

"Det är liksom att slå med rösten"

Elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll

Katarina Brusheim

Luleå tekniska universitet

Lärarytbildning

Allmänt utbildningsområde C-nivå

Institutionen för Utbildningsvetenskap

Förord

Kära läsare,

Det du nu har framför dig är ett examensarbete om skäll. Vad är nu detta kanske du frågar dig. Ja, det får du se om du fortsätter att läsa. Känn dig inte konstig om du blir intresserad av ämnet i fråga. Vi skäller alla, om än i varierande omfattning.

Vuxna får visst skälla och det får barn också...Det är sättet vi gör det på som är avgörande! (Hojvangseminariet, 1997, s. 2) (översättningen är min)

Trots att ämnet kanske inte tillhör det mest angenäma vill jag önska dig trevlig läsning och samtidigt skicka ett stort tack till:

Erik Sigsgaard, lektor i pedagogik och forskare vid Centret för Institutionsforskning i Glostrup, Danmark, vars bok *Utskälld* väckte min nyfikenhet att vilja veta mer om skäll som företeelse, som tagit sig tid till personligt samtal, samt bistått mig med material.

Mayvor Ekberg, min vetenskapliga handledare vid Luleå tekniska universitet som har varit till enormt stor hjälp och som kommit med många goda råd.

Alla **elever** och **pedagoger** som helhjärtat har ställt upp och gjort undersökningen möjlig att genomföra.

Min far **Carsten Ryytty** som har fungerat som inspirationskälla då vi rent konkret skällt ut varandra. Men som framförallt har varit ett "bollplank" och stöttat mig genom hela arbetet.

Tack!

Luleå, april 2005

Katarina Brusheim

Abstrakt

Syftet med undersökningen var att studera en grupp elevers och en grupp pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten. Undersökningen genomfördes våren 2005 vid en F-3 skola i Luleå kommun och den undersökningsmetod som användes var kvalitativa intervjuer. De intervjuade eleverna, fem till antalet, gick samtliga i år 1. Jag intervjuade även fem pedagoger som arbetade med elever i olika åldrar. Undersökningen visade att upplevelsen av och även synsättet på skäll inom skolverksamheten skiljer sig mellan elever och pedagoger, något som delvis stämmer överens med tidigare forskning. Såväl elever som pedagoger upplever obehag av skäll. Elever när de får skäll, pedagoger när de ger skäll. Trots detta anser både elever och pedagoger att skäll måste finnas för att skapa lugn och ro. Skäll är inte heller något vi till varje pris ska undvika, det är hur vi skäller som är det avgörande.

Innehållsförteckning

FÖRORD

ABSTRAKT

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

INLEDNING	5
BAKGRUND	5
Definition av begreppet skäll	6
Förankring i styrdokumentet	6
Skolan som utvecklingsmiljö	7
Inläringsteori	7
Kognitiv teori	8
Psykodynamisk teori	8
Interaktionistisk teori	8
Utvecklingsekologisk teori	8
Beteendemodifikation	9
Självsäker disciplin	9
Realitetsterapi	9
Kontrollterapi	9
Aktivt lärarskap	10
Empiriska undersökningar av disciplinen i skolmiljön	10
En utskällning är inte bara en utskällning	12
Makt, kontroll och disciplin	15
Vad rymts inom begreppet skäll?	16
Kategorier av skäll	17
Ordinnehållet i en utskällning	18
Omfattningen av skäll	18
Varför skälls pedagoger?	18
Vilka barn blir mest utskällda?	19
Konsekvenser av skäll	20
Sammanfattning	20
SYFTE	22
METOD	22
Kvalitativ databearbetning	22
Kvalitativ intervju	22
Undersökningens trovärdighet	23
Etiskt förhållningssätt	24
Deltagare	25
Material	25
Genomförande	25
Genomförande av intervjuer	25
Databearbetning	26

RESULTAT 26

Elevintervjuer	27
Pedagogintervjuer.....	28
Sammanfattning	30

DISKUSSION 31

Resultatdiskussion.....	31
Undersökningens trovärdighet	37
Etiskt förhållningssätt.....	38
Fortsatt forskning	39

REFERENSER 40

- Bilaga 1 Brev till målsman
- Bilaga 2 Brev till rektor
- Bilaga 3 Intervjuguide, elever
- Bilaga 4 Intervjuguide, pedagoger

Inledning

Om en lärare eller pedagog slår ett barn får han eller hon sparken. Men skälla kan man göra utan risk, till dess att man går i pension, för det är ju så "man" brukar göra. (Sigsgaard, 2003 s. 126)

Sverige kan stoltsera med att tillhöra förgrundsländerna när det gäller avskaffandet av skolagan vilket skedde redan 1958. Men det finns, anser Sigsgaard (2003), dock många sanktionsmetoder en pedagog kan använda sig av gentemot sina elever och frågan är om inte skäll endast är en förlängning eller ersättning av det fysiska våld som nu är förbjudet. Detta visar uttalandet av en okänd italiensk flicka som menar att skäll:

Det är liksom att slå med rösten. (Sigsgaard, 2003, s. 11)

Anledningen till att jag blev intresserad av ämnet skäll har att göra med en bok, nämligen *Utskälld* (Sigsgaard, 2003). Boken fick mig att tänka till och reflektera, både över skäll inom skolverksamheten och över skäll i största allmänhet. Trots allt så skäller vi alla, måhända i varierande omfattning. Sigsgaard menar att det är en mycket sparsam forskning som gjorts angående skäll, kanske för att det betraktas som tämligen normalt. Inte heller är skäll ett ämne som vanligtvis behandlas på lärarutbildningarna. Med andra ord kan *skäll* eller *att skälla* beskrivas som att alla gör det men ingen talar om det.

En undersökning om skäll anser jag skulle fylla ett tomrum eftersom det inte bedrivits mycket forskning inom området. Visserligen kommer min undersökning endast beröra ett begränsat antal individer, men en förhoppning jag har är att undersökningen ska bidra till att jag och alla andra pedagoger, såväl blivande som redan yrkesverksamma, blir medvetna om begreppets existens då skäll är en del av pedagogens vardag. En annan förhoppning är att en reflektionsprocess angående skäll och dess påverkan på den enskilde individen startar hos dem som kommer i kontakt med undersökningen.

Bakgrund

Avsnittet inleds med en definition av begreppet *skäll* och begreppets förankring i styrdokumentet. Vidare beskrivs de utvecklingsteorier som är relevanta för ämnet ifråga, pedagogiska tillämpningar, empiriska undersökningar, makt, kontroll och disciplin, samt vad som ryms inom begreppet skäll. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

Jag kommer i detta arbete att genomgående använda mig av ordet *pedagog* i beskrivningar av vuxna som arbetar tillsammans med barn vid olika institutioner såsom förskola och skola. Beträffande orden *barn* och *elev* gör jag här ingen skillnad utan använder dessa ord omväxlande.

Definition av begreppet skäll

Att *skälla* i den betydelse som avses här förklaras i Norstedts svenska ordbok (1999) med att ge ovetat åt någon. Detta begrepp är enligt Norstedts svenska ordbok synonymt med ordet *utskällning*, som innebär en serie högljudda och indignerade förebråelser. Svenska Akademiens Ordbok (1977) ger en längre förklaring av att skälla, nämligen att mer eller mindre högljutt eller häftigt, eller med mer eller mindre hårda eller grova ord ge uttryck för vrede, förakt eller besvikelse. Vidare står det att läsa i SAOB att skäll innebär att utösa ovetat eller kränkande tillmälen mot någon. *Skälla* förknippas annars vanligtvis enligt SAOB med *skall* och *skalla*, ord som idag ofta används om de läten en hund avger. Det finns flera teorier om ordets ursprung. En teori menar SAOB är att ordet uppkommit genom det medellågtyska verbet *schelden*.

Enligt SAOB är begreppet *skällning* en mer korrekt språklig användning av ordet, även om vi i vardagligt tal säger ”jag fick skäll” eller ”jag skällde på honom/henne”. Detta begrepp är även synonymt med:

Att ge någon en uppsträckning, hudflänga, ge någon på pälsen, ge någon på moppe, ge någon på tafsens, tvåla till... (Sigsgaard, 2003, s. 65)

I mitt arbete utgår jag från ovanstående definitioner då jag använder begreppet skäll. Längre fram i arbetet kommer jag att beskriva vad som mer specifikt ryms inom detta begrepp.

Förankring i styrdokumentet

Författningarnas krav på de svenska skolornas arbete mot kränkande behandling är högt ställda och målet är att kränkningar aldrig ska förekomma inom den svenska skolan.

Enligt Skollagens ”portalparagraf”, 1 kap. 2 §, tredje stycket, ska skolan:

... aktivt motverka alla former av kränkande behandling ... (SFS 1985:1100)

I Lpo 94 kan man vidare läsa att ett av skolans viktigaste uppdrag är att:

Skolan ska präglas av omsorg om individen, omtanke och generositet.
(Lpo 94, s. 21)

Även i läroplanen för förskolan Lpfö 98 uttrycks liknande åsikter då:

Omsorg om och hänsyn till andra människor, liksom rättvisa och jämställdhet samt egna och andras rättigheter skall lyftas fram och synliggöras i verksamheten.
(Lpfö 98, s. 7)

Så sent som i september 2004 kom Skolverket ut med allmänna råd för arbetet med att motverka alla former av kränkande behandling (SKOLFS 2004:19). Dessa råd bygger delvis på bestämmelserna i Skollagens ”portalparagraf” 1 kap. 2 §, samt 1 kap. 9 § (1985:1100). SKOLFS (2004:19) betonar vikten av att involvera såväl personal som elever och föräldrar i arbetet med att motverka alla former av kränkande behandling, detta genom samtal och reflektioner kring olika förhållningssätt, värderingar, normer och relationer.

Skolan som utvecklingsmiljö

Under denna rubrik ämnar jag presentera några utvecklingsteorier och pedagogiska tillämpningar som exempel på olika förhållningssätt som vi som pedagoger kan inta när det gäller barns utveckling och inläring. När barn i dagens samhälle tillbringar upp till tretton år vid en institution som skolan, är det tämligen naturligt, enligt Andersson (1999), att skolan spelar en stor roll för barns utveckling till inte bara kunniga, utan även harmoniska människor. Vilken teori en pedagog anammar när det gäller barns utveckling och inläring kan få långtgående konsekvenser för det enskilda barnet, likaväl som det speglar pedagogens syn på människan.

Inläringsteori

Människan uppfattas som passiv och helt styrd av sin miljö inom beteendepsykologin *behaviorismen*, som är en av riktningarna inom inläringsteorin. Det inlärningspsykologer gör inom denna riktning när de försöker förklara ett beteende är att de tittar på beteendets direkta orsaker, vilka konsekvenser beteendet medför, liksom vilka faktorer i den yttre miljön som är förstärkande (Hwang & Nilsson, 2000). Behaviorismen utvecklades vid 1900-talets början av John B. Watson och Edward Lee Thorndike. Dessa män ägnade sig åt studier av relationer mellan stimuli och respons. Watson studerade klassisk betingning, vilket också kan kallas respondent inläring. Detta innebär att vissa typer av reaktioner såsom kamp och flykt kan kopplas ihop med vissa stimuli eller situationer. Thorndike studerade instrumentell betingning, vilket också kan kallas operant inläring. Denna form baseras på att det mänskliga beteendet är responser på händelser i människans fysiska och sociala miljö. Dessa båda former av inläring utgår från utifrån kommande stimuli (Stensmo, 2000).

En förgrundsgestalt inom behaviorismen är Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) som ansåg att det endast är en del av människans beteende som kan förklaras med klassisk betingning. Skinner menade istället att människan handlar på ett sådant sätt att hon ska få respons från omgivningen (Hwang & Nilsson, 2000). Han ägnade, enligt Stensmo (2000), sig åt att studera måluppnåelse. Ett uppnått mål innebär en förstärkning av beteendet, det vill säga en belöning som leder till en upprepning av beteendet. Skinner arbetade därför med olika problemsituationer där försökspersonerna hade ett val att bete sig på olika sätt. Vissa beteenden kunde resultera i belöning och förstärkning, medan beteenden som inte nådde det uppsatta målet resulterade i misslyckanden och bestraffning. Skinner ansåg att framgångsrika beteenden upprepas medan de beteenden som resulterar i misslyckanden och bestraffning istället försvinner, detta enligt Stensmo.

En annan riktning inom inläringsteorin är, enligt Hwang och Nilsson (2000), *social inläringsteori*, vars grundare Albert Bandura anser att människan lär sig genom modellinläring, vilket betyder att hon observerar och imiterar andra människor som hon ser upp till. Hwang och Nilsson illustrerar modellinläring genom följande exempel. Om en pedagog tappar fattningen och skriker åt klassen får detta negativa konsekvenser för klassen, liksom det skapar positiva konsekvenser om pedagogen istället agerar på ett lugnt sätt inför klassen. Hwang och Nilsson menar vidare att pedagogen för att få ett acceptabelt beteende hos barn ska förklara *vad* som belönas och *vad* som bestraffas, men även *varför* detta sker.

Kognitiv teori

En pedagog som istället anammar den *kognitiva teorin* angående barns utveckling tror, enligt Hwang och Nilsson (2000), att utvecklingen inte bara sker i olika stadier utifrån åldern på barnet utan även att människan är intentionell. Detta innebär att hon istället för att endast svara på yttre stimuli har en inre medveten avsikt med sina handlingar. Den kognitiva teorins förgrundsgestalt, menar Hwang och Nilsson, är Jean Piaget (1896-1980) som ansåg att det är barnets erfarenheter som likt byggstenar gör att barnet lär sig mer om världen. Piaget menade, enligt Hwang och Nilsson, att barn stimuleras av konflikter och deras lösningar, då konflikter hjälper barn att inta andra människors perspektiv och förstå hur andra människor tänker och agerar. Vidare anser Hwang och Nilsson att detta synsätt inte får mycket stöd bland nutida forskare, vilket kan förklara varför konflikter i allmänhet anses som negativt såväl inom skolan som i det övriga samhället.

Psykodynamisk teori

Inom den *psykodynamiska teorin*, vars grundare är Sigmund Freud (1856-1939), betonas hur tidiga erfarenheter under uppväxtåren, framförallt konflikter, påverkar beteenden under senare delen av livet. Hwang och Nilsson (2000) anser att tonvikten inom den psykodynamiska teorin ligger på relationerna mellan barn och vuxna samt hur dessa relationer upplevs, positivt eller negativt.

Interaktionistisk teori

Relationer och kommunikationen mellan människor sätts i centrum inom den *interaktionistiska teorin* som poängterar att människan och samhället förutsätter varandra för att de båda ska kunna existera. Den interaktionistiska teorins företrädare Georg Herbert Mead (1863-1931) ansåg, enligt Hwang och Nilsson (2000), att det är samspelet med andra som förklarar både individers och grupperns beteende. Ett barn speglar sig i den vuxnes attityd och skapar på så sätt sin identitet genom samspel med andra människor i dess omgivning. För att utvecklas på ett fruktbart sätt krävs det att vuxna i barnets närhet positivt bekräftar barnet, detta menar Hwang och Nilsson.

Utvecklingsekologisk teori

Idag anser många forskare att människan ingår i olika system som mer eller mindre påverkar hennes utveckling. Denna teori som, enligt Hwang och Nilsson (2000), kallas för *utvecklingsekologisk teori* betonar att ett barns utveckling styrs från två håll, dels genom mognad/arv, dels genom fysisk/social miljö. Uri Bronfenbrenner är en utvecklingspsykolog som, enligt Forsberg och Wallmark (1998), menar att människan ingår i olika dynamiska system som är uppbyggda i nivåer. Det minsta systemet är *mikrosystemet*. Enligt Bronfenbrenners synsätt ingår människan i flera mikrosystem som då barnet är litet enbart inrymmer familjen. Systemen växer successivt till att innefatta kamrater, skola och fritidsintressegrupper ju äldre barnet blir. Det som håller ihop mikrosystemen kallas *mezzosystem* och innefattar exempelvis samtal mellan hemmet och skolan. Nästa nivå utgörs av *exosystemet*, en miljö som barnet inte själv deltar i men som indirekt påverkar barnet. Det kan exempelvis vara föräldrarnas arbetssituation eller personaltätheten på skolan. Det övergripande systemet, *makrosystemet*, är enligt Forsberg och Wallmark svårdefinierat då det innefattar såväl levnadsstandard som familjepolitik och kulturella värderingar.

Beteendemodifikation

När det gäller de pedagogiska tillämpningarna är *beteendemodifikation*, enligt Stensmo (2000), en pedagogisk tillämpning som bygger vidare på Skinners inlärningsteori. Inom beteendemodifikationen försöker man förändra olika typer av beteenden. Beteendemodifikationens grundtanke är att människan strävar efter mål som genom hennes beteende har ett belöningsvärde. Stensmo anser att denna pedagogiska tillämpning hade stora framgångar i Sverige under 1960- och 1970-talet och hävdar samtidigt att metoden inte helt försvunnit. Den återfinns idag i ett flertal dataprogram som baserar sig på att öva färdigheter med positiv förstärkning som en konsekvens. Vidare menar Stensmo att många av dagens pedagoger fortfarande använder sig av beteendemodifikation när det gäller att fostra elever till ett för pedagogen positivt klassrumsbeteende. Här vill jag påminna om att denna beteendemodifikation, liksom behaviorismens inlärningsteori, inte är koncentrerad på det inre känslolivet, utan istället på ett yttre beteende.

Självsäker disciplin

En annan pedagogisk tillämpning som hämtat inspiration från behaviorismen och som utvecklats av makarna Lee och Marlene Canter är *Assertive Discipline* (Canter & Canter, 1992), vilket jag översätter med *självsäker disciplin*. Med självsäker disciplin betonar Canters pedagogens kontroll av elevernas klassrumsbeteende och de menar vidare att pedagogen har rätt att ställa krav på ordning och disciplin i klassrummet. Användningen av belöning respektive bestraffning som ett medel för att eleverna ska få ett bra klassrumsbeteende är en faktor som självsäker disciplin betonar och som hänger ihop med de behavioristiska idéerna. Vidare anser makarna Canter att det är pedagogens positiva uppmärksamhet av elevernas goda prestationer och uppförande som är avgörande när det gäller elevernas utveckling av ett tillfredsställande klassrumsbeteende.

Realitetsterapi

Realitetsterapi tillhör den humanistiska psykologin, vars tonvikt i motsats till behaviorismen ligger på människans egna tankar och känslor (Imsen, 1992). Denna teori som betonar att människan har en fri vilja men även ett personligt ansvar för sina handlingar, utvecklades av den amerikanske psykiatrikern William Glasser på 1960-talet (Stensmo, 2000). Glasser (1965) menade att det är människan själv som väljer sitt beteende och därför även är ansvarig för det egna beteendets konsekvenser. Målet med realitetsterapi var, enligt Glasser, att försöka hjälpa människan till ett ansvarsfullt beteende och att människan därmed ska välja bort oansvariga beteenden såsom kriminalitet och missbruk. Inom realitetsterapi ansåg Glasser att pedagogen direkt kan hjälpa en elev att komma till rätta med ett negativt klassrumsbeteende, vilket kan yttra sig i att eleven uttrycker sitt missnöje mot skolan då eleven inte känner sig sedd eller respekterad. Detta uppnår pedagogen genom att acceptera elevens känslor, men samtidigt poängtera att elevens beteende är oacceptabelt.

Kontrollterapi

Glasser (1996a, 1996b) utvecklade under 1980-talet dessutom en *kontrollterapi* där han lämnade uppfattningen att pedagogen direkt kan påverka en elevs beteende då han eller hon behandlar disciplinfrågor i skolan. Glasser anser nu att en kortsiktig lösning på ett störande klassrumsbeteende är att pedagogen i vänlig ton ber eleven att lämna klassrummet för att gå till särskilda "utvisningsrum" där personal som har kunskap i samtalsrådgivning, exempelvis

skolkuratorer, kan hjälpa eleven i problemlösande samtal. Målet är att eleven tillsammans med personal ska upprätta en plan för hur eleven ska handskas med sin fortsatta skolgång för att därefter återvända till klassen, alternativt omplaceras i en annan klass. En mer långsiktig lösning på ett störande klassrumsbeteende finner Glasser istället i utvecklandet av en skola som förebygger disciplinproblemen genom att tillfredsställa alla elevers behov.

Aktivt lärarskap

Ytterligare en företrädare för den humanistiska psykologin är Thomas Gordon som anser att människan har en fri vilja, liksom att hon själv väljer sina handlingar som hon därmed tar konsekvenserna för (Gordon, 1977). Gordon utvecklade den pedagogiska tillämpningen *aktivt lärarskap* som handlar om självkontroll. Pedagogen kan enligt denna tillämpning inte kontrollera elevernas handlingar, däremot kan han eller hon lära eleverna att kontrollera sitt eget klassrumsbeteende. I aktivt lärarskap anger Gordon två typer av konflikter i skolan. Det gäller dels konflikter där den ena partens beteende stör den andre parten, dels konflikter där två parter åsikter kolliderar med varandra. Det aktiva lärarskapet tar upp tre konflikthanteringsmetoder, av vilka två av dessa innebär att en part vinner och en förlorar. Den tredje konflikthanteringsmetoden går ut på att båda parterna kan anse sig som vinnare. Detta är en metod som kräver att parterna förstår vilken process det är som resulterar i konflikthantering, men även att parterna är samarbetsvilliga.

Vad visar dessa teorier? För det första visar de att skolan spelar en viktig roll när det gäller barns utveckling, och naturligtvis också inläring. För det andra visar de också att det inte är utan betydelse vilken teori och tillämpning en pedagog anammar (Andersson, 1999). Inom inläringsteorin behaviorismen betonas att människan är helt passiv och styrd av sin yttre miljö, där det mänskliga beteendet är responser på utifrån kommande händelser i denna miljö (Stensmo, 2000). Den kognitiva teorin hävdar tvärtemot denna, inte bara att barns utveckling sker i olika stadier, utan också att kunskaper likt byggstenar bygger upp en inre förståelse av omvärlden (Hwang & Nilsson, 2000). En ytterligare teori är, enligt Hwang och Nilsson, den psykodynamiska teorin som ännu starkare betonar den inre människan och därmed att händelser i barndomen påverkar handlingar senare i livet. Den interaktionistiska teorin som betonar samspelet mellan människor och Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori, i vilken människan ingår i olika dynamiska system som styr hennes utveckling, tar likt den psykodynamiska teorin hänsyn till den inre människan och hennes känsloliv (Forsberg & Wallmark, 1998).

Empiriska undersökningar av disciplinen i skolmiljön

I det följande ämnar jag lyfta fram några empiriska undersökningar angående disciplinen i skolmiljön. Samtliga undersökningar har anknytning till begreppet skäll.

En av de första som empiriskt studerade disciplinen i skolmiljön var Jacob L. Kounin (1970), en amerikansk pedagog och psykolog som kan sägas stå vid sidan av de ovannämnda. Kounin genomförde empiriska undersökningar ute i klassrummen, från andra världskriget och ett par decennier framåt. Under dessa undersökningar myntade han begreppet *krusningseffekten*,

vilket förklarar hur en tillsägelse till en individ påverkar andra individer runt omkring och deras syn på den som utdelat tillsägelsen. Kounin genomförde även försök med olika former av tillsägelser till barn på en förskola. De former av tillsägelser som han använde var följande:

Klarläggande tillsägelser. Pedagogerna säger vem som betett sig olämpligt och varför beteendet är olämpligt. De klarläggande tillsägelserna nådde även de barn som var åskådare till tillsägelsen i undersökningen. Barnen anpassade sig till det önskvärda beteendet.

Bestämt uppträdande. Pedagogerna har attityden ”jag menar vad jag säger” och står fast vid yttrandet tills barnet upphör med det olämpliga beteendet. De barn som i undersökningen såg tillsägelsen och själva idkade ett olämpligt beteende upphörde med detta.

Omild uppsträckning. Pedagogerna har en hotfull attityd och/eller tar tag i barnet som beter sig olämpligt. I denna tillsägelse förbättrades inte de åskådande barnens beteende, istället blev barnen i undersökningen upprörda och ängsliga.

Johnstone och Munn´s (1992) undersökning är en av de få undersökningar angående disciplin i skolan som har genomförts sedan Kounins studier. I denna skotska undersökning i Secondary Schools deltog 871 pedagoger som fick berätta om vilka sanktionsmetoder de använder sig av när det gäller besvärliga elever. Resultatet visar att 99 % av de tillfrågade använder sig av skäll (*verbal rebukes*, skarpa tillrättavisningar eller *telling off*, skäll) och trots att hela 64 % ofta skäller, anser endast 7 % att det är en effektiv sanktionsmetod. Undersökningen visar även vad pedagogerna anser är ett negativt beteende, eller med andra ord vad pedagogerna skäller på. Dessa beteenden rangordnade Johnstone och Munn efter hur frekvent förekommande de var under en given vecka. Några beteenden redovisas nedan.

- | | |
|--|------|
| • Att prata utan att ha fått ordet | 98 % |
| • Att störa andra elever | 94 % |
| • Att medvetet utebli från skolarbetet | 90 % |
| • Att äta/tugga tuggummi i klassrummet | 85 % |
| • Att komma för sent | 83 % |
| • Att väsnas för mycket | 80 % |
| • Att bryta mot klassens regler | 72 % |

Två andra vanliga sanktionsmetoder de skotska pedagogerna använder sig av är, enligt Johnstone och Munn, isolering av eleven och extra arbete. Isolering av eleven är en metod som ett flertal pedagoger tillämpar. De flesta av pedagogerna anser, enligt Johnstone och Munn´s undersökning, att den effektivaste sanktionsmetoden när det gäller att förbättra disciplinen är att använda sig av humor. Rektorererna å sin sida menar att den effektivaste sanktionsmetoden är att kontakta föräldrarna. Enligt de tillfrågade pedagogerna skulle disciplinen förbättras om de använde hårdare sanktioner, om klasserna var mindre, samt om skolan hade en närmre kontakt med hemmen. Detta då den sista punkten, att skapa en bra relation mellan hem och skola, är den största svårigheten när det gäller disciplinen i klassrummet. De tillfrågade rektorererna anser även dessa att disciplinen skulle förbättras om klasserna var mindre men även om elevrådgivningen ökade. Johnstone och Munn menar vidare att varken pedagoger eller rektorer anser att det finns en universalmetod när det gäller hur disciplinproblemen i den skotska skolan ska lösas.

Även på Island har det genomförts en empirisk undersökning som behandlar disciplinen i skolan. Denna undersökning genomfördes mellan åren 1994 och 1995 (Sigurdardottir, 1997). Undersökningens syfte var dels att se vilka metoder pedagogerna använder sig av när det gäller att korrigera elevernas negativa beteende, exempelvis skolk och verbala angrepp mot pedagogen, dels att se hur stor del av tiden som pedagogerna använder till direkt disciplinkontroll. Undersökningen genomfördes vid två isländska skolor med ca 200 elever i vardera skolan. Undersökningsmetoderna var observation i klassrum, samt intervjuer med åtta pedagoger och rektorer som handlade om deras inställning till och trivsel i skolan. Resultaten visar, enligt Sigurdardottir, att pedagogerna, för att korrigera elevers negativa beteenden, i stor utsträckning försöker tysta eleverna eller hota med straff. Faktum är att den vanligaste metoden för att skapa disciplinkontroll, att tysta klassen, i genomsnitt används 4,3 gånger i timmen och exempel finns på pedagoger som tystar klassen 23 gånger i timmen. Det som även kan observeras är att denna metod inte har någon betydande effekt på elevernas beteende, då är de mer pedagogernas vanor som styr valet av metod. Vidare blev pedagogerna tillfrågade om vilka orsaker de tror ett negativt elevbeteende har. Enligt Sigurdardottir anser flertalet pedagoger att detta antingen beror på elevernas sociala situation utanför skolan eller på att eleverna inte trivs i skolan. Ingen av pedagogerna anser att det kan vara fel på vare sig själva undervisningen eller på deras eget uppträdande gentemot eleverna.

En utskällning är inte bara en utskällning

Under denna rubrik kommer jag att beskriva en viktig del i mitt arbete, nämligen en empirisk undersökning i form av ett forskningsprojekt, genomfört i Danmark. Undersökningens syfte var att skapa ny forskning kring barn och barndom (Sigsgaard, 2003). Anledningen till att detta projekt är viktigt i min undersökning är att jag i mångt och mycket bygger på och diskuterar mina resultat med projektet som bakgrund.

I det danska forskningsprojektet ingick ett projektarbete som finansierades av Hojvangseminariets utvecklingsavdelning samt Roskilde kommun. Projektarbetet som pågick under två år fick namnet *Skaeldud*, på svenska *Utskälld*. Syftet med arbetet var enligt Sigsgaard, som även fungerade som rådgivare för projektförskolan, trefaldigt. För det första att inhämta mer kunskap om utskällningsmetodens omfattning och dess skadeverkningar. För det andra att studera och analysera en institutions förändringsprocesser, och för det tredje att försöka få en ökad kunskap om vad en institution egentligen är. Undersökningen innehöll i sin tur tre olika delar:

- En fallstudie i en dansk förskola som arbetade med ett utvecklingsarbete där forskare undersökte hur vuxna skäller på barn.
- En litteraturstudie där forskare gick igenom vad andra tyckt och tänkt när det gäller skäll i hemmet och vid olika institutioner som exempelvis skolor.
- Insamling av data från en mängd förskolor, skolor och andra institutioner som av olika anledningar arbetade kritiskt med barn - vuxen - relationer.

Jag vill i det följande ge en beskrivning av den danska förskolan som var föremål för den ovannämnda fallstudien. Materialet är hämtat från förskolans egen rapport "*Skaeld ud*" *er ikke bare "skaeld ud"* (Hojvangseminariet, 1997), på svenska kan vi säga *En utskällning är inte bara en utskällning*.

Vognmandsparkens förskola i Roskilde består av fyrtiofyra barn mellan tre och sju år samt sju pedagoger. Förskolan har sedan länge haft som mål att den i så stor utsträckning som möjligt ska likna ett hem. Denna strävan har de formulerat i sex följande punkter.

- Det ska vara bättre att vara här än att inte vara här
- Vuxna ska ha starka skäl till att säga ”nej”
- Se möjligheter istället för begränsningar
- Varje barn är unikt
- Barn ska tas på allvar
- Barn måste ges sådana upplevelser de annars inte skulle ha fått
(Hojvangseminariet, 1997 s. 5) (översättningen är min)

Pedagogerna vid förskolan är väl medvetna om att de har makten i och med att pedagogerna bestämmer vad som är acceptabelt respektive oacceptabelt. Vidare anser de att kommunikationsprocessen mellan barn och pedagoger i hög grad påverkar barnets utveckling och självuppfattning.

De metoder som användes i undersökningen var:

- Intervjuer med såväl barn som pedagoger
- Dagboksskrivning
- Observationer
- ”Hela vägen runt-metoden”

Den sistnämnda metoden, som är en kombination av de tre förstnämnda metoderna, ger information om själva förloppet, tolkningen och tankarna kring situationen. Metoden utvecklades med hänsyn till att alla som var involverade i en utskällning skulle få ge sin version av händelsen. Pedagogerna genomförde detta själva då förloppet av en utskällning diskuterades av såväl de som deltog som de som bevittnade utskällningen. Genom ”Hela vägen runt-metoden” fick pedagogerna en mer holistisk bild av den enskilda händelsen då de mycket noggrant antecknade vad var och en berättade. Ingenting var för obehagligt för att tas upp, istället redovisades allting. I slutet av utvecklingsarbetet hade det till och med blivit normalt att en pedagog bad en kollega att vara observatör när hon skällde ut ett barn. Enligt pedagogerna är ”Hela vägen runt-metoden” mycket utvecklande när det gäller att studera en utvecklingsprocess. Det är dock en metod som kräver både tid och personal för att kunna genomföras.

När pedagogerna och barnen intervjuades hade utvecklingsarbetet pågått i ett års tid. Barnen vid Vognmandsparkens förskola berättar under intervjuerna att de ofta får skäll på förskolan. Vidare menar barnen att de blir utskälda då de gjort något de ”inte får göra” eller ”dumma saker”, vilket kan vara att retas, förstöra för något annat barn eller ställa till besvär. Pedagogerna ansåg vid starten av utvecklingsarbetet att de visserligen skällde, dock inte i någon större omfattning. Under intervjuerna definierar pedagogerna skäll som då de talar med hög och irriterad röst, eller då pedagogen talar om för ett barn att han eller hon gjort något felaktigt.

Om barnen bråkar, retas eller mobbas varandra anser pedagogerna att de skäller ut barnen. Däremot nämner inte pedagogerna i lika stor utsträckning att de skäller ut barnen om barnen gjort åverkan på ett föremål. Vad som hos pedagogerna föranleder skäll är mycket individuellt. En pedagog kan ge ett barn en utskällning för att barnet springer i korridoren medan en annan kan skälla för att ett barn slamrar med besticken vid matbordet. Alla reagerar

utifrån sina egna personliga normer och menar vidare att det är viktigt att hålla fast vid individuella bedömningar när de bör avstå, respektive agera. Ingen pedagog anser att de mår särskilt bra efter en utskällning, de kan känna sig upprörda, ledsna eller plågas av dåligt samvete. Inte heller är det någon som känner en lättnad efter att ha skällt ut ett barn. Ett flertal av pedagogerna menar att det kan vara svårt att ge en utskällning, i synnerhet gäller detta om pedagogen är ung och nyanställd. Att ge barn utskällningar lämnas istället ofta över till de mer erfarna pedagogerna.

Många av de utskällda barnen känner sig ledsna, är rädda och har hjärtklappning efter att ha blivit utskällda. Vidare anser barnen att pedagogens ögon, när han eller hon tittar barnet ”djupt i ögonen”, är det mest skrämmande i en utskällningssituation. Att det är ögonen som skrämmer mest vid en utskällning diskuterade pedagogerna efter intervjuerna då de förväntade sig att det var deras kroppshållning som enligt barnen skulle vara det mest skrämmande. Sigsgaard (2003) spekulerar kring detta och menar att en tänkbar orsak kan vara att pedagogerna, under utvecklingsarbetets gång, ändrat så mycket av maktens språk att det enda som återstår är ögonen, själens spegel.

Ingen av barnen tycker om att få skäll. Några barn tror även att pedagogen fortfarande är arg efter en utskällning, något som fått till följd att pedagogerna bestämt att de efter en utskällning tydligt förklarar för barnen att de inte längre är arga (Hojvangseminariet, 1997). Om barnen är tvungna att bli utskällda vill de antingen bli utskällda av den pedagog de gillar bäst då det ger barnen en trygghet om att pedagogen ska skälla på ett sätt som passar dem själva, eller en pedagog som de inte alls har någon relation till, då barnen känner att det inte berör dem lika mycket. När det gäller pedagogerna vill de helst bli utskällda av någon de känner väl, har förtroende för och som de känner sig trygg med.

Barnen vid Vognmandsparkens förskola har flera alternativ till pedagogerna istället för skäll. Många av barnen anser inte att pedagogerna bör ”säga det” så hårt utan istället med lugn röst. Andra barn menar att pedagogerna ska ”säga det” som vanligt. Det finns även skilda uppfattningar bland barnen huruvida barn får skälla på vuxna. Vissa barn anser inte att barn får skälla på vuxna eftersom vuxna är större än barn, medan andra barn anser att det är fullt acceptabelt att barn får skälla på vuxna. Det som barnen dock är ense om är att skäll visserligen är nödvändigt, men något som de vill ska upphöra då ingen av barnen själva vill bli utskällda.

Som jag tidigare nämnde ansåg inte pedagogerna vid förskolan att det förekom mycket skäll vid upptakten av utvecklingsarbetet. Skäll förekom endast då det var nödvändigt. I slutet av arbetet var uppfattningen den att det skälls en hel del, dock utan att förödmjuka barnen. Två års medvetet arbete omkring synsättet på skäll har gjort att det inte längre är den enskilde pedagogens problem. Istället är samtliga pedagoger delaktiga och lär av varandras metoder, något som de anser har varit utvecklande för hela personalgruppen. Efter utvecklingsarbetet kom pedagogerna vid Vognmandsparkens förskola fram till att:

Vuxna får visst skälla och det får barn också... Det är sättet vi gör det på som är avgörande! (Hojvangseminariet, s. 2) (översättningen är min)

Vidare menar pedagogerna att en ”bra utskällning” karakteriseras av att den inte trycker ned barnet ifråga. Vuxna ska reagera på själva handlingen och inte på barnet som person, samt att barnet ska få chans att framföra sina egna åsikter till den vuxne.

Som projektledare anser Sigsgaard (2003) att en institution som en förskola är på väg att skapa en "icke-skäll-kultur" när även barn vågar skälla på vuxna, något som kunde konstateras vid Vognmandsparkens förskola i slutet av utvecklingsarbetet. När barn vågar ta ett sådant steg när det gäller att skälla på vuxna, menar Sigsgaard att detta tyder på en öppenhet angående ämnet ifråga.

Makt, kontroll och disciplin

I det följande vill jag beskriva hur ovanstående begrepp är relaterade till varandra, vad makt egentligen är och hur detta kan mynna ut i sanktioner.

Sociologen Anthony Giddens beskriver, enligt Sigsgaard (2003), begreppet *makt* som en kapacitet att förändra såväl världen, som sakernas tillstånd. Eftersom vuxna inte betraktar barn som jämlika befinner sig vuxna i en maktposition gentemot barn (Bae, 1996). Hur vuxna svarar på barns kommunikation, hur de sätter ord på deras handlingar samt vad de reagerar och inte reagerar på, är processer där makt utövas enligt Bae. Makt behöver inte endast vara av ondo då den kan uppmuntra barnets självständighet och tro på sig själv och andra. Men den kan även brukas på ett sätt som försvagar barnets självständighet och respekt och det sker i förhållanden där den ena parten är beroende av den andre. Det är exempelvis inom skolans värld som Bae anser att makt kan missbrukas.

Enligt Stensmo (1997) härstammar begreppet *kontroll* från latinets *contre-role* och är synonymt med makt. När en människa har kontroll har hon makt över någon eller något. Har människan makt över någon annan beskriver Stensmo det som yttre kontroll, har människan istället makt över sig själv innebär det att hon har självkontroll. När det gäller kontroll inom skolan menar Stensmo vidare att detta är något som pedagogen använder för att försäkra sig om att elevernas beteende är i samklang med de mål och planer som gäller för det aktuella klassrummet eller skolan. Ett annat begrepp som hänger samman med makt är enligt Stensmo *disciplin* som härstammar från latinets *disciplina* och betyder uppfostran och ordning. Stensmo anser att disciplin kan uppfattas som positivt om vi i beskrivningen menar ordning och reda, samt gott uppförande. Läger vi däremot in ordet maktutövning uppfattas disciplin som något negativt. Vidare menar Stensmo att den positiva tolkningen av disciplin är en nödvändighet i skolan då det är en förutsättning för att arbetet i klassrummet överhuvudtaget ska fungera.

Det är dock inte enbart vuxna som kan ha makt, det kan även barn ha, men när barn institutionaliseras begränsas, enligt Sigsgaard (2003), deras makt. Från att barnen har haft relativt stor frihet i såväl tid som rum, är aktiviteterna nu i och med institutionaliseringen mer schemalagda. Det traditionella skällandet, anser Sigsgaard, är riktat mot barnets reaktioner på denna maktinskränkning, och ju mer regelstyrd institutionen blir, desto mer skälls det.

Samhället är uppbyggt av en mängd system med olika relationer som människan ständigt skapar och utvecklar till andra människor. Förmågan att knyta an är en av människans grundläggande drivkrafter vilket, enligt Sigsgaard, kan göra att ingrepp mot denna förmåga kan orsaka allvarliga konsekvenser, i synnerhet om ingreppen är kopplade till skäll. Vidare menar Sigsgaard att vuxnas relation till andra vuxna skiljer sig från vuxnas relation till barn, något som har med makt att göra. Den vuxne är både större, äldre, samt har mer kunskap och erfarenhet än barnet, därför anser många människor att det är fullkomligt naturligt att den

vuxne har makten över barnet. Av hänsyn till relationen avhåller sig ofta vuxna från att skälla ut varandra då de är väl medvetna om att visa respekt och aktning för andra vuxnas beteenden och åsikter. I vuxnas relation till barn finns det dock, menar Sigsgaard, en slags naturlighet när det gäller att skälla, så länge detta inte övergår i fysisk bestraffning. Sigsgaard anser vidare att centrala begrepp i ett maktförhållande är krav, gränser, ramar och konflikter, liksom att skäll ingår i konflikterna som en komponent i själva maktutövningen, där skäll snarare är regel än undantag.

Sigsgaard (2003) jämför med de nordiska medeltida lagar i vilka familjefäderna hade rättigheter att tukta och aga såväl familjemedlemmar, som trälar och tjänstefolk. I Sverige begränsades rätten att utöva husaga till manliga tjänare under 18 år samt till kvinnliga tjänare under 16 år, 1858. Det skulle dock dröja, enligt Sigsgaard, ända fram till 1920 innan husbondens rätt att aga sina tjänare helt upphörde. Rätten till skolaga försvann, som tidigare nämndes, i Sverige 1958. Tidigare använde sig pedagoger, enligt Patterson m. fl. (1982), av fysiska bestraffningar i ett pedagogiskt syfte, då elevernas negativa beteende genom detta skulle upphöra. Vidare anser Patterson m. fl. att problemet med bestraffningar är att sanktionsformen kan få motsatt effekt än vad som var avsikten då eleven i fråga ofta utvecklar en negativ inställning till den straffande pedagogen.

Sigsgaard (2003) menar att barn som blir agade ofta får skäll. Är den valda sanktionsformen däremot skäll åtföljs den sällan av fysiska sanktioner, med undantag som att ta tag i barnets arm eller tvinga barnet att se i ögonen på den som skäller. Enligt Elgin (1980) visar undersökningar att de verbala sanktionsformerna har en klar övervikt över de fysiska sanktionsformerna av det faktum att omkring hälften av alla barn aldrig utsätts för någon typ av fysisk sanktionsform. Sigsgaard (2003) ställer frågan om sanktionerna minskat i och med att agan nu är avskaffad, men finner inget säkert svar. Han menar istället att man hade kunnat tänka sig att agan ersatts av andra sanktioner, såsom psykologisk kontroll i form av uteslutning eller specialistbehandling. Enligt Patterson m. fl. (1982) kan barn som fått en sträng tillrättavisning lida psykisk skada efteråt, vilket ansvariga inom skolvärlden försökt lösa genom att istället för begreppet *bestraffning* använda begrepp som *gränssättning* och *negativa konsekvenser*. Dessa begrepp, gränssättning och negativa konsekvenser, ska kännetecknas av en kontroll där barnet varken blir fysiskt eller psykiskt kränkt. Men avsikten är fortfarande att uppnå beteendemodifikation eller, med Patterson m. fl. ord, en beteendekorrigerande effekt.

Vad ryms inom begreppet skäll?

Här ämnar jag förklara vad det är som uppfattas som skäll, olika varianter av skäll, en utskällnings ordinnehåll samt omfattningen av och vilka konsekvenser som begreppet skäll medför.

Sigsgaard (2003) beskriver skäll som ett samlingsnamn för verbala sanktionsmetoder mot barn, vilka oftast utförs av en vuxen som barnet är i en beroendeställning till. Vidare menar han att en utskällning karakteriseras av en envägskommunikation från den vuxne till barnet i fråga.

Flera forskare (Botor, 1987; Elgin, 1980) har försökt avgöra var begreppet skäll hör hemma genom att placera in begreppet i kategorier. De psykiska sanktionsformerna domineras av det verbala våldet, exempelvis skäll, skrik och hot. Sigsgaard (2003) menar att skäll dels kan utövas skrikande, dels ske sammanbitet. Vidare anser Sigsgaard att det som gör skrikandet till skäll är det faktum att skrikandet riktar sig mot barnet. Då skrikandet handlar om barnets handlingar eller innehåller negativa och nedsättande omdömen om barnet kommer barnet även uppfatta det som skäll. Ett tydligt exempel, menar Sigsgaard, är beskrivningen av den pedagog som en dag kommer in till sin klass och skriker "Vilket underbart väder", ingen av eleverna uppfattar detta som skäll just därför att uttalandet inte är riktat till en enskild individ.

Kategorier av skäll

Forskare (Dutton m. fl., 1995; Juul, 1997; Sigsgaard, 2003) skiljer mellan olika varianter av skäll:

Skäll som reaktion. En vuxen kan skälla på ett barn då den vuxne blir rädd. Barnet kanske springer ut på vägen och är nära att bli överkörd av en bil. Den skräckslagne vuxne börjar då skälla på barnet istället för att trösta det. Följden blir, enligt Sigsgaard (2003), att den vuxnes rädsla laddas ur, medan barnet får ytterligare en chock i och med att barnet nu blir utskälld. Skäll som reaktion är endast en respons och har därmed inget syfte att uppfostra.

Skäll som uppfostringsmetod. Skäll kan genomföras i ett uppfostrande syfte. Exemplet som Sigsgaard (2003) ger visar att vuxnas rädsla kan ta sig uttryck i skäll. Detta då det finns pedagoger i Bosnien som tar med eleverna upp i bergen för att skälla på dem, i syfte att varna eleverna för de trampminor som är nergrävda i marken. Denna variant av skäll, anser Sigsgaard, har formen av en kollektiv psykisk uppfostringsmetod som därmed även är avsiktlig.

Riktade utskällningar. När Juul (1997) talar om utskällningar skiljer han mellan å ena sidan skäll som rör barnets direkta uppträdande och å andra sidan det skäll som riktas mot barnet då dess uppträdande påverkar oss själva.

Globala utskällningar. Enligt Dutton m. fl. (1995) kännetecknas globala utskällningar av att de är allomfattande. Utskällningarna riktar sig inte mot ett specifikt beteende utan inkluderar hela barnet. Är dessa utskällningar ständigt återkommande menar Dutton m. fl. att det kan få negativa konsekvenser för barnets personlighetsutveckling.

Obefogade utskällningar. En av de värre formerna av utskällningar, anser Sigsgaard (2003), är obefogade utskällningar eftersom de kan skapa en vrede hos barnet. Vreden hos barnet kan leda till att den vuxne tror att utskällningen är befogad, trots att den inte är det.

Befogade utskällningar. Är utskällningen istället befogad, om barnet verkligen "gjort det" trots att han eller hon visste att det var förbjudet, accepterar ofta barnet utskällningen. Det kan till och med hända att barnet, enligt Sigsgaard (2003), insisterar på att den vuxne ska skälla i en sådan situation då barnet vet att det är befogat.

Ordinnehållet i en utskällning

I Japan har det forskats angående ordinnehållet i utskällningar. I denna undersökning fick 300 barn i åldern 11-12 år samt 300 universitetsstudenter beskriva olika utskällningsepisoder

från deras egen barndom (Sigsgaard, 2003). Undersökningsspersonernas uppgift var att försöka komma ihåg vad som sagts vid utskällningar. Genom detta fick forskare fram 1670 skällningsyttranden som därefter analyserades och placerades i olika kategorier. Några av kategorierna redovisas nedan.

Direkt tal

- Gör det!
- Sluta med det där!

Indirekt tal

- Specificering av vad barnet inte får göra
- Beskrivning av påföljderna
- Påminnelse om vad man sagt förut
- Angivande av orsak till att barnet inte får göra det
- Kritiserande av barnets personlighet
- Dubbelbindning: ”Om du inte vill göra läxan, så låt bli”
- Ignorerande av barnet

Omfattningen av skäll

Det finns få studier som specifikt undersökt hur mycket vuxna skäller på barn, istället menar Sigsgaard (2003) att ämnet ofta berörs flyktigt.

Varför skäller pedagoger?

Enligt Sigsgaard (2003) finns det vissa skillnader när det gäller skäll inom hemmet och skäll vid en institution. Inom hemmet verkar det vara acceptabelt att skälla i största allmänhet, men inte att skälla *på* någon. Motsatt förhållande menar Sigsgaard råder vid institutioner där skäll ses som en del i det pedagogiska arbetet, både nödvändigt och accepterat. Däremot anses det som oprofessionellt att skälla i största allmänhet vid institutioner.

Varför pratas det då inte om skäll vid institutioner? Frågan har inget självklart svar då det enligt Sigsgaard är svårt att sätta fingret på begreppet skäll. Men Sigsgaard menar att om vi föreställer oss att skäll är en trossats eller belief som aldrig diskuteras, är detta en möjlig orsak till varför det talas så lite om skäll vid institutioner. Inte heller står det att läsa någonting om skäll i skolans styrdokument då dessa beskriver målsättningar vad skolan kommer att göra, inte vad skolan *inte* kommer att göra.

Sigsgaard anser vidare att många av dagens skolor vill öka sin ”produktivitet”, något som i sin tur leder till ökade krav på disciplin samt fler sanktioner. Vid förskolor och skolor finns en institutionslogik som innebär att alla ska göra samma saker samtidigt, exempelvis äta samtidigt, leka samtidigt och vistas ute samtidigt. Detta får, enligt Sigsgaard, till följd att många avbrott skapas när barnen beordras än hit och än dit, faktorer som bidrar till att frekvensen av skäll ökar.

Det finns ett ordspråk som lyder ”När krubban är tom bits hästarna”. Detta innebär att om människan har sina behov tillgodosedda så har hon heller ingen anledning att skapa konflikt. Genom detta ordspråk vill Sigsgaard visa på en tänkbar förklaring till varför pedagoger skäller mer vid de institutioner, exempelvis förskolor och skolor, som drabbats av ett allt högre barnantal och personalnedskärningar.

Sigsgaard menar vidare att det finns skäl att anta att det skälls mycket vid en institution om institutionens inställning är att pedagogerna öppet ska visa alla känslor, inklusive vrede och om pedagogerna själva blivit utsatta för skäll i barndomen. Dessutom ökar tendensen att skälla om uppfostringsprincipen vid institutionen är att sätta gränser med hårda sanktioner och restriktioner.

Vilka barn blir mest utskällda?

Enligt Sigsgaard (2003) visar undersökningar där barn vid institutioner själva fått ange vilka barn det är som blir utskällda, att det i genomsnitt är mellan 10 % och 20 % av barnen vid en institution som alltid får skäll. Tillfrågade pedagoger kan, menar Sigsgaard, beskriva tre typer av barn som riskerar att drabbas av utskällningar i större utsträckning än andra.

- *Det kontaktsökande barnet* är ett klängigt barn som är väldigt mån om att få vara i närheten av den vuxne. Det är vidare ett barn som inte heller låter andra barn komma nära den vuxne.
- *Det överaktiva barnet* är ett barn, vanligtvis en pojke, som är fysiskt aktivt och därigenom får utstå mycket skäll. Barnets äventyr och lekar är ofta våldsamma, något som gör att andra barn ibland kan komma till skada. För att förhindra att dessa situationer ska uppstå skäller pedagogen ut det överaktiva barnet i förebyggande syfte innan incidenten inträffat.
- *Det gnälliga barnet* som gnäller i de flesta situationer får utstå mer skäll ju mer barnet gnäller och pedagogens reaktion på detta gnäll blir allt allvarligare.

Orsaken till skäll vid institutioner kan, enligt Sigsgaard, delvis förklaras sociokulturellt då det finns barn som ofta får skäll och som kommer från familjer med lägre status, där andra ideal råder än vid flertalet institutioner. Detta gör att pedagogen inte förstår varför barnet betar sig på ett visst sätt, något som kan resultera i en utskällning. Att pedagogen inte förstår ett barn anger Sigsgaard som en möjlig orsak till varför pojkar blir utskällda i större utsträckning än flickor vid institutioner. Då det ofta är kvinnliga värderingar och normer som råder vid institutioner som förskolor och skolor kan följden bli att pedagogerna inte reflekterar över att flickor och pojkar uttrycker sig och kommunicerar olika. Sigsgaard anser dessutom att det är vanligt att institutioner förstärker svaga barns problem även om det inte är tanken. Denna förstärkning kommer av att de barn som får mest skäll hemma även verkar bli mest utskällda vid institutionen, medan de barn som känner stöd och trygghet hemifrån även känner sig trygga vid institutionen. Detta leder Sigsgaard till att ställa frågan om skäll möjligen kan skapa egoism. Något entydigt svar ger han inte, men han menar att detta kan stämma då undersökningar visar att barn skyller på andra barn för att de själva ska undgå att bli utskällda.

Det som visat sig i undersökningar är att yngre barn får mer skäll än äldre. Enligt Sigurdardottir (1997) får elever i klasserna 1-3 mer än dubbelt så mycket skäll av pedagoger som elever i klasserna 4-7. Resultat från andra undersökningar bekräftar, enligt Sigsgaard (2003), detta. Han anser vidare att tvärtemot vad man kan tro så verkar det som att utskällningarna avtar i och med att barnet blir äldre.

Konsekvenser av skäll

Sigsgaard (2003) menar att vuxna ofta vill tro att barn lär sig något av en utskällning och att barn av den anledningen blir mer hänsynsfulla i sitt agerande, vilket undersökningar visar inte stämmer. Vidare anser Sigsgaard att barn har svårt att lära sig något av en utskällning då utskällningssituationen vanligtvis är präglad av makt, vilket snarare skapar en förtvivlan och vanmakt hos barnet än gör barnet läraaktigt.

Undersökningar av 2-3 åringar i Asien (Botor, 1987) visar att det som gör barn rädda är husdjur, mörka platser och straff. När barn blir rädda söker de sig automatiskt till föräldern, vilket i sin tur kommer att skapa ångest och oro hos barnet om det är föräldern som skäller. Vidare menar Botor att det är den människa som står för kärleken och tryggheten i barnets liv vid en utskällning istället är den som vållar ångest och oro hos barnet. Detta kan göra att barnet uppfattar det som en förlust av kärlek, något som i förlängningen kan skada den grundläggande tilliten till föräldern. Sigsgaard (2003) menar att undersökningen inte omedelbart går att jämföra med institutioner som förskolor och skolor där det känslomässiga förhållandet mellan pedagoger och barn ofta inte är lika starkt som förhållandet mellan barn och föräldrar. Men Sigsgaard poängterar dock att en förändring är i antågande där pedagoger får ett alltmer personligt förhållande till barnen.

Det är allmänt känt att under den senaste tiden har stress i skolan blivit något som fått stor uppmärksamhet. Man talar bland annat om sambandet mellan stress och hög ljudnivå, mellan stress och trånga utrymmen samt den stress som uppkommer bland barnen i kampen om de allt färre pedagogernas uppmärksamhet. Hur stressande en skällsituation kan vara belyser Sigsgaard vidare med följande målande exempel från en förskola där en pedagog frågade barnen vad de skulle göra om pedagogerna inte var där.

- Hoppa på borden.
 - Ta med vatten in i dockvrån.
- Så lät ett par av förslagen.
Men då hon frågade ett av de mest utskällda barnen, tänkte han efter en liten stund och svarade sedan:
- Jag skulle slappna av, för då skulle det inte finnas någon där som skällde.
- (Sigsgaard, 2003, s. 189)

Enligt Joubert (1992) utvecklar barn som ofta blir utskällda och möter lite erkännande från omgivningen en hög reaktans, vilket innebär att de lätt blir kränkta och försvarsinställda, något som i sin tur kan leda till att barnen utvecklar en hög våldsbenägenhet. Sigsgaard (2003) känner inte till några undersökningar gjorda av det verbala våldet, men han hävdar dock att det verkar som att även barn som blir verbalt kränkta intar en försvarsställning.

Sammanfattning

Genom denna bakgrundsteckning har jag velat visa, att trots att Sverige var ett av de första länderna i världen som avskaffade skolagan, vilket skedde 1958, finns det ändå flera sanktionsmetoder en pedagog kan använda sig av inom skolverksamheten (Sigsgaard, 2003). Detta kan tyckas märkligt då det i skollagen (SFS 1985:1100, 1 kap. 2 §) står skrivet att skolan aktivt ska motverka alla former av kränkande behandling. Att *skälla*, i den bemärkelsen som avses här, förklaras i Norstedts svenska ordbok (1999) med att ge ovetat åt någon. Men var ordet härstammar ifrån råder det delade meningar om. En teori är att det kommer från det medellågtyska verbet *schelden* (SAOB, 1977).

Skolan spelar en viktig roll när det gäller barns utveckling, liksom vilken teori och tillämpning vi som pedagoger anammar (Andersson, 1999). Jag har i det föregående lyft fram behaviorismen som betonar att människan är helt passiv och styrd av sin miljö. Det mänskliga beteendet är enbart responser på yttre händelser (Stensmo, 2000), i motsats till den kognitiva teorin som betonar barnets inre förståelse av omvärlden. Jag har även lyft fram den psykodynamiska teorin som ännu starkare betonar känslan och förståelsen när det gäller beteendet och inläring. Teorin framhåller att händelser i barndomen påverkar handlingar senare i livet (Hwang & Nilsson, 2000). Dessutom har jag visat på den interaktionistiska teorin som betonar samspelet mellan människor, samt den utvecklingsekologiska teorin i vilken människan ingår i olika dynamiska system som styr hennes utveckling (Forsberg & Wallmark, 1998).

Från Kounins (1970) empiriska klassrumsundersökningar har jag velat visa på krusningseffekten som beskriver hur en tillsägelse riktad till en individ kan påverka individer runt omkring. Och från den skotska undersökningen om disciplinen i Secondary Schools (Johnstone & Munn, 1992) såg vi att 99 % av pedagogerna använder sig av skäll, trots att endast 7 % anser att det är en effektiv sanktionsmetod. En annan undersökning angående disciplinen i isländska skolor (Sigurdardottir, 1997) visar att den vanligaste metoden för att skapa disciplinkontroll, att tysta klassen, i genomsnitt används 4,3 gånger i timmen av de observerade pedagogerna. Vid förskolan i Danmark där det bedrivits ett utvecklingsarbete som undersökt hur vuxna skäller på barn (Hojvangseminariet, 1997), visar resultatet att barnen efter en utskällning både känner sig ledsna, är rädda och har hjärtklappning. Pedagogerna vid förskolan mår inte heller bra när de skällt ut ett barn då de kan känna sig upprörda, ledsna eller plågas av dåligt samvete. Vid starten av utvecklingsarbetet ansåg inte pedagogerna att de skällde särskilt mycket. Uppfattningen hade dock ändrats i slutet av arbetet. Nu anser pedagogerna att de visserligen skäller men att de gör det på ett sätt så att inte barnen förödmjukas.

Det har också framgått att Sigsgaard (2003) anser att barn som blir agade ofta får skäll, medan det omvända sällan förekommer. Flera forskare (Dutton m. fl., 1995; Juul, 1997; Sigsgaard, 2003) skiljer mellan olika varianter av skäll, såsom skäll som reaktion, skäll som uppfostringsmetod, riktade utskällningar, globala utskällningar, obefogade utskällningar samt befogade utskällningar.

Jag nämnde även att Sigsgaard (2003) ser en skillnad när det gäller skäll inom hemmet och skäll vid en institution. Inom hemmet verkar det vara acceptabelt att skälla i största allmänhet, däremot inte att skälla direkt *på* någon, medan det av pedagoger ses som en del av det pedagogiska arbetet att skälla. Frågan varför det inte pratas om skäll vid institutioner som exempelvis skolor, har inget självklart svar. Sigsgaard ger dock en tänkbar förklaring i sitt resonemang att skäll är något av en trossats som vi inte talar om då det är svårt att sätta fingret på begreppet. Dessutom är skäll som en specifik företeelse inget som behandlas i styrdokumentet, då dessa endast anger vad skolan kommer att göra, inte vad skolan *inte* kommer att göra. Avslutningsvis såg vi att barn som blir utskällda kan kategoriseras som antingen kontaktsökande, överaktiva eller gnälliga. Trots att skäll inte är en fysisk sanktionsmetod innebär det inte att konsekvenserna automatiskt blir mindre. Joubert (1992) menar att barn som blir utskällda av sin omgivning utvecklar en hög reaktans, något som innebär att barnen blir kränkta, försvarsinställda och därmed i förlängningen kan utveckla en hög våldsbenägenhet.

Syfte

Syftet med detta examensarbete är att undersöka en grupp elevers och en grupp pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten.

Mina viktigaste frågor kommer således att beröra synsättet när det gäller skäll inom skolverksamheten, de känslor som förknippas med begreppet, samt vilka eventuella negativa konsekvenser som pedagoger tror en utskällning kan föra med sig.

Metod

I avsnittet beskrivs kvalitativ databearbetning, kvalitativ intervju, undersökningens trovärdighet och ett etiskt förhållningssätt. Vidare beskrivs deltagarna samt material och genomförandet av undersökningen.

Kvalitativ databearbetning

Backman (1998) anser att forskaren i kvalitativa undersökningar studerar hur människan uppfattar samt tolkar sin verklighet, till skillnad från kvantitativa undersökningar där han eller hon studerar den objektiva verkligheten, tillgänglig för alla. Vidare menar Backman att forskaren i en kvalitativ undersökning befinner sig nära det som undersöks, nämligen människan. Patel och Davidson (2003) hävdar att syftet med kvalitativa undersökningar är att forskaren ska skaffa sig en djupare kunskap än den som han eller hon vanligtvis skaffar sig i kvantitativa undersökningar. Under en kvalitativ bearbetning av ett datamaterial bearbetas en stor textmängd, exempelvis intervjuer och observationer som sedan tolkas till en helhet. Att kvalitativa undersökningar skulle vara lätta att genomföra är någonting som Backman (1998) förnekar. Istället ställs det stora krav på forskaren då denne utifrån relativt ostrukturerade instrument ska försöka skapa en helhetsbild. Eftersom det i kvalitativa undersökningar inte finns någon mall att gå efter, som i kvantitativa undersökningar, anser Patel och Davidson (2003) att det är viktigt att forskaren mycket noggrant beskriver hur han eller hon gått till väga när undersökningen genomförts. Syftet med denna noggrannhet är att läsaren ska förstå så mycket som möjligt av undersökningen och dessutom kunna bedöma dess trovärdighet. Beskrivningen ska enligt Patel och Davidson gälla från start till slutprodukt, ofta bestående av löptext, citat från exempelvis intervjuer, samt forskarens egna tolkningar kring olika fenomen som uppkommit.

Kvalitativ intervju

Begreppet intervju är brett men syftar på någon form av personligt samtal. Kvale (1997) menar att den kvalitativa forskningsintervjun, vars syfte är att försöka skapa en förståelse av hur världen ser ut utifrån respondentens perspektiv, spänner över ett stort fält. Från en mycket välorganiserad intervju med standardiserade frågor, det vill säga frågor som är fastlagda på förhand, till öppna intervjuer där frågorna istället cirkulerar kring ett tema utformade i en intervjuguide. Men den öppna intervjun, som tillåter nya frågor under samtalets gång, betyder

inte att intervjun och frågorna inte har någon struktur. Enligt Trost (2001) kan även öppna frågor vara strukturerade under förutsättning att frågorna endast berör det som ska undersökas och ingenting annat.

Hur genomför intervjuaren en kvalitativ forskningsintervju? Trost anser att intervjuaren bör sträva efter en så hög grad av standardisering som möjligt, vilket innebär att intervjusituationen bör vara lika för samtliga respondenter. Intervjuaren bör således ställa frågorna i samma ordning, med samma tonfall och under samma tid på dagen i samtliga intervjuer. Trots detta går det inte att styra de bakomliggande faktorerna som kan inverka på hur respondenterna svarar, exempelvis deras dagsform.

Kvale (1997) anser att svaren i en ideal intervju bör vara spontana och relevanta, ju kortare frågor och längre intervjusvar, desto bättre. Under den ideala intervjun tolkas även svaren under intervjuns gång, vilket betyder att intervjuaren kan be om förklaringar och förtydliganden på svar som kan uppfattas som oklara. Därmed menar Kvale att mycket hänger på intervjuaren själv. Ju kunnigare intervjuaren är inom undersökningens område och ju bättre han eller hon kan samtala med samt förstå respondenten, desto högre grad av kvalitet i intervjun.

Den kvalitativa intervjun kritiserar, enligt Kvale, ibland för att inte vara vetenskaplig, men denna åsikt beror dock på hur begreppet vetenskap definieras. Den kvalitativa forskningsintervjun kan, enligt Kvale, producera vetenskaplig kunskap i meningen metodiskt ny och systematiserad kunskap. Ytterligare kritik som riktas mot den kvalitativa forskningsintervjun är att det är mycket svårt att dra några generella slutsatser utifrån metoden då intervjuunderlaget är för litet. Den psykologiska historien visar dock, enligt Kvale, på att forskare med endast några få fallstudier, som till exempel Freud och Piaget ägnade sig åt, erhållit generell kunskap.

Jag har valt att använda mig av kvalitativa intervjuer eftersom denna metod passar mitt syfte. Fördelarna med kvalitativa intervjuer, till skillnad från kvantitativa undersökningar, menar Kvale, är att intervjuaren inte behöver hålla sig till alltför förutbestämda regler. Graden av improvisation kan få vara hög när det gäller utformningen av frågor då intervjuaren endast behöver utgå från en intervjuguide med specifika teman som frågorna kretsar kring. Vad det gäller analysmetoder visar Kvale att det inte finns en enda universalmetod som säger hur en kvalitativ intervju ska analyseras, och menar vidare att det inte var länge sedan som forskare fick lita på egna analysmetoder. Detta har dock förändrats och idag finns det flera analysmetoder som är vanligt förekommande. I min undersökning använder jag mig av *meningskoncentrering*. Denna analysmetod innebär, enligt Kvale, att intervjuinnehållet koncentreras, vilket betyder att jag genom omformuleringar reducerar textmassan och endast lyfter fram det väsentligaste i intervjun. Det som utgör själva kärnan i det som ska undersökas.

Undersökningens trovärdighet

Att en undersökning kännetecknas av *validitet* innebär att undersökningen mäter det som var avsett att mäta, detta enligt Svenning (2003). Vidare anser Svenning att begreppet *reliabilitet* innebär att resultatet från en undersökning är tillförlitligt. I kvantitativa undersökningar diskuterar ofta forskare kring undersökningens validitet och reliabilitet. Att diskutera validiteten och reliabiliteten i traditionell bemärkelse låter sig inte göras lika enkelt i kvalitativa undersökningar, i synnerhet inte när forskaren vill undersöka *upplevelsen* av en

företeelse, vilket är fallet i min undersökning. Ett flertal forskare (Berglund, 1983; Patel & Davidson, 2003; Sundberg, 1988) menar att begreppen validitet och reliabilitet tangerar varandra i kvalitativa undersökningar. Dessa forskare talar i stället om trovärdigheten i en kvalitativ undersökning.

Med anledning av detta kommer jag att genomgående använda mig av begreppet *trovärdighet* när jag syftar på validiteten och reliabiliteten i min undersökning.

Etiskt förhållningssätt

En fråga som forskaren bör tänka på när det gäller att uppnå en hög trovärdighet i en undersökning är vilket etiskt förhållningssätt som forskaren intar. Svenning (2003) anser att forskaren för att uppnå en så hög trovärdighet som möjligt, kan behöva använda sig av icke-konventionella metoder, exempelvis deltagarobservationer med dolt syfte. Deltagarobservationer, menar Svenning, bör vara öppna, men det beror dock på undersökningens ämne. Svenning anser vidare att deltagarobservationer med dolt syfte väcker många etiska frågor som forskaren måste ta i beaktande där fördelar vägs mot nackdelar. Forskaren bör även vara medveten om eventuella represalier då undersökningen samt det dolda syftet redovisas.

När det gäller kvalitativa forskningsintervjuer anser Kvale (1997) det viktigt att forskaren beaktar vissa etiska frågor och riktlinjer.

Informerat samtycke. Respondenterna blir informerade om undersökningens syfte samt vilka för och nackdelar som kan komma ut av denna. Frågan hur mycket information om undersökningen som ska ges väcks också, då det i vissa undersökningar kan vara bäst om respondenterna inte vet undersökningens syfte, för att respondenterna på så sätt ska ge ärliga svar. Vidare innebär informerat samtycke att respondenterna deltar frivilligt, samt att de när som helst har rätt att dra sig ur undersökningen. Om undersökningen gäller barn krävs det att såväl barnen själva som deras målsmän ger sitt medgivande till undersökningen, eventuellt även pedagoger och rektor om undersökningen sker inom skolans ramar. Vid själva rapporteringen av undersökningen är det även här viktigt att respondenterna är överens med forskaren hur intervjun ska rapporteras och vem eller vilka som ska få ta del av intervjun.

Konfidentialitet. Att bevara konfidentialiteten för respondenterna innebär att respondenternas personuppgifter inte kommer att redovisas. Skulle det dock bli aktuellt krävs det att forskaren har respondenternas godkännande. Att skydda integriteten och bevara konfidentialiteten kan skapa problem om forskaren under intervjuer får vetskap om exempelvis barnmisshandel, kriminella handlingar eller användning av droger som har med respondenterna att göra. Forskaren kan, för att bevara respondenternas konfidentialitet vid rapportering av en undersökning, använda sig av fingerade namn eller egenskaper utan att förändra innebörden i själva undersökningen.

Konsekvenser. Respondenterna måste göras uppmärksamma på vilka eventuella konsekvenser som undersökningen för med sig, både positiva och negativa. I den optimala undersökningen råder en ömsesidighet när det gäller vad respondenterna ger och vad de mottar när de deltar i undersökningen.

I min undersökning som rör ett känsligt ämne som skäll anser jag det är av yttersta vikt att jag idkar ett etiskt förhållningssätt och att jag på ett tidigt stadium i undersökningen informerar respondenterna om detta. Denna information fick såväl elevernas målsmän som pedagoger i och med de brev (se bilaga 1, 2) som jag skickade ut.

Deltagare

Undersökningen genomfördes våren 2005 i en år 1 klass vid den F-3 skola i Luleå kommun där jag gjorde min verksamhetsförlagda utbildning. Denna klass består av 22 elever. Fem av dessa deltog i undersökningen. I undersökningen deltog även fem pedagoger som arbetar med elever i olika åldrar. Innan undersökningen skickades ett brev hem till samtliga elevers målsmän i klassen för kännedom om undersökningens syfte och mål (se bilaga 1). Brevet innehöll även en förfrågan om att få genomföra intervjuer med eleverna. Jag förklarade därefter hur jag skulle rapportera undersökningen samt vilka som kommer att få ta del av den färdiga undersökningen. Ett liknande brev (se bilaga 2) skickades till rektorn på skolan där jag sökte intresserade pedagoger att intervjua. Dessa brev utformade jag i samråd med yrkesverksamma pedagoger. Undersökningens tidsramar gjorde att antalet respondenter, både pedagoger och elever, begränsades. Urvalet skedde genom tillgänglighet, det vill säga att jag sökte upp de elever som vid de tillfällen då jag genomförde intervjuerna inte var direkt engagerade i det direkta skolarbetet. Ett krav som jag ställde på respondenterna var dock att de visade intresse för undersökningen. Ett annat krav var att elevernas målsmän godkände att deras barn blev intervjuade.

Material

- Brev till elevernas målsmän angående undersökningens syfte och mål med en förfrågan om att få genomföra intervjuer med eleverna (se bilaga 1)
- Brev till skolans rektor angående undersökningens syfte och mål med en förfrågan om att få intresserade pedagoger att intervjua (se bilaga 2)
- Intervjuguide till elevintervjuer (se bilaga 3)
- Intervjuguide till pedagogintervjuer (se bilaga 4)
- Bandspelare
- Anteckningsblock och penna

Genomförande

Genomförande av intervjuer

Undersökningen genomfördes som jag tidigare nämnde med hjälp av kvalitativa intervjuer. Intervjuerna, ett tillfälle per respondent, genomfördes vid samma tid på dagen under två veckors tid med hjälp av en bandspelare, vilket samtliga respondenter godkände. Skälen till att jag använde mig av en bandspelare är flera. Att använda sig av bandspelare när det gäller kvalitativa intervjuer är, enligt Svenning (2003), ett absolut krav då intervjuaren annars kan få svårigheter att anteckna det som sägs under intervjun. Ett annat skäl var att jag tack vare bandspelaren kunde rikta all uppmärksamhet mot respondenten och dennes kroppsspråk eftersom en bandspelare inte registrerar detta. Intervjuerna genomfördes i ett enskilt rum, där det endast var jag, respondenten samt bandspelaren. En anledning till det var att respondenterna, främst eleverna, inte skulle bli distraherade av andra föremål i rummet. Innan

intervjuerna tog form förklarade jag syftet med undersökningen och hur intervjuerna skulle gå till. Jag berättade att alla personliga uppgifter var konfidentiella, att respondenterna när som helst kunde dra sig ur undersökningen, vilka som kommer att få ta del av den färdiga undersökningen och varför jag använde mig av en bandspelare. När det gällde elevintervjuerna förklarade jag även vad en intervju var för något.

Intervjufrågorna som användes utformade jag i två intervjuguider, en för elever och en för pedagoger (se bilaga 3, 4). De frågor jag använde mig av var i huvudsak öppna frågor som cirkulerade kring ett tema. Jag ställde frågorna i samma ordning och med samma tonfall på rösten. Förloppet på intervjuerna avgjorde om jag ställde följdfrågor eller inte. Valet av datainsamlingsmetod hade att göra med ämnet på undersökningen. Skäll är något som kan uppfattas som svårt att berätta om, i synnerhet när det berör en individs personliga upplevelser. Men då jag känner till både elever och pedagoger sedan tidigare verksamhetsförlagd utbildning hoppades jag att samtliga respondenter skulle våga öppna sig för mig. Svenning (2003) anser dock att det finns en risk när intervjuaren har någon form av relation med respondenterna och det är att respondenterna blir så påverkade av intervjuaren att de inte är fullständigt ärliga. Istället ger respondenterna de svar som de tror att intervjuaren vill ha, något som Svenning benämner *intervjuareffekt*. För att avdramatisera ämnet, samt för att respondenterna, främst eleverna, skulle berätta om egna upplevelser av skäll, beskrev jag episoder från min egen barndom då jag blev utskäld i skolan, vilket E. Sigsgaard rekommenderar (personlig kommunikation, 29 november, 2004). Intervjuerna pågick till en mättnad nåtts, då jag ansåg att respondenterna inte tillförde intervjuerna något ytterligare. I genomsnitt tog intervjuerna cirka 30 minuter vardera.

Databearbetning

I samband med intervjuerna nedtecknades reflektioner. Efter varje intervju talade jag dessutom in allmänna reflektioner angående intervjun i fråga på bandspelaren. Intervjuerna skrev jag därefter ut ordagrant och en meningskoncentrerande analysmetod användes.

Respondenternas uttalanden strukturerades upp i olika kategorier, för övrigt de kategorier som utformats i intervjuguiderna (se bilaga 3, 4). Anledningen till att jag valde att presentera resultatet i löpande text med tillhörande citat från de intervjuade eleverna och pedagogerna var att jag ansåg att intervjuerna genom detta blev mer levande, förutom att citaten bekräftar undersökningens trovärdighet.

Resultat

I avsnittet presenteras resultatet av intervjuerna med såväl elever som pedagoger. Resultatet är som tidigare nämnts strukturerat i löpande text i de kategorier som återfinns i intervjuguiderna (se bilaga 3, 4) samt citat från olika elever och pedagoger. Avsnittet avslutas med en sammanfattning.

Elevintervjuer

Synsätt. För några elever är det inte det lättaste att riktigt veta och dessutom förklara vad skäll är. Flertalet av de tillfrågade eleverna anser att pedagogen skäller när han eller hon är arg och skriker åt en elev som inte vill göra som pedagogen säger. Några elever menar dock att skäll innebär att pedagogen säger till en elev med högljudd, hård och sträng röst. Enligt samtliga elever får även elever skälla på pedagoger, åtminstone ibland, till exempel om pedagogen varit dum.

Men skäller man för mycket blir de bara ledsna.

Skäll i verksamheten. Eleverna berättar att de blir utskällda då de gjort något fel, exempelvis inte lyssnar, pratar med andra elever, frågar för mycket om de inte förstår, eller stör i största allmänhet. Vidare menar många elever att det skälls en hel del i skolan, men de menar också att de blev ännu mer utskällda när de gick i förskolan. Det pedagogerna kan göra istället för att skälla anser eleverna är att pedagogerna ska säga vad de menar med normal och inte så hög och sträng röst. En elev anser att det bästa är om pedagogen tar ut den elev som ska bli utskälld till ett enskilt rum så att de övriga kan fortsätta arbeta. En annan elev menar att pedagogerna ska göra på liknande sätt som vid hunduppfostran. Enligt eleven innebär detta att inte tjata ”vacker tass, vacker tass, vacker tass...”, utan istället, vänligt men bestämt, säga ”vacker tass”. Detta hade eleven själv prövat med en yngre släkting och det visade sig fungera.

Ibland får jag skäll, men jag brukar aldrig behöva gå ut ur klassrummet.

Säg som vanligt, inte på skarpen.

Om de säger det med vanlig röst vet man att man inte ska göra det.

Känslor. Även om eleverna inte utåt visar att de blir ledsna när de blir utskällda, så känns en utskällning enligt dem inombords. Rösten beskriver samtliga som det obehagligaste i en utskällningssituation. Flertalet av eleverna menar att de blir rädda och pekar på magen, hjärtat och öronen som ställen på kroppen som inte mår bra vid en utskällning. Några elever känner att de vill gråta men gör det inte i rädsla för att övriga elever i klassen ska skratta åt dem. Att bli utskälld inför ögonen på andra elever anser samtliga är mycket jobbigt. I sådana situationer vill de bara ”försvinna” eller gå in på toaletten och gråta. Men alla elever får inte skäll i skolan, något som inte nödvändigtvis betyder att det blir mindre obehagligt för dessa elever. En elev som inte brukar bli utskälld berättar att det är mycket obehagligt när pedagogen höjer rösten och skäller för då tror eleven att pedagogen ska göra något han eller hon inte får göra. Trots att ingen av de intervjuade eleverna vill få skäll anser de att pedagogerna ändå måste skälla ibland för att lugn ska skapas. Eleverna berättar dock att de inte tror att pedagogerna på allvar tycker om att skälla.

Jag blir ledsen här inne ...

Det värsta är när de höjer rösten. Man tror som att de ska göra någonting ... piska en i rumpan som förr i tiden.

Pedagogerna vill inte skälla, men de måste ju för att få lugn och ro.

Pedagogerna blir trötta av att skälla, då går de hem.

Konsekvenser. Samtliga elever anser att lärdomen av skäll är att de inte ska upprepa den felaktiga handlingen.

Om man lyssnar slipper man få skäll.

Man kan lära sig att gilla arbete och inte göra "kuliga" saker.

Övrigt. Några elever anser inte att det har någon betydelse vilken pedagog som skäller. En elev vill alltid bli utskälld av en vikarie som inte känner eleven, en annan elev vill bli utskälld av favoritpedagogen. Det viktiga är enligt samtliga elever att pedagogen inte skäller så mycket.

X säger åt en med snäll röst så man inte blir ledsen.

Eleverna ger många förslag på pedagoger som de inte vill bli utskällda av, pedagoger som eleverna anser alltid går omkring och skäller. Vidare är det mycket svårt för eleverna att ange en specifik utskällningssituation som den värsta, men genomgående är det ett par elevnamn som ständigt återkommer i dessa situationer.

Pedagogintervjuer

Synsätt. Skillnaden mellan tillrättavisningar och skäll anser pedagogerna har med intensiteten och ett högt tonläge i rösten att göra. En utskällning kräver mer av pedagogen än en tillrättavisning gör. Gränsen mellan en tillrättavisning och en utskällning kan stundtals, menar flertalet pedagoger, vara hårfin. Alla pedagoger anser vidare att det är en tolkningsfråga som är mycket individuell och flera menar att begreppen är synonyma. Enligt samtliga pedagoger så används inte begreppet skäll i det dagliga arbetet. Istället använder pedagogerna begreppet tillrättavisning, även om de menar att de stundtals kan syfta på skäll. Samtliga pedagoger är även överens om att skäll är ett negativt laddat begrepp. Det är något obefogat som egentligen inte är acceptabelt. Endast en pedagog anser att skäll alltid är något kränkande och hävdar att det inte finns någon anledning att göra detta trots att pedagogen själv skäller ibland. Istället bör man enligt pedagogen kunna resonera om det inträffade. Flera pedagoger anser dock att skäll är kränkande om pedagogen vid en utskällning blandar in eleven som person och inte håller sig till den felaktiga handlingen som eleven utfört. Endast en av pedagogerna förknippar skrik med skäll och beskriver vidare skäll som en form av konfliktlösning. Att försöka tala elever till rätta, men framförallt ge dem redskap att själva kunna hantera konflikter.

Det finns inget pedagogiskt värde i skället.

Skäll, då är man väldigt arg och kanske råkar säga för mycket ...man väljer inte de bästa orden.

Skäll tar mycket tid och måste få ta tid. Det är någonting som vi ger med dem i livet.

Skäll i verksamheten. De flesta pedagoger anser inte att det skälls mycket inom skolan, endast i undantagsfall. Pedagogerna skäller då det är befogat, för att visa att de inte accepterar en företeelse. Det en pedagog poängterar är dock att de kanske inte alltid reflekterar över att de skäller. Pedagogen menar vidare att det skulle hjälpa om pedagogerna videofilmade sig själva i det dagliga arbetet för att de på så sätt skulle bli medvetna om hur de egentligen agerar. Alla pedagoger anser dock att de stundtals skäller på elever och då gör de det på likartat sätt. De höjer tonläget i rösten och ”bannar” eleven, men de betonar även att det är elevens handlingar som de skäller på och inte på eleven som person. Flera av dem anser att det även är viktigt att den utskällda eleven får ge sin syn på det inträffade. Om pedagogerna skäller beror det vanligtvis på att en elev varit elak mot någon annan elev och mer sällan på att en elev skadat ett föremål. Samtliga poängterar att de tar ut eleven enskilt vid en utskällning, de skäller inte ut en elev inför ögonen på övriga elever. En av pedagogerna menar att ögonkontakten med eleven är viktig. En annan anser att det är mest lämpligt att ta tag i eleven ifråga, och samtidigt, med hög och allvarlig röst, förklara eller fråga vad eleven har gjort. Att behålla lugnet vid en utskällning är inte det lättaste anser en pedagog, men hävdar att det är just det som de bör göra för att inte förvärra situationen. Pedagogerna anser inte heller att de är arga efter en utskällning.

Långsint kanske man kan vara hemma men det fungerar inte i skolans värld, det som har varit har varit.

Istället för att råskälla på eleven ska man låta eleven själv få reflektera och tänka över den felaktiga handlingen.

För att inte börja skälla kan man räkna till tio... vilket är lättare sagt än gjort.

Känslor. Det svåraste vid en utskällning menar pedagogerna är att inte ”gå över gränsen” och kränka eleven som person när pedagogen är i ett affekterat tillstånd. Det viktiga anser flera pedagoger är att kritisera elevens handlingar, på det som eleven gör. Ingen pedagog tycker om att skälla, även om det ibland faktiskt är nödvändigt. Lyckas pedagogen lösa konfliktsituationen kan själva lösningen, att använda skäll som metod, kännas tillfredställande. Samtliga menar vidare att det är mycket påfrestande att skälla. Hur elever reagerar vid en utskällning samt vad de anser är kränkande menar flera pedagoger är individuellt. Vissa elever tar illa vid sig så fort en pedagog höjer rösten, medan andra elever inte reagerar nämnvärt. Det många pedagoger dock vittnar om är att vissa elever inte tror att alla pedagoger kan skälla, trots att pedagogerna på skolan inte enbart skäller på de elever som de själva arbetar med, utan att det är alla pedagogers ansvar. Om en pedagog som endast skäller i undantagsfall ger en elev en utskällning, menar flera pedagoger att eleven ifråga tar mer illa vid sig än om eleven, när han eller hon gjort något felaktigt, kan ana att pedagogen kommer att ge honom eller henne en utskällning.

När jag skäller känns det i hjärtat.

Man måste våga vara vuxen och inte sänka sig till barnets nivå.

Efteråt är man slut, både fysiskt och psykiskt.

Det känns som en urladdning.

Som pedagog kan man inte bara skälla och skälla ...men man är ju inte mer än människa.

Konsekvenser. Flertalet pedagoger anser inte att en utskällning får några negativa konsekvenser för eleven ifråga, så länge det inte är frekvent förekommande eller om pedagogen kränker eleven som person. När en utskälld elev får komma till tals och ge sin syn på det inträffade anser en pedagog att det inte för med sig några negativa konsekvenser för eleven. Samtliga pedagoger menar att det finns vissa elever som blir mer utskällda än andra, elever som är involverade i allt. Det är något som övriga elever snabbt uppmärksammar och utnyttjar genom att ständigt lägga skulden på eleven ifråga. Här menar pedagogerna att det är viktigt att gå till "källan", vem eller vad som egentligen orsakade det inträffade.

Få pedagoger anser att en utskällning får några direkta konsekvenser för pedagogen. En pedagog menar dock att det nog är lätt att utveckla ett negativt mönster, att ständigt skälla ut elever då pedagogen är oförmögen att hantera situationen på annat sätt.

Små lågstadiebarn är minst lika slipade som högstadieelever.

Många barn söker uppmärksamhet och skäll är ju bättre än ingenting.

Konsekvenser blir det om det skapats en syndabock bland eleverna.

Övrigt. Om pedagogerna får välja en pedagog som de vill bli utskällda av, vill de bli utskällda av en pedagog de känner tillit till och som de har förtroende för. Samtliga pedagoger som anger en pedagog vid namn anger samma pedagog som de vill bli utskällda av.

Om X skulle skälla på mig så vet jag att det är befogat, X är alltid lugn.

X skulle aldrig kränka en annan människa, X skulle jag vilja bli utskälld av.

Det är svårt för pedagogerna att ange en specifik utskällningssituation som den värsta. En anledning är enligt dem att de inte offentligt skäller ut elever. En pedagog erinrar sig om en självupplevd situation som en av de värsta utskällningar pedagogen varit med om. Men menar samtidigt att eleven var värd det då eleven både spottade och skrek könsord.

Jag tog honom i nackskinnet och skällde ut honom efter konstens alla regler.

Det värsta menar en pedagog är utskällningssituationer där en annan pedagog, som inte vet upprinnelsen till utskällningen, kommer och försvarar eleven ifråga. Vid dessa situationer känner pedagogen sig nedtryckt. Då är det bättre att i enrum efter utskällningen, förklara för den andre pedagogen vad som egentligen hände och varför pedagogen agerade som han eller hon gjorde.

Sammanfattning

Elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten varierar i min undersökning. För pedagogerna är gränsen mellan en tillrättavisning och en utskällning ibland hårfin. Flera av pedagogerna menar att det till stora delar är en individuell tolkningsfråga och de betraktar de båda begreppen som synonyma. Även hur en människa

definierar begreppet skäll verkar enligt undersökningen vara individuellt. Eleverna menar att det skälls i större utsträckning än vad pedagogerna anser. Både elever och pedagoger upplever obehag av skäll, även de elever som inte är föremål för utskällningen. Obehagen kommer till uttryck på delvis olikartat sätt. Elever får exempelvis ont i magen och hjärtat, pedagoger anser att det både är fysiskt och psykiskt påfrestande att skälla. Trots detta är skäll något som förekommer inom skolverksamheten och en företeelse som måste få finnas, det menar både elever och pedagoger. Eleverna anser att lärdomen av skäll är att de inte ska upprepa den felaktiga handlingen. Även om eleverna menar att pedagogerna ibland måste skälla för att lugn och ro ska skapas, anser de att pedagogerna bör säga vad de menar med vanlig röst och inte så strängt. Röstens betydelse går inte att bortse från när det gäller pedagogers utskällningar, då rösten, enligt samtliga elever, är det obehagligaste vid en utskällning. Att pedagoger verkligen skäller ut elever med hög röst bekräftar pedagogerna själva under intervjuerna.

Att skäll får några negativa konsekvenser för eleverna anser dock inte pedagogerna så länge det inte är frekvent förekommande eller om det kränker eleven som person. Det svåraste i en utskällningssituation menar pedagogerna är just att inte "gå över gränsen" så att eleven upplever det som kränkande. Vidare anser flera pedagoger att vad som upplevs kränkande är något individuellt då vissa elever tar mer illa vid sig än andra, delvis beroende på vilken pedagog det är som skäller ut dem. Ett flertal pedagoger ser inte att skäll får några direkta konsekvenser för dem själva. En pedagog menar dock att det kan vara lätt att utveckla ett negativt mönster där pedagogen ständigt skäller av den anledningen att han eller hon inte klarar av att hantera situationen på annat sätt. Om pedagogerna får välja en pedagog som de vill bli utskällda av, vill de bli utskällda av en pedagog som de känner tillit till och som de har förtroende för. För eleverna däremot välja en pedagog som de vill bli utskällda av varierar svaren. För vissa elever spelar det ingen roll vilken pedagog det är som skäller, andra väljer favoritpedagogen eller en vikarie som inte känner eleven. Enligt samtliga elever är det viktigt att pedagogen inte skäller mycket. Det som eleverna även är eniga om är vilka pedagoger som de *inte* vill bli utskällda av.

Diskussion

I avsnittet diskuteras resultatet. Vidare diskuteras undersökningens trovärdighet, samt det etiska förhållningssättet i undersökningen. Förslag ges även på fortsatt forskning inom området.

Resultatdiskussion

Synsätt. Elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten varierar i min undersökning. Att människor definierar skäll på olika sätt är någonting jag kan konstatera efter undersökningen, liksom jag också visat på i bakgrunden. Visserligen kan synsättet skilja oavsett om man är barn eller vuxen, men störst skillnad blir det i jämförelsen mellan vuxna och barn. Jag har visat att Sigsgaard (2003) menar att barn uppfattar skrik som skäll när skrikandet handlar om ett barns handlingar eller innehåller negativa och nedsättande omdömen om barnet. Att detta skulle vara fallet anser flera elever i min undersökning då pedagogerna, enligt elevernas åsikt, skäller när de skriker åt eleverna. Några elever menar

dock att skäll är när en pedagog säger till en elev med sträng och hård röst, och då uppkommer frågan när en tillrättavisning övergår i skäll? Frågan är svår att ge ett generellt svar på. Dessutom menar Sigsgaard att skäll är ett samlingsnamn för verbala sanktionsmetoder där såväl en utskällning som en tillrättavisning kan tänkas ingå. Hur pedagogerna definierar skillnaden mellan en tillrättavisning och skäll handlar mycket om intensiteten och många pedagoger anser att skillnaden mellan dessa begrepp ibland är hårfin. Flertalet pedagoger menar vidare att begreppen är synonyma. Att skillnaden mellan en utskällning och en tillrättavisning ibland kan vara hårfin bekräftas av Sigsgaard som visar på forskare som undersökt ordinnehållet i utskällningar. Skällningsyttranden var bland annat: *Sluta med det där! Gör det! Specificering av vad barnet inte får göra och påminnelser om vad man sagt förut*. Dessa yttranden anser jag gäller såväl en utskällning som en tillrättavisning, då jag personligen anser att skillnaden mellan ovanstående begrepp har att göra med att tonläget i rösten är skarpare vid en utskällning än vid en tillrättavisning.

Ingen av pedagogerna nämner begreppet *makt* när de under intervjuerna talar om skäll, trots att tidigare forskning, enligt både Bae (1996) och Sigsgaard (2003), visar att förskolor och skolor är platser där makt ofta missbrukas, bland annat genom skäll. Vad anledningen är till att pedagogerna i min undersökning inte använder ett begrepp som makt när de beskriver skäll kan jag endast spekulera kring. Kanske uppfattar pedagogerna i undersökningen det som så naturligt och självklart att det är pedagogerna som har makten att de inte reflekterar över att begreppen har med varandra att göra.

Gordon (1977) utarbetade, som jag tidigare nämnde, den pedagogiska tillämpningen *aktivt lärarskap*, som bland annat innebär att pedagogen inte kan kontrollera elevernas klassrumsbeteende. Däremot kan pedagogen lära eleverna att kontrollera sina handlingar. En av pedagogerna i min undersökning resonerar som Gordon när pedagogen talar om att ge eleverna redskap för att hantera de konflikter som uppstår.

Eleverna i min undersökning anser att de får skälla på pedagoger. Däremot är meningarna delade, som vi såg, bland barnen vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997). Att resultaten avviker från varandra kan ha att göra med att intervjuunderlaget är för litet för att dra några generella slutsatser. Men naturligtvis kan skillnaden även bero på att den ena undersökningen berör elever vid en skola och den andra undersökningen berör barn vid en förskola. En annan tänkbar förklaring kan vara att det möjligen föreligger vissa kulturella skillnader i förhållningssättet mellan barn och vuxna i Sverige i jämförelse med Danmark.

Skäll i verksamheten. Liksom resultatet från starten av utvecklingsarbetet vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997), anser inte de intervjuade pedagogerna i min undersökning att de skäller mycket, endast i undantagsfall. Resultatet bekräftas av Sigsgaard (2003) som menar att skäll vid institutioner ses som en del i det pedagogiska arbetet, såväl nödvändigt som accepterat. Jag kan även konstatera utifrån pedagogernas beskrivningar av hur de skäller ut elever, att det handlar om riktade utskällningar som enligt Juul (1997) bland annat innebär att utskällningarna är riktade mot elevens handlingar och inte mot eleven som person. Pedagogernas beskrivning *av* och *hur* de skäller, med hög och/eller allvarlig röst, stämmer delvis överens med SAOB (1977) som menar att skäll bland annat innebär att utösa ovetit åt någon. Däremot anser inte pedagogerna att de utöser kränkande tillmälen då de skäller, en förklaring som SAOB ger av ordet skäll. Pedagogerna menar dock att det kan vara svårt att inte "gå över gränsen" och kränka en elev när pedagogen är i ett affekterat tillstånd. Det som jag vidare kan konstatera utifrån resultatet,

är att pedagogernas åsikter om vad en ”bra utskällning” är, överensstämmer med åsikterna hos pedagogerna vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997). De danska pedagogerna menar att en ”bra utskällning” innebär att inte trycka ned barnet, att reagera på handlingen och inte på barnet, samt att låta barnet komma till tals och framföra sina egna åsikter.

Skäller inte pedagogerna i min undersökning annat än i undantagsfall eller reflekterar de helt enkelt inte över att de skäller? Detta är en fråga som kan diskuteras då undersökningen vid Vognmandsparkens förskola visar att pedagoger som själva blivit observerade av andra pedagoger samt öppet diskuterat skäll, insett att de faktiskt skäller utan att de tidigare reflekterat över det. En bidragande faktor till skillnaden mellan resultaten, när det gäller undersökningen som jag genomförde och undersökningen vid Vognmandsparkens förskola, kan vara att pedagogerna vid Vognmandsparkens förskola hade deltagit i utvecklingsarbetet i ett års tid innan de blev intervjuade. På så sätt hade pedagogerna börjat reflektera *om*, *var* och *hur* de skäller, något de intervjuade pedagogerna i min undersökning inte fick möjlighet till. Det nämner även en pedagog jag intervjuade. Pedagogen menar att de genom att videofilma sig själva skulle bli mer medvetna om hur de agerar i olika situationer.

Eleverna i min undersökning anser dock i likhet med barnen vid Vognmandsparkens förskola att det skälls relativt mycket i skolan. Men här menar flera av de intervjuade eleverna i min undersökning att de fick ännu mer skäll i förskolan. Om verkligheten är den som resultatet av elevintervjuerna visar, nämligen att det skälls mer vid förskolor än vid skolor, beror det då på ökade barngrupper och minskad personaltäthet? Att stora barngrupper och minskad personaltäthet skulle kunna vara en tänkbar förklaring till varför det skälls mycket vid institutioner som är drabbade av just detta, ger Sigsgaard (2003) i ordspråket ”När krubban är tom bits hästarna”. Ordspråket vill visa att människan är minst villig till bråk och konflikter när alla hennes behov är tillgodosedda. En annan tänkbar förklaring till varför barn verkar bli mer utskällda vid förskolor än vid skolor, kan vara att barn som är yngre oftare blir utskällda än äldre barn. Antagandet om att yngre barn blir utskällda i större utsträckning än äldre barn bekräftar av flera undersökningar (Sigsgaard, 2003; Sigurdardottir, 1997) som jag visat på i bakgrunden. Dessa undersökningar visar att utskällningarnas omfång minskar ju äldre barnet blir.

Uppfattningen om vad som renderar en utskällning är tämligen individuellt. Men det som kan konstateras är att min undersökning uppvisar ett liknande resultat som undersökningen vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997). Liksom den danska undersökningen visar den undersökning som jag genomförde att pedagogerna oftare skäller ut ett barn om han eller hon varit dum mot ett annat barn än om barnet skadat ett föremål. Att så är fallet bekräftar eleverna i min undersökning som menar att de ofta blir utskällda då de inte lyssnar, om de pratar, eller om de stör andra. Det som skiljer undersökningarna åt är att pedagogerna som jag intervjuade inte upplever att det endast är vissa pedagoger som får ge utskällningar. Istället är det alla pedagogers ansvar oavsett vilken elev det gäller. En pedagog nämner att skäll är en form av konfliktlösning. Som ung och nyanställd känner pedagoger i allmänhet sig kanske osäkra på hur han eller hon ska hantera en utskällningssituation, något som bekräftar av pedagogerna vid Vognmandsparkens förskola. En tänkbar förklaring till de avvikande resultaten kan därmed vara att det är fler pedagoger vid Vognmandsparkens förskola som är unga och nyanställda i jämförelse med pedagogerna vid den skola där jag gjorde min undersökning.

Röstens betydelse som uttrycksmedel för en människas sinnesstämning, men även för hur ett barn ska reagera, är något jag efter undersökningen blivit varse om. De intervjuade eleverna i min undersökning menar att pedagogerna, istället för att skälla ska säga vad de menar med vanlig röst, då anser eleverna att de skulle lyssna mer. Liknande åsikter uttrycker de intervjuade barnen vid Vognmandsparkens förskola som även dessa anser att pedagogerna bör ”säga det” med lugn röst istället för att skälla.

Känslor. Liksom barnen vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997), mår eleverna i min undersökning dåligt då de blir utskällda. Somliga blir rädda och vill börja gråta, andra får ont inombords, i magen, i öronen eller i hjärtat. Även elever som inte är inblandade i en utskällningssituation kan uppleva denna som mycket obehaglig. Detta anser jag att pedagoger bör vara ytterst observanta på när de skäller ut en elev. Även om pedagogen riktar utskällningen till en specifik elevs handlingar påverkas andra elever runt omkring. Fenomenet benämner Kounin (1970) *krusningseffekt*, vilket förklarar hur en tillsägelse till en individ påverkar andra individers syn på den som utdelat tillsägelsen. För att förhindra denna krusningseffekt kan pedagogen ta ut den elev som det gäller till ett enskilt rum för att lösa det inträffade, något som en elev anger som svar på frågan vad pedagoger kan göra istället för att skälla. Pedagogerna anser att det är just detta som de alltid gör. Trots att de elever som jag intervjuade inte tycker om att bli utskällda, anser de att skäll är något som måste finnas för att skapa lugn och ro. Detta resultat bekräftas av den danska undersökningen vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997).

Enligt Botor (1987) visar undersökningar av små barn att en av de saker som gör barn rädda är straff. När barn blir rädda söker de sig till den människa som de känner sig trygg med, i ovanstående undersökning gäller det föräldern. Men om den människan nu är den som skäller, skapas en ångest och oro hos barnet, något som i förlängningen kan skada den grundläggande tilliten till föräldern. Vi såg Sigsgaard (2003) mena att detta inte är helt jämförbart med en institution som skolan, eftersom skolan vanligtvis inte har samma personliga förhållande till barnet som en förälder. Men som tidigare blivit sagt menar Sigsgaard att detta håller på att förändras då skolan och pedagogen får ett personligare förhållande till barnen. Om så är fallet skulle det i sådana fall bekräfta resultatet från min undersökning där pedagoger anser att elever tar mer illa vid sig om en pedagog som inte brukar skälla gör det, än om elever blir utskällda av en pedagog som ofta skäller.

Det obehagligaste i en utskällningssituation menar eleverna är pedagogens röst, ett resultat som skiljer sig från undersökningen vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997) där barnen anser att pedagogens ögon är det obehagligaste i en utskällningssituation. Vad anledningen är till att de danska barnen anser att det är ögonen som är det obehagligaste vid en utskällning är svårt att säga, i synnerhet när även pedagogerna vid Vognmandsparkens förskola blev förvånade över resultatet. Sigsgaard (2003) menar att det kan hänga ihop med att pedagogerna vid Vognmandsparkens förskola ändrat så mycket av maktens språk att det enda som återstår är själens spegel, nämligen ögonen. Med anledning av resultatet från ovanstående undersökning, kan en tänkbar förklaring till varför pedagogerna i min undersökning i stor utsträckning använder sig av rösten i en utskällningssituation vara att pedagogerna inte reflekterar över att de skäller. Pedagogerna som jag intervjuade använder sig hellre av ett verbalt uttrycksätt än ett visuellt, även om en pedagog betonar vikten av att ha ögonkontakt med eleven som är föremål för utskällningen.

Det svåraste i en utskällningssituation menar pedagogerna i min undersökning, är att inte ”gå över gränsen” i ett affekterat tillstånd och kränka eleven som person. Flera pedagoger poängterar även att alla elever reagerar individuellt, vissa tar mer illa vid sig än andra. Beträffande pedagogernas känslor då de skällt ut en elev, visar resultatet, liksom undersökningen vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997), att pedagogerna inte mår bra efter en utskällning då de känner sig både fysiskt och psykiskt trötta. Endast om pedagogerna som jag intervjuade lyckas lösa en konflikt kan själva lösningen, det vill säga skäll som metod, kännas bra.

Konsekvenser. Enligt Sigsgaard (2003) är det tveksamt om barn lär sig något av skäll, detta då en utskällning är så förknippad med makt att barnet snarare känner en förtvivlan istället för att lära sig något. Eleverna som jag intervjuade anser att lärdomen av skäll är att inte upprepa den felaktiga handlingen. Frågan är då enligt min mening varför eleverna anser detta. Är det kanske för att undgå skäll? Jag menar att det ligger mycket i Sigsgaards resonemang att barn upplever makten som det centrala i en utskällningssituation, att eleverna i min undersökning, genom detta blir blockerade i tanken och istället svarar vad de tror att de flesta vuxna *vill* att barn lär sig av en utskällning, nämligen att inte upprepa den felaktiga handlingen.

Som vi har sett, visar Sigsgaard på undersökningar där barn vid institutioner kan peka ut en andel på mellan 10 % och 20 % barn som ofta blir utskällda. Min undersökning visar liknande tendenser. Vi har även hört pedagoger som jag intervjuade berätta att elever lägger skulden på de elever som oftast blir utskällda, just av det faktum att eleverna själva då undviker att bli utskällda. Det är dock ingenting som de intervjuade eleverna ger uttryck för. En förklaring till detta beteende kan vara att eleverna är, för att citera en intervjuad pedagog i min undersökning s. 30, ”... minst lika slipade som högstadieelever” och att de försöker lura mig som intervjuare. En annan tänkbar förklaring kan vara att eleverna helt enkelt inte tänker på det, eftersom de intervjuade eleverna verkar ta det som självklart att det är ett fåtal elever som återkommande blir utskällda. Att elever skyller på varandra stämmer överens med Sigsgaards antagande om att skäll möjligen kan skapa egoism. Genom att ge skulden till redan utsatta elever undkommer de själva en utskällning.

Flertalet pedagoger anser inte att en utskällning får några negativa konsekvenser för en elev så länge utskällningen inte är frekvent förekommande eller kränker eleven som person. Enligt min åsikt bör en pedagog vara ytterst observant och inte gömma sig bakom ordet kränkande, då jag personligen hävdar att vad som anses och upplevs kränkande för ett barn inte behöver vara det för en vuxen. Dessutom anser Patterson m. fl. (1982) att även en sträng tillrättavisning kan göra att en elev lider skada efteråt. Blir ett barn ofta utskälld samtidigt som barnet möter lite erkännande från omgivningen får detta enligt Joubert (1992) till följd att barnet ifråga lättare blir kränkt och försvarsinställd. Utifrån det perspektivet anser jag att man är inne i en ond cirkel där det ena ger det andra. Enligt Sigsgaard (2003) verkar det som att barn som ofta blir utskällda hemma även blir det vid institutioner, vilket pedagoger, enligt min åsikt, bör ha i åtanke för att inte förstärka problemen för redan utsatta barn. Jag är fullt medveten om att frågan inte är alldeles enkel, en fråga som inte heller enbart berör en institution som skolan utan även hemmet. Jag menar dock att pedagoger bör fokusera sig på att stödja och hjälpa redan utsatta barn under deras vistelse i skolan för att bryta den onda cirkel som jag nämnde ovan.

Övrigt. Min undersökning visar att om pedagogerna får välja en pedagog som de vill bli utskällda av så vill de helst bli utskällda av någon de känner tillit till, har förtroende för, och

som de vet inte skulle kränka en annan människa. Liknande resultat uppvisar utvecklingsarbetet vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997). Eleverna i min undersökning ger ett mer varierande svar, alltifrån favoritpedagogen till den okända vikarien, så länge han eller hon inte skäller så mycket. Svaren överensstämmer med den danska undersökningen där några barn helst vill bli utskällda av den pedagog som de känner bäst då pedagogerna skulle skälla på ett sätt som passar barnen själva. Ett annat alternativ anser barnen vid Vognmandsparkens förskola är att bli utskällda av en pedagog som inte har någon relation till barnen, av den anledningen att barnen då inte känner att det berör dem i samma utsträckning som annars.

Sammanfattning. Resultatet av undersökningen jag genomförde stämmer delvis överens med tidigare forskning när det gäller elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten. Upplevelserna och synsättet skiljer sig dock åt. Eleverna menar att de ofta får skäll även om de blev mer utskällda i förskolan, medan pedagogerna anser att de inte skäller mycket. Eftersom syftet med undersökningen är att undersöka en grupp elevers och en grupp pedagogers *upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten* är det naturligtvis svårt att med säkerhet fastställa om det är elever eller pedagoger som ligger närmast sanningen, eftersom vad som anses *mycket* är någonting relativt. Men denna diskussion kan jag lämna då frekvensen av skäll inte är något jag är ute efter att undersöka. Personligen anser jag att människan i allmänhet inte reflekterar över att hon skäller då det är så fullkomligt naturligt. Det visar även resultatet av min undersökning, ett resultat som bekräftas av undersökningen vid Vognmandsparkens förskola (Hojvangseminariet, 1997) som deltog i ett utvecklingsarbete angående skäll.

Det som även kan konstateras utifrån resultatet, är att såväl elever som pedagoger i min undersökning upplever obehag av skäll, pedagoger när de ger en utskällning, elever när de får skäll. Men det gäller inte enbart de elever som är föremål för själva utskällningen. Därför anser jag det viktigt att pedagogen tar ut eleven ifråga till ett separat rum och inte skäller ut honom eller henne inför ögonen på övriga elever, något som pedagogerna menar att de gör, men som bestrids av eleverna.

Vidare anser pedagogerna att skäll får negativa konsekvenser för eleven i fråga om pedagogen kränker eleven som person och inte reagerar på elevens felaktiga handlingar, eller om pedagogen frekvent skäller ut en elev. Det svåra menar pedagogerna är att inte "gå över gränsen" i ett affekterat tillstånd och dessutom är det individuellt vad en människa upplever som kränkande. Joubert (1992) menar att ett barn som ofta blir utskälld lättare blir kränkt och enligt mig är man då inne i en ond cirkel där det ena ger det andra. Sigsgaard (2003) anser att det finns skäl att tro att barn som ofta blir utskällda hemma även blir det vid institutioner som förskolor och skolor. Undersökningar visar, enligt Sigsgaard, att barn vid dessa institutioner kan peka ut mellan 10 % och 20 % av de barn som ofta blir utskällda, något som pedagogerna i min undersökning bekräftar. Pedagogerna är väl medvetna om att det finns elever som lägger skulden på de elever som ofta blir utskällda för att eleverna själva ska undgå att bli just detta. Men det är ingenting som bekräftas under elevintervjuerna. Läggs ovanstående faktorer ihop kan jag konstatera att det finns en risk att vissa barn blir dubbelt drabbade. Detta anser jag att pedagoger bör ha i åtanke för att inte förstärka problemen för redan utsatta barn, något som även betonas av Sigsgaard.

Varken elever eller pedagoger i min undersökning tycker om att få skäll, men om de blir tvungna att få en utskällning vill eleverna bli utskällda av en pedagog som inte skäller så

mycket. Beträffande pedagogerna, vill de helst ha skäll av någon de känner tillit till, har förtroende för och som de vet inte skulle kränka en annan människa.

Undersökningens trovärdighet

I min undersökning använder jag mig endast av en datainsamlingsmetod. Jag hade naturligtvis kunnat komplettera intervjuerna med observationer. Men då ämnet för intervjuundersökningen är skäll anser jag inte att denna metod ökar trovärdigheten i undersökningen. Istället anser jag att resultatet i och med detta skulle bli missvisande. Pedagoger är ju bara människor och om de vet att en annan människa sitter och observerar *om* och *hur* han eller hon skäller, tror jag inte pedagogen skulle skälla ut eleverna många gånger under observationstiden. Enkätmetoden hade jag även kunnat använda mig av, men min uppfattning är att jag får ett större datamaterial genom kvalitativa intervjuer. Enkäter tillför enligt min åsikt inte något som intervjuerna inte ger svar på. Detta då jag anser att ämnet för undersökningen kräver att jag får kontakt med respondenterna och att jag kan urskilja nyanser i de svar som respondenterna ger, bland annat genom att följa upp frågor med följdfrågor, något som inte är möjligt i enkäter.

Med kvalitativa intervjuer som metod är min förhoppning att respondenterna ska våga öppna sig för mig då jag sedan tidigare verksamhetsförlagd utbildning känner till såväl elever som pedagoger. Denna väg till öppenhet och närhet kan, å ena sidan, vara en faktor som ökar trovärdigheten i undersökningen. Men, å andra sidan är jag fullt medveten om att det kan finnas en risk i detta. En närhet och öppenhet av detta slag kan innebära att respondenterna inte är helt ärliga, eller att respondenterna ger de svar som de tror att jag vill ha, något Svenning (2003) benämner *intervjuareffekt*. Såväl elevers som pedagogers kroppsspråk är under intervjuerna mycket livfullt. Respondenterna ger verkligen uttryck för sina känslor och så här i efterhand kan jag tycka att jag möjligen borde ha använt mig av en videokamera. Men då återkommer frågan om trovärdigheten genom detta ökar. En videokamera kanske enbart skulle bli hämmande för respondenterna, då respondenterna inte hade vågat förmedla vad de egentligen tycker, tänker och känner i olika frågor.

Under samtliga intervjuer använder jag en bandspelare som fångar upp vad respondenterna berättar. Efter varje enskild intervju talar jag dessutom in allmänna reflektioner på bandspelaren angående intervjun, något som ökar trovärdigheten i undersökningen. Jag förklarar tänkbara oklarheter kring intervjufrågorna för respondenterna, allt för att minimera eventuella missförstånd, även om det verkar som att respondenterna uppfattar intervjufrågorna korrekt. En annan faktor som ökar trovärdigheten i undersökningen är att samtliga intervjuer genomförs i ett rum där det inte finns några distraherande föremål. I rummet finns endast jag, respondenten och bandspelaren.

Genom att ställa intervjufrågorna i samma ordning, med samma tonfall och under samma tid på dagen i samtliga intervjuer, försöker jag uppnå en så hög grad av standardisering som möjligt (Trost, 2001). Enligt Trosts synsätt angående struktureringsgraden i en intervju, anser jag att intervjufrågorna, som utgår från en intervjuguide (se bilaga 3, 4) är tämligen strukturerade då frågorna enbart berör det jag är intresserad av att undersöka. När det gäller den kvalitativa intervjun som datainsamlingsmetod är det de bakomliggande faktorerna som kan göra att intervjun brister i trovärdighet, trots att jag som intervjuare ställer frågorna på likartat sätt för att intervjusituationen ska vara lika för samtliga respondenter, detta enligt Trost. I synnerhet gäller det intervjuer med sjuåriga elever då mycket beror på elevernas aktuella dagsform. Enligt mig finns det dock ingen annan målgrupp som ger lika spontana och

ärliga svar i intervjuundersökningar som sjuåringar. Det är framförallt detta faktum som gör att jag inte utgår från en intervju med fasta svarsalternativ då spontaniteten skulle gå förlorad. Spontaniteten i respondenternas svar är en faktor som Kvale (1997) poängterar är viktig i den ideala intervjun. Med anledning av detta anser jag att den kvalitativa intervjun är en mycket användbar datainsamlingsmetod just för den aktuella målgruppen.

För att inspirera eleverna att ”komma igång” och våga berätta om egna upplevelser av skäll i skolan beskriver jag episoder då jag själv blev utskälld i skolan. När jag berättar att jag blev utskälld upptäcker eleverna att det varken är farligt eller pinsamt att berätta om egna upplevelser av skäll inom skolverksamheten, något som enligt E. Sigsgaard (personlig kommunikation, 29 november, 2004) ökar trovärdigheten i respondenternas svar.

En fråga som kan diskuteras är *om* och i sådana fall *vilken* betydelse det har att de intervjuade eleverna går i samma klass. Resultatet från elevintervjuerna hade kanske varierat till viss del, men som jag ser det endast marginellt. Detta då pedagogerna anser att det är alla pedagogers ansvar att skälla ut en elev om eleven i fråga har gjort något fel, oavsett vilken klass eleven går i. Vidare kan det tänkas att även resultatet från pedagogintervjuerna hade blivit annorlunda om jag intervjuat de pedagoger som *inte* visade intresse av att bli intervjuade angående skäll. Jag anser dock inte att trovärdigheten i undersökningen genom detta skulle öka. Om tid hade funnits hade jag kunnat genomföra fler intervjuer och därmed öka trovärdigheten. Men, som jag tidigare sagt bestrider Kvale (1997) att intervjuunderlaget måste vara stort, då både Freud och Piaget har visat att det går att erhålla generell kunskap genom endast några få fallstudier. Samtidigt ska sägas att min undersökning inte gör anspråk på att vara generaliserbar, för detta hade det behövts kompletterande undersökningar. Men även om mina slutsatser gäller för den grupp jag riktar undersökningen mot, är det ingen som säger att dessa även kan antas gälla för andra grupper inom skolan som institution.

Etiskt förhållningssätt

För att resultatet ska bli så trovärdigt som möjligt i och med att undersökningen berör ett sådant känsligt ämne som skäll anser jag att jag hade behövt använda mig av icke-konventionella metoder, exempelvis en deltagarobservation med dolt syfte (Svenning, 2003). Jag avhåller mig dock från detta. Istället beaktar jag genom hela undersökningen de etiska frågor och riktlinjer som Kvale (1997) anser är viktiga när det gäller kvalitativa forskningsintervjuer.

Jag idkar, som jag sagt i beskrivningen av min metod, ett informerat samtycke då samtliga respondenter deltar frivilligt, de hade när som helst rätt att dra sig ur undersökningen. Respondenterna informeras även om undersökningens syfte. Vad det har för inverkan på undersökningens resultat kan naturligtvis diskuteras, då jag för att få så ärliga svar som möjligt inte behöver berätta undersökningens egentliga syfte. Men eftersom undersökningen behandlar ett ämne som skäll bedömer jag det som synnerligen viktigt att respondenterna får förtroende för mig och att de vågar öppna sig för mig. När det gäller intervjuerna med eleverna hade deras målsmän godkänt intervjuerna. Beträffande konfidentialiteten i undersökningen redovisas inte respondenternas personuppgifter. Den enda som vet deras enskilda åsikter är jag och här ser jag inte hur jag kan göra på annat sätt då datainsamlingsmetoden är kvalitativa intervjuer. Som jag nämnde ovan anser jag att intervjuerna bygger på respondenternas förtroende för mig och att jag som intervjuare inte röjer deras identitet när de berättar personliga åsikter. Jag informerar även respondenterna om

undersökningens konsekvenser, hur undersökningen presenteras och vilka som får ta del av den färdiga undersökningen.

Genom att i möjligaste mån påverka de faktorer som gynnar trovärdigheten i undersökningen samt beakta ett etiskt förhållningssätt, anser jag att syftet med undersökningen uppnått, nämligen att undersöka en grupp elevers och en grupp pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten.

Skäll var inte något som jag reflekterade över innan undersökningen om elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten startade. Men ju mer jag uppmärksammar skäll som företeelse, desto mer fascinerad blir jag av att studera hur mycket en människa faktiskt skäller utan att tänka på det. Undersökningen och framförallt respondenterna har gjort att jag kommit till många nya insikter som jag som pedagog och medmänniska kommer att ha nytta av. Alla skäller vi, måhända i varierande omfattning. Det är inte heller något vi ska vara rädda för.

Vuxna får visst skälla och det får barn också ... Det är sättet vi gör det på som är avgörande! (Hojvangseminariet, 1997, s. 2) (översättningen är min)

Fortsatt forskning

Undersökningen om elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten är enligt min åsikt som ”toppen av ett isberg”. Jag menar att det finns mycket utforskat angående skäll. Personligen anser jag att det hade varit intressant att studera upplevelsen av skäll inom skolverksamheten över en längre tidsperiod på några år. Att få följa en grupp elever och pedagoger och genom olika datainsamlingsmetoder som intervjuer, observationer och enkäter studera *om*, *hur* samt *orsaken* till varför upplevelsen av skäll inom skolverksamheten förändras. En annan aspekt som vore intressant att undersöka är genusaspekten när det gäller upplevelsen av skäll, liksom om upplevelsen skiljer sig mellan olika pedagoger, exempelvis förskollärare, fritidspedagoger och lärare.

Referenser

- Andersson, B-E. (1999). *Spräng skolan!* Jönköping: Brain Books. ISBN 91-89250-29-X
- Backman, J. (1998). *Rapporter och uppsatser*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00417-6
- Bae, B. (1996). *Det interessante i det almindelige- en artikkelsamling*. Oslo: Pedagogisk Forum. ISBN 82-7391-048-2
- Berglund, G. W. (1983). *Om naturalistisk forskning*. (Några anteckningar. Arbetsrapporter nr 68). Uppsala: Uppsala universitet, Pedagogiska institutionen. ISSN 0349-5205
- Botor, C.O. (1987). *Mother-Child relationships in Early Childhood: Japan, Philippines and Thailand. The Philippine Report*. I: Paper presented at the Biennial Meeting of the International Society for the study of Behavioural Development, Tokyo, juli 1987.
- Canter, L. & Canter, M. (1992). *Assertive Discipline: Positive Behaviour Management for Today's Classroom* (3 rd ed.). Los Angeles: Lee Canter and Associates. ISBN 0939007452
- Dutton, D. G. m.fl. (1995). The role of shame and guilt in the intergenerational transmission of abusiveness. *Violence and Victims*, vol 10, no 2. 121-131. ISSN 0886-6708
- Elgin, S.H. (1980). *The gentle art of self-defence*. New York: Englewood Cliffs. ISBN 088029-030-7
- Forsberg, G. & Wallmark, J. (1998). *Nätverksboken - om mötets möjligheter* (2:a uppl.). Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05157-4
- Glasser, W. (1965). *Reality Therapy*. New York: Harper & Row. ISBN 0060020407
- Glasser, W. (1996a). *Motivation i klassrummet*. Jönköping: Brain Books. ISBN 91-88410-53-6
- Glasser, W. (1996b). *Skola med kvalitet*. Jönköping: Brain Books. ISBN 91-88410-49-8
- Gordon, T. (1977). *Aktivt lärarskap*. Stockholm: Askild och Kärnkull. ISBN 91-7008-888-8
- Hojvangseminariet, Konsulent: Sigsgaard, E. (1997). *"Skaeld ud"- er ikke bare "skaeld ud"*. Glostrup, Danmark. 1997-06-17.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2000). *Utvecklingspsykologi*. Borås: Natur och Kultur. ISBN 91-27-05547-7
- Imsen, G. (1992). *Elevens värld* (2:a uppl.). Lund : Studentlitteratur. ISBN 91-44-25852-6
- Johnstone, M & Munn, P. (1992). Discipline in Scottish Secondary Schools. *The Scottish Council for Research in Education*, no 50. ISBN 0947833641

- Joubert, C. E. (1992). Antecedents of narcissism and psychological reactance as indicated by college students' retrospective reports of their parents behaviours. *Psychological Reports*, juni. vol. 70. (3). ISSN 0033-2941
- Juul, J. (1997). *Ditt kompetenta barn: på väg mot nya värderingar för familjen*. Stockholm: Wahlström & Widstrand. ISBN 91-46-177044-8
- Kounin, J.S. (1970). *Discipline and Group Management in Classrooms*. New York: Rinehart and Winston. ISBN 0-88275-504-8
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00185-1
- Norstedts svenska ordbok* (2:a uppl.). (1999). Göteborg: Norstedts. ISBN 91-7227-107-8
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder* (3:e uppl.). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-022883
- Patterson, G. R. (1982). *A social learning approach Coercive family process*. Eugene, OR: Castalia Publishing Company. vol 3. ISSN 0916154025
- SFS, Svensk författningssamling, 1985:1100 *Skollagen*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Sigsgaard, E. (2003). *Utskälld*. Stockholm: Liber. ISBN 91-47-05182-5
- Sigsgaard, E. (2004). Personlig kommunikation (29 november, 2004).
- Sigurdardottir, A. K. (1997). Disiplin i grunnskolen. *Nordisk Tidskrift för Specialpedagogikk*. Årg. 97, nr 4. 182-192. ISSN 0048-0509
- SKOLFS, Skolverkets författningssamling, 2004:19 *Skolverkets allmänna råd för arbetet med att motverka alla former av kränkande behandling*. Stockholm: Fritzes.
- Stensmo, C. (1997). *Ledarskap i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-00329-3
- Stensmo, C. (2000). *Ledarstilar i klassrummet*. Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-91575-5
- Sundberg, E. (1988). *Kvalitativa undersökningars trovärdighet. Om rutiner vid granskning av undersökningsrapporter*. Lund: Lunds universitet, Sociologiska institutionen. ISSN 99-0713348-5
- Svenning, C. (2003). *Metodboken* (5:e uppl.). Eslöv: Lorentz. ISBN 91-974891-0-7
- Svenska Akademiens Ordbok*. (1977). Lund: Berlingska.
- Trost, J. (2001). *Enkätboken* (2:a uppl.). Lund: Studentlitteratur. ISBN 91-44-01816-9
- Utbildningsdepartementet (2001). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94*. Solna: Lärarförbundet. ISBN 91-85096-830

Utbildningsdepartementet (1998). *Läroplan för förskolan, Lpfö98*. Stockholm: Fritzes.
ISBN 91-38-31412-6

Bilaga 1

Till målsman

2005-01-17

Jag heter Katarina Brusheim och gör min avslutande verksamhetsförlagda utbildning - VFU hos **X** under våren 2005. I mitt examensarbete kommer jag att undersöka elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten. Undersökningen genomförs med hjälp av enskilda djupintervjuer som jag spelar in på band.

Jag kommer att intervjua elever i **X** klass om hur de upplever och ser på **skäll inom skolan**. Jag berör därmed inte familjelivet. Eleverna som ska intervjuas är ännu inte utsedda, men om ditt/ert barn kommer ifråga är min förhoppning att jag får tillåtelse att genomföra intervjun. Personuppgifterna är konfidentiella. Resultatet kommer därefter att presenteras i ett examensarbete som Luleå tekniska universitet samt **X**- skolan har tillgång till.

Vill ni **inte** att ert barn ska delta i undersökningen ber jag er kontakta **X** omgående.

Har ni frågor är ni välkomna att kontakta mig.

Tack på förhand

Med vänlig hälsning

Katarina Brusheim

katbru-2@student.ltu.se
0920-XXX XX

Bilaga 2

Till rektor

2005-01-17

I mitt avslutande examensarbete på lärarutbildningen kommer jag att undersöka elevers och pedagogers upplevelser av och synsätt på skäll inom skolverksamheten. Undersökningen genomförs med hjälp av djupintervjuer och det är här jag skulle vilja intervjua ett antal pedagoger.

Intervjuerna sker genom bandinspelning. De personliga uppgifterna kommer att vara konfidentiella.

Pedagoger som är intresserade av att delta i undersökningen kan anteckna namn samt var de arbetar så tar jag kontakt med dem för tidsbokning angående intervjuerna.

När examensarbetet är färdigt kommer skolan därefter att få ett exemplar av examensarbetet.

Vid eventuella frågor är ni välkommen att kontakta mig.

Tack på förhand

Med vänlig hälsning

Katarina Brusheim

katbru-2@student.ltu.se
0920-XXX XX

Bilaga 3

Intervjuguide elever

- **Synsätt**

- Hur gör man när man skäller på någon?
- Får elever skälla på pedagoger?

- **Skäll i verksamheten**

- När får du skäll i skolan?
- Vad skäller pedagogerna på?
- Vad tycker du pedagogerna hade kunnat göra istället för att skälla?

- **Känslor**

- Hur känns det när du får skäll?
- Hur tror du pedagogerna känner sig när de skällt ut dig?
- Vad tycker du om att andra elever hör när du får skäll?

- **Konsekvenser**

- Kan man lära sig något av en utskällning?

- **Övrigt**

- Om du fick välja att få skäll av en pedagog, varför skulle du vilja bli utskälld av just honom eller henne?
- Skulle du kunna berätta om den värsta utskällningen som du hört här på skolan?

Bilaga 4

Intervjuguide pedagoger

- **Synsätt**

- Hur vill du definiera skillnaden mellan skäll och en tillrättavisning?
- Vad innebär skäll för dig?
- Anser du att skäll är en acceptabel sanktionsmetod?

- **Skäll i verksamheten**

- I vilka situationer skäller du ut en elev?
- Beskriv hur du skäller ut en elev.
- Hur bemöter du en elev som du skällt ut?
- Vad hade du kunnat göra istället för att skälla?

- **Känslor**

- Vad anser du är det svåraste när du skäller ut en elev?
- Hur känns det efteråt när du skällt ut en elev?
- Vad tror du eleven känner efter en utskällning?

- **Konsekvenser**

- Vilka konsekvenser får en utskällning för eleven?
- Vilka konsekvenser får en utskällning för dig?

- **Övrigt**

- Om du fick välja att få skäll av en annan pedagog, varför skulle du vilja bli utskälld av just honom eller henne?
- Skulle du kunna berätta om den värsta utskällningen som du hört här på skolan?