

Jag märker att du blir kränkt

- En studie om lärarperspektivet på kränkande behandling av elever i grundsärskolan

*I Notice that You Are Being Offended
- A Study of Teacher Perspective on Degrading Treatment in
Compulsory Special School for Pupils with Intellectual Disabilities*

Susanne Aronsson Hermansson

Handledare: Robert Thornberg
Examinator: Camilla Forsberg

Sammanfattning - Abstrakt

Den här studiens syfte är att bidra med kunskap om grundsärskollärares perspektiv på kränkande behandling av elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning samt kunskap om lärarnas eget arbete med att hantera kränkande behandling av dessa elever.

En kvalitativ studie med semistrukturerade intervjuer genomfördes. Nio lärare i grundsärskolan deltog. Genom ett målstyrt urval och utifrån en intervjuguide, intervjuades lärare som arbetat minst ett år med elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning inom grundsärskolans inriktning ämnesområden. Det empiriska materialet systematiserades och analyserades med tematisk analys utifrån ett symbolisk interaktionistiskt perspektiv. Analysen resulterade i fyra teman: uppfattningar, kunskap, kommunikation och uppföljning.

Resultat visar att för att identifiera, tolka och agera vid kränkande behandling av elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning, beskriver deltagarna att lärarna använder sig av verktyg, som kunskap om sig själva och eleven, kommunikation med eleven, kommunikation inom personalgruppen och med elevens vårdnadshavare, samt uppföljning med elev och personal. En analys av resultatet visar att även kommunikation om styrdokumentens innehåll och vägledning om vad som ska skrivas i anmälan om kränkande behandling skulle kunna läggas till som ett verktyg. Deltagarna beskriver ett omfattande arbete som kräver stort personligt engagemang med ett empatiskt förhållningssätt, där skapandet av relationer upplevs som viktigt. Konsekvenser av kränkande behandling för eleverna beskriver deltagarna är att de blir otrygga och/eller att deras inlärning påverkas negativt men också att reaktion kan utebli om den kränkande behandlingen inte är av fysisk karaktär. Studiens resultat i form av verktyg bör vara användbara inom annan verksamhet än grundsärskolan som exempelvis daglig verksamhet eller LSS-boende.

Nyckelord: intellektuell funktionsnedsättning, grundsärskola, symbolisk interaktionistiskt perspektiv, lärarperspektiv, kränkande behandling, mobbning, trakasserier

Förord

Jag vill först och främsta rikta ett tack till studiens deltagare som delat med sig av sina kunskaper och erfarenheter. Utan det hade denna studie inte varit möjlig. Ni har bidragit med viktig kunskap i ämnet. Kunskap som jag hoppas kan vara ett stöd för andra som arbetar med individer som har svårigheter att själva visa att de blivit utsatta för kränkande behandling.

Jag vill också rikta ett tack till min handledare Robert Thornberg som bidragit med värdefulla och kloka kommentarer till mitt arbete.

Tack även till Ragnar Furenhed som från min första reflektion under termin ett stöttat min tanke att skriva om detta viktiga ämne i mitt examensarbete.

Innehåll

1	Inledning	1
2	Syfte och frågeställningar	4
3	Bakgrund.....	5
3.1	Begrepp.....	5
3.2	Teoretiskt perspektiv	8
4	Tidigare forskning	11
4.1	Lärarperspektiv på mobbning bland elever.....	11
5	Metod.....	15
5.1	Metodansats	15
5.2	Urval av deltagare.....	15
5.3	Datainsamling	17
5.4	Genomförande av intervju	17
5.5	Transkribering	18
5.6	Systematisering och analys av data.....	18
5.7	Etiska överväganden.....	19
6	Resultat	21
6.1	Presentation av resultatets upplägg och av teman.....	21
6.2	Uppfattningar	22
6.3	Deltagarnas beskrivning av hur de identifierar och tolkar och agerar vid kränkande behandling av elever.....	26
6.4	Kunskap	27
6.5	Kommunikation.....	29
6.6	Uppföljning	32
6.7	Sammanfattning av resultat.....	35
7	Diskussion.....	37

7.1	Resultatdiskussion	37
7.2	Studiens begränsningar och styrkor.....	45
8	Avslutande reflektioner	47
9	Vidare forskning.....	49
	Referenser.....	50
	Bilaga 1 Missivbrev	56
	Bilaga 2 Intervjuguide.....	57
	Bilaga 3 Frågeställningar att arbeta med inom ett arbetslag	59

1 Inledning

Mitt arbete som speciallärare är och kommer att vara inriktat mot undervisning av elever med intellektuell funktionsnedsättning. Uppdraget som speciallärare innebär att stödja eleverna att nå kunskapskraven men också att utforma en trygg miljö att arbeta och vistas i. Lärares ledarroll är då både uppgiftsorienterad och socioemotionellt orienterad (Thornberg, 2016a). Särskolan har under flera år fått kritik för att lägga för stor vikt vid den socioemotionella delen i form av omsorg, istället för kunskapsutmaningar (Skolinspektionen, 2010). Berthén (2007) menar att särskolans pedagogik betonar förberedelse och fostran, istället för att eleverna lär sig teoretiska kunskaper. Grundsärskolan fick 2011 en egen läroplan Lgrs 11 (Skolverket, 2018) med kunskapskrav och tillhörande bedömningsstöd. Behöver det vara ett motsatsförhållande mellan att ge kunskapsutmaningar och ge omsorg? Aspelin (2010) menar att det är fel att skilja på omsorgs- och kunskapsuppdraget eftersom läraren kan visa eleverna omsorg samtidigt som undervisningen genomförs. Ogden (1993) menar att skolan behöver ha en omsorgspedagogisk grund för att kunna lära ut kunskap effektivt.

I den socioemotionella delen i skolverksamheten och då främst i läraryrket ingår bland annat att implicit eller explicit förmedla normer och värden. En del i det arbetet är att förebygga och åtgärda alla former av kränkande behandling som exempelvis mobbning och trakasserier (Thornberg, 2016a s.84).

När det gäller individer med funktionsnedsättning visar internationell forskning att de i större utsträckning är utsatta för mobbning än elever utan funktionsnedsättning (Rose, & Monda-Amaya, 2012; Swearer, Espelage, Vaillancourt & Hymel, 2010; Chatzitheochari Parsons, & Platt, 2016). Den ökade risken för att bli utsatt för mobbning, när det gäller individer med intellektuell funktionsnedsättning, kan bero på nedsatt adaptivt beteende som godtrogenhet, omedvetenhet om risker och sämre omdöme (Edwards & Greenspan, 2010) men kan även bero på att individer med intellektuell funktionsnedsättning oftast har ett annorlunda utseende och beteende (Fisher, Moskowitz, & Hodapp, 2012). Elever som blir utsatta för mobbning löper ökad risk för ängslighet, depression, försämrat självförtroende, (Cappadocia, Weiss, & Pepler, 2012) och för att utveckla fysisk ohälsa, bli socialt isolerade och prestera sämre i skolan (Al-Raqad, Al-Bourini & Al-Talahin, 2017; Farrington, Lösel, Ttofi & Theodorakis, 2012). Hur mycket det sedan påverkar individen i vuxenlivet beror på andra sårbarheter hos personen (McDougall & Vaillancourt, 2015). Elever med intellektuell funktionsnedsättning som blir

utsatta för mobbning och kränkande behandling har en ökad risk för hyperaktivitet eller beteendeproblem. Det finns också en risk att utsatta elever själva börjar mobba och kränka andra elever, då de inte kan uttrycka att de själva varit offer för mobbning eller kränkning (Maïano, Aimé, Salvas, Morin & Normand, 2016).

De svenska styrdokumenterna för skolan lägger mycket fokus på arbete mot kränkande behandling och diskriminering. Läroplanen Lgrs 11 (Skolverket, 2018) understryker att alla som arbetar i skolan ska arbeta aktivt för att motverka diskriminering och kränkande behandling och att fostra eleverna till att ta avstånd från att människor utsätts för kränkande behandling. Hela kapitel 6 i Skollagen (SFS 2010:800) handlar om att uppmärksamma, förebygga, förhindra och åtgärda kränkande behandling. I och med att Förenta nationernas (FN) Barnkonvention, inkorporeras som svensk lag den 1 januari 2020, finns ytterligare juridiskt stöd när det gäller arbete mot kränkande behandling. Framförallt det som redogörs för i artikel 2 om allas lika värde och rätten att inte diskrimineras, i artikel 3 där beslut om barnet ska utgå från barnets bästa, i artikel 19 om att skyddas mot psykiskt och fysiskt våld och i artikel 23 om rätt för barn med fysisk och psykisk funktionsnedsättning att åtnjuta ett värdigt liv med tilltro till den egna förmågan (UNICEF, 2020) har enligt min mening betydelse för barn/elever med funktionsnedsättning.

När jag under min första termin på speciallärarutbildningen med inriktning mot utvecklingsstörning läste juridik och etik, väcktes en reflektion utifrån en formulering i Skollagens kapitel 6 § 10 (SFS 2010:800) som handlar om att när en elev "anser sig" sig ha blivit utsatt för kränkande behandling, så ska det anmälas till rektor och huvudman, som ska utreda händelsen. Just formuleringen "anser sig" tycker jag är intressant när det gäller elever i särskolan. I särskolan finns elever som oftast inte själva, även om de har tillgång till AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation) som hjälpmedel, kan förmedla att de blir kränkta. Detta då den kognitiva förmågan hos elever med intellektuell funktionsnedsättning påverkar förmågan att kunna kliva ur sig själva och förhålla sig till sig själva. Individer med lindrig intellektuell funktionsnedsättning kan ha denna förmåga, men individer med grav intellektuell funktionsnedsättning saknar ofta den (Ineland, Molin & Sauer, 2013). Elever med intellektuell funktionsnedsättning har ofta även nedsatt funktion i arbetsminnet. Arbetsminnet stöder områden som behövs för att resonera, lära, förstå och det underbygger också kapacitet till komplexa tankar (Henry, 2012). Min tolkning av detta är att en grupp elever i särskolan kan ha svårt att förstå och verbalisera för andra att de blir utsatta för kränkande behandling, men känslan av obehag finns förmodligen, även om de inte själva kan sätta ord på den. Szönyi och

Tideman (2011) menar att särskolan med de små klasserna och den höga personaltätheten ger möjlighet till individuell hänsyn och trygghet för eleverna. Klasserna i grundsärskolan har färre elever än i grundskolan men personalen behöver utveckla social sensitivitet för att ta elevens perspektiv och ibland ta beslut på elevens vägnar, där de både direkt och indirekt förmedlar sina värderingar. Beslut och val de gör på elevens vägnar måste de bedöma konsekvenserna av (Bergem, 2000).

Lärare och övrig personal behöver således arbeta med normer och värden utifrån styrdokumentet, för att skapa en trygg miljö där eleverna mår bra och lär sig i skolan. Därmed följer de legalitetsprincipen som innebär att all personal som är anställd inom skolväsendet i sitt dagliga arbete måste utgå från det regelverk som gäller för verksamhetsområdet (Erdis, 2011).

Elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning som lärare i grundsärskolan arbetar med kan ha svårt att förmedla att de blivit utsatta för kränkande behandling. I föreliggande studie vill jag därför få kunskap om grundskollärares perspektiv på kränkande behandling av elever de arbetar med och kunskap om hur de arbetar med att hantera kränkande behandling av eleverna.

2 Syfte och frågeställningar

Syftet med föreliggande studien är att bidra med kunskap om grundsärskollärares perspektiv på kränkande behandling av elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning samt kunskap om lärarnas eget arbete med att hantera kränkande behandling av dessa elever.

Frågeställningar:

- Vad anser lärarna vara kränkande behandling, mobbning och trakasserier?
- Hur uttrycker, enligt lärarna, eleverna att de blivit utsatta för kränkande behandling?
- Vilka möjligheter och svårigheter ser lärarna när det gäller att tolka elevernas uttryck av att de upplevt kränkande behandling?
- Hur beskriver lärarna att de agerar när en elev uppfattas ha blivit utsatt för kränkande behandling?
- Hur påverkas eleverna av kränkande behandling, enligt lärarna?

3 Bakgrund

I detta avsnitt följer först beskrivning av begrepp som ingår i studien och sedan beskrivning av det teoretiska perspektiv som studien utgår från.

3.1 Begrepp

3.1.1 Mobbning

När Heinemann (1972) presenterade ordet mobbning fokuserade han på mobbning som ett gruppfenomen. När Olweus (2007) senare presenterade sin definition utgick den mer från ett individperspektiv. Det är Olweus synsätt som sedan präglade skrivningen när det gäller mobbning som skrevs in i läroplanen på 1980-talet. Det är fortfarande Olweus synsätt som präglar skrivningen om mobbning, men definitionen om den kraftfulla mobbaren och det passiva offret har tonats ner lite (Cederborg, Ringmar Sylwander & Blom, 2015). Den generella definition av mobbning som kom redan på 1980-talet innebär att en elev är mobbad när hen upprepade gånger under en viss tid utsätts för negativa handlingar i form av fysisk kontakt, ord, ryktesspridning, elaka gester eller medveten uteslutning ur gruppen. De som utför mobbningen är i olika grad medvetna om hur den utsatta upplever mobbningen. För att använda begreppet mobbning behöver det också finns en viss obalans i styrke- eller maktförhållandet. Obalansen kan bero på att den utsatte är psykiskt eller fysiskt svagare eller att de som mobbar är flera. Det kan också handla om att den utsatte har en lägre social status än den eller de som mobbar hen (Olweus, 2007). Maktobalans kan även komma till uttryck i form av skillnader i sociala eller verbala färdigheter (Thornberg, 2020). Den som blir utsatt har svårt att försvara sig (Olweus, 2007). Forskning visar att mobbning finns i alla typer av skolor, uppträder mest under tidiga ungdomsår och får livslånga konsekvenser (Swearer m.fl., 2010). Det finns olika typer av mobbning: fysisk mobbning, verbal mobbning, relationell mobbning och nätmobbning (Thornberg, 2016b). Mobbning är ett vetenskapligt begrepp i den meningen att begreppet är sprungen ur en beteendevetenskaplig diskurs, är väl etablerad och används i ett internationellt och mångvetenskapligt forskarsamfund (Thornberg, 2020).

3.1.2 Kränkande behandling

Ordet mobbning används inte längre i styrdokumentet för skolan för att understryka att även enstaka kränkningar ska motverkas. Istället används begreppet kränkande behandling

(Skolverket, 2019). Thornberg (2016b) menar dock att det finns en risk att mobbning kan komma att osynliggöras då begreppet inte finns med i den svenska lagstiftningen.

Definitionen av kränkande behandling är enligt 6 kap 3 § Skollagen (SFS 2010:800) ett uppträdande som utan att vara diskriminering kränker en elevs värdighet. Det kan till exempel vara nedsättande ord, ryktesspridning, förlöjliganden eller slag och sparkar. Kränkningarna kan även bestå av utfrysning eller hot (Skolverket, 2019). Enligt Erdis (2011) kan det vara verbalt eller fysiskt genom att knuffas eller rycka någon i håret. I skollagens första kapitel och i läroplanen används begreppet kränkande behandling mer omfattande. Där ingår även diskriminering enligt diskrimineringsgrunderna i diskrimineringslagen (Skolverket, 2019).

Frånberg och Wrethander (2011) menar att det i Sverige är för många begrepp som används: kränkande behandling, trakasserier, diskriminering och mobbning, och att det därför är svårt att definiera vad de egentligen står för. Alexius (2019) påtalar att mobbning inte finns som rättsligt begrepp i skollagstiftningen, utan att kränkande behandling ska åtgärdas, oavsett omfattning och frekvens. Alexius menar att kraven på att motverka kränkningar är kopplade till skadeståndsansvar som ställer höga krav på skolpersonal.

3.1.3 Trakasserier

Trakasserier är att diskriminera, missgynna eller kränka någon och det utgår från diskrimineringslagens sju diskrimineringsgrunder: kön, könsöverskridande identitet eller uttryck, etnisk tillhörighet, religion eller trosuppfattning, funktionsnedsättning, sexuell läggning, ålder (Erdis, 2011; Skolverket, 2019).

Trakasserier kan vara fysiska, verbala eller icke verbala bemötanden eller beteenden (Erdis, 2011). Trakassera någon kan göras genom nedsättande kommentarer, skämt, gester eller genom utfrysning (Diskrimineringsombudsmannen, 2020).

3.1.4 Intellectuell funktionsnedsättning eller utvecklingsstörning

Begreppen intellektuell funktionsnedsättning och utvecklingsstörning är olika namn på samma diagnos och används parallellt (SPSM, 2019). I skolans styrdokument används begreppet utvecklingsstörning. I föreliggande studie kommer dock framgent intellektuell funktionsnedsättning att användas.

Individer med intellektuell funktionsnedsättning är en heterogen grupp. Gemensamt för individerna är att de har svårigheter att ta in och bearbeta information, bygga kunskap och tillämpa den i kombination med att klara sig självständigt i vardagen. I Sverige definieras en intellektuell funktionsnedsättning när en individ har ett IQ-värde under 70 och samtidigt har nedsatta adaptiva förmågor. Dessa svårigheter skall ha uppkommit innan individen fyllt 16 år (Granlund & Göransson, 2011). Nedsatta adaptiva förmågor innebär svårigheter att självständigt klara av vardagslivet. Det bedöms inom tre områden som praktiska, sociala och akademiska färdigheter i vardagen (Svärd & Florin, 2014). Det finns olika namn för uppdelning av graden av intellektuell funktionsnedsättning. Granlund och Göransson (2011) menar att det finns fyra grader av intellektuell funktionsnedsättning: grav, svår, medelsvår och lindrig. Heister Trygg och Andersson (2009) använder begreppen svår/grav, måttlig eller lätt/lindrig. I denna studie används indelningen utifrån Heister Trygg och Andersson (2009). Det finns olika perspektiv på intellektuell funktionsnedsättning, såsom det medicinska, sociala (Ineland m.fl., 2013) och psykologiska perspektivet (Henry, 2012). Enligt Socialstyrelsen (2020) ska det biopsykosociala perspektivet tas på funktionsnedsättningar. I det perspektivet finns en helhetssyn på individen ur de tre perspektiven.

3.1.5 Kommunikation och AKK vid olika grader av intellektuell funktionsnedsättning

Heister Trygg och Andersson (2009) menar att individer som inte kan uttrycka sig avsiktligt behöver ha en lyhörd omgivning som tolkar och som ger individen möjlighet att inte bara uttrycka sina behov när omgivningen vill. Vidare menar de att kommunikation handlar om makt och att det därför är viktigt att ge dessa individer valmöjligheter vid kommunikation. Kroppsspråk och ljud ger mer spontan kommunikation än med hjälpmedel som bilder, då kommunikationen lätt blir styrd.

AKK står för Alternativ och Kompletterande Kommunikation och används som stöd för individer som har svårt att kommunicera och förstå talat språk, för att göra det möjligt att delta i samspel och i olika aktiviteter. Det kan användas utan hjälpmedel med kroppsspråk, signaler, ljud, gester och mimik. Det kan också användas med hjälpmedel som bilder och grafiska symboler eller syntetiskt tal. Den som använder AKK är beroende av att omgivningen kan AKK. Samarbete mellan anhöriga och professionella om hur elevens kommunikation tolkas är viktig (Wilder, 2014). AKK kan utgå från kroppsspråk, gester, signaler och mimik som byggs på och förstärks. För individer med svår/grav intellektuell funktionsnedsättning är det oftast

det som upplevs här och nu som finns. Individerna har ett igenkännande minne som gör att de exempelvis blir glad eller ledsna när de hör vissa röster. De kommunicerar oftast genom kroppsspråk och naturliga signaler. Individer med måttlig intellektuell funktionsnedsättning kan plocka fram ur minnet något som hänt tidigare med stöd av symboler. De kan oftast kommunicera med stöd av tal, Bliss, pictogram, bilder och tecken som AKK. Individer med lindrig intellektuell funktionsnedsättning kan hålla ordning på och ordna handlingar i tanken om de har erfarenhet av liknande upplevelse. De kan även förstå det skrivna ordet och kommunicerar oftast med tal, skrift, Bliss och tecken som stöd (Heister Trygg & Andersson, 2009, s. 156).

3.1.6 Grundsärskola

De elever som på grund av intellektuell funktionsnedsättning inte bedöms kunna uppnå kunskapskraven i grundskolan ska efter pedagogisk, psykologisk, medicinsk och social bedömning och efter samråd med vårdnadshavare bli mottagna i särskolan (SFS 2010:800; Szönyi & Tideman, 2011). Elever kan vara mottagna i särskolan, men göra sin skolgång i grundskolan (Szönyi & Tideman, 2011). Elever som är mottagna i särskolan kan ha flera olika diagnoser och funktionsnedsättningar. I den här studiens bakgrund beskrivs endast intellektuell funktionsnedsättning eftersom det är den diagnosen som ligger till grund för att bli mottagen i särskolan.

Utbildningen i grundsärskolan är mer individuellt anpassad, men ska så långt som möjligt motsvara den som ges i grundskolan (Svärd & Florin, 2011). Grundsärskolans och grundskolans läroplan vilar på samma värdegrund. Grundsärskolan har egen kursplan med mål och betygskriterier. Inom grundsärskolan läser eleverna ämnen, men det finns också en inriktning mot ämnesområden, träningsskola, som vänder sig till elever med mer omfattande funktionsnedsättning. Enligt mejlkontakt med Skolverkets upplysningstjänst 20-05-28 kommer ordet träningsskola, som idag används i styrdokumentet, framgent att bytas ut till ämnesområden. Skolverket har redan bytt ut ordet i nya publikationer. Jag kommer därför i denna studie att använda benämningen ämnesområden.

3.2 Teoretiskt perspektiv

Det teoretiska perspektivet som studien utgår från och som kommer användas för att analysera studiens resultat är symbolisk interaktionistiskt perspektiv. Det är ett perspektiv som används

för att analysera den sociala verkligheten. Perspektivet innehåller ett antal grundläggande föreställningar om verkligheten och används vid intresse att förstå vad som händer, inte för att förklara eller förutsäga. Social interaktion är viktig i detta perspektiv. De fem viktiga hörnstenarna är enligt Trost och Levin (2010):

1. **Definition av situationen:** Människan uppfattar det som händer utifrån sin egen verklighet och det styr sedan hennes beteende.
2. **All interaktion är social:** Människan interagerar genom samtal, inte bara genom tal med munnen utan genom rörelser som minspel och handrörelser. Tänkande är en form av interaktion och känslor är en form av tänkande.
3. **Vi interagerar med hjälp av symboler:** Människan behöver någon form av språk för att kunna tänka och med ett nyanserat språk blir det lättare att tänka. Symbol är något som för alla i ett visst sammanhang har en betydelse. Ord, minspel, färg, lukter och beröring kan vara symboler. En handling och en sak kan också vara symboler. En del gester och ansiktsuttryck är också symboler om de kan tolkas på samma sätt. Om kroppsspråk ska vara en symbol måste det vara avsiktligt och sändare och mottagare ska avse ungefär samma sak.
4. **Människan är aktiv:** Människan handlar och är aktiv. Människan är inte utan människan gör. Hon är hela tiden med i en process och hennes beteende är föränderligt. Det är svårt att förutse vad som kommer att ske i processen, men om människan observerar och analyserar vilka förändringar som skett i processen, så blir det lättare att förutse kommande skeende.
5. **Vi befinner oss i nuet:** Människan förändrar sig hela tiden och är inte densamma nu som när då var nu. Alla människans erfarenheter och upplevelser genom livet integrerat och finns med i den pågående processen.

Människan svarar inte direkt på vad andra gör, hennes beteende hänger samman med hur hon tolkar och uppfattar avsikten i andras handlingar. Signifikanta andre är personer som har betydelse för vår utveckling, identitet och föreställningsvärld. Det kan vara en person som är viktig för individen och som hen även kan kommunicera med i sin tankevärld. När människor kommunicerar med andra så tar de den andras roll genom att sätta sig själva i den situation som den andra är i. Den generaliserande andre är ett begrepp inom symbolisk interaktionistiskt perspektiv som refererar till individers internaliserade normer, åsikter och förväntningar som individer har tillägnat sig genom socialisation och interaktion i samhället och undergrupper

som de tillhör och som de lär sig om hur de ska bete sig i. Det är ingen konkret person (Trost & Levin, 2010).

Jaget är en process som utvecklas genom hela livet genom att interagera med sig själv och med andra. Mead (1934, i Trost & Levin, 2010, s. 24) delade in jaget i ett "me" där erfarenhet, språk och normer och värden finns och "I" som bara finns i nuet och är aktivt och spontant. Sociala interaktioner som utvecklar jaget är kommunikation och utbildning. Social interaktion kan vara inom individen, då den talar med sig själv, medan kommunikation kräver någon att kommunicera med. Interaktionen måste vara delad för att människan ska utvecklas. Grunden för att social interaktion ska fungera är att alla människor har en likartad föreställningsvärld. Utan en gemensam förståelsehorisont skulle samhället inte kunna fungera. Empati innebär att man tar en annan persons perspektiv genom att försöka förstå hur hen uppfattar verkligheten och sätta sig in i hela hens föreställningsvärld. Empati är en process som är situationsbetingad. Empati kan ge en förståelse till människors agerande, men inte en förklaring. Sympatisk introspektion betyder att vi är precis de vi är, men vi försöker, genom att koppla bort vår egen erfarenhet och föreställningar, tänka och känna som om vi vore den andra människan (Trost & Levin, 2010).

4 Tidigare forskning

För att kunna ställa relevanta frågor och kunna följa upp frågor skapades inledningsvis en kunskapsbas (Kvale och Brinkmann, 2014), genom att söka efter tidigare forskning. De sökord som användes var: intellectual disability, mental retardation, offensive treatment, abusive treatment, offending treatment, peer victimization, degrading treatment, bullying, harassment, children, childhood, pupil, student, teacher's perspective, teacher's attitude. Den sökning som utförts i UniSearch om forskning utifrån mitt syfte om lärarperspektiv på kränkande behandling, mobbning, trakasserier av barn och elever med intellektuell funktionsnedsättning, gav inte något resultat. Sökningen breddades därför till lärarperspektivet när det gäller elever med funktionsnedsättning. Det gav ett smalt resultat. Sökandet utökades därefter till lärarperspektivet när det gäller elever och kränkande behandling, mobbning och trakasserier generellt. Det gav ett bredare resultat. De områden som presenteras tangerar utgångspunkten för min studie. De bedöms, trots annat fokus än studiens syfte, ge en god bakgrund till studien. Den som läser behöver vara uppmärksam på skillnader som finns i skolsystem i olika länder. Här beskrivs den internationella forskningen som oftast utgår från en kontext där särskolan inte är en egen skolform. Begreppet mobbning används oftare än kränkande behandling i internationell forskning och litteratur och därför används det begreppet i följande forskningsöversikt.

Artiklarna och forskningen presenteras under området: Lärarperspektiv på mobbning bland elever.

4.1 Lärarperspektiv på mobbning bland elever

4.1.1 Lärares förståelse av mobbning av elever med funktionsnedsättning

Liasidou och Ioannidou (2020) har i en studie i fyra grekiska skolor tagit del av lärares intervjuberättelser för att utforska lärares förståelse för förhållandet mellan elever med funktionsnedsättning och mobbning. Lärarnas berättelser beskriver att de uppfattar att elever med funktionsnedsättning ibland är ovilliga att visa att de blir mobbade. Forskarna menar därför att det förebyggande arbetet borde fokuseras på att identifiera de som blir utsatta för mobbning. Läraren beskriver också att just lärare kan bidra till att bibehålla mobbning av elever

med funktionsnedsättning genom sitt beteende mot dessa elever. Berättelserna visar att lärarna tycker att det är fel att elever med funktionsnedsättning blir offer vid mobbning, men de har en uppfattning att dessa elever är några som ska tyckas synd om, vilket de överför till övriga elever, som en strategi för att förebygga mobbning. Några lärare menar att mobbning är oundviklig när elever med och utan funktionsnedsättning samexisterar.

4.1.2 Lärares egen erfarenhet och förståelse av mobbning

Waters och Mashburns (2017) studie visar att hälften av de tillfrågade lärarna rankade mobbning som det som oroade dem minst. Lärarna oroade sig mest över kunskapsbedömning av elever. Ändå är ett första steg och avgörande för att minska mobbning bland skolelever att undersöka hur lärare uppfattar mobbning och hur de ingriper. Lärarna behöver vara medvetna om att deras egen uppfattning och erfarenhet av mobbning kan påverka förståelse av fenomenet (Rose, Monda-Amaya & Preast, 2018). Mishna, Scarcello, Pepler och Wiener (2005) visar i en studie om lärares förståelse för mobbning att även om lärare själva varit utsatta för mobbning under sin skoltid och tycker att det gjort dem medvetna, så identifierar de bara sju av 17 elever som ansåg sig vara utsatta för mobbning. Ruttan, McDonnell och Nordgren (2015) har i flera studier undersökt hur personer som har egen erfarenhet av starka känslomässiga upplevelser som exempelvis mobbning, reagerar på andra personers förmåga att klara av en stark känslomässig upplevelse som mobbning, jämfört med de som inte har egen upplevelse detta. Studien fann att de med tidigare erfarenhet av exempelvis mobbning var mindre toleranta och visade mindre medkänsla mot de individer som inte uthärdade mobbningen, än de som inte upplevt en stark känslomässig upplevelse som mobbning. Kochenderfer-Ladd och Pelletiers (2008) studie visar att lärares strategier för att hantera mobbningsbeteenden, var relaterade till deras egna erfarenheter och attityder om mobbning.

Forskning av Tuckler och Maunder (2015) visar hur lärare gjorde subjektiva bedömningar vid mobbning. Lärarna var införstådda med de riktlinjer som finns och att det är viktigt med en transparent process som alla kan följa men när de sedan skulle ingripa vid mobbning, så gjorde de en subjektiv bedömning som utgick från dem själva. Migliaccios (2015) forskning om lärares förståelse för mobbning visar att lärarna är medvetna om den akademiska definitionen. Även om förståelsen och definition av begreppet är viktig för lärares arbete med mobbning visade resultaten i denna studie att lärare har svårt att omsätta sin kunskap i vardagen. En studie av Lee (2006), där lärare skulle definiera ordet mobbning visade att samtliga intervjuade var engagerade och hade en stark personlig förståelse av ordet, men de hade svårt att komma till

konsensus om hur de skulle definiera ordet mobbning. Lees slutsats är att det är av stor vikt att de som arbetar på en skola har en delad förståelse för hur de definierar ordet mobbning. Processen när det gäller att utbyta synpunkter och att se likheter och skillnader, är lika viktig som själva slutprodukten, när det gäller att arbeta med definition av mobbning.

4.1.3 När och hur agerar läraren

När lärare ingriper och vilka strategier som används baseras ofta på uppfattningen om hur allvarlig incidenten är (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008). Lärare anser att hjälp bör sökas eller ges när det är risk för fysisk skada (Newman & Murray, 2005; Waters & Mashburn, 2017, Tepetaş, Akgun & Altun, 2010; Salehi, Patel, Taghavi, & Pooravari, 2016). Rose och kollegors (2018) studie bland lärarstudenter visar att de tycker att alla former av mobbning berättigar till att lärare ingriper. När lärarstudenterna tillfrågades om att erinra sig en mobbningshändelse från sin egen skoltid, innehöll den vanligaste händelsen verbal mobbning i klassrummet under grundskoletiden, där läraren var närvarande. Mishna m.fl. (2005) visar i sin studie att lärare är medvetna om både direkt och indirekt mobbning, men lärarna anser att indirekt mobbning är mer utmanande och svårare att ingripa i.

De fann också att det som, utifrån hur lärarna själva resonerade, påverkar hur lärare agerar vid mobbning var: om de anser att den utsatta eleven själv är ansvarig, om eleven visar ett typiskt offerbeteende, om läraren känner empati för den mobbade eleven men även skolans organisation och stöd påverkar hur de ingriper. Forskarna menar att empati är en viktig faktor för hur och när lärare agerar. Forskarna understryker också att det är viktigt att lärare förstår hur mycket deras agerande vid mobbning påverkar eleverna. Tuckler och Maunder (2015) visar i sin forskning att lärarnas beslut att ingripa var beroende på situationen och baserades på vilka elever som var inblandade och vilken typ av mobbning det var. Lärarnas interventionsmetoder baserades på hur allvarlig de ansåg att mobbning var. Lärarna beskriver att det är svårt att identifiera mobbning och ta beslut om hur och när de ska ingripa. En studie av Dake, Price, Telljohann och Funk (2003) där lärare beskriver hur de agerar vid mobbning i skolan, visar att de flesta lärare hade allvarliga samtal med både mobbare och utsatta. Mindre än en tredjedel avsatte tid i klassrummet för att diskutera mobbning eller involverade elever i att skapa klassrumsregler mot mobbning. Lärare menar att aktiviteter efter mobbning, förbättrad tillsyn av elever och förebyggande aktiviteter är det mest effektiva sättet att minska mobbningsproblem. Resultaten tyder, enligt forskarna, på att kompetensutveckling behövs för att förbättra lärarnas kunskap om effektiva förebyggande metoder mot mobbning.

Lees (2006) studie visar att det som lärare uppfattar som mobbning och hur deras uppfattningar relaterar till tolkningar av andra, verkar vara avgörande för att påverka förebyggande arbete, ingripande och hantering vid mobbning.

4.1.4 Lärarnas beskrivning av mobbningens konsekvenser för eleverna

Al-Raqad m.fl. (2017) har i en studie via frågeformulär till lärare undersökt hur skolmobbning påverkar elevernas kunskapsinhämtning. Resultatet visar att mobbning förekom i alla typer av skolor och att lärare uppfattar att mobbning har negativ påverkan på elevernas studieresultat, både mobbare och utsatt. Migliaccio (2015) intervjuade i en studie lärare i fokusgrupper där de beskriver konsekvenser av mobbning för eleverna som låg självkänsla, depression och inlärningssvårigheter. Lärarna i studien beskriver också att eleverna får svårigheter att koncentrera sig under lektionen och det gäller inte bara den eleven som blivit utsatt, utan även de elever som bevittnat mobbningen.

5 Metod

I det här avsnittet redovisas först studiens metodansats. Därefter följer beskrivning av urval, datainsamling, genomförande och bearbetning. Avsnittet avslutas med forskningsetiska aspekter.

5.1 Metodansats

Fejes och Thornberg (2019) påtalar vikten av att noggrant tänka igenom vilken metodansats som är bäst lämpad i relation till forskningsintresset eftersom det styr perspektivet på studien. I föreliggande studie är syftet att bidra med kunskap om lärares perspektiv på- och arbete med att hantera kränkande behandling av elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning. Eftersom jag var intresserad av lärares perspektiv och ville förstå deras beskrivningar, valde jag en kvalitativ intervjuansats med en tematisk analys.

En kvalitativ forskningsansats vill inte bara beskriva ett fenomen, utan också få djupare insikt om och förståelse för, hur människor upplever och tolkar det i sin sociala verklighet. (Bryman, 2011; Dalen, 2015). Huvuduppgiften för en kvalitativ studie är att tolka och förstå de resultat som framkommer, inte att generalisera, förklara eller förutsäga (Stukát, 2011). Det tycker jag stämmer bra in på det teoretiska perspektiv som jag valde för studien; symbolisk interaktionistiskt perspektiv.

5.2 Urval av deltagare

Urvalet är målinriktat som, enligt Bryman (2011), är när urvalet är relevant för forskningsfrågan. För att ha tillräckligt med erfarenhet utifrån forskningsfrågorna rekryterade jag verksamma lärare som hade arbetat i särskolan minst ett år. Jag valde att intervjua lärare som arbetar eller har arbetat mot inriktning ämnesområden årskurs ett till nio med elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning, då jag utgick från att behovet av att tolka elever är stort där. Eftersom jag själv går på speciallärarutbildningen bestämde jag mig för att intervjua de som arbetar som lärare och har en pedagogisk utbildning som specialpedagoger, speciallärare och lärare, men jag kunde också ha valt att intervjua elev- eller klassassistenter.

Enligt Dalen (2015) finns ofta inom verksamheter så kallade portvakter som kan hjälpa till med att komma i kontakt med deltagare till en studie. En portvakt inom skolvärlden kan vara en

rektor. Rektorer för tre grundsärskolor kontaktades för att få möjlighet att göra ett målstyrt urval av deltagare. Kontakten togs via mejl som innehöll missivbrev (Bilaga 1). Ett svar hann komma in innan pandemin bröt ut. Ytterligare två rektorer i två kommuner och ett antal lärare i sex kommuner kontaktades då via mejl med bifogat missivbrev. Denna sökning av deltagare gav fyra svar så även ett bekvämlighetsurval behövde göras. Urvalet var fortfarande målstyrt, de som intervjuades arbetar eller har arbetet inom grundsärskolans inriktning ämnesområden. Slutligen blev det nio deltagare från fem olika kommuner och sju olika skolor som deltog. Det finns ingen övre eller undre gräns för hur många som ska intervjuas i en kvalitativ studie. En måttstock kan vara att ju bredare omfattning och fler jämförelser som görs desto fler deltagare behövs (Bryman, 2011). I föreliggande studie ska det inte göras någon jämförelse mellan grupper.

5.2.1 Presentation av deltagare

Samtliga nio deltagare har pedagogisk utbildning, antingen till lärare och/eller fritidspedagog. De flesta har vidareutbildning till speciallärare eller specialpedagog. Deltagarna arbetar eller har arbetat inom grundsärskolan inriktning ämnesområden. Tiden deltagarna har arbetat med den för studien aktuella elevgruppen varierar mellan åtta och 21 år ($m = 14,4$ år). I studien deltog åtta kvinnor och en man. Löftet om anonymisering i framskrivning ska fullföljas, därför görs ingen närmare presentation av var och en av deltagarna. Deltagarna har anonymiserats ytterligare genom att de tilldelats fingerade namn (se Tabell 1). Det var bara en man som deltog i studien, för att ytterligare säkerställa hans konfidentialitet så har jag valt att ge honom ett fingerat kvinnonamn och pronomenen ”hon” och ”henne”.

Deltagare	Yrke
Anna	Specialpedagog
Berit	Speciallärare
Camilla	Speciallärare
Diana	Speciallärare
Eva	Lärare 1–7
Fia	Specialpedagog
Gunnel	Speciallärare och specialpedagog
Hanna	Fritidspedagog och lärare
Inger	Lärare 7–9

Tabell 1. Beskrivning av deltagare

5.3 Datainsamling

I den här studien är jag intresserad av att få lärares perspektiv, därför valde jag kvalitativ intervju, där intresset är riktat mot människors upplevelser och erfarenheter. Kvale och Brinkmann (2014) menar att syftet med den kvalitativa intervjun är att förstå upplevda vardagsfenomen ur den intervjuade personens perspektiv. Intervjun är en aktiv process där kunskap produceras genom den relation som uppstår under intervjutillfället. För att möjliggöra följdfrågor och mer utvecklade svar, så utgick intervjuerna i föreliggande studie från det som Bryman (2011) beskriver som semistrukturerade intervjuer med intervjuguide. Frågor i intervjuguiden utarbetades grundligt, för precis som Dalen (2015) beskriver, så är svaren som deltagaren ger det material som är underlag för studien. Intervjuguiden (se bilaga 2) består av en inledning med presentation, nio öppna frågor utifrån syfte och frågeställning och en avslutning. Utifrån Kvale och Brinkman (2014) kompletterades intervjufrågorna med sonderande frågor som "Kan du berätta mer om det?" och "Har du några exempel på det?" Min arbetsplats finns inom grundsärskolan, dock inom inriktning ämnen och inte ämnesområden, vilket gör att egen erfarenhet kunde påverka mig när jag gjorde min tolkning av deltagarnas svar. Det innebar att i intervjusituationen behövde jag reflektera över hur min förförståelse kunde tänkas påverka min tolkning av det som deltagarna sa (Dalen, 2015). Det gällde att lyssna noggrant på svaren och tänka bort egna antagande om vad svaret skulle kunna vara (Kvale & Brinkmann, 2014)

5.4 Genomförande av intervju

Här följer en presentation av hur intervjuerna genomfördes. Intervjufrågorna finns att läsa i Bilaga 2 (Intervjuguide). För att få en uppfattning om intervjufrågornas tydlighet och användbarhet genomfördes först en provintervju med en lärare i grundsärskolan. Därefter förtydligades introduktionen av intervjun och några formuleringar i intervjufrågorna ändrades. Provintervjun har inte inkluderats i studien. Intervjuerna var tänkta att genomföras genom träff med deltagare, men då pandemin gjorde det omöjligt, fick digitala sätt att intervjuas övervägas. Kvale och Brinkmann (2014) menar att datorstödda intervjuer kan göras genom chatt eller e-post. Där finns turtagning med men inte interaktion ansikte mot ansikte. Nackdelar med att skriva är att deltagarna behöver vara skickliga på att skriva samt att kropp- och talspråk utesluts. Det kan vara en fördel om det är känsliga ämnen det intervjuas om. Bell (2016) menar att möte ansikte mot ansikte är viktigt vid forskning och att videosamtal på datorn via exempelvis Skype

är att föredra. Det geografiskt avstånd och kostnader behöver då inte heller vara ett hinder för vilka som kan intervjuas. Intervjuerna i föreliggande studie genomfördes digitalt via videosamtal/videomöte på datorn. Det innebar att ingen behövde skriva och möjlighet fanns att få med både tal och kroppsspråk. Dessutom kunde intervjun spelas in, vilket har betydelse för transkribering. Några lärare som fått mejl kontaktade mig och vi bestämde dag och tid för genomförande av den digitala intervjun. När kontakt togs av lärarna sågs det som ett samtycke till att medverka i studien. Innan intervjun fick lärarna via mejl svara på frågor om antal år i yrket och frågor om elevgruppen med mera för att ge mig bakgrundskunskap. Länk till -och instruktioner för hur videomötet skulle genomföras skickades till deltagarna. Innan intervjun påbörjades presenterades studiens syfte, bakgrund, etiska hänsynstaganden och frågan om det gick bra att spela in intervjun ställdes igen. Samtliga intervjupersoner godkände muntligen att intervjun spelades in. Dalen (2015) menar att det är viktigt att intervjuaren känner sig säker på den tekniska utrustningen och därför spelades intervjun in på mobiltelefon och på program i datorn. Intervjuerna utifrån intervjuguiden tog mellan 30 och 40 minuter att genomföra. I enlighet med Kvale och Brinkmann (2014) och Dalen (2015) antecknade jag mina iakttagelser och reflektioner efter intervjun. Allt kommer inte med i en transkribering. Sju av nio intervjuer genomfördes via videomöte. Vid två intervjuer var det tekniska problem och intervjuerna fick göras via telefon men spelades in.

5.5 Transkribering

Dalen (2015) rekommenderar att forskaren för att komma nära sina intervjudata gör transkriptionen själv i nära anslutning till intervjutillfället, vilket också gjordes i föreliggande studie. Transkribering av det deltagarna sagt skedde ordagrant. När det gäller intervjuaren så transkriberades endast frågor och följdfrågor, inte alla små responsljud från intervjuaren som "hm" och "um". De transkriberade texterna lästes igenom många gånger.

5.6 Systematisering och analys av data

För att underlätta analysarbetet skrevs de transkriberade intervjuerna ut i pappersform. Systematisering och analys av data gjordes med tematisk analys. Det är enligt Bryman (2011) en vanlig analysmetod för att hantera kvalitativa data, då tyngdpunkt ligger på vad som sägs istället för hur det sägs. Den tematiska analysen utgår från Braun och Clarkes (2006) tematiska analys i sex steg som går att använda i olika teoretiska kontexter och är flexibel och relativt

okomplicerad. Nedan följer en kort beskrivning av hur jag arbetat med analysen utifrån de olika stegen i Braun och Clarkes (2006) tematiska analys:

1. **Bekanta sig med texten** - I denna studie lästes den transkriberade texten många gånger och möjliga koder antecknades.
2. **Skapa preliminära koder** - I detta steg söktes efter mönster och ord som upprepas och särskilda uttryck. Det gav ett 70-tal koder.
3. **Sortera koderna och skapa teman** - Här sorterades en del koder bort och andra fördes samman i teman. Det blev till en början 15 teman.
4. **Kontrollera teman** - Genom reflektion utifrån teman sorterades ett flertal teman bort eller fördes in under andra teman.
5. **Definiera essensen i varje tema och namnge teman** - Detta steg arbetade jag längst med för det gäller att få fram essensen i varje tema och namnge dem. Det blev till slut fyra stora teman: uppfattningar, kunskap, kommunikation och uppföljning. Det är stora teman som i sig också behövde flera underteman.
6. **Presentera och analysera teman i en rapport** - Utifrån teman och underteman skrev jag sedan denna rapport.

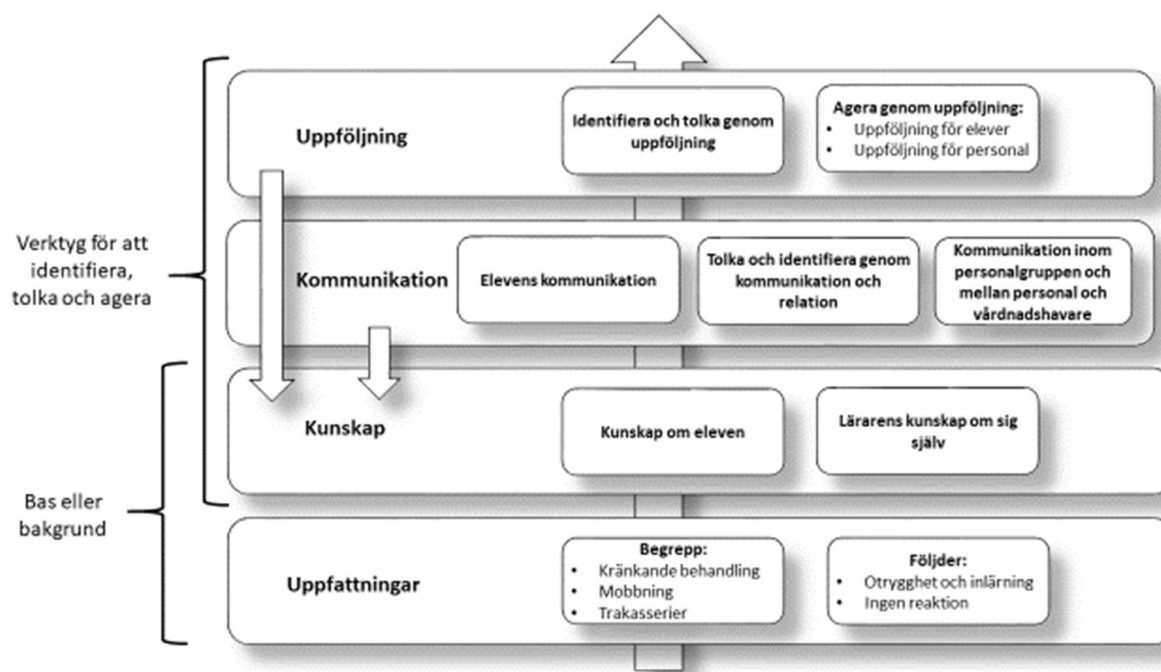
5.7 Etiska överväganden

Enligt Bryman (2011) är det av vikt att beakta de forskningsetiska kraven under hela forskningsprocessen. De etiska principerna för forskning det vill säga, informations-, samtyckes-, nyttjande-, och konfidentialitetskraven har tillämpats (Bryman, 2011). Inledningsvis fick informanterna ett mejl med ett bifogat missivbrev (Bilaga 1). Där informerades utifrån Vetenskapsrådets God forskningssed (2017) om: att medverkan är frivillig, intervjuens syfte, tillvägagångssätt, konfidentiell hantering av inspelat material, redovisningssätt och anonymisering. Muntligt samtycke för intervju inhämtades genom att deltagare anmälde sitt intresse att delta i studien. Innan varje intervju upprepades informationen om etiska principerna igen. Vid varje intervju repeterades också frågan om godkännande av inspelning, så inga oklarheter skulle uppstå angående det. Här informerades också om att det samlade materialet, alltså de inspelade intervjuerna, under studien kommer att förvaras säkert och att de efter studiens slut kommer att raderas. Deltagarna informerades om att avrapportering kommer att ske på ett sådant sätt att de som enskilda lärare inte kommer att

kunna identifieras av utomstående och att de insamlade uppgifterna endast ska användas för studien och presenteras i mitt examensarbete. Vid transkriptionen byttes deltagarnas namn och andra eventuella namn på personer eller skolor som uppgavs under intervjuerna ut till fingerade namn för att säkerställa konfidentialitet. Alla intervjuer aidentifierades och deltagarnas identitet är endast känd av intervjuaren. Dalen (2015) menar att konfidentialitet kan vara ett dilemma då urvalet utgör en liten igenkännbar grupp. Särskolan kan betraktas som en liten grupp i förhållande till andra skolformer. Presentation av deltagarna under rubriken Urval av deltagare är därför väldigt kortfattade och deltagarna beskrivs i texten under fingerade namn.

6 Resultat

6.1 Presentation av resultatets upplägg och av teman



Figur 1 Resultatredovisningens upplägg och teman

Resultatet utgår från analys av intervjuer utifrån studiens syfte och frågeställningar. I resultatet kommer begreppet kränkande behandling att användas, detta då föreliggande studie utgår från min reflektion om det som står i Skollagens kapitel 6 § 10 (SFS 2010:800), där begreppet kränkande behandling används. Här följer en presentation av hur resultatet redovisas (se figur 1). Inledningsvis redovisas temat Uppfattningar som ur mitt perspektiv här redovisas som en bas eller bakgrund för hur deltagarna sedan beskriver att de identifierar, tolkar och agerar. Det inledande temat Uppfattningar har två undertemana Begrepp och Följder. Undertemata Begrepp delas in i ytterligare underteman utifrån deltagarnas uppfattning om begreppen kränkande behandling, mobbning och trakasserier. Vidare redovisas deltagarnas uppfattningar om Följder av kränkande behandling för eleven som blev ett tema med två underteman: Otrygghet och inlärning och Ingen reaktion. I resultatet som utgår från hur deltagaren identifierar, tolkar och agerar beskriver deltagarna, enligt analys, att de i sitt arbete är i behov av verktyg. De beskrivna verktygen kom att bli den här delen av studieresultatets tre teman. Dessa tre teman som var genomgående vid analys av intervjuer var Kunskap, Kommunikation och Uppföljning. Varje tema innehåller ett flertal underteman. Kunskap är det tema som enligt min analys både kan

befinnas sig som en bas och ett verktyg och har underteman: Kunskap om eleven och Lärarens kunskap om sig själv. Kommunikation har dessa underteman: Elevens kommunikation, Tolka och identifiera genom kommunikation och relation och Kommunikation inom personalgruppen och mellan personal och vårdnadshavare. Uppföljning har följande underteman: Identifiera och tolka genom uppföljning och Agera genom uppföljning. Den senare har delats in i Uppföljning för elever och Uppföljning för personal.

6.2 Uppfattningar

Under temat uppfattningar beskrivs både hur deltagarna förstår begrepp och hur de resonerar kring vilka konsekvenser kränkande behandling kan få. Sammantaget kan deltagarnas perspektiv på kränkande behandling och dess följder betraktas som en bas för hur de förstår kränkande behandling, då dessa resonemang även återspeglas i hur de senare beskriver att de agerar för att hantera kränkande behandling.

6.2.1 Begrepp

Begreppen som deltagarna inledningsvis tillfrågades om är kränkande behandling, mobbning och trakasserier. Valet av begrepp utgår från att kränkande behandling och trakasserier finns i skolans styrdokument och att mobbning är ett vetenskapligt begrepp.

När deltagarna skulle beskriva sina uppfattningar om begreppen var det flera deltagare som tyckte att begreppen går i varandra och är svåra att skilja åt.

Allt går i varandra känner jag... (Berit)

...Ofta plockar man ju in dem lite under samma... (Eva)

Under frågan om uppfattning om begreppen valde några deltagare att ta upp exempel från grundsärskolan. Följande exempel kom under begreppet kränkande behandling.

Det tycker jag är kränkande att inte kunna läsa av. (Eva)

Kränkande behandling är ju tänker jag hur man tilltalar elever över huvudet... (Fia)

...Ja mer ord än handling när det handlar om hur man uttrycker sig kring elever... (Hanna)

Deltagarnas exempel från verksamheten utgår från att personal utsätter elev för kränkande behandling.

6.2.1.1 Kränkande behandling

Deltagarna beskriver att kränkande behandling kan vara fysiskt, psykiskt, verbalt eller icke-verbalt. Den som blir utsatt känner sig förbisedd, oduglig, sårad, ignorerad. Det gör att personen får en olustkänsla och mår dåligt.

Det kan vara verbalt eller blickar, visuellt... Det kan också vara fysiskt eller psykiskt kränkande och även icke verbalt... (Camilla)

Kränkande behandling för mig är ju när man upplever att man blir... misskrediterad på något vis eller tillplattade eller att man inte får komma till tals. (Gunnel)

Det är individuellt hur och när individer upplever en kränkande behandling.

En kränkande behandling för mig är kanske inte samma för dig. (Inger)

När en individ upplever en kränkande behandling så är det att betrakta som det. Det är den egna upplevelsen som är viktig. Den som utsätter någon för kränkande behandling behöver inte vara medveten om att den gör det.

...Varje gång individen utsätts för någonting som individen själv uppfattar som kränkning. Oavsett om det var intentionen med handlingen att den skulle vara kränkande...Så fort det finns en upplevelse av kränkning så har kränkning skett. (Diana)

Kränkning kan man utsätta någon för utan att man har avsikt att göra det. (Eva)

Elever kan kränka varandra. Personal kan utsätta elev för kränkande behandling men en elev kan inte utsätta personal för kränkande behandling.

Eleverna kan kränka varandra, för där finns det en jämnare maktfördelning men vår maktfördelning mot eleverna är inte horisontell, så vi kan kränka dem men vi kan inte bli kränkta av dem. (Diana)

Det är väldigt sällan elever kan kränka oss. Jag tycker inte det kan förekomma ens en gång. (Fia)

Relationen mellan lärare och elev är asymmetrisk vilket gör att kränkande behandling kan förekomma från lärare till elev. Här beskrivs maktobalans.

6.2.1.2 Mobbning

Deltagarna beskriver att mobbning är en riktad, systematisk och återkommande elak handling mot samma individ eller individer som pågår över tid. Det är en medveten och genomtänkt verbal eller icke verbal handling.

Mobbning är när en person eller kanske flera personer men generellt en person under en längre tid utsätts för systematisk eller återkommande kränkning, alternativt trakasserier från en eller flera individer (Diana)

...Mobbning känns mer som en aktiv och genomtänkt handling... (Eva)

Det ska liksom vara en följd av kränkningar för att kallas mobbning som jag tolkar det. (Camilla)

När man systematiskt över tid ger sig på någon eller några, det är mobbning för mig. // Det behöver inte bara vara ord, det kan vara handling också. (Gunnel)

Mobbning förekommer mellan elever.

Mobbning är mer elev till elev... (Hanna)

Ingen deltagare beskriver att mobbning kan förekomma från personal till elev, vilket de gjorde med kränkande behandling. Ingen av deltagarna hänvisar till maktobalans, vilket gjordes när det gäller det kränkande behandling.

6.2.1.3 Trakasserier

Deltagarna beskriver trakasserier som en form av kränkning som är väldigt riktad och elak.

...Det är ju samma sak egentligen...medvetet ge sig på någon... (Gunnel)

För mig är begreppet att man trakasserar någon att man verkligen medvetet ger sig på en enskild individ känns det som... // ...Väldigt elakt upplever jag det... (Inger)

Deltagarna beskriver att trakasserier kan förekomma både verbalt och icke verbalt.

Det kan vara verbalt och icke verbalt... (Camilla)

Det behöver inte vara kontinuerligt och individen kan råka ut för trakasserier från flera olika individer och på olika sätt.

Det kan man råka ut för från flera olika personer så att säga. Det är väl inte så kontinuerligt som mobbning är. (Anna)

Då är man på någon hela tiden på många olika sätt tänker jag. (Fia)

En deltagare beskriver att trakasserier utgår från diskrimineringsgrunderna.

Trakasserier är det som händer utifrån diskrimineringsgrunderna, som att det är en kränkning eller motsvarande som sker utifrån exempelvis sexualitet, könstillhörighet eller funktionalitet... // Det är mer ett juridiskt begrepp. (Diana)

Deltagarna beskriver inte om trakasserier förekommer mellan lärare och elev eller elev till elev, vilket de gjorde med kränkande behandling och mobbning.

6.2.2 Följder

Deltagarna beskriver hur eleverna påverkas av kränkande behandling på olika sätt. Några beskriver att eleverna kan bli otrygga i skolsituationen, andra att eleverna får svårigheter vid inläring och att dessa två faktorer också kan påverka varandra. Några deltagare beskriver att när eleven utsätts för icke-fysisk kränkande behandling så upplever de inte någon reaktion alls från eleven. Deltagarna beskriver inte att det får några följder för eleven i framtiden utan endast hur det påverkar eleverna i situationen och i närtid.

6.2.2.1 Otrygghet och inläring

Deltagarna beskriver att kränkande behandling kan påverka eleverna genom att de blir otrygga och även deras möjlighet till inläring påverkas negativt.

Precis som för vilken individ som helst så är ju kränkning någonting som skaver som tar bort upplevelsen av trygghet. Den situation där du blev kränkt blir ju en mindre trygg plats för den blir ju färgad av den obehagliga upplevelsen så är det ju för alla oavsett kognitiv nivå eller förmåga. För elever hos oss är det ju otroligt mycket svårare att ha en trygg tillvaro, oavsett strukturer så är det svårt att, om inte omöjligt att föreställa sig skeenden och en upplevelse av kränkning i en situation som denna redan är svår att överblicka blir ju en känsla av kaos som du troligtvis inte tar dig ur på länge. (Diana)

Deltagarna beskriver att en kränkande behandling gör att eleven blir upprörd och det påverkar inläringen. Fokus för eleven blir att ha koll på den person som eleven är eller var utsatt för och då kan inläringen bli lidande. Om eleven blivit utsatt för kränkande behandling, så påverkar det inläringen, eftersom eleven är upprörd och lektionstid används för att utreda vad som hänt.

Om du dessutom inte vet om du kommer bli kränkt igen, så är det ju med stor sannolikhet att du lägger störst delen av din kognitiva kapacitet på det, vilket gör att inläringen kommer väldigt långt bak. (Diana)

De kommer in upprörda efter rasten. Så visst påverkar det deras inläring. Den lektionen är ju förstörd liksom. (Camilla)

Deltagarna menar att om eleven inte är trygg så påverkas inläringen. Ingen inläring sker om eleven inte mår bra och är trygg.

Jag tänker så här att det kan inte ske någon kunskap heller om man har elever som inte mår bra. Alltså det hänger faktiskt ihop lite. //... Att känna sig trygg är nummer ett så... (Inger)

Är man inte trygg och bekväm så påverkas inläringen absolut. (Gunnel)

Deltagarna beskriver att eleverna inte är annorlunda än någon annan. De känner oro, olust och blir otrygga, även om de inte kan uttrycka det.

6.2.2.2 Ingen reaktion

Deltagarna beskriver att om den kränkande behandlingen inte är fysik, så eleven får ont, ser de ingen reaktion hos eleven. Det kan tolkas som att eleven inte uppfattar att hen blir utsatt för kränkande behandling.

Jag tror att de många gånger inte tänker som vi gör. De reagerar inte om någon säger något elakt sådär. Jag tror inte att de liksom uppmärksammar det som vi gör så att det är mer om det mer tydligt liksom. Det skulle vara om det är något fysiskt då. (Anna)

Sedan just den här elevgruppen så blir det ju ett ansvar man som personal som är utöver det vanliga. När det gäller... De kan ju bli mobbade och trakasserade utan att egentligen uppleva det eller liksom notera det. (Eva)

Om eleven själv inte reagerar på kränkande behandling, så beskriver deltagarna att de kan agera genom att ta på sig elevens upplevelse och säga ifrån till de som utsätter eleven för kränkande behandling.

Ja sedan får man ju hjälpa eleven man får använda sitt sunda förnuft. Så man får ju reagera åt eleverna. Det här var inte så schysst säger vi till varandra. (Camilla)

Bland elever med stora kognitiva svårigheter finns ju med största sannolikhet kanske inte någon uppfattning av att vara kränkt, ja visst, ponera att det är så, så... kommer vi då istället att ha tappat en annan aspekt av människovärdet, då får vi ställföreträdande upplevelsen... (Diana)

Deltagarna beskriver att även om eleven inte uppfattar och påverkas av kränkande behandlingen, så går de som personal in och tar på sig upplevelsen åt eleven.

6.3 Deltagarnas beskrivning av hur de identifierar och tolkar och agerar vid kränkande behandling av elever

Deltagarna beskriver att eleverna kan få ett ändrat beteendemönster och kan uttrycka att de blivit utsatta för kränkande behandling genom tal, tecken som stöd, ljud och kroppsspråk. För att se om förändringar i beteende och uttryck beror på en kränkande behandling behöver lärarna kunskap om eleven och hans kommunikation och ofta göra en uppföljning i form av kartläggning. Lärarna behöver också kommunicera med varandra och ibland även med vårdnadshavare för att upptäcka en kränkande behandling. Enligt deltagarna uttrycker inte alla elever att de blivit utsatt för kränkande behandling, vilket gör att läraren då istället går in och tar elevens perspektiv. De tolkar att det är en kränkande behandling utifrån det som tidigare beskrivits som uppfattning om fenomenet men också utifrån empati, egen erfarenhet och

kunskap om sig själv och eleven. Deltagarna beskriver att de behöver verktyg i sitt arbete med att hantera kränkande behandling, vilka är de samma som teman i den här delen av resultatet: Kunskap, Kommunikation och Uppföljning.

6.4 Kunskap

Under temat kunskap beskriver deltagarna att de behöver kunskap om eleven och om sig själva för att identifiera, tolka och agera.

6.4.1 Kunskap om eleven

Deltagarna beskriver att de identifierar, tolkar och agerar utifrån de kunskaper de har om eleven. Deltagarna beskriver att de behöver ha kunskap om sina elever för att kunna identifiera om en elev blivit utsatt för icke synlig kränkande behandling. De behöver lära känna eleverna ordentligt.

Det är det största jobbet vi har tycker jag att lära känna eleven på djupet att liksom komma dem in på livet ordentligt. (Anna)

Det är innan man lära känna eleven så är det ju svårt att veta. (Camilla)

Deltagarna beskriver att de behöver ha kunskap om och känna igen elevens beteende och veta hur hen brukar uttrycka sig med kroppsspråk, ljud eller tecken som stöd för att identifiera och tolka.

Jag måste känna eleven. Jag måste veta vad den har för kroppsspråk... olika tecken jag kan se eller rörelser. (Berit)

...Desto mer jag känner mina elever desto bättre blir jag på att uppfatta signaler och sätt att vara... (Diana)

Man måste vara lyhörd för sina elever och känna dem väl. Om man märker att en elev helt plötsligt eller successivt inte är sitt vanliga jag längre. Den kanske backar, blir tyst, introvert eller utagerande för den delen. (Gunnel)

Deltagarna beskriver att de agerar utifrån den kunskap de har om hur elevens beteende och kommunikation brukar vara och att det är lättare kan se en reaktion och agera direkt, om eleven har blivit utsatt för en fysisk kränkande behandling.

Det är svårt om någon säger något elakt men om någon gör något fysiskt är det lättare att se en reaktion... (Anna)

Det innebär att mer verbala och indirekta former av mobbning, kränkande behandling och trakasserier uppfattas svårare att upptäcka jämfört med fysiska former som eleverna tydligare reagerar på själva.

6.4.2 Lärarens kunskap om sig själv

Deltagarna beskriver att de identifierar, tolkar och agerar utifrån den kunskap de har om sig själva. De behöver veta varför de reagerar på olika ord och beteenden och varför de identifierar och tolkar vissa handlingar som kränkande behandling.

Varför går jag igång på det här? Varför såg jag inte det där? Klart att det handlar om vem jag själv är och att jag jobbar med det. Det är redskapet. (Gunnel)

...Samtidigt även om jag tyder och tolkar så tänker jag att det är också viktigt att jag vet att det är just det jag gör. För det är ju ändå en tolkning fortfarande. // Man har ju sin egen ryggsäck med sig. Om man blivit utsatt för saker själva, så är man kanske känsligare för att bli kränkt så... (Inger)

Deltagarna beskriver också att lärarna behöver vara medvetna om att de gör en tolkning utifrån sig själva. Det som de reagerar på kanske inte eleven reagerar på och tvärtom. Deltagarna beskriver att för att identifiera och tolka om en elev blivit utsatt för kränkande behandling är det viktigt att vara lyhörd och ha förståelse för att eleven kan ha andra upplevelser av vad kränkande behandling är än vad läraren har själv.

Just det som jag sa att jag tänker att kränkning är ett väldigt... starkt ord medan den eleven kanske upplever alltså känner sig kränkt fast jag inte upplever det som en kränkning... Eller hur? Så är det ju. Ja, jag har elever som kanske absolut skulle velat göra en kränkingsanmälan. Alltså, jag har inte gjort det för jag tycker inte att det är så farligt. (Hanna)

Även om jag upplever att den här personen är ledsen, så kanske personen inte känner sig kränkt för att jag tolkar att det är det. // Att tänka att personen känner en massa som den inte kan förmedla. Jag måste liksom tänka och respektera det. Att personen tagit illa vid sig så klart. (Inger)

Det kan ju vara situationer som jag som individ inte skulle kunna bli kränkt av men jag har förståelse för att andra skulle kunna bli det. (Diana)

Det är klart man utgår från sig själv. Men sedan måste man ju tänka lite utanför boxen eller vad man ska säga för de kan ju reagera väldigt annorlunda mot hur vi reagerar på saker och det lär man sig när man lär känna dem (Eva)

Deltagarna agerar genom att säga till den som utsätter eleven för kränkande behandling, utifrån vad de själva skulle blivit kränkta av.

...Det här skulle inte vara ok för mig, då tror jag inte att det är ok för någon annan heller. // Man går ju in själv och tolkar för den som blir utsatt och ifrågasätter. (Anna)

Enligt deltagarna behöver lärarna utifrån kunskap om sig själva även kunna gå in och ta elevens perspektiv. Detta genom att vara lyhörda och engagerade för att upptäcka händelser där de ibland behöver gå in och ta upplevelsen för eleven – att vara ställföreträdare.

...då får vi ställföreträdare upplevelse... Då får jag säga att jag uppfattade det här ... Jag tar på mig upplevelsen... För fortfarande kan man ju inte gå på och förolämpa även om en person i koma inte tar illa vid sig. Då blir det någonting i situationen som blir felaktigt. Då får vi ställföreträdare åt eleven i de mest extrema fallen. (Diana)

Man måste också vara engagerad i eleverna för att kunna se. Är man inte engagerad, då ser man ingenting tänker jag. (Fia)

De tänker annorlunda. De känner olika. De får olika sinnesintryck som jag inte kan förstå många gånger... // Man måste själv vara väldigt inklämmande och öppen för att lyckas. (Anna)

Läraren måste ha kunskap om sina egna tankar och känslor. Detta för att sedan kunna gå in och ta elevens perspektiv genom att sätta sig in i och försöka förstå hur eleven uppfattar situationen.

6.5 Kommunikation

Under temat kommunikation beskriver deltagarna vikten av kommunikation för att identifiera, tolka och agera vid kränkande behandling. Detta tema innefattar flera underteman: Elevens kommunikation, Tolka och identifiera genom kommunikation och relation och Kommunikation inom personalgruppen och mellan personal och vårdnadshavare.

6.5.1 Elevens kommunikation

Deltagarna beskriver att det är viktigt för personalen att veta vilken kommunikation eleven har och att känna igen den. Deltagarna framhåller att all kommunikation från eleven som tal, tecken som stöd, ljud och kroppsspråk är viktig. De menar att personalen behöver ha kunskap om olika nyanser i det sätt eleven kommunicerar på.

Jag måste veta vad eleven har för kommunikation... Vad den har för kroppsspråk... olika tecken jag kan se eller rörelser. (Berit)

Är det ett gladljud eller ett argljud, är det ett påkalla på uppmärksamhetljud? Liksom olika ljud. (Camilla)

Det skulle i så fall vara genom kroppsspråk... // Kroppsspråk är deras styrka. (Fia)

Ljud förekommer ofta. Det lär man sig känna igen... Ljuden... sedan ser man på kroppsspråk, rörelser och ofta kan de bli väldigt utåtagerande... (Eva)

Eleverna kan också kommunicera genom förändrat beteende.

Jag läser ju av eleven om den inte förstår eller blir osäker eller aggressiv eller om det är något som inte stämmer liksom. (Anna)

Det är svårt när läraren inte sett den kränkande behandlingen. Läraren måste ge eleven förutsättningar att kommunicera med AKK. Det kan vara i form av exempelvis bilder att samtala utifrån, men de behöver också ha kunskap om AKK i form av kroppsspråk. När kommunikation utgår från bilder så menar deltagarna att samtalet lätt kan bli styrt. Läraren har makt och kan styra vad som kommer fram i samtalet, då exempelvis antalet bilder kan vara begränsat. Det finns inte de bilder som eleven skulle vilja kommunicera med. Det är svårt att föra ett spontant samtal om vad som skett. Läraren behöver också försöka förhålla sig neutral annars så styr den vad eleven vill säga. Detta gäller även om eleven kommunicerar verbalt.

Svårigheten är ju kommunikationen... // Även om du har en verbal kommunikation med... Det är väldigt lätt att svara ja ja eller nej nej. Ja, som personal har man ju... stor makt. Du kan ju vägleda alltså... du kan ju vägleda in en elev på det svar du vill ha eller inte ha. Det är alltså väldigt beroende på vad du ställer för frågor... // Svårigheten är ju att vara så neutral som möjligt ... för att få rätt svar... (Berit)

Jag måste iallafall ha förberett ett bildstöd och då måste det hända något som jag har förberett. Det kan inte ha hänt någonting annat för då har inte jag något annat och då kan inte mina elever berätta det. Förstår du hur jag tänker? // Det är fortfarande många elever som har väldigt svårt att visa... ja, som inte ens kan berätta vem eller vad man är rädd för... // Ja, det är det stora dilemman att låta eleverna bli hörda eller hitta ett sätt där de kan bli hörda även i den här frågan (Hanna)

Det är svårt att hitta ett sätt för eleverna att kommunicera på, så de kan meddela att de blivit utsatta för kränkande behandling.

6.5.2 Tolka och identifiera genom kommunikation och relation

Deltagarna beskriver att i arbetet med att identifiera och tolka är det viktigt att skapa fungerande och tydlig kommunikation och en god relation. Det gäller att skapa goda relationer mellan elev och elev, elev och personal, inom personalgruppen, och mellan personalen och vårdnadshavare.

Det är jätteviktigt att man har skaffat sig en relation så man har något att gå på... // Jag tycker att det viktigaste. I särskolan handlar mycket om att liksom skapa relationer att få eleverna att känna sig trygga och sedan se till att de kan kommunicera på ett eller annat sätt... (Inger)

I särskolans elevgrupp generellt är ju ett honnörsord relationer. Jag jobbar med att skapa så goda relationer med elever och elevens sfär... // Svårigheten är ju om vi inte hittar rätt i det här med relationer... Det tar tid att skapa relationer... // Och sedan handlar det ju också om mitt arbetslag... Vi som jobbar med eleven också har ett gott arbetsklimat så vi systematiskt kan prata om det här på våra möten. (Gunnel)

Det är viktigt att prata med föräldrarna. De känner ju sina barn allra bäst. (Inger)

Det är viktigt med en öppen kommunikation och goda relationer, där personalen vågar säga att de inte kan eller säga till varandra om något blir fel.

...Trygghet att ha kollegor som man känner sig trygg med så man kan öppna sig och säga att det här kan inte jag eller det här förstår inte jag ... // Kan du hjälpa mig? (Anna)

Det är inte alltid du tänker på saker som du gör. Man får ju hoppas att man är så nära varandra som personal så att man kan prata om att jag upplevde det här idag. Jag kände att det inte var ok. Hur upplevde du det? (Berit)

Personalen behöver både ha ett inifrånperspektiv och utifrånperspektiv på sig själv i relation till andra.

6.5.3 Kommunikation inom personalgruppen och mellan personal och vårdnadshavare

Deltagarna beskriver att en viktig möjlighet när det gäller att identifiera och tolka om eleven blivit utsatt för kränkande behandling är kommunikation mellan personal om reflektion utifrån ett förändrat beteende hos elever och om någon sett kränkande behandling. Det är viktigt att personalen talar med varandra även om små förändringar i elevens beteende. Deltagarna beskriver hur viktigt det är att ständigt kommunicera och analysera i arbetslaget om det som händer kring eleverna.

Det är väldigt svårt att upptäcka om jag inte ser handlingen. Det är bara genom annan vuxen som berättar. (Hanna)

Vi pratar väldigt mycket om hur man upplever att en elev gör eller säger eller så diskuterar vi ...Har du upplevt den här situationen? Är det bara med mig eller bara med dig? Eller är det alltid i vissa situationer? Det är ett viktigt moment att prata om... (Berit)

Det gäller ju att tänka att nu hände det här... Varför gjorde han eller hon så? Man får analysera hela tiden. Prata och bolla med varandra. (Fia)

Det gäller att man håller i det här... att man inte slarvar med att varje gång vi möts i arbetslaget lyfter de här frågorna. Hur mår eleverna? Är det något som har hänt? (Gunnel)

Eleverna kan oftast inte komma hem och berätta vad som hänt. Därför är personalens kommunikation med vårdnadshavare viktig. Personalen behöver veta om eleven har ett förändrat beteende hemma. En reaktion på något som hänt i skolan kan komma hemma. Deltagarna menar att här kan vårdnadshavaren vara ett stöd för personalen i arbetet med att identifiera och tolka att eleven upplevt kränkande behandling.

Ja, vi är två... sedan pratar man mycket med föräldrarna om hur de tolkar ljud... // Föräldrarna är ju den bästa källan för det. (Eva)

När eleverna är nya för personalen är det extra viktigt att samtala med vårdnadshavare och tidigare personal om hur deras elev brukar kommunicera. Vad är glada ljud och vad är ledsna?

Det är ju innan man lärt känna eleven så är det svårt att veta. Man får intervjua de som har jobbat länge med eleven. (Camilla)

Deltagarna beskriver att de agerar genom att kommunicera med elever och personal, både under och efter en händelse. Efter en händelse kan de även ta kontakt med vårdnadshavare.

Det är elever som ändå inte har kommunikation men som ändå hör och förstår. De snappar upp och de märker väldigt väl om skulle prata om den eleven. Man kan ju se på den eleven att den känner det. Då är det faktiskt viktigt att vända sig om och säga: Ursäkta står vi här och pratar om dig. Jag bara berättade det här. Får jag göra det så blir det ingen olustkänsla. (Berit)

Att man för en diskussion... så klart även med föräldern... Det här hände. Tror du att ditt barn blev kränkt av det här eller han uttryckte sig så här efteråt hur skulle du tolka det? (Inger)

Deltagarna beskriver kommunikation som ett verktyg för att identifiera, tolkar och agerar. De bygger också upp kunskap om eleven genom kommunikation.

6.6 Uppföljning

Under temat uppföljning beskriver deltagarna vikten av uppföljning som verktyg, inte bara för hur de agerar utan också för hur de identifiera och tolkar. Har personalen inte sett en kränkande behandling blir uppföljning viktig både för att identifiera och sedan tolka.

6.6.1 Identifiera och tolka genom uppföljning

Deltagarna berättar att de identifierar, tolkar och agerar genom uppföljning. Deltagarna menar att de kan identifiera och tolka kränkande behandling direkt om den är fysisk och/ eller synlig. Många gånger behöver de dock se mönster genom kartläggning för att identifiera och tolka om en elev är utsatt för kränkande behandling.

Jag måste ju i stort sett själv ha sett händelsen för annars har jag absolut ingenting att koppla det till... Alternativt får återberättat men då är det någon annan som sett den. (Diana)

Jag själv och assistenterna runt mig kanske kommer överens om att nu måste vi vara lyhörda för det här. Vi ser ett beteende som förändras. Vad kan det stå för? // Alltså man börjar ju göra någon form av kartläggning. Vi är alltså i en process... Det pågår hela tiden Det är inte så att det börjar då och slutar då... Nu är den här känslan man får. Då måste man agera och då får man nysta... (Gunnel)

Att eleven är annorlunda mot vad den brukar vara... att jag ser ett annat mönster. Sedan får man ju tolka så det inte är något i utvecklingen i sig eller något annat som hänt. (Berit)

Vad hände precis innan? Vilka var vi som var där? Bara för att nysta upp. (Eva)

Enligt deltagarna är kartläggningen som ett detektivarbete där de följer upp genom att se vad händer före och efter eleven visar just det uppvisade beteendet eller ljudet.

6.6.2 Agera genom uppföljning

Deltagarna beskriver att de agerar genom uppföljning med elever men även med personal och vårdnadshavare.

6.6.2.1 Uppföljning för elever

Deltagarna beskriver att de kan följa upp en händelse som identifierats och tolkats som en kränkande behandling genom att först trösta eleven och sedan ha samtal med stöd av AKK med eleverna och därefter samtal med elevernas vårdnadshavare. Med de elever som har kognitiva möjligheter så arbetar de tillsammans med värderingsövningar, seriesamtal, rollspel, filmer, enkäter och kommunikationsmaterial.

Ringer föräldrar och pratar med eleven också. (Inger)

Just nu håller vi på med enkla värderingsövningar. Det är med tummen upp och tummen ner. (Berit)

Det kan vara så att vi spelar ett rollspel. // Vid upprepade kränkningar använder vi oss av seriesamtal både till den som kränker och den som blir kränkt. // Ja sedan läser vi berättelsen flera gånger. (Camilla)

Man kan sätta sig ner och ha ritsamtal. När du gjorde så då känner den så. Nu kan du... Hur kan vi vara mot varandra? // Och så prat i gruppen liksom hur gör vi nästa gång så det inte ska hända igen. (Inger)

Vid händelser där elever som går i grundskolan är inblandade i kränkande behandling samtalar de med dem som är inblandade efter händelsen.

Ja, vi är ju lite inkluderade med vissa elever och då hör man mycket på rasten... Det är inte läge att ta de just då. Då försöker jag backa tillbaka liksom efter och fråga om de kommer ihåg vad som hände igår och prata om det eller att klassläraren gör det. (Berit)

Uppföljning med elever om värdegrund kan vara ett sätt att arbeta förebyggande och kan förekomma kontinuerligt under skolveckan.

...För det hjälper ju att kunna ha samtal, det levande dagliga samtalen om värdegrundsarbetet, hur vi är och hur vi bör fungera oavsett våra individuella svårigheter... (Diana)

Uppföljning med elever kan både göras direkt efter en händelse eller användas i det förebyggande arbetet.

6.6.2.2 Uppföljning för personal

Deltagarna beskriver att de dokumenterar för arbetslagets fortsatta arbete med eleven och gruppen. Detta hände, hur ska de göra framöver för att den här situationen inte ska uppstå? De antecknar något de lärt sig om en elevs reaktion eller vilka elever som har svårt att samverka i vissa situationer. Dokumentationen används i förebyggande syfte för att se var kränkande behandling förekommer och då kunna motverka det. Den formen av dokumentation används frekvent.

Man måste ju dokumentera. Vi dokumenterar väldigt mycket. När man upptäcker då måste det skrivas ner så alla är medvetna om att så kan man inte göra för då kan det uppfattas som en kränkning... (Eva)

// Om vi sett att det skett en kränkning så är vi med vid förflyttning så det inte kan uppstå möjligheter. // Så försöker vi se till att elever inte sitter bredvid varandra så det inte finns möjligheter att kränka igen... (Hanna)

Deltagarna beskriver att de dokumenterar i form av anmälan eller rapport om det är en grov fysisk kränkning. De flesta deltagarna beskriver att de har tillgång till en blankett eller rapport som ska lämnas till rektor då det framkommit att elev varit utsatt för kränkande behandling. Flera deltagare beskriver dock att den blanketten/rapporten inte används så frekvent. Det kan vara svårigheter att veta vad och hur mycket som ska dokumenteras. En anmälan om kränkande behandling är inte riktad mot eleven som utförde den utan ett redskap för personalen att arbeta förebyggande.

Ja, direkt ska vi ju skriva en sån där aj, oj, nej-rapport det vi dokumenterar i. Då är det ju lite mer allvarliga saker som händer... // Det kanske handlar om fysisk kränkning. (Camilla)

Vi skriver de här blanketterna om någon river någon hårt eller blir slagen någonstans. Ja, då skriver vi. (Fia)

Om det är ett grovt påhopp om man känner att det inte är ok, så måste man gå till rektor. Då blir det med automatik att man dokumenterar för det tas upp senare. (Gunnel)

Jag tänker att kränkingsanmälan inte är riktad just mot den eleven som gjorde det utan mest ett sätt för oss att se var det sker och när det sker kränkningar. //... Jag tror sen tänker man att det inte var meningen att det inte är så utstuderat, den råkade bara komma i vägen, så gör man någonting. (Hanna)

Det råder fortfarande olika tankar och viss oenighet om hur mycket vi ska rapportera och vad vi ska rapportera. (Diana)

Enligt deltagarna kan även uppföljning ske muntligt genom samtal i arbetslaget på möten.

Vi hade tidigare en punkt på våra klassmöten om kränkande behandling just... // Jag tycker att vi diskuterar det mycket. (Hanna)

Deltagarna beskriver uppföljning som ett verktyg för att identifiera, tolka och agera men också som en del i en process där de söker kunskap för att kunna arbeta förebyggande.

6.7 Sammanfattning av resultat

Deltagarna uppfattning om kränkande behandling, mobbning och trakasserier är att begreppen ibland går i varandra. Gemensamt för de tre begreppen är att de beskriver något som påverkar en individ negativt. En kränkande behandling kan en individ utsättas för omedvetet och upplevelsen om vad som är kränkande behandling är individuell. Det kan förekomma mellan personal och elev, då relationen är asymmetrisk. Mobbning är medvetet, systematiskt och pågår över tid. Det kan förekomma mellan elev och elev. Ingen av deltagarna lyfter fram maktobalans när de definierar vad mobbning är. Trakasserier beskrivs som en riktad och medveten kränkning som en individ kan råka ut för från olika personer. En av deltagarna beskriver att trakasserier utgår från diskrimineringsgrunderna.

Deltagarna menar att kränkande behandling, som i rapporten här inkluderar både mobbning och trakasserier, kan påverka eleven så hen blir otrygg, eller så kan det påverka inläringen negativt. Dessa två faktorer kan påverka varandra; om eleven exempelvis är otrygg kan det påverka inläringen. Deltagarna beskriver att en del elever inte uppfattar att de blivit utsatt för kränkande behandling, personalen går då in och tar elevens perspektiv och är ställföreträdare för elevens upplevelse.

Deltagarna beskriver att de har möjlighet att identifiera och tolka en kränkande behandling genom att ha god kunskap om, kommunikation med och relation till eleven som gör att de själva eller tillsammans med kollegor och vårdnadshavare märker en förändring i beteende hos eleven direkt eller också via kartläggning. Stöd i möjligheten att tolka och identifiera är också goda relationer och samtal inom personalgruppen och mellan personal och vårdnadshavare. Deltagarna beskriver att de kan identifiera en möjlig kränkande behandling genom förändringar i hur eleven uttrycker sig genom ljud, tecken som stöd, ord och kroppsspråk. En möjlighet för personalen att ta del av elevens upplevelse är att eleven har tillgång till AKK (Alternativ Kompletterande Kommunikation). Personalen behöver ha kunskap om elevens AKK och vara medveten om, att de vid användning av AKK med hjälpmedel, kan styra vad som kommer fram

i samtalet. När elev inte själv visar något tecken på att hen är utsatt för kränkande behandling, men personalen ser eller märker att något är fel, beskriver deltagarna att de behöver tolka att eleven blivit utsatt. Då utgår de från sin egen uppfattning om vad en kränkande behandling är, vilket de behöver vara medvetna om. En annan möjlighet för att identifiera, tolka och agera som deltagarna beskriver är att de behöver vara engagerade och försöka ta elevens perspektiv. Detta genom förståelse för att eleven kan ha en annan upplevelse av situationer än vad de har. Svårigheter att tolka beskriver deltagaren att det är om personalen inte har god kunskap om eleven och sig själv och inte hittar en kommunikation med gemensam förståelsehorisont. Svårigheter att tolka och identifiera kan också uppstå om goda relationer och god kommunikation med elev, inom personalgruppen och mellan personal och vårdnadshavare uteblir. Svårigheter att tolka och agera direkt vid en kränkande behandling är det om personalen inte är engagerad och därmed inte uppfattar den kränkande behandlingen eller om den kränkande behandlingen inte är synlig eller fysisk, då behöver personalen följa upp med kartläggning.

Uppföljning kan både vara muntlig och skriftlig tillsammans med elever och/eller personal och/eller vårdnadshavare. Skriftlig dokumentation kan göras i form av anteckningar för arbetslaget som stöd för vidare arbete eller som en anmälan/rapport om kränkande behandling av elev till rektor. Dokumentation för arbetslagets eget arbete används mer frekvent än dokumentation i form av anmälan/rapport till rektor. Deltagarna beskriver uppföljning som en viktig del i hur de agerar, då det som framkommer används för att arbeta förebyggande.

7 Diskussion

7.1 Resultatdiskussion

I resultatdiskussionen diskuteras resultatet, som baseras på analysen av de nio semistrukturerade intervjuerna med lärare som arbetar med elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning, utifrån närliggande forskning inom området, styrdokument och studiens teoretiska perspektiv, syfte och frågeställningar. Därefter följer diskussion om studiens begränsningar och styrkor.

7.1.1 Uppfattning om begrepp

I resultatet framkommer det att deltagarna relaterar begreppen kränkande behandling, mobbning och trakasserier med negativa beteenden som både kan ha direkta såväl som indirekta former. Tidigare forskning har funnit att lärare inte alltid definierar mobbning utifrån de kriterier som forskare vanligen utgår från (Lee, 2006) och denna studie visar på samma sak angående mobbning och trakasserier. Endast en av deltagarna nämner diskrimineringsgrunderna (Erdis, 2011; Skolverket, 2019) som utgångspunkt för trakasserier och ingen av dem nämner makt (Olweus, 2007; Thornberg, 2020) när det gäller mobbning. Det är anmärkningsvärt eftersom detta är viktiga faktorer i dessa begrepp. Några deltagare tyckte att begreppen gick i varandra och tyckte det var svårt att dela upp dem. Detta stämmer med Frånberg och Wrethander (2011) som menar att det i Sverige är för många begrepp som används och att det på grund av detta kan vara svårt att definiera dem. Först frågades om kränkande behandling, eftersom det begreppet används i Skollagens kapitel 6 § 10 (SFS 2010:800) som min studie utgår från, följt av mobbning och trakasserier. Mer omfattande svar erhöles om kränkande behandling jämfört med de andra begreppen, vilket enligt min analys möjligen kan bero på ordningsföljden som frågorna kom i, eller att begreppet kränkande behandling är mer etablerat i skolan. En möjlighet förklaring till lärarnas mer ofullständiga definition av mobbning kan möjligen vara, som Thornberg (2016a) menar, att begreppet mobbning osynliggörs när det inte finns med i styrdokumentet. Först efter frågan om begreppen informerades deltagarna om att begreppet kränkande behandling kommer användas i intervjufrågeställningarna. Migliaccios (2015) forskning visar att även om lärare har förståelse och kan definiera begrepp så har de svårt att omsätta sin kunskap i vardagen. En studie av Lee (2006) visar att lärare kan ha en stark personlig förståelse för begreppet mobbning men

har svårt att komma till konsensus med sina kollegor. Deltagarna i studien ingår inte i samma arbetslag, vilket gör att denna studie inte kan ge svar på om det råder konsensus i arbetslagen. Kränkande behandling har enligt deltagarna mer betoning på upplevelse hos personen och kan ske omedvetet, medan både mobbning och trakasserier är mer medvetet riktade mot någon. Mobbning ska enligt deltagarna ske över tid och är bara mellan elev och elev.

Lees (2006) forskning om hur viktig själva processen är när personal diskuterar hur de uppfattar begrepp och deltagarnas uppfattning om hur viktig kunskap om dem själva är, talar för vikten av att personal på skolorna har en pågående diskussion om begrepp och att alla är med och arbetar fram skolans plan mot kränkande behandling och diskriminering.

7.1.2 Uppfattning om följder för elever som utsätts för av kränkande behandling

Vilka konsekvenser kränkande behandling får för eleverna frågades om sist i intervjun men efter min analys placerades det som en bakgrundkunskap eller en bas i resultatredovisningen. Några deltagare beskriver följder av kränkande behandling som otrygghet och/ eller att elevernas inläring påverkas. Internationell forskning visar att mobbning får allvarliga konsekvenser för individer. Individerna kan påverkas genom att bland annat bli ängsliga och deprimerade (Cappadocia m.fl., 2012; McDougall & Vaillancourt, 2015) och genom försämrade skolprestationer (Al-Raqad m.fl., 2017; Farrington m.fl., 2012; Migliaccio, 2015). Andra deltagare beskriver att eleven inte påverkas om den kränkande behandlingen inte är fysisk. Deras uppfattning om följder kan utgå från det Ineland m.fl. (2013) menar att elever med grav intellektuell funktionsnedsättning har svårt att se sig själv utifrån eller det Henry (2012) beskriver som att dessa elever har svårt med arbetsminnet och att resonera och föra komplexa resonemang. Dessa deltagare beskriver att de agerar utifrån social sensitivitet eller empati genom att ta elevens perspektiv och agera utifrån det. Ingen av deltagarna beskriver något om framtida följder av kränkande behandling för eleverna. Detta kan jämföras med när Heister Trygg och Andersson (2009) beskriver att elever med svår/grav intellektuell funktionsnedsättning befinner sig här och nu. Enligt symbolisk interaktionistiskt perspektivet bär människan med sig sina upplevelser genom livet och använder dem i nuet (Trost & Levin, 2010). Individer med svår/grav intellektuell funktionsnedsättning har ett igenkännande minne (Heister Trygg och Andersson, 2009) när det gäller exempelvis röstlägen. Det borde kunna innebära att de kan ta med sig upplevelser som de kan ta fram i en viss situation i framtiden, men omgivningen har inte samma symboler och förstår inte individens reaktion

7.1.3 Hur deltagarna identifierar, tolkar och agerar vid kränkande behandling

Studiens syfte är att få kunskap om grundsärskollärares perspektiv på kränkande behandling av elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning och kunskap om lärares eget arbete med att hantera kränkande behandling av dessa elever. Analys av intervjuerna visar att deltagarna beskriver att de är i behov av redskap i form av kunskap, kommunikation och uppföljning. Där är interaktion och kommunikation viktiga utgångspunkter, vilket är i linje med symbolisk interaktionistiskt perspektiv (Trost & Levin, 2010) som är det teoretiska perspektiv som studien utgår från.

7.1.4 Kunskap om eleven och kunskap om sig själv

Deltagarna beskriver att då de ska identifiera, tolka och agera vid kränkande behandling, är det viktigt att lärarna lär känna och får kunskap om eleven för att kunna se förändringar i elevens beteende och lära sig hur eleven agerar och kommunicerar. Det är vad Thornberg (2020) beskriver som den socioemotionella ledaruppgiften som läraren har. Att skapa omfattande kunskap om eleven tar naturligtvis tid och kan, enligt min tolkning, möjligen vara det som ingår i uppfattningen om att särskolan är alltför inriktad på omsorg. Om detta är omsorg så beskriver Ogden (1993) att omsorg är grunden för kunskap och Aspelin (2010) menar att det inte är möjligt att skilja kunskap och omsorg från varandra. Mot bakgrund av detta kan vi närma oss deltagarnas föreställningar om att ingen inlärning kan ske om skolmiljön är otrygg. Maïanos och kollegors (2016) studie visar att det är viktigt att personalen har kunskap om eleverna eftersom elever med intellektuell funktionsnedsättning ofta får beteendeproblem eller mobbar andra då de själva blivit utsatta för mobbning.

Anmärkningsvärt är att få deltagare tar upp tidsaspekten, det vill säga att det tar tid att få kunskap om eleven, men samtliga beskriver att det är ett omfattande arbete, vilket innebär att tidsaspekten därvid förmodligen är underförstådd.

Deltagarna utgår från sig själva när de tolkar och agerar. Deltagarna beskriver att det är viktigt att ha kunskap om sig själv för det påverkar vad de tolkar som kränkande behandling och hur de agerar. Deltagarna utgår från sin egen erfarenhet när den uppfattar kränkande behandling och agerar utifrån det. Det är en av hörnstenarna i symbolisk interaktionistiskt perspektiv att definiera situationen, det vill säga individens beteende styrs av hur de uppfattar situationen (Trost & Levin, 2010). Internationell forskning kring mobbning av elever utan

funktionsnedsättning visar att lärares tidigare egna erfarenhet av mobbning påverkar deras förståelse, tolkning och hur de agerar (Kochenderfer-Ladd & Pelletier, 2008; Lee, 2006; Migliaccios, 2015; Mishna m.fl., 2005; Rose m.fl., 2018; Ruttan m.fl., 2015; Tuckler & Maunder, 2015). Forskningen gäller mobbning och elever utan intellektuell funktionsnedsättning, men det stämmer även med uppfattningen hos deltagarna i föreliggande studie, om hur viktigt det är att ha kunskap om sig själv som utgångspunkt för hur de sedan identifierar, tolkar och agerar. Lärare som arbetar med elever utan funktionsnedsättning tolkar också utifrån sin egen erfarenhet. I det skiljer sig inte arbete med elever med och utan funktionsnedsättning. Enligt min tolkning är det snarare en form av gradskillnad, där lärare som arbetar med elever med intellektuell funktionsnedsättning får ta elevens perspektiv i mycket högre grad. Bergem (2000) menar att läraren i sin roll som fostrare behöver arbeta med sin egen etiska och moraliska utveckling.

7.1.5 Kommunikation

Deltagarna beskriver hur viktigt det är att ge eleven möjlighet till kommunikation via AKK och att de lär sig att förstå elevens sätt att kommunicera. Inom symbolisk interaktionistiskt perspektiv är all interaktion social och kan ske genom tal och kroppsspråk. Människan interagerar med hjälp av symboler. Kroppsspråk, ord, färg, lukter beröring och ljud blir symboler då människor relaterar till det på samma sätt (Trost & Levin, 2010). Deltagarna beskriver hur de lär sig vilken kommunikation eleven har och hur den kommunicerar. Eleven och personalen får ett slags gemensam förståelsehorisont och interaktion sker utifrån gemensamma symboler via exempelvis kroppsspråk och frekvens på ljud. Svårigheter att tolka uppstår när gemensam förståelsehorisont uteblir.

För att individer ska kunna agera med symboler så är det viktigt att mottagare och sändare menar ungefär samma sak. Eleverna kan ha symboler, som färger och lukter, som de vill förmedla en olustkänsla med. Den nedsatta funktionen i arbetsminnet gör att de har svårigheter med att resonera och förklara (Henry, 2012) och personalen har inte samma symboler. Det kan innebära att personalen inte förstår vad de menar. En deltagare beskriver så här: "Jag tror att de många gånger inte tänker som vi gör" (Anna). Deltagarna beskriver också att de vill försöka få eleven att berätta vad de känner och vad som hänt genom gemensamma symboler som AKK med bilder. Här beskriver deltagaren att de vill försöka att förstå utifrån sina egna referensramar med försök till gemensamma symboler via AKK men eleven kanske bara har en upplevelse som den inte vet varför eller behöver andra symboler för att uttrycka sig.

Deltagarna beskriver att de via AKK med hjälpmedel som exempelvis bilder är svårt att få fram en spontan kommunikation om vad som har hänt. Samtalet blir lätt styrt. Här menar Heister Trygg och Andersson (2009) att kroppsspråk och ljud ger mer spontan kommunikation än med hjälpmedel. Det blir en begränsning i kommunikationen genom att personalen kan få veta att något har hänt men inte vad. Enligt deltagarna kan en del elever kommunicera att något har hänt men kan ofta inte verbaliseras vad som hänt. Där behöver oftast personal gå in och tolka. Detta gäller även om eleven har en måttlig intellektuell funktionsnedsättning och kan visa en bild på exempelvis ledsen, men personalen kan behöva tolka varför eleven är ledsen.

Deltagarna beskriver precis som Heister Trygg och Andersson (2009) att personalen i kommunikationen har makt, genom vilket stöd de ger eleven i kommunikationen. Att över tid inte ge eleven möjlighet att kommunicera är en form av kränkande behandling där båda faktorerna tid och makt finns med, precis som i mobbning. Deltagarna beskriver här att de är medvetna om sin makt och de använder sin makt genom att utveckla social sensitivitet eller empati. Enligt min analys är det viktigt att personalen är medveten om sin makt använder den på det sättet, annars skulle det kunna bli mobbning. Parchomiuk (2019) menar att empati inte är statisk, utan lärare borde utbildas för att utveckla empati. Det ligger också i linje med symbolisk interaktionistiskt perspektiv där människan inte är utan människan förändras och utvecklas hela tiden.

Deltagarna beskriver hur viktigt det är med kommunikation inom personalgruppen och mellan personal och vårdnadshavare för att de ska kunna tolka och identifiera. Wilder (2014) menar också att det är viktigt med kommunikation mellan anhöriga och professionella om hur elevens kommunikation tolkas.

Efter analys av resultat utifrån temat kommunikation vill jag i resultatdiskussionen lyfta empatiskt förhållningssätt och relationsskapande förhållningssätt under särskilda rubriker.

7.1.6 Empatiskt förhållningssätt

Deltagarna beskriver att det är viktigt att förstå att eleverna kanske inte reagerar på samma upplevelse som de gör, men de beskriver också att det är viktigt att de ibland går in och tar elevens upplevelse. Symbolisk interaktionistiskt perspektiv beskriver detta som sympatisk introspektion eller empati. Sympatisk introspektion innebär att individen tar en annan individs perspektiv genom att försöka tänka och känna som om den vore en annan individ. Detta genom att tänka bort sina egna tankar och föreställningar om verkligheten (Troost & Levin, 2010).

Bergem (2000) kallar det social sensitivitet och beskriver det som viljan att sätta sig i andras ställe och överta dennes perspektiv. Utifrån det deltagarna beskriver i föreliggande studie så blir det svårt att identifiera och tolka om lärare och övrig personal inte har empati, sympatisk introspektion eller social sensitivitet. Enligt Bergem (2000) kan social sensitivitet vidareutvecklas och stärkas hos personer. När personalen går in och tar elevens upplevelse av kränkande behandling gör de det också, enligt min tolkning, utgående från läroplanens Lgrs 11:s värdegrund (Skolverket, 2018) om aktning för varje människas egenvärde. Alla individer ska behandlas väl oavsett om de själva uppfattar att de gör det eller inte. En av deltagarna beskriver "Jag tar på mig upplevelsen... För fortfarande kan man ju inte gå på och förolämpa även om en person i koma inte tar illa vid sig. Då blir det någonting i situationen som blir felaktigt. Då får vi ställföreträdare åt eleven i de mest extrema fallen" (Diana).

Mishna m.fl. (2005) menar att empati är en nyckelfaktor för när och hur lärare reagerar. Deltagarna i föreliggande studie beskriver att det är viktigt att de är medvetna om att de tolkar. I sin studie fann Mishna med kollegor (2005) att även om lärarna tycker att de är medvetna om mobbning genom att de själva varit utsatta så identifierar deltagarna i studien bara knappt hälften av de som anser sig mobbade. Lärarna i ovanstående studien gör en tolkning om vad som är mobbning utifrån vad de själva har upplevt och kan därmed riskera att missa de som inte har samma reaktion.

Mead (1934, i Trost & Levin, 2010) beskriver att *jaget* är indelat i *Me*, där normer, värden språk och erfarenhet finns och *I* som bara finns i nuet och är aktivt och spontant. När en elev med svår/grav intellektuell funktionsnedsättning som oftast lever här och nu (Heister Trygg & Andersson, 2009) inte reagerar på en kränkande behandling beskriver deltagarna att de går in och tar elevens *Me*. Här berättar deltagarna att det är viktigt att, även om de går in och tar elevens perspektiv, är medvetna om att det är deras uppfattning om vad som är kränkande som förmedlas och som de agerar utifrån det. Bergem (2000) menar att läraren både direkt och indirekt förmedlar sina värderingar och att de måste vara medveten om vilka konsekvenser det beslut de tar på elevens vägnar får.

7.1.7 Relationsskapande förhållningssätt

Deltagarna beskriver att det är viktigt är att skapa goda relationer till elever men även till varandra i arbetslaget och med elevernas vårdnadshavare, för att kunna identifiera, tolka och agera vid kränkande behandling av elev. Bergem (2000) menar att läraren ska arbeta mot skolans mål med en helhetssyn på lärande och omsorg. Samspelet mellan lärare och elev är det

som avgör kvaliteten på både lärande och skolmiljö. Thornberg (2016a) menar att det som är grunden för undervisning och värdepedagogiskt arbete är lärarens förmåga att arbeta med relationer. Deltagarna i föreliggande studien beskriver att värdegrundssamtal är en del i vardagsarbetet och att det är viktigt att skapa goda relationer. Jennings och Greenberg (2009) menar att grundläggande för ett gott klassrumsklimat är positiva relationer mellan lärare och elever. Lärare behöver i lärararbetslaget och tillsammans med elever prata om och synliggöra värden (Thornberg, 2020). Deltagarna i studien beskriver att det är viktigt att personalen pratar om vad som händer i klassrummet. Det behöver vara ett positivt klimat med goda relationer, så de vågar fråga om hur de ska göra men även säga till en personal som de tycker gör något fel. Deltagarna beskriver ett samarbete kring eleverna med insyn i vad som händer, detta kan enligt Colnerud (2017) bidra till självkorrektion hos personalen eller att annan personal ingriper vid övertramp.

Colnerud (2017) menar att i den asymmetriska relation som finns mellan elev och lärare så kan lärare kränka en elev. Deltagarna i studien beskriver också detta att kränkande behandling kan ske från lärare till elev men inte tvärtom.

Skolklimat är skolans sociala klimat som bygger på relationer och interaktionsmönster mellan individer som utgör en grupp eller organisation som bland annat baserar sig på normer, värden och vanor inom gruppen eller organisationen (Thornberg, 2020). Ett positivt skolklimat kan vara en del i det förebyggande arbetet mot kränkande behandling och mobbning (Thornberg, 2020).

7.1.8 Uppföljning

Deltagarna beskriver att det är lättare att följa upp en synlig och fysisk kränkande behandling. Det bekräftas också i internationell forskning när det gäller hur lärare agerar vid mobbning. Där ingriper oftast läraren vid en allvarlig fysisk hädelse (Newman & Murray, 2005; Salehi m.fl., 2016; Tepetaş m.fl., 2010; Waters & Mashburn, 2017). Utifrån symbolisk interaktionistiskt perspektiv så är människan aktiv och deltar i en process. Människan analyserar vad som skett i processen för att sedan förutse vad som kommer att ske (Trost & Levin, 2010). Deltagarna beskriver en process där de både kartlägger för att identifiera och dokumentera och för att arbeta förebyggande. En av deltagarna beskriver det så här: "Alltså, man gör ju någon form av kartläggning... Vi är alltså i en process... Det pågår ju hela tiden... Det är inte så att det börjar då och slutar då" (Gunnel). I styrdokumentet för den svenska skolan används kränkande behandling och trakasserier, men inte mobbning, för att understryka att

även enstaka fall av kränkande behandling ska följas upp (Skolverket, 2019). Deltagarna beskriver att kartläggning kan vara nödvändigt för att identifiera, tolka och agera vid kränkande behandling. Det borde kunna innebära att kränkande behandling kan ske flera gånger och över tid innan den upptäcks. Detta tillsammans med makt kan innebära att mobbning per definition skulle kunna förekomma relativt ofta. Det viktiga är arbetet att förebygga, förhindra och följa upp oavsett om det är kränkande behandling, mobbning eller trakasserier.

Uppföljning sker enligt deltagarna muntligt med elev, personal och vårdnadshavare och skriftligt med personal. Dake med kollegors (2003) studie om hur lärare agerar vid mobbning då det gäller elever utan funktionsnedsättning, visar att de flesta har samtal med inblandade parter men det är få som avsätter tid för elevinflytande när det gäller regler mot mobbning. Aktivitet efter mobbning, ökad tillsyn och förebyggande arbete är de mest använda strategierna, vilket forskarna tyder på att lärarna behöver mer kompetensutveckling. Dessa strategier beskriver deltagarna i föreliggande studie att de har vid arbetet med elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning. Forskarna (Dake m.fl., 2003) tänker att elever utan funktionsnedsättning kan komma ihåg vad de lärt sig och använda sina kunskaper vid nästa tillfälle. Elever med intellektuell funktionsnedsättning har nedsatt förmåga att resonerar, förstå och minnas (Henry, 2012), vilket gör att strategierna i ovan nämnda studie kan vara bra att använda i grundsärskolan.

När det gäller att följa styrdokumentet och det som står i Skollagens kapitel 6 § 10 (SFS 2010:800), så menar deltagarna att det ska vara en grov fysisk kränkande behandling om de ska skriva en rapport eller blankett och lämna till rektor. De flesta deltagare har tillgång till en rapport eller blankett att fylla i, men den används inte så frekvent. Att den inte används så frekvent kan möjligen utgå från det som några deltagare beskriver; att eleven kanske inte gör det medvetet eller menar så illa. Den kränkande behandlingen kan bero på att personalen inte var med som stöd fast de vet att den eleven som utfört kränkande behandling behöver det. Vem ska de då skriva var den som utsatte eleven för kränkande behandling? Oavsett om det var mening eller om det beror på att personalen inte var med, så kan eleven ändå blivit utsatt för kränkande behandling. Personalen dokumenterar eller talar om det som hänt för att arbeta förebyggande, vilket gör att de ändå sätter i eleverna i centrum och arbetar mot kränkande behandling och de borde därmed sägas följa övriga delar av styrdokumentet. Det som de missar är att rektor och huvudman som är ytterst ansvariga inte får vetskap om det som hänt, vilket de enligt lagtexten är skyldiga att ha vetskap om och agera utifrån det. Personalen är också skyldig att anmäla till rektor för att följa legalitetsprincipen.

7.2 Studiens begränsningar och styrkor

För att samla in data valde jag intervjuer. Nackdel med intervjuer kan vara att intervjuerna till viss del kan bli subjektiva och detta kan göra att forskningen också till viss del kan blir styrd (Bell, 2016). Enligt min mening var det en svårighet att intervju digitalt. I digital form kom det viktiga inledande samtalet på undantag och vi kom snabbt in på frågorna. Om jag skulle göra om intervjuerna skulle jag vilja intervju via direkt möte och ha längre intervjuer och fokusera mer på det inledande samtalet. Just vid den typen av frågeställning som jag har anser jag att det inledande samtalet är av stor betydelse för kvaliteten på svaren på intervjufrågorna.

I föreliggande studie utgår intervjuerna från ett lärarperspektiv. De data som jag har samlat in bygger på lärares beskrivning av hur de gör men det är inte alltid samma sak som hur de verkligen gör. Intervjuer kan också vara sårbara för att deltagarna inte minns eller bara minns vissa delar. Jag kunde valt att intervju i fokusgrupper där deltagare kan få stöd av varandra att minnas och att formulera sina tankar (Bryman, 2011). En stor del av personalen gör möjligen tolkningen att eleven blir utsatt för kränkande behandling, men alla kan inte verbalisera det. Enligt Bryman (2011) har fokusgruppen ett större fokus på samspelet i gruppen och det är inte mitt fokus vid denna studie. Jag föredrog att göra enskilda intervjuer eftersom det inte säkert att alla kommer till tals i fokusgrupp. Det kan också vara svårt att transkribera då deltagarna kan prata i munnen på varandra (Bryman, 2011). Utifrån att jag på grund av pandemin fick göra min datainsamling digitalt, så hade intervju i fokusgrupper varit svårt att genomföra.

Analys av resultatet i föreliggande studie utgår från Braun och Clarkes (2006) tematisk analys. Jag valde den analysmetoden för att den går att använda i olika kontexter och jag har använt mig av den analysmetoden förut. Den tematiska analysen fungerade bra på föreliggande studie. Det svåra var det femte steget i analysen som är att "Definiera essensen i varje tema och namnge teman". Det är ett steg som tar lång tid och kräver mycket arbete. När jag granskar mina teman så kunde jag möjligen gjort fler huvudteman istället för så många underteman.

Tillförlitlighet i ett forskningsresultat menar Fejes och Thornberg (2019) handlar om hur noggrann och systematisk forskaren har varit genom hela forskningsprocessen. Kvalitet är ett överordnat begrepp för en väl genomförd kvalitativ studie där forskaren både är nära sitt material och kan se det utifrån och kritiskt granska det. Enligt Patton (2002) drivs forskning både av kreativt och kritiskt tänkande.

I rapporten som redogör för min studie har jag tydligt visat min arbetsgång och jag har försökt att sätta mig in i och få förståelse för vad deltagarna menar med sina svar. Larsson (1994) använder sig istället för reliabilitet och validitet i kvalitativa studier, av kvalitetskriterier för kvalitativa studier. En del av dessa kvalitetskriterier har varit vägledande för min studie. I studien redovisas lärarperspektivet, mitt perspektiv som lärare i grundsärskolan och det teoretiska perspektivet studien utgår ifrån – symbolisk interaktionistiskt perspektivet. Jag har med andra ord strävat efter det som Larsson (1994) benämner som *perspektivmedvetenhet*. Jag har strävat efter *intern logik* i rapporten genom att se till att den håller ihop från inledning och syfte till det sista som är förslag på vidare forskning. Det som inte helt hör ihop med studiens syfte, är den tidigare forskningen. Närliggande forskning fick användas, då forskning inom studiens syfte saknades. Min bakgrund som lärare i grundsärskolan med inriktning mot ämnen, kan både göra att jag har lättare att komma nära mitt material och förstå det som deltagarna beskriver, men det kan också påverka min tolkning när jag skriver fram resultatet. Det har varit viktigt för mig att kritiskt granska det jag skrivit fram i resultatet. Med kriteriet *etiskt värde* menar Larsson (1994) att resultatet inte ska förvanskas. Jag redovisar många intervjuцитat i mitt resultat för att ge läsare möjlighet att bedöma trovärdighet och rimlighet i mina tolkningar. En risk med att redovisa alltför många citaten är dock att *strukturen* i resultatet kan hotas.

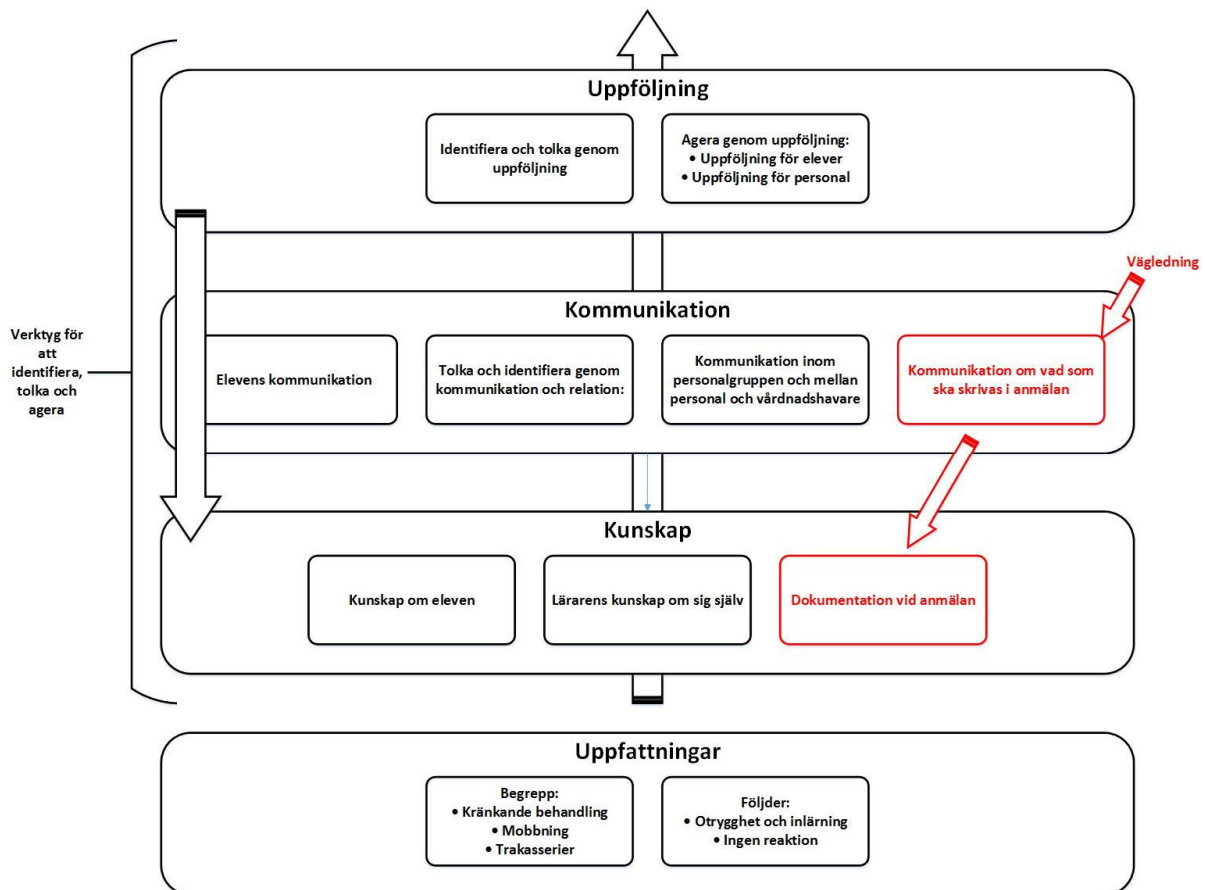
Utifrån Larssons (1994) kriterier tycker jag att studiens svaghet ligger under *innehördsrikedom*. Jag har fått ett resultat, men om jag kritiskt granskar min egen studie, så hade jag säkert fått ett fylligare resultat om ännu fler deltagare med olika bakgrund och erfarenheter hade deltagit i studien, om varje intervju pågått en längre tid, om intervjufrågorna varit fler och om jag inte intervjuat digitalt. Styrkan i studien tycker jag återfinns under det *pragmatiska kriteriet* (Larsson, 1994). Det resultat jag har fått fram kan vara till nytta i praktiken både inom skolan och inom annan verksamhet. Om det *heuristiska värdet* uppfylls, det vill säga om läsaren upplever verkligheten på nytt sätt genom att läsa studien (Larsson, 1994), får vara upp till läsaren av rapporten att avgöra.

8 Avslutande reflektioner

Min analys av deltagarnas intervjusvar ger en bild av ett arbete som kräver mycket personligt engagemang. Deltagarna beskriver att för att identifiera, tolka och agera vid kränkande behandling av elever, behöver de ha kunskap om sig själva och eleven, kommunikation både med eleven och med hans omgivning och mellan personal, en god förmåga att analysera och följa upp. Deltagarna beskriver också att det är viktigt att personalen har ett empatiskt förhållningssätt och att de skapar positiva relationer till varandra i arbetslaget och till eleven och hans vårdnadshavare. I annat fall kan det många gånger vara svårt att upptäcka kränkande behandling. Utifrån deltagarnas beskrivning är detta arbete omfattande och det är underförstått att det tar tid. En reflektion utifrån det är att hög personalomsättning måste få stora konsekvenser för elevens möjlighet att få en kränkande behandling uppmärksammas.

Deltagarna menar att det är viktigt att personalen är medvetna om att de tolkar. Eleven kanske känner sig kränkt vid andra tillfällen än det som personalen tolkar som kränkande behandling. Genom sympatisk introspektion kan personalen ta elevens perspektiv men det de beskriver här, är svårigheter att koppla bort egna erfarenheter och föreställningar.

Deltagarna i föreliggande studie har bidragit med kunskap om att det är viktigt med verktyg som kunskap, kommunikation och uppföljning för att hantera kränkande behandling av elever i grundsärskolan. Här skulle jag också, utifrån föreliggande studie, vilja lägga till kommunikation om det som står i styrdokumentet. De flesta deltagarna i studien beskriver att de har kunskap om att de ska dokumentera och informera rektor om kränkande behandling, svårigheten är mer vad som ska dokumenteras. Enligt min analys skulle lärarna behöva mer kommunikation om och vägledning kring detta, så att det också blir ett fungerande verktyg. Genom de verktyg som deltagarna beskriver, har de till största del möjlighet att nå det som står i styrdokument och därmed ge eleverna möjlighet till en trygg miljö att lära sig i men om legalitetsprincipen ska följas fullt ut så behöver, enligt min tolkning, personal anmäla till rektor mer frekvent (figur 2). De kunskaper som studien bidrar med är användbara i sarskolan men borde även kunna användas på andra arbetsplatser, där personal arbetar med individer som har svårigheter att tala om att de anser sig utsatta för kränkande behandling. Det kan exempelvis vara LSS-boenden, daglig verksamhet och arbete med individer med demens. I bilaga 3 finns frågeställningar att arbeta med i arbetslagen i skolan och inom ovanstående verksamheter.



Figur 2 Att hantera kränkande behandling i grundskolan ur ett lärarperspektiv (Röd text är min reflektion.)

Avslutningsvis vill jag bara väcka en reflektion om ifall “anser sig” utsatt för kränkande behandling är ett bra ordval, även när det gäller elever i grundskolan. Det är inte bara i grundskolan det kan finnas elever som inte kan tala om att de “anser sig” utsatta för kränkande behandling, utan dessa elever måste även finnas i grundskolan.

9 Vidare forskning

Jag har i mitt examensarbete fått möjligheten att arbeta med ett viktigt och intressant ämne på en övergripande nivå.

Det finns mycket att forska vidare om. Här följer några exempel på områden att studera:

- En studie om vad personalen dokumenterar på anmälningsblankett till rektor. Vad anmäls och vem skrivs om ansvarig? Hur resonerar personalen kring detta?
- Hur ser Planen mot kränkande behandling och diskriminering ut inom särskolor i olika kommuner.
- En studie om hur det förebyggande arbetet mot kränkande behandling i grundsärskolan ser ut.
- En studie om mobbning i särskolan.
- Parchomiuk (2019) menar att empati inte är statiskt, utan lärare borde utbildas för att utveckla empati. Finns det arbetslag som arbetar med att utveckla empati? En studie om det vore intressant.
- Det skulle vara intressant att göra mer djupgående intervjuer om kränkande behandling med personal inom särskolan, inte bara lärare som i föreliggande studie, där de även tar upp fallbeskrivningar.

Referenser

- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerup.
- Al-Raqqad, H. K., Al-Bourini, E. S. & Al Talahin, F. M. (2017). The Impact of school bullying on students' academic achievement from teachers' point of view. *International Education Studies*, 10, 44–50.
- Alexius, K. (2019). Strategier mot kränkningar i skolan: En kvalitativ undersökning av ärenden vid Skolinspektionen. *Nordisk socialrättslig tidskrift* (19–20), 25–51.
- Bell, J. (2016). *Introduktion till forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergem, T. (2000). *Läraren i etikens motljus*. Lund: Studentlitteratur.
- Berthén, D. (2007). *Förberedelse för särskildhet: Särskolans pedagogiska arbete i ett verksamhetsteoretiskt perspektiv* (Doktorsavhandling). Karlstad: Karlstads universitet.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77–101.
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder* (2:a uppl.). Stockholm: Liber.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J. A. & Pepler, D. (2012). Bullying experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42, 266-277.
- Cederborg, A-C., Ringmar Sylwander, K. & Blom, K. A. (2015). Research expanding current understandings of bullying in Sweden. *Pensamiento Psicológico*, 14, 131-146.
- Chatzitheochari, S., Parsons, S. & Platt, L. (2016). Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England. *Sociology*, 50, 695–713.
- Colnerud, G. (2017) *Läraryrkets etik och värdepedagogiska praktik*. Stockholm: Liber.
- Dake, J. A., Price, J. H., Telljohann, S. K. & Funk, J. B. (2003). Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention. *Journal of School Health*, 73, 347-355.
- Dalen, M. (2015). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerup.

Diskrimineringsombudsmannen (2020). *Trakasserier och sexuella trakasserier*. Hämtad 2020-08-12 från <https://www.do.se/om-diskriminering/vad-ar-diskriminering/trakasserier-och-sexuella-trakasserier/#1>.

Erdis, M. (2011). *Juridik för pedagoger*. Lund: Studentlitteratur.

Edwards, W. J. & Greenspan, S. (2010). Adaptive behaviour and fetal alcohol spectrum disorders. *The Journal of Psychiatry & Law*, 38, 419-447.

Farrington, D. P., Lösel, F., Ttofi, M. M., & Theodorakis, N. (2012). *School bullying, depression and offending behaviour later in life: An updated systematic review of longitudinal studies*. Stockholm: Brottsförebyggande rådet.

Fejes, A. & Thornberg, R. (2019). Kvalitativ forskning och kvalitativ analys. I A. Fejes, och R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (3:e uppl., s. 16–42). Stockholm: Liber.

Fisher, M. H., Moskowitz, A. L. & Hodapp, R. M. (2012). Vulnerability and experiences related to social victimization among individuals with intellectual and developmental disabilities. *Journal of Mental Health Research in Intellectual Disabilities*, 5, 32–48.

Frånberg, G. M. & Wrethander, M. (2011). *Mobbning – en social konstruktion?* Lund: Studentlitteratur.

Granlund, G. & Göransson, K. (2011). Utvecklingsstörning. I L. Söderman (Red.), *Nya Omsorgsboken* (s.12–19). Stockholm: Liber.

Heinemann, P. P. (1972). *Mobbning: Gruppvåld bland barn och vuxna*. Stockholm: Natur och Konst.

Heister Trygg, B. & Andersson, I. (2009). *Alternativ och kompletterande kommunikation (AKK) i teori och praktik*. Södra regionens kommunikationscentrum, SÖK.

Henry, L. (2012). *The development of working memory in children*. London: Sage.

Ineland, J., Molin, M. & Sauer, L. (2013). *Utvecklingsstörning, samhälle och välfärd*. Malmö: Gleerup.

Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teachers social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*, 491-525.

Kochenderfer-Ladd, B. & Pelletier, M. E. (2008). Teachers' views and beliefs about bullying: Influences on classroom management strategies and students' coping with peer victimization. *Journal of School Psychology, 46*, 431–453.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur.

Larsson, S. (1994). Om kvalitetskriterier i kvalitativa studier. I B. Starrin, & P-G Svensson (Red.), *Kvalitativa metoder och vetenskapsteori* (s.163–190) Lund: Studentlitteratur.

Lee, C. (2006). Exploring teachers' definitions of bullying. *Emotional & Behavioural Difficulties, 11*, 61–75.

Liasidou, A. & Ioannidou, E. (2020). Disability-related bullying and its discursive formations and enactments in the social ecology of schooling. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*. Advance online publication. <https://doi-org.e.bibl.liu.se/10.1080/01596306.2020.1711514>.

Maïano, C., Aimé, A., Salvas, M.-C., Morin, A. J. S. & Normand, C. L. (2016). Prevalence and correlates of bullying perpetration and victimization among school-aged youth with intellectual disabilities: A systematic review. *Research in Developmental Disabilities, 49–50*, 181–195.

McDougall, P. & Vaillancourt, T. (2015). Long-term adult outcomes of peer victimization in childhood and adolescence: Pathways to adjustment and maladjustment. *American Psychologist, 70*, 300–310.

Migliaccio, T. (2015). Teacher engagement with bullying: Managing an identity within a school. *Sociological Spectrum, 35:1*, 84-108.

Mishna, F., Scarcello, I., Pepler, D. & Wiener, J. (2005). Teachers' understanding of bullying. *Canadian Journal of Education, 28*, 718-738.

Newman, R. S. & Murray, B. J. (2005). How students and teachers view the seriousness of peer harassment: When is it appropriate to seek help? *Journal of Educational Psychology*, 97, 347–365.

Ogden, T. (1993). *Kvalitetsmedvetenhet i skolan*. Lund: Studentlitteratur.

Olweus, D. (2007). Mobbing i skolan – fakta och åtgärder. I C. Thors (Red.), *Utstött en bok om mobbing* (s. 57–80). Stockholm: Lärarförbundets förlag.

Parchomiuk, M. (2019). Teacher empathy and attitudes towards individuals with disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66, 56–69.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Sage.

Rose, C. A. & Monda-Amaya, L. E. (2012). Bullying and victimization among students with disabilities: Effective strategies for classroom teachers. *Intervention in School and Clinic*, 48, 99–107.

Rose, C. A., Monda-Amaya, L. E. & Preast, J. L. (2018). Pre-service special and general educators' perceptions of bullying. *Exceptionality Education International*, 28, 33–54.

Ruttan, R. L., McDonnell, M.-H. & Nordgren, L. F. (2015). Having “been there” doesn't mean I care: When prior experience reduces compassion for emotional distress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 108, 610–622.

Salehi, S., Patel, A., Taghavi, M. & Pooravari, M. (2016). Primary school teachers and parents' perception of peer bullying among children in Iran: A qualitative study. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 10, Artikel e1865.

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

Skolinspektionen (2010). *Undervisning i svenska i grundskolan* (Rapport.

2010:9). Hämtad 2020-08-12 från

<https://www.skolinspektionen.se/globalassets/publikationssok/granskningsrapporter/kvalitetsgranskningar/2010/svenska-grundsar/01-webb-slutrapport-undervisningen-sv-grsar.pdf>.

Skolverket (2018). *Läroplan för grundskolan, Lgrs 11* (reviderad 2018). Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Skolverket, (2019). *Främja, förebygga, upptäcka och åtgärda: Hur skolan kan arbeta mot diskriminering och kränkande behandling*. Stockholm: Fritzes.

Socialstyrelsen. (2020) *Klassificering och koder*. Hämtad 2020-08-12 från <https://www.socialstyrelsen.se/utveckla-verksamhet/e-halsa/klassificering-och-koder/>.

SPSM. (2019) *Funktionsnedsättningar*. Hämtad 2020-08-12 från <https://spsm.se/funktionsnedsattningar/utvecklingsstorning/>.

Stukát, S. (2011). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap (2:a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Swearer, S. M., Espelage, D. L., Vaillancourt, T. & Hymel, S. (2010). What can be done about school bullying? Linking research to educational practice. *Educational Researcher*, 39, 38–47.

Swärd, A-K. & Florin, K (2014). *Särskolans verksamhet: Uppdrag, pedagogik och bemötande (2: a uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Szönyi, K. & Tideman, M. (2011). *Särskola, kategorisering och vanliggörande*. I L. Söderman (Red.), *Nya omsorgsboken* (s. 129–144). Stockholm: Liber.

Tepetaş, G. Ş., Akgun, E. & Altun, S. A. (2010). Identifying preschool teachers' opinion about peer bullying. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 1675–1679.

Thornberg, R. (2016a). *Det sociala livet i skolan (2:a uppl.)*. Stockholm: Liber.

Thornberg, R. (2016b). Mobbning och funktionsnedsättning. I A-L. Eriksson Gustavsson, K. Forslund Frykedal, & M. Samuelsson (Red.), *Specialpedagogik - i, om, för och med praktiken* (s. 103–114). Stockholm: Liber.

Thornberg, R. (2020). *Det sociala livet i skolan: Socialpsykologiska perspektiv (3:e uppl.)*. Stockholm: Liber.

Trost, J. & Levin, I. (2010). *Att förstå vardagen med ett symboliskt interaktionistiskt perspektiv (4:e uppl.)*. Lund: Studentlitteratur.

Tuckler, E. & Maunder, R. (2015). Helping children to get along: teachers' strategies for dealing with bullying in primary schools. *Educational Studies*, 4, 347–365.

UNICEF (2020). *Barnkonventionen*. Hämtad 20-03-12 från <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten>.

Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet. Hämtad 20-03-12 från <https://publikationer.vr.se/produkt/god-forskningssed/>.

Waters, S., & Mashburn, N. (2017). An investigation of middle school teachers' perceptions on bullying. *Journal of Social Studies Education Research*, 8, 1–34.

Wilder, Jenny (2014). *Kommunikation hos och med barn och ungdomar med flerfunktionsnedsättningar: En systematisk kunskapsöversikt*. Webbupplaga Hämtad 20-09-09.

Bilaga 1 Missivbrev

Missivbrev

Linköping 2020-03-30

Hej!

Jag heter Susanne Hermansson och läser min sista termin på speciallärarprogrammet inriktning utvecklingsstörning vid Linköpings Universitet. Det har blivit dags för mig att skriva det avslutande examensarbetet. Jag skulle då behöva din hjälp!

Examensarbetet kommer att ta upp kränkande behandling i särskolan ur ett lärarperspektiv. I Skollagen kan man läsa att om en elev "anser sig" vara utsatt för kränkande behandling så ska det anmälas till rektor och huvudman. En elev i särskolan kanske inte kan meddela att den varit utsatt för kränkande behandling, även om den har stöd av AKK (Alternativ och Kompletterande Kommunikation). Det är bland annat detta jag skulle vilja intervjua dig om.

Jag har gjort ett urval för studien som innebär att jag kommer att vilja intervjua (special-) lärare som arbetar inom inriktning träning/ämnesområden. Du behöver inte arbeta inom den inriktningen nu, men ha erfarenhet av arbete med elever som läser mot ämnesområden. Ditt deltagande är frivilligt och du kan när som helst välja att avbryta deltagandet. Om du väljer att inte delta eller vill avbryta ditt deltagande behöver du inte uppge varför. Varje intervju beräknas ta cirka 40 minuter. Jag kommer att göra en ljudupptagning av intervjun. Det är bara jag som kommer att lyssna på ljudfilerna till stöd för mitt skrivande. Varje ljudupptagning transkriberas (skrivs om till text) och då kommer alla namn att bytas ut till fingerade namn så att ingen enskild person ska kunna identifieras. Efter att ljudupptagningen har transkriberats raderas den. Resultatet av intervjuerna kommer att presenteras i mitt examensarbete. Arbetet kommer att läggas fram vid Linköpings Universitet och sedan publiceras på Linköpings Universitets digitala databas. Dina uppgifter kommer att behandlas konfidentiellt. Är detta något som du skulle kunna tänkas vara intresserade av att delta i?

Hör gärna av dig! Både om du har fler frågor eller om du är intresserad och har möjlighet att delta. Gärna så snart som möjligt! När du hör av dig så bokar vi dag och tid. Jag försöker anpassa mig efter dina önskemål. Intervjuerna kommer pga Corona epidemin att ske digital genom videomöte(Whereby). Du får en länk av mig.

Tack på förhand!

Vänliga Hälsningar,

Susanne Hermansson

Susar688@student.liu.se

Tel xxxx-xxxxxx

Handledare: Robert Thornbergr robert.thornberg@liu.se

Bilaga 2 Intervjuguide

Intervjuguide om lärares perspektiv på kränkande behandling i grundskolan

Inledning

(Frågorna kan mejlas ut innan intervjun.)

Jag berättar om studiens syfte, forskningsetik och ljudupptagning och ställer

bakgrundsfrågor kring respondentens yrkestitel, arbetsuppgifter, antal år i yrket och hur elevunderlag ser ut.

1. Vilket yrke/utbildningen har du?
2. Hur länge har du arbetat i ditt yrke och/eller med elever som har sin skolgång inom ämnesområden?
3. Beskriv mycket kortfattat vilka arbetsuppgifter du har. Vilken/vilka årskurser arbetar du i?
4. Hur många elever finns det på hela skolan där du jobbar (ungefär)?
5. Hur många av dess elever går i särskolan? Hur många klasser inom särskolan?
6. Finns det elever som både läser mot ämnen och ämnesområden inom särskolan där du jobbar?

Frågor

Begrepp

1.
 - a. Hur skulle du beskriva vad kränkande behandling är?
 - b. Hur skulle du beskriva vad mobbning är?
 - c. Hur skulle du beskriva vad trakasserier är?

Du kan utgå från exempel om du vill?

I skolans styrdokument förekommer begreppen kränkande behandling och trakasserier, men inte mobbning. I min studie ligger fokus på kränkande behandling, därför kommer jag fortsättningsvis använda mig av det begreppet. När du svarar på frågorna tänk då på elever med måttlig till svår/grav intellektuell funktionsnedsättning som läser inom ämnesområden och som inte själva svårt att tala om att de varit utsatta för kränkande behandling.

Identifiera

2. Hur märker du att en elev blivit utsatt för kränkande behandling?
3. Vad är det som gör att du tolkar att reaktionen beror på att eleven varit utsatt för kränkande behandling?

Tolka

4. Vad behövs för att du som personal ska kunna tolka om en elev blir utsatt för kränkande behandling?
5. Finns det några svårigheter, för dig som personal, att tolka om en elev blivit utsatt för kränkande behandling?
6. Vad tror du det är som påverkar din tolkning av vad som är kränkande behandling hos en elev?

Agera

7. Vad gör du när du uppmärksammat att en elev blivit utsatt för kränkande behandling?
8. Hur tänker du kring det förebyggande arbetet mot kränkande behandling?

Konsekvenser

9. Vad uppfattar du som personal att kränkande behandling får för konsekvenserna för eleven som blivit utsatt?

Avslutning

10. Är det något du vill tillägga som tillhör ämnet men som inte framkommit under intervjun?

Jag sammanfattar intervjun och kontrollerar så jag uppfattat informanten korrekt. Tackar för medverkan och ger kontaktuppgifter.

Bilaga 3 Frågeställningar att arbeta med inom ett arbetslag

Frågeställningar om kränkande behandling, mobbning och trakasserier att arbeta med för arbetslag:

Uppfattningar

1. Vilken uppfattning har vi om begreppen kränkande behandling, mobbning och trakasserier?
2. Vilka konsekvenser anser vi kränkande behandling får för våra elever/brukare?

Kunskap

3. Hur arbetar vi med kunskap om oss själva och eleverna/brukarna?

Kommunikation

4. Vilken kommunikation har vi med elever/brukarna, mellan varandra i arbetslaget, vårdnadshavare och övrig personal.
5. Hur är skolklimatet/sociala klimatet? Vilken relation har vi? Hur stöttar vi och hjälper varandra? Vågar vi fråga om vi inte vet?
6. Hur är vårt empatiska förhållningssätt? Hur och när tar vi elevens perspektiv?

Uppföljning

7. Hur följer vi upp för att identifiera, tolka och agera? Skriftligt eller muntligt? Hur följer vi styrdokument?
8. Hur arbetar vi förebyggande?

Fördjupning

9. Utvidga frågeställningarna genom att och tala om vad kränkande behandling kan vara för elever/brukare i er verksamhet och i vilka situationer det kan förekomma.