

STÖD I VARDAGEN

Metoder för att stödja barns och ungas emotionella
och sociala färdigheter samt beteendefärdigheter

Piia Karjalainen
Päivi Pihlaja
Ninnu Koskenalho
Oona Palosaari
Petra Kouvonen



© Utbildningsstyrelsen

Guider och handböcker 2022:4b

ISBN 978-952-13-6888-2 (pdf)

ISSN-L 1798-8950

ISSN 1798-8969 (pdf)

Översättning: Grano Oy

utbildningsstyrelsen.fi

INNEHÅLL

FÖRORD	5
INLEDNING	7
SAMMANFATTNING	9
KAPITEL 1. STÖDJANDE AV POSITIVT BETEENDE HOS ELEVEN	10
1. FLEXIBELT EFFEKTIVERAT STÖD	11
2. VERKSAMHETSMODELL FÖR GENERELLT INRIKTAT STÖD FÖR POSITIVT BETEENDE	14
3. CHEFENS ROLL SOM MÖJLIGGÖRARE AV POSITIVT BETEENDE	18
4. GENERELLT OCH INDIVIDUELLT INRIKTAD ELEVVÅRD SOM STÖD FÖR ELEVEN OCH LÄRAREN	21
5. PROAKTIVA OCH REAKTIVA ÅTGÄRDER	24
KAPITEL 2. PROAKTIVA METODER I STÄRKANDE AV POSITIVT BETEENDE	26
6. ELEVENS OLIKA LÄRMILJÖER I BAKGRUNDEN FÖR PROAKTIVA METODER	27
7. GRANSKNING AV LÄRARENS EGET AGERANDE	30
7.1 Lärarens tillvägagångssätt	30
7.2 Hantering av lärarens egna känslor	32
8. ANPASSNING AV DEN FYSISKA LÄRMILJÖN	35
9. ANPASSNING AV DEN PSYKOSOCIALA LÄRMILJÖN	39
9.1 Skapande och upprätthållande av ett positivt samspel	40
9.2 Stödjande av socioemotionella färdigheter	43
9.3 Stöd för reglering av känslorna	45
9.4 Problemlösningsfärdigheter	48
9.5 En trygg lärmiljö	49
9.6 Byggande av en förtroendefull samarbetsrelation mellan hemmet och småbarnspedagogiken eller skolan	51
10. ANPASSNING AV DEN PEDAGOGISKA LÄRMILJÖN	54
10.1 Rutiner och tidtabeller	54
10.2 Övergångar och förflyttningar	56
10.3 Förväntningar på beteendet, det vill säga överenskommelser	57
10.4 Hur man ger instruktioner	60

KAPITEL 3. REAKTIVA ÅTGÄRDER.	.61
11. REAKTIVA METODER FÖR ATT STÄRKA POSITIVT BETEENDE OCH MINSKA ICKE-ÖNSKAT BETEENDE.	.62
11.1 Positiv respons och beröm som verktyg för att förändra beteendet	.62
11.2 Motivationsprogram och belöningssystem för att stärka önskat beteende. . .	.64
11.3 Planerad ignorering.	.68
11.4 Konsekvenser.	.70
11.5 En lugnande plats.	.71
KAPITEL 4. EXEMPEL, VERKTYG OCH TEORETISK BAKGRUND.	.73
12. OBSERVATION AV BETEENDET SOM GRUND FÖR PLANERINGEN.	.74
13. MODELLEN FÖR EFFEKTIVERAT YRKESÖVERGRIPANDE STÖD, KARLEBY STADS OCH SOITES UTVECKLINGSSAMARBETE SOM EXEMPEL.	.77
14. BAKGRUND, FORSKNING OCH TEORI.	.81
14.1 Socioemotionella färdigheter och svårigheter med dem.	.81
14.2 Om beteendeproblem och beteendestörningar hos barn och unga.	.85
14.3 Aktivitets- och uppmärksamhetsstörning.	.88
14.4 Om minskning av beteendeproblem.	.89
14.5 Metoder för grupphantering (TCM).	.90
14.6 Modellen för stöd för positivt beteende (PBS).	.92
14.7 Funktionell beteendeanalys	.94
BILAGOR.	.96
BILAGA 1. Småbarnspedagogikens eller skolans handlingsplan för utveckling av en gemensam verksamhetsmodell till stöd för positivt beteende i gruppen . .	.96
BILAGA 2. Observationsblankett för utmanande beteende hos elev.	.99
BILAGA 3. Principerna för tryggare rum.	.101
BILAGA 4. Kort om forskningen.	.102

FÖRORD

I arbetet inom VIP-nätverket för krävande särskilt stöd, som administreras och finansieras av Utbildningsstyrelsen, har man sedan år 2018 utvecklat krävande sektorsövergripande stöd, men även förebyggande åtgärder och tidigt stöd. Målet har varit att utveckla det sektorsövergripande samarbetet och att förändra verksamhetskulturen i skolorna och småbarnspedagogiken. I nätverket har man också strävat efter att stärka kompetensen hos aktörer inom krävande särskilt stöd samt fördjupa samarbetet med lärarutbildningen och representanter för forskning. Den här handboken baserar sig på det arbete som gjorts i VIP-nätverkets temagrupp för barn och unga som reagerar med beteende. Temagruppen har varit verksam sedan hösten 2021, och arbetet pågår till slutet av 2022. Handboken har sammanställts och skrivits av en projektgrupp som samordnats av Självständighetsjubileets barnstiftelse, med temagruppens stöd.

Temagruppen för barn och unga som reagerar med beteende har haft tre mål:

- 1) strukturera fenomenet *barn och unga som reagerar med beteende i småbarnspedagogiken samt för- och grundskolan*
- 2) identifiera effektiva åtgärder med vilka man kan svara på reaktioner genom beteende i barnens och de ungas närmiljö
- 3) påskynda och stödja spridandet av forskningsrön med vilka man kan stärka stödet för beteende på grundnivån.

VIP-temagruppen beslöt direkt när arbetet inleddes att använda begreppet "barn och unga som reagerar med beteende" för fenomenet. På detta sätt understryker man att miljön påverkar beteendet och att förändringar därför också måste utgå från miljöns sätt att fungera.

Projektgruppen som samordnades av Självständighetsjubileets barnstiftelse kartlade på ett sektorsövergripande sätt forskningsbaserade metoder med vilka man kan främja barns och ungas känslö-, interaktions- och problemlösningsfärdigheter. Samtidigt letade man efter sätt att påverka faktorer som upprätthåller och orsakar beteendeproblem i barnens och de ungas uppväxtmiljö. Bakgrundarbetet för denna handbok och sammanställandet av den understöddes under processens gång av sakkunniga från olika sektorer i VIP-temagruppen.

I temagruppen för barn och unga som reagerar med beteende strävar man efter att ta sig an utmaningar i beteende på ett flerstämmigt sätt. Härnäst beskrivs i korthet den process genom vilken dialogen mellan forskningen och fältet påskyndades genom arbete i enlighet med Science Academy of Finlands fenomenprocessmodell.

Ett flerstämmigt tillvägagångssätt

- 1) I slutet av 2021 ordnade temagruppen en enkät om behoven av krävande särskilt stöd i för- och grundskolan samt småbarnspedagogiken för VIPU-kontaktpersonerna i VIP-nätverket. Svarsprocenten var 34. Vid den tiden fanns totalt 511 VIPU-kontaktpersoner; de är personer som utnämns av utbildningsanordnarna, som ansvarar för samordningen av stödet för lärande och skolgång samt främjar elevvårdstjänster. Respondenterna tillfrågades om sina erfarenheter av och synpunkter på knutpunkter i arbetet i situationer där ett barn eller en ung person utmanar omgivningen med beteende. De tillfrågades också om vilka frågor fenomenet väcker i deras egna arbetsgemenskaper samt hurdan beredskap de har

- för att möta det. Respondenterna ville ha anvisningar och stegmärken som baserar sig på pålitliga forskningsrön. Det skulle kunna vara fråga om en nationell verksamhetsmodell som lyfter fram sektorsövergripande samarbete med aktörer utanför skolan.
- 2) Enkätresultaten behandlades vid en rundabordsdiskussion för forskare, som ordnades av projektgruppen som samordnades av Självständighetsjubileets barnstiftelse. Målet med diskussionen var att kartlägga luckor i forskningen och kunskapen samt eventuella myter som anknyter till stöd för barn som reagerar med beteende. Man ville också identifiera särskilda luckor i kunskapen eller utmaningar som förhindrar eller eventuellt utmanar förverkligandet av flexibelt effektiviserat stöd för målgruppens del. Utifrån VIPU-personernas svar var de hetaste temana i den livliga diskussionen betydelsen av den undervisande personalens emotionella och kommunikativa färdigheter samt grupphantering i lärarmenskapen. Pedagogens behov av stöd i sin professionella uppgift för utveckling av interaktion och känslomässiga färdigheter anknyter ofta till att man gör sig av med en kultur där man måste klara sig ensam och utvecklar det yrkesövergripande samarbetet. Ledarskapets betydelse i styrningen av en verksamhetskultur i skolan och småbarnspedagogiken som främjar välbefinnande framhölls på ett märkbart sätt.
 - 3) Som ett resultat av diskussionen avgränsades forskningsfrågan i nästa skede till att gälla betydelsen av den undervisande personalens emotionella och kommunikativa färdigheter samt grupphanteringen i lärarnas, småbarnspedagogernas och den övriga personalens arbete. Utifrån denna grund skapades det material som du nu läser.
 - 4) Som grund gjordes två systematiska litteratursökningar. En om kärnelementen i det flexibla effektiviserade stödet och en om grupphantering i undervisningsgrupper där det förekommer beteendeproblem. Arbetet med det sistnämnda materialet fortsatte vid en andra fenomenbordsdiskussion, dit man bjöd in yrkespersoner från för- och grundskolan samt småbarnspedagogiken för att dela med sig av sin egen expertis. I diskussionerna konstaterades att problemen i dagens småbarnspedagogik och skola inte kan lösas med gamla modeller. Även om exempelvis grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen och det stöd i tre nivåer som erbjuds inom ramen för dem ger goda administrativa ramar, utarbetar man innehållet själv på olika håll. Enligt deltagarna i diskussionen kunde forskningsrön om interaktionsfärdigheter och grupphantering erbjuda det innehåll som behövs, som man också borde avsätta tid för i läsoordningen.

VIP-temagruppens arbete har understötts av Självständighetsjubileets barnstiftelses projektgrupp. Inom ramen för projektgruppen har man gjort systematiska litteratursökningar, behandlat forskningsdata som tagits fram som grund för arbetet samt diskuterat hur effektiva element i fråga om sociala färdigheter och grupphantering skulle kunna etableras ännu bättre som en del av skolornas och småbarnspedagogikens arbete. De material och produkter som projektgruppen arbetat med har fått värdefull respons i temagruppen.

Vi hoppas att du som läser den här handboken ska få sådant stöd och sådan hjälp för ditt arbete som vi som arbetar med handboken har hoppats. Vårt grundläggande budskap är tydligt. Det är inte utmaningarna i beteendet som är kärnan i problemet: kärnan är hur vi vuxna lär oss att se och höra vad barn och unga kommunicerar genom sitt beteende. Vi hoppas att den här handboken kan ge vuxna som arbetar med barn och unga tips för hur man kan vägleda till ett önskat beteende.

Vi önskar dig givande lässtunder!

Temagruppens ordförande Petra Kouvonen, Självständighetsjubileets barnstiftelse sr.

INLEDNING

Funderar du på vad du ska göra om ett barn eller en ung person i din grupp har utmaningar med sociala relationer, reglering av känslor eller beteende? Vet du inte hur du ska agera om ett barn eller en ung person utmanar de vuxna med beteende? Behöver du stöd i ditt arbete?

Lärare möter dagligen barn och unga som med sitt beteende på olika sätt stör gruppen. När det är oroligt i gruppen riktas lärarens uppmärksamhet mot utmaningarna och problemen, och all lärarens energi går åt till att försöka få stopp på det störande beteendet. Forskning har ändå visat att reaktivt ingripande i problembeteende inte är den bästa metoden på lång sikt (Hemphill m.fl., 2006).

Så vad fungerar?

Forskning har visat att det finns effektiva metoder som baserar sig på beteendepsykologiska teorier och som kan tillämpas för att stödja barns och ungas beteende i hela gemenskapen, i grupper samt även som stöd för elever som behöver mer individuellt stöd. I den här handboken har vi samlat metoder och verksamhetsmodeller som baserar sig på de senaste forskningsrönen och som har visat sig vara effektiva i praktiken. Med deras hjälp kan man minska utmanande beteende bland barn och unga i grupper. De praktiska metoderna i handboken hjälper dig att ordna gruppens eller klassens vardag på sätt som gör ditt arbete enklare. På så sätt får du mer tid för verksamheten, undervisningen och positiv interaktion.

Grundprinciperna för alla de metoder och verksamhetsmodeller som vi presenterar lämpar sig för alla individer, grupper och gemenskaper, från småbarnspedagogiken till grundskolans högre årskurser. Metoderna i handboken lämpar sig särskilt väl för de elever som behöver stöd för sin utveckling, sitt lärande och sin skolgång som har utmaningar med exempelvis uppmärksamheten, hanteringen av känslor, styrningen av sitt eget agerande eller interaktionsfärdigheterna eller som uppför sig trotsigt, aggressivt eller rastlöst. Dessa metoder eller någon av dem kan användas på olika nivåer av stöd och vara en del av helheten av undervisning och fostran i enlighet med skolans undervisnings- och fostransuppgift (Utbildningsstyrelsen 2014, 16).

Långsiktig forskning har visat att det för att stödja de barn och unga som reagerar med beteende är effektivare att satsa på proaktiv verksamhet som förebygger störningar snarare än på korrigerande, reaktiva åtgärder. Till de metoder som visat sig fungera för att förebygga beteendestörningar hör 1) positiv uppmärksamhet och respons för lämpligt beteende, 2) stärkande av positiva relationer mellan vuxna och barn eller unga, 3) undervisning i socioemotionella färdigheter samt 4) en strukturerad miljö. I praktiken baserar sig all minskning av beteendestörningar på att de vuxna i gemenskapen förändrar sitt eget agerande och eliminerar faktorer i miljön som ger upphov till störningar.

Uppskattningsvis fem procent av eleverna behöver starkt individuellt stöd för sitt beteende; de övrigas beteende kan till största delen stödjas genom metoder som påverkar barnens eller de ungas beteende i hela gemenskapen. Stöd som byggs upp på gruppnivå är grundläggande för stödjandet av beteendet och skapar gemensamma ramar för barnens och de ungas beteende. Byggandet av tydliga och konsekventa ramar kräver att de vuxna samarbetar,

fastställer gemensamma förväntningar på beteendet och arbetar på samma sätt. När lärarna och även den övriga personalen i gemenskapen förbinder sig till de principer som man gemensamt kommit överens om, blir verksamheten mer gemensam och även mer effektiv på såväl individ- som grupp- och gemenskapsnivå.

Det är möjligt att förändra gemenskapens eller gruppens rutiner och enskilda barns eller ungas beteende, men det sker inte över en natt. Både proaktiva och reaktiva metoder kräver engagemang, god kännedom om barnen eller de unga samt gruppen, omsorgsfull planering samt att planen genomförs och utvärderas regelbundet, konsekvent och långsiktigt. Eftersom verksamheten alltid är situationsbunden och barnen och de unga är individer, måste metoderna för genomförandet skräddarsys för gemenskapen, gruppen eller individen.

Den här handboken innehåller förutom information för lärare även stödmaterial för chefer inom småbarnspedagogiken och skolornas rektorer för utveckling av en gemensam verksamhetskultur som stöder positivt beteende och ordnande av sektorsövergripande samarbete. Innehållet i handboken kan till tillämpliga delar vara till nytta för alla yrkespersoner som arbetar med barn och unga samt för vårdnadshavare.

I den här handboken tar vi inte upp mobbning eller antimobbningsarbete, som är mycket viktiga faktorer och har en stor inverkan på barns och ungas välbefinnande och beteende. Metoderna i handboken kan ändå bidra till att utveckla en kultur utan våld. Handboken fokuserar på förebyggande arbete i skolan eller småbarnspedagogiken, och därför tar vi inte upp exempelvis hur man ska agera i en våldsam situation.

För att underlätta läsningen använder vi mestadels den gemensamma benämningen **elev** för barn i småbarnspedagogiken samt elever i förskolan och grundskolan, samt **chef** för chefer inom småbarnspedagogiken samt chefer och rektorer i förskolan och grundskolan.

Hemphill, S. A., Toumbourou, J. W., Herrenkohl, T. I., McMorris, B. J. & Catalano, R. F. (2006). The effect of school suspensions and arrests on subsequent adolescent antisocial behavior in Australia and the United States. *Journal of Adolescent Health*, 39, 736–744. [doi:10.1016/j.jadohealth.2006.05.010](https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.05.010)

SAMMANFATTNING

- Grunden för önskat beteende är förutsägbarhet. Önskat beteende kan förstärkas exempelvis genom belöning.
- Det går att minska olämpligt beteende genom att ändra på den vuxnas agerande och andra miljöfaktorer.
- Beteende är en färdighet som man lär sig. Det går också att lära bort olämpligt beteende.
- Gemensamma rutiner för gemenskapen och konsekvent verksamhet stärker positivt beteende hos alla.
- Planera på egen hand eller tillsammans hur ni ska stärka lämpligt och önskat beteende hos en individ eller inom gruppen eller gemenskapen. Förverkliga planen konsekvent och långsiktigt.
- Bemöt barnen eller de unga med respekt. Visa intresse för dem och bemöt dem på ett genuint sätt. Hälsa, uppmärksamma och se människan bakom beteendet!
- Gör allt du kan för att skapa en så bra, positiv och förtroendefull relation som möjligt till barnen eller de unga. Det är grunden för allt.
- Respons är ett effektivt sätt att öka positivt beteende. Responsen kan vara ett tack, beröm, ett leende eller en gest (t.ex. tummen upp). Största delen av responsen, även den som når hemmen, bör vara positiv.
- Använd specifikt beröm för att stärka önskat beteende och strategiskt styra beteendet. Beröm konsekvent och omedelbart det beteende som du vill se mer av. Ge också beröm för goda försök!
- Förutse det som ska ske. Förbered, var själv beredd, coacha, varna och undvik faror. Förutse i synnerhet övergångssituationer noggrant och förbered barnen eller de unga för dem. En välordnad verksamhet stöder alla.
- Ge tydliga instruktioner och berätta tydligt vilket beteende du förväntar dig.
- Coacha och stärk de sociala och emotionella färdigheterna i all interaktion i vardagen.
- Ignorera milt, uppmärksamhetssökande dåligt uppförande. Att ignorera något är en av de svåraste teknikerna. För att lyckas kräver den omsorgsfull planering och förberedelse samt engagemang från både eleverna och läraren.
- Att lära sig reglera sina känslor och att få stöd i detta är mycket viktigt för elever som har utmaningar med detta, oavsett ålder. Man bör systematiskt lära ut dessa färdigheter till dessa elever, och skapa strategier för agerande i olika situationer. För att hjälpa dem att lugna sig kan man anvisa en plats där de får vara i fred för andra.
- Ge konsekvenser för brott mot reglerna. Var konsekvent och rättvis när du utdelar konsekvenserna. Konsekvenserna lär eleverna att ta ansvar för sina handlingar och att förstå förhållandet mellan orsak och verkan. Konsekvenserna ska vara kortvariga samt lämpa sig för situationen och barnets ålder, och de får inte vara kränkande eller orsaka fysiska eller andra skador.
- Straff har sällan den önskade effekten och kan till och med öka trotsigheten.

KAPITEL 1. STÖDJANDE AV POSITIVT BETEENDE HOS ELEVEN

1. FLEXIBELT EFFEKTIVERAT STÖD

Både i småbarnspedagogiken och i grundskolan används en trestegsmodell för stöd, enligt vilken det stöd som eleven får inledningsvis är allmänt stöd (individuella pedagogiska lösningar samt handlednings- och stödverksamhet). Allmänt stöd är högklassig verksamhet som stöder lärandet och välbefinnandet, och är det första sättet att svara på en elevs stödbehov (Utbildningsstyrelsen 2014 s. 64). Stödet kan ordnas för en enskild elev eller en hel klass eller barngrupp. När stödbehovet ökar behövs mångsidigare stöd och pedagogiska metoder. Intensifierat stöd planeras för den enskilda eleven och är mer intensivt och individuellt än allmänt stöd. Stödet intensifieras genom planering och genom att genomförandemetoderna utökas eller stärks. Då kan man använda flera metoder för att stödet ska ge bättre effekt.

Om metoderna för intensifierat stöd inte räcker har barnet rätt till särskilt stöd. Särskilt stöd består av specialundervisning och övrigt stöd som eleven behöver. Specialundervisning är i första hand pedagogiskt stöd för lärandet, medan övrigt stöd är stöd för skolgången. Specialundervisningen och det övriga stöd som eleven får bildar en systematisk och planerad helhet. När stödbehovet ökar framhävs betydelsen av samarbete. Elevvårdstjänsternas personal kan samarbeta med den undervisande personalen på alla stödnivåer med elevens eller vid behov vårdnadshavarens samtycke. Individuell elevvård baserar sig alltid på frivillighet.

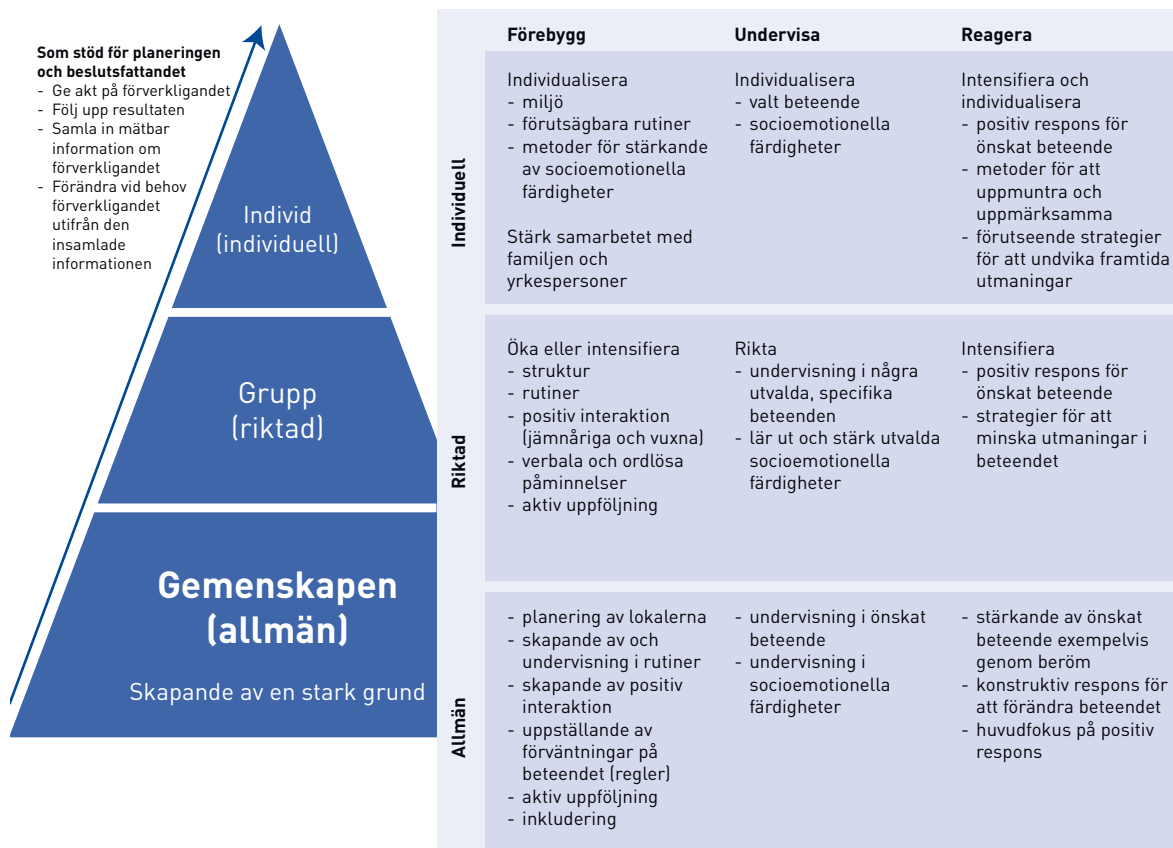
Småbarnspedagogiken samt för- och grundskolan tillämpar numera båda hörande av vårdnadshavarna och beslut om stödnivån enligt förvaltningslagen – men inom småbarnspedagogiken tillämpas denna process enligt förvaltningslagen på nivåerna för intensifierat och särskilt stöd, medan den i för- och grundskolan numera endast tillämpas på nivån för särskilt stöd. (Lagen om småbarnspedagogik 540/2018; Lagen om grundläggande utbildning 628/1998; Utbildningsstyrelsen 2022; Utbildningsstyrelsen 2014.)

I modellen för stöd på tre nivåer definieras dock inte exakt hurdana olika metoder som kan användas för att stödja sociala färdigheter och beteende på olika stödnivåer, och inte heller stödmetoder som riktas till hela gemenskapen eller enskilda grupper. I stödmodellen med tre nivåer fokuserar man främst på individen på nivån för särskilt stöd. I många undersökningar har man ändå noterat att effektivt stöd för beteendet utgår från stöd för alla elevers beteende i hela gemenskapen, eftersom elevens beteende påverkas starkt av allmänna faktorer som anknyter till gemenskapen och miljön.

Man kan tänka att man i flexibelt effektiverat stöd först bygger ett starkt stöd i gemenskapens verksamhetskultur, varefter man stärker stödet för de grupper som har utmaningar med beteendet. Till slut stärks stödet för de elever i grupperna som behöver individuella stödåtgärder.

I en flexibel modell för effektiverat stöd (multi-tiered systems of support, MTSS) individualiseras och stärks alltså stödåtgärderna på olika stödnivåer, med målet att främja lärandet och sociala färdigheter. I forskningslitteraturen kan kärnelementen i flexibelt effektiverat stöd klassificeras i tre grupper, varav de centrala är rutinerna för att sälla ut barn och unga som behöver psykosocialt stöd och rikta stödet, samt ledningsrutiner genom vilka man tryggar personalens verksamhet och fungerande processer samt användningen av nätverk för att garantera uppföljningen och delaktigheten. (Kouvonen m.fl., 2022.)

FIGUR 1. MODELLEN FÖR FLEXIBELT EFFEKTIVERAT STÖD (SIMONSEN M.FL., 2021)



Modellen som presenteras ovan har fyra olika dimensioner, som förverkligas på varje nivå av flexibelt effektiverat stöd:

Förebyggande innebär strategier som stöder beteendet och socioemotionella färdigheter och i förväg minimerar förekomsten av utmaningar med beteendet.

1. **Undervisning** syftar på strategier för att lära ut centrala beteendefärdigheter och socioemotionella färdigheter.
2. **Reaktion** handlar om på vilket sätt det förväntade och undervisade beteendet eller de socioemotionella färdigheterna stärks (exempelvis specifikt beröm) och släcks.
3. **Beslut** syftar på hur information tas i bruk 1) för att styra beslutsfattandet och etablera modellen, 2) för att identifiera elever som behöver extra stöd, 3) för att säkerställa att stödbehovet och tillhandahållandet av stöd möts samt 4) som stöd för etableringen samt uppföljningen och utvärderingen av resultaten.

REFERENSER

Kouvonen, P., Hamari L. & Tani S. (2022, kommande publikation). Core elements in a multi-tiered system of support (MTSS) for conduct problems in schools and early childhood education (ECEC) in Finland – Literature review and case example. *Psychiatria Fennica* 2022 (vol. 53).

Utbildningsstyrelsen. (2022). Grunderna för planen för småbarnspedagogik. Föreskrifter och anvisningar 2022:2b. Utbildningsstyrelsen.

Utbildningsstyrelsen. (2014). Grunderna för läroplanen för den grundläggande utbildningen. Föreskrifter och anvisningar 2014:96. Utbildningsstyrelsen.

Lagen om grundläggande utbildning 628/1998. <https://www.finlex.fi/sv/laki/ajantasa/1998/19980628>

Lagen om småbarnspedagogik 540/2018. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2018/20180540>.

Simonsen, B., Robbie, K., Meyer, K., Freeman, J., Everett, S. & Feinberg, A. (2021). MTSS in the Classroom. Center on PBIS, University of Oregon.

2. VERKSAMHETSMODELL FÖR GENERELLT INRIKTAT STÖD FÖR POSITIVT BETEENDE

Stöd för elevernas beteende i vardagliga situationer är primärt när man stöder barnens och de ungas beteende samt främjar arbetsro och trivseln i småbarnspedagogiken och skolan. Med hjälp av positivt, generellt inriktat stöd kan man på ett betydande sätt öka elevernas välbefinnande, förbättra stämningen i gemenskapen samt minska störande beteende och förbättra lärandet (Carr m.fl., 2002; Hemmeter m.fl., 2006; Karhu, 2018; Horner m.fl., 2010; Närhi m.fl., 2015; Närhi m.fl., 2017).

För att önskat beteende ska kunna stärkas på ett systematiskt sätt på gemenskapens nivå, behövs en verksamhetskultur där alla anställda i småbarnspedagogiken eller skolan aktivt använder enhetliga och positiva metoder för handledning av elever samt en metod som respekterar eleven för att reda ut situationer och vägleda till önskat agerande. Ledningen har en central roll i detta.

Förändringen av verksamhetskulturen kan genomföras exempelvis med hjälp av verksamhetsmodellen för generellt inriktat stöd för positivt beteende (School-Wide Positive Behavior Intervention and Support, SW-PBIS). Modellens mål är att bygga en verksamhetskultur som stöder elevernas sociala färdigheter på ett systematiskt och konsekvent sätt. Detta sker genom att utveckla arbetstagarnas verksamhet samt skapa gemensamma mål för beteendet som gäller alla och rutiner för att lära ut och upprätthålla dem. Det är också viktigt att öva på sociala färdigheter. Som bas för modellen kan man använda verksamhetsmodellen flexibelt effektiverat stöd, som beskrivs ovan.

I verksamhetsmodellen skapar man gemensamma förväntningar på beteendet för eleverna som ett samarbete mellan personalen, eleverna och vårdnadshavarna. Man lär systematiskt ut hur man beter sig i enlighet med förväntningarna. De anställdas eget positiva och konstruktiva beteende samt generellt inriktad verksamhet är viktiga delar av utvecklingsarbetet.

För att lära ut nya beteendemodeller krävs ofta att läraren visar modell genom sitt tal och agerande, exempelvis genom att ge beröm och anvisningar, samt övning i de avtalade rutinerna. Personalen stöder eleverna i att lära sig och stärka önskat beteende genom att skapa tydliga tillvägagångssätt för att stärka det önskade beteendet i rutinmässiga vardagliga situationer (Steed m.fl., 2013), såsom beröm, påminnelser, sociala belöningar samt gemensamma sätt att ingripa i oönskat beteende.

För att lära ut och stödja önskat beteende krävs att personalen engagerar sig i att lägga märke till framgångar och ge positiv respons som en kontinuerlig del av småbarnspedagogikens eller skolans vardag (Karhu, 2018). För att detta ska förverkligas måste man utveckla arbetsrutiner och samsarbetsmodeller mellan olika lärargrupper och deras experter, som stöder lärarnas arbete och elevernas verksamhet. I grundskolans högre årskurser förutsätter stöd på klassnivå att lärarna samarbetar konsekvent, eftersom många lärare undervisar samma grupp. Exempelvis Niilo Mäki Instituutis verksamhetsmodell Työrauha kaikille (arbetsro för alla) är en lätt och enkelt genomförbar samsarbetsmodell för att stödja elevernas beteende i grundskolans högre årskurser, medan man i småbarnspedagogiken och grundskolans lägre årskurser kan använda ProVaka- eller ProSkola-modellen. Mer information om detta finns i avsnitt 14.6.

Förväntningar och anvisningar för beteendet kan utarbetas exempelvis för

- raster eller fria situationer
- agerandet i korridorerna
- agerandet vid måltiderna
- situationer och stunder där man lär sig gemensamt.

Utgångspunkten är att alla vuxna i gemenskapen agerar systematiskt, förutseende och så konsekvent som möjligt i olika situationer i enlighet med de överenskomna rutinerna. Alla vuxna ingriper i de situationer som de möter, och ingen avfärdar situationer.

Utveckling av verksamhetskulturen förutsätter att hela gemenskapen förbinder sig till de överenskomna verksamhetsmodellerna, målen och värderingarna. Gemensamt överenskomna förväntningar på beteendet, regler och tillvägagångssätt samt tydliga roller bidrar till att minska beteendeproblem och skapa en positiv stämning för lärandet.

Det är viktigt att hjälpa eleverna att få upplevelser av att lyckas när de tar till sig ett positivt beteende som stöder lärande. Gemensamt överenskomna tillvägagångssätt för skolans lokaler och situationer samt proaktiv vägledning av eleverna att följa dem är till hjälp. Alla anställda i småbarnspedagogiken och skolan agerar då förebyggande och stödjande.

Generellt inriktat stöd för positivt beteende kan byggas

- d) allmänt för alla elever
- e) för en viss situation, plats eller grupp
- f) för elever vars sätt att reagera med sitt beteende upplevs som särskilt utmanande.

Utveckling av verksamhetskulturen förutsätter att chefen har förmågan att leda en förändring. Den kräver också öppen kommunikation med personalen. Under förändringen av verksamhetskulturen är chefens uppgift att förmedla en känsla av beständighet till arbetstagarna, utreda oklara situationer eller perspektiv och motivera tillvägagångssätten. Chefen kan främja förändringen av verksamhetskulturen genom att ge tid och uppmärksamhet till införandet av det nya, främja den professionella utvecklingen och rikta resurser (Richards, 2014).

Skeden i utvecklingen av en verksamhetsmodell för generellt inriktat stöd för positivt beteende

Införandet av en verksamhetsmodell kräver långsiktigt arbete för att göra tillvägagångssättet till en del av all verksamhet i vardagen. I Finland har man utvecklat implementering av verksamhetsmodellen i Pro-Skola och ProVaka-programmen. ProKoulu- och ProVaka-programmen baserar sig på den norska PALS-modellen som har starkt stöd av forskningsrön. PALS är en tillämpning av modellen Positive Behavioral Support (PBS), som man har forskat om i en norsk kontext (Asheim m.fl., 2018).

När man utvecklar verksamhetsmodellen och tar den i bruk är det viktigt att föra dialog med alla vuxna i gemenskapen. Det är viktigt att alla medlemmar i gemenskapen förbinder sig till de överenskomna tillvägagångssätten. Som bas för ibruktagandet ska man identifiera

gemenskapens utvecklingsbehov, det vill säga de situationer eller platser där beteendestörningar förekommer. Utifrån detta väljer man gemensamt de situationer eller platser dit man vill rikta åtgärderna, och utarbetar en plan för hur de vuxna ska agera i dessa situationer och hurdant beteende som förväntas av eleverna. Det är särskilt viktigt att engagera de vuxna samt lära ut och stärka beteende enligt förväntningarna bland eleverna.

Skeden i utvecklingen av en verksamhetsmodell för generellt inriktat stöd för positivt beteende i småbarnspedagogiken eller skolan:

1. identifiering av kompetens och utvecklingsbehov tillsammans med personalen
2. kartläggning av utmanande situationer på ett allmänt plan (chefen i samarbete med personalen och en elevvårdsgrupp eller annan lämplig sektorsövergripande grupp i skolan som ansvarar för planeringen av den generellt inriktade elevhälsan, dock inte på elevnivå)
3. uppställande av förväntningar på beteendet i samarbete med personalen, eleverna och föräldrarna
4. utarbetande av en handlingsplan för hela gemenskapen samt engagering av både personalen och eleverna
5. information till personalen (om bl.a. metoder för ingripande och pedagogiska rutiner i olika situationer, eventuella belöningssystem, fastställande av olika personers roller) och eleverna (förväntningar på beteendet)
6. uppställande av kort- och långsiktiga mål
7. stärkande av personalens engagemang för de avtalade verksamhetsmodellerna (t.ex. motivation och påminnelser i vardagen, diskussioner om saken vid möten)
8. uppföljning och utvärdering av målen

I bilaga 1 finns en mall för en generellt inriktad verksamhetsmodell för positivt beteende i småbarnspedagogiken eller skolan.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Närhi m.fl. (2016). Hyvän käyttäytymisen ja tarkkaavuuden tukeminen koulussa. I verket A. Ahtola (red.). Psykykinen hyvinvointi ja oppiminen. PS-kustannus.

REFERENSER:

Asheim, M., Patras, J., Eng, H. & Natvig, H. (2018). Kunnskapsoppsummering og klassifisering av tiltaket PALS – Positiv atferd, støttende læringsmiljø og samhandling (2. painos). Unga, 2:1.

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., ... & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of positive behavior interventions*, 4(1), 4–16.

Hemmeter, M. L., Ostrosky, M. & Fox, L. (2006). Social and emotional foundations for early learning: A conceptual model for intervention. *School Psychology Review*, 35, 583–601.

Horner, R. H., Sugai, G. & Anderson, C. M. (2010). Examining the Evidence Base for School-Wide Positive Behavior Support. *Focus on Exceptional Children*, 42(8), 1–15.

Karhu, A. (2018). Check in, check out! Käyttäytymisen tehostettua tukea lähikoulussa. JYU dissertations 6. Doktorsavhandling. Jyväskylä universitet.

Närhi, V., Kiiski, T., Peitso, S. & Savolainen, H. (2015). Reducing disruptive behaviours and improving learning climates with class-wide positive behaviour support in middle schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30, 274–285.

Närhi, V., Kiiski, T. & Savolainen, H. (2017). Reducing disruptive behaviours and improving classroom behavioural climate with class-wide positive behaviour support in middle schools. *British Educational Research Journal*, 43(6), 1186–1205.

Richards, M. G., Aguilera, E., Murakami, E. T. & Weiland, C. A. (2014). Inclusive practices in large urban inner-city schools: School principal involvement in positive behavior intervention programs. In *National Forum of Educational Administration & Supervision Journal* 31(4).

Steed, E. A., Pomerleau, T., Muscott, H. & Rohde, L. (2013). Program-wide positive behavioral interventions and supports in rural preschools. *Rural Special Education Quarterly*, 32(1), 38–46.

3. CHEFENS ROLL SOM MÖJLIGGÖRARE AV POSITIVT BETEENDE

Att vara chef inom utbildning innebär att organisera och rikta verksamhet och resurser inom utbildningen. Det handlar också om att leda människor. Det omfattar arbete för ordnande av undervisning samt pedagogiskt ledarskap. De helheter som anknyter till förverkligande och utvärdering av läroplanen, ledning av skolans verksamhetskultur och strategiskt ledarskap samt småbarnspedagogikens och skolans grundläggande uppgifter är väsentliga delar av det pedagogiska ledarskapet. Inom småbarnspedagogiken fokuserar man allt mer på daghemsföreståndarens ansvar för ledningen och planeringen av exempelvis den pedagogik som hör till småbarnspedagogiken och de anställdas pedagogiska kompetens. Till chefsuppgifterna inom småbarnspedagogiken hör också ansvar för den professionella handledningen av personalen, personalförvaltningen och ekonomin i verksamheten. (Utbildningsstyrelsen, 2022.)

En positiv verksamhetskultur i gemenskapen

Gemenskapens verksamhetskultur eller etos dels definierar och dels återspeglar hur medlemmarna i gemenskapen uppför sig gentemot varandra. I en bra verksamhetskultur gör alla sitt bästa för att skapa en respektfull och inkluderande atmosfär gentemot alla medlemmar i gemenskapen, såsom lärarna, eleverna och föräldrarna.

En hörnsten i stärkandet av positivt beteende är att eleverna och lärarna känner sig sedda, hörda och uppmärksammade samt accepterade sådana som de är. Ett respektfullt och uppskattande bemötande skapar en positiv atmosfär och motiverar till positivt beteende.

Till chefens uppgifter hör också att bidra till att skapa och upprätthålla en respektfull kultur i gemenskapen. Skapandet av en positiv verksamhetskultur utgår från utveckling och introduktion av gemensamma mål, och man måste kontinuerligt vara uppmärksam på och upprätthålla kulturen. Det är ändå inte så lätt att enhälligt godkänna en gemensam verksamhetskultur i gemenskapen. Medlemmar i gemenskapen kan motarbeta försök att skapa en gemensam verksamhetskultur, både på ett förtäckt sätt och helt öppet. För att deras åsikter inte ska bli ett hot mot verksamhetskulturen i ett bredare perspektiv bör åsikterna respekteras (Mitchell, 2018), men man bör samtidigt försöka motivera dem att se de fördelar som en förändring av det nuvarande perspektivet skulle kunna ge dem.

I vardagen uttrycks verksamhetskulturen ordlöst och syns i skolgemenskapens medlemmars interaktion överallt där de träffar varandra: bland annat i grupp- eller klassrum, under fri lek i småbarnspedagogiken, på skolgården under rasterna eller i lärarnas kafferum (Mitchell, 2018).

Chefen kan främja en positiv verksamhetskultur exempelvis på följande sätt:

- Tala i en positiv och uppskattande ton om gemenskapens medlemmar och en inkluderande verksamhetskultur i olika situationer i både offentliga och informella samtal.
- Uppmuntra och ge erkännande till dem som förverkligar ett inkluderande tänkesätt.

- Utveckla sådana permanenta anvisningar som även lämpar sig för elever som behöver särskilt stöd, såsom krav, regler, läroplan och läromedel.
- Tänk ut en strategi för att minska motståndet.
- Var en pedagogisk chef och stöd skapandet av lärmiljöer som är störningsfria, vars undervisningsmål är tydliga och där lärarna har ställt upp tydliga mål för både eleverna och sig själva. (Mitchell, 2018.)

Pedagogiskt ledarskap

Pedagogiskt ledarskap är vardaglig verksamhet i en utbildningsorganisation, som på ett konkret sätt påverkar undervisningsverksamheten och ordnandet av den. Dess mål är att ordna högklassig undervisningsverksamhet samt främja lärande och en välmående arbetsgemenskap. Då det förverkligas systematiskt främjar det lärande, förbättrar lärresultaten och gör hela gemenskapen nöjd.

Pedagogiskt ledarskap är en helhetsmässig ledning av människor, företeelser och kunskap, som drar nytta av människors gemenskap, olikheter och innovativitet. Det kan ses som en interaktiv verksamhet, med vilken man strävar efter att skapa en gemensam förståelse, hitta en gemensam riktning och stöda den lärande gemenskapens utveckling och välbefinnande. För att skapa en gemensam förståelse och hitta en gemensam riktning måste man leda samarbetet och interaktionen i de kontaktytor där läroanstaltens personal, elever och nätverk verkar. (Jalkanen, 2020.) Införandet av nya verksamhetsmodeller sker inte uppifrån utan i samarbete med andra pedagogiska experter, såsom lärare (Jalkanen, 2020).

Målet för det pedagogiska ledarskapet är en högklassig undervisningsverksamhet, genom vilken man leder

- undervisningens och lärandets mål och innehåll
- arbetsmetoderna
- formerna av handledning och stöd
- användningen av material och lärmiljöer
- bedömningen. (Jalkanen, 2020.)

Dessa delområden konkretiseras när man ser över de allmänna, riktade och individuella arbetssätten för stödjande av positivt beteende, handledningen och stödet samt materialen, lärmiljöerna och hur de kan anpassas till elever som reagerar med beteende.

Chefen för småbarnspedagogiken och rektorn inom den grundläggande utbildningen bör vara medvetna om vilka metoder som har konstaterats vara effektiva, eftersom användning av vissa metoder har positiva effekter på

- lärresultaten (Gage m.fl., 2018; Korpershoek m.fl., 2016)
- lämpligt socialt beteende (Franklin & Harrington, 2019; Gage m.fl., 2018; Kehoe m.fl., 2018; Wong m.fl., 2012)
- barnens och de ungas psykiska hälsa, även på lång sikt (Leurent m.fl., 2021).

Kunskap om och användning av konstaterat effektiva metoder möjliggör också jämnt bemötande av eleverna och underlättar också arbetet som pedagogisk chef, vilket

- skapar förväntningar för beteendet för hela gemenskapen
 - stöder och handleder de yrkespersoner inom pedagogiken som har utmaningar med hanteringen av sina grupper och arbetet med barn som reagerar med beteende
 - engagerar och stöder nya lärare bättre.
- (Sabornie & Espelage, 2022.)

Utvärderade metoder för tidigt stöd: <https://kasvuntuki.fi/sv/>.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Aava, J., Halttunen, L. & Risku, M. (2012). Muuttuva oppilaitosjohtaminen. Muistiot 2012:3. Utbildningsstyrelsen.

Jalkanen, J. (2020). Pedagogisen johtajan kirja. PS-kustannus.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus

REFERENSER:

Franklin, H. & Harrington, I. (2019). A review into effective classroom management and strategies for student engagement: Teacher and student roles in today's classrooms. Journal of Education and Training Studies, 7(12). <https://doi.org/10.11114/jets.v7i12.4491>.

Gage, N., Lee, A., Grasley-Boy, N. & George, H. (2018). The Impact of school-wide positive behavior interventions and supports on school suspensions: A statewide quasi-experimental analysis. Journal of Positive Behavior Interventions, 20, 217–226. <https://doi.org/10.1177/1098300718768204>.

Kehoe, T., Schofield, P., Branigan, E. & Wilmore, M. (2018). The double flip: Applying a flipped learning approach to teach the teacher and improve student satisfaction. Journal of University Teaching & Learning Practice, 15(1). <https://doi.org/10.53761/1.15.1.7>.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M. & Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. Review of Educational Research, 86, 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>.

Jalkanen, J. (2020). Pedagogisen johtajan kirja. PS-kustannus.

Leurent, B., Dodd, M., Allen, E., Viner, R., Scott, S. & Bonell, C. (2021). Is positive school climate associated with better adolescent mental health? Longitudinal study of young people in England. SSM-Mental Health, 1, 100033.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Utbildningsstyrelsen. (2022). Ledarskap inom fostran och utbildning <https://www.oph.fi/sv/utveckling/ledarskap-inom-fostran-och-utbildning>

Sabornie, E. J. & Espelage, D. L. (2022). Handbook of Classroom Management. Routledge.

Wong, M. C., Lau, T. C. & Lee, A. (2012). The impact of leadership programme on self-esteem and self-efficacy in school: A randomized controlled trial. PLoS One, 7(12), e52023.

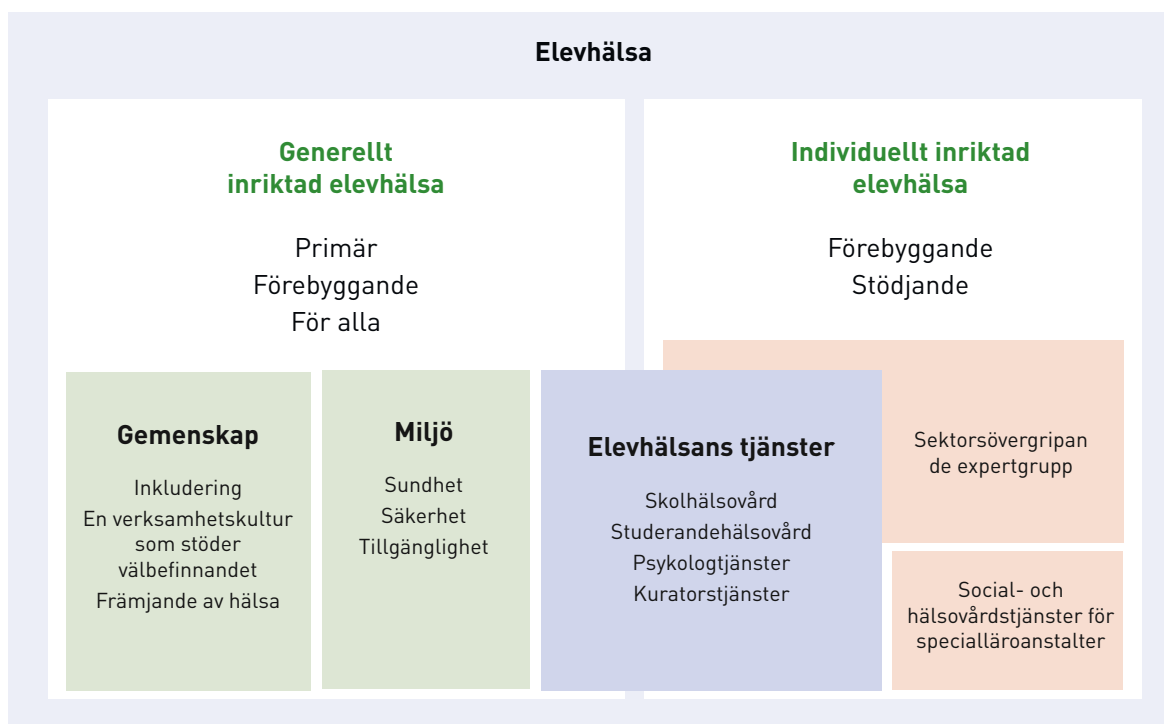
4. GENERELLT OCH INDIVIDUELLT INRIKTAD ELEVVÅRD SOM STÖD FÖR ELEVEN OCH LÄRAREN

Elevvården är arbete i skolorna genom vilket man främjar, upprätthåller och skapar förutsättningar för lärande, psykisk och fysisk hälsa samt socialt välbefinnande hos eleverna. Målet för elevvården är att främja bland annat för- och grundskoleelevernas samt hela skolgemenskapens och -miljöns välbefinnande, samarbetet med vårdnadshavarna samt elevernas delaktighet. Målet är också att trygga tidigt individuellt stöd för alla som behöver det. (Lagen om elev- och studerandevård, 2013; THL, 2022.)

Undervisningsväsendet samt social- och hälsovårdsväsendet genomför elevvården som ett systematiskt sektorsövergripande samarbete. Detta sker i samarbete med eleverna och de studerande, deras vårdnadshavare och vid behov andra samarbetspartner.

Elevvården delas in i gemensam och individuell elevvård. Den gemensamma elevvården är primär och förebyggande, och är avsedd för alla. Den individuella elevvården är förebyggande och stödjande.

FIGUR 2. ELEVHÄLSA (THL, 2022)



Gemensam elevvård

Det generella förebyggande arbetet till stöd för hela skolgemenskapen är den primära formen för förverkligandet av elevvården. Den gemensamma elevvården, som främjar lärande och välbefinnande samt god interaktion och delaktighet inom gemenskapen, **riktar**

sig till hela skolgemenskapen, men arbetet kan även riktas till vissa årskurser eller grupper, exempelvis skedet när man börjar eller slutar i skolan eller på basis av ett identifierat problem som gäller en viss grupp. Yhteisöllinen opiskeluhoito työ koostuu muun muassa seuraavista asioista:

- Arbetet med den gemensamma elevvården består bland annat av följande:
- främjande av interaktionsfärdigheter och psykisk hälsa
- förebyggande av mobbning, våld och trakasserier
- främjande av framsteg i studierna
- ordnande av skolarbetet och studierna så att de stöder välbefinnandet
- stärkande av elevernas delaktighet
- stödjande av levnadsvanor som främjar välbefinnandet och hälsan
- miljöns sundhet och säkerhet
- samarbete med aktörer utanför skolan
- stärkande av vårdnadshavarnas delaktighet.

(THL, 2022.)

Var och en som arbetar i skolan har en skyldighet att främja elevernas och hela skolgemenskapens välbefinnande samt samarbetet med vårdnadshavarna. Det primära ansvaret för gemenskapens välbefinnande ligger hos läroanstaltens personal, i synnerhet rektorn och lärarna.

Individuell elevvård – sektorsövergripande samarbete

Med individuell elevvård avses att en enskild elev eller studerande tillhandahålls skol- och studerandehälsovårdstjänster, psykolog- och kuratorstjänster inom elevvården, sektorsövergripande individuellt inriktade insatser från elevvårdstjänsternas personal och vissa social- och hälsovårdstjänster som ordnas av utbildningsanordnarna (lagen om elev- och studerandevård (1287/2013, 5 §). Individuell elevvård baserar sig alltid på frivillighet.

Ofta krävs sektorsövergripande samarbete för att utreda elevens stödbehov och ordna stödet. Lärare har en lagstadgad skyldighet att hänvisa elever till elevvårdstjänsternas personal om de bedömer att eleven behöver sådana tjänster. Läraren ska då även uppgge alla uppgifter som anknyter till ärendet. Man kontakter elevvårdstjänsternas personal tillsammans med eleven, och om det inte är möjligt ska man meddela eleven och vårdnadshavarna att man tagit kontakt. (Lagen om elev- och studerandevård 1287/2013, 16 §.)

När det i ett elevvårdsärende som gäller en viss elev behövs ett mer omfattande sektorsövergripande samarbete, genomförs det i en sektorsövergripande expertgrupp vars sammansättning avgörs från fall till fall enligt situationen och behoven. För att samla ihop gruppen krävs samtycke.

I den sektorsövergripande expertgruppen behandlas elevvårdsärenden, inte en eventuell överföring av eleven från en nivå till en annan i trestegsmodellen för stöd. En elev kan dock få intensifierat eller särskilt stöd och utöver detta få stöd av en sektorsövergripande expertgrupp i något elevhälsoärende. Ibland kan det vara svårt att skilja mellan elevvårdsärenden och pedagogiska frågor som separata helheter. Om elevvårdsärendet är sådant att det har en direkt inverkan på pedagogiken eller tvärtom, kan man behandla dessa ärenden vid samma

möte. Då ser man till att reglerna och anvisningarna för båda stödformerna, exempelvis gällande samtycke och dokumentation, följs.

När en anställd är orolig över en elevs situation ska hen diskutera med eleven och vårdnadshavaren. Efter samtalet ska den anställda i enlighet med vad hen kommit överens om med eleven och vårdnadshavaren sammankalla andra personer som arbetar inom skolans elevvård och som behövs för ärendet i fråga, såsom exempelvis hälsovårdaren, en läkare, skolpsykologen, skolkuratoren, studiehandledaren, rektorn, en lärare, en speciallärare eller klassföreståndaren. För att skydda elevens integritet är det bra att hålla gruppen ganska begränsad.

Man kan även bjuda in aktörer utanför skolan eller närstående till eleven till gruppen. Den person som sammankallat gruppen ska då be vårdnadshavaren och eleven om skriftligt tillstånd för detta.

Expertgruppens arbete och möten planeras så att vårdnadshavarna och eleven har möjlighet att delta i dem. Gruppen är en samarbetsgrupp som stöder eleven och familjen, där man tillsammans med dem utreder stödbehovet och letar efter lämpliga stödformer. Tanken är inte att man ska presentera en färdig lösningsmodell för familjen. Man lyssnar på familjens synpunkter och presenterar också yrkespersoners perspektiv på olika verksamhets- och lösningsmodeller, som skulle vara möjliga att genomföra. Beslutet om vad man ska göra överläts alltid till vårdnadshavaren och eleven. Vårdnadshavarna och eleven ska alltid vara medvetna om hur saken sköts i skolan och med vem samt hur processen framskrider.

När de egna metoderna inte räcker till

Sektorsövergripande samarbete kan också behövas när läraren upplever sig behöva stöd för sitt arbete eller när lärarens egna metoder inte räcker till. Senast då bör man ta hjälp av exempelvis kolleger, chefen och andra yrkespersoner. Lyckligtvis har läraren ett omfattande kollegialt och professionellt stöd omkring sig. Läraren har möjlighet att få professionell hjälp och stöd från skolans elevvård för problem som gäller enskilda elever eller hela gruppen. När det framkommer utmaningar i en elevs beteende eller lärande ska man ta kontakt med låg tröskel och samarbeta intensivt med specialläraren, skolkuratoren, skolpsykologen, hälsovårdaren, skolläkaren, en socialhandledare eller andra yrkespersoner.

Om utmaningarna gäller lärarens eget arbete, lärarroll eller ork i arbetet, finns det olika sätt att begära arbetshandledning eller vända sig till företagshälsovården. Arbetshandledning är en stödform som har använts länge och som ofta upplevs ge betydande nytta.

5. PROAKTIVA OCH REAKTIVA ÅTGÄRDER

Kontroll över gruppen eller klassen är en allmän term som omfattar styrning och kontroll av beteendet, undervisning, relationen mellan läraren och eleven samt den fysiska miljön (Alasmari & Althaqafi, 2021). Läraren använder olika tillvägagångssätt för detta. Man kan se det så att de tillvägagångssätt som används är förutseende, det vill säga proaktiva, eller kontrollerande, det vill säga reaktiva. Det är först under de senaste åren som man har börjat flytta fokuset i metoderna för kontroll över gruppen eller klassen från kontrollerande till förutseende.

Proaktiva strategier omfattar alla de åtgärder som läraren vidtar innan hen förlitar sig på kontrollerande strategier. Miljön är inte bara en plats för lärande, utan dess kvalitet har en väsentlig inverkan på lärandet och beteendet. Genom att ändra på miljöfaktorer kan man få till stånd förändringar i lärandets kvalitet.

Effektiv grupphantering börjar med att lärarna vidtar förutseende åtgärder. De funderar exempelvis på hur de ska organisera det fysiska utrymmet, skapar tydliga regler och rutiner, skapar positiva relationer med eleverna och gör undervisningen intressant. (Beaty-O'Ferrall m.fl., 2010; Garrett, 2014; Maeng & Bell, 2015; Martell, 2013; Safran & Oswald, 2003.)

Enligt de tidigare nämnda definitionerna kan man säga att proaktiva strategier förverkligas i tre olika lärmiljöer:

- 7) den fysiska lärmiljön (sittordning, tidshantering, mångsidiga läromedel, interaktions- och undervisningsverktyg i flera kanaler)
- 8) den psykosociala lärmiljön (stämningen i gruppen, en trygg miljö, regler eller avtalade tillvägagångssätt, de sociala relationerna mellan eleven och läraren samt mellan eleverna, positiv interaktion, tydliga förväntningar på beteendet, samarbete med hemmet)
- 9) den pedagogiska lärmiljön (undervisningsmetoder som ökar elevernas motivation för studierna och förebygger störande beteende, beaktande av individuella behov och intressen).

När det gäller både ökande av önskat beteende och minskning av oönskat beteende är de vetenskapliga bevisen för proaktiva strategier starkast (McLeod, 2017; Sutherland, 2019). Utöver dem behövs dock även metoder som direkt begränsar och minskar störande beteende.

Reaktiva strategier syftar på metoder som läraren använder för att ingripa i störande situationer antingen för att få bort olämpligt eller oönskat beteende eller för att maximera lämpligt eller önskat beteende. Hit hör exempelvis positiv förstärkning, negativ förstärkning, att stoppa störande agerande genom avsaknad av den önskade reaktionen samt obehagliga påföljder. Dessa förfaranden kan delas in i två kategorier:

- 1) metoder genom vilka man försöker öka önskat beteende (positiv förstärkning, negativ förstärkning)
- 2) metoder genom vilka man försöker minska olämpligt eller oönskat beteende (att stoppa störande agerande genom att avlägsna den önskade och förväntade reaktionen, obehagliga konsekvenser).

Positiv förstärkning är exempelvis beröm, och negativ förstärkning är exempelvis att eleven får lyssna på musik om hen har orkat koncentrera sig på en skrivuppgift en viss tid (om det här är en belöning som eleven vill ha). Att stoppa störande beteende genom att avlägsna den önskade reaktionen innebär att man på ett systematiskt sätt ignorerar beteende. Huvudfokus ligger ändå på att stärka positivt beteende.

Man kan lära sig metoder för grupphantering exempelvis genom den seminariebaserade utbildningen i grupphanteringsprogrammet De otroliga åren, som baserar sig på starka vetenskapliga bevis. Läs mer om grupphanteringsprogrammet De otroliga åren i avsnitt 14.5.

REFERENSER:

Alasmari, N. J. & Althaqafi, A. S. A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research*, 13621688211046351.

Beatty-O'Ferrall, M.E., Green, A. & Hanna, F. (2010). Classroom management strategies for difficult students: Promoting change through relationships. *Middle School Journal*, 41, 4–11.

Garrett, T. (2014). *Effective classroom management: The essentials*. Teachers College Press.

Maeng, J. L. & Bell, R.L. (2015). Differentiating science instruction: Secondary science teachers' practices. *International Journal of Science Education*, 37, 2065–2090.

Martell, C. C. (2013). Race and histories: Examining culturally relevant teaching in the U.S. history classroom. *Theory & Research in Social Education*, 41, 65–88.

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A. & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18, 204–213.

Lagen om elev- och studerandevård 1287/2013. <https://www.finlex.fi/sv/laki/alkup/2013/20131287>

Safran, S. P. & Oswald, K. (2003). Positive behavior supports: Can schools reshape disciplinary practices? *Exceptional children*, 69(3), 361–373.

Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Kunemund, R. & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 27(2), 76–85.

KAPITEL 2. PROAKTIVA METODER I STÄRKANDE AV POSITIVT BETEENDE

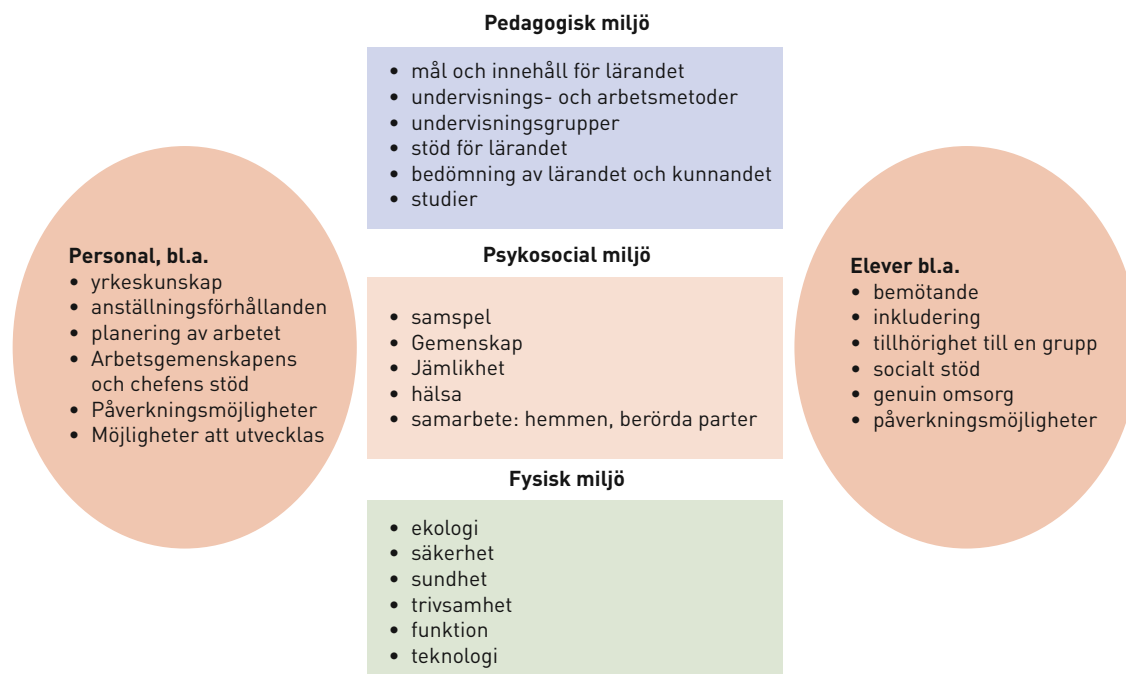
6. ELEVENS OLIKA LÄRMILJÖER I BAKGRUNDEN FÖR PROAKTIVA METODER

Lärmiljön har stor inverkan på eleven och lärandet. Därför bör man fästa uppmärksamhet vid hur dessa lokaler bäst kan stödja lärandet och minska beteendeproblem. Behovet att granska miljöerna kan motiveras med Maslows (1943) behovshierarki, enligt vilken människans grundläggande behov måste vara uppfyllda innan människan kan delta i någon typ av behandling eller verksamhet på högre nivå. Många undersökningar (bl.a. Mäkelä m.fl., 2014) har bevisat detta påstående och konstaterat att en elevs grundläggande behov, såsom mat, kläder, trygghet och bekvämlighet, ofta måste beaktas innan processer på högre nivå, såsom lärande, självreglering, problemlösning och styrning av det egna agerandet, kan ske (Ford, 2016).

Med lärmiljöer avses de lokaler och platser samt de gemenskaper och verksamhetsrutiner där studierna och lärandet sker. Till lärmiljön hör också de redskap, tjänster och material som används som stöd för lärandet. Lärmiljön kan anses bestå av en fysisk, en psykisk och social, det vill säga psykosocial, samt en pedagogisk dimension. (Utbildningsstyrelsen 2018.) Alla medlemmar i gemenskapen påverkar lärmiljöerna med sitt agerande.

FIGUR 3. LÄRMILJÖER (ANPASSAT FRÅN OKKA-SÄÄTIÖ)

<https://koulujaymparisto.fi/tukea-kestavan-kehityksen-tyohon/indikaattoreiden-arvioinnin-tukisivusto/ammattilliset-oppilaitokset/indikaattori-6/psykososiaalinen-ymparisto/>



Lärmiljöerna ska vara trygga och hälsosamma, beakta elevernas individuella behov samt stödja deras individuella och gemensamma utveckling, lärande och kommunikation enligt åldern och förutsättningarna (statsrådets förordning 422/2012, 4 §). I planeringen av lärmiljöerna beaktar man elevernas individuella behov (statsrådets förordning 422/2012, 4 §), så

att man kan förebygga behov av stöd för lärandet och skolgången samt ge stöd i eventuella utmaningar (Utbildningsstyrelsen 2018, 56). Lärmiljöer som skräddarsytts enligt stödbehoven kan vara en del av det systematiska stödet för eleven. Den småbarnspedagogiska miljön ska vara utvecklande, främja lärande och vara hälsosam och trygg med beaktande av barnets ålder, utveckling och övriga omständigheter (Lagen om småbarnspedagogik 540/2018, 10 §).

”Särskild uppmärksamhet ägnas åt att tidig identifiering av hinder för inläring och inläringssvårigheter samt på att sätta in stödfunktioner i rätt tid och att förebygga utslagning.”

(Statsrådets förordning 422/2012, 4 §.)

Den fysiska lärmiljön

En väl uppbyggd lärmiljö stärker elevernas delaktighet och jämlikhet samt jämställdheten mellan könen, och stöder mångsidiga aktiviteter och funktioner, exempelvis användning av smågrupper, samt ger möjlighet även till lugn vistelse. För att detta ska förverkligas måste eleverna delta i utvecklingen och uppbyggandet av lärmiljöerna. Deras idéer och arbete bör synas i lärmiljöerna. (Utbildningsstyrelsen, 2022.)

Den fysiska lärmiljön omfattar lokaler, platser, utrustning och redskap. Genom lokallösningar, inklusive möbler, utrustning och redskap, kan man stödja den pedagogiska utvecklingen av undervisningen och elevernas aktiva deltagande. En fungerande och motiverande fysisk lärmiljö främjar lärandet, välbefinnandet, hälsan och säkerheten.

Den psykosociala lärmiljön

Den psykiska lärmiljön och den sociala lärmiljön är tätt sammanknutna och utgör tillsammans den psykosociala miljön. Om den **psykiska lärmiljön** anses omfatta elevernas kunskaper, färdigheter, känslor och motivation samt stämningen, avser den **sociala lärmiljön** gemenskapen och den interaktion som sker där, där fokus ligger på eleven och de sociala nätverk som påverkar hans lärande, exempelvis i skolan, hemma och i hobbyer, samt livssituationer. Å andra sidan skapar en viss typ av interaktion i den sociala gemenskapen en viss typ av stämning.

Den psykiska lärmiljön byggs upp av genuina, sensitiva möten samt positiv interaktion som respekterar eleven. Psykisk trygghet, upplevelser av delaktighet och aktörskap, gemenskap, känslan av tillhörighet till en grupp, upplevelser av att få hjälp och stöd samt upplevelser av respekt är delar av denna lärmiljö. En välplanerad, fungerande och trygg psykisk lärmiljö tillåter olikheter bland gruppmedlemmarna, gör det möjligt att uttrycka känslor och öva på att hantera dem (Utbildningsstyrelsen, 2018) samt förebygger marginalisering, utstötning ur gruppen och olika mobbningssituationer. (Helenius & LummeLahti, 2011.) Läraren har en central roll i skapandet av den psykiska lärmiljön.

”Alla barn och unga borde få uppleva respekt, uppskattning och positiva attityder. Man strävar efter detta genom en fungerande och positiv psykisk lärmiljö.”

(Helenius & Lummelahti, 2011.)

En välplanerad **social lärmiljö** bidrar till att främja positiva relationer mellan jämnåriga. Varje människa har ett medfött behov av att vara social på någon nivå och bilda olika slags gemenskaper (Maslow, 1943). Detta behov är särskilt tydligt i ungdomen. Den sociala lärmiljön skapar positiv interaktion mellan de vuxna och barnen i gemenskapen samt ger de vuxna möjligheter att stöda barnen i uppnåendet av deras sociala mål. Olika aktiviteter som stöder gruppbyggnaden hjälper deltagarna att lära känna varandra samt bidrar till skapandet av nya vänskapsrelationer och elevernas aktivitet och delaktighet.

Den pedagogiska lärmiljön

Den pedagogiska lärmiljön omfattar planering av verksamheten och individuellt beaktande av eleverna samt metoder, strategier, strukturer, material och redskap som stöder lärandet och tillväxten. En bra pedagogisk lärmiljö beaktar olika barn och unga och olika inlärningsstilar. Lärarnas förmåga att utöver det planerade innehållet hantera olika undervisningsmetoder samt förmåga att stödja och vägleda olika slags elever står i centrum.

Användning av reaktiva metoder i olika lärmiljöer

Även om användningen av proaktiva metoder står i centrum i dessa lärmiljöer, använder man i varje lärmiljö även reaktiva metoder som uppstår i situationen och är omedelbart tillgängliga i dem, som inte kan planeras i förväg. Det kan exempelvis vara ändring av sittordningen eller byte av arbetsmetod mitt i en aktivitet eller lektion eller avgörande av tvister genom att lyssna jämnt. Man kan inte alltid göra en exakt indelning mellan proaktiva och reaktiva metoder.

REFERENSER:

Ford, A. (2016). Planning classroom design and layout to increase pedagogical options for secondary teachers. *Educational Planning*, 23(1), 25–33.

Helenius, A. & Lummelahti, L. (2018). *Varhaiskasvatus: perusteita*. BoD – Books on Demand.

Maslow, Abraham H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

Mäkelä, T., Kankaanranta, M. & Helfenstein, S. (2014). Considering learners' perceptions in designing effective 21st century learning environments for basic education in Finland. *The International Journal of Educational Organization and Leadership*, 20(3).

Utbildningsstyrelsen. (2018). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik. Föreskrifter och anvisningar 2018:3b*.

Utbildningsstyrelsen. (2022). *Grunderna för planen för småbarnspedagogik 2022. Föreskrifter och anvisningar 2022:2b*.

7. GRANSKNING AV LÄRARENS EGET AGERANDE

Ibland kan läraren oavsiktligt orsaka eller upprätthålla störande beteende genom sitt eget agerande. Det första man bör göra när man funderar på hur man kan minska beteendestörningar är att reflektera över hur man själv agerar som lärare. Hur bemöter jag eleverna? Har jag förhandsuppfattningar som på något sätt påverkar mitt agerande? Hur agerar jag i gruppen – är mitt agerande impulsivt och osammanhängande? Ger jag otydliga uppgifter eller anvisningar?

Det är också viktigt att granska både det eventuella teamet, i synnerhet i småbarnspedagogiken och kompanjonlärarskap, och hela gemenskapen. Har vårt team en gemensam uppfattning om hur vi ska agera? Finns det många i gemenskapen som "går sin egen väg" och inte vill förbinda sig till gemensamma överenskommelser och rutiner?

7.1 Lärarens tillvägagångssätt

Utifrån forskningen känner man till många tillvägagångssätt som lärare använder som upprätthåller störande beteende bland eleverna eller utlöser negativa reaktioner hos dem. Dessa anknyter antingen till en enskild lärare, såsom fientlighet eller oberäknlighet, eller till småbarnspedagogikens eller skolans verksamhetskultur i ett bredare perspektiv, såsom exempelvis brist på gemensamma regler, lärare som agerar sinsemellan inkonsekvent, en verksamhetskultur som baserar sig på straff och ett stort antal regler.

Genom att modigt och öppet granska sitt eget agerande samt lyssna på elevernas respons kan man lägga märke till sådant i det egna agerandet som oavsiktligt orsakar eller upprätthåller problematiskt beteende. Följande exempel kan vara till hjälp i detta. Man strävar efter att läraren ska stärka det agerande som beskrivs i rutan till höger och minska det agerande som beskrivs i rutan till vänster.

I handboken letar vi efter metoder med vilka man effektivt kan minska olämpligt eller oönskat beteende på ett sätt som är jämlikt och respektfullt gentemot eleverna, stöder elevernas uppväxt och utveckling samt möjliggör positiv interaktion i olika situationer.

FIGUR 4. METODER SOM ÖKAR OCH MINSKAR BETEENDEPROBLEM



7.2. Hantering av lärarens egna känslor

En del barns och ungas agerande kan väcka ilska, irritation eller till och med hat hos läraren. Vissa barn och unga är också skickliga på att provocera lärarna, när de märker att det fungerar. I sin roll som yrkespersoner bör lärarna dock framför allt kunna identifiera sina egna känslor och även kunna kontrollera dem så att de inte betar sig oprofessionellt, exempelvis höjer rösten, ger orättvisa straff eller agerar fysiskt, oberoende av hur barnet eller den unga agerar.

Då vissa barn och unga uttrycker negativa känslor väldigt kraftfullt, måste läraren komma ihåg att en del barn och unga inte har lärt sig att uttrycka negativa känslor på lämpliga sätt, utan ännu lär sig dessa färdigheter både hemma och på daghemmet eller i skolan. Ett barn med hett temperament reagerar aggressivt och kraftigare än normalt på mindre saker än andra. I sådana fall behöver barnet eller den unga mer övning än vanligt för att kontrollera sina känslor, och även mer stöd än normalt för detta.

Känslofärdigheter

Känslofärdigheter består av kunskap och färdigheter. Kunskap innebär att man vet vad man själv och andra känner. Man vet hur känslorna påverkar agerandet och hur man kan beakta känslor i sitt agerande. Med färdigheter avses förmågan att omsätta kunskaperna i praktiken – att kunna tänka och agera med hänsyn till känslorna. Både kunskaper och färdigheter har en viktig roll i utvecklingen av känslofärdigheter. Många gånger kan redan medvetenheten om en känsla och hur den påverkar tänkandet och agerandet göra det lättare att reglera känslan.

Detta gäller alla känslor. När man lär sig hur de olika känslorna brukar påverka människan, känns känslorna normalare och mer godtagbara, och man kan förhålla sig lugnare till dem. Man kan också dra nytta av denna kunskap i olika situationer. När man till exempel förstår att ett argt sinne inte tänker så djupt utan försöker lösa situationen genast och slutgiltigt och söker hämnd eller bestraffning, kan man besluta att man inte ska fatta beslut när man är arg. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

”Känslofärdigheter innebär att du känner igen de känslor som finns i en situation och kan anpassa ditt agerande enligt dessa känslor.”

(Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Negativ tankespiral och hur man bryter den

Vem som helst kan någon gång gå in i en spiral av negativa tankar, där man bara ser de negativa och irriterande sidorna hos ett barn eller en ung person. Det är naturligt, men även om man inte visar dessa känslor för barnet eller den unga, kan hen ofta ana dem. Då är det väldigt utmanande att skapa en positiv relation. Det går att bryta ett sådant här negativt tankemönster, men det är inte alltid enkelt. Man kan lära sig att styra sina tankar så att man fokuserar mer på det positiva än det negativa. Man kan medvetet försöka hitta de positiva sidorna hos ett barn eller en ung person eller hens agerande – i början kan det handla om små saker. Det positiva föder det positiva och tvärtom.

Känslor kan också "smitta". Negativa och obehagliga känslor smittar särskilt lätt, men även positiva känslor kan smitta. Människor kan även oavsiktligt reglera sina egna och andras känslor. Ju bättre kontakt man har med sina egna känslor, desto mindre är risken att man smittas av andras känslor på ett okontrollerat sätt. Man bör också fundera på hurdana känslor man vill ge andra genom sitt agerande. (Kerola m.fl., 2021.)

Att behärska sina egna känslor

Besvärliga känslor, såsom ilska, besvikelse och sorg, är ofta de känslor som känns svåra att visa och ta emot. Olika temperament och beteendemodeller påverkar hur vi reagerar på andras känslor och själva uttrycker känslor. Skillnader i temperament gör oss olika i fråga om exempelvis hur kraftigt vi reagerar och med vilken tröskel.

När våra känslor tar över vårt sinne så kraftigt att de överskuggar alla andra känslor, kan det vara svårt att behärska sig själv och sina känsloutbrott. För att man inte ska få okontrollerade känsloutbrott är det viktigt att lära sig metoder för att behärska sina känslor. Det är viktigt att känna igen tecknen på att ett kraftigt känsloutbrott är på väg. Det är också bra att känna till i vilka situationer sådana känsloutbrott brukar uppstå. Det är också bra att i förväg tänka ut sätt att lugna sig som passar en själv.

När känsloutbrottet kommer är det viktigast att stanna upp. Man måste kunna bryta den impuls som skapar känslan. Det här är en färdighet som man kan lära sig. Man kan reglera negativa känslor genom att förändra sina tankar eller med fysiska metoder som att fokusera på andningen, nynna på en viss sång eller upprepa en mening som lugnar. Ibland kan det också hjälpa att sätta ord på känslan eller avlägsna sig från situationen, om det är möjligt utan att äventyra tillsynsansvaret. Ibland kan identifiering av barnets eller den ungas känslor samt förståelse för orsakerna till känsloreaktionen även göra det lättare att behärska sina egna negativa känslor.

När man identifierar och förstår sina egna samt barnets eller den ungas känslor kan det vara bra att fundera på vad det är hos barnet eller den unga och hens agerande som väcker starka känslor hos en själv. Hur reagerar jag själv i dessa situationer?

Tänkt efter innan du agerar! Följ dessa steg:

IDENTIFIERA – ”nu är jag arg”
OBSERVERA – var ilskan känns i kroppen
ANDAS – in och ut några gånger
LYSSNA på vad barnet säger
FÖRHÅLL DIG EMPATISKT till barnets känslor
TALA respektfullt
SE situationen ur olika perspektiv
FOKUSERA på nuet, inte tidigare problem

Lär dig att förutse explosiva situationer:

- Med fantasiövningar kan du lära dig att behärska dig: i en spänd situation kan du föreställa dig att du är i en miljö som verkar lugnande på dig – dröj dig kvar där en stund.
- Du kan också lugna dig genom att avlägsna dig från situationen för en stund (om det är möjligt), räkna lugnt till tio och andas djupt och lugnt eller försöka tänka empatiskt på barnet eller den unga och hans situation.
- Bestäm dig för att du ska vara den vuxna även när du får lust att ”sänka dig till barnets nivå” och svara på barnets eller den ungas aggression med aggression.
- Kom ihåg att du som vuxen och yrkesperson kan hjälpa barnet eller den unga. Kom ihåg att även om hen uttrycker ilska eller hat mot dig, kan det hända att det är något annat än du som ligger bakom känslorna.

Var inte ensam med dina känslor:

Om du inte kan kontrollera eller behärska dina känslor av vrede ska du kontakta företagshälsovården eller begära arbetshandledning.

Källa: Psykporten.fi, anpassat

REFERENSER OCH YTTERLIGARE LÄSNING:

Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2021). Tunteesta tunteeseen: ihmismielen tarinat kuvin ja sanoin. Harjoituskirja. Utbildningsstyrelsen.

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. PS-kustannus.

Virtanen, M. (2015). Kuusi askelta tunnetaitajaksi. Emotionaalisen osaamisen kehittämismalli opettajalle. PS-kustannus.

8. ANPASSNING AV DEN FYSISKA LÄRMILJÖN

Forskning har visat att man både kan förhindra och minska beteendeproblem genom att strukturera den fysiska lärmiljön. Man bör exempelvis fästa uppmärksamhet vid hur det fysiska rummet har ordnats. Stöder det lärandet även för de elever som har behov av särskilt stöd, eller bidrar faktorer i miljön till störande beteende.

Centrala faktorer som man bör beakta i den fysiska lärmiljön är miljöns tydlighet, att det är lätt att ta sig fram i lokalerna, placeringen av eleverna i rummet, materialens och redskapens tillgänglighet, avgränsningen av utrymmena samt minskning av stimuli.

En tydlig miljö skapas allmänt taget genom att man avlägsnar alla onödiga saker från rummet och ser till att de saker som man använder har sina egna platser. Man har anvisat tydliga platser för olika funktioner och eleverna har sina egna platser för sitt arbete. Vid behov kan man avgränsa en enskild elevs område exempelvis med tejp på golvet. På väggarna finns endast det material som är nödvändigt för undervisningen, såsom exempelvis bokstavstavlor, tidtabeller och regler, samt eventuellt material som byts ut, såsom affischer och elevernas arbeten. I grupp- eller klassrummet ska man ta bort allt material som stör koncentrationen från den plats där lärandet sker.

Möblerna och funktionerna ska placeras så att de underlättar undervisningen och relaterade aktiviteter samt gör det möjligt att enkelt och lättillgängligt röra sig mellan olika funktioner, vilket gör att eleverna rör sig mindre i onödan. Arbetsutrymmena för eleverna bör främja flexibel gruppering och avskiljning samt möjliggöra såväl undervisning för hela gruppen som undervisning i mindre grupper och individuell undervisning. Med hjälp av flyttbara skärmar kan man skapa vrår i rummet för att främja flexibiliteten i arbetet i gruppen (Mitchell, 2018). Man måste beakta vem som behöver få tillgång till material (läraren eller eleven), så att man kan planera materialets tillgänglighet, förvaringen och säkerhetsaspekter. Man ser till att alla saker är på planerade och namngivna platser, försedda med bilder. Även halvfärdiga och färdiga arbeten samt arbeten som ska lämnas tillbaka har sina platser. (Sterling, 2009.) Möbler i rätt storlek samt saker och klädhängare på rätt höjd hjälper barnet att agera så flexibelt som möjligt. Man kan också ha extra arbetsredskap för de elever som ofta lämnar sina redskap hemma.

Genom placeringen av eleverna kan man förebygga och minska störningar. Placeringen baserar sig på goda kunskaper om gruppen och eleverna samt beaktande av individuella behov. Det finns dock inte en enda lösning som alltid fungerar bäst, utan man hittar den bäst fungerande lösningen för respektive grupp genom att testa. En grundregel är dock att ingen elev får ha ryggen vänd mot den plats där undervisningen sker. (Sterling, 2009.) En elev som är ouppmärksam eller har svårt att koncentrera sig kan i enlighet med elevens behov placeras nära läraren, vid en sidovägg i klassrummet eller längst bak i klassen. Det kan också minska störningarna i klassen om eleverna själva får delta i att exempelvis utforma sittordningen.

Stora öppna utrymmen har visat sig passa dåligt för elever som är känsliga för störningar (Gislason, 2011). De kan fungera bra för dem som inte har problem med att koncentrera sig på uppgifter. I en bullrig miljö störs elevernas förmåga att fokusera sin uppmärksamhet, vilket påverkar lärresultaten (Jousmäki, 2019). Buller har negativa effekter även på de kognitiva processerna, exempelvis genom att bromsa dem, samt på koncentrationen, minnet och

läskunnigheten (Canning m.fl. 2015; Crandell & Smslino 2000; Shield m.fl. 2010). Rörelse i ett stort utrymme kan också störa eleverna om det inte finns tillgång till visuella skydd (Gislason, 2011). Vissa elever kan behöva personligt utrymme, lugna och ordnade utrymmen med så få stimuli som möjligt samt trygga utrymmen inomhus och utomhus där de kan dra sig undan och lugna sig: alltså inte stora, förvirrande utrymmen (Mitchell, 2018).

Genom att minska på stimuli kan man göra utrymmen sinnestillgängliga. Många barn med neuropsykiatriska symtom har exempelvis svårigheter med att reglera sina sinnen och upplever sinnesstimuli i omgivningen som mer belastande än andra. I sådana fall är det särskilt viktigt att minska den överflödiga sinnesbelastningen och medvetet erbjuda lugnande miljöer. Förvirrande planlösningar, bullriga och ekande utrymmen, bländande ljus och motstridiga färger kan hindra barnet från att delta fullt ut. När sinnen är alltför belastade arbetar hjärnan inte effektivt. Det blir svårare att koncentrera sig och lösa problem. När belastningen på sinnen minskar och hjärnan får den vila den behöver, frigörs resurser för exempelvis lärande, konstruktiv interaktion och avkoppling. Man kan skapa en behaglig helhet för sinnen exempelvis med hjälp av jordnära färger, indirekt och reglerbar belysning, trä som inredningsmaterial och gröna växter. (Mitchell, 2018; Savikuja m.fl., 2022.)

Lärmiljöns temperatur, luftfuktighet och ventilation samt bekämpningen av mögel och damm är också viktiga faktorer för såväl koncentrationen som hälsan (Mitchell, 2018). Det finns vissa saker som läraren inte kan påverka (t.ex. fönstrens storlek, antalet lysrörsarmaturer, akustiken), men redan att beakta exempelvis följande faktorer hjälper.

Belysningen

- Försök använda en kombination av direkt och indirekt belysning för att minska bländande reflektioner.
- Byt snabbt ut lampor som gått sönder.
- Kontrollera att lysrörsarmaturerna fungerar som de ska, eftersom för mycket blinkande exempelvis kan orsaka anfall för personer som har ljuskänslig epilepsi. Observera också att lysrörsarmaturer kan vara störande för elever som har autismspektrumstörningar.
- Kontrollera att belysningsnivån är ungefär hälften av det normala vid användning av dator.
- Håll pauser i användningen av dator. En paus på tio minuter varje timme minskar koncentrationsproblemen och irritationen av ögonen.
- Kontrollera datorskärmarnas höjd och vinkel samt avstånd från ögonen. Säkerställ att skärmen inte bländar.
- Försök att ge ögonen en paus med 20 minuters mellanrum genom att titta på något ungefär sex meter bort i 20 sekunder. (Mitchell, 2018.)
- Dunkel belysning i miljön på morgonen kan ha en lugnande effekt på gruppen.

Akustiken

- Använd ljuddämpande material, exempelvis filt under stolarna för att minska skrapljuden.
- Använd en matta under högljudd utrustning.
- Ge modell för lämplig röststyrka. Be eleverna fundera på vilken röststyrka som kan användas inomhus respektive utomhus. Fundera också på din egen röstanvändning.
- Använd musik som passar för åldern för att lugna gruppen, men se till att musiken inte i sig själv orsakar buller.
- Håll dörrarna och fönstren stängda om ventilationen är tillräcklig. (Mitchell, 2018.)

I det fysiska rummet kan man även med små åtgärder ändra på sådant som kan orsaka störningar. Ibland lägger man dock inte märke till de faktorer som orsakar störningar. Observera eleverna i grupp- eller klassrummet. Lägg märke till var och när störande beteende förekommer och hur grupp- eller klassrummets olika delar används.

Går det att arbeta i utrymmet utan att exempelvis ljud eller ljus orsakar störningar? Är det möjligt att arbeta lugnt i rummet? Orsakas störningar exempelvis av att materialet som ska användas i arbetet är svårt att hitta eller använda? Stör vissa elever varandra när de sitter nära varandra?

Fundera på vilka alternativ det finns för att åtgärda problem i miljön. Diskutera saken med eleverna.

Man bör tänka på följande saker:

- Sittordningen och grupperingen av eleverna
 - Det kan vara bra för en elev att sitta med ansiktet bortvänt från visuella stimuli, såsom fönster. En elev som har problem med uppmärksamheten kan klara sig bättre längst fram i klassen och en elev som är känslig för stimuli kan klara sig bättre längst bak.
 - Det kan vara bra att erbjuda ett avgränsat "eget rum", exempelvis en del som är avgränsad med skärmar, dit man vid behov kan gå för att arbeta och lugna sig.
- Mängden visuella stimuli in i klassen: kan man skära ner på dem?
- Att saker och material är på sina egna platser och lättillgängliga
- Märkning av saker, material och funktioner med bilder
- Indelning av rummet med möbler eller mellanväggar för att göra det lugnare
- Placeringen av lärarens bord i klassrummet, exempelvis längst bak i klassen eller vid sidan
- Tydliga passager

[Bl.a. Alasmari m.fl. 2021; Guardino m.fl. 2010, MacSuga m.fl., 2012; Mitchell, 2018.]

YTTERLIGARE LÄSNING:

Mitchell, D. (2018) 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. PS-kustannus.

REFERENSER:

Alasmari, N. J. & Althaqafi, A. S. A. (2021). Teachers' practices of proactive and reactive classroom management strategies and the relationship to their self-efficacy. *Language Teaching Research*, 13621688211046351.

Canning, C., Cogger, N., Greenland, E., Harvie-Clark, J., James, A., Oeters, D., Orlowski, R., Parkin, A., Richardson, R. & Shield, B. (2015). *Acoustics of Schools: a design guide*. Insitute of Acoustics & Association of Noise Consultants.

Crandell, C. & Smslino, J. (2000). Classroom acoustics for children with normal hearing and with hearing impairment. *Language, speech, and hearing services in schools*, 31, 362–370.

Gislason, N. (2011). *Building innovation: History, cases, and perspectives on school design*. Backalong Books, ResearchGate.

Guardino, C. A. & Fullerton, E. (2010). Changing behaviors by changing the classroom environment. *Teaching exceptional children*, 42(6), 8–13.

Jousmäki, V. (2019). Aivomittausten mukaan lasten keskittymiskyky kärsii hälyssä aikuisia enemmän. Aalto-universitetet. Nyheter. https://www.aalto.fi/fi/uutiset/aivomittausten-mukaan-lasten-keskittymiskyky-karsii-halyssa-aikuisia-enemman?fbclid=IwAR0f3e_ZFJKJDjm98tkZkpdlTqaYEu47UM4q0a14F3rY9qyHgn4wVUCL8SE.

MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B. & Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices: Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22(1), 14–22.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. PS-kustannus.

Shield, B., Greenland, E. & Dockrell, J. (2010). Noise in open plan classrooms in primary schools: A review. *Noise & Health*, 12(49), 225–234.

Sterling, D. R. (2009). Classroom management: Setting up the classroom for learning. *Science Scope*, 32(9), 29.

9. ANPASSNING AV DEN PSYKOSOCIALA LÄRMILJÖN

Kvaliteten på den psykologiska stämningen i den psykosociala lärmiljön har stor betydelse för lärandet. När miljön är trygg, förutsägbar och motiverande, uppmuntrar till positiva mål och litar på elevernas förmågor, är det lättare att lära sig (Kautto-Knape, 2012). Känsloklimatet har nästan lika stor betydelse för lärandet som elevens färdigheter eller begåvningsfaktorer. En trygg och positiv stämning där man litar på elevens förmågor, bryr sig och uppmuntrar eleven är viktigast för lärandet. När eleverna upplever att läraren är trygg och uppmuntrande förbättras deras förmåga att reglera sina egna känslor (Fried, 2011).

Den psykosociala lärmiljön kan anses bestå av följande kärnkomponenter:

- relationer och interaktion (relationerna mellan läraren och eleverna, relationerna mellan eleverna, relationerna mellan hemmen och daghemmet eller skolan, respekt för andra)
- stöd för eleverna i deras individuella tillväxt och utveckling (tydliga, individuella förväntningar på beteendet, övning i emotionella och sociala färdigheter, förbättring av självkänslan)
- upprätthållande av struktur och förutsägbarhet (upprätthållande av ordningen genom avtalade rutiner, tydliga förväntningar från läraren) (Mitchell, 2018).

Varje lärare måste skapa en stämning och rutiner i sin grupp tillsammans med sina elever. Varje grupp bygger sin egen unika gruppdynamik och stämning, som man kontinuerligt måste upprätthålla. Att bygga en trygg, stressfri och positiv atmosfär i klassen är en av lärarens viktigaste uppgifter.

YTTERLIGARE LÄSNING:

- Ahtola, A. (red.) (2016). *Psyykkinen hyvinvointi ja oppiminen*. PS-kustannus.
- Cantell, H. (2010). *Ratkaiseva vuorovaikutus. Pedagogisia kohtaamisia lasten ja nuorten kanssa*. PS-kustannus.
- Haapaniemi, R. & Raina, L. (2014). *Rakenna oppiva ryhmä. Pedagogisen viihtymisen käsikirja*. PS-kustannus.
- Ranta, S. (2021). *Kasvun juuret. Miten tuen lapsen oppimista ja hyvinvointia*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (red.) (2009). *Meidän koulu. Keinoja työrauhan ja hyvän ilmapiirin saavuttamiseen*. PS-kustannus.
- Saloviita, T. (2014). *Työrauha luokkaan*. PS-kustannus.
- Sutela, K. (2022). *Näkyväksi tekemisen taito. Pedagoginen kohtaaminen opetuksessa*. PS-kustannus.

REFERENSER:

- Kautto-Knape, E. (2012). *Oppilasta lamaannuttava kouluvuorovaikutus: aineistoperustainen teoria*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 438. Doktorsavhandling. Jyväskylä universitet.
- Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3).
- Mitchell, D. (2018). *27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa*. PS-kustannus.

9.1 Skapande och upprätthållande av ett positivt samspel

Ett gott samspel med eleverna och en positiv stämning i gruppen är grunden för framgångsrik undervisning. Forskning har visat att en god relation mellan läraren och eleverna har en positiv inverkan på elevernas känslor, attityder, beteende och till och med deras akademiska framgångar på lång sikt. Detta bidrar till en positiv stämning i gruppen eller klassen, vilket också påverkar de enskilda eleverna. (Lei m.fl., 2016.)

Läraren har också själv nytta av ett gott samspel med eleverna. Arbetet i gruppen blir enklare och stämningen positivare. Trevligare arbetsdagar förbättrar motivationen för arbetet och lärarens välbefinnande, och förebygger utbrändhet. (Jennings & Greenberg, 2009.)

Kunskap om eleverna och beaktande av deras individuella behov gör det lättare att bygga upp ett förtroendefullt samspel som baserar sig på förståelse. En vänlig och omhändertagande relation ökar elevens engagemang, motivation samt vänliga och hjälpsamma beteende. Detta förbättrar lärresultaten hos alla åldrar. (Curby m.fl., 2009; Klem & Connell, 2004; Roorda m.fl., 2011.) Tidigare dåliga erfarenheter av lärare kan påverka ända upp i ungdomsåren. De kan leda till sämre betyg, sämre studie- och arbetsmetoder och problem med arbetsron, samt påverkar den ungas självkänsla negativt. (Hamre & Pianta, 2001; Rudasill m.fl., 2010.)

Varje människa har vissa behov som är bra att beakta när man vill skapa en genuin kontakt med eleverna (Lahtinen & Rantanen, 2019; Rantanen, 2013).

Elevens behov	Lärarens agerande
Behovet att vara intressant, det vill säga behovet att bli sedd	Visa att du är intresserad av eleven
Behovet att bli förstådd	Försök att genuint förstå hur eleven känner och vad hen vill
Behovet att bli uppskattad	Visa att du värdesätter eleven och hens känslor
Behovet att behandlas rättvist	Visa att du försöker vara så rättvis som möjligt mot eleven
Behovet av kontroll	Stöd elevens upplevelse av kontroll
Behovet att känna att man gjort framsteg	Synliggör hela tiden hur eleven gör framsteg i olika saker
Behovet att känna sig betydelsefull	Visa hur betydelsefullt elevens agerande är

Elever som reagerar med beteende upplever ofta känslor av misslyckande. De har alltför ofta tvingats uppleva avvisningar och till och med fientlighet, eller så har man inte satt gränser för deras beteende. Dessa elever kan drabbas av svag självkänsla, depression, ilska, ångest och rädsla. Många elever som behöver särskilt stöd har förlorat förtroendet för lärmiljön eller sin egen förmåga att klara sig i sin omgivning. Sådana känslor har en negativ effekt på deras förmåga att lära sig. (Mitchell, 2018.) Många av dem har också fått "dåligt rykte", som de så småningom börjar förverkliga genom sitt beteende och sina prestationer.

När en elev har stämplat som utmanande, sprider sig ryktet. Det kan omedvetet påverka våra känslor och attityder samt vårt agerande gentemot eleven i fråga. Läraren kan också, utan att själv märka det, fortsätta stärka elevens negativa rykte genom att tala negativt om eleven både i gruppen och med andra. Till slut kan det gå så att eleven får skulden för exempelvis konflikter fastän hen själv inte ens varit på plats. När det gäller dessa elever är det särskilt viktigt att tala mer positivt, minska det negativa ryktet och skapa ett positivt samspel.

Det är dock inte alltid lätt att skapa ett positivt samspel, i synnerhet med de elever vars beteende lärarna upplever som ständigt störande eller trotsigt. Elevens beteende kan orsaka många olika slags känslor hos läraren, och det är viktigt att behärska dem (se avsnitt 7.1.). Det är dock just de elever som redan har många negativa interaktioner i sitt liv som har störst nytta av en positiv och förtroendefull relation och behöver den mest.

När en elev reagerar med beteende finns det alltid någon orsak till beteendet. Det är viktigt att inte ta olämpligt beteende eller en respektlös attityd personligt, och att försöka se och hjälpa eleven bakom beteendet.

Man kan observera sitt eget sätt att reagera med hjälp av bilagan för en observationsperiod (bilaga 2). Förståelse för elevens situation och orsakerna bakom reaktionerna kan ofta hjälpa. Även gemensamma diskussioner om metoder som fungerar i gemenskapen kan vara till hjälp.

Metoder för att stärka relationen mellan läraren och eleven

- Se eleven bakom beteendet.
- Lär känna eleven: vilka är elevens intressen och styrkor?
- Försök förstå eleven som individ och se hans särdrag och styrkor.
- Beakta eleverna som individer och förmedla en känsla av delaktighet.
- Hälsa med namn, ta emot eleverna vid dörren till klassrummet, småbarnspedagogikenheten eller skolan.
- Försök att genuint möta alla varje dag (ett möte på bara 30 sekunder kan räcka, om du är genuint närvarande).
- Stanna upp för att lyssna och ställa frågor.
- Visa empati och medkänsla.
- Se till att vara rättvis och opartisk.
- Använd humor enligt din egen personlighet och enligt övervägande – ofta kan det lugna ner en situation.
- Ge möjlighet till friare tidsfördriv (särskilt i skolan) – fria diskussioner, raster, utfärder och projekt.
- Ställ upp realistiska förväntningar och kortsiktiga mål för eleverna individuellt (om det behövs).
- Ge eleverna både verkliga och "skenbara" valmöjligheter och ansvar enligt åldern.
- Skapa en egen roll för varje elev i gemenskapen.
- Fokusera på lösningar och inte på problem.
- Försök öka samhörigheten och vi-andan exempelvis genom övningar för ändamålet.
- Ge mer positiv än negativ respons både i verksamheten och i den respons eller de meddelanden som når hemmen.

(Bl.a. Lahtinen & Rantanen, 2019; Webster-Stratton, 2011.)

CASE:

Ville är en pojke i årskurs sju. Han är ofta tillbakadragen och retlig under lektionerna. Sitter en bit bort från de andra. Söker ibland de andras uppmärksamhet genom små "hyss" och störande beteende. Tar sällan kontakt med läraren och deltar inte i lektionerna. Skolmaterialet har ofta lämnats hemma.

En dag kommer Ville till lektionen med huvan över huvudet, knuffar andra ur vägen och svär högt medan han går till sin plats. Han slänger väskan på golvet och ställer till med bråk.

Läraren försöker inleda lektionen, men lyckas inte lugna klassen. Hen blir arg, går fram till Ville och säger högt till Ville att lugna sig och ta av sig huvan. Ville lyder inte, och läraren blir ännu argare. Ville svär åt läraren. Läraren ber Ville lämna klassrummet. Ville lämnar klassrummet svärande.

Både lärarens och Villes reaktioner är begripliga. Det som läraren inte visste var att Ville var tvungen att se till att hans femåriga lillebror kom till dagis i tid innan han själv gick till skolan. Han fick själv ingenting att äta, eftersom hans mamma igen inte handlat. Mamman kom hem från jobbet sent på natten – via puben – och var ganska berusad. Ville kollade på morgonen hur det var med hans mamma. Nu är han orolig över att hon inte ska vakna i tid för jobbet och än en gång få sparken.

Det är bra att komma ihåg att innan man reagerar på olämpligt beteende hos en elev, är det bra att stanna upp en stund och fundera på vad som kan ligga bakom beteendet. Läraren kunde först ha ignorerat Villes beteende och sedan vid ett lämpligt tillfälle under lektionen frågat Ville om allt är som det ska, utan att väcka uppmärksamhet.

När det gäller barn och unga som beter sig mycket utmanande finns det mycket som man skulle vilja ingripa i och många saker som borde förändras i deras beteende. För deras del bör man ändå alltid stanna upp och fundera på vilka strider man bör ta och vad man kanske kan ignorera. Var huvan verkligen det som man borde bråka med Ville om?

"Välj inte en strid som du inte kan vinna."

"Fundera på vad man verkligen behöver ingripa i."

REFERENSER:

- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher—student relationships and students' externalizing behavior problems: a meta-analysis. *Frontiers in psychology*, 7, 1311.
- Jennings, P. A. & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of educational research*, 79(1), 491–525.
- Curby, T., Grimm, K. & Cameron, C. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of Educational Psychology* 101, 912–925. <https://doi.org/10.1037/a0016647>.
- Klem, A. M. & Connell, J. P. (2004). Relationships matter: linking teacher support to student engagement and achievement. *The Journal of school health*, 74(7), 262–273.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L. & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493–529. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3102/0034654311421793>.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child development*, 72(2), 625–638.
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N. & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of school psychology*, 48(5), 389–412.
- Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). *Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin*. PS-kustannus.
- Rantanen, J. (2013). *Vaikuta tunteisiin*. Talentum.
- Webster-Stratton, C. (2011). *Sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukeminen*. Profami.

9.2 Stödjande av socioemotionella färdigheter

Man vet att goda socioemotionella färdigheter stärker lämpliga beteendemodeller, förbättrar de akademiska prestationerna, stärker förmågan att skapa sunda relationer till jämnåriga och vuxna samt minskar riskbeteende hos barn (Denham m.fl., 2014; Durlak m.fl., 2011; Graziano & Hart, 2016; Karjalainen, 2019; Määttä m.fl., 2017; Trentacosta & Fine, 2010; Webster-Stratton, 2011; Zins m.fl., 2007). Elever som reagerar med beteende har ofta brister i sina sociala och emotionella färdigheter, som beror på att de ännu inte har lärt sig vissa färdigheter eller att dessa färdigheter inte har lärts ut till dem.

Utmaningar med barns socioemotionella färdigheter beror oftast på att färdigheterna inte är på den förväntade nivån för åldern. Man bör lära ut och ge stöd för socioemotionella färdigheter alltid när det finns brister i dem, oberoende av ålder. I stödjandet av utvecklingen och inläringen av socioemotionella färdigheter är det avgörande inte någon särskild metod, utan hur fostransarbetet sker i alla situationer i vardagen. (Pihlaja m.fl., 2019.)

Delområdena i socioemotionell kompetens är identifiering av känslor, självreglering, empatisk förmåga, relationsfärdigheter, problemlösningsfärdigheter och ansvarsfullt beslutsfattande. Dessa färdigheter kan stödjas exempelvis på följande sätt:

1. Genom att visa modell i interaktionssituationer eller sätta ord på det önskade beteendet. I dessa fall bör man vara nära eleven och agera "sufflör" för att styra hans beteende.
 - Ge exempel på vad man kan säga eller hur man kan agera. (T.ex. "Det verkar som att Per också vill leka med bilen. Nu kan du ge över turen till honom." "Ville vill också säga någonting. Vänta tills han har sagt vad han vill säga." "Nu kan du be att få låna suddgummit. Det verkar inte som att Milla behöver det längre." "Vänta ännu lite. Du är säkert näst i tur att få det.")
 - Ge respons på lämpligt beteende. (T.ex. "Vad fint du orkade vänta på din tur." "Vad bra du tog hänsyn till vad din kompis tyckte." "Fint att du höll dig lugn fastän du blev irriterad.")
 - Förutse negativa känsloutbrott, exempelvis när någon kan tappa tålamodet. (T.ex. "Jag märker att du håller på att bli arg. Du håller dig ändå lugn och det är bra.")
2. Med hjälp av exempelövningar som görs med hela gruppen eller klassen
 - exempelvis undervisningsprogram som fokuserar på socioemotionella färdigheter
3. Genom att öva på färdigheter i separata smågrupper för utvalda elever
4. Genom att visa empati

YTTERLIGARE LÄSNING:

Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriisiin haasteisiin. PS-kustannus.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. (2014). How pre-schoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.

Graziano, P. A. & Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology* 58 (5), 91–111.

Karjalainen, P. (2019). Turvaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisella. Teoksessa U. Korpilahti, H. Kettunen, E. Nuotio, S. Jokela, V. M. Nummi & P. Lillsunde (red.). Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025. Social- och hälsovårdsministeriets publikationer 2019:27.

Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Rapporter och utredningar 17/2017. Utbildningsstyrelsen.

Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19(1), 1–29.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *The Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191–210.

Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (red.). Varhaiserityiskasvatus. PS-kustannus.

9.3 Stöd för reglering av känslorna

Identifiering av känslor

Man lär sig att reglera sina känslor genom interaktion med andra människor genom hela livet. Hos vissa barn eller unga kan känslor vara väldigt starka eller uttryckas onödigt ivrigt eller ohämmat. En del andra barn överreglerar däremot sina känslor och kan dra sig undan, vilket sällan stör den övriga gruppens verksamhet. Olika missförstånd och frustration kan väcka så starka känslor att barnet exempelvis börjar slå, knuffa eller bita andra. Ibland kan det vara en upplevelse av övermäktiga krav eller en outhärdlig situation som ligger bakom en kraftig känsloreaktion. Försenad utveckling av känslofärdigheterna och utmaningar med självregleringen kan exempelvis bero på en neuropsykiatrisk störning. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.)

Det är inte alltid lätt att identifiera känslor. Ofta kan man känna igen andras känslor genom deras ansiktsuttryck, gester, kroppsspråk (spänd kropp, knutna händer) eller tonfall. Ibland kan även det vara svårt, eftersom olika personer uttrycker känslor på olika sätt. Ibland kan exempelvis en depression ligga bakom ett barns eller en ung persons utåtriktade känslouttryck. I vissa fall saknar den som ska tolka en känsla förmågan att identifiera olika ansiktsuttryck. När man ska identifiera sina egna känslor kan det hjälpa att fundera på hur känslorna känns.

Kroppen och sinnet fungerar alltid tillsammans. Känslorna har alltså även ett kroppsligt språk – olika känslor känns på olika ställen i kroppen. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.) Även om det är individuellt hur känslorna känns i kroppen, känner många människor samma känslor på samma ställen. Glädje bubblar i hjärtat, nervositet ger fjärilar i magen och ilska bultar i tinningarna. Olika situationer och händelser samt även de egna tankarna ger upphov till känslor, som får oss att förbereda oss och agera genom att reglera vårt agerande och hjälper oss att klara av olika situationer i livet (Savikuja & Puustjärvi, 2022). Utgångspunkten för identifieringen av känslor är också att identifiera kroppens signaler. Genom att observera vår egen kropp kan vi fundera på hur den reagerar på känslor. Blir pulsen snabbare? Gör det ont i magen? Känns det spänt i huvudet?

Hanteringen av känslor kräver förmåga att känna igen och namnge känslorna. När man känner kraftiga känslor är det inte lätt att tänka förnuftigt, utan människan kan agera på ett sätt som hen i efterhand förargas över och ångrar. Genom att reglera sina känslor försöker man påverka hur kraftiga de är, så att funktionsförmågan förblir så god som möjligt och människan inte exempelvis skadar sig själv eller andra under ett känsloutbrott. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.)

Stöd för reglering av känslor

Hos en del elever har förmågan att hantera sina känslor och sitt tillstånd inte ännu utvecklats, och de kan inte ännu själva reglera sina känsloutbrott. Förmågan att identifiera, utveckla och hantera känslorna är då bristfällig. Svåra känslor som ilska och vrede kan uttryckas som aggressivt beteende gentemot andra. Då behövs stöd av en vuxen och strategier för reglering av känslorna.

I regel är alla känslor tillåtna. Alla sätt att uttrycka känslor, till exempel att slå eller bitas, är däremot inte tillåtna. Målet för regleringen av känslorna är att barnet eller den unga ska kunna uttrycka sig bland annat med ord i stället för genom aggressivt beteende. Det är bra att lära sig olika sätt att uttrycka känslor och tillsammans med eleven välja det som passar bäst för hen. Det här kräver mycket övning och olika sätt att reglera känslor och lugna sig som man tillsammans tänker ut. Läraren kan också hjälpa barnen och de unga genom att själv visa modell för hur man reglerar känslor och genom att sätta ord på sina egna känslor.

Läraren måste känna eleven väl för att kunna hjälpa hen att skapa lämpliga strategier för reglering av känslor. Det här innebär exempelvis att läraren måste känna till elevens temperament, intressen, interaktionsfärdigheter, utmaningar med exekutiva funktioner, utmaningar med sinnesregleringen och eventuella diagnoser. Läraren kan gärna tillsammans med eleven planera metoder som passar för eleven, stödja förverkligandet av dem och följa upp hur de fungerar.

En sensitiv lärare kan se att ett barn eller en ung person blir förargad redan genom små förändringar i talet eller ansiktsuttrycket. Läraren kan då hjälpa barnet eller den unga att lägga märke till att hen blir arg och påminna om att hen behöver lugna sig exempelvis genom en gemensamt överenskommen signal. Barnet eller den unga kan då utföra en på förhand överenskommen lugn aktivitet eller gå till en avtalad plats för att lugna sig. För vissa barn eller unga kan det hjälpa med fysisk aktivitet (att gå eller springa). För en del hjälper det att man inte uppmärksammar frustrationen, utan låter eleven själv lugna sig i lugn och ro. (Riihonen m.fl., 2021.)

Om frustrationen tillåts eskalera till ett raseriutbrott, kan barnet eller den unga inte kontrollera sig själv och kan inte nödvändigtvis styras med ord. Då är det viktigt att den vuxna håller sig lugn och inte provocerar exempelvis genom att höja rösten eller gripa tag i barnet eller den unga. (Riihonen m.fl., 2021.) Fysisk begränsning kan få situationen att eskalera ytterligare. Då kan en trygg plats att lugna sig och möjlighet att vara ensam fungera bättre. När den vuxna är lugn hjälper det barnet att lugna sig. Händelseförloppet och orsaken till ilskan utreds först efter att barnet har lugnat sig, så att känslan inte blossar upp på nytt. (Puustjärvi & Repokari, 2017.) Ibland kan det ta en lång stund. Om det är fråga om en farlig situation är det också viktigt att den vuxna tryggar de andras säkerhet exempelvis genom att avlägsna andra barn eller unga från rummet.

Den vuxnas uppgift är att vägleda eleverna att uttrycka sina känslor så att de inte skadar sig själva eller andra, och att lugna ner situationen om den håller på att eskalera och bli aggressiv. Ett sätt att lugna ner situationer är att planera och eventuellt bygga en plats där elever kan få möjlighet att lugna sig utan att tappa ansiktet eller störa andra. Läs mer om lugnande platser i avsnitt 11.5.

Man måste också komma ihåg att man inte får förringa eller ogiltigförklara barnets känslor, även om orsaken till dem ur den vuxnas perspektiv är väldigt liten. Den vuxna bör förhålla sig empatiskt till barnets upplevelse, stödja hen i att klara av situationen och hjälpa hen att hitta lämpliga sätt att uttrycka sina känslor. Om barnet eller den unga inte känner sig bemött utan hens känsloupplevelser förringas, leder det till minskad samarbetsvillighet och trotsigheten och beteendeproblemen kan öka. (Savikuja & Puustjärvi, 2022.)

Metoder för att stödja självregleringen

- Fundera tillsammans med eleven på hur man vet att man håller på att bli arg. Vilka situationer brukar orsaka denna känsla? Var känns känslan? Vad kallas känslan?
- Planera utifrån elevens intressen en lämplig teknik: andning, ett verktyg för självregleringen, en kroppsrörelse, att föreställa sig en lugnande plats...
- Planera en plats dit eleven vid behov kan gå för att lugna sig.
- Öva på tekniken tillsammans vid en tidpunkt när känslan inte är aktuell.
- Ge stöd i verkliga situationer: påminn om metoden, och om eleven redan själv kan lugna sig, hänvisa hen vid behov till platsen där hen kan lugna sig.
- Förutse situationer där känslorna kan "koka över" och erbjud stöd.

YTTERLIGARE LÄSNING:

- Ahonen, L. (2017). Haastavat kasvatustilanteet: Lämpimän vuorovaikutuksen käsikirja. PS-kustannus.
- Furman, B. (2002). Muksuoppi – ratkaisun avaimet lasten ongelmiin. Tammi.
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2021). Näin tuet lapsen itsesäätelyä. PS-kustannus.
- Riihonen, R., Koskinen, M. & Piitulainen, M. (illust.). (2021). Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. PS-kustannus.
- Cacciatore, R. (2008). Kiukkukirja. Aggressiokasvattajan käsikirja: vauvasta kouluikään. Red. V. Hurme. Väestöliitto.
- Greene, Ross W. (2006). Tulistuva lapsi. Finn Lectura.
- Jääskinen, A.-M. 2018. Mitä sä rageet? Lapsen ja nuoren tunnetaitojen tukeminen. Lasten Keskus.
- Kerola, K., Kujanpää, S. & Kallio, A. (2007). Tunteesta tunteeseen – ihmismielen tarina kuvin ja sanoin. Opettajan aineisto. Utbildningsstyrelsen. <https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/tunteesta-tunteeseen-ihmismielen-tarinat-kuvin-ja-sanoin>.
- Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi. Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa.
- Riihonen, R., Koskinen, M. & Piitulainen, M. (illust.). (2021). Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. PS-kustannus.
- Sainio, T., Pajulahti, R. & Sajaniemi, N. (2021). Näin tuet lapsen itsesäätelyä. PS-kustannus.
- Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. PS-kustannus.

REFERENSER:

- Savikuja, T. & Puustjärvi, A. (2022). Nepsy-opas. Tukea neuropsykiatriin haasteisiin. PS-kustannus.
- Riihonen, K., Koskinen, M. & Piitulainen, M. (2021). Kuinka kiukku kesytetään? Lasten aggressiokasvatus. PS-kustannus.
- Puustjärvi, A. & Repokari, L. (2017). Lasten käyttöhäiriöihin tulee puuttua ajoissa. Lääkärilehti, 21(72), 1364–1369.

9.4 Problemlösningsfärdigheter

Problemlösningsfärdigheter är individens förmåga att vidta intelligenta åtgärder för att förstå och lösa problemsituationer, där lösningen inte genast är uppenbar. De omfattar också en vilja att agera i osäkra situationer och använda sitt kunnande som en konstruktiv och eftertänksam medborgare. (OECD 2010.) Problemlösningsfärdigheter behövs i stort och smått i alla delar av livet.

Problemlösningsfärdigheter omfattar kognitiva och praktiska färdigheter, kreativa färdigheter och andra psykosociala resurser, såsom attityder, motivation och värderingar. Tidigare kunskaper är viktiga, men detsamma gäller också förmåga att skaffa och använda nya kunskaper samt tillämpa gamla kunskaper på nya sätt. Genom kreativt tänkande hittar man lösningar på nya typer av problem, och genom kritiskt tänkande kan man utvärdera hur väl lösningen fungerar.

Problemlösningsprocessen utgår från att man lägger märke till ett problem och förstår situationens karaktär. Problemlösaren måste ta reda på vilket problem som behöver lösas och göra upp en plan för att uppnå en lösning. Planen måste genomföras och man måste ge akt på hur den framskrider.

Problemlösning är personlig och styrs av problemlösarens personliga mål. Affektiva faktorer samt motivations- och miljöfaktorer påverkar hur eleven närmar sig ett problem. Problemlösningsfärdigheterna påverkar individens möjligheter att få till stånd förändringar i världen i stället för att bara försöka överleva i världen. Därför är färdigheterna till nytta för både samhället och individen. (OECD 2010.)

Barn reagerar ofta på problem på sätt som inte hjälper i situationen. De kan bli arga, gråta, skrika eller slå. Unga kan välja lösningar som är farliga eller skadliga för andra. Sådana här sätt att lösa problem ger inga lösningar, utan fler problem. Om barn eller unga vänder sig till vuxna för att be om hjälp med sina problem, vill de vuxna ofta hjälpa och löser problemet åt barnen eller de unga. Det här hjälper ändå inte barnen eller de unga att lära sig att effektivt lösa problem, utan lär dem i stället att någon annan löser problemen åt dem. (Webster-Stratton, 2011.)

Hyperaktiva, impulsiva och aggressiva barn har konstaterats ha kognitiva svårigheter med social problemlösning (Asarnow & Callan, 1985). Dessa barn tolkar situationer genom aggression och förlitar sig mera sällan på prosociala metoder i konfliktsituationer. De kan inte stanna upp och fundera över olika lösningsalternativ eller situationen ur andra människors perspektiv. (Asher m.fl., 1990.)

Ett kognitivt beteendeterapeutiskt tillvägagångssätt har visat sig vara effektivast för att lära ut problemlösning (Mitchell, 2018). Enligt detta tillvägagångssätt kan man tänka på problemlösning som olika skeden.

Problemlösningens skeden

1. Stanna upp och tänk: tygla ditt aggressiva agerande exempelvis genom att prata.
2. Identifiera situationen och problemet: Hur vet jag att jag har ett problem (t.ex. jag är arg eller ledsen)? Vad är mitt problem? Vad orsakade den här reaktionen?
3. Vilka lösningsalternativ finns? Utveckla minst två alternativa lösningar på problemsituationen. Beroende på ålder kan barnet eller den unga hitta på flera lösningar eller så många lösningar som möjligt på problemet (till exempel: "Jag tänker på någonting annat", "Jag går någon annanstans", "Jag ber om hjälp").
4. Bedöm lösningarnas möjliga följder: Bedöm fördelarna med varje möjlig situation. Fundera på vilken lösning som skulle vara trygg och rättvis och kännas bra för alla.
5. Välj och tillämpa en lösning. Utvärdera förverkligandet av lösningen.

(Mitchell, 2018; Webster-Stratton, 2011.)

YTTERLIGARE LÄSNING:

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

OECD (2010). PISA 2012 Field Trial Problem Solving Framework. OECD.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

Asarnow, J. R. & Callan, J. W. (1985). Boys with peer adjustment problems: social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80–87.

Asher, S. R., Parkhurst, J. T., Hymel, S. & Williams, G. A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. Teoksessa S. R. Asher & S. D. Cole (red.). *Peer Rejection in Childhood* (253–273). Cambridge University Press.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

9.5 En trygg lärmiljö

Psykologisk trygghet är ett grundläggande behov och en förutsättning för fungerande samvaro, samarbete och interaktion som stöder lärande. Endast då klassen har en trygg atmosfär kan eleven vara öppen och kreativ samt tillsammans med andra lära sig och få nya insikter. (Lahtinen & Rantanen, 2019.)

Känslan av trygghet byggs upp genom både handlingar och budskap. Att läraren talar respektfullt och ingriper i osakligt bemötande av andra i form av exempelvis tal, miner eller gester ökar förtroendet för läraren. När stämningen är trygg behöver ingen, varken läraren eller eleverna, försöka hävda sig, vara till lags eller underkasta sig andra.

Exempelvis FN-förbundet har tagit fram principer för trygga rum. Principerna utgår från att var och en har rätt att känna sig trygg utan rädsla för någon typ av diskriminering eller

ofredande eller sexuella, fysiska eller verbala trakasserier. Genom principer och förfaranden för tryggare rum försöker man skapa rum där var och en genom sitt eget agerande försöker bygga en jämlik, respektfull och öppen stämning och diskussion.

PRINCIPERNA FÖR TRYGGARE RUM

Respektera

Respektera andras fysiska och psykiska personliga utrymme. Respektera självbestämmanderätten. Rör inte andra utan att be om lov. Kom ihåg att du inte kan känna till en annans gränser utan att fråga. Be om utrymme även för dig själv om du behöver det.

Håna, förringa, åsidosätt eller förlöjliga inte någon genom ditt tal, ditt beteende eller dina handlingar. Undvik att kritisera någons utseende, skvallra och upprätthålla stereotyper.

Var öppen

Gör inte antaganden utifrån utseende eller agerande. Gör inte antaganden om någons sexualitet, kön, nationalitet, etnicitet, religion, värderingar, socioekonomiska bakgrund, hälsa eller funktionsförmåga.

Ge utrymme

Försök se till att alla har möjlighet att delta i diskussionen. Kör inte över andras åsikter och låt dem få ordet. Respektera också andras integritet och behandla känsliga ämnen med respekt.

Lyssna och lär

Ta emot nya ämnen, personer och perspektiv utan fördomar. Se alla teman och situationer du möter som möjligheter att lära sig och utvecklas.

Kommunicera

Be om ursäkt om du har sårat andra avsiktligt eller oavsiktligt.

(Finlands FN-förbund, 2022.)

I bilaga 4 finns regler för tryggare rum.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä: Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.

Hurme, K. & Kyllönen, T. (2014). Turvassa! Vahvista lapsen turvallisuuden tunnetta ja varaudu vaaratilanteisiin. PS-kustannus.

Kyllönen, T. & Rickman, A. (2011). Henkilöturvallisuus koulussa: Vaarallisen käytöksen ennakointi ja hallinta. PS-kustannus.

REFERENSER:

Lahtinen, A. & Rantanen, J. (2019). Tunnetaidot opetustyössä. Opas haastaviin tilanteisiin. PS-kustannus.

Finlands FN-förbund, 2022. Turvallinen tila. <https://www.ykliitto.fi/turvallinen-tila>.

9.6 Byggande av en förtroendefull samarbetsrelation mellan hemmet och småbarnspedagogiken eller skolan

Samarbetet mellan hemmet och småbarnspedagogiken eller skolan är viktig för barnets tillväxt och lärande samt grunden för en smidig vardag. Ett gott samarbete behövs från småbarnspedagogiken ända till andra stadiet.

Förtroende är en förutsättning för samarbetet mellan hemmet och småbarnspedagogiken eller skolan. Utan förtroende uppstår inget bra samarbete. Det är inte alltid enkelt att skapa en förtroendefull relation, och det tar tid. Förtroende byggs upp när man lär känna varandra och genom diskussioner och gemensamma aktiviteter. Förtroendet stärks av att lärarna visar omtanke och respekt för barnen och vårdnadshavarna genom att vara genuint intresserade av sitt arbete och aktivt lyssna på och inkludera vårdnadshavarna.

Samarbetet mellan hemmet och småbarnspedagogiken eller skolan kräver ledarskap. Cheferna kan med sitt agerande väsentligt påverka hur samarbetet med hemmen ser ut. Chefen är också ofta den första som har kontakt med hemmet och skapar redan från den första kontakten en grund för samarbetets kvalitet och riktning.

Chefens uppgift är också att se till att vårdnadshavarnas delaktighet förverkligas i småbarnspedagogikens och skolans strukturella verksamhet: exempelvis inom elevvården och annan sektorsövergripande verksamhet. Chefen ska tillsammans med personalen komma överens om gemensamma rutiner, hur man samarbetar och hur man bemöter vårdnadshavarna. Hen ser också till att samarbetet planeras och utvecklas tillsammans med vårdnadshavarna. (Oinas m.fl., 2017.)

I sista hand har lärarna dock själva en nyckelroll i att skapa en positiv interaktion med vårdnadshavarna. Vad man kommunicerar till föräldrarna, hur de inkluderas och hur de bemöts påverkar hurdant samspel som uppstår mellan läraren och vårdnadshavaren. I följande ruta finns tips på hur man kan främja förtroendefull interaktion.

Tips till läraren för att skapa en förtroendefull samarbetsrelation:

- Empati och att genuint lyssna har en nyckelroll i skapandet av relationen.
- Bygg upp samarbetet kring sådant som är positivt. Håll kontakt med vårdnadshavarna i synnerhet när du har något positivt att berätta om eleven. Regelbunden, aktiv och positiv kontakt gör det lättare att sköta saker och ting även vid problem.
- Håll vårdnadshavarna informerade om barnets eller den ungas och gruppens styrkor och framgångar. Du kan exempelvis beskriva vardagen eller skicka bilder (personal inom småbarnspedagogiken och klasslärare har bättre möjligheter till detta, klassföreståndare har denna möjlighet mera sällan).
- Kommunitera proaktivt och skicka också påminnelser.
- Ett samarbete som inletts i en positiv anda skapar en god grund för interaktion, förebygger problem, är ett stöd i utmanande situationer och gör det lättare att hitta lösningar tillsammans med vårdnadshavarna. Kom ihåg barnens och de ungas styrkor även när det förekommer problem med lärandet eller utvecklingen.
- Lär känna vårdnadshavarna och ge dem möjligheter att lära känna varandra. Reservera tid för detta under klassens eller gruppens första föräldramöte. Det skapar en gemensam syn på frågor som rör fostran och stärker gemenskapen. Ordna föräldramöten som är interaktiva och diskuterande eller kretsar kring en aktivitet.
- Ordna tillfällen med låg tröskel då vårdnadshavarna får komma och bekanta sig med vardagen i klassen eller småbarnspedagogikgruppen. Detta är fruktbart på många sätt. Vårdnadshavarna ser sina barn eller unga i gruppsituationer, där de kanske agerar annorlunda än hemma. Läraren visar genom sitt agerande modell för hur man ska bemöta, undervisa och interagera med barnen eller de unga.
- Signalera till vårdnadshavarna att de är välkomna. Föreslå till exempel att de ska komma med och hjälpa till, läsa för barnen eller de unga, delta i utfärder, hålla klubbar eller berätta om sina jobb eller hobbyer.
- När du upptäcker någonting avvikande i ett barns eller en ung persons agerande ska du kontakta hemmet med låg tröskel. Förmedla en känsla till vårdnadshavarna av att yrkespersonerna har kompetens för att stödja eleven, och involvera dem i ett så tidigt skede som möjligt. I bemötandet ska du komma ihåg att du uppnår mer genom att lyssna aktivt än genom att själv vara den aktiva parten. Empati, en attityd som visar att du bryr dig och mod att lyssna på svåra saker är viktiga. Berätta för vårdnadshavarna vad ni gör och testar och varför, och om det inte fungerar, vad ni ska testa därefter. Dra nytta av vårdnadshavarnas kunskap om eleven när ni planerar stödet. Kom överens om regelbunden kontakt för att granska situationen (hur, när).
- Ge familjerna en känsla av att de själva kan ta kontakt med låg tröskel.

Respons till föräldrarna

Man bör fästa särskild uppmärksamhet vid responsen till föräldrarna när man arbetar med barn som reagerar med beteende. Responsen bör vara realistisk, men kontinuerlig negativ respons för inte den positiva utvecklingen och lärandet framåt. Diskutera först med vårdnadshavarna hurdan elevens beteende är och vilket stöd hen får. Därefter kan du exempelvis komma överens med vårdnadshavarna om att berätta om det händer något utöver det vanliga. I övrigt försöker du hålla responsen positiv och sådan att den stärker det önskade beteendet. Du kan ge en uppdatering om situationen med avtalade intervaller. Positiv respons får alltså inte dölja problem eller stödbehov, men du bör noggrant fungera på när du ska ge negativ respons och i vilken utsträckning. (Parikka m.fl., 2020.)

Undersökningar (Oinas m.fl., 2017) har visat att positiva meddelanden i Wilma tenderar att koncentreras till vissa elever och negativa till andra. I synnerhet i årskurs 7–9 kan det under samma dag komma många negativa meddelanden om en viss elev från olika ämneslärare, om elevens beteende under den dagen har varit särskilt utmanande. När det gäller elever som får många negativa anteckningar bör de lärare som undervisar eleven fundera exempelvis tillsammans med klassföreståndaren på hur man bör informera om dem. Man bör också granska verksamhetskulturens andel, inte bara enskilda barn och unga.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

REFERENSER:

Oinas, A. Vainikainen, M.-P. & Hotulainen, R. (2017). Technology-enhanced feedback for pupils and parents in Finnish basic education. Computers & Education 108, 59–70.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

10. ANPASSNING AV DEN PEDAGOGISKA LÄRMILJÖN

Lärmiljön kan också ses ur ett pedagogiskt perspektiv. Den pedagogiska lärmiljön omfattar de pedagogiska metoder och förfaranden som används för lärandet och i undervisningen. En bra pedagogisk lärmiljö skapar struktur och förutsägbarhet samt trygghet i förutsägbarheten. I det här kapitlet fokuserar vi på faktorer i den pedagogiska miljön som stöder lärandet, såsom exempelvis rutiner, tidtabeller, övergångar och instruktioner, snarare än på läromedel och redskap eller undervisningsmetoder.

10.1 Rutiner och tidtabeller

Rutiner

Med rutiner avses tillvägagångssätt och företeelser som är likadana från dag till dag, och som gör vardagen smidigare. Rutiner ger förutsägbarhet, trygghet och kontroll, som kan vara nödvändiga för vissa elever. De hjälper eleverna att veta hur man ska agera på daghemmet eller i skolan, och skapar en konsekvent ordning som främjar arbetsron på daghemmet eller i skolan (Saloviita, 2013). Å ena sidan ger rutinerna dagen en rytm, och å andra sidan byggs dagen upp utifrån rutinerna.

Den bekanta vardagen på daghemmet eller i skolan stärker också elevens självförtroende och ökar orken. Trygga aktiviteter som upprepas i samma form ökar känslan av kontroll i vardagen. Välplanerade och fungerande rutiner hjälper eleverna att uppfatta tiden och verksamheten och garanterar återkommande och tillräcklig övning.

Man kan tänka på rutiner som situationsbundna rutiner, såsom exempel handtvätt före måltider, eller tidtabellsrutiner, exempelvis verksamhet i små grupper på daghemmet på förmiddagarna eller "långrast" den andra rasten på morgonen i skolan. En viss verksamhet utlöser då en viss rutin utan att man funderar särskilt mycket över det. Sådana rutiner sparar på både elevernas och lärarnas krafter, eftersom man inte alltid separat behöver fundera på och besluta vad man ska göra.

Det är bra att ibland stanna upp och fundera på vad vardagsrutinerna består av och vem de betjänar. Är rutinerna rester av gamla vanor? Använder man rutiner som ökar icke önskvärt beteende.

Ibland kan man bli tvungen att avvika från rutiner. Detta kan göra vissa elever förvirrade och orsaka en kraftig känsloreaktion. Man måste försöka hjälpa dessa elever att klara av förändringarna genom att vara förutseende eller i mån av möjlighet låta dem vara delaktiga i förändringen, exempelvis genom att flytta eller ta bort bilder i en tidtabell med bilder, eller hjälpa dem att reglera sina känslor.

Följande saker bör göras rutinmässigt på samma sätt från dag till dag:

- Inledning och avslutning av dagar, lektioner eller stunder
- Sittordning (i klassen, vid aktivitetsstunder, vid måltider, vid morgonsamlingar)
- Platserna för smågruppsverksamhet på daghemmet
- Kontroll av hemläxor i skolan
- Sätten att röra sig i klassrummet eller lokalen
- Sätten att hämta saker
- Sätten att diskutera, be om ordet eller be om hjälp
- Hur man går till väga när man har slutfört sin uppgift
- Hur man går till väga om man kommer för sent till skolan

(Saloviita, 2013.)

Tidtabeller

Vardagen i småbarnspedagogiken och skolan kretsar också kring tidtabeller. Tidtabellerna bidrar till att skapa och upprätthålla rutiner. De ger dagen en rytm. Vissa elever har svårt att uppfatta tiden och dess gång, och väldigt unga elevers tidsuppfattning har inte ännu utvecklats (Parikka m.fl., 2020). Därför är det bra att använda hjälpmedel för att uppfatta tiden. När eleven vet vad som händer närmast underlättar det planeringen och styrningen av det egna agerandet samt bidrar till att öka känslan av trygghet.

Det är bra att varje dag gå igenom veckans eller åtminstone dagens program med eleverna exempelvis med hjälp av bilder. Därtill kan man använda bildstöd även i andra situationer under dagen, exempelvis vid förflyttningar. När man ger en visuell påminnelse ska man samtidigt alltid repetera tidtabellen muntligt. I grundskolans lägre och högre årskurser är det bra för eleverna att veta vilka skeden som ingår i lektionen eller aktiviteten: vad gör man först och vad sedan. Det är bra om lektionens eller aktivitetens förlopp visas exempelvis med bilder. I de lägre årskurserna kan man också presentera dagens eller veckans tidtabell med bilder. Man ska repetera lektionens förlopp i början av varje lektion. I grundskolans lägre årskurser kan läsordningen utöver klockslag innehålla bilder för ett läroämne eller en aktivitet, en eventuell ansvarig vuxen, platsen, redskap och uppgifter som man ska ta med sig samt om det är fråga om ett individuellt arbete eller ett par- eller grupparbete (Parikka m.fl., 2020). På daghem och i grundskolans lägre årskurser kontrollerar man dagsprogrammet under dagen, alltid innan en ny aktivitet börjar.

En del elever behöver mer detaljerade anvisningar. Utöver vad som händer närmast och var, kan en elev behöva veta med vem det händer och hur lång tid det tar. Det kan också vara bra att tydliggöra hur man ska agera och vad som händer efter aktiviteten. Här kan man exempelvis ta hjälp av bilder, serier eller snabba skisser på papper eller på en liten whiteboard som eleven har med sig.

Ibland måste man också göra förändringar i tidtabellen. Man kanske inte kan göra en planerad skogsutfärd på grund av ösregn. Eller så kan man inte ännu gå till maten eftersom den föregående gruppen inte är klar. Filmvisningen nästa vecka kanske blir inställd på grund av dubbelbokning. För de flesta elever är det lätt att godta avvikelser, men för en del är det väldigt svårt, och förändringar kan orsaka kraftiga och långvariga känsloreaktioner.

Man kan komma överens med eleverna redan i förväg om förändringar i tidtabellen. Man kan exempelvis använda ett förändringskort, och när man fäster det på den illustrerade läsordningen eller whiteboarden betyder det att en viss överenskommen aktivitet förändras på något sätt. Om det sker en förändring i tidtabellen i läsordningen, kan den elev som har svårt med förflyttningar ändra ordningen i den illustrerade tidtabellen. Läraren ska se till att anvisningarna för den nya aktiviteten är tydliga för alla, samt se till att eleverna får tillräckligt med stöd och handledning för att klara av situationerna. (Parikka m.fl., 2020.)

YTTERLIGARE LÄSNING:

Saloviita, T. (2013). Työrauha luokkaan. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Saloviita, T. (2013). Työrauha luokkaan. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

10.2 Övergångar och förflyttningar

Beteendeproblem visar sig oftast i övergångssituationer. Förflyttningar kan vara besvärliga av många skäl. En orsak är att hela gruppen förflyttar sig ungefär samtidigt, vilket lätt leder till kaos. Förflyttningssituationer kan också exponera för sociala konflikter. En förflyttningssituation kan vara ganska fri och därför särskilt stressande för elever som har problem med exekutiva funktioner eller med rumsuppfattning eller minnet. Det kan vara svårt för dem att uppfatta vad de ska göra och i vilken ordning, och inom vilken tidsram man måste klara av allt. Eleven kan vara nervös även över något bekant eller över att inte veta vad som ska hända härnäst. Eleven kan också tvingas avsluta en trevlig aktivitet, vilket leder till frustration. (Parikka m.fl., 2020.)

Man bör förutse övergångar noggrant och reservera tillräckligt med tid för dem. Man kan förtydliga dem exempelvis med hjälp av bilder och ett tidur. Man kan underlätta förflyttningar genom att bekanta sig med lokalerna, göra kartor över dem eller komma överens om tydliga rutiner för förflyttningar. För återkommande övergångar bör man skapa tydliga rutiner och strukturer, som upprepas på ungefär samma sätt. Man bör öva på återkommande övergångar så att de fungerar. (Parikka m.fl., 2020; Parsonson, 2012.) Strukturering av aktiviteter med hjälp av bilder hjälper eleven att komma ihåg hur man ska gå till väga i en situation.

När eleven vet vad som händer minskar motståndet i förflyttningssituationer och förflyttningen går smidigare. Den vuxna måste ändå ge tillräckligt med stöd och handledning vid förflyttningar, särskilt till dem som har svårt med förflyttningar. Den vuxnas handledning förhindrar också onödiga gräl och missuppfattningar. (Parikka m.fl., 2020.)

När man planerar att besöka en plats där eleverna inte tidigare varit kan man tillsammans med barnen bekanta sig med platsen och de som arbetar där i förväg med hjälp av bilder eller videor på internet. Man pratar med eleverna om vart man ska, vad man ska göra där, hurdant beteende som förväntas av dem där, hur länge man ska vara där och hur man kommer tillbaka. Vid behov kan man göra en snabb skiss eller en tecknad serie om händelsekedjan. Med vissa elever kan man gå igenom detta flera gånger före besöket. Man kan också diskutera en alternativ plan om besöket inte förverkligas på det sätt som det är tänkt.

Vissa elever uppfattar inte tid, låser sig lätt vid en aktivitet eller har svårt att avsluta en aktivitet. För dem kan det hjälpa att påminna om tidsanvändningen samt även dela upp aktiviteten i delar (10 min. arbete med bok, 10 min. arbete med dator etc.) och ge information om tidens gång verbalt eller exempelvis med ett timglas eller en Time Timer. Äldre elever kan använda egenhändigt gjorda minneslappar där de skrivit ner lektionens gång och planen för tidsanvändningen. (Parikka m.fl., 2020.)

En övergång från en aktivitet till en annan underlättas av att man varnar om den i förväg: "Snart ska vi gå." "Om fem minuter lägger vi undan sakerna!" Man kan göra detta verbalt eller med hjälp av visuella eller auditiva signaler: handtecken, ljudsignaler eller musik (t.ex. städmusik). Ett visuellt signalsystem fungerar bättre än ljudsignaler (Parikka m.fl., 2020).

Förflyttningar i små grupper är mer kontrollerade än om hela gruppen eller klassen samtidigt till exempel går för att klä på sig när man ska gå ut. Man bör försöka undvika situationer där man måste vänta, så att man exempelvis står i kö så lite som möjligt. Man kan också hitta på aktiviteter för dessa situationer. (Webster-Stratton, 2011; Parikka m.fl., 2020.)

YTTERLIGARE LÄSNING:

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

10.3 Förväntningar på beteendet, det vill säga överenskommelser

Agerande som strider mot omgivningens och situationens förväntningar kan bero på att eleven inte vet vad som förväntas av hen, eller på att hen inte klarar av att uppfylla situationens krav. Hen kanske inte heller kan plocka ut den väsentliga informationen i muntliga anvisningar för att kunna agera på önskat sätt. (Parsonson, 2012.)

Man ska berätta tydligt för eleverna vad som förväntas av dem i olika situationer. Det kan hjälpa att illustrera saker, sätta ord på dem tydligt och använda bildstöd.

Förväntningar på beteendet och på framgångar

Elever som reagerar med beteende har genom återkommande misslyckanden – såväl akademiska som beteendemässiga – tagit till sig tanken att de inte kan lära sig. Ibland bekräftar också lärare, vårdnadshavare eller exempelvis tränare inom fritidsintressen denna tanke genom ogenomtänkta ord eller icke-verbala uttryck.

Som lärare är det din uppgift att förändra elevens inlärd negativa ”inre monolog” och stärka elevens självkänsla som elev.

Följande metoder kan vara till hjälp:

- Skapa en tro på att alla elever kan lära sig och att din uppgift är att hjälpa dem att lära sig allt det nödvändiga eller centrala.
- Hjälp eleven att förstå att prestationer beror på ansträngningar, inte bara talang.
- Var krävande och utmana eleven, men ställ samtidigt upp realistiska förväntningar som går att uppfylla.
- Visa eleven att hen själv ansvarar för sitt lärande – ingen gör arbetet åt hen.
- Hjälp eleven att tro på sina egna förmågor: ”Du kan lära dig det här, du har också tidigare lärt dig lika svåra saker.”
- Ge tillräckligt med svarstid även för dem som behöver mer tid för att tänka ut svaret. När rätt svar har getts på en fråga, fråga exempelvis ”Hur många skulle ha svarat på samma sätt?”. Involvera eleverna i gemensamma diskussioner genom att komma ihåg deras styrkor och intressen.
- Ställ upp tydliga och konsekventa förväntningar på beteendet i lärsituationer och andra aktiviteter.

(Mitchell, 2018.)

Överenskommelser

Tydliga regler eller överenskommelser i gruppen stöder lärandet och stärker känslan av trygghet. Överenskommelserna ska göras utifrån elevernas välbefinnande och trygghet, inte utifrån de vuxnas behov. Överenskommelserna ska göras tillsammans med eleverna. När man gör överenskommelser gemensamt stärker det alla elevers delaktighet och motiverar dem att agera på överenskommet sätt. (Parikka m.fl., 2020.)

Överenskommelserna skrivs ner i en form där man ger anvisningar och beskriver hurdant beteende som förväntas. Anvisningen ska vara tydlig (t.ex. ”jag är tyst när jag räcker upp handen”). Ospecifika anvisningar (t.ex. ”arbeta lugnt”) kan vara svåra att förstå. När man gör överenskommelser är det också bra att fundera på vad anvisningarna betyder i olika situationer och på olika platser. Om en gemensamt överenskommen regel inte känns meningsfull kan man fundera på om den bidrar till uppnåendet av det uppställda målet och vem den betjänar. (Parikka m.fl., 2020.)

Vissa elever som behöver särskilt stöd har svårt att förstå sociala regler och agera enligt dem. Vissa kan till och med försöka bryta flagrant mot reglerna, eftersom det förväntas av dem eller eftersom de upplever att de på detta sätt bättre kan kontrollera situationen; det är deras överlevnadsstrategi. Man kan bli tvungen att göra undantag från reglerna i en grupp, eftersom vissa elever inte kan följa vissa regler. De andra eleverna kan bli förvirrade när vissa får "dispens". När man förklarar orsakerna till undantaget på ett tydligt sätt för alla, till exempel "Ville kan inte ännu vara tyst när han räcker upp handen, eftersom han ännu håller på att lära sig den färdigheten", är det lättare för eleverna att godta.

Kom ihåg följande när du gör upp ett avtal:

- Gör upp det tillsammans med eleverna.
- Presentera det i form av anvisningar ("jag är tyst när jag räcker upp handen", "jag låter andra prata").
- Ta endast med några (3–5 st.) viktiga regler och ha bilder för dem synliga.
- Sätt upp illustrerade anvisningar på så många ställen som möjligt på väggen så att eleverna ser dem.
- Lär ut i praktiken i olika situationer genom att visa modell och genom exempelövningar.
- Bekräfta efterlevnad av avtalet med positiv respons.
- Påminn regelbundet om det förväntade beteendet.
- Se till att förväntningarna på beteendet är i linje med andra lärares och gemenskapens regler – ju enhetligare reglerna är, desto enklare och tydligare blir det för eleverna.
- Lär ut till eleverna hur önskat och oönskat beteende ser ut och vilka konsekvenser oönskat beteende har.
- Informera också vårdnadshavarna om avtalet som gjorts upp.

(Mitchell, 2018; Webster-Stratton, 2011.)

YTTERLIGARE LÄSNING:

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

Mitchell, D. (2018). 27 tutkitusti toimivaa tapaa opettaa. PS-kustannus.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

10.4 Hur man ger instruktioner

Tydliga instruktioner som är lätta att följa förebygger störande beteende. Här är några tips på hur man ger instruktioner:

Allmänna instruktioner

- tala tydligt med tillräckligt hög röst
- tonfall
- visa modell (t.ex. visa den bok som eleverna ska ta fram)
- flera kanaler (instruktionerna ges muntligt och skriftligt och/eller som bilder)
- en instruktion i taget (många elever har begränsat arbetsminne).

För att hjälpa eleverna att bättre lyssna på och förstå instruktionerna

- Ge entydiga instruktioner, en i taget: "ta fram boken" eller "sitt på stolen".
- Sök ögonkontakt om eleven tillåter det, och säg elevens namn.
- Gå fram till eleven och rör vid hen, om eleven tillåter det.
- Visa exempel på det önskade beteendet.
- Beröm de elever som agerar på önskat sätt.
- Försäkra dig om att eleven hörde och förstod instruktionen, exempelvis genom att be hen upprepa den. Man kan också låta hela gruppen upprepa instruktionen.

Endast ordlösa tecken, såsom bilder eller att visa modell, för att styra beteendet är ofta effektivare än att använda ord. Ge eleven tid att reagera eller följa instruktionen. (Bl.a. MacSuga m.fl., 2012; Parsonson, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

YTTERLIGARE LÄSNING:

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

MacSuga-Gage, A. S., Simonsen, B. & Briere, D. E. (2012). Effective teaching practices: Effective teaching practices that promote a positive classroom environment. *Beyond Behavior*, 22(1), 14–22.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. *Kairaranga*, 13(1), 16–23.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

KAPITEL 3. REAKTIVA ÅTGÄRDER

11. REAKTIVA METODER FÖR ATT STÄRKA POSITIVT BETEENDE OCH MINSKA ICKE-ÖNSKAT BETEENDE

11.1 Positiv respons och beröm som verktyg för att förändra beteendet

Konsekvent uppmuntran och positiv respons förbättrar elevens självförtroende och främjar en förtroendefull relation samt skapar positiva känslor som främjar lärandet. Genom positiv respons förstår eleverna vad läraren värdesätter och förväntar sig av dem. Positiv respons styr alltså elevens agerande och stärker önskat beteende. Responsen kan vara ett tack, beröm, ett leende eller en gest (t.ex. tummen upp) eller exempelvis ett trafikljus. Största delen av responsen bör vara positiv. (Hester m.fl., 2009; Parikka m.fl., 2020; Parsonson, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

Responsen bör vara konsekvent och omedelbar, ges i rätt tid, hålla en lagom nivå och framför allt vara genuin. Responsen ska ges direkt efter det önskade beteendet – inte i slutet av stunden, lektionen eller dagen. Sättet att ge respons ska anpassas till mottagaren. Blyga och känsliga elever bör inte berömmas med hög röst, medan en ouppmärksam och impulsiv elev som lätt blir störd behöver mer tydlighet, entusiasm och positivitet i rösten och kroppsspråket för att kunna uppfatta den positiva responsen bland andra stimuli. Tonåringar uppskattar sällan att läraren ger positiv respons med hög röst inför hela klassen. Till dem bör man ge respons på ett mer finkänsligt och diskret sätt. Positiv respons ska inte bara ges för slutresultatet, utan också för processen och framför allt för att eleven försöker och även för små framsteg. (Hester m.fl., 2009; Parikka m.fl., 2020; Parsonson, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

I synnerhet de elever som reagerar med beteende behöver mycket positiv uppmärksamhet och respons när de uppför sig på önskat sätt. De har troligen fått mycket negativ uppmärksamhet och kritik, och har därför dålig självkänsla. De vill ha uppmärksamhet till vilket pris som helst. Negativ uppmärksamhet är bättre än ingen uppmärksamhet alls. Ibland kan lärare tänka att det är orättvist om vissa får mer beröm än andra. Verklighet är dock att försöka få alla "på samma linje". De elever som reagerar med beteende har ofta sämre utgångspunkter och behöver mer för att hamna "på samma linje" som de andra.

En del elever kan kanske inte ännu ens ta emot positiv respons. De kanske inte är vana vid det eftersom de alltid har fått negativ respons, deras egen uppfattning om sig själva är helt tvärtom eller de tror att den som ger responsen inte är genuin utan ljuger. Beröm kan leda till att elevens beteende blir ännu värre. Eleven vågar inte tro på den som ger responsen, avvisar responsen och skyddar sig själv mot eventuella kommande besvikelser. Även om det är förfärligt om icke-önskat beteende ökar efter positiv respons, bör man inte sluta ge positiv respons.

Man kan stegvis lära eller vänja eleven vid att ta emot positiv respons. Man bör i första hand undvika att ge responsen direkt till eleven. Man kan exempelvis berömma eleven som en del

en grupp eller via en annan elev, eller säga positiva saker om eleven till en annan vuxen: "Alla de som..." eller "Märkte du, Mari, hur fint Jonas...". Att berömma en annan person på det här sättet är ett bra sätt att få en elev som inte följer reglerna att koncentrera sig och följa dem. Specifikt beröm till elever som agerar på önskat sätt ger samtidigt instruktioner till andra i gruppen.

En del lärare tänker kanske också att elever som får beröm för ofta blir självgoda eller inte utvecklar en inre motivation för att göra saker. En rädsla för detta kan också vara kopplad till andra belöningar utifrån. Forskningen stöder dock inte detta synsätt (Cameron & Pierce, 1994). Realistiskt och genuint beröm "förstör" inte eleven.

Beröm det som du vill se mer av!

Beröm som ett verktyg för att förändra beteendet

Om man vill ändra en grups eller individs beteende är det effektivaste sättet att dela in beteendet i små delar och satsa på att stärka något delområde i beteendet, exempelvis att följa de vuxnas anvisningar, även om eleven skulle ha flera utmaningar med sitt beteende. Ofta kräver man för mycket av en grupp eller en enskild elev, vilket medför en risk för misslyckande. Tydligt definierade förväntningar på beteendet gör det lättare att förstå hurdant beteende man vill se, vilket hjälper eleven att bete sig på önskat sätt. Indelning av beteendet i olika delar och framgångar motiverar eleven att gå framåt. (Parikka m.fl., 2020; Webster-Stratton, 2011.)

För att beröm ska kunna användas effektivt som ett verktyg för att förändra beteendet, måste man fästa uppmärksamhet vid hur det används.

Berömmet ska vara...

- systematiskt
- konsekvent
- omedelbart
- rättidigt
- specifikt: innehåller en anvisning: "Vad bra att du är tyst när du räcker upp handen!", "Fint att du hjälpte din kompis."
- regelbundet: alltid när det önskade beteendet förekommer
- individuellt (ges på ett sätt som passar eleven, för ett individuellt uttänkt delområde av beteendet).

Man kan förstärka berömmet genom att säga elevens namn.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Cameron, J. & Pierce, W. D. (1994). Reinforcement, reward, and intrinsic motivation: A meta-analysis. Review of Educational research, 64(3), 363–423.

Hester, P. P., Hendrickson, J. M. & Gable, R. A. (2009). Forty years later—The value of praise, ignoring, and rules for preschoolers at risk for behavior disorders. Education and Treatment of Children, 32(4), 513–535.

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

11.2 Motivationsprogram och belöningssystem för att stärka önskat beteende

Ibland är beröm inte en tillräcklig metod för att motivera eleven att ta till sig det önskade beteendet. Då kan man stödja eleven i att ta till sig färdigheterna genom ett motivationsprogram eller ett belöningssystem. Belöningssystemet synliggör framgångar och motiverar till att kämpa för att uppnå ett tydligt definierat mål. Ett belöningssystem fungerar bäst när eleven behöver motiveras att uppföra sig på ett annat sätt och när hen kan följa sina framgångar på ett konkret sätt exempelvis genom en tavla med klistermärken eller en poängtabell. (Parikka m.fl., 2020; Webster-Stratton, 2011.)

Man kan skapa ett belöningssystem för en individ eller en grupp. Det beteende som ger belöningen ska vara möjligt att uppnå både för den enskilda eleven och för hela gruppen, om det är fråga om en belöning på gruppnivå. Målen måste alltså ställas upp utifrån utvecklings- eller färdighetsnivån eller båda två. Den vuxna ska också se till att eleven eller eleverna har tillräckliga färdigheter för att uppnå målet. Vid behov ska man hjälpa eleven att uppnå målet exempelvis genom att anpassa miljön och utöka det stöd för beteende som ges till eleven. (Parikka m.fl., 2020; Webster-Stratton, 2011.)

Man måste ändå komma ihåg att ett sådant här system alltid är situationsbundet och inte lämpar sig för alla elever. För vissa kan beröm och individuell uppmärksamhet vara en tillräcklig social belöning (bl.a. Feinberg & VanLone, 2019; Webster-Stratton, 2011). Därför måste man känna till elevens individuella behov och önskemål väl.

Det är krävande att upprätthålla ett system som leder till det önskade resultatet. Det kräver planering, förutseende av fallgropar, tålamod och långsiktighet.

Man planerar ett genuint motiverande belöningssystem tillsammans med den elev eller grupp som är föremål för det. Belöningen ska avtalas innan man börjar, så att målen är tydliga för eleverna. För små barn, exempelvis barn under 5 år, är klistermärken och exempelvis

poäng eller att en bil rör sig framåt på en tävlingsbana tillräckligt motiverande. I årskurs 7–9 kan man exempelvis ge poäng för sådant som fungerade bra på alla lärares lektioner, exempelvis "koncentrerade sig på uppgifterna".

När man utformar ett belöningssystem ska man tänka på följande:

- Belöningssystemet ska vara enkelt och lätt att komma ihåg och genomföra.
- Systemet ska tas upp vid en viss tidpunkt under dagen eller fokusera på en konkret sak i taget, inte omfatta hela dagen – det ska exempelvis handla om att sitta stilla, eller påklädningssituationer.
- Man börjar med att komma överens om en sak som man ska öva på.
- Man beaktar individualiteten: för vissa elever eller grupper kan det i början räcka med fem minuters fokus på uppgiften eller fem minuters tyst arbete.
- Man beaktar åldern och utvecklingsnivån. Ju mer utmanande situationen är, desto snabbare växlas exempelvis de insamlade poängen till en "belöning".
- Målet måste vara tillräckligt litet och realistiskt.
- Man rör sig stegvis mot målet: inledningsvis belönar man eleverna för att de försöker.
- Priset är exempelvis en aktivitet eller ett privilegium som eleven valt i förväg, något att färglägga, ett litet pris eller poäng eller klistermärken som man kan samla ihop och byta mot en belöning.
- Belöningen ges omedelbart efter det önskade beteendet.
- Belöningen ska kombineras med specifikt beröm.
- Priser som eleverna förtjänat får inte tas ifrån dem som straff!
- Belöningssystemet avslutas när man ser tillräckligt av det önskade beteendet.
- Efter att belöningssystemet avslutats ska man upprätthålla och stärka beteendet genom beröm.
- Följ själv överenskommelsen konsekvent!

(Webster-Stratton, 2011.)

Användning av ett belöningssystem på gruppnivå fungerar bäst när gruppen är ganska homogen till sin färdighetsnivå och när alla elever har samma möjligheter att delta. Även då bör man noggrant överväga hurdana prestationer som krävs och under hur lång tid, för att det ska vara realistiskt att få priset. Man ska inte använda gruppbelöningar om det finns någon eller några elever i gruppen som inte kan uppnå de gemensamma målen. (Webster-Stratton, 2011.) Om lärarens mål exempelvis är att hela gruppen ska uppföra sig "bra" under hela lektionen för att få poäng, kan det vara dödsdömt av flera skäl. För det första är målet otydligt. Vad innebär det att uppföra sig "bra"? För det andra är tiden som krävs för lång, och för det tredje kan det finnas elever i gruppen som absolut inte kan uppnå detta mål och som därmed omintetgör hela klassens försök. Detta orsakar återkommande besvikelser för gruppen och negativa känslor gentemot eleven som får gruppen att misslyckas med att uppnå målet. I sådana fall måste man tänka ut alternativa sätt, såsom exempelvis individuella incitament för några utvalda elever.

Om systemet inte fungerar, fundera på följande:

- Har det önskade beteende definierats tillräckligt tydligt och detaljerat (t.ex. jag är tyst när jag räcker upp handen vs jag ger arbetsro)?
- Är belöningen tillräckligt motiverande?
- Är belöningen för lätt eller svår att uppnå?
- Går det för lång tid mellan beteendet och belöningen?
- Tar det för lång tid att förtjäna belöningarna?
- Är systemet för komplicerat?
- Finns det inte tid att förverkliga systemet?
- Är systemet lämpligt för individen eller gruppen i fråga?

Exempel: småbarnspedagogik, grupprogram

I en grupp för femåringar förekommer mycket oönskat beteende vid måltiderna: barnen ropar högt, går omkring och spelar pajas. Situationerna är oroliga, och man vill minska på detta. Personalen planerar ett motivationsprogram som ska genomföras i bordsgrupper. I gruppen finns många livliga barn med ungefär likadana färdigheter.

Varje bordsgrupp får ett plaströr där man lägger pärlor eller ett papper där man ritat en bana som är indelad i exempelvis tio delar. Lärarna berättar att när man har tagit mat och satt sig på sina platser vid bordet, kommer den vuxna vid bordet att starta ett tidtagarur. Efter varje period på fem minuter då barnen har suttit på sina platser, ätit lugnt och pratat med de andra barnen vid sitt eget bord, lägger läraren en träpärla i röret eller fäster ett klistermärke i en ruta på banan. Det är tillåtet att lugnt gå och hämta mera mat.

Tidtagaruret startas om igen ända tills måltiden är över. Om perioden på fem minuter inte lyckas, får barnen inte någon pärla eller något klistermärke, och tiden startas om. När röret eller banan har fyllts får barnen efter måltiden göra det som man i förväg tillsammans har bestämt.

Man övar separat på måltidssituationen, så att barnen vet vad som förväntas av dem. Det ska ta ungefär en vecka för burken att fyllas. Man kan upprepa programmet, men nästa gång förlängs tiden som barnen ska sitta stilla. Programmet kan också anpassas på annat sätt, så att det förblir engagerande. Ibland kan man överraska med en ovanligt stor träpärla för en särskilt bra måltidsstund.

Man kan gärna börja med att använda motivationsprogrammet på försök ett par dagar, och det är bra att påminna barnen om det gemensamt överenskomna målet och det trevliga priset före och vid behov under måltiden. Det är viktigt att den vuxna ser till att stämningen förblir lugn och positiv under måltiden.

Exempel: grundskolans högre årskurser, individuellt program

En pojke i årskurs åtta har haft svårt att koncentrera sig under lektionerna. Han stör genom att ropa, gå omkring i klassrummet, kasta saker, skratta och använda telefonen utan lov. Läraren, klassföreståndaren och skolkuratoren ber eleven att funderar på sätt att förbättra beteendet under lektionerna. De funderar på vilken lärare eleven kommer bäst överens med och på vems lektioner han inledningsvis kan försöka förbättra sitt beteende. Man kommer överens om hurdant beteende som åtminstone förväntas och hur länge samt vad som händer när han lyckas med sitt mål. Man kommer överens om att dessa lektioner, som är fyra per vecka, kallas för kämparlektioner. Eleven önskar att han ska få dricka kaffe i skolan – han har länge önskat sig en kaffeautomat. Belöningen utvecklas kring detta önskemål. Man kommer överens om att klassföreståndaren ska berätta om avtalet för läraren som håller kämparlektionerna. Det mål man ställer upp är att det under den första ”kämparveckan” räcker med att eleven sitter lugnt i fem minuter i början av lektionen. För varje period på fem minuter som lyckas efter det görs en ny anteckning. Läraren som håller lektionen antecknar framgångarna i en tabell av papper, som eleven ger till läraren när han kommer in i klassrummet. När eleven har fyra anteckningar får han gå till studiehandledaren och brygga kaffe. Man har gett eleven vissa tider när studiehandledaren är anträffbar. Han behöver inte diskutera med studiehandledaren, utan kan använda sin telefon eller dylikt. Studiehandledarens rum valdes som en lämplig plats eftersom där råkar finnas en kaffebryggare och studiehandledaren är på plats.

Om den första veckan är framgångsrik kan man ställa upp ett högre mål. Under den andra ”kämparveckan” strävar man efter att eleven ska sitta lugnt i tio minuter. Klassföreståndaren följer med situationen och skickar kämparmeddelanden till både eleven och vårdnadshavarna via Wilma. Studiehandledaren följer upp hur motiverande belöningen är.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Parikka, J., Halonen-Malliarakis, N. & Puustjärvi, A. (2020). Vaikeudesta voimaksi: Neuropsykiatriset häiriöt ja niiden huomioiminen koulussa. Finn Lectura.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Feinberg, A. B. & VanLone, J. A. N. E. T. (2019). Whole-school PBIS rules and rewards systems. Handbook of Behavioral Interventions in Schools: Multi-Tiered Systems of Support.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

11.3 Planerad ignorering

En orsak till störande beteende kan vara att eleven vill ha uppmärksamhet av den vuxna eller de andra eleverna. Om beteendet är endast uppmärksamhetssökande och skapar lindriga störningar, är det effektivaste sättet att ingripa att ignorera beteendet. (Booth, 2017; Webster-Stratton, 2011.)

Att ignorera beteendet fungerar eftersom den som söker uppmärksamhet förlorar sin publik. Att ignorera är den svåraste tekniken för att förändra ett beteende, och den måste användas enligt övervägande och på ett välplanerat sätt.

Man bör fokusera på bara en eller två olämpliga beteendemodeller som man vill bli av med i taget.

Innan du använder ignorering måste du diskutera saken med gruppen. Förklara vad du tänker göra, det vill säga vilket beteende du ignorerar och hur. Berätta också vilket målet med detta är.

Berätta om saken för dem som arbetar med samma grupp, så att de inte av misstag agerar på motsatt sätt under den tid då du använder ignorering. Förklara förfarandet för vårdnadshavarna, så att de inte tror att eleverna får göra "vad de vill" i gruppen utan att någon ingriper.

Öva på tekniken i praktiken tillsammans med gruppen. Kom överens om hur de andra eleverna ska agera under och efter ignoreringen. Om en enda elev ger uppmärksamhet till den som söker uppmärksamhet, misslyckas tekniken och det eftersträvade målet uppnås inte. När eleverna ignorerar beteendet som avtalat ska du bekräfta deras agerande genom att berömma dem.

Om en elevs beteende eskalerar så att det blir farligt för andra eller eleven börjar ha sönder saker, ska du sluta ignorera det och ingripa i situationen.

***Tanken är att ignorera beteendet,
inte barnet eller den unga själv!***

Medan du ignorerar...

- håll dig lugn
- låt eleven få uppfattningen att du inte lägger märke till hens beteende
- gå en bit bort från eleven om det är möjligt
- titta inte på eleven och säg ingenting – även en liten blick eller höjning av rösten kan vara belönande för eleven
- fokusera på de andra eleverna och beröm dem för det önskade beteendet – på så sätt får den uppmärksamhetssökande eleven information om vad hen borde göra
- berätta för en annan elev att direkt när (namn) slutar med ett visst beteende (exempelvis återvänder till sin plats), får hen hjälp
- ge eleven uppmärksamhet direkt när hen slutar med det oönskade beteendet
- ge genast eleven positiv uppmärksamhet och beröm vid första möjliga tillfälle
- ta inte upp det olämpliga beteendet, utan agera som om det aldrig hade hänt.

(Webster-Stratton, 2011.)

Om eleven har stökat till kan hen städa upp när situationen har normaliserats.

Det är vanligt att beteendet inledningsvis blir värre. Elevens förfarande för att få uppmärksamhet och en publik har fungerat hittills. Nu måste hen testa om de vanliga metoderna verkligen inte fungerar. Det är mycket viktigt att vara uthållig. Om du orkar tillämpa tekniken systematiskt kommer det olämpliga beteendet att minska och till slut försvinna.

Ignoreringstekniken kan endast användas för uppmärksamhetssökande beteende!

Att ignorera beteende kräver mycket av både läraren och de andra eleverna. Därför måste man vara säker på att man vill använda tekniken och är redo att genomföra situationerna fullt ut.

Tekniken är krävande också för att det kan vara svårt att komma ihåg att tanken är att ignorera bara elevens beteende, inte eleven själv. Därför ska man använda tekniken först när man har skapat en bra och positiv interaktionsrelation med eleven och läraren redan har använt beröm samt tekniker för stödjande av sociala och emotionella färdigheter.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Booth, S. S. (2017). Planned ignoring. Teoksessa Geng, G., Smith, P. & Black, P. (toim.). The challenge of teaching (181–187). Springer.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

11.4 Konsekvenser

Fostran har som uppgift att lära ut ansvarstagande. Brott mot reglerna i småbarnspedagogiken eller skolan bör alltid ha någon påföljd. På så sätt lär man sig förhållandet mellan orsak och verkan. Konsekvenser används när förebyggande åtgärder och förstärkning av positivt beteende inte räcker.

Brott mot de gemensamt överenskomna reglerna och konsekvenserna för detta diskuteras när reglerna görs upp. Ju bättre eleverna känner till konsekvenserna, desto mindre motstånd orsakar de och desto mer sällan ger läraren konsekvenser som är för hårda eller olämpliga för situationen. (Bowman, 1983; Parsonson, 2012; Webster-Stratton, 2011.)

Alla situationer kan dock inte förutses. Ibland möter man oväntade situationer där läraren måste bestämma en konsekvens där och då. I sådana situationer är det viktigt att hålla sig lugn och fundera en stund, så att man inte gör övertramp, såsom exempelvis en veckas fotbollsförbud för ett bråk under en rast.

En konsekvens är inte ett straff. Den är mildare och föregår andra disciplinära åtgärder, såsom ett fostrande samtal.

En konsekvens ska vara...

- omedelbar
- rimlig i förhållande till handlingens karaktär
- lämplig för elevens ålder och utvecklingsnivå
- finkänslig och kortvarig
- lämplig för omständigheterna
- sådan att den inte känns förnedrande eller generande.

Ge eleven möjlighet att korrigera sitt beteende. Utdela alltså inte konsekvenser direkt när du lägger märke till olämpligt beteende, utan påminn först om hurdant beteende som är lämpligt. Om eleven inte ändrar sitt beteende, ge hen ansvaret för sitt eget beteende genom att ge en valmöjlighet. Berätta vad som händer om eleven inte ändrar sitt beteende, det vill säga ge en varning. Om eleven ändrar sitt beteende är det mycket viktigt att komma ihåg att ge positiv respons för det goda valet. Om eleven fortsätter sitt olämpliga beteende ska du utdela den konsekvens som du varnade för. Håll dig lugn.

När du lägger märke till olämpligt beteende...

- ge eleven anvisningar: vad bör hen göra
- ge eleven möjlighet att korrigera sitt beteende
- varna, det vill säga berätta för eleven vad som händer om hen inte slutar med det olämpliga beteendet
- om eleven korrigerar sitt beteende, ge genast positiv respons
- om eleven inte korrigerar sitt beteende, berätta vad som händer tydligt och målmedvetet, utan att tappa behärskningen
- övervaka att konsekvensen förverkligas.

(Webster-Stratton, 2011.)

Den pedagogiskt bästa konsekvensen är direkt kopplad till det som eleven gjort och lär ut ansvar.

Om en elev till exempel bryter mot reglerna i fotboll under rasten, kan konsekvensen bli att hen inte får spela fotboll nästa rast. Om ett barn i småbarnspedagogiken avsiktligt förstör i en gemensam lek kan konsekvensen bli att hen avlägsnas från leken i fråga och anvisas en annan slags lek. En naturlig konsekvens för ett barn som avsiktligt ställer till oreda är att hen får städa upp.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun! PS-kustannus.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

REFERENSER:

Bowman, R. (1983). Effective classroom management: A primer for practicing professionals. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 57(3), 116–118. <https://doi.org/10.1080/00098655.1983.10113847>.

Parsonson, B. S. (2012). Evidence-based classroom behaviour management strategies. Kairaranga, 13(1), 16–23.

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

11.5 En lugnande plats

Om miljön är bullrig är det bra att erbjuda barnen en lugnande plats, där man kan krypa ihop för en stund och vara sig själv. Den lugnande platsen kan avgränsas så att andra inte kan se in i den, och där kan finnas mjuka material att vila på. På detta sätt kan barnet nollställa sig själv från ståhejet och orka slutföra sin uppgift. Även i skolan bör man ordna möjlighet för vissa elever att antingen gå till ett separat avtalat utrymme för att lugna sig eller att stanna i klassrummet exempelvis under rasten för att lyssna på musik eller annat motsvarande.

Om en elev håller på att få ett vredesutbrott är det lärarens uppgift att sätta ord på situationen, "Jag ser att du börjar bli frustrerad", och att leda barnet till den gemensamt överenskomna lugnande platsen direkt när tecknen på frustrationen börjar visa sig. Man ska också komma ihåg att ett barn eller en ung person inte ska lämnas ensam med aggressiva känslor och att hen måste ha fått lära sig metoder för att lugna sig innan hen kan hänvisas att lugna sig.

Ibland hinner vi inte reagera på en situation tillräckligt snabbt, och ilskan tar över. Då måste läraren hålla sig lugn och ändå försöka vägleda eleven att lugna sig eller lämna hen att lugna sig på den plats där eleven just då är, exempelvis under ett bord. Man försöker låta eleven vara i fred medan hen lugnar sig. De andra eleverna behöver också i förväg få anvisningar för hur de ska agera om någon blir så arg att hen behöver eget utrymme och tid för att lugna sig.

Med en ung person kan man gärna diskutera vad som bäst lugnar hen. Att gå ut i korridoren eller till ett visst rum? Att lyssna på musik? Att springa runt idrottsplanen eller skolan?

Att tänka på när man planerar en lugnande plats:

- Platsen planeras tillsammans med eleven eller eleverna.
- Platsen är sådan att den hela tiden är tillgänglig, och vid behov kan man planera platser för olika lokaler (t.ex. inomhus och utomhus).
- Den lugnande platsen byggs upp på elevens villkor, så att den känns trygg och är till stöd när hen ska lugna sig.
- Populära lugnande platser är stora kartonger, en soffa, en fåtölj eller på daghem utrymmena bakom sängar, klädrummet, en toalett, utrymmen under trappor samt i en skola eller på ett daghem utrymmet under ett litet bord, en förrådsskrubb, ett rum med skåp eller tamburen.
- Den lugnande platsen kan täckas över som en koja, exempelvis med en filt. Till platsen kan man ta med sig en kudde, ett örngott, ett gosedjur eller något annat som är trevligt att krama och hålla i samtidigt som man lugnar sig.
- På "väggen" inne i den lugnande platsen kan man fästa en inspirerande bild av en superhjärte som passar för åldern eller illustrerade anvisningar för hur man lugnar sig.

YTTERLIGARE LÄSNING:

Webster-Stratton, C. (2011). Kuinka edistää lasten sosiaalisia ja emotionaalisia taitoja. Profami.

KAPITEL 4. EXEMPEL, VERKTYG OCH TEORETISK BAKGRUND

12. OBSERVATION AV BETEENDET SOM GRUND FÖR PLANERINGEN

Ofta känns det som att en grupp eller en elev beter sig problematiskt hela tiden och i alla situationer. En noggrannare granskning kan dock avslöja att det beteende som upplevs som problematiskt framhävs i vissa situationer.

När man planerar stödåtgärder för beteendet är det klokt att börja med att granska elevens eller gruppens situation exempelvis med metoder för funktionell beteendeanalys (Saloviita m.fl., 2013). Genom observationen kan man identifiera centrala bakgrunds- och situationsfaktorer som styr agerandet samt faktorer genom vilka man kan upprätthålla det önskade beteendet. Utifrån ett noggrant genomfört och systematiskt utvärderingsskede kan man göra upp en mer detaljerad plan för att lära ut och stärka det önskade beteendet samt minska olämpligt eller oönskat beteende.

Man samlar in information i ungefär två veckor, men om beteendet varierar väldigt mycket kan uppföljningstiden vara betydligt längre (Saloviita m.fl., 2013). I uppföljningen samlar man in konkret information om vad eleven gör, exempelvis knuffas och ropar. Man kan samla in information om beteendet genom att helt enkelt dra ett streck för varje gång beteendet förekommer. Samtidigt samlar man information om i vilka situationer beteendet förekommit och vad som hände precis innan och direkt efteråt.

Efter att informationen samlats in gör man en funktionell analys, det vill säga granskar hur det utmanande beteendet är kopplat till olika miljöfaktorer. Därefter kan man göra antaganden om vad som ligger bakom beteendet. Varför agerar eleven på detta sätt? Vad försöker hen kommunicera genom sitt agerande? Till de vanligaste skälen till sådant här agerande hör

- 1) uppmärksamhetssökande
- 2) undvikande av krav
- 3) en konkret fördel (t.ex. får göra något som hen vill eller får något, till exempel ett föremål)
- 4) strävan efter sinnesförnimmelser
- 5) oförmåga att agera på annat sätt, det vill säga avsaknad av färdigheter

(anpassat från Saloviita, 2013).

Utmanande beteende kan också bero på trötthet, hunger, oro över olika saker eller att eleven inte har erfarenheter av tillförlitliga vuxna. Då kan en viss typ av beteende vara en inlärd copingstrategi, med vilken eleven "styr" situationen själv. Ibland kan beteende som tolkas som utmanande vara en reaktion på en situation som känns hotfull för barnet eller aktiverar ett traumatiskt minne.

Även följande stressfaktorer kan utlösa utmanande beteende:

- miljön: sittplatsen, ljud, belysningen, fysiska begränsningar såsom problem med synen
- kamratrelationer och mobbning
- dåliga erfarenheter av småbarnspedagogiken eller skolan
- inlärningssvårigheter
- förhållandena i hemmet (våld, rusmedel, otrygghet, en inkonsekvent eller "hård" uppfostran)
- upplevt trauma.

Utifrån analysen och antagandena utarbetar man en konkret plan, där man skriver in de metoder som används för att stärka önskat beteende hos eleven, få bort oönskat beteende och begränsa beteendet.

Exempel på uppföljning av en elevs agerande.

1. Börja med en observationsperiod på två veckor. För bok över elevens beteende. Skriv ner händelser och tidpunkterna för dem. Försök uppfatta vad som hände före det störande beteendet visade sig. Skriv också ner *hurdant* beteendet var och *hur* eleven reagerade.

Obs! Fokusera på en elev i taget, även om det skulle finnas flera elever som reagerar med sitt beteende i gruppen!

Din observation kanske visar att utmanande beteende förekommer vid flera tidpunkter under dagen. Trots det ska du i nästa skede endast fokusera på en eller två tidpunkter under dagen. Detta skyddar både dig och eleven mot överbelastning och ger dig utrymme att fokusera även på andra elever.

Fundera på möjliga orsaker till att eleven agerar som hen agerar i situationerna. Vad orsakar problembeteendet? Det här är inte nödvändigtvis enkelt eller entydigt, och det finns inte nödvändigtvis något korrekt svar. Reflektionerna gör det ändå lättare att tänka ut åtgärder för en plan.

2. Skriv ner en konkret handlingsplan för vissa utvalda situationer. Skriv ner de valda situationerna eller stunderna, en plan för ditt eget agerande och vad du förväntar dig av eleven.
3. Diskutera planen med eleven. Gör ändringar enligt elevens önskemål och behov. Det är viktigt att lyssna på eleven och ge hen möjlighet att delta även i denna process.

Det är mycket viktigt att fråga eleven själv vad hen anser att beteendet beror på och vad man kan göra åt det. Det här glöms lätt bort. Eleven har dock ofta en bättre uppfattning om sig själv än vad den vuxna tror. Detta kräver en förtroendefull relation och att eleven ges utrymme att öppna upp sin egen upplevelsevärld.

När man lyssnar på eleven är det viktigt att ge tillräckligt med utrymme för hens tankar och känslor, utan att skuldbelägga. Eleven blir mer motiverad när hen får vara med och tänka ut metoder samt reflektera över vilken nytta ett förändrat beteende skulle ge för hen själv.

Om det ännu inte har uppstått en förtroendefull relation mellan eleven och läraren, kan man be någon som eleven litar på att delta.

4. Berätta om planen för andra lärare som arbetar med eleven, övrig personal och vårdnadshavarna. Det är bra om även andra anställda följer planen. Vårdnadshavarnas engagemang är viktigt. De kan vara med när man utarbetar planen, och man kan komma överens med dem exempelvis om att de dagligen kan fråga eleven hur planen har lyckats, och berömma hen för framgångar. Om det är möjligt att lära sig eller stödja det beteende som planen gäller även hemma, kan man fundera på hur vårdnadshavarna kan göra detta.

En mall för en observationsblankett för en elev eller grupp finns i bilaga 2.

REFERENSER:

Saloviita, T. (2013). Luokka haltuun. Parhaat keinot toimivaan opetukseen. PS-kustannus.

13. MODELLEN FÖR EFFEKTIVERAT YRKESÖVERGRIPANDE STÖD, KARLEBY STADS OCH SOITES UTVECKLINGSSAMARBETE SOM EXEMPEL

På bildningscentralen i Karleby noterades att oron för elevernas beteende i skolorna ökade och krävde ett yrkesövergripande stöd över sektorsgränserna. Man ville hitta lösningar på fenomenet som baserar sig på forskningsrön och ville kunna svara på lärarnas och bildningsväsendets akuta behov av att få verktyg för skolornas vardag. Man ville också att lösningarna skulle passa bättre ihop med bildnings- samt social- och hälsovårdstjänsterna.

Man letade efter en sektorsövergripande lösning i ett gemensamt utvecklingsprojekt för bildningsaktörerna och Mellersta Österbottens social- och hälsovårdssamkommuns (Soite) familjecenteraktörer, som understöddes av Självständighetsjubileets barnstiftelse. Man konstaterade att anhopning av problem orsakade av beteendesymtom hos elever kan förebyggas genom tidigt och effektivt yrkesövergripande förutseende och ingripande. Man ställde upp målet att bygga upp en modell för effektiverat yrkesövergripande stöd. Modellen har mycket gemensamt med en motsvarighet som är känd från internationell forskningslitteratur (multi-tiered support-system, MTSS) (Gamm m.fl., 2012).

Nedan presenterar vi det gemensamma utvecklingsprojektet som ett exempel på en modell för mångprofessionellt stöd:

Det första behovet var att stärka skolans helhet av förebyggande arbete och svara på lärarnas behov av fler verktyg för att stödja elever som reagerar med beteende.

Det forskningsbaserade De otroliga åren-TCM-grupphanteringsprogrammet (Teacher Classroom Management) erbjöd läraren en teoretisk referensram att stödja sig på (Aasheim m.fl., 2019). Grupphanteringsmetoden TCM beskrivs närmare i avsnitt 14.6. Det erbjöd proaktiva och reaktiva verktyg för att bemöta enskilda elever vars beteende var störande samt för att stödja hela gruppen, lära ut emotionella och kommunikativa färdigheter samt intensifiera samarbetet med vårdnadshavarna.

Till utveckling av förebyggandet som helhet kopplades också en granskning av hela skolans verksamhetskultur med hjälp av den referensram för positivt bemötande och pedagogik som TCM erbjuder. Man byggde också upp en årsklocka för den generellt inriktade elevvården som reagerar på fenomen i regionen och i skolan, och uppdaterade planerna mot mobbning och våld.

Effektiverat yrkesövergripande stöd

Utgångspunkten för *modellen för effektiverat yrkesövergripande stöd* är att läraren lägger märke till att en elev som reagerar med beteende behöver mer stöd i en situation där det allmänna stödet som skolan erbjuder och lärarens individuella handledning samt de metoder för grupphantering enligt De otroliga åren-TCM som används i skolan inte längre räcker till, och där en negativ utveckling hos eleven är möjlig om man inte ingriper i situationen. Då inleds modellen för effektiverat yrkesövergripande stöd.

Situationer där läraren ska reagera och aktivera samarbete med vårdnadshavarna och elevvården:

- En elevs beteende förändras i fråga om exempelvis sociala relationer, karaktär eller utmaningar med beteendet.
- En elev har mer än 50 timmar frånvaro.
- De negativa Wilma-anteckningarna ökar.
- Vårdnadshavarna blir oroliga.
- Familjesituationen förändras.

Läraren kallar eleven, vårdnadshavaren och den konsulterande specialläraren eller en representant för elevvården (kuratorn eller hälsovårdaren) till ett gemensamt samtal, där man granskar elevens agerande hemma, i skolan och på fritiden.

I samtalet försöker man hitta en gemensam förståelse för faktorer som bidrar till att eleven reagerar med beteende samt skyddande faktorer i elevens olika utvecklingsmiljöer. Samtalet baserar sig på frivillighet och förs med hjälp av Föra barnet på tal-metoden.

I Karlebymodellen samarbetar läraren i diskussionen i första hand med en *konsulterande speciallärare*, om inte kartläggningen av elevens situation specifikt kräver en hälsovårdares eller kurators kompetens. Den konsulterande specialundervisningen erbjuder förebyggande och flexibelt stöd för elevens, vårdnadshavarnas, lärarnas och skolgemenskapens perspektiv. Den konsulterande specialundervisningens mål är att med pedagogiska och vid behov mångprofessionella metoder stärka elevens förmåga att klara av skolvardagen. I den grundläggande utbildningen i Karleby används en arbetsgruppsstruktur med ett *konsulterande team*, där det utöver konsulterande speciallärare ingår en psykiatrisk sjukskötare, en neuropsykiatrisk coach och aktörer inom elevhälsan.

Som avslutning på samtalet gör man upp en **handlingsplan**. Den består av konkreta handlingar för att stödja eleven och stärka skyddande faktorer. Förverkligandet av handlingsplanen följs upp och dess effekter utvärderas gemensamt mellan två och fyra veckor efter mötet

Sektorsövergripande expertgrupp för ärendet

Om den eftersträlvade positiva förändringen i situationen inte sker och man vid uppföljningsmötet tillsammans med vårdnadshavaren konstaterar att det finns ett behov av ytterligare stöd, ska en elevvårdstjänsternas personal enligt Karlebymodellen tillsammans med läraren ordna **ett Föra barnen på tal-rådslag med en sektorsövergripande expertgrupp inom den individuellt inriktade elevvården**.

Rådslaget förbereds tillsammans med vårdnadshavaren och eleven. Med elevens och vårdnadshavarnas samtycke kan man eventuellt bjuda in representanter för de tjänster som de har fått och/eller väsentliga experter genom olika konsultationskanaler (konsulterande speciallärare, familjecentertjänster, konsultation med sjukhusskolan).

Vid rådslaget gör man upp en ny konkret handlingsplan, där man vid sidan av utmaningar även beaktar elevens styrkor och skyddande faktorer. I planen avtalar man om det stöd som olika aktörer ska erbjuda i elevens utvecklingsmiljöer samt om **ansvar, uppföljning och utvärdering**.

Det är viktigt att de aktörer som är konkret involverade i ärendet är med i uppföljningsprocessen. Alla är då medvetna om varandras agerande och stödet för eleven blir en intensiv helhet av mångprofessionellt stöd.

Denna helhet utvärderar sin egen verksamhet och reagerar vid behov på elevens stödbehov genom att **intensifiera**, det vill säga utvidga sakkunnignätverket kring eleven.

Och om det inte räcker?

Ibland blir man tvungen att stoppa en situation och göra en **inventering och genomgång av situationen**. Det här blir aktuellt i situationer där

- situationerna i skolan eller hemma eller både och hotar att eskalera ytterligare
- eleven börjar må sämre
- elevens förmåga att gå i skolan eller möjligheter att studera i närskolan behöver utvärderas
- alla skeden i modellen har gått igenom och det arbete som gjorts hittills har visat sig otillräckligt
- samarbetet med vårdnadshavarna eller samsamarbetsaktörerna eller båda är på väg in i en kris.

I Karlebymodellen föreslår den konsulterande specialläraren för eleven och hans vårdnadshavare att man ska inleda en intervention för att utreda situationen. Utredningen aktiveras från bildningscentralen och inleds med ett möte där en familjeterapeut som är specialiserad inom medlingsarbete deltar, där utredningsprocessen presenteras för barnet och vårdnadshavarna och de blir ombudade att ge sitt samtycke till att den inleds. När utredningsarbetet börjar får familjen en klientrelation till familjerådgivningen. Familjeterapeuten hör parterna i krisituationen (eleven, vårdnadshavarna, aktörer från skolan och andra nödvändiga samsamarbetsaktörer) samt bygger en lägesbild av situationen och inventerar redan utförda åtgärder och stödåtgärder samt deras effekter. Målet med hörandet är att hitta en lösning och en "karta" som leder ut ur situationen, det vill säga att bygga ett lösningsfokuserat förslag som alla parter kan godkänna och en handlingsplan för att lugna situationen. Målet är att ta sig ut ur situationen på ett sätt som gagnar eleven samt att trygga hans välbefinnande och skolgång i fortsättningen. Man bör notera att familjeterapeutens arbete inte omfattas av lagen om grundläggande utbildning eller lagen om elev- och studerandevård, utan följer socialvårdslagen.

Det finns en modell för arbetet. Lägesbilden och kartan byggs upp gemensamt av familjeterapeuten och de olika parterna. Det lösningsförslag man kommit fram till genom utredningsarbetet och åtgärderna enligt det godkänns till slut vid ett möte, där alla berörda parter deltar.

Modellen för effektiviserat mångprofessionellt stöd säkerställer att eleven, vårdnadshavaren, läraren, skolan eller andra yrkespersoner som arbetar med familjen inte lämnas ensamma med situationen.

Även om modellen har byggts upp ur grundskolans perspektiv kan den överföras till småbarnspedagogiken och förskolan.

REFERENSER:

Gamm, S., Elliott, J., Halbert, J. W., Price-Baugh, R., Hall, R., Walston, D., ... & Casserly, M. (2012). Common core state standards and diverse urban students: using multi-tiered systems of support. Council of the Great City Schools.

Aasheim, M., Reedtz, C., Handegård, B. H., Martinussen, M. & Mørch, W. T. (2019). Evaluation of the incredible years teacher classroom management program in a regular Norwegian school setting. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(6), 899–912.

14. BAKGRUND, FORSKNING OCH TEORI

De metoder och tankar som presenteras i denna handbok baserar sig på forskningsrön om skolmiljöer och miljöer för småbarnspedagogik, barn med beteendesyntom, lärares välbefinnande i arbetet, styrning av en individs beteende samt metoder för grupphantering.

Genom att använda sig av forskningsrön försöker man minska risken för att resurser används till åtgärder som har små effekter eller är ineffektiva eller till och med skadliga. Ur ett etiskt perspektiv bör barn och unga alltid få stöd och hjälp som baserar sig på bästa möjliga kunskap, och som till de centrala delarna har samma innehåll oberoende av vem som ger stödet och var.

Evidensbaserad verksamhet i arbete inom hälso- och socialsektorn har illustrerats med en pallmetafor. Kliniskt beslutsfattande och verksamhet som baserar sig på evidens baserar sig på tre olika faktorer, som en trebent pall. Evidensbaserad verksamhet kan lyckas endast om man systematiskt beaktar alla tre delområdena: kundens önskemål och behov, forskningsvidens samt arbetstagarens yrkeskunskap och erfarenhet (t.ex. Kouvonen & Laajasalo, 2019).

REFERENSER:

Kouvonen, P. & Laajasalo, T. (2019). Näyttöön perustuva työ lasten kasvun tukena – miten johtaa juurtumista? Självständighetsjubileets barnstiftelse. <https://kasvuntuki.fi/implementointi/implementointiopas/>.

14.1 Socioemotionella färdigheter och svårigheter med dem

Sociala och emotionella färdigheter utvecklas och kan tillägnas under hela livet. Svårigheter i anknytning till sociala och emotionella färdigheter påverkar bland annat kamratrelationer och lärande. Många barn och unga som reagerar med beteende har utmaningar när det kommer till sociala och emotionella färdigheter. Undervisning och stöd bör erbjudas för sociala och emotionella färdigheter i all samverkan i vardagen, även inom småbarnspedagogiken och i skolan.

Sociala och emotionella färdigheter anknyter till umgänge, interaktion, känslor och de erfarenheter som uppstår vid umgänge. Barnets sociala färdigheter och känslofärdigheter har stor betydelse för hurdan ställning barnet får i gruppen samt hurdana kamrat- och vänskapsrelationer som uppstår mellan barnen. Man vet att goda socioemotionella färdigheter stärker lämpliga beteendemodeller, förbättrar de akademiska prestationerna, stärker förmågan att skapa sunda relationer till jämnåriga och vuxna samt minskar riskbeteende hos barn (Denham m.fl., 2014; Durlak m.fl., 2011; Graziano & Hart, 2016; Karjalainen, 2019; Määtä m.fl., 2017; Trentacosta & Fine, 2010; Webster-Stratton, 2011; Zins m.fl., 2007).

Utvecklingen av barnets socioemotionella färdigheter börjar direkt från födseln parallellt med språkutvecklingen samt utvecklingen av kognitiva och akademiska färdigheter (Izard, 1991; Klein, 2002). Dessa utvecklingsprocesser har ett nära samband med varandra. De

socioemotionella färdigheterna utvecklas som ett resultat av samverkan mellan miljön och barnets egna egenskaper på basis av fostran, modellinläring, erfarenheter och respons. Barnet påverkas av olika utvecklingsmiljöer, såsom familjen, småbarnspedagogiken och skolan samt fritiden. De interaktionssituationer som sker där påverkar hur barnets känslor och interaktionsfärdigheter utvecklas (Bronfenbrenner & Ceci, 1994). Familjen har en central roll i stödjandet och stärkandet av barnets sociala interaktion och lärande (Laible m.fl., 2015). Sociala interaktionssituationer utvecklar de sociala färdigheterna genom hela livet.

”Den mest betydande faktorn i barndomen som förebådar hur personen kommer att klara sig som vuxen är inte intelligens eller skolbetyg, utan hur barnet kommer överens med andra.”

Emotionella färdigheter handlar om att känna igen, uttrycka och tolka samt kontrollera känslor. Känslor hjälper en att definiera och identifiera sig själv och den egna personlighetens varaktighet eller enhetlighet, samt ställer upp ramar för sensitivitet och mottaglighet. Med hjälp av känslor kommunicerar man sina avsikter och behov. Vilka känslor som uppstår påverkas av vad barnet upplever och ser. Våra tankar påverkar också våra känslor, och våra känslor påverkar våra tankar. (Denham, 2006; Pihlaja, 2019.)

Sociala färdigheter avser förmåga att umgås och arbeta med andra, ta hänsyn till andra och kompromissa. Sociala färdigheter är inte nedärvda, utan var och en måste lära sig dem.

Sociala färdigheter behövs för att bemöta andra, diskutera, lära känna nya människor, upprätthålla vänskaper och fungera i grupp. Samarbetsfärdigheter framhävs i sociala situationer, där man måste lyssna på och samarbeta med andra människor. Sociala färdigheter kan exempelvis vara att vänta på sin tur, förmåga att uttrycka sina åsikter, lyssna och observera, förhandlingsförmåga och hänsyn till andras synpunkter, att ge och ta emot korrigerande och positiv respons, att uttrycka stöd och föreställa sig en annans situation (empati). (CASEL, 2013; Pihlaja, 2019?)

Det kan finnas faktorer i barnets liv som försvårar den socioemotionella utvecklingen. **Riskfaktorer för utvecklingen** anknyter till individen och olika uppväxtmiljöer, precis som skyddande faktorer för utvecklingen. Om ett barn exempelvis har ett utmanande temperament, inlärnings svårigheter och störningar i språkutvecklingen kan det försvåra utvecklingen av socioemotionella färdigheter. I familjen kan det förekomma ekonomiska problem, missbruk, psykiska problem, inkonsekventa uppfostringsmetoder eller svårigheter i föräldrarnas livssituation (skilsmässa, arbetslöshet etc.). Dessutom kan de hjälpsamma resurserna i samhället vara svaga eller fungera dåligt. (Kumpulainen m.fl., 2017; Romano m.fl., 2005.)

Skyddande faktorer är omständigheter eller relationer som ökar barnets motståndskraft även i belastande situationer eller minskar riskfaktorernas inverkan. En central skyddande faktor är trygga familjeförhållanden. Vid sidan av familjen kan barnets övriga miljöer, såsom daghemmet eller skolan, erbjuda skyddande faktorer. Skyddande faktorer hos barnet kan exempelvis vara empatisk förmåga, en vänlig karaktär, aktivitet, självständighet, god motorik och observationsförmåga för åldern, språklig begåvning, en positiv självuppfattning, förmåga att lära sig lätt och goda vänskapsrelationer. (CASEL, 2013; Kumpulainen m.fl., 2017.)

Socioemotionella svårigheter syns i sociala aktiviteter, i interaktion eller i hur barnet eller den unga utvecklar sitt känsloliv. Det är ändå svårt att fastställa när ett barn har socioemotionella svårigheter eller störningar och när det är fråga om ett typiskt skede i utvecklingen som visar sig kraftigt. I utredningar på vissa daghem har man bedömt att ungefär 15 procent av barnen har problem med socioemotionella färdigheter. (Alijoki, 2006; Pihlaja m.fl., 2010; Lummelahti & Kaakkurinniemi, 1990; Viitala, 2014.) Forskningen har gett starka bevis för att dessa problem håller i sig från småbarnsåren till den sena ungdomen (Goodman & Goodman 2009; Bayer m.fl., 2006; Briggs-Gowan m.fl., 2006; Briggs-Gowan & Carter 2008).

Utmaningar med barns socioemotionella färdigheter beror oftast på att färdigheterna inte är i enlighet med det normala för åldern. Då måste man komma ihåg att man till exempel inte kan kräva allt av en sjuåring som man normalt skulle förvänta sig av ett barn i denna ålder. Det är mycket viktigt att identifiera barnets utvecklingsnivå i fråga om känsloliv och social tillväxt. Barn med socioemotionella svårigheter kan ligga efter även inom andra områden i utvecklingen. (Klein, 2002.)

Utmaningar med de socioemotionella färdigheterna kan synas som svårigheter att knyta kontakter och interagera med andra barn eller vuxna. Barnet eller den unga har kanske inte utvecklat en förmåga att uppfatta känslor och kan inte se saker och ting ur andras perspektiv. Det kan också vara svårt att kontrollera de egna känslorna. Problemen visar sig ofta genom att eleven bråkar, får vredesutbrott och är aggressiv eller rastlös vid övergångar från en situation till en annan. Barnet eller den unga kan lida av ångest och vara orolig, eller avsiktligt bryta mot gruppens grundläggande regler. Barnets eller den ungas reaktioner kan också rikta sig inåt. Känslighet och ängslighet kan visa sig genom att barnet eller den unga inte tar kontakt med andra och i ett allmänt hämmat beteende. Barnet eller den unga kan dra sig undan och ha svårt att knyta vänskapsband. Hen kan vara ensam eller deprimerad. (Pihlaja, 2019.)

REFERENCES

- Alijoki, A. (2006). Erityistä tukea tarvitsevien lasten polut esiopetuksesta alkuopetukseen: tukitoimet ja suoriutuminen. Tutkimuksia 270. Helsingfors universitet. Doktorsavhandling. <http://urn.fi/URN:ISBN:952-10-2984-6>.
- Bayer, J. K., Sanson, A. V. & Hemphill, S. A. (2006). Children's moods, fears, and worries: development of an Early Childhood Parent Questionnaire. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders* 14 (1), 41–49.
- Briggs-Gowan, M., Carter, A., Bosson-Heenan, J., Guyer, A. E. & Horwitz, S. M. (2006). Are infant-toddler social-emotional and behavioral problems transient? *Journal of American Academic Child and Adolescence Psychiatry*, 45(7), 849–858.
- Briggs-Gowan, M. & Carter, A. (2008). Social-emotional screening status in early childhood predicts elementary school outcomes. *Pediatrics* 121 (5), 957–962.
- Bronfenbrenner, U. & Ceci, S. J. (1994). Nature-nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review*, 101(4), 568–586.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). (2013). CASEL guide: Effective social and emotional learning programs: Preschool and elementary school edition. Chicago.
- Denham, S. A. (2006). Emotional competence: implication for social functioning. Teoksessa J. L. Luby (toim.). *Handbook of preschool mental health: development, disorders, and treatment*. Guilford Press.
- Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. & Wyatt, T. M. (2014). How pre-schoolers' social-emotional learning predicts their early school success: developing theory promoting, competency-based assessments. *Infant and Child Development*, 23(4), 426–454.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.
- Goodman, A. & Goodman, R. (2009). Strengths and Difficulties Questionnaire as a dimensional measure of child mental health. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 48(49), 400–403.
- Graziano, P. A. & Hart, K. (2016). Beyond behavior modification: Benefits of social-emotional/self-regulation training for preschoolers with behavior problems. *Journal of School Psychology*, 58 (5), 91–111.
- Izard, C. E. (1991). *The psychology of emotions*. Plenum Press.
- Karjalainen, P. (2019). Turvaa sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen tukemisella. Teoksessa U. Korpilahti, H. Kettunen, H. Nuotio, E. Nuotio, S. Jokela, V. M. Nummi & P. Lillsunde (red.). *Väkivallaton lapsuus: toimenpidesuunnitelma lapsiin kohdistuvan väkivallan ehkäisystä 2020–2025*. Social- och hälsovårdsministeriets publikationer 2019:27.
- Klein, L. (2002). Set for success: Building a strong foundation for school readiness based on the social-emotional development of young children. *The Kauffman Early Education Exchange*, 1, 1–5.
- Kumpulainen, K., Aronen, E., Ebeling, H., Laukkanen, E., Marttunen, M., Puura, K. & Sourander, A. (red.) (2017). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Kustannus Oy Duodecim.
- Laible, D. Thompson, R. A. & Froimson, J. (2015). Early socialization. The influence of close relationships. Teoksessa J. E. Grusec & P. D. Hastings (red.). *Handbook of socialization. Theory and reseach (andra upplagan)* (35–59). The Guilford Press.
- Lummelahti, L. & Kaakkuriniemi, P. (1990). Erityistä hoitoa ja kasvatusta tarvitsevien lasten kuntoutuspalvelut. Research reports 29. Jyväskylä universitet. Erityispedagogiikan laitos.
- Määttä, S., Koivula, M., Huttunen, K., Paananen, M., Närhi, V., Savolainen, H. & Laakso, M. L. (2017). Lasten sosioemotionaalisten taitojen tukeminen varhaiskasvatuksessa. Rapporter och utredningar 17/2017. Utbildningsstyrelsen.
- Pihlaja, P., Rantanen, M.-L. & Sonne, V. (2010). Varhaiserityiskasvatuksen haasteita ja vahvuuksia. Vastauksia monitahoarvioinnilla Varsinais-Suomessa. Julkaisuja 1/2010. Vasso.
- Pihlaja, P. (2019). Sosiaalis-emotionaalinen kehitys ja sen vaikeudet. Teoksessa P. Pihlaja & R. Viitala (red.), *Varhaiserityiskasvatus*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Romano, E., Tremblay, R. E., Boulerice, B. & Swisher, R. (2005). Multilevel correlates of childhood physical aggression and prosocial behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33, 565–578.
- Trentacosta, C. J. & Fine, S. E. (2010). Emotion knowledge, social competence, and behavior problems in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Social Development*, 19, 1–29. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2009.00543.x>.
- Viitala, R. (2014). Jotenkin häiriöks. Etnografinen tutkimus sosioemotionaalista erityistä tukea saavista lapsista päiväkotiryhmässä. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 501. Doktorsavhandling.
- Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P. & Walberg, H. J. (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *The Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17, 191–210.

14.2 Om beteendeproblem och beteendestörningar hos barn och unga

Beteendeproblem hos elever är en av de mest belastande faktorerna i arbetet som lärare. Beteendeproblem förekommer hos uppskattningsvis var femte elev och hos cirka fem procent av alla barn förekommer beteende som klart avviker från andra i samma ålder och som bryter mot allmänna normer och regler samt uppfyller de diagnostiska kriterierna för beteendestörning. De mest effektiva sätten att minska beteendeproblem är att stärka önskat beteende, minska/eliminera stressfaktorer som exponerar för eller upprätthåller problembeteendet samt erbjuda stöd vid inlärningssvårigheter och undervisning i sociala och emotionella färdigheter.

Ungefär fem procent av eleverna i en typisk barngrupp beter sig på ett särskilt utmanande sätt (Almqvist m.fl., 1999; Canino m.fl., 2010) och uppfyller kriterierna för beteendestörning. Dessa elever behöver individuellt stöd för att klara sig. Beteendeproblem som inte uppnår diagnoströskeln förekommer hos mångdubbelt fler, och upp till en femtedel av eleverna har beteendeproblem som försvårar deltagandet i skolarbetet (Hunter 2003). Deras agerande stör på ett märkbart sätt både deras eget och andras lärande (Farrell, 2005) eller kamratrelationer.

En stor andel av yrkespersonerna inom fostran och undervisning upplever att elever med utmanande beteende är en av de största belastningsfaktorerna i arbetet (Klassen & Chiu, 2010; Pihlaja, 2012), som orsakar stress, försvagar lärarens välbefinnande och självförtroende samt har en negativ inverkan på stämningen i gruppen (Little & Hudson, 1998; Miller, Ferguson & Byrne, 2000; Poulou & Norwich, 2000).

Elever med stora beteendeproblem är framför allt själva i en riskzon. Engagemanget för lärandet kan vara svagt, vilket påverkar lärandet och skolframgången (Lane m.fl., 2007; Metsäpelto m.fl. 2017). Beteendet påverkar också relationen till läraren och medför utmaningar i den (Buyse m.fl., 2008). Ingripande i utmanande beteende tar tid från själva undervisningen och stödet för lärandet (Giallo & Little, 2003).

Ur ett medicinskt perspektiv definieras egentliga beteendestörningar hos barn och unga som upprepade och långvariga brott mot andras rättigheter och sociala normer och regler. De orsakar problem i sociala relationer och prestationer. Beteendestörningar hos barn och unga är mångsidiga störningar vars huvudsakliga symtom är långvarig (sex månader eller mer) trotsighet som avviker från åldersnivån, aggressivt eller asocialt beteende (t.ex. stöld, upprepade lögner, förstörelse av egendom, grymhet mot människor eller djur). (Aronen & Lindberg, 2017.)

Långvarigt motsträvt, fientligt och trotsigt beteende som avviker från det normala för åldern och som medför försämrade funktionsförmåga benämns trotsighetsstörning. Detta betraktas ofta som en sorts mild form av beteendestörning, som ofta föregår en egentlig beteendestörning. Beteendeproblem och -störningar hör till de vanligaste orsakerna till att barn och unga söker psykiatrisk vård (Aronen & Lindberg, 2017). Beteendestörningar är vanligare bland pojkar än bland flickor.

Permanent trostighets- och beteendestörningar som börjat tidigt under barndomen har ett samband med kriminalitet, asocialitet, missbruk och andra psykiska störningar, självskadebeteende samt psykosocial utsatthet i ungdomen och i vuxen ålder (Aronen & Lindberg, 2017).

Beteendestörningar kan delas in enligt symtomens svårighetsgrad i lindriga, medelsvåra och svåra beteendestörningar. Man kan tala om en svår beteendestörning när barnet eller den unga utöver de symtom som krävs för en diagnos även har andra symtom eller när beteendestörningen orsakar betydande olägenheter för andra, exempelvis åsamkande av allvarliga fysiska skador, vandalism eller stöld. (Aronen & Lindberg, 2017.)

Beteendestörning är en diagnos som ställs inom den specialiserade sjukvården utifrån en noggrann och omfattande kartläggning av symtombilden. För att kartlägga symtombilden behöver man information från barnet självt, föräldrarna samt småbarnspedagogiken eller skolan, som i allmänhet ges med frågeformulär. Diagnosen baserar sig på ett långvarigt beteende som klart avviker från det normala för åldern. Diagnosen trostighetsstörning ställs i allmänhet vid 8–10 års ålder. Symtombilden hos ett barn som har en beteendestörning kan vara mer reaktiv (barnet reagerar med aggressivt beteende på stimuli i omgivningen) eller proaktiv (barnet startar själv bråk eller an till exempel mobba andra). Om barnet inte har fått en diagnos och symtomen är svåra, talar man om beteendeproblem hos barn och unga. (Aronen & Lindberg, 2017.)

En ung person med beteendestörning kan bete sig impulsivt, rastlöst, antisocialt och våldsam. Den unga kan vara självdestruktiv, försumma att ta hand om sig själv eller uppvisa riskbeteende, exempelvis använda rusmedel (Aronen & Lindberg, 2017).

Ett barn med beteendestörning har ofta också andra störningar, oftast aktivitets- och uppmärksamhetsstörning (ADHD), men kan även ha depressionssymtom. De vanligaste associerade störningarna hos unga är depressions- eller ångeststörningar, missbruksproblem eller aktivitets- och uppmärksamhetsstörning (ADHD). Barn och unga med beteendestörningar kan också ha svagare intellektuell prestationsförmåga än genomsnittet och problem med att lära sig, i synnerhet särskilda problem med språkutvecklingen eller läsning. (Aronen & Lindberg, 2017.) Dessa ska utredas innan man uppsöker specialiserad sjukvård.

Mekanismen bakom en beteendestörning är komplicerad. Den påverkas av många faktorer som anknyter till barnet, familjen och miljön. Riskfaktorer för beteendestörning:

riskfaktorer som anknyter till barnet

- temperamentsfaktorer, såsom impulsivitet
- neuropsykiatriska avvikelser i fråga om exekutiva funktioner, uppmärksamhet och språkliga prestationer

riskfaktorer som anknyter till familjen

- psykiska problem och missbruksproblem hos föräldrarna
- antisocialt beteende eller tidigare brottslighet hos föräldrarna
- en auktoritär och bestraffande uppfostringsstil
- en negativ interaktionsrelation mellan föräldern och barnet
- att barnet behandlas illa

riskfaktorer som anknyter till miljön

- beteendeproblem och riskbeteende i kompiskretsen
- problem som anknyter till stämningen och rutinerna i småbarnspedagogiken eller skolan
- brottslighet eller fattigdom i boendemiljön

biologiska riskfaktorer

- utvecklingsstörningar under fostertiden
- neurologiska avvikelser.

(God medicinsk praxis, 2018.)

Majoriteten av de barn som lider av beteendeproblem är inte i egentlig vård, och det är inte heller realistiskt eftersom sådana symtom är så vanliga. Behandlingen av beteendestörningar är individuell och kan omfatta olika behandlingsformer. De primära behandlingsformerna är psykosociala interventioner som riktar sig mot barnets nätverk (småbarnspedagogiken, skolan). Småbarnspedagogiken och skolan hör också till de viktigaste miljöerna för förebyggande åtgärder. I svåra fall kan man överväga läkemedelsbehandling exempelvis mot aggressionssymtom. (God medicinsk praxis, 2018.)

REFERENSER:

Almqvist F., Puura K. & Kumpulainen K. m.fl. (1999). Psychiatric disorders in 8-9-year-old children based on a diagnostic interview with the parents. *Eur Child Adolesc Psychiatry*, 8 (Suppl 4), 17–28

Aronen, E. & Lindberg, N. (2017). Lasten ja nuorten käytöshäiriöt. I verket: K. Kumpulainen, E. Aronen & H. Ebeling m.fl. (red.). *Lastenpsykiatria ja nuorisopsykiatria*. Kustannus Oy Duodecim.

Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J. & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367–391.

Canino, G., Polanczyk, G., Bauermeister, J. J., Rohde, L. A. & Frick, P. J. (2010). Does the prevalence of CD and ODD vary across cultures? *Social Psychiatry & Psychiatric Epidemiology*, 45(7), 695–704.

Farrell, P. (2005). Teachers, parents and classroom behaviour: A psychosocial approach. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 336–338.

Giallo, R. & Little, E. (2003). Classroom behaviour problems: The relationship between preparedness, classroom experiences and self-efficacy in graduate and student teachers. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 21–34.

Hunter, L. (2003). School psychology: a public health framework III. Managing disruptive behavior in schools: the value of a public health and evidence-based perspective. *Journal of School Psychology*, 41, 39–59.

Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756.

Käytöshäiriöt (lapset ja nuoret). God medicinsk praxis-rekommendation. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimin, Suomen lastenpsykiatriyhdistyksen, Suomen nuorisopsykiatrisen yhdistyksen ja Suomen Psykiatriyhdistyksen Nuorisopsykiatrian jaoksen asettama työryhmä. Helsingfors: Finska läkarföreningen Duodecim, 2018 (hänvisad 1.10.2022). Tillgänglig på internet: www.kaypahoito.fi.

Little, E. & Hudson, A. (1998). Conduct problems and treatment across home and school: A review of the literature. *Behaviour Change*, 15, 213–227.

Miller, A., Ferguson, E. & Byrne, I. (2000). Pupils' causal attributions for difficult classroom behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 85–96.

Poulou, M. & Norwich, B. (2000). Teachers' causal attributions, cognitive, emotional and behavioural responses to students with emotional and behavioural difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 559–582.

14.3 Aktivitets- och uppmärksamhetsstörning

Aktivitets- och uppmärksamhetsstörning (ADHD) är en utvecklingsrelaterad störning som försämrar funktionsförmågan. De centrala symtomen är ouppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet på en nivå som skiljer sig från andra i samma ålder och på samma utvecklingsnivå. Kombinationerna av olika symtom är individuella. Störningen kan ses redan i barndomen och för en del personer fortsätter symtomen i ungdomen och vuxenlivet. Symtomen försvårar livet på många olika sätt. Hos personer med lindrigare symtom är bland annat stöd för exekutiva funktioner, reglering av aktivitetsnivån, motivering, positiv respons och strukturerade viktiga sätt att lindra symtomen. De svåraste symtomen kan i vissa fall kräva medicinering.

Neuropsykiatriska störningar hos barn är utvecklingsmässiga avvikelser i hjärnans funktion och struktur, som påverkar observationen, exekutiva funktioner, social interaktion samt regleringen av känslorna och beteendet. Till de utvecklingsmässiga neuropsykiatriska störningarna hör bland annat aktivitets- och uppmärksamhetsstörning (ADHD), autismspektrumstörningar och Tourettes syndrom. Med neuropsykiatriska störningar avses symtom och sjukdomar som uttrycker sig som psykiatriska symtom i utvecklingsåldern, och som beror på en neurologisk eller neurobiologisk störning. (God medicinsk praxis 2019; Pihkakoski & Rintahaka, 2017.)

ADHD är den vanligaste utvecklingsmässiga neuropsykiatriska störningen, och förekommer hos 4–5 procent av alla barn. ADHD är vanligare hos pojkar än hos flickor. Kärnsymtomen är ouppmärksamhet, hyperaktivitet och impulsivitet. Många barn och unga har problem med exekutiva funktioner (t.ex. arbetsminne, planering av agerandet och flexibilitet, känslighet för störningar) samt med att upprätthålla och rikta sin uppmärksamhet. Symtomen varierar mellan olika barn, och även hos samma barn kan symtombilden variera med åldern. En neuropsykiatrisk störning kan också uppstå till följd av en olycka eller en sjukdom i hjärnan. (God medicinsk praxis 2019; Pihkakoski & Rintahaka, 2017.)

En ADHD-diagnos baserar sig på läkarundersökningar, en omfattande utredning av bakgrundsinformation om barnet eller den unga, intervjuer med närstående vuxna (vårdnadshavare, småbarnspedagogiken eller skolan) samt en klinisk undersökning.

En förutsättning för en ADHD-diagnos är att symtomen börjat före sju års ålder och har visat sig i över sex månader i minst två olika miljöer (hemmet, daghemmet eller skolan, hobbyer), samt att symtomen orsakar betydande olägenheter. Den kognitiva nivån, kognitiva styrkor och svårigheter samt inlärningssvårigheter ska utredas innan diagnosen ställs. (God medicinsk praxis, 2019.)

Till ADHD hör ofta också utmaningar med lärandet, tal- och språkutvecklingen samt motoriska färdigheter, sömnproblem (svårigheter att somna, orolighet under natten), ryckningar, humörsvängningar, ångest- eller tvångssyndrom samt högkänslighet. Problem med självkänslan är vanliga. Störningarna kan förekomma samtidigt med andra sjukdomar eller störningar, såsom beteendestörningar (trots- och beteendestörning), inlärningssvårigheter,

ångeststörningar och depression. Rökning och rusmedelsanvändning är vanliga bland unga med ADHD. (God medicinsk praxis, 2019.)

Utvecklingen av ADHD påverkas av både ärftliga faktorer och miljön. Ärftliga faktorer förklarar ADHD till omkring 80 procent. Om mamman röker eller använder rusmedel under graviditeten ökar risken för ADHD hos barnet. Enligt forskningen verkar det inte som att fostran påverkar utvecklingen av ADHD. En positiv fostran och bland annat en strukturerad miljö kan dock minska ADHD-symtomen. (God medicinsk praxis, 2019.)

Behandling av ADHD är mångsidig och planeras individuellt. Behandlingen planeras utifrån åldern, hur kraftiga symtomen är och hur stora olägenheter de medför. De centrala symtomen kan minskas genom psykosocial behandling och vid behov genom läkemedelsbehandling, vars syfte är att lindra kärnsymtomen på ADHD och förhindra att associerade symtom utvecklas. Ett försök med läkemedel blir aktuellt om symtomen trots stödåtgärder orsakar betydande olägenheter hemma, i skolan eller i mänskliga relationer. Målet med det psykosociala stödet är att påverka barnets eller den ungas beteende och relationer samt anpassa hans dagliga omgivningar för att stödja önskat beteende. I småbarnspedagogiken och skolan försöker man stödja barnen och de unga i att reglera sin aktivitetsnivå och i exekutiva funktioner genom muntliga, skriftliga och illustrerade anvisningar, genom omedelbar och konsekvent respons samt genom att uppmärksamma önskat beteende. Man kan också exempelvis ge eleven möjlighet att röra på sig och hålla pauser. (Pihkakoski & Rintahaka, 2017.)

REFERENSER:

Pihkakoski, L. & Rintahaka, P. (2017). Aktiivisuuden ja tarkkaavuuden häiriö. I verket: K. Kumpulainen, E. Aronen & H. Ebeling m.fl. (red.). Lastenpsykiatria ja Nuorisopsykiatria. Kustannus Oy Duodecim.

ADHD (aktivitets- och uppmärksamhetsstörning). God medicinsk praxis-rekommendation. Arbetsgrupp som tillsatts av Finska läkarföreningen Duodecim, Barnneurologiska Föreningen i Finland, Barnpsykiaterföreningen i Finland och Finlands ungdomspsykiatriska förening. Helsingfors: Finska läkarföreningen Duodecim, 2019 (hänvisad 1.10.2022). Tillgänglig på internet: www.kaypahoito.fi.

14.4 Om minskning av beteendeproblem

Forskningslitteraturen tyder starkt på att beteendeproblem kan minskas effektivast när tyngdpunkten ligger på proaktiva metoder (Herrera & Little, 2005). I stället för att ingripa reaktivt endast i beteende som medför olägenheter för lärandet och arbetet bör man anpassa både hela gruppens och hela institutionens verksamhetskultur och fysiska verksamhetsmiljö för att stödja det önskade beteendet.

Hård disciplin och bestraffningar har enligt forskningen visat sig öka beteendeproblemen, i synnerhet trotsigt beteende, hat och hämndlystnad, samt öka mobbningen (Allen, 2010). De har också visat sig bryta ner relationen mellan läraren och eleven.

Tydliga och inövade anvisningar för skolans regelbundet upprepade vardagssituationer hjälper alla att agera i vardagsrutinerna. En enhetlig modell för stödjande av beteendet för hela småbarnspedagogiken eller skolan lägger en grund för stödjande av enskilda elever och grupper. (Karhu, 2019.)

Skolan har den viktiga pedagogiska uppgiften att stödja individens hela personlighet. Detta innebär utöver inläring även utveckling av olika färdigheter, så som känslöfärdigheter. Stöd med dessa färdigheter framträder som mest väsentligt för att utvecklas till en medlem i bildningssamfundet. Detta förutsätter också utveckling och stödande av lärarens känslö- och interaktionsfärdigheter.

Individualiteten och självuppfattningen får något att speglas mot när barnet verkar som medlem i gemenskapen. Gemenskapen byggs för sin del upp i gruppens verksamhet. Studier i skolan och det lärande som följer av det är alltså alltid även en social process, som påverkas av individen, lärarna, gruppen och gemenskapen.

REFERENSER:

Herrera, M. & Little, E. (2005). Behaviour problems across home and kindergarten in an Australian sample. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 5, 77–90.

Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34 (1).

Karhu, A., Närhi, V. & Savolainen, H. (2019). Check in-check out intervention for supporting pupils' behaviour: effectiveness and feasibility in Finnish schools. *European Journal of Special Needs Education*, 34 (1), 136–146.
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1452144>

14.5 Metoder för grupphantering (TCM)

Metoder för grupphantering (TCM) är verksamhetsmodeller vars tillvägagångssätt läraren använder systematiskt och konsekvent i all sin verksamhet med eleverna för att få till stånd och upprätthålla ett önskat beteende.

I anvisningarna, som baserar sig på en omfattande metaanalys (What works Clearinghouse, 2008), rekommenderas att lärmiljön ska anpassas för att stödja elevens styrkor, preferenser eller färdigheter i enlighet med elevens akademiska färdigheter för att minska beteendeproblem. I anvisningarna rekommenderas också att lämpligt beteende aktivt ska läras ut och förstärkas med hjälp av strategier som riktas mot såväl hela gruppen som enskilda elever. På så sätt stärks en positiv och förtroendefull relation mellan eleven eller eleverna och läraren samt en positiv stämning för lärandet, vilket också har konstaterats bidra till att minska beteendeproblem hos barn.

I centrum för grupphanteringsmetoderna står granskning av pedagogens egna rutiner och arbetsgrepp samt hela småbarnspedagogikens eller skolans verksamhetskultur och förändring av dem för att göra dem mer systematiska, konsekventa, analytiska och barnfokuserade med hjälp av positiva och bevisat effektiva pedagogiska förfaranden. Den centrala tanken är att man kan förändra barnets beteende genom att förändra den vuxnas agerande.

I bakgrunden till det beteendepsykologiska tillvägagångssättet i effektiva grupphanteringsmetoder kan man identifiera Skinners *behavioristiska teori* (att stärka och utsläcka önskat beteende), Banduras teori *om socialt lärande* (t.ex. modellinläring), Pattersons teori *om tvingande interaktion* (coercion theory; stärkande av negativt beteende hos ett barn genom en vuxens negativa agerande) och principerna för *anknytningsteori* (positiv interaktion). I

tillvägagångssätten för grupphantering ingår också starkt tankar från kognitiv-behavioristisk terapi och ABC-modellen för rationell-emotionell beteendeterapi.

Man har plockat ut de bevisat effektivaste av dessa tillvägagångssätt och skapat en modell för grupphantering *teacher classroom management* (TCM). Funktionen och effektiviteten hos de grupphanteringsmetoder som används i modellen för sociala och emotionella färdigheter samt beteende har undersökts mycket såväl tillsammans som ett program, exempelvis grupphanteringsprogrammet De otroliga åren (Korpershoek m.fl., 2016; Oliver m.fl., 2011), som separat (McLeod m.fl., 2017; Sutherland m.fl., 2019).

De separat granskade tillvägagångssätt som är effektivast på gruppnivå är

- uppställande av förväntningar på beteendet samt undervisning i och förstärkning av beteende enligt dem
- att skapa en positiv interaktion och en förtroendefull relation med eleverna
- riktat beröm
- handledande och korrigerande respons på agerande
- modeller för beteende
- valmöjligheter för eleverna
- aktiv övervakning
- skapande av regler
- påminnelser om det önskade beteendet.

(Korpershoek, 2016.)

För lärandet av effektiva tillvägagångssätt finns i Finland en halvårslång processutbildning, grupphanteringsprogrammet De otroliga åren, som omfattar lärande i arbetet, eftersom förändring och etablering av lärarnas och elevernas beteendemodeller kräver långvarigt och intensivt stöd. Grupphanteringsprogrammet (TCM) De otroliga åren är en evidensbaserad verksamhetsmodell, som ger verktyg som visat sig vara effektiva för ökning av användningen av strukturerade pedagogiska metoder samt utveckling av den professionella pedagogiska personalens arbetsgrepp och enheternas verksamhetskultur för att stödja barnens sociala utveckling.

Utbildningen ger också metoder för att stärka en positiv stämning i fostran samt för att minska beteendeproblem i gruppen. För grupphanteringsmetodens del finns starka bevis för att beteendeproblemen särskilt hos barn som reagerar med sitt beteende är mindre enligt såväl observationer av gruppen som lärarnas och föräldrarnas rapporter jämfört med barn vars lärare inte använder grupphanteringsmetoden i arbetet med barngruppen. (Korpershoek, 2016; Durla m.fl., 2011; Nye m.fl., 2018; Oliver m.fl., 2011.)

REFERENSER:

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432.

Nye, E., Melendez-Torresb, G. J. and Gardner, F. (2018). Mixed methods systematic review on effectiveness and experiences of the Incredible Years teacher classroom management programme. *Review of Education*.

Oliver, R., Wehby, J., Daniel, J. (2011). Teacher classroom management practices: Effects on disruptive or aggressive student behavior. *Campbell Systematic Reviews*, 2011(4). <https://doi.org/10.4073/csr.2011.4>.

What works Clearinghouse – Procedures and Standards Handbook (2008).

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A. & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18, 204–213.

Sutherland, K. S. Conroy, M. A. McLeod, B. D. Kunemund, R. & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 27(2), 76–85.

Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., Doolaard, S. (2016). A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students' academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes. *Review of Educational Research*, 86, 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>.

14.6 Modellen för stöd för positivt beteende (PBS)

Stöd för positivt beteende i småbarnspedagogiken eller skolan innebär att man stöder elevernas agerande och beteende genom att ställa upp gemensamma positiva förväntningar på beteendet som lämpar sig för elever i olika åldrar, och som man lär ut och övar på som en del av den vardagliga verksamheten.

Modellen för stöd för positivt beteende (Positive Behaviour Support, PBS) är ett tillvägagångssätt som baserar sig på forskningsrön, vars mål är att förbättra individens livskvalitet (Carr m.fl., 2002). För att uppnå målen fokuserar PBS på att stödja processen för utveckling av önskat beteende.

Tillvägagångssättet för stöd för positivt beteende baserar sig på

- 5) tillämpad beteendeanalys (Applied Behavior Analysis), där man tillämpar evidensbase-
rade tillvägagångssätt för att förändra beteendet
- 6) inkludering, där principen är att erbjuda alla människor samma möjligheter
- 7) ett perspektiv som fokuserar på individens egna behov, där det centrala är att bygga upp
stöd med beaktande av individens unika drag.

Principen är PBS är att en betydelsefull förändring är möjlig endast om miljön byggs upp på nytt så att förändring kan uppstå och bevaras och så att den stöder individens delaktighet (Carr m.fl., 2002).

PBS tillämpas bland annat i småbarnspedagogik, i för- och grundskolan samt i utbildning på andra stadiet och i mentalvårdstjänster (bl.a. Chitiyo, May & Chitiyo, 2012; Horner m.fl., 2010). I modellerna School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) och School-wide Positive Behavioral Supports (SWPBS) ges stöd på tre nivåer i skolmiljön. I Finland tillämpas SWPBIS-modellen i ProSkola-modellen och i ProVaka-verksamheten (positiivisesti ryhmässä oppiva varhaiskasvatus).

Universellt stöd (nivå 1) är förebyggande och stöder elevernas prosociala färdigheter genom att ställa upp gemensamt överenskomna förväntningar på beteendet som är gemensamma för alla medlemmar i gemenskapen. Stöd på nivå 1 räcker för uppskattningsvis 80–90

procent av eleverna (Bradshaw m.fl. 2008). Riktat stöd (nivå 2) erbjuds till elever för vilka stöd på nivå 1 inte är tillräckligt. Där försöker man förhindra att problemen ska öka och hoppa sig. Intensifierat stöd (nivå 2) inkluderar riktade interventioner för dessa elever, bland annat grupper för sociala färdigheter, verksamhetsstyrning och stöd för lärandet. För majoriteten (60–80 %) av de elever som får sådant stöd är dessa något mer individuella stödmetoder tillräckliga när de förverkligas omsorgsfullt och konsekvent. En liten andel av eleverna (ca 5 %) behöver ännu starkare riktat stöd (nivå 3). Stödet ska planeras omsorgsfullt utifrån en bedömning av stödbehovet. Man utarbetar en individuell plan för stöd för beteendet. Målet med stödet på nivå 3 är att hjälpa eleven att klara sig bättre socialt och att förebygga problem orsakade av beteendeproblem.

SWPBS är en referensram för utveckling av skolans verksamhetskultur. Den omfattar fyra huvudsakliga element:

Resultat: Man definierar mål som skolan uppstår genom att introducera stöd i tre nivåer.

Strukturer: För skolan utses en utomstående handledare, som utbildar skolans personal och handleder ett SWPBS-team som består av personal från skolan. Utbildningen innehåller anvisningar för fastställandet av skolans vision, sociala värderingar och förväntningar på beteendet, som ska göras i inledningsskedet. I följande skede ska teamet, med handledarens stöd och tillsammans med skolans personal, planera ett belöningssystem som används för att lära ut beteende och stärka önskat beteende. Det sista skedet är att planera eventuella, stegvis skärpta hierarkiska konsekvenser för styrning mot önskat beteende. Under hela utvecklingsarbetet anvisas skolan att samla in tillförlitlig information om beteende (i skolan) som stöd för besluten. Skolans SWPBS-team samarbetar med en utomstående handledare för att utbilda och engagera personalen. En central del av skolans interna struktur för utveckling av verksamhetskulturen är skolans ledning, som involveras och vägleds aktivt i genomförandet av utvecklingsarbetet och verksamheten samt i säkerställandet av personalens engagemang.

Insamling av information: man samlar in information på en allmän nivå om störande beteende bland eleverna, närvaro, lärande samt hur konsekvent och mångsidigt de överenskomna tillvägagångssätten förverkligas.

Metoder: Forskningsbaserade metoder används som stöd för elevernas beteende. På nivå 1 lär man ut prosocialt beteende och identifiering av beteendemodeller samt metoder för att åtgärda oönskat beteende och lära ut nya beteendemodeller. Det är viktigt att alla vuxna i skolan arbetar enhetligt för att förmedla skolans vision och värderingar, lära ut och uppmärksamma önskat beteende samt ingripa i oönskat beteende.

YTTERLIGARE LÄSNING:

<https://www.prokoulu.fi/sv/elementor-1265/>

REFERENSER:

Carr, E. G., Dunlap, G., Horner, R. H., Koegel, R. L., Turnbull, A. P., Sailor, W., Anderson, J. L., Albin, R. W., Koegel, L. K. & Fox, L. (2002). Positive behavior support: Evolution of an applied science. *Journal of Positive Behavior Interventions* 4 (1): 4–16.

Chitiyo, M., May, M. E. & Chitiyo, G. (2012). An assessment of the evidence-base for school-wide positive behavior support. *Education and Treatment of Children*, 1–24.

Horner, R. H., G. Sugai, and C. M. Anderson. (2010). Examining the evidence base for school-wide positive behavior support. *Focus on Exceptional Children* 42 (8): 1–15.

Bradshaw, C., Koth, C., Bevans, K., Jalongo, N. & Leaf, P. (2008). The impact of school-wide positive behavioral interventions and supports (PBIS) on the organizational health of elementary schools. *School Psychology Quarterly*, 23(4), 462–473. <https://doi.org/10.1037/a0012883>.

14.7 Funktionell beteendeanalys

Genom funktionell analys försöker man hitta orsakerna till utmanande beteende och faktorer som upprätthåller det i miljön, så att man kan minska det utmanande beteendet genom att ändra på de faktorer som hittats.

Funktionell beteendeanalys är en metod för tillämpad beteendeanalys (Tuomisto m.fl., 2005), med vilken man kan utreda orsakerna till utmanande beteende och faktorer i miljön som upprätthåller det samt planera mål och metoder för att påverka det aktuella beteendet (Virués-Ortega & Haynes 2005). Den funktionella analysen baserar sig på två grundläggande antaganden om individens beteende:

- 8) 1) Individens agerande och tänkande har en nära koppling till den situation och kontext där de förekommer.
- 9) 2) När ett visst agerande förekommer upprepade gånger i en miljö, finns det gemensamma bidragande faktorer i de situationer där det förekommer. (Tuomisto m.fl., 2005.)

I en beteendeanalys förklaras beteendet inte med karaktärsdrag eller andra förmodade strukturer eller orsaker, utan med individens aktuella eller tidigare interaktion med sin miljö. På så sätt ser man att även beteendeförändringar uppstår genom interaktion med miljön. (Tuomisto, 2012.)

Beteendets funktion syftar på vilken uppgift eller vilket syfte beteendet betjänar för individen (Gresham m.fl., 2001). I funktionell beteendeanalys kan man samla in information och observera med olika metoder, såsom intervjuer, frågeformulär, självobservation, tester, mätningar eller genom att direkt observera beteendet (Gresham m.fl., 2001; Tuomisto m.fl., 2005; Virués-Ortega & Haynes, 2005, 573). Ett centralt mål är också att utreda i vilka omständigheter beteendet som utreds förekommer och inte förekommer (Gresham m.fl., 2001, 158). Utgångspunkten för den funktionella analysen är ett visst beteende, och man identifierar de faktorer som föregår det, själva beteendet och dess följder (Gresham m.fl., 2001; Tuomisto m.fl., 2005). De mest typiska funktionerna är

- att ta del av interaktion och få social uppmärksamhet
- strävan efter en konkret sak eller fördel (t.ex. en belöning eller möjlighet att delta i en aktivitet som man tycker om)
- att undvika, flytta fram eller fly från en uppgift, aktivitet eller person som man inte tycker om
- smärta, hälsorelaterat obehag (t.ex. skavande kläder).

(Gresham m.fl., 2001; Matson m.fl., 2011.)

REFERENSER:

Tuomisto, M. T., Lappalainen, R. & Timonen, T. E. (2005). Funktionaalisen käyttäytymisanalyysin perusteet. Suomen käyttäytymistieteellinen tutkimuslaitos.

Virués-Ortega, J. & Haynes, S. N. (2005). Functional analysis in behavior therapy: Behavioral foundations and clinical application. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 567–587.

Gresham, F. M., Watson, T. S. & Skinner, C. H. (2001). Functional behavioral assessment: Principles, procedures and future directions. *School Psychology, Review* 30 (2), 156–172.

Virués-Ortega, J. & Haynes, S. N. (2005). Functional analysis in behavior therapy: Behavioral foundations and clinical application. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 5(3), 567–587.

Matson, J. L., Kozlowski, A. M., Worley, J. A., Shoemaker, M. E., Sipes, M. & Horovitz, M. (2011). What is the evidence for environmental causes of challenging behaviors in persons with intellectual disabilities and autism spectrum disorders? *Research in Developmental Disabilities*, 32 (2), 693–698.

BILAGOR

BILAGA 1. Småbarnspedagogikens eller skolans handlingsplan för utveckling av en gemensam verksamhetsmodell till stöd för positivt beteende i gruppen

Småbarnspedagogikens eller skolans handlingsplan för utveckling av en gemensam verksamhetsmodell till stöd för positivt beteende i gruppen

Skeden i utvecklingen	Mål	Åtgärder att vidta
Inledning	Identifiering av kompetens och utvecklingsbehov	Man funderar tillsammans med personalen på 1) vilken kompetens personalen har i förhållande till de barn och unga som behöver stöd 2) vilka utvecklingsbehov som finns för såväl skolan eller daghemmet som enskilda personer i personalen
	Sammanställande av ett multiprofessionellt team	Man samlar ett team som består av lärare, rektorn samt eventuellt psykologen och kuratorn
Utveckling	Kartläggning av utmanande situationer	Teamet kartlägger och reflekterar allmänt över utmanande situationer, för vilka man behöver utveckla verksamhetsmodeller som stöder positivt beteende
	Uppställande av förväntningar på beteendet	Teamet utarbetar förväntningar på beteendet för utmanande situationer tillsammans med personalen, eleverna och föräldrarna (t.ex. måltider: jag äter i lugn och ro, jag väntar på min tur)
	Utarbetande av en handlingsplan	Teamet utarbetar en handlingsplan (separat blankett) och presenterar den för personalen Man funderar tillsammans på hur planen fungerar och bearbetar den enligt behov.
	Engagera personalen	Teamet planerar metoder för att engagera personalen. Teamet funderar på hur man ska engagera framtida ny personal i handlingsplanen.
	Målsättning	Teamet väljer kort- och långsiktiga mål tillsammans med personalen
Genomförande	Information	Chefen eller rektorn informerar hemmen samt barnen och de unga om handlingsplanen
	Engagera barnen och de unga	Teamet planerar metoder för att engagera barnen och de unga Teamet och personalen engagerar barnen och de unga i verksamheten
	Stärkande	Teamet planerar i förväg när och hur personalens engagemang för genomförandet ska stärkas
	Genomförande av planen	Teamet stöder personalen i genomförandet av handlingsplanen
Uppföljning och utvärdering	Uppföljning	Teamet följer upp genomförandet av handlingsplanen och tänker tillsammans med personalen ut åtgärder för att åtgärda eventuella problem med planen.
	Utvärdering	Teamet funderar på hur och när verksamheten ska utvärderas tillsammans med personalen och hur handlingsplanen ska vidareutvecklas när en utmaning har försvunnit och man har observerat någon annan utmaning med beteendet.

SKOLANS HANDLINGSPLAN FÖR STÖD FÖR POSITIVT BETEENDE I GRUPPEN

Skeden i utvecklingen	Mål	Åtgärder att vidta	Ansvarig	Tidpunkt för genomförandet
Inledning	Identifiering av kompetens och utvecklingsbehov			
	Sammanställande av ett multiprofessionellt team			
Utveckling	Kartläggning av utmanande situationer			
	Uppställande av förväntningar på beteendet			
	Utarbetande av en handlingsplan			
	Engagera personalen			
	Målsättning			
Genomförande	Information			
	Engagera barnen och de unga			
	Stärkande			
	Genomförande av planen			
Uppföljning och utvärdering	Uppföljning			
	Utvärdering			

SKOLANS FÖRVÄNTNINGAR PÅ BETEENDET OCH RUTINER

PLATS/SITUATION	BETEENDE SOM FÖRVÄNTAS AV ELEVEN
Vistelse och förflyttning i korridorer	
Lektion/stunder för lärande/aktivitet i grupp	
Måltider	
Raster/fri lek	
Gemensamma samlingar	

BILAGA 2. Observationsblankett för utmanande beteende hos elev

UPPFÖLJNINGSBLANKETT FÖR UTMANANDE BETEENDE HOS ELEV

Observera eleven (eller gruppen) i två veckor.

Beskriv på blanketten *när* problembeteende förekommit, *hurdant* beteendet var, vad som hände *före det* (kan man se någon orsak eller händelse som utlöste beteendet) och *hur* eleven reagerade när läraren ingrep i beteendet.

Blanketten för en elev kan också användas som bas för observation av en grupp eller hela gemenskapen.

Vecka 1

Tidpunkt (klockslag, vilken lektion/aktivitet)	Problematiskt beteende hos eleven	Föregående situation eller beskrivning av elevens tillstånd (t.ex. trötthet, hunger, gräl med kompisar)	Elevens reaktion på lärarens ingripande i beteendet	Lärarens reaktion på elevens beteende

Vecka 2

Tidpunkt (klockslag, vilken lektion/aktivitet)	Problematiskt beteende hos eleven	Föregående situation eller beskrivning av elevens tillstånd (t.ex. trötthet, hunger, gräl med kompisar)	Elevens reaktion på lärarens ingripande i beteendet	Lärarens reaktion på elevens beteende

BILAGA 3. Principerna för tryggare rum

ETT TRYGGT RUM

Var och en har rätt att känna sig trygg utan rädsla för någon typ av diskriminering, ofredande eller sexuella, fysiska eller verbala trakasserier.

Genom principer och förfaranden för tryggare rum försöker man skapa rum där var och en genom sitt eget agerande försöker bygga en jämlik, respektfull och öppen stämning och diskussion.

PRINCIPERNA FÖR TRYGGARE RUM

Respektera

Respektera andras fysiska och psykiska personliga utrymme. Respektera självbestämmanderätten. Rör inte andra utan att be om lov. Kom ihåg att du inte kan känna till en annans gränser utan att fråga. Be om utrymme även för dig själv om du behöver det.

Håna, förringa, åsidosätt eller förlöjliga inte någon genom ditt tal, ditt beteende eller dina handlingar. Undvik att kritisera någons utseende, skvallra och upprätthålla stereotyper.

Var öppen

Gör inte antaganden utifrån utseende eller agerande. Gör inte antaganden om någons sexualitet, kön, nationalitet, etnicitet, religion, värderingar, socioekonomiska bakgrund, hälsa eller funktionsförmåga.

Ge utrymme

Försök se till att alla har möjlighet att delta i diskussionen. Kör inte över andras åsikter och låt dem få ordet. Respektera också andras integritet och behandla känsliga ämnen med respekt.

Lyssna och lär

Ta emot nya ämnen, personer och perspektiv utan fördomar. Se alla teman och situationer du möter som möjligheter att lära sig och utvecklas.

Kommunicera

Be om ursäkt om du har sårat andra avsiktligt eller oavsiktligt.

Om du märker att någon beter sig osakligt eller på annat sätt bryter mot principerna för tryggare rum, ska du ingripa i situationen och berätta om saken för en vuxen.

FN-förbundet

BILAGA 4. Kort om forskningen

Frågan om vilka metoder som är effektivast för att stödja barns sociala och emotionella färdigheter samt beteendefärdigheter har studerats i många pedagogiska studier.

Här sammanställs resultat från två metaanalyser, det vill säga studier där man systematiskt har samlat resultat från enskilda studier och dragit slutsatser av dem. McLeods studie omfattade 47 studier, och den studie som gjordes av Sutherland med flera omfattade 103 studier.

I resultaten ser man att det finns många tillvägagångssätt som klassats som effektiva, men resultaten av båda metaanalyserna är ganska samstämmiga. I en av studierna granskades också hur nödvändiga de olika tillvägagångssätten upplevdes vara för stödandet av färdigheterna. Bedömningsskala: onödig (0 %) – användbar men inte absolut nödvändig – absolut nödvändig (100 %).

Ämne	Studie 1 (McLeod m.fl., 2017)	Studie (Sutherland ym.fl. 2019)	Tillvägagångssättens nödvändighet (%) (McLeod m.fl., 2017)
Reglering av känslor (och att sätta ord på känslor)	x	x	100
Problemlösningsfärdigheter	x	x	100
Sociala färdigheter	x	x	100
Förväntningar och anvisningar för beteendet	x	x	100
En positiv relation mellan läraren och eleven	x	x	100
Styrning av det egna agerandet		x	
Dialog mellan hemmet och skolan		x	
Tillvägagångssätt	x		
Beröm	x	x	100
Modell	x	x	100
Stöd för aktivt svarande (t.ex. specifika frågor, tecken eller signaler för möjligheten att svara, exempelvis att läraren håller upp handen)	x		100
Konstruktiv vägledande respons	x	x	100
Valmöjligheter (t.ex. val mellan två eller flera aktiviteter)	x	x	100
Ignorering	x		100
Konstruktiv korrigerande respons på olämpligt beteende hos barnet	x	x	100
Särskiljande uppmärksamhet eller beröm (man uppmärksammar och berömmar dem som agerar på önskat sätt)	x		80
Först-sedan-meningar	x		100
Stöd enligt utvecklingsnivån	x		100
Övning	x		80
Aktiv övervakning	x	x	80
Att lyssna aktivt på barnet (läraren ger intryck av att förstå vad barnet talar om)	x		75
Regler	x	x	75
Påminnelser om lämpligt agerande (t.ex. regler bl.a. med ordlösa signaler) och förutseende anvisningar	x	x	75

Ämne	Studie 1 (McLeod m.fl., 2017)	Studie (Sutherland ym.fl. 2019)	Tillvägagångssät- tens nödvändighet (%) (Mc Leod m.fl., 2017)
Ordlösa signaler	x		75
Time out eller att lugna sig	x	x	60
Att sätta ord på barnets beteende	x		40
Konkreta belöningar	x	x	40
Avlägsnande av faktorer som orsakar störande beteende från gruppen eller barnet		x	
Konsekvenser		x	
Rutiner		x	

McLeod, B. D., Sutherland, K. S., Martinez, R. G., Conroy, M. A., Snyder, P. A., & Southam-Gerow, M. A. (2017). Identifying common practice elements to improve social, emotional, and behavioral outcomes of young children in early childhood classrooms. *Prevention Science*, 18, 204–213.

Sutherland, K. S. Conroy, M. A. McLeod, B. D. Kunemund, R. & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 27(2), 76–85.

Webbpublikation
ISBN 978-952-13-6888-2
ISSN 1798-8969