda? [---] det finns ju en orsak. Jag tror inte att barnen jäklas bara för att de ska jäklas, det finns ju en anledning (Pedagog A).

Pedagogerna var eniga om att det är viktigt att finna bakomliggande orsaker för att på bästa sätt kunna hjälpa barnen att hantera det aggressiva beteendet. Flera av pedagogerna upplevde att en del av de bakomliggande orsakerna till varför barnen utvecklar aggressiva beteenden är att de inte får ett bra bemötande, att de blir kränkta och inte visas respekt av omgivningen.

Flera av de intervjuade menade vidare att om pedagogerna har kännedom om hemmiljön går det ofta att förstå skälen till att aggressiva beteenden förekommer. I hemmet lär sig barnen hur man bemöter andra och därför vet de kanske inget annat reaktionssätt. Pedagogerna upplevde att det många gånger är hemsituationen eller familjesituationen som gör att barnet har svårigheter. Det kan till exempel röra sig om föräldrar som separerat eller är stressade och inte har tillräckligt med tid för att umgås med sina barn och då kan det uppstå brister i barnens sociala förmåga. En pedagog framhöll att dessa barn ofta har ett dåligt socialt mönster på grund av brist på social träning. Pedagogerna menade att hemmet och andra sociala omständigheter kan göra att barnet inte mår bra. En informant upplevde att det ofta är

föräldrarnas oförmåga att ta hand om sig själva som gör det svårt för barnet och ställde frågan om hur föräldrarna ska kunna ta hand om någon annan när de inte kan ta hand om sig själva. Pedagogerna tog också upp att samhället kan vara skuld till en del av beteendet och därmed skapa svårigheter för barnen. Några av pedagogerna menade att det negativa beteendet många gånger kan böttna i att barnen redan har fått en stämpel av omgivningen, de förväntas vara stökiga och har en negativ förväntan över sig, en förväntan som de då också lättare uppfyller.

5.2 Situationer då aggressiva beteenden visar sig

Pedagogerna var överens om att det aggressiva beteendet oftare visar sig efter helger, vid förflyttningar mellan salar, på raster, närmare middagstid och på eftermiddagarna då barnen är trötta. Några pedagoger förklarade att det kunde bero på att den medicinering några av barnen tar på morgonen minskar i verkan framåt middagstid. Flera pedagoger menade att barnets aggressiva beteende påverkas av hur deras morgon har varit. Börjar dagen bra hemma blir oftast resten av dagen bra.

Och det kan vara hemifrån också, att man haft en jobbig morgon, stressig morgon och inte hunnit äta riktigt och kommer hit och är halvhungrig och smårriterad och kanske varit lite tjat från morsan och farsan och så där (Grupp 2).

Några pedagoger upplevde att barnens svårigheter visar sig under lektioner då barnens ork är slut efter att till exempel ha suttit och jobbat i en halvtimme. En informant berättade att ett barn själv har beskrivit hur denne känner sig när orken tar slut, barnet blir oroligt i kroppen och får svårt att koncentrera sig på uppgiften. Barnet vill gärna upp och gå i klassrummet och se vad andra gör. Beteendet kan också visa sig i slutet av en lektion eller när barnen ska byta ämne för att det då kan bli mer rörigt i gruppen. En pedagog framhöll att barnet kan känna sig vilset och oroligt då det blir rörigt i gruppen. Barnet vet då inte vad det ska göra, hur det ska bete sig eller ta vägen. Några av de intervjuade tog också upp att aggressionen kan visa sig då barnet känner sig osäkert och inte vet hur det ska hantera en situation. Att då slåss och bråka kan vara ett sätt för barnet att få uppmärksamhet. Tyvärr kan det leda till att det hamnar utanför gemenskapen i gruppen. En annan pedagog tog upp att hinder, som att inte komma först ut på rasterna kunde vara en orsak till att det aggressiva beteendet visar sig. En del barn kan också reagera med aggressivt beteende och tända till då de blir kallade för något fult. Flera pedagoger menade att konkurrens kan framkalla aggressiva beteenden, konkurrensen kan skapa konflikter, exempelvis i den fria leken. Då det ofta är många i barngrupperna kan

barnet visa ett aggressivt beteende då det inte får det utrymme och den uppmärksamhet de behöver. Pedagogerna bör fundera på om de kan ändra något i verksamhetens miljö och rutiner. De intervjuade menade vidare att om pedagogen uppmärksammar det här kan denne hjälpa barnet genom att undvika många av de jobbiga situationerna.

5.3 Tidiga tecken på aggression

Flera av pedagogerna berättade om tecken som ofta kan kopplas till att ett barn är på väg att agera ut. Några pedagoger menade att många av barnen börjar ge ljud ifrån sig för att tala om att de inte orkar mer och att någon vuxen skall komma till dem. Pedagogerna försöker att inte bry sig om barnen när de kallar på uppmärksamhet så här. Istället arbetar de med att barnen ska hitta andra alternativ, kanske genom att till exempel be om hjälp. En pedagog menade att under de år denne arbetat med barn som visar aggressiva beteenden har det inte gått att se några speciella tecken innan barnet får ett utbrott. Denne menade att om du känner barnet vet du när något kan hända. En annan pedagog tyckte sig ganska snabbt kunna se om ett barn inte klarar av en situation.

5.4 Andra barns reaktioner

Pedagogerna trodde att barnen, kring barnet som betraktas som aggressivt, tyckte att deras bemötande av beteendet var bra. En av pedagogerna framhöll att det kan vara en trygghet att det alltid finns någon vuxen i närheten eller i bakgrunden trots att det också kan vara irriterande. Denne menade att även om barnets klasskamrater känner barnet och därför är ganska toleranta tar ibland deras tålmod slut. Då just det här barnet ofta uppfattas som snällt och roligt är inte alla barn rädda för denne. Dock har flera pedagoger mött barn som alla andra barn varit rädda för. En annan pedagog berättade att de andra barnen tycker att det aggressiva beteendet är jättejobbigt. Några pedagoger upplevde att de andra barnen oftast tar det lugnt och låter pedagogerna ta hand om konfliktsituationer.

Jo, de blir rädda. Jag tycker lite det beror på vad han vill... Jag tror att han vill ha dem rädda också, då har han lyckats [då är det fler än han som mår dåligt]. Och är det så att de inte bryr sig, då fortsätter han, eller så, se mig, hör mig... Och är det så att de blir ledsna, så slutar han... Det gör han ju faktiskt. Det är bra... (Pedagog A).

Men också tror jag att det är en tillit till att det här fixar dem, jag behöver inte lägga mig i där (Grupp 2).

5.5 Pedagogernas bemötande

Några pedagoger menade att tilliten och relationen mellan pedagogen och barnet måste byggas upp för att pedagogen ska kunna förstå och hjälpa barnet. Pedagogerna ansåg att den vuxnes bemötande av barnet är väldigt viktigt. Det är bra om pedagogen är medveten om att vara lugn, prata lugnt och att ge barnet tid till att själv tänka efter och sätta ord på vad som skett. Flera av pedagogerna menade också att barnen måste få bli arga men det är sättet som de blir arga på som de måste arbeta med.

Jag tycker att det är viktigt att man tillåter dem att vara arga och att det finns en anledning, att de får prata. [---] Att man bjuder in dem, det tycker jag är viktigt. Och så ta det när det händer (Pedagog A).

Flera pedagoger framhöll att det är viktigt med en strukturerad och fast gränssättning och att ligga steget före för att hindra att aggressionen utlöses. Det är också viktigt att alltid bemöta barn efter samma förhållningssätt vid konfliktsituationer för att de ska veta var de har pedagogerna. Pedagogerna måste vara tydliga och konsekventa för barnets skull. Barnet ska veta vad som händer om det går över gränsen, till exempel om det väljer att inte arbeta på lektionen får barnet inte vara med på gympan. Strukturen gör mycket för barnets framsteg liksom att det ger trygghet.

Vi försöker vara steget före, kan man säga, så att det inte ska behöva hända så mycket (Grupp 1).

Jag trycker på fasta ramar, absolut, struktur, klart och tydligt, [...] alltså, de vet exakt och så vet man det innan, för de är inte dumma i huvudet liksom. [...] Har man detta [struktur] då tror jag att då är mer än hälften vunnet, alltså. För det blir också en trygghet både gentemot han själv och andra, eller hur det nu är som, tror jag (Pedagog B).

[...] ska du vara med på det "roliga", så ska du också göra det "tråkiga" (Pedagog C).

Det här är något som flera pedagoger höll med om. En pedagog menade att alla pedagoger tyvärr inte är lika konsekventa på grund av att de inte har förmågan till det. Då kan det bli kaos för barnet som inte vet vad som gäller i olika situationer.

Flera av pedagogerna trodde att barnen såg det som ganska naturligt när de vuxna bemöter barnet som visar ett aggressivt beteende genom att exempelvis höja rösten. Men som det framkom under en intervju kan det vara jobbigt för en del av de här barnen när det skriks och gapas eftersom det görs hemma. För att undvika att barnen hamnar i samma negativa

beteendemönster är det därför viktigt att det här inte görs i skolan.

[...] det är viktigt att man inte tar ifrån eleven problemet ju genom att själv inte kunna kontrollera sig. För om jag är så pass känslig och nervös så att jag blir mer förbannad än vad situationen kräver, så plötsligt har jag ju problemet, jag kan ju inte kontrollera mig, jag står ju och gapar och skriker och... (Grupp 2).

Pedagogen tjänar mycket på att vara vänlig och glad, för det går inte att säga att du tycker om barnet om du samtidigt låter sur eller ser arg ut, för då tror barnet ändå inte på det du säger (Pedagog D).

En pedagog upplevde att barnen ofta blir dömda utifrån familj, släkt, syskon, rykte och så vidare. Många gånger bottnar barnets svårigheter i personalens oförmåga att möta barnet. Några pedagoger menade också att istället för att personalen ger upp och tänker, jag klarar inte av det här, borde de fundera över vad de kan göra för att förbättra situationen för barnen. Pedagogerna menade att det är viktigt att uppmärksamma problemen, våga ta tag i dem och hjälpa barnen tidigt för att undvika problem och svårigheter längre fram.

En pedagog berättade att barnet ibland inte tycker om att ha en assistent. Men likväl kan barnet söka upp personen för att få stöd i situationer då det aggressiva beteendet är på väg att utlösas. Därför trodde pedagogen att barnet oftast tycker att det är bra att assistenten finns till hands.

Ibland är det ju hemskt, ibland är det bara så urtråkigt och förskräckligt och jag behöver ingen assistent eller jag behöver inte det och inte det och inte det. För att i nästa stund komma och söka upp själv, liksom. Även när det har gått så pass långt att de kan känna själva att, nu närmar jag liksom... (Pedagog B).

5.6 Arbetssätt och metoder

Flera pedagoger menade att det är betydelsefullt att barnet så tidigt som möjligt får stöd och hjälp att lära sig att hantera det aggressiva beteendet. Några pedagoger påpekade att det är viktigt att börja redan med de mindre barnen.

Pedagogerna framhöll att alla barn är olika och därför är det viktigt att se till varje individs bästa och anpassa metoderna därefter. De menade att de inte arbetar efter någon särskild metod. Ofta hämtar pedagogerna delar från olika metoder, provar sig fram och skapar egna arbetssätt. Flera av pedagogerna framhöll att det är viktigt att personalen sinsemellan diskuterar vad som fungerar bra och mindre bra i arbetet med barnet.

Hittat på har man nog inte gjort med något [metoder eller arbetssätt]. [---] man får ju gärna plocka från olika metoder, i så fall, liksom [för att hitta något som

fungerar för barnet]. Det är ju inte en sann lösning, liksom (Grupp 2).

Nej, utan det är nog utifrån hur man själv har provat sig fram och... Sen så är det ju viktigt det här att vi pratar efteråt tillsammans och ger reflektioner tillbaka på vad man gör här, hur man jobbar och... varför man gör... [---] det är ju där snacket kommer in, att det är viktigt att man pratar med... Vad funkar egentligen med Kalle. Alltså, jag har provat detta och jag tycker inte att det funkar. Att man har det snacket (Grupp 2, annan pedagog).

Pedagogerna gav uttryck för att de hela tiden arbetar förebyggande och försöker ligga steget före för att förhindra onödiga negativa situationer. Arbetet med barnen går ut på att de ska hitta sätt för att undvika att aggressionen utlöses och vad de kan göra istället för att agera ut. Det kan till exempel röra sig om att barnet ska stanna upp och räkna till tio. Pedagogerna framhöll vikten av att barnen får vara arga och visa känslor men att de måste hitta andra sätt än att slåss och bråka för att uttrycka aggressioner. Flera intervjupersoner menade att det är viktigt att pedagogerna ser till det som fungerar bra och jobbar med och utifrån det. Vidare att de använder mycket positiv förstärkning, genom att uppmuntra och prata med barnet. En av de intervjuade framhöll att pedagogen ska bygga upp barnets självförtroende genom att hela tiden vara positiv i de situationer som kan vara svåra för barnet. Några pedagoger påpekade också att det är viktigt att dessa barn får beröm, då de ofta får höra allt negativt.

Försöka få han att handskas i dessa situationer också och liksom, ja, att han ska klara det, och prata med honom och peppa honom och så. [---] Om han inte står etta i kön så, världen går inte under, du kan stå sist och vänder man på kön var hamnar du då? Alltså såna små grejer tror jag man ska försöka. Så behöver inte de här utbrotten komma (Pedagog B).

Vidare försöker pedagogerna så tidigt som möjligt att ta tag i de konfliktsituationer som barnen hamnar i. Flera pedagoger menade att om barnet betar sig alltför illa tar personalen undan barnet till ett lugnare ställe, bort från de andra barnen.

Man väntar inte till det gått för långt, utan stävjar i tid (Grupp 1).

På en skola får barnet lämna klassrummet om det inte kan vara kvar. När barnet känner att det kan komma in igen får det knacka på klassrumsdörren för att bli insläppt. Barnet kan då få vänta en stund på att komma in igen, beroende på hur det har uppfört sig utanför klassrummet. Barnet får komma in igen då det är redo för att fortsätta jobba.

Har du bankat jättemycket [på dörren] och du knacker ändå inte efter, då öppnar jag kanske bara för att skaka på huvudet [...] (Grupp 2).

Några av pedagogerna framhöll att det inte hjälper att gräla på de här barnen för de vet redan att de har gjort fel. Istället borde barnen ges en del av ansvaret att lösa situationen till exempel genom att pedagogen säger:

Hämta mig när du känner att vi kan lösa det (Pedagog C).

En av pedagogerna är noga med att undvika negationer, alltså att undvika ordet *inte*, som ”Du får inte...” och istället säga ”Det är bättre om du gör så här...” eller ”Jag blir ledsen när du gör så” (Pedagog C).

Några pedagoger framhåller att det när en situation uppstår, är viktigt att bemöta alla inblandade. Ofta koncentrerar pedagogen bara sig på att trösta och bry sig om det barn som aggressionen riktades mot. Det är lätt att glömma bort att även barnet som visar aggressivt beteende är ledset och behöver stöd för att bearbeta känslor med mera. Pedagogerna måste förklara för barnet vad som inte var bra och därmed också bemöta det barnet.

En annan pedagog berättade att några kollegor använder sig av bestraffning:

Och så kan jag tycka att de andra kör mycket med bestraffning och det håller inte jag på. På något vis blir det att man bestraffar barnet [och inte det barnet gör fel]. Och det är ju jätteviktigt att skilja på det. För jag tycker om dig som du är, men jag tycker inte om det du gör, så tänker jag (Pedagog A).

Många av de metoder och arbetssätt som pedagogerna berättade om handlade om känslor, att prata om känslor och hur man ska vara mot varandra. En pedagog berättade att barnen har arbetat med *känslburkar*, där varje barn får rita hur man ser ut när man är exempelvis arg, glad och vad som gör att de känner sig så. Resultatet av burkarna visade sig när barnen hade bråkat, då ett barn kunde stanna upp och förstå hur det hade känts för det angripna barnet.

Och sen så kunde de gå fram till pojken och krama om honom och så, jag kan förstå att du blev ledsen och jag menade ju inte så, men jag blev ju arg därför att du tog min... Alltså att det var någonting sånt och att de kunde sätta ord på det (Pedagog A).

Några pedagoger berättade om *seriesamtal* och *sociala berättelser*, där de tillsammans med barnet ritar och diskuterar känslor med mera. En metod flera pedagoger såg som fungerande var *holding*.

Jag försöker lyfta upp barnet och ta det till mig, för jag känner att om barnet får den närhet och kontakten så på nåt vis slappnar av, att det känns skönt för barnet och då öppnar det sig och kan berätta vad som är problemet, eller det är lättare att nå det i alla fall, hitta orsaken (Pedagog A).

En av skolorna använde sig av *socioemotionell träning*. Barnet får själv sätta upp mål kring vad det till exempel kan göra istället för att störa i klassrummet när det vill ha uppmärksamhet. Barnet får även lära sig att sätta ord på sina känslor och vad som gör att det känner så. Träningen ska leda till att barnet genom små steg lär sig att kontrollera det aggressiva beteendet och kunna resonera fram förslag på vad det kan göra istället.

Några av pedagogerna har använt sig av *lilla gruppen* som en metod i det här arbetet. En pedagog berättade att målet är att barnen ska tillbaka och bli socialiserade i sin vanliga klass. I *lilla gruppen* tränas barnen i att förlora eftersom en förlust ofta är en utlösande funktion för det aggressiva beteendet. Barnen får en större chans att bli bekräftade då konkurrensen om pedagogens uppmärksamhet är mindre. I *lilla gruppen* används ett bonussystem som innebär att barnen kan samla poäng på att vara till exempel en bra kompis. När de har samlat ihop tillräckligt med poäng gör de något kul som att åka på utflykt eller någon liknande bonus. Oftast är tiden för att samla poäng fram till en naturlig paus, som ett lov. I det här bonussystemet använder de sig mycket av samarbetsövningar vilket märks på att priset för gott arbete ibland är en chokladkaka som de själva ska dela jämt mellan sig. Det bästa sättet att se resultat av arbetet är när barnen fungerar helt i sina ordinarie klasser. Ett annat sätt att se resultat är vid utvärderingarna av åtgärdsprogram, som sker var sjätte vecka.

Pedagogen behöver strategier för att hantera konflikter i verksamheten. Några tog upp att pedagogerna kan prata med barnet. På en skola använder pedagogerna sig av *reflekterande samtal*. Det innebär att om ett barn uppför sig på ett olämpligt sätt kan pedagogerna prata om det så att barnet hör dem, men utan att konfrontera barnet med att - nu gjorde du fel. Pedagogerna kan inför barnet prata med varandra om varför barnet gör så, det är nog jobbigt idag. Pedagogerna menar att barnet ofta försöker bortförklara sig. Då tydliggör pedagogerna att de vill prata klart men att barnet gärna få vara med i samtalet. De visar barnet att de ser det men att det inte är de som har problemet, utan att det är barnet som har valt att göra fel. I början kan barnen uppleva denna metod som konstig men de flesta vänjer sig efter hand.

En pedagog tog upp att hela skolan genomsyras av att arbeta med normer, värdegrunden och att barnets jag stärks. En metod som de använder sig av är *Lions Quest* (se bilaga IV) och många i personalen har gått den utbildningen. Personalen går även på fortbildningar och föreläsningar för att lära sig att hantera de svårigheter som barnen kan tänkas ha bland annat har de varit på en *ART* (Aggression Replacement Training)-föreläsning. Pedagogerna berättade vidare att för att barnen inte ska agera ut, orka hålla koncentrationen uppe och bli av med lite av sin motoriska oro använder pedagogerna sig av olika former av rörelsemetoder.

Ersättningsobjekt i form av en *boxboll*, drama, musik, bild, samarbetsövningar, massage

och avspänningsövningar är andra metoder som nämns. En skola använder sig av massage i stället för en *boxboll*.

Så att i stället för att kanske slå på en boxboll och få ut den, så kanske få in en annan känsla i stället (Grupp 2).

Alltså, jag tror också om man har en boxboll eller någonting sånt, att det kan bli en grej av det, att... eh... nu känner jag mig lite förbannad, ska jag... Alltså, bara för att visa, alltså. Ut och slå på den, att man gör det oftare liksom, fast att man inte är så förbannad att man behöver slå på något (Grupp 2, annan pedagog).

En pedagog menade att det går att avleda det aggressiva beteendet genom att göra något helt annat, till exempel att gå upp i skogen eller gå en runda.

5.7 Resurser

Flera av de intervjuade ansåg att det är viktigt att pedagogen känner sina begränsningar och står på sig för att få resurser. Resurser som används är assistenter, elevvårdsteam och andra samhällsorgan. Några pedagoger menade att det är viktigt att assistenten är en lämplig person som kan hjälpa barnet. Några framhöll att de skulle vilja ha mer resurser i arbetet med att lära barnen att hantera aggressioner.

Jag vill ha en resurs här i gruppen här, som kan gå med honom och finnas där innan det sker (Pedagog A).

Flera av pedagogerna framhöll att om personalen arbetar tillsammans är det en styrka och resurs att vara fler och ha stöd av varandra. En pedagog ansåg att skolans ledning är en resurs om den vet vilka kompetenser alla i personalen besitter. En annan pedagog berättade att studierektorn används som resurs då barnen kan gå dit och till exempel umgås, prata, lyssna på musik och spela instrument.

Flera pedagoger menade att elevvårdsteamet som finns på skolorna ses som en resurs. De berättade att elevvårdsteamet har bred kompetens och ofta består av fritidspedagog, låg- och mellanstadielärare, specialpedagog, psykolog, skolsköterska och rektor och kan på så sätt representera alla barn. Elevvårdsteamet är inte bara till för att hjälpa barnet utan kan även ge pedagogerna rådgivning i arbetet med barnen. De flesta skolor har även skolpsykologer och socialsekreterare till hjälp.

En annan resurs som några pedagoger nämnde är att *lilla gruppen* finns på skolan. Dit kan barnen gå för att få extra stöd och mer anpassad undervisning. I klassen kan det vara svårt för

barnet att koncentrera sig på grund av den stora barngruppen. I den *lilla gruppen* är det färre barn vilket gör att det inte finns lika många som kan störa barnet.

Pedagogerna var överens om vikten av att ha föräldrarna med sig i arbetet kring barnet. Det är viktigt att arbetet sker i samverkan med hemmet för att skapa en helhet. Skolan bör ge information om arbetet med barnet. Pedagogerna framhöll att skolan har ett stort ansvar i att lära barnen att hantera det aggressiva beteendet, dock har föräldrarna huvudansvaret.

Samtidigt får man inte glömma föräldrarna. Alltså det är ju där jag också kan se ett ansvar, det är ju föräldrarna i första hand ändå, även [---] är det ju föräldrarna som har det största ansvaret (Grupp2).

Det är viktigt att föräldrarna finns med i arbetet. Skolan har ansvar för fostran, men inte för uppfostran (Grupp 1).

Pedagogen i citatet ovan samt andra pedagoger menade att skolan ofta tar på sig för mycket, mer än vad de borde. Men att de hellre går för långt, än att senare upptäcka att de borde ha gjort mer. Pedagogerna menade att kontakten till föräldrarna varierar, med en del fungerar den bra och öppet. De här föräldrarna är medvetna och försöker ta sin del av ansvaret. Andra vill inte se situationen och menar att barnet inte beter sig så hemma utan bara i skolan. I de fallen gör pedagogerna vad de kan för barnen i skolan. Några pedagoger menade att de genom den regelbundna föräldrakontakten kan berätta hur dagen har varit och om det hänt något speciellt. Möten med föräldrar anordnas också och det är viktigt att få föräldrarna delaktiga i eventuella åtgärdsprogram. Där inte den dagliga kontakten finns hade några pedagoger regelbundna träffar med föräldrarna och även sporadiska möten förekom. Målet för skolan var enligt flera pedagoger att ha täta kontakter med hemmet för att skapa samma struktur på båda ställena.

Även om pedagogerna ansåg att deras arbete går bra känner de sina begränsningar och tar i svåra situationer hjälp av andra samhällsorgan. I intervjuerna framkom att pedagoger och föräldrar inte får vara rädda att ta hjälp utifrån, det ska inte ses som ett misslyckande eller hot utan som en tillgång. Framförallt är det för barnens bästa. Pedagogerna berättar att psykologer, socialförvaltningen och BUP (Barn- och ungdomspsykiatri) har varit inblandad i arbetet med barnen. De intervjuade har också använt sig av PPR-teamet (se bilaga II och III) för att få hjälp och handledning. Teamets arbetssätt beskrivs av en pedagog på följande sätt:

Jag tror nästan att det ska komma hit en, jag tror nästan att det är en specialpedagog och det är en psykolog, det är ett team inblandat. För att se hur vi kan göra i vårt arbetssätt för att undvika eller underlätta för detta barnet. De går inte till barnet, det tycker jag är bra. Utan det är oss de ska hjälpa. Vi berättar bara situationen och de får inte träffa barnet (Pedagog A).

Många av pedagogerna kände en lättnad över att få PPR-teamets hjälp och stöd, men en pedagog uttryckte saknad av återkommande handledning. En annan informant hoppades att övriga arbetskamrater skulle ändra sitt förhållningssätt genom mötet med teamet.

5.8 På vilket sätt märks resultatet?

Pedagogerna menade att arbetet med barnen går ut på att de ska hitta andra sätt att hantera beteendet, innan det aggressiva beteendet utlöses. Ett mål är att barnen ska lära sig att själv hantera det aggressiva beteendet. Ett annat mål är att barnen ska må bra och trivas med sig själva. För att se hur arbetet resulterar utvärderar pedagogerna ofta. Pedagogerna var överens om att arbetet med de flesta barn fungerat bra och att de har gjort framsteg. De flesta av pedagogerna menade att det inte alltid behöver handla om stora framsteg, utan det är de små bitarna som pedagogerna ser, märker och kan bygga vidare på.

Utan man ser ju liksom... och det behöver ju inte vara stora... alltså flera kliv framåt, utan det är ju de små, små verken som man ser och märker (Pedagog B).

Några pedagoger ansåg att resultatet av deras arbete märks i mötena med barnen och föräldrarna. Genom regelbundna och relativt täta möten med föräldrarna kan de märka resultat. Då personalen ofta är nära barnen, som att till exempel vara ute med dem på raster, kan de även mäta av resultatet av arbetet i relationen till barnen.

Även om vi har varit i, egentligen kanske en jättekonflikt eller någonting som jag tyckte var jättedumt som du gjorde, så kan vi ändå gå vidare tillsammans och fortsätta det här arbetet (Grupp 2).

Samma pedagoger tyckte även att resultatet märks när barnen inte bara kräver uppmärksamhet vid konflikter, utan att de exempelvis kommer till pedagogerna för att prata om vad som hänt. Barnet kommer inte för att tala om vad andra gjorde, utan för att prata om hur det kände sig i situationen. Pedagogerna trodde att det kan vara ett resultat av att barnen, i olika situationer, har fått gå tillbaka och prata om sina känslor och orsaken till dem.

Pedagogerna upplevde att arbetet med de flesta barn går framåt, men med barn som skolan har svårt att hjälpa finns alternativet att placera dem på skoldaghem. Vi upplevde att pedagogerna tyckte att det var tråkigt att inte kunna hjälpa alla. Samtidigt verkade det som att dessa barn var i så stora svårigheter att skolan inte har tillräckliga resurser för att hjälpa dem.

5.9 Svårigheter i arbetet

Några pedagoger upplevde att arbetet kan försvåras av att det händer många konflikter på samma gång och att pedagogerna då inte hinner ta tag i alla konflikter. Det påtalades att det skulle behövas en extra resurs till då barngrupperna ofta är stora och barnen hamnar i konflikter. Som det var nu menade flera pedagoger att de andra barnen blir lidande för att ett barn kräver mer uppmärksamhet.

En pedagog menade att barnet skulle behöva mer stöd utanför skolan. En tanke var att ge barnet mer stöd utanför skolan i form av en assistent som finns till hands och kan hjälpa barnet dygnet runt. Några av pedagogerna framhöll att när barnet har olika normer och regler hemma och i skolan hamnar det i en konflikt mellan vad som fungerar på respektive ställe. Det gör också att barnet efter exempelvis ett lov har tappat mycket av de framsteg det gjort tidigare. Flera av de intervjuade ansåg att arbetet även kan försvåras av att pedagogerna bemöter barnen olika. En pedagog uttryckte att arbetet försvåras om barnet saknar spärrar mot att skada andra personer. En annan framhöll att uppkomna svårigheter tar mycket lång tid att komma tillrätta med.

Men de elever som... ändå har en viss spärr, alltså det här utåtagerande. Så länge man kanske håller sig till vaser och lösdelar och ting. Men när man börjar slå så har man ju ändå gått över en annan spärr. De som håller sig där [inte slår] va, då visar man ändå att det finns en känsla och medvetenhet, att där finns det... och då visar de också, här finns något att bygga på [---] det är ju en utgångspunkt. För har man gett sig på det också så är det inte bara att man har gjort någonting, då blir man så fruktansvärt ledsen för den andre personens skull också. Det, man blir kanske inte så fruktansvärt ledsen för vasens skull. Och så måste man jobba upp mot den igen och förtroende och allt detta ytterligare en gång (Grupp 2).

[...] de barn som utvecklar ett aggressivt beteende eller andra svårigheter under sina sex första levnadsår får räkna med att det tar minst sex år till för att reparera det här beteendet eller svårigheterna som skapats (Pedagog D).

6 Diskussion

Vårt syfte var att undersöka vilka metoder och arbetssätt som anses vara effektiva i arbetet med barn som utvecklat aggressiva beteenden, sett ur några pedagogers perspektiv.

I undersökningen har vi utgått från Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori. Enligt denna är barnets utveckling ett resultat av samspelet mellan barnet och den omgivande miljön. Barnet påverkas inte bara av sin omgivning, utan påverkar också den (Andersson, 1986). Barnets medfödda egenskaper, beteende och reaktionsmönster spelar in (Brodin & Lindstrand, 2004). Den omgivande miljön delas in i olika nivåer som är sammanhängande och beroende av varandra.

6.1 Orsaker till att barnet uppvisar aggressiva beteenden

Genom litteraturundersökningen och intervjuerna kom det fram att det kan finnas olika orsaker till att barnet utvecklar ett aggressivt beteende. Pedagogerna var eniga om att det är viktigt att finna bakomliggande orsaker för att skapa förståelse för barnet och dess situation. Vidare handlar det även om att på bästa sätt hjälpa barnet att hantera svårigheterna. Enligt Andersson (1986) kan den utvecklingsekologiska teorin användas när orsaken till barnets svårigheter ska sökas. Oftast går den att finna i flera miljöer.

Pedagogerna samt Fahrman (1996), Havnesköld (1998) och Raundalen (1997) menar att orsaken till barnets svårigheter många gånger går att finna i barnets hemmiljö och familjesituation. Något i denna miljö kan göra att barnet inte mår bra. Fahrman (1996), Danielsen (1980) och Folkman (1998) framhåller att det aggressiva beteendet är ett försvar och ett sätt att klara av den inre krisen. Flera pedagoger, Fahrman (1996) samt flera författare, menade att barnet i hemmet lärt sig hur man bemöter andra och därför vet de kanske inget annat reaktionssätt. Goldstein (2000), Wiking (1991) och flera pedagoger framhåller att barnen ofta har ett dåligt socialt mönster som inte fungerar på grund av brist på social träning. En del av bristerna i barnets sociala förmåga kan bero på föräldrar som separerat eller är stressade och inte har tillräckligt med tid för att umgås med sina barn. Det kan också bero på föräldrarnas oförmåga att ta hand om sig själva som gör att de inte heller kan ta hand om barnet. Flera av undersökningens pedagoger upplevde att en del av de bakomliggande orsakerna till att barnen utvecklar ett aggressivt beteende är att de inte får ett bra bemötande, att de blir kränkta och inte visas någon respekt från omgivningen. Havnesköld (1998), Fahrman (1996) och Raundalen (1997) håller med om att dessa faktorer, bland andra, kan ligga till grund för att

barnet utvecklar ett aggressivt beteende. I barnets närmiljö, mikronivå, ingår exempelvis hemmet skolan och kamratgruppen. De roller, relationer och aktiviteter som finns inom exempelvis familjen påverkar barnets utveckling (Andersson, 1986). Med stöd i undersökningsresultatet anser vi att det är viktigt att som pedagog försöka vara lyhörd och lyssna på det barnen berättar men även andra tecken, för att upptäcka eventuella svårigheter hemma. En annan menade också att pedagogen genom kännedom om barnets hemmiljö kan finna orsaken till det aggressiva beteendet.

Några av pedagogerna liksom Johannessen (1997) och flera av litteraturdelens författare menar att det negativa beteendet många gånger kan böttna i att barnen redan har fått en stämpel av omgivningen, de förväntas vara stökiga och har en negativ förväntan över sig. Fahrman (1996) framhåller att negativa förväntningar kan leda till att det aggressiva beteendet förstärks och blir svårt att förändra. Johannessen (1997) menar vidare att barnet då hela tiden bekräftar sin syn på sig själv och att det kommer längre bort från sin önskan och längtan efter kärlek och andras erkännande. En av pedagogerna menade att barnet försökte få de andra barnen rädda. Johannessen (1997), Fahrman (1996) och Havnesköld (1998) menar att slåss och bråka är ett sätt för barnet att få uppmärksamhet och bekräftelse. Vad vi har förstått får ett barn som detta mestadels negativ uppmärksamhet. Uppmärksamheten behöver inte betyda att det känner sig bekräftat. I brist på positiv bekräftelse söker man negativ bekräftelse. Alltså kan barnets aggressiva handlingar vara ett sätt att bli någon.

En pedagog tog upp att samhället kan vara skuld till en del av beteendet och därmed skapa svårigheter för barnen. Något exempel pedagogen gav var stressade föräldrar och samhällets förväntningar på barnet. Samhällets många förväntningar kan skapa svårigheter för föräldrarna och barnet. Det här håller Johannessen (1997) samt flera författare med om.

Under arbetets gång har vi i både litteraturen och intervjuerna märkt att barn som visar aggressiva beteenden ofta omnämns som *han*. En möjlig förklaring kan vara att pojkar föds med större förutsättningar än flickor till att utveckla ett aggressivt beteende. Johannessen (1997) menar att de normer som finns inom olika kulturer påverkar hur aggression och andra känslor får uttryckas och därmed hur barnet uttrycker sina känslor. Våra erfarenheter från lärarutbildningen och skolans verksamhet har medfört att vår uppfattning är att aggressivt beteende är vanligare bland pojkar än flickor och stämmer överens med den bild som litteraturen ger. När vi reflekterar kring det här kan vi inte erinra oss att vi har mött någon flicka med det här beteendet, varken själva eller i samband med den här undersökningen.

6.2 Pedagogernas bemötande och arbetssätt

Flera pedagoger samt Johannessen (1997) med flera författare, påpekade vikten av att tidigt sätta in stöd till barnet för att lättare hjälpa det att bygga upp en trygg grund. Pedagogerna menade att barnet ska lära sig att hantera det aggressiva beteendet och att själv kunna klara av olika situationer. De framhåller på liknande sätt som Havnesköld (1998) och Raundalen (1997) vikten av att barnen får vara arga och visa känslor men att de måste hitta andra sätt än att slåss och bråka.

Pedagogerna framhöll att alla barn är olika och därför är det viktigt att se till varje individs bästa. De använder inte någon speciell metod i arbetet utan prövar sig fram då det är väldigt individuellt. De som eventuellt använder sig av en metod har den som mall men lånar även från andra metoder och hittar på eget. Johannessen (1997) skriver inte direkt om att individualisera men uppehåller sig kring värdet av att barnet möts med förståelse och respekt för just dennes situation. Om det sker kan man upptäcka resurser och kvaliteter hos alla barn och familjer. Vi anser att det är bättre att pedagogerna vågar pröva sig fram med barnets bästa i fokus, än att de bara ger upp då de inte har några färdiga metoder. Det är bättre att våga misslyckas och lära av det, än att aldrig ha försökt. Arbetet går inte mäta om inget sker, det gäller både framsteg och misslyckanden. Vi menar att huvudsaken är att pedagogerna verkligen strävar efter att hjälpa barnet. Utbildningsdepartementet (1998) menar att nya metoder ska prövas och utvecklas i skolan. Flera pedagoger vidhåller på liknande sätt som Johannessen (1997), Kadesjö (2001) och Utbildningsdepartementet (1998) att det är viktigt att pedagogerna utbyter kunskaper med varandra för att hitta en lösning till svårigheterna. Vidare menar flera pedagoger på liknande sätt som Kadesjö (2001) att det är av vikt att pedagogerna diskuterar vad som har fungerat bra och mindre bra tillsammans med barnet och lär av det.

Vi instämmer med såväl innehållet i litteraturen som med pedagogerna om vikten av pedagogens medvetenhet om sitt bemötande. Som Fahrman (1996) framhåller behöver barnet en förstående omgivning som kan hjälpa det att hantera sin aggression. Flera av pedagogerna framhöll att det är viktigt att barnet inte anses vara jobbigt. Anledningen till det kan vi koppla till Kadesjö (2001) som påpekar att de vuxnas negativa inställning till barnet kan göra att de har svårt att handla utifrån barnets bästa. Flera av författarna menar att barnet lätt lever upp till omgivningens negativa förväntningar. Sett ur barnets perspektiv menar Wrangsjö (1998) att omgivningens bemötande många gånger upplevs som en större svårighet än det egna beteendet. Att bli behandlad som bråkig, inte känna sig förstådd, bekräftad, omtyckt eller respekterad sliter på barnets självkänsla och behov. En pedagog menade att barnets

svårigheter många gånger bottnar i personalens oförmåga att möta barnet. Några pedagoger instämde med Wiking (1991) om att tillit och relation mellan pedagogen och barnet måste byggas upp för att kunna förstå och hjälpa barnet.

Vi liksom pedagogerna, Cherry (1983) genom Lindell (1989) och Öhman (1992) påpekar värdet av att försöka stärka barnets självförtroende och bygga på det som är positivt. Pedagogen kan använda positiv förstärkning genom att uppmuntra och prata med barnet. De flesta pedagogerna menade att det inte alltid behöver handla om stora framsteg hos barnet utan det är de små detaljerna de märker och kan bygga vidare på. De här barnen behöver få beröm, eftersom de oftare får höra allt negativt. Liljegren (2000) framhåller att det är viktigt att se möjligheter hos barnet, trots dess svårigheter.

Ett sätt att förhindra att det aggressiva beteendet kommer till uttryck är att pedagogen är konsekvent med gränser. Ett flertal pedagoger samt Kadesjö (2001), Wiking (1991) och Öhman (1992) menar att det i arbetet med barnen är viktigt att vara konsekvent och tydlig samt använda fasta ramar och struktur för att ge barnet trygghet. Barnet ska veta varför reglerna finns och vad som händer när de bryts. Flera av pedagogerna menade vidare att barnet känner sig otryggt och inte vet vad som gäller när pedagoger bemöter denne på olika sätt. En skola använder sig av *reflekterande samtal*. Pedagogerna kan då visa barnet att de har sett att det uppför sig på ett olämpligt sätt men utan att konfrontera med att nu gjorde du fel. Vi anser att det också kan vara ett sätt för pedagogerna att vara konsekventa med de gränser och regler som finns i verksamheten.

Pedagogerna framhöll vikten av att ta tag i konfliktsituationer innan de urartar. Svensson (2004) menar att barnet har lättare att kontrollera sin ilska innan det hunnit bli riktigt argt. Wiking (1991) påpekar att målet är att barnet ska klara sin gränssättning själv och få egen inre kontroll och moral. Öhman (1992) menar att det senare kan leda till att barnen kan hantera det som uppstår, eller hämta någon vuxen vid behov. Några pedagoger menade att de andra barnen oftast tar det väldigt lugnt i konfliktsituationer och låter pedagogerna sköta situationen. Öhman (1992) påpekar att barnen lär sig att lita på att de vuxna ingriper i konfliktsituationer om de är konsekventa mot barnet. Några av pedagogerna liksom Liljegren (2000) menade att barnen även måste lära sig att själva lösa konflikter. Under en av intervjuerna framkom det att pedagogen inte får bli argare än vad situationen kräver, detta för att inte ta ifrån barnet problemet. Istället måste pedagogen hitta sätt att hantera det egna beteendet och behålla kontrollen över situationen. Kadesjö (2001) menar att den vuxne måste lita på sin förmåga att hantera situationen för att kunna hjälpa barnet och påverka dess beteende.

Pedagogerna i den här undersökningen upplevde att de hela tiden arbetar förebyggande och försöker ligga steget före för att förhindra onödiga konfliktsituationer. Många av pedagogernas metoder och arbetssätt bygger på att lära barnet att i svåra situationer hantera det aggressiva beteendet. Pedagogerna bör också fundera på om något i verksamhetens miljö och rutiner kan ändras. Flera pedagoger menade att om de uppmärksammar vilka situationer barnet har svårt i, kan det hjälpa barnet genom att undvika många av dessa. Danielsen (1980) menar att det inte helt går att bli av med det aggressiva beteendet genom att ta bort barnet från situationer som kan väcka aggressionen. Vi tror som pedagogerna att det går att undvika en del situationer men inte alla. Barnet måste lära sig att hantera dessa situationer för förr eller senare hamnar barnet i en sådan. Om pedagogerna tar bort alla situationer som är svåra har barnet ingen möjlighet att lära sig hantera dem. Goldstein (2000) och Wiking (1991) menar att det inte går att förutsäga om och när något skall inträffa, ibland kan det gå bra, ibland inte. Ofta händer det något när den vuxne inte är närvarande eller bakom ryggen på den vuxne.

En pedagog menade att det går att avleda det aggressiva beteendet genom att göra något helt annat, exempelvis att gå en runda. Denne menade att det vid konfliktsituationer kan vara bra att ta undan barnet från andra barn, till ett lugnare ställe, för att inte göra barnet mer utstött. En annan pedagog framhöll att det kan vara bra att ta bort barnet från situationen för att det inte ska slå på de andra barnen och därmed komma ur gemenskapen. Kadesjö (2001) förklarar att det aggressiva beteendet kan göra att andra barn blir rädda och förlorar tilliten till barnet. Om barnet uppfattas som bråkigt, hotfullt, elakt, med mera kan det bli utstött. Här kan vi åter igen framhålla vikten av pedagogens bemötande och förhållningssätt mot barnet och de situationer då dess svårigheter visar sig. Det kan i sin tur påverka hur andra barn uppfattar barnet och det aggressiva beteendet.

Några pedagoger menade att det i konfliktsituationer är av vikt att se och bemöta det barn som visar ett aggressivt beteende. Öhman (1992) framhåller att barnets känslor ska bekräftas. Svensson (2004) menar liksom ett flertal pedagoger att det är viktigt att barnen får identifiera och uttrycka sina känslor. Vid konflikter bör pedagogerna inte bara koncentrera sig på vem som gjorde vad, utan också försöka få barnet att tala om vad det tänkte och kände. Några av pedagogerna framhöll att det är viktigt att visa att man tycker om barnet men inte det dåliga barnet gör. Det här är något som vi verkligen håller med om. Vi ser det som otroligt viktigt att skilja på handling, beteende respektive individ. I detta ligger också att man som pedagog efter en konflikt inte stannar kvar i det mindre glada humöret, utan att man kan gå vidare tillsammans med barnet, vilket även framkom under en av intervjuerna.

En pedagog berättade att dennes kollegor använder sig en del av bestraffning, men att det inte ger resultat då barnet gör om samma saker igen. Goldstein (2000) framhåller att ett aggressivt beteende är mycket svårt att förändra då det har lärts in tidigt och ofta kommit till användning. Beteendet har sällan blivit bestraffat och därför fungerat som barnet ville. Av detta kan vi anta att det aggressiva beteendet ändå på något sätt konkret måste uppmärksammas. Ett sätt kan vara att använda sig av *förnyelsetid* eller *time-out* där pedagogen tar bort barnet från situationen. Behöver barnet lämna klassrummet för att det stör de andra barnen är det viktigt att barnet inte ser det som en bonus (Kadesjö, 2001; Lindell, 1989). Några pedagoger framhåller liksom Svensson (2004) att barnet då bör sitta ensamt i ett rum med få intryck och som några pedagoger menar, där det inte kan skada sig själv eller andra. Andra pedagoger framhäver att barnet inte bör lämnas ensamt. Kadesjö (2001) samt några pedagoger menade att om barnet behöver vara för sig själv ska pedagogen berätta för barnet att denne finns till hands för barnet.

Flera pedagoger berättade om arbetssätt och metoder där barnet får prata om känslor, till exempel *seriesamtal* och *sociala berättelser* där pedagogen tillsammans med barnet ritar och diskuterar känslor med mera. Andersson (2001) berättar också om denna metod. Andra sätt är att samtala om vänskap och hur man ska vara mot varandra, *känslorburkar* med mera. Johannessen (1997) menar att i *samtalet* får barnet hjälp att få större kontroll över beteendet genom att sätta ord på känslor, alternativa handlingsätt och bedöma konsekvenserna av dem. Svensson (2004) håller med om att det är viktigt att barnen kan identifiera och uttrycka sina känslor. En känslometod som flera av de intervjuade berättade om är *holding*, det vill säga den metod där pedagogerna håller i barnet för att hjälpa det att reda ut känslostormarna och lugna ner sig. Dessa pedagoger, liksom Fahrman (1996), Kadesjö (2001) och Wiking (1991) menar att det också kan vara ett sätt att få kontakt med barnet och gör att barnet känner att pedagogen kan ge tröst och trygghet. Vi tror att *holding* kan vara en fungerande metod men att pedagogerna noga bör överväga det. För som Kadesjö (2001) lyfter, kan den fysiska kontakten för en del barn göra utbrottet ännu värre.

En pedagog använde sig av ett bonussystem i *lilla gruppen*. Det innebär att barnen kan samla poäng som de senare kan lösa in och göra något kul för. Det ska kännas meningsfullt för barnet att uppföra sig på ett socialt accepterat sätt. Därför används förstärkare och belöningar som känns motiverande för barnet. Det påminner om *teckenekonomi* som Specialpedagogik (Nr 4/05) berättar om. Samarbetsövningar används i både bonussystemet och belöningarna. Öhman (1992) framhåller att samarbete ska uppmuntras då de här barnen kan ha svårigheter med just den biten.

Några pedagoger nämnde *boxbollen* som ett ersättningsobjekt att agera ut sin aggression mot. Det framstod som en möjlig metod även om vi fick uppfattningen att ingen använde sig av den för tillfället. En pedagog trodde att det lätt kan bli att barnet ska slå på boxbollen utan att egentligen ha behov av det. Danielsen (1980) menar att barnen behöver andra uttryckssätt för det aggressiva beteendet och att våldsamma idrotter istället kan uppmuntra beteendet. Även om författaren menar idrott borde parallellen också kunna dras till boxbollen. Vi håller med Danielsen samt dessa pedagoger att det kan bli ett sätt att uppmuntra det aggressiva beteendet. Pedagogerna, i de fall det var aktuellt, framhöll massagen för att få *in* en annan känsla än aggression, det vill säga istället för att sträva efter att få *ut* aggressionen.

En av skolorna använde sig av *socioemotionell träning*, vilket innebär att barnet själv får sätta upp mål kring vad det till exempel kan göra istället för att störa i klassrummet när det vill ha uppmärksamhet. Barnet får lära sig att sätta ord på sina känslor och vad som gör att det känner så. Träningen ska leda till att barnet lär sig att kontrollera aggressiva beteenden och kunna resonera fram förslag. Träningen genomförs i samarbete med föräldrarna. Även om den socioemotionella träningen inte är utformad exakt som *ART-metoden* (Aggressive Replacement Training), har den en del gemensamt med den *interpersonella färdighetsträning* som Goldstein (2000) berättar om. Inom ART formulerar barnet även egna mål och föräldrarna är delaktiga kring barnet.

6.3 Resurser inom och utanför skolan

Resurser i skolan handlar om olika delar i barnets skolmiljö, så som egenskaper hos barnet, lärarens kompetens, kamrater, elevvård samt lokaler (Skolverket, 1998). De resurser som används enligt de pedagoger vi intervjuat är assistenter, elevvårdsteam och andra samhällsorgan. En pedagog menade att skolans ledning är en resurs om den har kunskap om personalens kompetenser. Några pedagoger nämnde *lilla gruppen* som en resurs. Flera pedagoger såg elevvårdsteamet som en resurs då det har bred kompetens och på så sätt kan representera alla barn. Hindberg (1999) liksom dessa pedagoger menar att elevvårdsteamet inte bara är till för att direkt hjälpa barnet utan även kan ge rådgivning till pedagoger.

Flera av pedagogerna anser att om personalen arbetar tillsammans är det en resurs och styrka att vara fler och ha stöd av varandra. Kadesjö (2001) och Johannessen (1997) framhåller att det kan vara svårt att hitta en lösning och därför är det viktigt att söka hjälp hos exempelvis kollegor. Några pedagoger framhöll att de skulle vilja ha mer resurser i arbetet med att lära barnen att hantera det aggressiva beteendet. Speciellt då barnet tar mycket av pedagogens

uppmärksamhet vilket drabbar de andra barnen. Vidare uttryckte flera pedagoger att man ska stå på sig för att få resurser. Skolverket (1998) menar att nedskärningar av ekonomiska resurser i skolan främst drabbar barn i behov av särskilt stöd. Indragningarna gör att skolan har begränsade möjligheter att skaffa tillräckliga resurser. Dock har skolan, delat med föräldrarna, både enligt de intervjuade pedagogerna, Utbildningsdepartementet (1998) samt flera av författarna påpekar att skolan har ett stort ansvar att upptäcka och ge stöd till de här barnen. Flera pedagoger menade att föräldrarna har huvudansvaret. Pedagogerna var överens om vikten av att ha föräldrarna med sig i arbetet för att skapa en helhet kring barnet. Målet för skolan är, enligt flera pedagoger, att ha täta kontakter med hemmet för att skapa samma struktur på båda ställena. Pedagogerna menar att kontakten med föräldrarna varierar, med en del fungerar samarbetet bra, medan andra nekar till barnets svårigheter. Kadesjö (2001) menar att genom öppenhet mellan skolan och hemmet och genom gemensamma och realistiska förväntningar på barnet blir det lättare att uppnå ett samarbete med barnets bästa i fokus. Lindell (1989) med flera författare framhåller att arbetet kring barnet bör ske i samverkan med hemmet för att skapa gemensam struktur och på så sätt skapa bäst möjligheter för barnet att ändra det aggressiva beteendet. Svensk BUP-förening (2003) påpekar att då barnet har svårigheter i mer än en miljö bör stödet ligga på flera områden, som skola, familj och kamratgruppen. Några av pedagogerna menade att när barnet har olika normer och regler hemma och i skolan hamnar det i en konflikt mellan vad som fungerar på respektive ställe. Det gör också att barnet efter exempelvis ett lov har tappat mycket av de framsteg det gjort tidigare. Den utvecklingsekologiska teorin menar att orsaken till barnets svårigheter ofta går att finna i olika miljöer, därför måste stödet till barnet ges i alla de miljöer där barnet är delaktigt (Andersson, 1986). Det innebär att om barnets svårigheter också visar sig eller orsakas av faktorer i hemmiljön måste denna vara delaktig i arbetet kring barnet. Skolan och hemmet ligger som olika delar på mikronivå, medan de relationer och samspel som finns mellan dem kan inplaceras på mesonivå. Barnet påverkas av hur relationen fungerar mellan skolan och hemmet. För att hjälpa barnet att hantera det aggressiva beteendet och främja dess utveckling behöver samspelet mellan hem och skola fungera (a.a.).

Pedagogerna beskriver hur de tar hjälp av andra samhällsorgan när de känner av sina begränsningar. De menar vidare att pedagoger och föräldrar inte ska vara rädda att ta hjälp utifrån, det ska inte ses som ett misslyckande utan som en tillgång. Pedagogerna menar att de måste söka hjälp för barnens bästa. Pedagogerna berättade att psykologer, socialförvaltningen och BUP (Barn- och ungdomspsykiatri) varit involverad i arbetet med barnen. En viktig resurs är att skolan har ett brett kontaktnät och samarbetar med andra institutioner i samhället,

exempelvis BUP, barnhälsovård och socialtjänst, som kan bidra till att barnet får det stöd det är i behov av (Skolverket, 1998; Svensk BUP-förening, 2003; med flera författare). Pedagogerna har också använt sig av PPR-teamet (se bilaga II och III), som finns i kommunen, för att få hjälp och handledning bland annat kring barn med aggressivt beteende. Skolverket (1998) menar att centrala resursteam börjar bli allt vanligare och som skolan kan köpa tjänster av. Resursteamerna ska arbeta för barnets välbefinnande (Liljegren, 2000). På exo- och makronivå i den utvecklingsekologiska teorin kan de typer av stöd som samhället har att erbjuda barnet och familjen insorteras. Det kan handla både om skolans styrdokument såsom hjälp utifrån, exempelvis från Socialförvaltningen. I detta fall är PPR-teamet en resurs som kan insorteras under exonivån.

Efter resultatet av både litteratur och intervjuer kan vi konstatera att det är av stor vikt att skolan och pedagogerna använder sig av de resurser de har tillgång till och inte är rädda för att söka hjälp och stöd utifrån och av andra kollegor. Som tidigare påpekats tror vi att det är mycket viktigt att känna sina begränsningar och då ta hjälp av andra.

6.4 Hur resultat av pedagogernas arbete märks

De intervjuade pedagogerna menar, på liknande sätt som litteraturdelens författare, att arbetet med barnen går ut på att barnet ska kunna hantera det aggressiva beteendet samt hitta andra sätt att uttrycka sina känslor på. Pedagogerna var överens om att arbetet med de flesta barnen fungerat bra och att de har gjort framsteg. De barn som arbetet inte har fungerat med har fått annan hjälp i form av bland annat skoldaghem. Goldstein (2000) framhåller att ett aggressivt beteende är mycket svårt att förändra då det har lärts in tidigt och kommit till användning.

Det framkom av intervjuerna att resultatet av arbetet med barnen märks på olika sätt, varav en del tillvägagångssätt successivt beskrivs i sitt sammanhang i detta kapitel. Några pedagoger ansåg att resultatet av deras arbete märks genom de regelbundna och relativt täta träffarna med barnen och föräldrarna. Några pedagoger menade att ett sätt att mäta resultatet är genom relationen med barnen då pedagogerna ofta är där barnen är. I den litteratur som vi gått igenom och som behandlar vad arbetet ska leda fram till ser vi jämförbara drag med denna undersöknings intresse för resultatet av arbetet. För att se vad arbetet resulterar i utvärderar pedagogerna ofta. Utbildningsdepartementet (1998) menar att målen för undervisningen hela tiden ska prövas och att resultaten ska följas upp och utvärderas. Kadesjö (2001) framhåller att det är viktigt att använda sina erfarenheter från situationer då arbetet

fungerat bra tillsammans och med barnet. Samtidigt får man inte glömma bort att analysera och lära från det som inte fungerat.

Vi anser att det är viktigt att barn med aggressivt beteende får hjälp och stöd med att lära sig att hantera svårigheterna. Detta för att stärka barnets trygghet och sociala förmåga och för att barnet på sikt ska fungera väl i samhället. Givetvis handlar det även om att gruppen ska ges förutsättningar för att fungera så att barnet inte ska stängas ute ur den sociala gemenskapen. När vi nu kommer ut som pedagoger känner vi att vi har mer kunskap för att möta och hjälpa dessa barn. Även om vi inte har särskilt mycket praktisk kunskap kring det här, har vi en större teoretisk grund att utgå ifrån.

6.5 Metoddiskussion

När vi började med examensarbetet hade vi en viss förkunskap om barn som visar aggressiva beteenden. Att ha förkunskaper inom ämnet innan undersökningen startar är något som rekommenderas av Patel och Davidson (2003). Vi är medvetna om att vår förförståelse kan ha påverkat litteratursökningen och utformningen av intervjufrågorna.

I undersökningen utgick vi i enlighet med Bronfenbrenner från att barnets utveckling är ett resultat av samspelet med den omgivande miljön. Då teorin framhåller betydelsen av ett helhetsperspektiv på barnets utveckling och uppväxtmiljö (Andersson, 1986), kändes den lämplig som utgångspunkt för vårt arbete. Om vi istället exempelvis hade valt en utgångspunkt som anser att det är barnet som har det aggressiva beteendet och att det inte är miljön som påverkar, hade undersökningen och därmed resultatet troligtvis blivit annorlunda.

I likhet med Patel och Davidson (2003) var ett av våra mål med intervjuerna att ta reda på sådant som är utöver det vanliga, för att få en bredare helhetssyn på pedagogernas arbetssätt. Nu i efterhand tycker vi att det har uppnåtts. Hade vi använt oss av enkäter och observationer tror vi inte att vi hade fått denna helhetsbild. I undersökningen använde vi oss av både grupp- och enskilda intervjuer. Som Denscombe (2000) tidigare förklarar finns det både för- och nackdelar med personliga intervjuer respektive gruppintervjuer. Hur undersökningen eller resultatet har påverkats genom att vi använde båda typerna är svårt att avgöra, men skulle vi göra om undersökningen hade vi igen valt att använda båda delarna, då båda var givande.

Intervjuerna är gjorda i en kommun men i olika rektorsområden för att se vilka likheter och skillnader det kan finnas i arbetssätt mellan olika pedagoger och skolor. Om vi istället valt att göra undersökningarna inom ett rektorsområde hade det varit en annan typ av undersökning. Då hade resultatet troligtvis speglats av fler likheter eftersom många skolor och pedagoger

arbetar på samma sätt inom sin verksamhet. Dessutom hade hela idén med vår undersökning gått förlorad eftersom vi efterlyste variation och olikheter i arbetssätt och metoder.

Något annat vi diskuterat är hur resultatet hade blivit om vi haft kunskaper om pedagogernas eller skolornas arbetssätt och metoder när vi sökte informanter. Informationen och resultatet hade då troligtvis vinklats efter våra erfarenheter och förväntningar och inte efter pedagogernas. Även hur vi gick tillväga för att få tag i informanter kan ha påverkat på så sätt att vi inte vet hur rektorn valde ut dem. Pedagogerna som själva anmälde sitt intresse kan ha varit mer positiva till att bli intervjuade än de som blev ombedda. Hade vi haft mer bakgrund till hur pedagogerna valdes av rektorerna kunde vi eventuellt ha urskiljt något mer av intervjuerna. En begränsning i form av att bara intervju pedagoger från en årskurs kunde ha gjort att vi haft mer material att jämföra. Då vi valde den här metoden för att få tag i informanter gjorde vi inte större avgränsningar med risk att få tag i för få informanter. Hade vi gjort jämförelser och inte bara sammanställningar av de olika intervjuerna är det möjligt att vi sett ett annorlunda resultat.

När vi sökte litteratur på biblioteken märkte vi ganska fort att det inte fanns tillräckligt med litteratur om bara aggressivt beteende. Därför har vi även använt oss av litteratur om barn i socioemotionella svårigheter, utagerande barn och barn i behov av särskilt stöd. Att pedagogerna kopplade ihop utagerande och aggressivt beteende kan ha påverkat resultatet på så sätt att arbetet inte bara handlar om aggressivt beteende utan även om utagerande. Pedagogerna pratade om aggressivt beteende men kan likväl ha menat utagerande på grund av svårigheterna att särskilja begreppen.

6.6 Förslag till vidare forskning

Som vi tidigare diskuterat verkar det utifrån litteratur och intervjuer som att det är fler pojkar än flickor som visar aggressiva beteenden. Huruvida det stämmer skulle kunna vara intressant att undersöka. Även om det finns arbetssätt/metoder anpassade för pojkar respektive flickor.

Under arbetets gång har vi funderat på det aktuella barnets och övriga barngruppens syn på pedagogens bemötande av det aggressiva beteendet. Vid intervjuerna avgränsade vi oss till att ta reda på pedagogernas uppfattning och därför hade det varit intressant att undersöka barnets syn på pedagogens bemötande.

En annan avgränsning vi gjorde var att i intervjuerna inte ta med hur pedagogerna uppfattar medias påverkan på det aggressiva beteendet. Så här i efterhand tycker vi att undersökningsgruppens funderingar om medias påverkan hade varit intressant att få ta del av men eftersom

vi redan har slutfört undersökningen får det istället bli ett förslag på forskningsområde.

Under intervjuerna framkom det att skolorna tagit hjälp av PPR-teamet i kommunen och enligt flera pedagogers uppfattning hade stödet varit bra, även om någon saknade återkommande handledning. Det medför att det hade varit intressant att undersöka hur sådana team arbetar och hur pedagoger uppfattar detta arbete.

7 Sammanfattning

Den här uppsatsen bygger på en intervjuundersökning som kopplats till litteratur inom ämnet. Syftet med undersökningen var att ta reda på vilka metoder och arbetssätt som några pedagoger och författare anser vara effektiva i arbetet med barn som visar aggressiva beteenden. Vi ville se vad pedagogerna hade gemensamt och vad som skiljer dem åt.

Aggressiva beteenden kan enligt flera författare vara medfött, biologiskt eller inlärt. Ofta kan orsaken spåras från erfarenheter i barnets tidiga uppväxt (Havnesköld, 1998). Flera författare framhåller att det som påverkar hur ett aggressivt beteende uppstår och vidare hur det utvecklar sig, många gånger beror på barnets hemmiljö i form av vilka beteenden som är accepterade och därmed används. Flera författare menar att vi genom olika gener och temperament har olika förutsättningar att utveckla beteenden. Pojkar verkar ha större förutsättningar att utveckla ett aggressivt beteende än flickor (Fahrman, 1996; Johannessen, 1997). Barn far illa av många olika anledningar och deras problem märks på olika sätt. Det aggressiva beteendet är bara ett av många reaktionssätt och kan vara ett sätt för barnet att hantera att det mår psykiskt dåligt (Fahrman, 1996; Danielsen, 1980). Omgivningen har en viktig roll eftersom dess förväntningar påverkar barnet (Wrangsjö, 1998).

Skolan har ett stort ansvar att upptäcka de barn som ligger i riskzonen, liksom att se till att de får stöd och den hjälp som de är i behov av. Vårdnadshavarna och skolan delar på ansvaret för att barnet ska få de bästa förutsättningarna till utveckling och lärande genom skoltiden (Utbildningsdepartementet, 1998). Flera författare framhåller att arbetet kring barnet bör ske i samverkan med hemmet för att skapa en gemensam struktur och på så sätt skapa bästa möjligheter för barnet att ändra det aggressiva beteendet. Ett aggressivt beteende är mycket svårt att förändra (Goldstein, 2000). Ju tidigare barnet får hjälp desto större är möjligheten att lyckas med att förändra beteendet och att förebygga problem senare i livet (Johannessen, 1997; Wiking, 1991; Svensk BUP-förening, 2003). På det sättet vi i korthet förstått de författare vi refererar till är det viktigt att finna individanpassade metoder och att inte ge upp. Lindell (1989) framhåller att målet är att förbättra barnens och ungdomarnas totala livssituation och uppväxtmiljö.

I undersökningen kom vi fram till att metoder och arbetssätt bör anpassas efter varje barn. Fokus vilar på en tolerans inför att aggressionen i sig ska få finnas men cirkulerar kring på vilka sätt barnet kan lära sig att kontrollera beteendet. Vi anser själva att pedagogens förhållningssätt och bemötande spelar en mycket viktig roll i arbetet med barnet. Det förebyggande arbetet är viktigt för att lära barnet att hantera dessa svårigheter. Det är av stor

vikt att skolan och pedagogerna litar på sin förmåga att hjälpa barnet men att de samtidigt känner sina begränsningar och använder den kompetens som olika institutioner kan erbjuda. Många olika orsaker kan ligga till grund för att barnet utvecklar ett aggressivt beteende. Hemmet spelar en stor roll i denna utveckling och bör därför också vara delaktigt i arbetet kring barnets svårigheter.

Referenser

- Andersson, B. (2001). *Sociala berättelser, seriesamtal*. Gravander & Widerlöv AB.
- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J. & Lindstrand, P. (2004). *Perspektiv på en skola för alla*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsen, E. (1980). *Våld – ett ont arv? En orientering om aggressionsteorier*. Lund: Albaidé.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken*. Lund: Studentlitteratur.
- Fahrman, M. (1996). *Barns känslomässiga utveckling*. Lund: Studentlitteratur.
- Folkman, M. (1998). *Utagerande och inåtvända barn: det pedagogiska samspelets möjligheter i förskolan*. Stockholm: Runa.
- Goldstein, A P., Glick, B. & Gibbs, J C. (2000). *ART - aggression replacement training: en multimodal metod för att ge aggressiva barn och ungdomar sociala alternativ*. Aneby: KM-förlaget AB.
- Havnesköld, L. (1998). I Wrangsjö, B. (red.) *Barn som märks: utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter*. Stockholm: NoK.
- Hindberg, B. (1999). *När omsorgen sviktar: om barns utsatthet och samhällets ansvar*. Stockholm: Rädda barnen.
- Holme, I. & Solvang, B K. (1997). *Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Johannessen, E. (1997). *Barn med socio-emotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2001). *Barn med koncentrationssvårigheter*. Stockholm: Liber.
- Liljegren, B. (2000). *Elever i svårigheter: familjen och skolan i samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindell, E. (red.) (1989). *Med skolan mot våldet*. Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Mothander, P. (1998). I Wrangsjö, B. (red.), *Barn som märks: utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter*. Stockholm: NoK.
- Månsson, S-A. (1988). Den sociala beskrivningen. I A.J. Huges & S-A. Månsson, *Kvalitativ sociologi*. (s.22-36) Lund: Studentlitteratur.
- Patel R. & Davidsson B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder: att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Raundalen, M. (1997). *Empati och aggression: om det viktigaste i barnuppfostran*. Lund: Studentlitteratur.
- Skolverket (1998). *Elever i behov av särskilt stöd: en temabild*. Stockholm: Skolverket.

- Svensson, A B. (2004). *Framgångsrikt ledarskap i klassen*. Malmö: Relamore Media.
- Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet – Lpo 94*. Stockholm: Fritzes förlag.
- Vetenskapsrådet (2002). *Forskningsetiska principer*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Wiking, B. (1991). *Bråkiga barn: praktisk psykologi för pedagoger i förskola och skola*. Solna: A&W.
- Winnicott, D W. (1983). *Barnet, familjen och omvärlden*. Stockholm: NoK.
- Wrangsjö, B. (red.) (1998). *Barn som märks: utvecklingspsykologiska möjligheter och svårigheter*. Stockholm: NoK.
- Öhlmer, I. (2000). *Elever i behov av särskilt stöd*. Västerås: Nygrens ljuskopia AB.
- Öhman, M. (1992). I Sylvander, I., Cullberg, M H. & Böhm, B. (red.). *Empati: känna, förstå och växa*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Internetkällor

- Svensk BUP-förenings riktlinjer för handläggning av barn med utagerande. (Version 2003-05-30). *Barn och ungdomar med antisocialt eller aggressivt utagerande: Kliniska riktlinjer för bedömning och handläggning inom barn- och ungdomspsykiatri*. Hämtad: 2005-11-30.
http://www.cvp.se/publications/other_publications/Riktlinjer%20ODDCD_BUP_030531.pdf
- Ung ART. Hämtad: 2006-04-18. http://www.ungart.se/art/index_art.htm

Tidningar

- Specialpedagogik*, Nr. 4/05. Lärarförbundet.

Övriga källor

- Nationalencyklopedin* (1996). Band 1, s.109-110. Höganäs: Bra Böcker Ab.
- Nationalencyklopedin* (1996). Band 19, s.139. Höganäs: Bra Böcker Ab.

Bilagor

Bilaga I

Intervjufrågor

1. Viken ålder har barnen? Vilken skolform?
2. Kan ni se någon viss tidpunkt/situation på dagen då det är lättare för barnet att visa det aggressiva beteendet?
3. Använder ni er av någon särskild metod för att lära dessa barn att hantera aggressioner? I så fall vilken? Hur fungerar denna? Hur märks resultatet?
4. Arbetar ni efter någon annan metod? I så fall vilken? Hur fungerar denna? Hur märker ni resultat?
5. Hur ser ert arbetssätt ut?
6. Arbetar ni på något sätt förebyggande?
7. Har ni någon gång tagit hjälp utifrån i arbetet med dessa barn?
8. Av vilken anledning tog ni/tog ni inte hjälp utifrån?
9. Försöker ni finna orsaken/bakgrunden till aggressiva beteenden?
10. Hur tycker ni att personalen på skolan bemöter barnet och beteendet?
11. a) Hur bemöter ni barnet och det aggressiva beteendet i närvaron av andra barn?
b) Hur tror ni att de andra barnen uppfattar ert bemötande av barnet?
12. a) Hur tror ni att de andra barnen uppfattar barnet och beteendet?
b) Hur beter sig de andra barnen när barnet får ett ”utbrott”?
13. Hur tror ni att barnet uppfattar ert bemötande?
14. Vilket ansvar tycker ni på skolan att ni har att lära barnen att hantera aggressioner?
15. När tycker ni att det är lättast att hjälpa barnet? (t.ex. vid en viss ålder, tid på dagen, händelser)
16. Vilka resurser har skolan för att hjälpa barnen?
17. Tycker ni att ert arbete med dessa barn ger resultat? På vilket sätt märks resultatet?
18. Är det något ni vill tillägga? Tips eller egna erfarenheter?

PPR-teamets arbetsuppgifter

Säkra barnets utbildningskvalité genom:

- Handledning/konsultation till personal förskola/skola
- Att samordna och leda handledarna i den del som rör det övergripande ansvaret.
- Att samordna och samverka med andra myndigheter och insatser.
- Att vara behjälplig vid mottagandet och placering av barn i särskolan.
- Psykologiska utredningar med uppföljning
- Fördelning av centrala resurser
- Organisations- och utvecklingsfrågor
- Behovsbaserad kompetensutveckling

KOMMUN

BARN- OCH UTBILDNINGS-
FÖRVALTNINGEN



BARN I BEHOV AV SÄRSKILT STÖD

Ansökan om insatser från PPR-teamet (pedagogiskt/psykologiskt resursteam)

Ansökan avser: **Barn/elev** **Arbetslag**

Barnets/elevens namn: _____ **Födelsedatum** _____

Föräldrar lämnat godkännande till ansökan **Ja** **Nej**

Ärende: _____

Anmälare/Befattning: _____ **Tel.nr:** _____

FC-adress: _____

Område/skola/förskola: _____

Beskriv kort den aktuella situationen:

Vilka åtgärder har skolan vidtagit:

Vilken effekt har dessa haft:

Underskrift ansvarig rektor

Datum och år

Lions Quest

Lions Quest är en modell som utvecklats i USA och som Lions i Sverige har valt att stödja genom att de finansierar en utbildning som pedagoger kan gå. Om alla anställda på skolan är utbildade inom Lions Quest leder det till att alla har samma referensramar när de arbetar med värdegrundsfrågor.

I arbetsmaterialet finns det redogjort för hur pedagogen kan arbeta med övningar som bland annat ska stärka det egna jaget, att stärka gruppen och kamratskap, lära sig att samarbeta, lära sig att följa regler och att inte reta eller mobba någon med mera. Materialet består av olika förslag på lekar, samarbetsövningar, dramaövningar, sagor, diskussionsfrågor och etiska överväganden. Övningarna är anpassade efter olika åldrar och pedagogerna kan välja att plocka det som denne tycker är bra för sin klass. Eller kan de följa arbetsmaterialet från sida till sida eftersom det är upplagt på ett strukturerat och pedagogiskt sätt som gör att det är lätt att följa. Ett delmål med arbetet är att skolans elever ska utvecklas till goda kamrater och kunna gå till skolan och trivas och känna sig trygga. Slutmålet är att eleverna så småningom ska ha en god självkänsla och våga säga nej till droger och alkohol trots kamraternas påtryckning.