

Piska och Morot

En vetenskaplig essä om belöning och bestraffning i skolan

Av: Mustafa Abdi & Samuel Sjökvist

Handledare: Gustav Strandberg
Södertörns högskola
Självständigt arbete 15 hp
Fritidspedagogiskt området | HT 2020
Grundlärarutbildningen med interkulturell profil,
med inriktning mot fritidshem, erfarenhetsbaserad 180 hp



Abstract

“Stick and carrot - an essay about reward and punishment in school”.

This essay takes its starting point in two stories where we each describe a self-experienced dilemma. By using the stories as a starting point, the essay aims to find out what the advantages and disadvantages of reward and punishment are and why they have such a significant place in schools. The essay also aims to account for alternative methods in addition to reward and punishment.

We are using the essay as our method, which means that, by letting our stories meet research, theories and literature, we reflect on our actions and thus try to create new knowledge.

In order to get a historical perspective on reward and punishment we turn to B. F. Skinner and behaviorism. To approach behavioral problems and methods for dealing with them, we have used Ross W. Greene and his motto "children behave if they can" and Bo Hejlskov Elvén's approach low-affective treatment. To explain the presence of reward and punishment in school, we have used Jesper Juul's and Helle Jensen's concept of obedience culture.

We find that reward and punishment are big concepts that include several dimensions and that it is not possible to easily classify them as good or bad and right or wrong. However, we discover that they can lead to objectification of children and that there are methods to deal with behavioral problems that do not include reward or punishment.

Keywords: reward, punishment, behavioral problems, behaviorism, obedience culture, low-affective treatment, CPS

Sammanfattning

“Piska och morot - En vetenskaplig essä om belöning och bestraffning i skolan”.

Denna uppsats tar avstamp i två berättelser där vi beskriver varsitt egenupplevt dilemma. Genom att använda berättelserna som utgångspunkt syftar uppsatsen till att ta reda på vilka för- och nackdelar som belöning och bestraffning har samt varför de har en så stor plats i skolan. Uppsatsen syftar också till att redogöra för alternativa metoder utöver belöning och bestraffning.

Vi använder oss av metoden vetenskaplig essä som innebär att vi, genom att låta våra berättelser möta forskning, teorier och litteratur, reflekterar kring vårt agerande och på så sätt försöker skapa ny kunskap. Vi vänder oss till B. F. Skinner och behaviorismen för att få ett historiskt perspektiv på belöning och bestraffning. För att närma oss beteendeproblem och metoder för att bemöta dem har vi använt oss av Ross W. Greene och hans motto “barn uppför sig om de kan” samt Bo Hejlskov Elvéns förhållningsätt lågaffektivt bemötande. För att förklara belöningens och bestraffningens närvaro i skolan har vi använt oss av Jesper Juuls och Helle Jensens begrepp lydnadskultur.

Vi finner att belöning och bestraffning är stora begrepp som innefattar flera dimensioner och att det inte går att enkelt klassa dem som bra eller dåliga och rätt eller fel. Dock upptäcker vi att de kan leda till objektifiering av barn samt att det finns metoder för att bemöta beteendeproblem som inte innefattar belöning eller bestraffning.

Nyckelord: belöning, bestraffning, beteendeproblem, behaviorism, lydnadskultur, lågaffektivt bemötande, CPS

Innehåll

ABSTRACT	2
SAMMANFATTNING	3
1- HISTORIER	4
1.1 BELÖNING	4
1.2 BESTRAFFNING	6
2- DILEMMA	7
3- SYFTE	8
4- FRÅGESTÄLLNING	8
5- METOD	9
6- ETISKA ÖVERVÄGANDEN	10
7- BETEENDEPROBLEM	10
8- BEHAVIORISMEN	15
8.1 BELÖNING OCH BESTRAFFNING	18
8.2 VARFÖR ANVÄNDER VI OSS AV BELÖNING OCH BESTRAFFNING?	23
9- DET TREDJE VÄGVALET	26
9.1 GREENES PLAN	27
9.2 ATT BEMÖTA MED VÄRDIGHET	32
10- SLUTORD	35
LITTERATUR	38

1- Historier

1.1 Belöning

Vi sitter utanför rektorexpedition. Nu har jag fått nog av Niklas beteende, detta måste få stopp här och nu. Anders sitter på kontoret bakom sitt skrivbord och pratar i telefon. Hans uppsyn och avslappnade hållning gör mig förbannad. Nu måste du ta ansvar, tänker jag.

Förra veckan hade vi arbetsplatsträff då berättade Anders om elevhälsoteamets arbete och hur byråkratin kring hanteringen av ärenden ser ut. Som vanligt skulle allt gå i rätt ordning genom rätt kanaler och man skulle hålla sig till hierarkin för att det ska gå rätt till eller som han sa ”by the book”. Arbetsgången såg onödigt lång ut och handlingsplanen utformades av kollegor som inte träffade eleverna fysiskt eller som endast träffade dem vid ett fåtal tillfällen för att göra en bedömning. Som vanligt lyste fritidspedagogerna med sin frånvaro i dessa möten.

Anders lägger på och vinkar in mig och Niklas som sitter bredvid mig i soffan genom det stora glaspartiet. Jag är upprörd och håller Niklas hårt i handleden samtidigt som vi stiger på i kontoret, vi sätter oss i varsin besöksfåtölj. Anders frågar vad har hänt med ett mjukt leende på läpparna, frågan är riktad till Niklas. Han berättar att Kalle har fått en spark i ryggen och Alice ett knytnävslag i magen. Han säger att Alice har försökt att ta filten som han använde i kojbygget därför har hon fått ta emot knytnäven och Kalle hade kommit till Alice undsättning, därför har han förtjänat sparken.

Anders skriver ner det Niklas berättar och ställer några frågor som: hur tror du Alice och Kalle känner just nu? Vad ska du göra om sådana situationer uppstår igen? Vad ska du göra nu?

Niklas som har stor rutin av sådana situationer och varit där ett flertal gånger trots sina åtta år svarar: de är ledsna, säga till fröken och be om ursäkt.

Anders verkar vara tillfreds med svaren och ber Niklas återgå till skolgården och ber mig att stanna kvar. Han säger att jag ska skriva en incidentrapport och informera mentorn om vad som har hänt. Han påminner även om att Niklas ska punktmarkeras och erbjudas en macka när jag märker att han börjar bli arg. Jag säger bara okey och går med tunga steg mot skolgården.

Nu vill jag bara att tiden ska rinna ut så jag kan gå hem, jag orkar inte mer, hur länge ska jag agera plit och behandla ett barn som fånge? Hur länge ska andra elever bli utsatta för misshandel? Jag känner mig handfallen och ledsen. Jag gör ingen skillnad för eleverna här, jag släcker bara bränder.

Morgonen efter står jag på skolgården med den neongula västen på. Jag ser Niklas komma in genom grinden med sin pappa, han ger pappan en kram och kommer till mig och säger god morgon. Jag svarar honom samtidigt som jag försöker hitta det elaka barnet som misshandlar andra barn som även förskolan varnade oss för. Det enda jag kan se är en slank åttaåring med trötta ögon och filmjölksfläck på sin tröja. Jag tycker genast synd om pojken och bestämmer mig för att ta tag i problemet själv för att hjälpa honom. På eftermiddagen ber jag Niklas följa med till lilla rummet så vi kan prata ostört. Jag berättar för honom att jag är trött på övervakandet och vill att jag inte vill skälla på honom mer. Jag vill göra en överenskommelse! Lyckas han att undvika slagsmål under veckan kommer han belönas med fredagsmys. Han kommer att få vara inne på fritids tillsammans med en kompis som han får välja för och titta på film och äta chips och popcorn. Han vill förhandla till sig läsk men vi kommer överens om saft istället och skakar hand.

Veckorna går och Niklas trappar ner på sitt våldsamma beteende, han slutar även att ge tillbaka på de eleverna som både medvetet och omedvetet gjorde honom illa. Han löser de uppkomna konflikterna själv eller med hjälp av en vuxen på ett konstruktivt sätt.

1.2 Bestraffning

När jag börjar arbeta på skolans fritidshem går Daniel i årskurs 3. Jag inser fort att Daniel är en elev som jag måste ha koll på eftersom det hela tiden händer saker omkring honom. Ena dagen har han varit i slagsmål och den andra dagen har han tagit kontroll över en lektion genom att störa ordningen på ett sådant sätt att inga elever kan arbeta med sina skoluppgifter. På detta sätt fortsätter det och vi vuxna på skolan tycks inte kunna göra mycket för att situationen ska ändras hur mycket vi än använder vår gemensamma erfarenhet och kompetens.

När Daniel börjar i 4:an blir situationen än mer komplicerad då Anders börjar i klassen. I Anders får Daniel en partner att samarbeta med när det kommer till att ställa till med oreda och tillsammans håller de nästan klassen som gisslan. Det är nästan som att det är Daniel och Anders som bestämmer ifall klassen ska kunna genomföra sina lektioner eller inte. På samma sätt kan de ta över på fotbollsplanen eller någon annan pågående lek.

Åsikterna bland oss vuxna om vad som bör göras för att få ordning på de två eleverna är många och olika och de flesta teorierna testas. Vi prövar med "tuffare tag" genom att bli strängare mot de båda pojkarna samt ta kontakt med deras föräldrar när de brutit mot reglerna som vi för övrigt skärpt till i försök att få ordning på dem. Daniel och Anders verkar vara immuna mot tillrättavisningar och det spelar ingen roll hur många tillsägelser eller hur mycket skäll de får av oss vuxna, deras beteende fortsätter. Vi testar då att ge dem mer ansvar för att de ska få en möjlighet att växa och mogna med tillit från de vuxna på skolan. Inte heller denna metod tycks göra någon skillnad och de båda eleverna fortsätter att vara ett problem för lärare, fritidspedagoger och klasskamrater. I mina ögon känns det nästan som att de svetsas samman och stärks i sina "roller" ju mer de märker att vi försöker "vinna" över dem. På detta sätt fortsätter tillvaron i skolan.

En vårdag när Daniel och Anders går i årskurs 7 ska jag och deras lärare ta med klassen in till stan på ett museibesök. Detta innebär att vi ska gå tillsammans med klassen i cirka femton minuter till den närmsta busshållplatsen och sedan åka både buss och tunnelbana för att komma fram till muséet. Redan innan vi lämnat skolgården har jag börjat oroa mig för hur det ska gå att ta oss hela vägen till muséet, genomföra studiebesöket, och sedan tillbaka till skolan igen utan att det ska ske en katastrof. Jag hoppas så mycket jag kan på att Daniel och Anders har en bra dag och att de också vill att det ska bli ett lugnt och roligt besök. Redan efter ett par minuter av promenaden grusas dessa förhoppningar när Daniel slår av en av

sina klasskamraters keps från dennes huvud. Innan jag hunnit säga till så puttar Anders ned samma klasskamrat från trottoaren och ned på vägen. Jag ropar Daniel och Anders till mig och försöker att förklara allvaret med att putta ut någon på en trafikerad väg. De protesterar högljutt mot mig och menar att det bara var ett vanligt skämt med en klasskamrat och att det faktiskt inte är farligt eftersom det inte körde några bilar på vägen just då. Frustrationen växer inom mig när de inte, på något sätt, tar min tillsägelse på allvar och jag hör mig själv säga att om de fortsätter på detta viset kommer jag att skicka dem tillbaka till skolan för att göra uppgifter i klassrummet. Detta hot struntar de i totalt och går snabbt ifrån mig och tillbaka till ledet. Huruvida mitt hot haft någon effekt eller inte får jag snart svar på då Daniel och Anders återupptar bråket med samma elev som de gett sig på tidigare. Jag ser att Martin, som eleven heter, är mycket upprörd och ledsen och han berättar för mig att Daniel och Anders kallat honom böggjävvel.

Frustrationen som fortfarande inte lämnat min kropp sedan den först incidenten blossar upp igen men denna gång tillsammans med en rejäl ilska. Inte nog med att de två eleverna betett sig allmänt illa, nu hade de utsatt en av sina klasskamrater för en rejäl kränkning och jag inser att jag måste leva upp till det jag tidigare hotat om, nämligen att avbryta utflykten för de två pojkarna och skicka dem tillbaka till skolan. När jag, högröd i ansiktet och med ett upprört tonläge, låter dem få veta att utflykten är över för deras del så protesterar de först och ber att få en ny chans. När de märker att jag inte kommer att ändra mig så övergår protesterna i ilska och de låter mig få veta att jag är den sämsta fritidspedagog de träffat. Till slut får jag dem att gå tillbaka till skolan och jag hör av mig till skolan så att en annan lärare kan ta emot dem och ge dem uppgifter att arbeta med.

Vid detta lag har resten av klassen kommit fram till busshållplatsen och jag får springa för att komma med bussen. Det blir ett bra studiebesök för klassen och varken Martin eller någon annan elev utsätts för några fler kränkningar. I min kropp finns dock en olustig känsla kvar och jag kan inte sluta tänka på att jag kan ha tagit ett felbeslut när jag skickade tillbaka Daniel och Anders. Denna känsla dröjer sig kvar trots att jag får stöd av kollegor som tycker att jag tagit rätt beslut när jag stått upp mot Daniel och Anders. Det känns inte heller bättre när jag talat med deras föräldrar som lovar att ta upp händelsen hemma och ber om ursäkt för deras beteende.

Daniel och Anders beteende blir inte bättre efter denna händelse och min redan ganska dåliga relation till dem blir efter detta ännu sämre.

2- Dilemma

I det två berättelserna beskrivs två problematiska situationer som är väldigt olika men som ändå har flera likheter. Båda berättelserna kretsar kring barn som står ut från resten av barngruppen på ett negativt sätt

och de påverkar också resten av gruppen med allt från våld och kränkningar till ett störande beteende under lektioner. Mycket av det dilemma som vi försöker att beskriva ligger just i relationen mellan de svårhanterliga barnen och resten av gruppen. Minst lika mycket som man vill nå fram till dessa barn med problematiskt beteende för att vägleda dem framåt i skolan, så vill man också skydda resten av gruppen ifrån dem. Ska de behöva stå ut med vad som helst i skolan, som faktiskt är deras arbetsmiljö, bara för att de vuxna inte kan hantera de bråkiga barnen? Som vuxen skulle det vara svårt att acceptera att en kollega var våldsamt eller att denne dagligen störde så pass mycket att det var svårt att få sitt arbete gjort. De flesta skulle kräva en lösning på problemet av sin chef.

Ett annat dilemma som är gemensamt för de två berättelserna är hur vi väljer att försöka hantera de bråkiga barnen. I båda exempel ställs långvariga problem på sin spets och trots tveksamma känslor agerar vi som vi gör när problemet "gått för långt". Man kan tycka att vårt agerande skiljer sig ifrån varandra då en av oss väljer att använda sig av belöning som morot till ett ändrat beteende och en av oss snarare väljer piskan och straffar de bråkiga barnen med exkludering men det finns ändå likheter. Ett exempel är den gnagande känslan som finns kvar i oss båda av att ha agerat felaktigt på något sätt och flera frågor väcks: Är det ok, gentemot resten av gruppen, att belöna en elev med våldsamt beteende? Vilka signaler skickar man till de som "sköter sig"? Är det ok att exkludera elever från undervisning? Har de inte samma rätt att vara där som alla andra? Fungerar straff eller belöning som långsiktig metod för att hantera liknande problem? Sist, men inte minst, beskriver de båda berättelserna hur svårt det kan vara att hantera vissa barn. Det finns en viss handfallenhet hos de vuxna som, i brist på idéer, ibland väljer att testa sig fram bland olika metoder för att hitta ett sätt att bemöta dem på, med olika framgång.

3- Syfte

Syftet med denna essä är att se över vilka konsekvenser metoderna belöning och bestraffning kan få samt att försöka få reda på huruvida det ens är hållbart i längden att använda dem.

Under skrivandets gång kommer vi även att försöka lära oss mer om barn med problemskapande beteende samt ta reda på metoder och teorier för att arbeta med dessa barn i relation till den stora elevgruppen på ett mer reflekterat sätt än vårt agerande i berättelserna.

Vi kommer även i denna essä att undersöka varför belöning och bestraffning fortfarande används så flitigt i skolan än idag och, som det beskrivs i berättelserna, är det verktyg som åker upp ur verktygslådan när en konfliktsituation ställs på sin spets.

4- Frågeställning

De frågor som, med utgångspunkt i våra berättelser, ska försöka besvara är:

Vilka fördelar och nackdelar finns det med belöning och bestraffning?

Hur kommer det sig att belöning och bestraffning är vanliga metoder i skolans värld?

Vilka andra metoder, förutom belöning och bestraffning, finns det för att bemöta barn med problemskapande beteende?

5- Metod

Denna uppsats är skriven i form av vetenskaplig essä. Texten tar sin utgångspunkt i två egenupplevda dilemman som är beskrivna med distans. På detta sätt har vi kunnat blicka tillbaka på vårt agerande i berättelserna ur ett utanifrånperspektiv. Maria Hammarén (2005, s. 17) skriver att stort yrkeskunnande kommer, inte bara ur erfarenhet, utan genom att kombinera erfarenheten med reflektion. Vidare menar hon att skrivande kan vara en metod för att belysa den erfarenhetsgrundade kunskapen genom reflektion.

Genom att granska vårt agerande i berättelserna genom att ta olika perspektiv försöker vi att göra just det som Hammarén beskriver. Då vi är två som skriver tillsammans har vi också möjligheten att kombinera gemensam och enskild reflektion samt att låta bådas erfarenhet mötas. Förutom detta så kommer vi att använda oss av forskning, teorier och litteratur för att få ytterligare perspektiv på vårt agerande.

Alsterdal (2014, s.49) menar att något sker när de egenupplevda händelserna möter andra tänkares verk, då lyfts reflektionen när erfarenheter möts. Vidare skriver hon att genom att växla mellan skrivande och reflektion får vi syn på nya infallsvinklar.

Sammanfattningsvis syftar den valda metoden till att försöka komma fram till ny kunskap och förståelse med hjälp av enskild och gemensam reflektion med stöd av teorier som vi stöter på i litteraturen.

Vi väljer att beskriva eleverna som barn i texten då litteraturen utgår ifrån barnperspektivet och individerna är faktiskt barn i första hand och elever endast under deras tid i skolan.

För att skriva denna uppsats har vi använt oss av en rad författare som var och en bidragit med förståelse för begreppen vi har använt oss av i uppsatsen.

Ross W. Greene har en central roll i hela uppsatsen och hans motto ”barn gör rätt om de kan” går som en röd tråd igenom flera kapitel i uppsatsen.

Bo Hejlskov Elvéns förhållningssätt, lågaffektivt bemötande, presenteras som ett alternativt förhållningssätt för att ersätta de avhumaniserande metoderna som ibland används i möte med individer i beroendeställning vilket i vår profession innefattar barn.

B. F. Skinner som är en viktig gestalt inom behaviorismen kommer till tals när vi försöker beskriva denna teoris plats i skolan samt dess relation till belöning och bestraffning.

Jesper Juuls och Helle Jensens tankar om lydnadskultur som villkor i relationer mellan vuxna och barn har varit givande för att få förståelse om varför just belöning och bestraffning är aktuellt i skolvärlden. De norska forskarna Nordahl, Sørli, Manger och Tveit har skrivit en bok riktad till pedagoger, med titeln *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar - Teoretiska och praktiska perspektiv*, som tar upp för- och nackdelar med användning av belöning och bestraffning.

Då vi är två som skrivit uppsatsen tillsammans vill vi klargöra hur detta gått till. Mustafa som skrivit berättelsen *Belöning* har framförallt fokuserat på kapitlen *Beteendeproblem*, *Det tredje vägvalet*, *Greenes plan* och *Att bemöta med värdighet*.

Samuel som skrivit berättelsen *Bestraffning* har fokuserat på kapitlen *Behaviorismen*, *Belöning och bestraffning* samt *Varför använder vi oss av belöning och bestraffning?*

Trots att vi delat upp skrivandet på detta sätt så har vi hela tiden haft en diskussion om texten och skrivandet för att våran gemensamma röst ska komma fram i uppsatsen.

6- Etiska överväganden

Alla namn i berättelserna är fingerade och platserna och miljöerna är beskrivna på ett sådant sätt att det inte går att känna igen sig och veta var berättelserna tar plats. Även om det har passerat en tid sedan händelserna utspelade sig är det oetisk att lämna ut barnen i fråga för allmän beskådning. Dessutom är barnens identitet och platser irrelevanta för arbetet då dilemman av denna natur är återkommande och aktuella hos många pedagoger. Det viktiga i texten är vår egen inre upplevelse och förståelse av dilemmat som gestaltas i berättelserna och som är det som undersöks och står i fokus

7- Beteendeproblem

I de två berättelserna beskrivs olika former av problemskapande beteende. I detta kapitel ska vi försöka närma oss just beteendeproblem i skolan och på vilka sätt de kan förekomma. Vi kommer även att redogöra för olika bakomliggande orsaker till beteendeproblem samt knyta an till berättelserna. Förutom detta så tänker Vi också se ta ett historiskt perspektiv för att försöka ta reda på hur vår nutida syn på beteendeproblem växt fram.

Många pedagoger som är verksamma i skolväsendet har någon gång använt sig av begrepp som problembarn, besvärliga barn, olydiga barn etcetera. Dessa etiketter sätts på barn som utmärker sig genom att skrika, sparka, bita, spotta, rymma eller hamna i konflikt med kamrater eller pedagoger i skolan. En del av dessa gärningar anses vara fullt acceptabla beroende på situationen eller utvecklingsfasen individen befinner sig i men då beteendet skapar problem för personer i omgivningen har ett beteendeproblem skapats hos individen, skriver Bo Hejlskov Elvén (2012, S. 12).

Utifrån denna definition kan man konstatera att barnen i berättelserna har beteendeproblem.

Niklas visar detta genom att ha svårt att undvika konflikter och lätt hamna i slagsmål. Daniel och Anders beteendeproblem visar sig genom när de återkommande hamnar i konflikt med pedagoger och andra elever samt när de kränker ett annat barn på ett mycket allvarligt sätt.

Hejlskov Elvén (2012, S. 19) menar att man har länge brottats med hanteringen av barn med beteendeproblem. På 1800-talet talade man om vilda barn som man trodde växte upp i skogen, deras beteende skulle botas om de kunde civiliseras. Det ansågs vara mer naturligt än andra människors kulturanpassade beteende. Mot slutet av 1800-talet och början av 1900-talet publicerades artiklar som hävdade att beteendeproblem och kriminalitet var ärftligt, på det sättet lades grunden för den rashygien som ledde till utrotning i Tyskland samt steriliseringar i Sverige (Hejlskov Elvén 2012, ss. 19–20). Efter kriget skulle dessa idéer bli passé och ersättas av de mer moderna tankarna som kom från psykoanalysen och som menade att alla normalbegåvade föds likadana och att beteendet är resultatet av hur individen har löst de inre konflikterna kring sexualitet i perspektiv till sina föräldrar. Vidare skriver Hejlskov Elvén (2012, S. 20) att det behavioristiska tänkandet, där man ansåg att beteendet är resultatet av hur man har lärt sig genom betingning, bredde ut sig i USA framförallt.

Just behaviorismen är intressant för denna uppsats då belöning och bestraffning av vissa beteenden är nära förknippat med just behaviorismen. I nästa kapitel kommer vi att gå in närmare på denna teori och med hjälp av den försöka belysa våra dilemman.

Efter andra världskriget delade problemskapande beteende i två grupper: hos normalbegåvade människor som orsakades av anknytningsstörning, brist på eller felaktig uppfostran samt hos individer med utvecklingsstörning som orsakas av avsaknaden av förutsättningar för normalt beteende. Hejlskov Elvén (2012, S. 20) menar att än idag anses bristen på uppfostran som orsaken till beteendeproblem även hos barn med fastställd diagnos.

Det beteende som beskrivs kan orsaka problem för individen, exempelvis kan dessa barn marginaliseras och exkluderas ur gemenskapen med direkt påverkan på deras vardag. De norska forskarna Nordahl, Sørli, Manger & Tveit (2007, S. 18–19) varnar för att man genom att exkludera dessa elever från lärmiljön riskerar att etablera en negativ gemenskap för dessa elever som resulterar i att det problematiska beteendet förstärks.

Daniel och Anders har skapat sig en subkultur vid sidan av huvudgruppen då de ofta får utstå utskällningar, tillsägelser eller uteslutningar. Ju mer skäll de får desto starkare blir deras gemenskap och det uppstår en "vi mot dem-känsla" eller kanske till och med en "vi mot världen-attityd". Daniel och Anders problematiska beteende riktas inte bara mot mig och de andra vuxna på skolan utan också mot deras klasskamrater när de stör undervisningen eller kränker en annan elev. På detta sätt fjärrar de sig allt mer från klassens gemenskap och förstärker sin "negativa" gemenskap ytterligare.

Genom att utesluta Daniel och Anders från undervisningen så kan man argumentera för att jag bryter mot den 28:e paragrafen i barnkonventionen som fastställer barnets rätt till utbildning samt att:

"Konventionsstaterna ska vidta alla lämpliga åtgärder för att säkerställa att disciplinen i skolan upprätthålls på ett sätt som är förenligt med barnets mänskliga värdighet och i överensstämmelse med denna konvention." (Unicef, 2020).

Det går såklart att diskutera vad det innebär att upprätthålla disciplin med barnets värdighet intakt men min behandling av de två pojkarna skulle även kunna tänkas bryta mot just detta också. Barnkonventionen röstades igenom som svensk lag i juni 2018 och trädde i kraft första januari 2020 (Regeringen, 2020).

Att barnkonventionen nu också blivit lag förstärker allvaret i situationen ytterligare. Dock uppstår det ett dilemma om vi tittar på skollagens femte kapitel paragraf sex:

"De (rektorn och lärarna) får använda sig av de omedelbara och tillfälliga åtgärder som krävs för att uppnå det (trygghet och arbetsro), eller för att komma till rätta med att en elev stör ordningen" (Skolverket, 2020).

Dessa åtgärder kan se olika ut beroende på vilken pedagog som vidtar dem, eller vilken dagsform pedagogen i fråga befinner sig i. I paragraf åtta står det att: "En lärare får visa ut en elev från undervisningslokalen för resten av lektionen under vissa förutsättningar. Det gäller om eleven stör undervisningen eller uppträder olämpligt på något annat sätt och inte slutar med det när läraren säger till" (Skolverket, 2020).

Dessa lagar kan tyckas vara motsägelsefulla och gör pedagogerna kluvna i vilka av dessa lagar som ska följas. I ett sådant dilemma får pedagogens principer och egna idéer betydelse för vilken av dessa lagar hen lutar sig mot. Även om det är ett dilemma som ställer krav på fingertoppskänsla för vilka åtgärder pedagogerna ska vidta kan de inte blunda för problematiken. Läroplanen är tydlig kring vilken riktlinje som gäller för läraren enligt nedan:

"Läraren ska uppmärksamma och i samråd med övrig skolpersonal vidta nödvändiga åtgärder för att förebygga och motverka alla former av diskriminering och kränkande behandling" (Skolverket, 2020).

Med det sagt är det viktigt att tänka på andra elevers rätt till undervisning, trygghet och arbetsro. Ovanstående lagar och riktlinjer gäller alla barn oavsett beteendeproblematik eller inte.

För att förstå varför vissa barn utmärker sig med beteendeproblematik behöver man förstå varför dessa beteenden uppkommer. Hejlskov Elvén och Wiman (2018, S. 18) refererar till den amerikanska psykologen Ross W. Greenes berömda princip: "Barn som kan uppföra sig gör det". Greene (2016, S. 19) menar att barn som har beteendeproblematik saknar de förmågor och färdigheter som krävs för att klara av uppkomna situationer utan att vara utmanande.

Vidare skriver han om de outvecklade färdigheterna som sätter barn i svåra situationer och som leder till att omgivningen upplever deras beteende som problembeteende. Barn har en mer begränsad vokabulär än vuxna därför hamnar de i svårigheter att uttrycka sig om ett problem, sina behov eller tankar (Greene 2016, S. 30).

Niklas som är flerspråkig och dessutom född i annat land saknar det ordförråd som andra barn i skolan har samlat på sig, i situationer som upplevs problematiska för honom tar han till våld och gråter.

Greene (2016, s. 22) skriver även att vissa barn visar tecken på att de har svårt att hantera känslomässiga reaktioner när de väl blir frustrerade eller får svårt att tänka rationellt i pressade situationer. Situationer som uppstår i vardagen hos barn kan väcka många känslor hos dem och dessa känslor väcks även hos vuxna men till skillnad från oss saknar barn erfarenheten och förmågan att lägga känslorna åt sidan och lösa problemen objektivt. En kombination av dessa faktorer innebär att barn agerar först, innan de har tänkt på konsekvenserna av sitt agerande.

Dessa barn visar brist på att förstå resultat eller konsekvensen av sina handlingar (Greene 2016, S. 37).

Om Daniel och Anders hade kunnat föreställa sig att de inte skulle få åka med på utflykten då kanske de hade agerat annorlunda om de trodde på konsekvensen.

Greene (2016, s. 20) menar att en beteendeproblematik uppstår när kraven som ställs på barnet överstiger de färdigheterna som barnet besitter för att leva upp till dem. Exempel på sådana färdigheter kan vara svårigheter att känna empati för andra, svårigheter att uppmärksamma eller förstå de sociala signalerna på ett korrekt sätt, bristande flexibilitet, felaktiga tolkningar eller andra tankefällor som exempel: "alla är ute efter mig", "du skyller alltid på mig" (Greene 2016, s. 38).

Bristen på dessa förmågor är tydlig i berättelserna, exempelvis har Niklas svårt att förstå smärtan han orsakar andra när han slår dem och Daniel och Anders visar ingen självinsikt när de konfronteras.

I ett senare kapitel kommer vi att utforska metoder som syftar till att bemöta beteendeproblem på andra sätt än med belöning och bestraffning. Vi kommer då att gå in närmare på Greenes princip om att barn gör så gott de kan samt hans metoder och teorier för att bemöta barn med beteendeproblem.

Hejlskov Elvén redogör för kraven som ställs från omgivningen, som han menar är orsaken till beteendeproblematik:

- krav på förståelse för sammanhang, barn ska förstå konsekvensen av deras handling. Trots att Daniel och Anders får veta att de inte får följa med på utflykten fortsätter de och förtränger resultatet av deras handling.
- krav på kommunikationsförmåga, barn ska kunna läsa mellan raderna och förstå budskapet.
- krav på överblick, barn ska kunna se helhetsbilden kring situationen.

Niklas har svårt att se de andra elevernas behov och utgår endast ifrån sina egna behov, för honom är det stöld när Alice tar filten ifrån honom som han anser sig ha äganderätt på.

- krav på uthållighet, barn ska vara tåliga och kunna visa tålamod i situationer som kräver väntan, turtagning etcetera.
- krav på flexibilitet, barn ska kunna ändra fokus och anpassa sig efter ändringar som uppkommer i deras vardag.
- krav på empati, barn ska kunna förstå och känna vad andra tänker och känner.

Daniel och Anders har svårt och sätta sig in i hur Martin känner när han blir utsatt. Detsamma gäller i det andra fallet då Niklas slår Alice i magen med knytnäven utan att tänka på smärtan han orsakar henne.

Krav på följsamhet, barn ska kunna skilja på retoriska frågor och vanliga frågor. Vuxna kan ställa frågor som: vill du följa med mig? när hen i själva verket menar följ med mig nu! barn som har låg följsamhet skulle kunna svara nej och då uppfattas svaret som olydnad (Hejlskov Elvén 2012, ss. 26–32).

Dessa krav och bristen på förmågor speglar sig på olika sätt i barnens vardag och skapar olika beteendeproblem. Britt-Inger och Kurt Olsson (2017, S. 22) skriver att beteendeproblematik hos barn oftast kännetecknas av utagerande, det vill säga att barnet ofta blir argt, lätt hamnar i dispyt eller slagsmål. Alla barn uppvisar dock inte samma symptom och kan istället ha svårt att koncentrera sig, vara rastlösa eller motoriskt oroliga.

Nordahl et al. (2007, ss. 34–35) menar att dessa internaliserade beteendeproblem visar sig i form av dagdrömmar, distraktion, rastlöshet samt stök som stör de andra barnen är den vanligaste formen av beteendeproblem i skolan.

Även om dessa beteenden förknippas med den traditionella klassrumsundervisningen är det viktigt att komma ihåg den informella undervisningen som bedrivs av pedagogerna utanför klassrummet. Både Daniel och Anders förhindrar sitt eget och klasskamraternas lärande genom att vara stökiga.

Nordahl et al. (2007, s. 35) fortsätter med att beskriva externaliserade beteenden som de näst vanligaste beteendeproblemen i skolorna. Den sortens problematik kännetecknas av fysiska eller verbala angrepp på skolkamrater eller pedagoger.

Med denna definition i åtanke kan det konstateras att pojkarna i berättelserna har ett utåtagerande beteende.

Vi har i detta kapitel gett exempel på olika former av beteendeproblem, vilka orsaker de kan ha, samt hur man sett på dem genom historien. Vi har med hjälp av denna bakgrund försökt att hitta förklaringar till det problematiska beteende som barnen i berättelserna visar upp och på så sätt få en djupare förståelse för dem.

I nästa kapitel kommer vi snarare att närma oss vårt eget beteende och agerande gentemot barnen i berättelserna genom att använda oss av behavioristiska begrepp.

8- Behaviorismen

Begreppen belöning och bestraffning är centrala i denna uppsats och ett sätt att närma sig dem är genom att titta närmare på behaviorismen. För många är just behaviorismen tätt förknippad med dessa begrepp. I detta kapitel kommer vi att ge en kort bakgrund till behaviorismen samt några av dess viktiga begrepp. Med hjälp av denna bakgrund och de olika begreppen kommer vi att analysera vårt eget agerande i de svåra situationer vi beskrivit.

Många känner nog till hur Pavlov fick sina hundar att salivera på given signal efter att ha fått dem att förknippa signalen med mat. Ett annat, kanske mer oetiskt, exempel med en annan behaviorist som beskrivs av Stig Fhanér (2010, s. 96) är experimentet med ett 11 månader gammalt barn som, på ett liknande sätt som med Pavlovs hundar, lärs att känna skräck inför en råtta.

Inom skolans värld är dock den amerikanske psykologiprofessorn B.F. Skinner den allra mest betydande behavioristiska tänkaren. I sin bok *Undervisningsteknologi* (Skinner 2013) beskriver han hur behavioristiska idéer och metoder kan användas för att stärka barns inläring i skolan och på så sätt effektivisera undervisningen. Dessa idéer och metoder har hämtats från hans djurstudier där han, likt Pavlov, lyckats styra djurs beteende genom att *förstärka* olika beteenden. Fhanér (2010, ss. 104–105) beskriver *förstärkning* som en konsekvens av ett beteende och han beskriver vidare hur Skinner delar in begreppet i *positiv förstärkning* och *negativ förstärkning*. Med *positiv förstärkning* menas att ett beteende förstärks genom att det får en positiv konsekvens. Denna konsekvens kan vara exempelvis beröm, en guldstjärna i arbetsboken eller lön för utfört arbete.

Man kan säga att *positiv förstärkning* är en form av belöning som syftar till att stärka ett visst beteende. Ett tydligt exempel på detta är när Niklas får ha fredagsmys på fritids när han visat upp ett önskvärt

beteende genom att hålla sig undan konfliktsituationer. Fredagsmys används alltså för att förstärka just detta beteende.

Fhanér (2010, s. 105) berättar vidare hur begreppet *negativ förstärkning* ofta förväxlas med bestraffning men att det egentligen innebär att man förstärker ett beteende genom att ta bort något negativt eller obehagligt. Ett exempel på detta kan vara att en lärare som slutar skälla eller tjata om eleven betar sig på önskvärt sätt.

Kanske kan man tänka sig att denna form av förstärkning för ens tankar till bestraffning just för att det måste finnas något negativt att avlägsna för att förstärka ett visst beteende.

Skinner (2013, ss. 127–128) tar även upp *naturliga förstärkningar*. Det är när ett beteende förstärks till följd av en naturlig konsekvens. En sådan naturlig konsekvens skulle kunna vara att man till exempel skadar sig som följd av ett visst beteende. Dessa konsekvenser, menar Skinner, är inte särskilt effektiva och i skolan bör man istället arrangera förstärkningar för att uppnå önskat beteende hos barnen.

Trots att behaviorismen ofta förknippas med bestraffning så tar Skinner (2013, ss. 151–155) upp flera problem med just bestraffning. Till skillnad från förstärkning så syftar bestraffning till att försvaga ett beteende och detta i sig är problematiskt, menar Skinner, då ett straff bara försvagar ett oönskat beteende. Den som utsatts för bestraffningen får alltså bara reda på vilket beteende som inte önskas i motsats till förstärkning där önskat beteende är det som premieras.

Skinner varnar även för att om bestraffning endast används för att korrigera grova fall av icke önskvärt beteende kan det leda till detta beteende istället förstärks och att eleverna testat gränserna för hur långt de kan gå med det icke önskvärda beteendet. Han beskriver även hur en situation där elever som retar upp läraren och blir straffade får motta beundran från sina klasskamrater.

I berättelsen om Daniel och Anders uppstår en liknande situation där vi pedagoger står handfallna och känner oss maktlösa inför de två elevernas beteende. Kanske förstärkte vi istället detta problematiska beteende genom att använda oss av bestraffning på det sätt som Skinner varnar för? Trots att Daniel och Anders ansågs vara ett problem, inte bara hos oss vuxna utan också hos deras klasskamrater, så uppnådde de också en viss status i klassen som möjliggjorde att de kunde “ta makten” på det sätt de gjorde i klassrummet och på skolgården.

Fhanér (2010, ss. 107) påpekar att bestraffningens form är snarlik förstärkningens på så sätt att den också kommer i två former. Å ena sidan kan man straffa ett beteende genom att ta bort något positivt och å andra sidan kan man straffa ett beteende genom att tillföra något negativt.

I berättelsen om Niklas förekommer till exempel den första formen av bestraffning då han sätts i en negativ situation då han skickas till rektorn efter att ha betett sig illa. I berättelsen om Daniel och Anders sker

bestraffningen genom att de berövas något positivt, det vill säga att de inte får följa med på utflykten på grund av sitt beteende.

Även Fhanér (2010, s. 108) tar upp det problematiska med bestraffning och ger fängelsestraff som exempel då det visat sig att frigivna fängelsekunder ofta återfaller i kriminalitet.

Att detta exempel skulle kunna stämma syns i båda berättelserna. Daniel och Anders ändrar inte sitt beteende trots att vi i personalen är stränga och använder "tuffare tag" och inte heller ändrar Niklas sitt beteende trots allt skäll.

Ann Pihlgren (2017, ss. 26–27) anklagar, i sin bok *Undervisning i förskolan*, behaviorismen för att lägga mycket stort fokus på undervisningens resultat snarare än det lärande som sker inom barnet. Som exempel på behaviorism i praktiken ger hon tv-programmet *Supernanny* där positiva och negativa förstärkningar används för att få ordning på barn med problemskapande beteende. Ett användande av behavioristisk teori kan leda till att undervisningen kretsar kring mätbara resultat och att kreativt, och att komplext tänkande då kan försummas.

Pihlgrens kritik mot att lägga för stort fokus på resultatet av undervisning krockar i väl med de reflektioner som vi skriver fram i vårt dilemma. Trots att Niklas ändrar sitt beteende till det bättre så är det ändå något som inte känns helt bra. Till exempel finns många andra elever som aldrig slagits men som inte blir belönade med fredagsmys och ska det verkligen räcka med att inte bråka för att få en belöning? Jag vill ju egentligen att Niklas ska vilja ändra sitt beteende för att han inser att han gjort fel, inte för att få titta på film och äta popcorn. Trots detta så går det inte att blunda för resultatet, det vill säga Niklas ändrade beteende.

I berättelsen om Daniel och Anders är resultatet inte lika "positivt" som i berättelsen om Niklas då de blir straffade med exkludering och ett ändrat beteende uteblir. Trots detta kan resten av klassen få göra sin utflykt utan att Daniel och Anders förstör och framförallt så slipper Martin att bli utsatt för fler kränkningar. Bestraffningen visar sig dock inte göra några märkbara resultat på Daniel och Anders som fortsätter med sitt problematiska beteende även efter händelsen. Man kan då fråga sig om man skulle få till en beteendeförändring genom att fortsätta med bestraffningar eller om man skulle få samma resultat som i berättelsen?

Med hjälp av detta kapitel har vi introducerat behaviorismen samt några begrepp, såsom bestraffning samt positiv och negativ förstärkning, som är användbara för att analysera de två berättelserna och vårt eget agerande i de svåra situationerna.

Vi har förutom detta gett exempel på kritik mot behavioristisk teori och detta är något vi kommer att titta närmare på i nästa kapitel som kommer att behandla belöningens och bestraffningens konsekvenser, det vill säga de för- och nackdelar som finns.

8.1 Belöning och bestraffning

Som rubriken avslöjar kommer detta kapitel handla om begreppen belöning och bestraffning och vi kommer att presentera litteratur och forskning som handlar om just detta. I berättelserna så uppnår vi mer “positiva” resultat med hjälp av belöning och på samma sätt har det också varit lättare att hitta stöd i litteraturen för just belöning. Redan i uppsatsens tidigare avsnitt som presenterar behaviorismen redogör vi för viss kritik av metoden bestraffning och det har såklart också varit svårt att hitta litteratur som förespråkar bestraffning. Vi vill därför poängtera att bestraffning kan komma i väldigt många olika former och vi vill därför inte snöa in för mycket på just det ordet. De flesta pedagoger skulle nog motsätta sig användandet av bestraffning men förespråkar kanske istället konsekvenser och gränssättning. Dessa vaga ord har en finare klang men kan ofta innebära en sorts bestraffning. Inte minst under skrivandet av denna uppsats märker vi av, både hos oss själva och hos andra pedagoger, hur vanligt förekommande detta är. Flera gånger om dagen kan vi höra oss själva och andra säga saker som:

“Om du inte slutar retas så kommer jag ringa dina föräldrar” eller “Om du inte spelar schysstare kan du inte vara kvar på fotbollsplanen”.

Om man betraktar sådana konsekvenser, gränssättningar, tillrättavisningar och skäll som en form av bestraffning blir det helt plötsligt mycket vanligare. Det kan alltså ske på andra sätt än i det ganska allvarliga exemplet med Daniel och Anders.

Man kan även se på belöning på samma sätt. Även om belöningsystem, som fredagsmyset i berättelsen om Niklas, inte förekommer i alla klasser eller skolor så kan man också här vidga betydelsen av belöning. Till exempel så använder sig de flesta pedagoger av positiv verbal feedback dagligen genom att “belöna” ett barn genom att säga “bra jobbat” eller “ snyggt” när hen exempelvis svarat rätt på en fråga. Detta är exempel på positiv förstärkning som vi beskrev närmare tidigare i texten. Andra former av belöning kan vara till exempel att få en guldstjärna på sitt arbete, egentid med en lärare eller annan positiv uppmärksamhet och bekräftelse. Om man ser på belöning och bestraffning ur detta, lite bredare, perspektiv så är det mycket vanligt förekommande på alla skolor skulle vi säga.

I detta kapitel kommer vi att undersöka belöning och bestraffning närmare och ta reda på vilka fördelar och nackdelar som finns samt vilka konsekvenser som kan uppstå.

Om man börjar med att titta på exemplet med Niklas kan man konstatera att den omedelbara konsekvensen ändå är positiv. Den positiva förstärkningen hjälper honom att ändra sitt beteende till det bättre men för att återvända till min reflektion i tidigare kapitel så känns det ändå inte helt rätt. Finns inga negativa konsekvenser? Nordahl et al. (2007, s. 240) skriver att det är en vanlig oro att användandet av belöningsystem kan göra barn beroende av belöningar och att de tappar motivationen att själva sträva

mot det önskade beteendet. De fortsätter dock med att förklara att om ett belöningssystem används på rätt sätt så är risken för ett "belöningsberoende" liten. Författarna (Nordahl et al. 2007, ss. 237–238) beskriver hur ett sådant belöningssystem kan utformas i tio punkter.

vi kommer inte att återge hela listan här i texten utan vi kommer istället ge ett par exempel som vi anser är relevanta i förhållande till de två berättelserna.

Först och främst är det viktigt att man väljer ut det beteende man vill förändra noggrant och se till att det är konkret (Nordahl et al. 2007, s. 237).

I fallet med Niklas så kommunicerar jag till honom att ett önskvärt beteende är att han undviker bråk och konflikter. Med tanke på att han gradvis blir bättre på att göra just detta så kanske det önskvärda beteendet var tillräckligt konkret och det blev därför "enkelt" för Niklas att veta vad han skulle ändra i sitt beteende. För vissa barn kanske "undvika bråk" hade varit en för vag beteendeförändring men i Niklas fall räckte det.

En annan punkt som författarna (Nordahl et al. 2007, s. 238) tar upp är att det är viktigt att barnet får vara med vid utformandet av belöningssystemet för att känna sig delaktig hela processen.

Även denna punkt stämmer in bra på hur jag och Niklas kom överens om belöningssystemet. Vi hade en förhandling om vad själva belöningen skulle bestå av och vi avslutade med att ta i hand.

Författarna (Nordahl et al. 2007, s. 236) poängterar dock att ett belöningssystem inte är den första åtgärden på listan när det kommer till att förstärka vissa beteenden. I första hand bör man använda sig av beröm och uppmuntran. Särskilt stort behov av beröm och uppmuntran har barnen med beteendeproblem. De får väldigt ofta negativ uppmärksamhet i skolan och risken är då att det negativa beteendet förstärks istället för positiv uppmärksamhet som förstärker ett önskvärt beteende (Nordahl et al. 2007, s. 234). Med dessa barn finns dock en risk att de inte är motiverade att exempelvis förändra sitt beteende och de skulle då kunna gynnas av ett belöningssystem. Det bör dock alltid kombineras med beröm och uppmuntran och tanken är att barnets inre motivation utvecklas under tiden och att det sedan ska kunna ersätta belöningarna.

Man kan tänka sig att Niklas växer och påverkas positivt av att slippa bråk och konflikter och att han därför själv finner motivation att hålla sig borta från bråk i fortsättningen vare sig han får ha fredagsmys eller inte.

Det finns dock viss oenighet om att belöningar skulle stärka barnets inre motivation. Tomas Jungert (2014) som är docent i psykologi och som bland annat forskat om just motivation menar att belöningar snarare är skadlig för den inre motivationen. Han hänvisar till tre grundläggande behov som behöver uppfyllas för att skapa motivation. För det första behöver barnet få känna sig kompetent och känna att hen utvecklas, för det andra måste det finnas möjlighet att skapa goda relationer för att känna samhörighet och till sist måste det finnas valmöjligheter för barnet för att tillgodose dennes behov av självbestämmande. Jungert

(2014) menar att det finns goda chanser till att barnet utvecklar inre motivation om dessa tre behov tillfredsställs. Att använda sig av yttre motivation, såsom belöning och bestraffning, kan till exempel påverka barnets självbestämmande negativt och därför skada mer än att göra nytta. Vidare skriver han att ett barn som känner sig kompetent och duktigt oftast är mer motiverat att utföra sina uppgifter samt att läraren snarare bör fokusera på att skapa ett klimat där de tre behoven tillgodoses istället för att använda sig av yttre motivation.

Värt att notera är att Jungerts artikel framförallt fokuserar på barns motivation i förhållande till studier och att berättelserna om Daniel, Anders och Niklas handlar om barn med beteendeproblem och deras motivation till att ändra på just det beteendet. Kanske skulle det inte göra någon skillnad för just de barnen även om de tre behoven tillfredsställs? Kanske är det som Nordahl et al. (2007, s. 236) menar att belöningsystem passar vissa barn bättre än andra?

För att summera det vi hittills kommit fram till skulle vi påstå att det inte finns några tvivel om att belöning fungerar. Skinner visade redan på 1960-talet hur förstärkningar kan användas för att modifiera barns beteende i skolan.

Vi kommer nu titta närmare på bestraffning. I kapitlet om behaviorismen kom vi in på just Skinners syn på bestraffning som ett ineffektivt och trubbigt verktyg. Som vi tidigare nämnt så är ett exempel på denna ineffektivitet att bestraffning bara syftar till att försvaga ett beteende och inte förstärka. Barnet får alltså inte reda på vilket beteende som är önskvärt (Skinner 2013, s. 152).

Daniel och Anders blir bestraffade för att de kränker en klasskamrat. När jag straffar dem är det just detta beteende som jag försöker "försvaga" men jag ger dem heller inga som helst tecken på vilket beteende som är önskvärt. Jag kommer med ett hot om exkludering om deras beteende inte upphör och de blir därefter exkluderade. Detta ledde i sin tur inte till att Daniel och Anders uppförde sig bättre efter denna händelse och jag får nog hålla med om att bestraffningen inte varit särskilt effektiv sett till om målet varit just en förändring i pojkarnas beteende mot ett mer önskvärt sådant. Å andra sidan så syftar förstärkning till att gradvis modifiera beteende och om jag skulle använt mig av en sådan metod hade jag behövt börja det arbetet en lång tid innan utflykten. Att använda mig av belöning och beröm var dock inte något jag hade i tankarna där jag stod, mittemellan skolan och busshållplatsen, och försökte hantera den allvarliga situation som uppstått och i den stunden kände jag mig tvungen att agera kraftfullt för att visa för Daniel och Anders, men också resten av klassen, att deras beteende var oacceptabelt.

I inledningen till detta kapitel var vi inne på att bestraffning har en mycket negativ klang men att ord som konsekvens och gränssättning är mycket mer accepterade begrepp. De är inte synonyma med bestraffning men de saknar inte heller likheter med varandra.

Nordahl et al. (2007, s. 242) skriver att det är naturligt för barn att testa gränser och att gränssättning kan användas för att hitta balans mellan barnets och den vuxnes behov av kontroll. De skriver också att negativa konsekvenser inte bör vara den första åtgärden för att lösa problem eller förändra beteenden. Något som dock måste stävjas direkt, menar de, är exempelvis våld, mobbning och trakasserier.

Som erfaren pedagog har vi många gånger varit med om att barn testat gränser på olika sätt men i de två berättelserna beskriver vi två exempel där vi anser att det inte handlar om ett testande av gränser. Beteendet som uppvisas av barnen är mycket allvarligt då det handlar om våld, från Niklas sida, och verbala kränkningar från Daniel och Anders sida. Vi har även i kapitlet om beteendeproblem visat på att barnen uppvisar tecken på just detta samt ett utåtagerande beteende. Vi menar därför att det inte går att skriva av just dessa händelser som testande av gränser. Vi anser ändå att det var viktigt att snabbt reagera på den allvarliga kränkning som Daniel och Anders stod för. Vi har dock svårare att argumentera för att exkludering var det rätta beslutet i den situationen.

Nordahl et al. (2007, s. 244) menar att det är lämpligt att avlägsna ett barn från en aktivitet om denne stör eller förstör samt att ta bort något attraktivt, ett privilegium, från barnet för att ändra dennes beteende. De påpekar dock att vissa saker är alldeles för viktiga för barnet, exempelvis sociala relationer och kontakt med jämnåriga, för att tas bort av pedagogen.

När jag befann mig i situationen med Daniel och Anders så ansåg jag att exkludering var en rimlig konsekvens och inte minst rättvis gentemot Martin som blivit utsatt samt resten av klassen som såg fram emot utflykten. Däremot kan vi nu, när vi sitter och reflekterar i efterhand, hålla med författarna om att det inte är särskilt positivt att exkludera barn ur den sociala gemenskapen som utflykten innebar. Vi kan bara tänka oss hur utlämnande det måste känts för dem att behöva lämna gruppen och gå tillbaka till skolan.

Nordahl et al. (2007, s. 243) listar ett antal kriterier för att en konsekvens ska vara effektiv. Vi kommer att ge några exempel som är relevanta i förhållande till situationen med Daniel och Anders. Till exempel är ett kriterium att konsekvensen ska vara ett valbart alternativ. Det vill säga att barnet ska kunna välja att förändra sitt beteende för att slippa denna konsekvens.

I berättelsen varnar jag Daniel och Anders genom att berätta för dem att de inte kommer att få följa med på utflykten om de inte ändrar sitt beteende.

Andra kriterier som författarna anger är att konsekvenserna inte bör vara för stränga då det kan skapa motstånd hos barnet, samt att konsekvenserna bör genomföras när pedagogen har sina känslor under kontroll och inte när denne är upprörd eller arg.

Konsekvensen i mitt exempel lyckas inte att leva upp till dessa två kriterier då den både kan uppfattas som väldigt sträng samt att jag är i affekt när jag genomför den. Kanske kunde jag hanterat situationen på ett

bättre sätt om jag lugnat mig innan jag genomfört konsekvensen? Kanske hade det varit mer effektivt att ta kontakt med de två barnens föräldrar på en gång och låta dem tala med sina barn om deras beteende? Nordahl et al. (2007, s. 244) påstår att kontakt med vårdnadshavare är en effektiv konsekvens för att förändra beteenden. Detta förutsätter dock att det finns en god relation med vårdnadshavarna eftersom för mycket negativ återkoppling kan leda till ett sämre förhållande och i sin tur ett sämre samarbete mellan skola och vårdnadshavare.

I inledningen till detta kapitel nämnde vi att bestraffning kan komma i olika former såsom till exempel konsekvenser och gränssättning som vi beskrivit här ovan. En annan form av bestraffning som förekommer dagligen i de flesta skolor och som barnen i berättelserna är vana vid är skäll. Av egna erfarenhet vet vi att det är lätt hänt att man använder sig av skäll genom att höja rösten och tillrättavisa barn med ett skarpt tonläge när man blir frustrerad. I detta kapitel har vi också tagit upp att det är barnen med beteendeproblem som i störst utsträckning får ta emot negativ uppmärksamhet, till exempel i form av skäll. Detta stämmer väl överens med barnen i berättelserna som fått mycket skäll och särskilt Daniel och Anders som nästan blivit "immuna" mot skäll.

Erik Sigsgaard (2003, s. 65) ställer sig frågan om skäll har ersatt agan som tidigare förekom i skolorna och argumenterar samtidigt för att bestraffningen i skolan inte minskat med agans uttåg. Snarare menar han att fysisk bestraffning ersatts av psykologisk kontroll, exempelvis i form av skäll men även i form av uteslutning i speciella grupper och klasser.

I berättelsen framgår det att jag och de andra pedagogerna på olika sätt försöker utöva sådan psykologisk kontroll över Daniel och Anders som Sigsgaard nämner, genom att bland annat skälla på dem och till sist utesluta dem ur undervisningen. I berättelsen framgår också att det inte är särskilt lyckosamt och att barnen kan fortsätta med sitt problematiska beteende och man kan fråga sig varför vi fortsatte att skälla och försökte tillrättavisa dem. Detta är en fråga vi tror att många pedagoger skulle kunna ställa till sig själva. Man kan även ställa sig frågan om det är så att, trots agans uttåg ur skolan, det finns en tradition av bestraffning som lever kvar inom skolans väggar bara att den nu visar sig i form av verbal bestraffning? Sigsgaard (2003, s. 105) påpekar att skäll är en vida spridd metod bland pedagoger men att det samtidigt inte är något som lärs ut på lärarutbildningar och inte heller är det särskilt lätt att hitta den pedagog som argumenterar för skäll som en bra metod.

Detta är något vi själva reflekterat över under skrivandet av denna uppsats. Vi ser oss inte som bestraffande pedagoger som gärna delar ut utskällningar till barnen på våra skolor. Trots detta så skriver vi just nu om flera exempel när vi gjort just detta. I ett senare kapitel kommer vi att undersöka varför vi pedagoger tar till dessa metoder trots att vi "vet bättre".

En annan orsak Sigsgaard (2003, ss. 110–111) tar upp som kan förklara varför skäll används i så hög utsträckning är helt enkelt att skolans form och lokaler skapar konflikter och ett visst tumult. Exempel kan

vara till exempel trängsel i små lokaler eller stora barngrupper. Som en reaktion på detta händer det att pedagoger använder skäll för att styra upp det kaos som kan uppstå.

Detta kan nog stämma och visst hade det varit lättare att bemöta beteendeproblem hos barn som Niklas, Daniel och Anders om det till exempel fanns rymliga och ändamålsenliga lokaler samt att barngrupperna var mindre eller att det kanske fanns mer personal att tillgå. Detta är dock ett väldigt stort om. Om man får önska andra grundförutsättningar för sitt arbete kan listan över problem man kan lösa göras mycket lång. Istället tror vi att det är nyttigare att titta på vilka förutsättningar man har och göra det man kan utifrån dem. Det är lätt att skylla ifrån sig och säga att man inte kan göra bättre eftersom rätt förutsättningar inte finns. De som skadas av det förhållningssättet är elever som Niklas, Daniel och Anders som inte får det de behöver i väntan på att rätt resurser ska infinna sig.

I detta kapitel har vi beskrivit olika former av belöning och bestraffning. Vi har även beskrivit på vilket sätt de kan förekomma samt vilka olika styrkor och svagheter metoderna har. Vi har även vidgat begreppen belöning och bestraffning till att även innefatta beröm, förstärkningar, positiv uppmärksamhet, konsekvenser, gränssättning, skäll och så vidare.

För att enkelt sammanfatta det vi kommit fram till kan man säga att det finns en hel del stöd för att använda sig av belöningar för att bemöta barn med beteendeproblem. Det finns dock kritiska röster som menar att belöning kan hindra barn från att utveckla inre motivation.

Mindre stöd finns det för bestraffningar i skolan. Trots att väl valda konsekvenser ibland är på sin plats för att stävja oönskade beteenden så är de flesta överens om att bestraffning inte är en särskilt effektiv metod för att utveckla önskade beteende hos barn vare sig man kallar det för straff, tillrättavisningar, tillsägelser eller skäll. Ändå förekommer de i de flesta skolor och de flesta pedagoger har nog någon gång använt sig av dem. I nästa kapitel kommer vi att titta närmare på varför det kan vara på det viset.

8.2 Varför använder vi oss av belöning och bestraffning?

Detta kapitel syftar till att ta reda på vilka skäl det kan finnas till att belöning och bestraffning är så pass närvarande som de är i skolan.

I föregående kapitel gav vi exempel på belöningens och bestraffningens konsekvenser och en av upptäckterna vi gjorde var att belöning i form av till exempel uppmuntran, beröm, positiva förstärkningar och så vidare kan användas för att påverka barns beteende till det positiva. Som vi var inne på i ett tidigare kapitel så har man länge med hjälp av behavioristisk teori kunnat visa på just detta. Detta i sig kan ju användas som en förklaring till att belöning är mycket vanligt förekommande i skolan.

Svårare att förklara är dock varför bestraffande metoder såsom uteslutning, skäll och negativa konsekvenser fortfarande används då det inte alls finns samma stöd för att det skulle vara en bra metod för att främja önskvärt beteende.

I ett försök att ta reda på just detta väljer vi att vända oss till Jesper Juul och Helle Jensen (2009) som i sin bok *Relationskompetens i pedagogernas värld* har med lydnadskultur som ett centralt begrepp genom hela boken. De menar att dagens barn, till skillnad från de som var barn för femtio år sedan, på ett mer självklart sätt tar plats i samhället och att det nutida barnet inte alls på samma sätt är rädd för de vuxna. De vuxna, som i högre utsträckning, växte upp i en lydnadskultur, provoceras av den självklarhet med vilken dagens barn åtnjuter de friheter som de vuxna inte själva hade som barn. Vidare skriver de att en del ser på detta som en maktkamp som de vuxna är på väg att förlora men att det istället behövs en ny relation mellan de två parterna (Juul & Jensen 2009, ss. 22–23).

I berättelserna kan man tänka sig att den generationsskillnad som författarna beskriver märks i vårt och de andra pedagogernas förhållningssätt gentemot barnen med beteendeproblem. Till exempel förväntar vi oss från början lydnad av barnen och när de inte lyder så börjar vi genast försöka komma på metoder för att modifiera och ändra barnens beteenden. Snarare än att närma oss barnen och jobba på kvaliteten i relationerna till dem så tar vi till metoder som har mer att göra med lydnad. Kanske är det lätt att ta till just sådana metoder då vi vuxna hade en barndom som i större utsträckning präglades av lydnadskultur. Det är inte helt ovanligt att pedagoger fördömer barns beteende med fraser “när jag var barn respekterade vi vuxna” eller “det beteendet hade aldrig accepterats när jag var liten”. Som att dagens barn skulle bry sig om vad som var acceptabelt för trettio, fyrtio eller femtio år sedan.

En annan aspekt i relationen mellan barn och vuxna som Juul och Jensen (2009, s. 56) lyfter fram är att den demokratiserats som ett steg bort från lydnadskultur. De beskriver hur det väcks frustration i skolan när de demokratiska framstegen inte leder till harmoni bland barnen. Istället, fortsätter de, behövs ett vuxet, lyhört ledarskap för att barnen ska hitta sig själva.

I exemplet med Daniel och Anders så prövar jag tillsammans med mina kollegor olika metoder för att förändra barnens beteende och en av dessa metoder går ut på att ge dem ansvar att växa med för att de sedan ska välja själva att förändra sitt beteende i takt med den mognadsprocess som förhoppningsvis sker. Då detta inte tycks hjälpa överger vi den idén.

Detta anser vi vara ett exempel på hur vi vuxna förväntar oss att inflytande och demokratiska arbetssätt i sig ska utveckla barnen och leda till någon sorts automatisk mognadsprocess. Istället vill vi påpeka bristen på det ledarskap som Juul och Jensen beskriver. Utan vidare reflektion över varför vi inte lyckas lämna vi metoden och återgår till att försöka frammana lydnad på olika sätt.

Juul och Jensen (2009, s. 122) beskriver hur man i lydnadskulturen objektifierade barn och att det nutida barnet inte längre är villigt att vara objekt i förhållande till den vuxne som har rollen som subjekt. Det

pedagogiska språket, fortsätter de, har sina rötter i lydnadskulturen och att det medför att pedagoger ofta gör barnet till objekt bara genom hur de formulerar sig (Juul & Jensen 2009, s. 123)

I båda berättelserna finns spår av objektifiering då det enda vi vuxna fokuserar på är att ändra barnens beteende. Vi lägger inte särskilt stor vikt vid vilka behov de har eller hur vi kan hjälpa dem. Fokus ligger på de problem som vi anser att de skapar. Om man har denna syn på barn är det inte konstigt att man tar till belöning och bestraffning som syftar till att modifiera just beteende.

Juul & Jensen (2009, ss. 231–232) skriver vidare att skolans tradition att bedöma och värdera har lett till att man ofta också bedömer och värderar barnen i skolan. Risker med detta, berättar de, är att barnen riskerar att reduceras till sitt beteende i pedagogernas ögon. Ett exempel de tar upp är att barn med diagnos (exempelvis ADHD) får stämpel och identifieras utifrån denna diagnos trots att det bara är en liten del av barnets beteende.

Om jag istället försökt att inte värdera Niklas utifrån hans beteende hade jag kanske kunnat hitta andra arbetssätt som kan hjälpa honom att utvecklas utan att behöva belöningar.

I nästa kapitel kommer vi att redogöra för ett par metoder som syftar till att arbeta med barns beteendeproblem utan att använda sig av exempelvis belöningssystem och bestraffning.

Slutligen beskriver Juul och Jensen (2009, s. 221) hur ömsesidig respekt mellan vuxen och barn är viktig för en fungerande relation dem emellan. Den vuxne som traditionellt sett förväntar sig omedelbar respekt från barnet kan ta till straff och konsekvenser om den inte får denna respekt. Om barnet inte respekterar den vuxne kanske den respekterar konsekvensen i alla fall.

Efter situationen som uppstod på väg till busshållplatsen blev min relation med Daniel och Anders sämre och utifrån det Juul och Jensen skriver är det inte så konstigt då det inte fanns någon ömsesidig respekt mellan oss och då blev chanserna att bygga upp denna respekt ännu sämre.

Om det finns stora brister i den ömsesidiga respekten är det lätt att ta till bestraffning för att “få respekt”. Detta kan leda till en negativ spiral där man fortsätter att bestraffa eftersom “det är det enda som fungerar”. Sammanfattningsvis har vi i detta kapitel försökt ta reda på varför belöning och bestraffning är så pass populära metoder i skolan. Vi har bland annat kommit fram till att belöning används i stor utsträckning för att det finns en tradition av att tillämpa behavioristisk teori i skolan men även för att det finns belägg för att det är ett effektivt sätt att modifiera barns beteende.

En annan upptäckt vi gjort är att, på grund av skillnader i uppfostrandeideal mellan generationer, bemöts barn ofta som objekt i relation med de vuxna i skolan som ser barnens beteende snarare än deras person. Om ett barn reduceras till ett beteende är det också lätt för pedagogerna att ta till belöning och bestraffning för att modifiera beteendet.

I nästa kapitel kommer vi att redogöra för metoder som används för att bemöta barn med problematiskt beteende utan att använda sig av till exempel belöningssystem eller bestraffningar.

9- Det tredje vägvalet

I ett tidigare kapitel skrev vi om behaviorismens närvaro i skolan och hur man länge använt sig av förstärkningar för att främja önskvärda beteenden hos barnen. Många pedagoger skulle nog säga att de någon gång använt sig av någon form av belöning alternativt bestraffning för att få bukt med beteendeproblem i skolan. Även många pedagoger, vars syn på barn och beteendeproblem överensstämmer med den som Ross W. Greene och Bo Hejlskov Elvén förespråkar, använder ibland dessa metoder för att hantera problematiskt beteende.

I detta kapitel kommer vi att redogöra för alternativa arbetssätt för att modifiera det oönskade beteendet som barn visar. Texten kommer behandla förebyggande arbete som kan leda till mer långsiktiga beteendeförändringar samt reda ut hanteringen av det icke önskvärda beteendet.

Som vi skrev tidigare i kapitlet om beteendeproblem så uppstår beteendeproblem hos barn när de inte kan uppnå kraven som ställs på dem från omgivningen, detta i sin tur på grund av att de saknar färdigheter som krävs eller för att de inte är färdigutvecklade hos individen. Den amerikanska barnpsykologen och författaren Ross W. Greene (2016, s. 31) som påstår att "barn uppför sig väl om de kan". Även om den inställningen kan tyckas självklar så menar Greene att de flesta vuxna tror på mottot "barn uppför sig om de vill" och att de försöker ändra barnens beteende genom att försöka motivera dem på olika sätt till exempel belöna eller bestraffa fram ett önskvärt beteende. Att utgå ifrån det tankesättet, fortsätter Greene, är förödande för en del barn som saknar färdigheterna som krävs för att uppnå det önskade beteendet. Dessa barn kan sällan uppnå de uppsatta målen och således inte få belöningen som utlovas av den vuxne. Risken finns att dessa barn blir utsatta för bestraffning i form av skäll, besvikna blickar eller uppgivenhet. I längden tappar barnet tron på sig själv och utvecklas till ett barn som måste leva upp till den negativa syn som omgivningen har på det.

Daniel är ett bra exempel på detta, klassen känner till att han är stökig och pedagogerna tror inte heller bättre om honom. Att vara klassens "bad guy" har blivit mer av ett varumärke för honom och det finns risk att han tappar i anseende hos Anders om han visar minsta tecken på förändring.

Niklas har däremot trots sin ringa ålder skaffat sig erfarenhet av att säga vad vuxna vill höra, han vet att vuxna i skolan ser på honom som en stökig kille som ska kontrolleras.

Det är viktigt att tänka på de vuxnas roll när det kommer till barnens beteende. Hejlskov Elvén (2014, s. 24) menar att för att undersöka ett problem behöver vi granska våra egna förväntningar och vårt eget beteende.

9.1 Greenes plan

Greene (2016, s. 76–78) har tagit fram tre olika planer som han benämner med plan A, Plan B och plan C. Plan A påminner om de tidigare nämnda metoderna, till exempel belöningar och bestraffningar, då den egna viljan tvingas på barnet i fråga för att hantera problemen.

I båda berättelserna använder sig pedagogerna av den strategin för att lösa problemen med Niklas, Daniel och Anders. Även om plan A fungerar för stunden och på “vanliga” barn är den verkningslös på barn som saknar de färdigheterna som behövs för att uppnå kraven som ställs på dem.

Greene (2016, s. 76–78) beskriver vidare hur plan B syftar till att de vuxna löser problemen tillsammans med barnen så att de vuxna får förståelse för barnen samtidigt som barnen förstår de vuxnas tankar om problemet. Greene beskriver två olika sätt att arbeta med plan B, det första är en nödplan som används i direkt anslutning till problemet samt en proaktiv plan. Det förstnämnda är inte att föredra då pedagogen har andra aspekter att ta hänsyn till som exempelvis de övriga barnen i närheten. Den proaktiva är mer långsiktigt då pedagogen arbetar med krisförebyggande strategier.

Vi kommer att återkomma till denna metod senare i texten för att presentera den mer utförligt.

Greene (2016, s. 78) fortsätter att beskriva plan C som innebär att pedagogen gör ett övervägande och prioriterar ett problem och bortser från de övriga. Det innebär inte att de bortvalda problemen glöms bort, snarare att de mer akuta problemen hanteras istället för att överväldiga barnet med mängder av problem. Det effektivaste sättet att arbeta med problembeteende är plan B och oavsett om man använder sig av nödplanen eller den proaktiva metoden har planen tre delar: Empati, problemdefinition och invitation.

Greene (2016, s. 102) menar att första steget är att den vuxna ska visa empati. Med det menar han att genom empati visar man förståelse för barns funderingar eller perspektiv. Genom att observera och studera barnets beteende ska ett beteendeproblem identifieras. Pedagogen ansvarar för att upprätthålla en relation till barnen och ansvarar för relationens kvalitet. Genom att samtala och ställa frågor till barnet skaffar pedagogen förståelse för barnet utan att moralisera eller ha en förutfattad åsikt om orsaken till problemet. Frågorna kan utformas enligt nedan: Jag har märkt att du har svårt med turtagning i ledet till mellanmål, hur kommer det sig? Att klumpa ihop olösta problem, inte vara specifik, egna hypoteser och teorier samt tilläggning av utmanande beteende är fallgropar som ska undvikas i den empatiska frågeställningen (Greene 2016, s. 103). Att visa empati eller medkänsla för barns bekymmer fungerar lugnande och förhindrar att barn hamnar i affekt samtidigt som barnets oro tas på allvar (Greene & Ablon 2012, s. 71). Om vi blickar tillbaka till berättelserna är det lätt att upptäcka våra första misstag i hanteringen av situationerna. Vi låter våra känslor spegla barnens och med tanke på den auktoritet vi innehar blir våra känslor centrala i utfallet för situationerna. Vi har satt oss själva i rampljuset och tar till åtgärder med hänsyn endast till våra egna känslor.

Greene (2016, s. 144) varnar även för en annan fallgrupp som är den oengagerade empatin och om man hastar förbi empatidelen kan det leda till att man inte förstår barnets svårigheter eller perspektiv vilket resulterar i en lösning med sämre kvalitet.

I första steget, empatisteget, som vi beskrev ovan identifieras problemet som barnet upplever, i nästa steg ska problemet identifieras från den vuxnes perspektiv och Greene (2017, s. 71) menar att det krävs att den vuxnes bekymmer ska specificeras och kommuniceras med barnet för att plan B ska kunna genomföras. Genom att använda detta steg drar barnet nytta av pedagogens erfarenheter, insikter och värderingar, med andra ord kommer den pedagogen till tals. Precis som i första steget syftar även detta steg till att utveckla förmågor hos barnen, till exempel empati, hänsyn till andra människors perspektiv och förståelse för hur det egna beteendet påverkar andra (Greene 2017, s. 227). Vidare skriver Greene (2017, s. 227) att vi i vårt västerländska samhälle förlitar oss på lagar och att dessa upprätthålls av individerna i samhället. Problemet med den inställningen är att barn som saknar förmågan att bemöta andra med medkänsla och förståelse inte kan leva efter dessa lagar. Vidare skriver han att dessa lagar är en form av yttre kontroll som inte har någon påverkan på den inre viljan hos individen.

Pedagogerna i skolan är auktoriteter på grund av bland annat åldersskillnad, kunskap och maktposition. Dessa faktorer leder till att barn hamnar i beroendeställning och maktbalansen blir genast ojämn, till de vuxnas fördel.

I de situationer som vi beskrev i berättelserna utnyttjar vi vår makt för att frambringa kontroll och lydnad hos barnen för att lösa problemen. I ett tidigare kapitel har vi redogjort för hur den gamla lydnadskulturen påverkar relationen mellan vuxna och barn, och detta är ett tydligt exempel på en sådan relation.

Om man har utgått från Greenes trestegsprogram för plan B och visat empati och förståelse för barns problematik samt kommunicerat det egna problemet på ett konkret och begripligt sätt till barnet är det dags för sista steget det vill säga steg tre.

Greene (2016, s. 115) beskriver steg tre som en inbjudan till problemlösning. Det innebär att man bjuder in barnet för att lösa problemet tillsammans. Har man gjort de tidigare stegen på rätt sätt innebär detta steg att pedagogen och barnet försöka komma på lämpliga idéer som kan lösa både barnets samt den vuxnes problem. Han menar att det är viktigt att låta barnet veta att problemlösningen är något som görs med barnet inte för barnet.

I boken *Att bemöta explosiva barn* skriver Ross Greene och Stuart Ablon (2012, s. 79) att det i det sista steget är det viktigt att inge känslan av en gemenskap genom att använda sig av ordet "vi". Förslagsvis ska man använda sig av fraser som: "Nu ser vi vad vi kan göra åt det där" eller "Vi funderar på hur vi ska komma på en lösning åt det där". Genom att använda sig av dessa eller liknande fraser, fortsätter de, ser pedagogen till att barnet känner sig delaktig i problemlösningen samtidigt som det förstärker barnets roll

och tron på sig själv som en lösningsorienterad individ. Att ha en bra självkänsla och tro på sig själv hjälper barnet att utveckla förmågorna som krävs för att barn ska bemöta kraven på ett konsekvent sätt. Rekommendationen är att låta barnet komma med första förslaget på lösningen som ska gynna båda parterna, men det betyder inte att bördan att lösa problemet ska ligga på barnet (Greene & Ablon 2012, s. 79). Genom att inleda med frågor som "Har du förslag på hur vi kan lösa problemet?" får man barnet att känna sig betydelsefullt och viktigt. Barn fungerar på samma sätt som oss vuxna och växer med uppgiften, upplever vi att motparten har tilltro till oss och litar på oss tenderar vi att anstränga oss mer än annars.

Greene & Ablon (2012, s. 79) menar att det inte finns några dåliga lösningar, enbart lösningar som är meningsfulla och lösningar som inte gör båda parterna nöjda. Dock är det viktigt att lösningen ska vara realistiskt och ömsesidigt tillfredsställande det vill säga att båda parternas problem beaktas till fullo (Greene 2016, s. 116). En orealistisk lösning innebär att de någon av eller både pedagogen och barnet inte kan leva upp till det som är överenskommet och detta leder till att problemen förblir olösta under ytan för att brusa upp på nytt vid ett senare tillfälle. Om lösningen inte är framtagen med hänsyn till båda problemen innebär det att den parten som inte fått sitt behov tillgodosett kommer bära på känslan av orättvisa och misstro mot sin motpart i synnerhet och metoden i allmänhet.

De tre stegen som vi beskrivit ovan är grunden för en fungerande proaktiv plan B, det innebär att dessa punkter behöver tillämpas i en lugn och trygg miljö för att förebygga de situationerna som innebär att barn tappar fattningen. En del föräldrar och pedagoger använder sig av de stegen när barnet väl har hamnat i affekt. Greene (2016, s. 77) menar att denna strategi är felaktig och verkningslös vid sådana tillfällen då barn som är uppjagade eller upprörda sällan kan tänka klart, lösa komplicerade problem eller lära sig nya färdigheter.

Trots att jag blev både provocerad och frustrerad när rektorn ställer frågor till Niklas på expeditionen kring hans agerande och försök till lösning kan jag konstatera att han försökte lösa problemet enligt nödplan B. För att planen ska fungera behöver alla steg följas noggrant, även om detta hade gjorts skulle det inte ge en tillfredsställande effekt på förändring hos Niklas.

Det vi har beskrivit är en metod som Greene (2016, s. 311) benämner som CPS, the Collaborative Problem Solving approach, som kan översättas till det samarbetsbaserade problemlösningen. Greene har byggt denna metod efter mottot som vi hela tiden återkommer till: barn gör rätt om de kan. Med detta förhållningssätt är det lätt att förstå att ansvar för beteendeförändring ligger hos de vuxna och inte hos barnet själv. Greene (2016, s. 311) har även tagit fram en mall som han kallar för ALSUP som står för Assessment of Lagging Skills and Unsolved Problems, på svenska översatt till "Bedömning av outvecklade färdigheter och olösta problem". Syftet med mallen är inte att den ska användas som checklista eller skattningsskala, utan snarare som ett diskussionsunderlag för att identifiera barnets specifika bristande förmågor och olösta problem.

För att processen med beteendeförändring ska vara genomförbar för pedagogen och barnet menar Greene (2016, ss. 52–53) att pedagogen behöver lokalisera två eller tre högprioriterade problem som kan lösas tillsammans för att inte överväldigas av arbetsbördan samtidigt som barnet lär sig de färdigheter som hen saknar.

Den danske familjeterapeuten och författaren Jesper Juul har idéer som påminner väldigt mycket om Greenes tankar om hur problembeteende hos barn ska hanteras. Juul (2017, s. 40) beskriver vikten av balans mellan barnets samarbete med den vuxna och barnets integritet i konfliktlösning. Här menar han att samarbete innebär att barn efterliknar eller härmar de betydelsefulla vuxna som finns i deras omgivning (Juul, 2017, s. 42), om de vuxna i hemmet eller skolan tar till bestraffning eller belöning till metod för att lösa konflikterna som uppstår med barnet använder barnet sig av samma metoder för att klara av de konflikterna som hen hamnar i sin vardag. Juul ger exempel på hur barn speglar vuxnas beteende:

- “Barn som blir kritiserade blir antingen kritiska eller självkritiska.”
- “Barn som uppfostras med våld blir antingen våldsamma eller självdestruktiva.”
- “Barn som behandlas med respekt svarar med respekt.”
- “Barn, vars integritet inte kränks, kränker inte andra” (Juul, (2017, ss. 51–52).

Listan kan göras lång och detaljerad men budskapet är att barn behandlar andra som de blir behandlade. Om vi blickar tillbaka på berättelserna upptäcker vi genast att Niklas utsätter andra för fysiskt våld och Daniel och Anders kränker andra barn som kommer i deras väg. Vi vet inte om Niklas blivit utsatt för fysiskt våld i hemmet eller om Daniel och Anders har utsatts för kränkningar i hemmet men en sak som går att konstatera är bristen på empati i vår behandling av dem.

Både Greene och Juul är eniga om att medkänsla och empati fungerar som ett motgift mot våld, att vara empatisk och uttrycka sig med medkänsla förhindrar att barnet hamnar i affekt (Juul 2013, s. 125).

Vi ser pojkarna i berättelserna som förövare och andra barn ska skyddas från dem. Varför de betar sig som de gör eller hur de mår har varit betydelselöst i sammanhanget och vi har endast fokuserat på deras handlingar. I berättelsen med Daniel och Anders förlorar inte jag som pedagog mitt anseende bara hos Daniel och Anders, när jag väljer att hindra dem från att följa med trots deras vädjan, framstår jag också som en auktoritär ledare i andra barns ögon som de behöver lyda för att inte hamna i dåliga dagar.

I berättelsen om Niklas belönas han för att undvika att utsätta andra barn för fysiskt våld. I det fallet kränker jag som pedagog Niklas integritet genom att förbise hans egen psykiska existens som innefattar självständighet, gränser, okränkbarhet, egenart samt identitet. Dessa begrepp, menar Juul (2017, s. 52), ingår i rubriken integritet.

Jag ser bara Niklas handling och reducerar honom till ett objekt som kan sammanfattas i en enda sak och det är våld. I båda fallen skapas en obalans i samarbete och integritet som leder till att barnen inte får möjlighet att utveckla de förmågor som krävs för att lösa konflikter på ett konstruktivt sätt.

Greenes trestegsprogram och Juuls förhållningssätt kan tyckas vara självklara och oproblematiska att följa men i själva verket kan pedagogerna stöta på hinder eller fallgropar. Tidigare har vi försökt att lyfta en del av dessa hinder, nu tänker vi berätta mer om dessa fallgropar och hur man kan undvika dem. Viktigt att tänka på att precis som allt annat är chansen för misslyckanden stort vid första försöket då man saknar erfarenhet och arbetet inte känns naturligt och inövat. Den vanligaste fallgropen är att falla tillbaka på plan A mitt i arbetet med plan B. Greene (2016, ss. 143–144) menar att det oftast beror på att man fastnar i ett moment som man inte vet hur man ska hantera, då är det lätt att falla tillbaka till sin komfortzone och ta till bestraffning eller belöning. Greene (2016, s. 149) skriver även att en annan vanlig fallgrop är att hoppa över ett eller flera steg.

Han (Greene 2016, s. 150) påtalar dock att pedagogens problem sällan hoppas över, men det kan ibland kommuniceras på ett bristfälligt sätt som är obegripligt för barnet. Allt för ofta kommuniceras en lösning till barnet istället för själva problemet, detta på grund av att vuxna utgår ifrån att alla barn har ett abstrakt tänkande som innebär att de kan läsa mellan raderna och förstå pedagogens perspektiv. Greene menar att problemet behöver justeras och tydliggöras från den vuxnes perspektiv.

För att en konflikt ska uppstå behövs det två parter som är oeniga i en viss fråga, den vuxnes problem är bara halva delen av konflikten och även barnet behöver få utrymme att komma till tals. Barn har inte lika utvecklad verbal förmåga som oss vuxna och kan ha svårt att sätta ord på eller isolera sitt problem för att förmedla det på ett begripligt sätt. Precis som i andra relationer ligger huvudansvaret på den vuxne att hjälpa barnet att komma fram till vad problemet är.

Greene (2016, s. 154) skriver att ett annat steg som de vuxna ofta hoppar över är inbjudansteget. I detta steg ska barnet och den vuxne hitta en lösning som båda är nöjda med och kan följa. Om den vuxne kommer med en lösning utan att ha erbjudit barnet möjligheten att vara med och komma fram till en gemensam lösning är risken stor att barnet inte ställer upp på lösningen och definitivt inte lära sig att tänka ut en lösning som är tillfredsställande för båda parterna.

Greene (2016, s. 155) beskriver hur en konflikt kan uppstå då den vuxne och barnet är inriktade på att få till sin lösning som i själva verket ska behandla två olika problem. Han menar att man ska försöka mötas halvvägs och kompromissa även om en sådan överenskommelse löser en mycket liten del av problemet. Det är även viktigt att ta dessa steg i rätt ordningsföljd då fel ordning kan leda till misstolkning av avsikt och kan försvåra arbetet. Greene (2016, s. 155) ger exempel på det genom att beskriva hur ett samtal som börjar med definiering av problemet från den vuxnes perspektiv får barnet att tro att den vuxne har valt plan A. Det kan få förödande resultat för samtalet då barnet kan låsa sig eller gå på defensiven.

Som vi har påpekat tidigare beror beteendeproblem på att barn saknar förmågor som är grundläggande för att matcha de krav som ställs på de från omgivningen. Greenes plan B syftar till att träna och utveckla

många av dessa förmågor och en del av förmågorna kräver en modifikation av plan B eller extra färdighetsträning (Greene & Ablon 2012, s. 158).

Den proaktiva plan B hjälper barn och vuxna att förutse rutinbyten för att förbereda sig på dem. Träningen hjälper barnet att så småningom kunna hantera andra byten och övergångar än bara rutiner (Greene & Ablon 2012, s. 160).

Många barn saknar det vokabulära bagage som vi vuxna bär med oss och kan använda sig av olämpligt språk eller svordomar när de inte kan sätta ord på sina känslor och tankar. Greene & Ablon (2012, ss. 160–161) uppmanar oss att använda oss av begrepp som glad, ledsen, frustrerad, nervös och orolig. Trots att barn får dessa verktyg för att beskriva deras känslor kan de falla tillbaka i gamla vanor, då är det viktigt att som vuxen påminna om den nya vokabulären istället för att säga så säger man inte.

En annan förmåga som barnet med beteendeproblem behöver utveckla är att hantera sina känslor. Plan B möjliggör avskärmning av känslorna som väcks i anslutning till ett särskilt problem eller en särskild oenighet för att kunna tänka igenom möjliga sätt att hantera situationen (Greene & Ablon 2012, s. 163)

Greene och Ablon (2012, s. 167) skriver att barn som saknar kognitiv flexibilitet också saknar förmågan att inta någon annans perspektiv och har därför svårt att ta hänsyn till en annan persons bekymmer och oro. Dessa barn ser på världen i två nyanser, svart eller vit. Genom att använda sig av plan B, förutsatt att det används på rätt sätt enligt beskrivningen ovan, skapas en trygg miljö för barnet och det behöver inte känna sig förbisedd samtidigt som det tränar upp förmågan att förstå sin motparts perspektiv.

Många av de sociala färdigheterna hos barn med beteendeproblem behandlas och tränas upp i andra miljöer än de miljöer där dessa färdigheter kommer till användning, exempelvis hos en skolkurator eller barnpsykolog. Fördelen med plan B är att dessa förmågor tränas i verkliga situationer som är mer påtagliga för barnet. En annan fördel som Greene & Ablon (2012, s. 167) nämner är samarbetet som sker mellan den vuxne och barnet, i ovan nämnda miljöer är lösningen mer lik en undervisning dikterad av en vuxen. I plan B får barnet faktiskt större chans att tänka på ett givet problem och överväga en möjlig lösning tillsammans med den vuxne.

I denna text har vi försökt att redogöra för en hållbar plan för att bemöta beteendeproblem hos barn som inte syftar till att belöna eller bestraffa. Det kortsiktiga målet med denna plan är att få bort det oönskade beteendet hos barn för att få bukt med situationer som uppkommer i vardagen och det långsiktiga målet är att fostra individer med goda värderingar som kommer vara en del av vårt demokratiska samhälle.

9.2 Att bemöta med värdighet

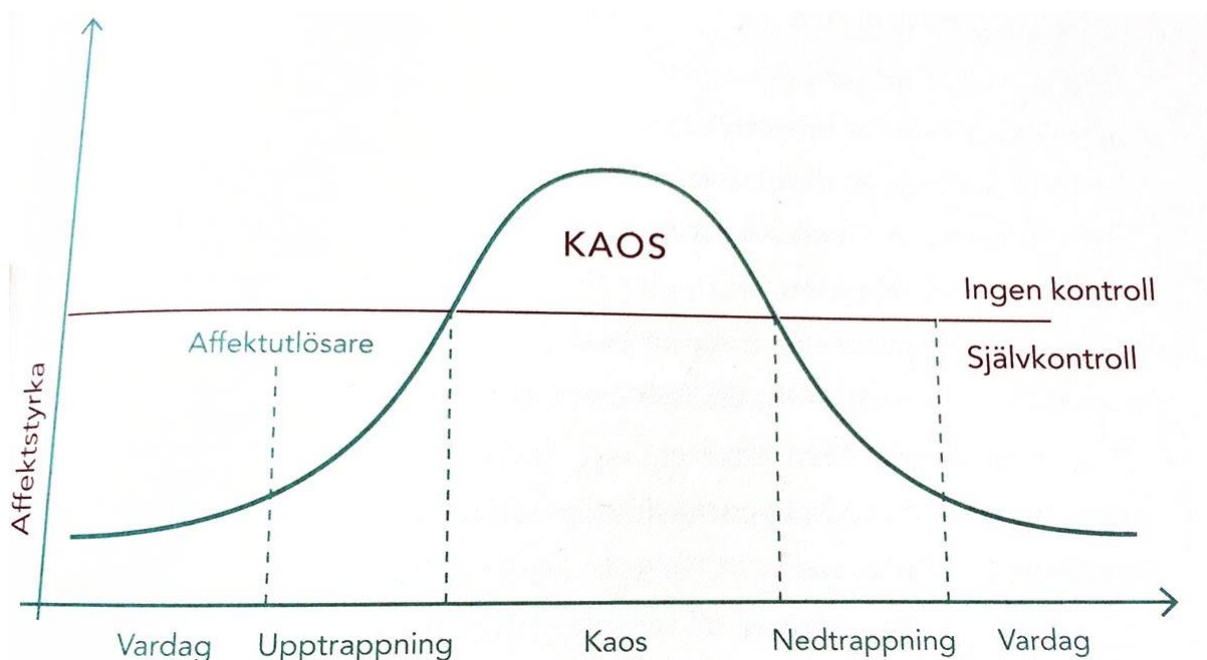
Även om pedagogen följer Greenes trestegsprogram i plan B finns det tillfällen då barnet hamnar i affekt och inte kan lägga band på sina känslor som brusar upp till ytan i form av utbrott. Med tanke på att känslor

smittar av sig går även den närvarande pedagogen eller vårdnadshavaren upp i affekt och försöker ta kontroll över situationen. Det resulterar ofta i att situationen eskalerar vilket vi läste om i berättelserna. Den danske psykologen Bo Hejlskov Elvén har utvecklat en evidensbaserad teori som han kallar för lågaffektivt bemötande.

Jenny Westerlund (2017, s. 85) beskriver att grundtanken med teorin är att bemöta barn på ett sätt som inte ökar dennes affekt. Idén till lågaffektivt bemötande uppkom efter att situationer förekommit där individer med särskilda behov bemöts och behandlas illa av vårdpersonal. Denna teori eller förhållningssätt bidrog till att personalen började se människovärdet hos individen de vårdade det vill säga att individen i frågan gjorde sitt bästa utifrån sina förutsättningar (Westerlund 2017, s. 88).

Så långt kan man konstatera att både Hejlskov Elvén och Greene har tilltro till människans inre vilja att göra så gott de kan och att deras tillkortakommanden grundar sig i bristande förmågor. Principen “man måste ha självkontroll för att kunna samarbeta” är lätt att förstå (Hejlskov Elvén 2014, s. 58). Saknar ena parten av konflikten självbehärskning eller självkontroll är det omöjligt för personen att vara lösningsorienterad, i det fallet fallerar Greenes tredje steg i plan B.

För att förstå hur en situation utvecklas hos en individ med beteendeproblem på grund av bristande eller avsaknad av förmågor har Hejlskov utvecklat en modell enligt nedan (Hejlskov Elvén & Wiman 2015, s. 59):



I den lodräta linjen syns känslans kraft i förhållande till tiden som visas på den vågräta linjen. Kurvan i mitten visar på affektutvecklingen och den vågräta linjen i mitten visar hur mycket effekt individen kan utsättas för innan det brister och hen börjar slåss, bitas, kasta saker eller på annat sätt hamna i kaosläge (Hejlskov Elvén 2014, s. 59). Modellen ser likadan ut för alla människor med skillnaden att den mittersta vågräta linjen placeras olika högt. Hejlskov Elvén (2014, s. 59) menar att placeringen av linjen har med mognadsgrad hos individen att göra.

Alla tre pojkarnas beteende i berättelserna sticker ut från deras jämnåriga kamraters. Niklas visar bristen på mognad genom sitt bitande och Anders och Daniel visar det genom att inte se konsekvensen av sitt handlande.

Modellen är indelad i fem olika fält: vardag, eskalering eller upptrappning, kaos, deeskalering eller nedtrappning samt vardag. I första fasen befinner barnet sig i en lugn och fungerande situation, sedan uppstår en utlösande faktor som inleder upptrappningsfasen. Barnet är fortfarande resonligt och chanserna att lugna ner det är goda. Det är i denna fas viktigt att komma på en gemensam lösning som barnet känner sig nöjd med. Uppnås inte en sådan lösning går barnet in i nästa fas som innebär kaos, i denna fas är barnet inte kontaktbart och inga strategier fungerar för att lösa problemet. Denna fas är alltid övergående och kaoset utmynnar i en nedtrappning som så småningom leder till vardagen igen (Hejlskov Elvén 2014, s. 60).

Hejlskov Elvén (2014, s. 64) skriver att den som hamnar i kaostillstånd tappar all kontroll över sig själv och sina handlingar, detta kan innebära att individen tappar i anseende i omgivningen, ett barn som hamnar ofta i detta tillstånd tenderar att förlora sin plats i barngruppen och blir så småningom utesluten ur gruppen. Vidare menar han att hamna utanför gruppens gemenskap inte är önskvärt för någon, allra minst för barn som är beroende av att känna tillhörighet till en gemenskap.

För att undvika att tappa kontrollen tar barn till olika strategier, en del av de är effektiva och bra andra lika effektiva men inte lika väl mottagna av omgivningen. Att gå undan, skärma av sig eller söka stöd hos någon är exempel på bra och effektiva strategier samtidigt som att säga nej, ljuga, hota eller springa iväg inte är lika uppskattade men minst lika effektiva (Hejlskov Elvén 2014, s. 65).

De andra strategierna anses ofta som olämpliga eller icke önskvärda av vuxna för att vi bär på moraliska glasögon och lägger värdering på själva handlingen utan hänsyn till orsaken till handlingen. Hejlskov (2014, s. 65) menar att barn använder sig av dessa för att hantera problemsituationen som uppkommer i deras vardag. Som pedagog ansvarar man för att erbjuda barnet en annan strategi istället för att säga att så får du inte göra/säga.

Hejlskov Elvén (2014, s. 70) refererar till den amerikanske psykologen Silvan Tomkins som formulerade principen "affekt smittar". Med det menar han att känslor smittar av sig, det vill säga att det är lättare att vara glad i glada personers sällskap och lugn i lugna personers närvaro. Därför är det viktigt att undvika

hårda och bestämda tonlägen och ett markerat kroppsspråk. För att minska risken för konflikt menar han det är viktigt att:

- Inte kräva ögonkontakt.
- Inte behålla ögonkontakt längre än tre sekunder i en krav- eller konfliktsituation.
- Ta ett steg tillbaka i ovannämnda situationer.
- Sätta sig eller luta sig mot en vägg.
- Avleda istället för att konfrontera.
- Inte ta tag i barnet med spända muskler då det har samma effekt som affektsmitta (Hejlskov Elvén 2014, s. 72).

I detta kapitel har vi undersökt alternativa tillvägagångssätt för att kunna bemöta beteendeproblem hos barn. Både Ross W. Greene och Bo Hejlskov Elvén är välkända namn i pedagogiska kretsar och skolor och deras metoder har väckt vår nyfikenhet sen vi fick upp ögonen för dem. Greenes tre olika planer som han benämner med A, B och C är väl beskrivna i litteraturen och enkla att förstå dock ställer Plan B, som vi har valt att beskriva mer ingående i kapitlet, krav på tålmod och fingertoppskänsla hos pedagogen. Hejlskovs förståelse av lågaffektivt bemötande är en human och bra metod att använda i hantering och bearbetning av konfliktsituationer som uppstår och som annars kan ha katastrofala följder för alla inblandade.

Dessa två metoder i kombination resulterar i en långsiktig och bestående beteendeförändring hos elever med beteendeproblem. Dessa metoder till skillnad från belöning och bestraffning som vi beskrev i ett tidigare kapitel tenderar till att låta förändringen komma inifrån hos barnet och stärka den inre motivationen hos dem. Det är gynnsamt för barnets självkänsla samtidigt som dennes integritet behålls intakt.

10- Slutord

Om man skulle frågat oss innan skrivandet av denna uppsats om vi förespråkar belöning och bestraffning som pedagogiska metoder för att förändra barns beteende så skulle vi ha svarat nej. Vi hade istället svarat något i stil med att det är viktigare att bygga upp barns inre motivation till ett önskvärt beteende. Trots detta hade vi de två berättelserna där det är tydligt att vi faktiskt använt oss av belöning och bestraffning. Om man breddar begreppen, så som vi gjort i uppsatsen, och väljer att ta med skäll, positiv och negativ förstärkning samt olika sanktioner och konsekvenser så skulle vi kunna skriva ner ännu fler berättelser. Det skulle nog de flesta pedagoger kunna göra. Denna motsägelse fick oss att vilja undersöka belöning och bestraffning och dess roll i skolan.

När man utgår ifrån sitt eget agerande i en svårhanterlig situation kan det ibland vara smärtsamt att se de fel man begått när man upptäcker att man har teorierna och forskningen emot sig. Det har också varit mycket nyttigt. Under arbetets gång har vi fått många tillfällen till att reflektera över vårt agerande, inte minst eftersom vi förutom att skriva denna uppsats också är yrkesverksamma pedagoger som ibland hamnar i situationer som liknar de i berättelserna.

Under skrivandet har vi, genom litteratur och forskning, fått nya perspektiv och ny förståelse för vårt agerande. Till exempel har Skinners teorier och behaviorismens tradition i skolan bidragit till förståelse för varför vi så ofta vill ändra och påverka barns beteende, exempelvis genom belöningar och bestraffningar. Det har i sin tur lett till reflektioner kring vilken syn vi har på de barn vi möter i skolan.

Vi har även fått större förståelse för barnen i berättelserna när vi fördjupat oss i beteendeproblem och dess orsaker och framförallt är det Greenes motto om att "barn uppför sig om de kan" samt Hejlskov Elvéns tankar om "affektsmitta" som haft störst påverkan på oss. Berättelserna hade kunnat ha helt andra slut om vi haft de förhållningssätten med oss från början, inte minst berättelsen om Daniel och Anders som har ett ganska bittert slut.

Det har även varit nyttigt att ta ett historiskt perspektiv för att få djupare förståelse, inte bara för vårt eget agerande, utan också för belöning och bestraffning som fenomen. Här är det särskilt Juul och Jensens begrepp "lydnadskultur" som bidragit med detta. Man pratar ofta om att skolan ska fostra kritiskt tänkande och självständiga medborgare men på samma gång blir vi frustrerade när barn inte gör som vi vill och vi tar då till metoder som belöning och bestraffning för att forma deras beteende. På detta sätt kan barn fortsätta att vara objekt istället för subjekt i sina relationer med oss vuxna. Vi anser att det finns en motsägelsefullhet i detta.

Vi ville därför fördjupa oss i metoder som tar andra vägar än belöning och bestraffning och även här är det Greene och Hejlskov Elvén som fått komma till tals. I deras idéer är barnen inga objekt vars beteende ska modifieras för att de ska passa in utan subjekt som bemötas med empati och värdighet trots sina beteendeproblem. Dessa metoder syftar också till att förebygga till exempel konfliktsituationer och varken belöning eller bestraffning blir då aktuellt.

Med detta sagt kan inte alla svårigheter förutsägas och vi kommer garanterat att hamna i fler tuffa situationer som kräver att vi agerar och sätter gränser. Det kommer dock vara skillnad på framtida situationer där vi kan använda oss av gränssättning och konsekvenser på ett mer reflekterat sätt än i berättelserna.

På samma sätt kommer vi också kunna använda oss av belöningar på ett mer reflekterat sätt. Vi kanske inte kommer att använda oss av belöningsystem för att forma barns beteende men beröm och positiv uppmärksamhet kommer alltid att vara ett verktyg för oss som pedagoger. Särskilt viktigt kommer det att vara i relation till de barn som utmanar oss och ofta hamnar i svårigheter då alternativet lätt bli negativ

uppmärksamhet. Om valet står mellan att berömma och kritisera så väljer vi såklart att uppmärksamma positivt beteende genom att dela ut beröm. Det skulle nog de flesta pedagoger göra.

Litteratur

Alsterdal, Lotte (2014). ”Essäskrivandet som utforskning”. I: Burman, Anders (red.) Konst och lärande. Essäer om estetiska lärprocesser. Stockholm: Södertörns högskola ss. 47–73

Fhanér, Stig (2014). *Bilder av människan [Elektronisk resurs]*. Natur & Kultur

Greene, Ross W. & Ablon, J. Stuart (2012). *Att bemöta explosiva barn*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Greene, Ross W. (2003). *Explosiva barn: ett nytt sätt att förstå och behandla barn som har svårt att tåla motgångar och förändringar*. Stockholm: Cura

Greene, Ross W. (2016). *Vilse i skolan: hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. 3. [rev.] uppl. Lund: Studentlitteratur

Greene, Ross W. (2017). *Att växa tillsammans: du och ditt barn genom livet*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Hammarén, Maria (2005). *SkriVA: en metod för reflektion*. 2. uppl. Stockholm: Santérus

Hejlskov Elvén, Bo & Wiman, Tina (2015). *Barn som bråkar: att hantera känslostarka barn*. 1. utg. Stockholm: Natur & kultur

Hejlskov Elvén, Bo (2009). *Problemskapande beteende vid utvecklingsmässiga funktionshinder*. 1. uppl. Lund: Studentlitteratur

Hejlskov Elvén, Bo (2014). *Beteendeproblem i skolan*. 1. utg. Stockholm: Natur & Kultur

Juul, Jesper & Jensen, Helle (2009). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. 2. uppl. Stockholm: Liber

Juul, Jesper (2013). *Aggression: ett nytt och farligt tabu*. Stockholm: Wahlström & Widstrand

Juul, Jesper (2017). *Ditt kompetenta barn: på väg mot nya värderingar för familjen*. Stockholm: Bonnier fakta

Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2017. (2017). [Stockholm]: Skolverket Tillgänglig på Internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=3813>

Nordahl, Thomas, Sørli, Mari-Anne, Manger, Terje & Tveit, Arne (red.) (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar: teoretiska och praktiska perspektiv*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Olsson, Britt-Inger & Olsson, Kurt (2017). *Barn med utmanande beteende: tidiga insatser i förskola och skola*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Pihlgren, Ann S. (2017). *Undervisning i förskolan: att skapa lärande undervisningsmiljöer*. Första utgåvan Stockholm: Natur & Kultur

Sigsgaard, Erik (2003). *Utskälld*. 1. uppl. Stockholm: Liber

Skinner, B. F. (2013). *Undervisningsteknologi*. 3. uppl. Lund: Studentlitteratur

Westerlund, Jenny (2017). *Barn av vår tid: ett nytt sätt att förstå och möta barn med problemskapande beteende i skolan*. Upplaga 1 Lund: Studentlitteratur

Elektronisk Resurs

Jungert, Tomas (2014). Inre motivation positiv för elevers utveckling och lärande.
<https://venue.ep.liu.se/article/view/1525> [2020-10-21]

Regeringskansliet (u.å). Barnkonventionen som svensk lag <https://www.regeringen.se/regeringspolitik/barnkonventionen-som-svensk-lag/> [2020-12-05]

Unicef (u.å). Barnkonventionen <https://unicef.se/barnkonventionen/las-texten#hela-texten> [2020-12-05]

Utbildningsdepartementet (2010-06-23) Skollag (2010:800)
https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800 [2020-12-05]