



LUND UNIVERSITY

Vart tog behaviorismen vägen?

Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa.

Bosseldal, Ingrid

2019

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Bosseldal, I. (2019). *Vart tog behaviorismen vägen? Social responsivitet mellan barn och vuxen, hund och människa*. Lund University, Faculty of Social Sciences.

Total number of authors:

1

General rights

Unless other specific re-use rights are stated the following general rights apply:

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal

Read more about Creative commons licenses: <https://creativecommons.org/licenses/>

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

LUND UNIVERSITY

PO Box 117
221 00 Lund
+46 46-222 00 00



Vart tog behaviorismen vägen?

SOCIAL RESPONSIVITET
MELLAN BARN OCH VUXEN,
HUND OCH MÄNNISKA

Ingrid Bosseldal



VART TOG BEHAVIORISMEN VÄGEN?

Vart tog behaviorismen vägen?

Social responsivitet mellan barn-vuxen och hund-människa

INGRID BOSSELDAL



LUNDS
UNIVERSITET

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES NR 3

Lund Studies in Educational Sciences kan beställas via Lunds universitet:

www.ht.lu.se/serie/lse

e-post: skriftserier@ht.lu.se

Copyright Ingrid Bosseldal

Institutionen för utbildningsvetenskap

Humanistiska och teologiska fakulteterna

Lund Studies in Educational Sciences

ISBN 978-91-88899-19-4 (tryckt publikation)

ISBN 978-91-88899-20-0 (elektronisk publikation)

ISSN 2002-6323

Omslag: Johan Laserna

Tryckt i Sverige av Media-Tryck, Lunds universitet, Lund 2019



KLIMATKOMPENSERAT
PAPPER



FÖRORD

Jag har under hela avhandlingsarbetet sett framför mig hur jag en dag skulle skriva det här förordet i ljuset av ett stearinljus, med Lissie vid fötterna, barnen sovande lite överallt i huset och ett stort glas rött vin på bordet. Jag kan säga att så blir det inte. Jag sitter vid mitt skrivbord på institutionen, det plingar lite upprört i mailboxen, jag har inte ens kaffe i koppen, och det är nog just så det är att skriva avhandling. Det blir inte alls som man föreställer sig. Studieobjektet lägger sig i. Den egna nyfikenheten drar iväg åt ett helt oväntat håll. Plötsligt är man färdig. Eller inte färdig, men på något sätt i mål.

Min kollega Sinikka Neuhaus sa det till mig en gång i höstas: En avhandling skriver man inte färdigt. En avhandling överger man.

Så är det. Och i morgon kommer jag att vakna och ha lämnat den till tryckeriet och tänka att det finns så många frågor kvar och nu vill jag fortsätta, fast på något annat sätt.

På anslagstavlan framför mig rider Miriam på sin ponny. De är tävlingsklädda och liksom dansar. Två som just där är en. Bredvid tittar Signe fram. Samma bild pryder avhandlingens omslag. Hon vill mig något. Något av det som faktiskt hela den här avhandlingen också vill. Vid hennes fot ligger Lissies blåa leksak. Till vänster om Signe sitter jag omgiven av mina vänner och kollegor och mitt urberg Nora Lee på en bild och samtalar med pedagogen och sociologen Jonas Aspelin. Juni 2018. Slutseminarium. Det blev ett lågmält och givande samtal som gjorde det tydligare för mig vad det var jag ägnat de senaste åren åt och hur jag skulle kunna göra det tydligt också för andra (tack!). Då trodde jag att jag skulle disputeras i augusti. Sedan blev det januari och nu är det mars, snart april.

Ibland har jag hört sägas att avhandlingsskrivande är något mycket ensamt. I mitt fall har det, möjligen undantaget själva ämnet, varit tvärtom. Jag har varit omgiven av människor som velat mig väl, fått mig att känna mig både smart och älskad och på så många sätt gjort detta möjligt. Först och allra främst mamma Gun, min syster Anna Lena, mina barn, mina syskonbarn. I perioder när jag suttit upprätt vid skrivbordet nätterna igenom, har de formerat sig och bara understrukt att allt är möjligt. En kör till stallet, en diskar, en annan går ut med hunden, en tredje lagar mat och en fjärde hjälper den

femte med läxorna medan den sjätte tar en ny promenad med Lissie. Det värmer i mammahjärtat. Ni är enastående. Tack.

Tack vill jag också rikta till mina doktorandvänner, både ni som med mig kom allra först: Martin Malmström, Ingmar Karlsson och Magnus Grahn och ni som kom sen: Katarina Blennow, Ämma Hildebrand, Janna Lundberg, Hans Teke, David Örbring, Malin Christersson (var är du nu Malin?). Utan er mycket fattigare avhandling, det tror jag ni vet. Alla noggranna läsningar. Alla givande samtal. Alla korta debriefingar rörande allt sådant i ett doktorand- och lärarliv som emellanåt kan behöva debriefas. Och allt nu, i avhandlandets slutskede, när några av er bara funnits där hela tiden, för varje fråga, varje text i behov av engelska ord, varje lyckligt sprittande över något som blivit klart. Tack.

Tänk när vi (den första generationen doktorander och handledare) badade i blå lagunen i snö- och hagelstorm. Ingemars leende. Martin och jag gick vilse i Reykjavik och Magnus vitsade och fotograferade. Det var en så bra start. Tänk sen när Magnus mitt i alltihop slutade åka Vasaloppet, skriva avhandling, bjuda på bullar och var död. Det hade vi inte räknat med. Jag försöker låta bli att vara arg och istället minnas när han med jämna mellanrum kikade in till mig med en tidning om skidåkning eller kom hem från England just innan han blev sjuk, och var så lycklig. Tack Magnus! Tack Martin! Tack Katarina! Tack Janna! Tack Hans! Tack Ingemar! Tack David! Tack Ämma! Tack Malin! Och tack också ni som kommit sedan, den tredje vågens doktorander, ni som befolkar MNO-huset, fyller ut doktorandseminariet med er entusiasm och fortfarande har tid. För oss, som kom först har den liksom krympt. För de flesta som kom sedan, likaså. Sedan dröjer det kanske en dag eller ett år eller tre så är det även ni.

Tack också alla andra brokiga, kloka, vänliga, glada, uppmuntrande, roliga kollegor på institutionen, Karin Hjalmarsson, Sinikka Neuhaus, Roger Johansson, Carina Lillsjö, Lotta Olsson, Ola Holmström, Ingrid Jönsson, Sandra Lindell, Lina Andersson, Carina Argelius, Kerstin Hansson, alla kollegor på AHU, hela gänget i och runt licforskarskolan, alla de lärarstudenter som låtit mig sväva ut i berättelser om hundar och barn. Och har jag nu råkat glömma någon är det bara hjärnsläpp till följd av avhandlingsutmattning. Faktum är att det känns som att jag just nu skulle kunna glömma typ min bästa vän. Just det Stina Nylén, tack! Tack för att du läst och lyssnat och skrockat och plötsligt blev med hundvalp och för att du dessutom orkade börja läsa om igen när det var dags för korrektur. Tack också Martin, Nora Lee och Malcolm Ehrenpreis för att ni förbarmade er över min engelska summary.

Och tack Glen Helmstad. Du är inte bara en toppenvän och en toppenkollega, du är liksom alldeles unik!

Jag vill också säga något om platserna.

Både före och under doktorandåren har jag hamnat på olika platser, alla nu mer eller mindre förbundna med ett visst knippe tankar, relationer och avhandlingsavsnitt. I förhistorien: Tobiasskolan i Kareby. Tack alla barn, vuxna, hästar, kor, får, kaniner, katter, hundar och höns för allt det ni där lärde mig. Det var då det började. Därefter, fler avgörande platser. Ett vackert gammalt stenhus i Skanör där jag lärde känna och tränade

med ljuvliga Svea och Gunnel (tack!). Jonsereds herrgård, där jag under en stipendievistelse skrev färdigt mina observationskapitel och promenerade med Cicci (tack!) och sedan, när jag kom tillbaka en gång till för att jag fått låna en jonseredsvecka av generösa Janna skrev ett utkast till avslutningskapitlet (tack!), Cincinatti där jag mötte clicker-världseliten, stallet där själen vilat (tack Miriam, Hank, Ted, Abigail och Snäckan), i Småland med Sofia skrev jag utkastet till kapitel 3 och fick syn på smygbehaviorismen i svensk skola (tack!). På Heimburgs loft med hästarnas stilla trampande under mig, skrev jag äntligen metodkapitlet (tack!), på Studentgården i Skanör kom den engelska summaryn till i racerfart, i en stuga i Mölle bestämde jag mig för att lyfta bort ett helt kapitel för att göra plats för annat, och i Lillehammer hos min kusin Jan Lenndin har jag till och med fått prata på allvar om Skinner med någon som varit lika nyfiken som jag. Undrar Janne, vad är det för släktgen som fått oss båda att ägna år av liv åt denna gamla grobian?

Avgörande platser har också Hundskolan och Stockholms stads Kometutbildning varit. Tack snälla, för att ni öppnade era utbildningar för mig och för att ni, mina fröknar och mina kurskamrater av både fyrbent och tvåbent slag, så självklart lät mig vara där.

Och så den första platsen: Outplånlig är korridoren på Campus Helsingborg. Den där allra första dagen som doktorand hösten 2012. Tänk att du är här nu, sa Anders Persson, min välkomnande, alltid lika tillitsfulla och outtröttliga handledare. Och ja tänk att vi var där då. Tänk att vi är här nu. Anders! En dag satt vi på mitt och Ingemars och Martins rum i Helsingborg. Du log och sa något om Foucaults hundar eller om det var hundarnas Foucault och det på något sätt skapade en rörelse i rummet som gjorde att avhandlingen om barn i ett slag blev rymligare och fick en ny form. Tack. I nästa ögonblick sa min andra handledare, Agneta Gulz, var nu noggrann med hur du tänker. Djur är inte en kategori som kan ställas mot människor. Du måste bestämma vem du skriver om, och så skriva det. Hund, häst, människa. Jag förstod det inte alldeles då. Nu förstår jag nästan inte att jag inte förstod. Tack.

Slutligen Fågelfångaregatan, och mina vänner Sofia Lindelöf och Bertil Rolandsson. Ingen annan plats har under de här åren öppnats så många gånger för övernattningar och intresserade samtal om observationsiakttagelser, syftesformuleringar, teoretiska tvivel eller jublande aha-utrop. Ibland har Bertil pratat och jag antecknat. Ibland har jag pratat och Sofia somnat. När Skinners inlärningsteori migrerar genom avhandlingen så håller den Bertil i handen. Och när jag undrar hur det egentligen ska gå, så håller jag i Sofias. Sedan sänker sig natten över Kungsladugård och i nästa stund vaknar koltrasten och det är vår igen.

Tack!

Lund i mars 2019

Till mina barn och hundar

*Behaviorism is not the science of human behavior;
it is the philosophy of that science.
(B F Skinner 1976, sid 3)*

*Den sociala interaktionen föregår medvetande och jag. Den sociala
interaktionen frambringar individens medvetande och jag.
(Johan Asplund, 1969, sid 9)*

*We are training each other in acts of communication we barely
understand. We are, constitutively, companion species.
(Donna Haraway, 2008, sid 16)*

INNEHÅLL

FÖRORD	5
INNEHÅLL	10
DEL I: BARNET, VALPEN, FRÅGORNA	13
KAPITEL 1. INLEDNING	15
Min intellektuella nervositet vaknar	18
Några saker i bakgrunden	21
Avhandlingens syfte	36
KAPITEL 2. BLICKEN OCH TANKEARBETET, METODERNA OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTTET	43
Destabiliserande diskursanalys	47
Det socialpsykologiska perspektivet	54
DEL II: UPPFOSTRAN, UTBILDNING, LÄRANDE RELATIONER OCH INLÄRNINGSTEORIN	71
KAPITEL 3. FÖRLÖSNING ELLER INPRÄGLING?	73
Att vara eller att bli	73
Läroplanernas barn och kunskap	77
Behavioristiska skuggor	79
Behaviorismen baklänges	83
KAPITEL 4. INLÄRNINGSTEORIN	87
Inläringsteorin: centrala begrepp	88
Den radikala behaviorismen: grundläggande tankegångar	97
Vad ska vem göra med kontrollen?	104
Är inläringsteorin relationell?	105

KAPITEL 5. POLISHUNDSTRÄNAREN OCH PROFESSORERNA	115
Polishundstränaren	115
När de mjuka metoderna blir hårda	129
Analys av debatten i Pedagogiska magasinet	131
Att skapa sin fiende	137
Konturer av en halmdocka	145
Det kompetenta barnet?	146
KAPITEL 6. HALMDOCKAN	149
Utanför laboratoriet	149
Både vetenskap och filosofi	157
Ett annat slags straff	160
Angående kritiken i Pedagogiska magasinet	163
Halmdockan ”behaviorism”	170
DEL III: SAMMA TEORI, TVÅ VÄRLDAR:	
HUNDSKOLAN OCH KOMETUTBILDNINGEN.	179
KAPITEL 7. ETT ÅR PÅ HUNDSKOLAN	183
Hundinstruktörsutbildningen	185
Hundars välfärd ...	187
... och schyssta metoder	191
Att se tillvaron ur den andras perspektiv	196
Velourhuliganer, tv-tränare och andra synsätt	200
Belöningsretoriken	203
När metoder blandas – en hundcoach gör entré	209
Inlärld hjälplöshet	214
Allt handlar inte om godis	215
Att prata med hundar eller	
problemhundar är hundar som har problem	217
”Den missuppfattade dominansen”	223
Den som leder flokken	227
Den goda relationen	233
Den ideala relationen	235
Hundskolan i ljuset av efterkrigstidens äga-debatt	239
Kontroll och självkontroll	244

KAPITEL 8. KOMMUNIKATIONSMETODEN KOMETS FÖRÄLDRAUTBILDNING	249
Statens trädgårdsmästare	250
Talet om evidens	255
Ett första möte	256
Komets bakgrund och utgångspunkter	262
Vad förstärker vem	283
Varför till pyramidens topp?	292
Utzoomning	301
DEL IV: OMGIVNINGEN – DET ÄR VI!	305
KAPITEL 9. PROBLEMLÖSANDE PARTNERS	307
Signifikant annanhet	307
Inlärningsteorin – ett kommunikativt redskap eller en dogmatisk dressyrmotod	310
En återhållsam utopist	311
Normalitet?	313
Vetenskapen – också en omgivning	314
Gemensam problemlösning	315
En inverterad version av Skinners teori om straff?	318
Ett utbildningsteknologiskt tillkortakommande Exkurs om en ap-ö	323
Exkurs om en ap-ö	325
KAPITEL 10. SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION	329
Inlärningsteorins migrationer	331
Den diskursiva kampen	332
Den svåra evidensen	341
Social responsivitet – en relationell förstärkning	342
Till sist	344
SUMMARY	349
REFERENSER	357

DEL I: BARNET, VALPEN, FRÅGORNA

KAPITEL 1. INLEDNING

I en anteckningsbok från min tid som sociologistudent på 1990-talet har jag noterat:

Ingen kultur accepterar att dess självförståelse kritiseras.

Att se sin fiende som ett hot – är att faktiskt erkänna att den finns.

Med tillägget av en dubbel negation i den andra meningen skulle det där kunna stå som ett slags motto för den här avhandlingens destabiliserande syfte: Ingen kultur accepterar att dess självförståelse kritiseras. Att *inte* se sin fiende som ett hot – är att *inte* erkänna att den finns.

När den amerikanska psykologen Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) i mitten av 1900-talet successivt lämnade de psykologiska laboratorierna och djurexperimenten för att med sin inlärningsteori utmana den humanistiska synen på människan som en avgränsad, självstyrande aktör, väckte det starkt motstånd. Hans socialfilosofiska projekt – den radikala behaviorismen där människan som människa skulle avskaffas (både i relation till idéer om människan som fri och autonom och till idéer om människan som ett icke-djur) – innebar ett grundskott mot den liberala demokratis *självförståelse*. Om människan skulle ses som skapad, eller till och med (med Skinners språkbruk) *kontrollerad*, av omgivningen, var det många som tyckte det blev svårt att tala om och för frihet och demokrati.

Behavioristisk teori har sedan den behavioristiska undervisningsteknologin försvann från scenen på 1970-talet varit tämligen osynlig inom svensk barnuppfostran och skola. Idag finns det få exempel på pedagogiska och utbildningsvetenskapliga forskare eller debattörer som säger sig ta Skinners inlärningsteori och radikala behaviorism på allvar och ännu färre som presenterar sig som behaviorister. Riktningen ses ibland som ett hot, men oftare som ett vetenskapligt perspektiv med begränsad förklaringskraft eller rent av som förlegad kuriositet (se exempelvis Säljö, 2014, och Immsen, 2010).

Om det stämmer, så har vi nått bortom den punkt där behaviorismen är en fiende. Vi har slutat erkänna att den *finns*.

Men kanske stämmer det ändå inte helt. På senare år har manualbaserade behavioristiskt influerade metoder tagits i bruk både i föräldrautbildning och i grundskolan (särskilt i teman som "livskunskap" och i anslutning till satsningar inom skolornas värdegrundarbete). I samband med detta har det också blossat upp debatter – där kritiker ifrågasatt om behaviorismen som uppfostrings- och undervisningsmetod har i svensk barnuppfostran och skola att göra. I dessa debatter kan behaviorismen framstå både som en avsmunad fiende och som ett reellt hot.

I Lärarförbundets tidning *Pedagogiska magasinet* pågick det 2011 en debatt om det manualbaserade programmet Skol-Komet: "en forskningsbaserad metod" för föräldrar och lärare med syfte att "lära ut verktyg som leder till mindre bråk och konflikter hemma och i skolan" (Kometprogrammet.se, 2014). Debatten initierades av två professorer, den ena i pedagogik (Tomas Englund) och den andra i barn- och ungdomspsykiatri (Ingemar Engström). De argumenterade för att behavioristiskt influerade beteendemodifierande program, som Skol-Komet, inte överensstämmer med den svenska skolans värdegrund. Sin kritiska hållning motiverade de bland annat så här:

För det första kan frågan ställas om behaviorism, en teori vars mål är prediktion och kontroll över beteenden, över huvud taget kan vara en lämplig utgångspunkt i ett klassrum där komplicerade relationer mellan lärare och elever och mellan elever formas och omskapas. Detta synsätt avviker från aktuella såväl pedagogiska som utvecklingspsykologiska teorier där den ömsesidigt respektfulla relationens betydelse för lärande och utveckling betonas. För det andra kan det ifrågasättas om program från en kontext med en annan historia och andra relationsideal än den svenska, nämligen den amerikanska, per automatik är lämpliga att utgå från. För det tredje kan det också ifrågasättas hur dessa program har fått legitimitet att kallas värdegrundsstärkande. (Englund och Engström, 2011a)

Englund och Engström förundrades över att ett behavioristiskt synsätt som det Skol-Komet bygger på kunnat slå rot i svensk skola. De ifrågasatte att ett synsätt baserat på hierarki, disciplinering och makt släppts in i en skola vars utveckling gått i riktning mot "samspel, dialog och deliberation". I debattinlägget framkallade de behaviorismen som på en och samma gång fiende och något förlegat och menade att "I/ikhetererna mellan denna typ av program och gamla tiders barnuppfostringsideal är påfallande. Det finns därför anledning att undra vart synen på det aktiva, nyfikna och kompetenta barnet har tagit vägen. Var finns det relationella synsättet och var finns betoningen på lyhördhet, samspel och ömsesidighet som modern forskning så tydligt visat är avgörande för barns utveckling och lärande?" (Englund och Engström, 2011a).

*

Ungefär samtidigt som debatten om behavioristiska metoder i skolan pågick i *Pedagogiska magasinet* fick jag och mina barn en ny familjemedlem: hundvalpen Lissie. Jag

har haft flera hundar tidigare, och tyckte jag hade koll på det viktigaste: värdet av konsekvens, vältajmade tillrättavisningar, motion och beröm.

Men det var inte bara jag som skulle ha koll. Barnen behövde också lära sig, och därför anmälde jag oss till en valpkurs. Vid första kurstillfället skrynklade fröken ihop hela ansiktet i ren fasa när min åttaåring tillämpade de metoder jag lärt henne (ett korrigerande ryck i kopplet för att försöka få tillbaka den något okoncentrerade valpens uppmärksamhet). Jag fattade ingenting. När jag senast gick på valpkurs var det precis så valpägare lärde sig att göra. Nu var det förbjudet. Gjorde hunden fel skulle vi bara låtsas som ingenting. Gjorde hon rätt skulle vi överösa henne med uppmuntrande tillrop och smaskiga godsaker.

I efterhand har jag förstått att jag klev rakt in i vad som skulle kunna beskrivas som ett paradigmskifte. I hundvärldens lekmanakretsar brukar det benämnas som övergången från hårda till mjuka metoder. Bland vissa professionella kan det istället omtalas, med referens till Skinner, som inlärningsteorin och den operanta psykologins seger över dominans- och bestraffningsmetoder (Pryor 2011, Bodfäldt 2013, Svartberg 2010 och Atterbom, 2008). Istället för att försöka uppfostra hunden medelst hot och bestraffning, uppmuntras hundägaren att förstärka önskat beteende och så långt det är möjligt förebygga och undvika oönskat. Skulle hunden ändå göra något ”fel”, förespråkas avledning eller att bara låtsas som ingenting.

Både jag och Lissie lärde oss massor på valpkursen. Med växande fascination såg jag hur det som kallades mjuka metoder möjliggjorde och synliggjorde en ömsesidighet i den lärande relationen hund-människa, som inte liknade något jag tidigare varit med om eller observerat. Det handlade inte bara om vad vi kunde lära vår hund. Det handlade också om metoder för kommunikation och, inte minst, insikten om allt det *hon* lärde oss och vad vi kunde lära oss tillsammans. Det är nämligen inte bara ni som tränar hunden, sa valpfröken, utan lika mycket hunden som tränar er.¹

Idag är Lissie en vuxen hund och en mästare på att peka med hela nosen och få fart på folk genom att slänga leksaker i knäet eller framför fötterna på dem. I vår närhet

¹ Jag kommer genomgående i avhandlingen försöka skriva uppfostra och träna när det handlar om fostern och utbildning av hundar och uppfostran, undervisning och utbildning när det handlar om fostern och utbildning av barn. Det ligger helt klart begreppsliga skillnader i att tala om att träna någon och att undervisa och utbilda någon, men här finns också en vardaglig användning av språket där det som lika gärna skulle kunna kallas för hundutbildning och hundlärare, istället benämns hundträning och hundtränare alternativt hundinstruktör. I människovärlden betyder träning – särskilt i utbildningssammanhang – ofta att repetera, förstärka och förbättra något man redan, åtminstone rudimentärt, lärt sig (till exempel glosor eller modala hjälpverb). I talet om utbildning av hundar finns ingen sådan tydlig, eller antydd, distinktion mellan utbildning/lärande/lärare och träning/tränare. Att träna en hund är inte bara att repetera och befästa något den redan kan. Det kan också vara att förklara och försöka lära hunden något den ännu inte kan. I kapitel 9 fördjupar jag detta resonemang något med hjälp av Donna Haraway (2003), som menar att det finns en skillnad mellan att träna någon och att träna *med* någon.

finns också min mammas engelska setter Picasso. Han ringer i en klocka när han tycker att mamma ska låsa upp ytterdörren och släppa ut honom.

Jag hade inte sett detta valpkursen förutan. Det är lätt att misstolka de där situationerna och tänka att vi på något sätt tränat hundarna att apportera eller slå med nosen på en klocka. Men i själva verket är det tvärtom, det är hundarna som tränat oss – och samtidigt utvecklat framgångsrika tekniker för att få oss att göra det de vill att vi ska göra. Mammans Picasso vet, på hundars vis,² att om han ringer på klockan, så kommer hon lydigt att resa sig för att öppna åt honom. Och Lissie vet, på hundars vis, att om hon tillräckligt idogt slänger en tennisboll på fötterna eller i knäet på folk, så kommer de förr eller senare att ta upp den och kasta den – vilket är exakt vad hon vill.

Det här att se hur träning och inläring går i två riktningar var något som betonades under valpkursen och en liten del av kursen ägnades också åt situationer där Skinners inläringsteori (utan att valpkursfröken omtalade den exakt så) användes för att analysera situationer där vi och vår valp inte förstod varandra och där vi – ibland – lärde valpen något annat än vi avsett, eller (utan att vi märkte det) lärde oss saker av valpen.

Min intellektuella nervositet vaknar

Mötet på valpkursen med de radikalt behavioristiska metoderna och hur de användes för kommunikation, för lustfylld träning och för analys av relationer mellan människa och hund, gjorde mig förvirrad, eller, med den svenska sociologen Johan Asplunds (1986 [1970]) ord: det väckte min intellektuella nervositet.

Åtminstone sedan jag utbildade mig till lärare på 1980-talet – och gjorde den människosyn som den tidens läroplan, Lgr 80, vilade på, till mitt rättesnöre – har jag varit kritisk till behavioristiska metoder. Min inställning har liknat den som Englund och Engström (2011a, b) uttryckte i debatten om Skol-Komet i Pedagogiska Magasinet. Jag har hävdad ett synsätt på människan, och särskilt på barnet, som ett aktivt, skapande och nyfiket subjekt och jag har kritiserat sådan uppfostran och utbildning som jag upplevt utmana denna bild. Till de senare har jag tveklöst fört metoder influerade av behaviorismen.

Det som i samband med valpkursen väckte min intellektuella nervositet handlade om att jag bevittnade något som inte stämde med mina föreställningar.³ Jag kände inte igen

² Vad hundar vet och hur de i så fall vet något, är bland annat i fokus för forskningsområdet *animal cognition*. Hur intressant detta än är, så faller det huvudsakligen utanför syftet med denna text.

³ Asplunds resonemang om intellektuell nervositet och värdet av att bygga sin forskning på ett ”välgrundat problemmedvetande”, utgår från den brittiska vetenskapsteoretikern Stephen Toulmins diskussion om ”fenomen” och ”ideal om den naturliga ordningen” (Toulmin, 1961, refererad ur Asplund 1986 [1970]: sid 111ff).

den behaviorism som jag tagit avstånd ifrån. Istället för envägskommunikation och strävan efter makt och disciplinering mötte jag på valpkursen ett förhållningssätt, som trots referenser till behavioristiskt tankegods byggde på stor beredskap att interagera med hunden och se och försöka förstå olika situationer också ur hundens perspektiv, samtidigt som hunden tilldelades ett större manöverutrymme och inflytande inom den lärande relationen än det jag tidigare sett den få i människa-hundrelationer

Ur detta växte mitt avhandlingsprojekt successivt fram. Jag ville undersöka, och om möjligt förstå, hur det kom sig att den inlärningsteori som den radikala behaviorismen bygger på, såg ut att kunna medföra mjukare, mer interaktiva och icke-auktoritära metoder inom hundträningvärlden samtidigt som den överförd till barnuppfostran och skolutbildning regelmässigt framställs som odemokratisk och disciplinerande. Med den ambitionen hade jag också i princip formulerat avhandlingens syfte. (En närmare presentation av syftet följer i avsnittet "Avhandlingens syfte" i slutet av det här kapitlet).

Eftersom jag anade att här pågick någon form av diskursiv kamp där en viss innebörd av barn, uppfostran och utbildning ledde till ett kategoriskt avvisande av den radikala behaviorismen och dess inlärningsteori, intresserade jag mig inledningsvis för hur olika svar på frågan "Vad är ett barn?" samspelar med diskurser om hur och med vilka metoder vuxna kan, bör eller ska uppfostra och utbilda barn. Efterhand pockade dock även uppfostran och utbildning av *hundar* och Skinners inlärningsteori (inte bara diskurserna om den) på min uppmärksamhet och kom att utgöra aspekter av mitt studieobjekt snarare än delar av dess bakgrund. Det i sin tur ledde till att min blick stegvis försköts från diskurser om *barnet* i förhållande till olika uppfostrings- och utbildningsmetoder till diskurser om *lärande relationer* – mellan vuxen och barn och mellan människa och hund – och dessa diskursers förhållningssätt till den radikala behaviorismen. Också i

Toulmin har en egen, något ovanlig definition av begreppet fenomen. I hans tolkning är det inte bara ett begrepp för något som framträder socialt och som finns som en föreställning mellan människor, utan han definierar fenomenen som "en händelse eller företeelse som måste förklaras" och som dessutom "är djupt problematiskt på ett eller annat sätt" (aa, sid 111). Det handlar om föreställningar eller företeelser som mot en bakgrund av "ideal om den naturliga ordningen" framstår som märkliga. Alltså, om något som mot bakgrund av hur det "borde" vara (enligt en given uppfattning om hur något "är", idealet om den naturliga ordningen) inte stämmer.

Asplund exemplifierar Toulmins synsätt med ett avsnitt ur den franske sociologen Raymond Arons sociologihistoria (Aron, 1968). Varför ägnar Aron ett så långt stycke till upplysningsfilosofen Montesquieus klimatlära? Jo, menar Asplund (1986 [1970] sid 116f), för att han vill beskriva vad som utlöste Montesquieus "intellektuella nervositet", nämligen detta, för Aron så märkliga och förbryllande faktum, att världens länder styrdes på så många olika sätt, istället för på ett och samma. Det var detta, menar Asplund baserat på Aron (sid 116f), som fick Montesquieu att utveckla sin – numera sedan länge och av många – vederlagda teori om klimatets inverkan på ett lands samhällsutveckling, folkanda och styrelseskick. Och det är, enligt Asplund, ur den sortens förbryllande förundran som sociologin som vetenskap en gång föddes, och fortfarande med fördel alstras. En god sociolog bör – eller kan med fördel, så tolkar jag Asplund, börja i en problematisering av det i verkligheten som vi å ena sidan tar för givet, å andra sidan inte förstår (sid 117ff). I mitt fall handlar problemmedvetandet om att det jag är med om på valpkursen inte överensstämmer med mina föreställningar om behaviorism.

det tankearbetet, särskilt inledningsvis, fick synsätt på barn och hundar en central plats, liksom idéer om vad uppfostran och utbildning av barn respektive hundar syftar till.

Med blicken på det som jag benämnt lärande relationer (och beskriver närmare nedan) kom det diskursanalytiska perspektivet att kompletteras med ett relationellt. Jag intresserade mig inte uteslutande för diskurserna, utan också för vilken sorts lärande relationer dessa diskurser uppmuntrade och möjliggjorde. Jag kommer att beskriva dessa dubbla perspektiv närmare i kapitel 2.

Min ursprungliga fråga ”Vad är ett barn?” är nära förbunden med den filosofiska antropologins kärnfråga: ”Vad är en människa?” och, närbesläktade, ”Hur blir en människa till?”. Det är inte frågor som jag gör anspråk på att besvara, men de finns med i bakgrunden till vissa av avhandlingens diskussioner.

Det finns två andra, till detta närbesläktade, frågor som anmält sig efterhand som jag meandrat mig fram på människo- och hundutbildningens diskursiva fält. De lyder: ”Vad är en hund?” och ”Vad är det för relation som råder mellan människa och hund?”. De får mig att i slutskedet av avhandlingsprocessen läsa två texter av zoologen, biologen och teknik- och vetenskapshistorikern Donna Haraway – ”The Companion Species Manifesto” (2003) och boken *When Species Meet* (2006). Båda texterna blir betydelsefulla för hur jag slutligen kommer att förstå min studie och det jag iakttagit. Haraway avvisar varje idé om hundar som någon sorts håriga människobarn på fyra ben och insisterar på att vi ska betrakta dem som just hundar. Utifrån ett sådant erkännande blir det möjligt, menar hon, att se människor och hundar som *companion species* och relationen människa-hund som något historiskt unikt. Sannolikt var det inte alls så att vi människor i relationens barndom domesticerade hunden, utan alliansen mellan människa och hund uppstod istället genom att hundar en gång valde att slå följe med människan och att både människa och hund därefter uppskattat och haft glädje av varandras närvaro och genomgått en sorts ömsesidig evolution. Att tillerkänna hunden detta initiativ, förskjuter obestriddligen maktstrukturen i förståelsen av relationen.

Om Haraways kanske mest kända text, *A Cyborg Manifesto* från 1985, innebar ett feministiskt grundat försök att avvisa konstruerade motsatspar som natur-kultur, kvinna-man, människa-maskin – och med cyborgen som figur och begreppet *natureculture* som ett överskridande av dikotomin natur-kultur, skapa en posthuman hybrid som kunde utmana både kapitalism och patriarkat inifrån genom att underkänna varje idé om ett homogent, enhetligt och ursprungligt mänskligt helt, så innebär hundar och andra *companion species* en annan sorts överskridande: ett förbund baserat på erkännandet av den ömsesidiga *olikheten och förbindelsen* (eller, som Haraway benämner det, den signifikanta annanheten, *the significant otherness*).

Jag mötte alltså Haraways texter och tankar sent i mitt avhandlingsarbete. På ett sätt gjorde det mig ledsen. Hur annorlunda hade inte den här processen kunnat gestalta sig om jag haft dem med mig hela tiden? På ett annat sätt gjorde mötet mig lycklig: jag hade hittat någon att slå följe med.

Några saker i bakgrunden

För att underlätta den vidare läsningen vill jag redan nu säga något om Skinners inlärningsteori. Teorin presenteras sedan närmare i kapitel 4.

Jag vill också här i inledningen redogöra för hur jag valt att definiera och avgränsa begreppet ”lärande relationer” och nämna något om den så kallade ”evidensrörelsen” och kritiken av densamma, eftersom den analys jag gör av vad som händer med inlärningsteorin när den migrerar från ett uppfostrings- och utbildningssammanhang till ett annat, är intressant att se i relation till de krav som idag reses på att de metoder som används inom uppfostran och utbildning ska vara evidensprövade. I den fortsatta texten skriver jag ibland Skinners inlärningsteori ibland bara inlärningsteorin. I båda fallen avses den förra.

Skinner's inlärningsteori⁴

Utgångspunkten för den radikala behaviorismen och dess upphovsperson, psykologiprofessorn Burrhus Frederic Skinner, är de principer för inlärning som han började urskilja i laboratorieexperiment på 1930- och 1940-talet, bland annat genom att bygga vidare på den amerikanske psykologen Edward Thorndikes (1874-1949) så kallade effekt- och frekvenslagar (Thorndike, 1898)⁵ och på så vis bakvända den amerikanska

⁴ Presentationen av Skinners inlärningsteori bygger huvudsakligen på dessa verk: Skinner 1953, 1965, 2008 [1968], 2003 [1971] och 1976.

⁵ Se exempelvis Thorndike (1898) och Skinner (1958: sid 59 ff). Det var Thorndike som utvecklade idén om ”trial- and error” som en beskrivning av både djurs och växters slumpvisa experimenterande på sin omgivning, och som skapade en teori om inlärning: instrumental learning. Thorndikes effektlag har stora likheter med utgångspunkterna i Skinners operanta betingning: i korthet innebär den att sådana handlingar som leder till något positivt tenderar att upprepas. Eller som Thorndike själv uttrycker det:

”Of several responses made to the same situation, those which are accompanied or closely followed by satisfaction to the animal will, other things being equal, be more firmly connected with the situation, so that, when it recurs, they will be more likely to recur; those which are accompanied or closely followed by discomfort to the animal will, other things being equal, have their connections with that situation weakened, so that, when it recurs, they will be less likely to occur. The greater the satisfaction or discomfort, the greater the strengthening or weakening of the bond.” (Thorndike: 1911, sid 244).

Thorndike utvecklade sin inlärningsteori i relation till idéer om medvetande och imitation, och kom genom olika djurexperiment fram till att det, i hans mening, inte handlar om att djur kan imitera alternativt tänka sig fram till lösningar på olika problem, t ex hur man som katt kommer ut ur en låda, utan om att de undersöker och prövar sin omgivning och bland många olika slumpvisa försök plötsligt hittar något som på ett eller annat sätt upplevs som positivt, t ex att katten upptäcker hur den kan ta sig ut ur lådan (se vidare Thorndike (1898) eller en instruktiv filmsnutt på <https://louwarnoud.wordpress.com/2013/02/11/trial-and-error-or-trial-and-success-learning/> nedladdad 20/11 2016). För Skinner är Thorndikes resultat viktiga, eftersom de stödjer hans idé om att människors och djurs beteende inte styrs inifrån och ut, utan utifrån och in. Skinner är också positiv till Thorndikes kvantitativa metoder, hans

psykologen John B Watsons (1878-1958) klassiska behaviorism.⁶ Det är dessa principer som brukar omtalas som Skinners ”inlärningsteori”. Ibland används begreppen radikal behaviorism och inlärningsteorin synonymt. Ibland förekommer också begreppen inlärningspsykologi, beteendeanalys och operant psykologi, i ungefär samma mening. I den här avhandlingen kommer jag att göra en distinktion mellan inlärningsteorin (så som Skinner utformade den med utgångspunkt i resultaten från sina laboratorieexperiment) och den tillämpning som han gav den i form av den radikala behaviorismens socialfilosofi. Samma distinktion mellan inlärningsteorin och den radikala behaviorismen gör även Skinner själv, när han omtalar den förra som sin vetenskap och den senare för sin filosofi (Skinner, 1976, sid 3). Att beskriva och tydliggöra inlärningsteorin blir särskilt viktigt i mitt projekt, eftersom syftet är att studera vad som händer med denna när den migrerar mellan olika uppfostrings- och undervisningssammanhang.

När Watson publicerade sitt behavioristiska manifest *Psychology as the behaviorist views it* (1913) var det ett inlägg i en pågående vetenskaplig debatt om vad som egentligen skulle vara psykologijämnets studieobjekt (medvetandet eller beteende) och metod (introspektion eller observation). Watsons svar var entydigt: bara sådant som är möjligt att observera och mäta kan gälla som vetenskap, alltså ska psykologin studera beteende. Och eftersom människor och djur anpassar sig till miljön enligt samma principer, ska psykologin inte heller begränsas till att studera *mänskligt* beteende utan alla organismers beteende.

Skinners avhandling i psykologi från 1931, *The concept of the reflex in the description of behavior*, har besläktade vetenskapsteoretiska utgångspunkter, och även om Skinner därefter successivt utvidgar sin version av behaviorismen till att handla om betydligt mer än det tidigare studiet av autonoma responser, är de vetenskapsteoretiska utgångspunkterna väsentliga för att förstå hans verk.⁷ Redan i avhandlingen syns också konturerna av den vidareutveckling av den klassiska behaviorismens stimuli-respons-lagar, som hans inlärningsteori innebär. Eftersom inte allt beteende går att förklara med autonoma responser och eftersom somliga autonoma responser kan förstärkas eller försvagas beroende på förändringar i omgivningen, menar han att det är nödvändigt att komplettera de fysiologiska korrelationerna mellan stimuli och responser (reflexbågen), med en

”learning curves”, som enligt Skinner påminner om hur exempelvis fysiker och biologer studerar världen. (Skinner 1958: sid 61ff).

⁶ I sin tur baserad på bland annat den ryska fysiologen Ivan Pavlovs (1849-1936) experiment med betingade reflexer

⁷ Skinner var, enligt Toulmin (1985), vetenskapsteoretiskt influerad av den österrikiska fysikern och filosofen Ernst Machs radikala empirism. Därtill hade den operationalism som formulerades i fysikern P Bridgmans bok *The Logic of Modern Physics* (1927) starkt inflytande på hans verk. Viktigt inom detta synsätt är att varje vetenskapligt begrepp ska vara möjligt att testa, det vill säga vara möjligt att operationalisera, och att varje begrepp anses rikta vår blick mot studieobjektet på ett visst sätt. Det som teoretiskt benämns skapas genom begreppsbyggandet, det ”finns” alltså inte redan någonstans där ute som något som forskaren ska ”upptäcka”.

annan sorts relationer. Detta utvecklas så småningom till den omkastning av de så kallade beteendelagarna som Skinner gör, när han istället för att fokusera på vad som händer före ett beteende börjar intressera sig för beteendets konsekvenser.

Skinner använder sig konsekvent av begreppet beteende, istället för exempelvis "handling". Motivet till det är att han så långt det är möjligt vill undvika "mentalistiska" uttryck, betona att det en organism gör inte är viljestyrt utan kontrollerat av omgivningen och att det är en och samma förstärkande eller utsläckande inlärningslagar som styr detta beteende vare sig vi studerar människor eller andra djur. Till skillnad från Watson talar han om två olika typer av beteende: *respondent* och *operant*. Respondent beteende styrs av det autonoma nervsystemet och operant beteende av det centrala (Skinner, 2008 [1968], sid 157-160, Schellenberg, 1980, sid 81).

Innebörden av "beteende" har i Skinners inläringsteori en bredare innebörd än vi vardagsspråkligt brukar ge det. Det betecknar inte bara sådant beteende som är urskiljbart för någon annans blick, utan innefattar också det vi gör i tanken. Även språk är enligt Skinner en form av beteende, unikt för arten människa. Och språk, eller snarare språkligt beteende, är det som utbildningssystemet främst riktar in sig på genom att lära eleven att *använda* ord och *bete* sig språkligt. Bakgrunden till att även språk enligt Skinner ska ses som beteende, handlar, som jag förstår honom, om att han menar att principerna för hur språk lärs in är det samma som de principer som styr all annan inläring.

Precis som Watson menar Skinner att människans och alla andra levande organismers beteende formas i mötet med den omgivande miljön. Men till skillnad från Watson ser hans version av behaviorismen inte denna miljöbetingade formning som enbart en konsekvens av något som händer *före* ett beteende, i form av ett beteendeutlösande stimulus, utan än mer som en konsekvens av det som inträffar *efter*.

Konsekvenserna av ett beteende kan, med Skinners terminologi, fungera *förstärkande* eller *utsläckande*, vilket i sin tur betyder att de ökar eller minskar sannolikheten för att organismen ska upprepa det aktuella beteendet nästa gång hen befinner sig i likartade omständigheter.

Att lära sig något (i betydelsen utveckla ett visst beteende) genom operant betingning handlar enligt Skinner egentligen uteslutande om *förstärkning*. Han definierar förstärkning som något som följer på ett visst beteende och som ökar sannolikheten för att beteendet ska upprepas. Det kan vara genom något som tillförs eller genom något som tas bort.

Events which are found to be reinforcing are of two sorts. Some reinforcements consist of presenting stimuli, of adding something – for example, food, water, or sexual contact – to the situation. These we call positive reinforcers. Others consist of removing something – for example, a loud noise, a very bright light, extreme cold or heat, or electric shock – from the situation. These we call negative reinforcers. In both cases the effect of reinforcement is the same – the probability of response is increased. We cannot avoid this distinction by arguing that what is reinforcing in the negative case is the absence of the bright light, loud noise, and so on; for it is absence after presence which is effective, and this is only another

way of saying that the stimulus is removed. The difference between the two cases will be clearer when we consider the presentation of a negative reinforcer or the removal of a positive. These are the consequences which we call punishment (Skinner, 1953, sid 73).

Inlärningsteorin säger ingenting om *vad* som leder till ett visst beteende. Istället ger teorin en ram för att förstå förhållandet mellan beteende och omgivning. Beteendet kan, menar Skinner, aldrig förstås skilt från den omgivning det uppstått och visar sig i, vilket innebär att den som vetenskapligt vill studera ett visst beteende måste se det i sitt sammanhang (och allra helst, om det är möjligt, också i sitt historiska sammanhang).

Skinner själv ser två, delvis sammanlänkande syften för inlärningsteorin: dels *beteendeanalys*, dels *beteendemodifikation* (se även Schellenberg, 1980, sid 83-84). I det första fallet handlar det om att, baserat på de principer som inlärningsteorin synliggör, studera ett visst beteende och analysera vad i omgivningen det är som framkallar det. I det andra fallet handlar det om att, baserat på det som beteendeanalysen synliggjort, göra förändringar i omgivning och situation så att, exempelvis, ett nytt eller alternativt beteende utvecklas eller ett oönskat beteende upphör.

Beteendeanalysen kan sägas vara den metod som Skinner ömsom utvecklar, ömsom använder sig av i sin experimentella grundforskning, medan beteendeteknologin är den tillämpning av beteendeanalysen, som han vill ska användas för att skapa en ny och bättre värld. Steget från beteendeanalys till beteendemodifikation/beteendeteknologi är för en världsförbättrare in spe som Skinner inte särskilt långt (Schellenberg, 1980, sid 81-84). I min egen studie har det dock varit viktigt att behålla fokus på själva beteendeanalysen (som är det begrepp Skinner använde för att beskriva de inlärningsteoretiska principerna), eftersom en av de saker jag studerat är vad som händer med inlärningsteorin och de lärande relationerna när teorin flyttas från ett uppfostrings- och/eller undervisningssammanhang till ett annat, liksom från en diskurs om uppfostran och undervisning till en annan. I slutändan kan merparten av olika tillämpningar av inlärningsteorin sägas handla om olika former av försök till beteendemodifikation, men syftet med beteendemodifikationen är, som vi ska se, kontextuell och finns inte inlagd i teorin. Dessutom är det fullt möjligt att använda sig av Skinners inlärningsteori för beteendeanalys (exempelvis i vetenskapligt syfte), utan ambition att använda analysens resultat i beteendemodifierande syfte.

Evidensrörelsen – och kritiken

I avhandlingsarbetet har jag undersökt vad som händer med Skinners inlärningsteori när den migrerar från en kontext till en annan. Frågan är en väsentlig del av mitt problemmedvetande (det vill säga den där förvirringen som uppstod när jag såg hur en teori som jag uppfattat på ett visst sätt i fråga om utbildning av barn, fick helt nya konsekvenser när den överfördes till hundträning) och avhandlingens syfte, och den är

också högaktuell idag (2019), då krav allt oftare reses på att de metoder som används inom uppfostran och utbildning ska kunna uppvisa vetenskaplig evidens för att de verkligen åstadkommer det de är avsedda att åstadkomma. När Skinners inlärningsteori kritiserar handlar det sällan om brister eller svagheter i dess vetenskapliga evidens, utan, som vi ska se, oftare om andra saker. På så vis blir det särskilt spännande att mot bakgrund av kraven på evidensbaserade metoder studera diskurser om inlärningsteorin och hur den materialiseras i några olika utbildningssammanhang.

Vid mitten av 1990-talet växte diskussionen om så kallade evidensbaserade undervisningsmetoder sig starkare i både Sverige och omvärlden (Levinsson 2013, Biesta 2011). Trycket kom bland annat från den styrningsform av offentlig verksamhet som kallas New Public Management (med staten/kommunerna som beställare och skola/lärare som utförare), drivande aktörer var politiker på både nationell och internationell nivå (en viktig aktör var OECD: Organisation for Economic Co-operation and Development) och inspiration hämtades från den medicinska praktiken där både randomiserade studier och stora metaanalyser blivit allt viktigare som underlag för beslut om vård- och behandlingsmetoder.

Utbildningsvetaren Magnus Levinsson (2013) beskriver försöken att sprida medicinens evidensbaserade praktik till andra områden, bland annat skolan och socialt arbete, som en rörelse: *evidensrörelsen*. Inom denna finns i förhållande till skolan förhoppningar om att med en större användning av evidensbaserade metoder, både kunna undervisa mer effektivt (hushålla bättre med de offentliga resurserna) och lösa den skolans kris som olika internationella kunskapsmätningar, som PISA och TIMMS, frammanat en bild av. Sedan 2010 är det också lagstadgat att all utbildning ska vila på ”vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet”. Det är samma skrivning som funnits i högskolelagen ända sedan 1977. Innebörden av denna formulering tenderar dock att ges olika tolkning inom högre utbildning respektive det grundläggande skolsystemet. Inom den högre utbildningen har den varit tämligen okontroversiell och handlat om utbildningens innehåll, medan den i skolan blivit mer omdiskuterad och framför allt kommit att förknippas med olika pedagogiska metodfrågor. Enligt Persson och Persson (2017) kan en möjlig förklaring till skillnaderna vara att tolkningen av och stödet för den vetenskapliga grunden och beprövade erfarenheten inom högre utbildning vuxit fram ”underifrån” ur forskarpraxis, medan samma sak i skolan har lagts på uppifrån, från politiker och policy-skapare.

Krav på användning av evidensbaserade metoder har formulerats även ifråga om barnuppfostran. Anspråken riktas inte direkt till enskilda föräldrar (det vore sannolikt att ta ett för stort steg in i den privata sfären), men har däremot varit tydligt formulerade inom det offentligt finansierade föräldrastödet. Ett av de tre särskilda mål som regeringen formulerade inför framtagandet av en nationell strategi för föräldrastöd (direktiv 2008:67) var att öka antalet föräldrastödsaktörer ”med utbildning i hälsofrämjande metoder och universella evidensbaserade föräldrastödsprogram” och både Socialstyrelsen och Folkhälsomyndigheten (tidigare Statens Folkhälsoinstitut) har på regeringens uppdrag gjort olika typer av effektutvärderingar av det offentliga föräldrastödet (se bland

annat SOU 2008:131, Regeringen 2009, Statens folkhälsoinstitut 2012, Socialstyrelsen 2015). De föräldragrupper som erbjudits alla förstagångsföräldrar inom mödrahälsovården sedan generell föräldrautbildning infördes i slutet av 1970-talet, har på senare år problematiserats från myndighetshåll för avsaknad av forskningsstöd och också successivt kompletterats med evidensbaserade alternativ i både offentlig och privat regi (se exempelvis SOU: 2008:131 och Socialstyrelsen 2015).

Att något, exempelvis ett läkemedel eller en undervisnings- eller behandlingsmetod, omtalas som evidensbaserat signalerar att det ska vara vetenskapligt prövat och utvärderat och att det i denna prövning ska ha visat sig ha avsedd effekt. Enligt Biesta (2011) har evidensbegreppet i relation till utbildning fått en betydligt snävare innebörd, än vad "evidens" exempelvis har i juridiska sammanhang (där det kan betyda allt från vittnesmål till olika typer av dokument och föremål). I princip har evidensbegreppet, menar Biesta, inom utbildningsväsendet begränsats till sådana forskningsresultat som i stora, randomiserade och kontrollerade studier, visat på någon form av kausal effekt mellan en viss insats och önskad konsekvens.

Kritiker, bland annat Biesta, har uttryckt farhågor för att kraven på evidensbaserade metoder ska medföra att läraren avprofessionaliseras. Därtill har även kritik av mer etisk och utbildningsfilosofisk karaktär formulerats. Bland annat har själva effektivitetsbegreppet problematiserats. Bara för att en metod fungerar måste den inte nödvändigtvis vara bra eller ens försvarbar. En metod kan åstadkomma det den är avsedd att göra, men på ett sätt som inte går att etiskt motivera. Ett sådant exempel från hälsovårdsområdet som blivit uppmärksammat, är när kinesiska staten valde att isolera mängder av friska människor för att hindra spridningen av SARS-influensan. Metoden fungerade, men stod i strid med de mänskliga rättigheterna. Ett annat exempel baserat på en liknande tankegång, är Englund och Engströms (2011 a, b) kritik av behavioristiska metoder i skolan, när de skriver att även om det skulle vara så att dessa program har vetenskapligt stöd, så är det inte motiverat att använda sig av dem om det visar sig att de står i strid med skolans värdegrund.

När Socialstyrelsen (uå, b) formulerar en sorts etisk miniminivå för en evidensbaserad praktik, så är det etiskt försvarbara satt vid att metoden inte ska vara skadlig. Här kommer alltså det evidensbaserade i första hand att handla om att pröva risken för negativa konsekvenser av en metod, inte att ta reda på vilken metod som fungerar eller fungerar bäst. Det är bättre, skriver Socialstyrelsen (uå, b), "att missa en effektiv behandling (så kallat Typ II-fel) än att betrakta en ineffektiv behandling som effektiv (så kallat Typ I-fel)."⁸ De grupper som socialstyrelsens insatser riktas mot är, skriver de, bland de svagaste i samhället och ofta beroende av insatserna på både lång och kort sikt. Skadliga insatser kan då få ödesdigra konsekvenser, som ökad dödlighet, ökad alkoholism och ökad kriminalitet (Socialstyrelsen, uå).

⁸ Socialstyrelsen betonar också att det aldrig finns någon garanti för att en evidensbaserad metod ska fungera för alla. Själva effekten ligger istället på en genomsnittlig nivå, i betydelsen att "insatsen i genomsnitt har positiva effekter" (Socialstyrelsen, uå).

Apropå typ I- och typ-II-fel finns det i förhållande till den svenska skolan idag (2019), en grupp skolkritiska debattörer som pekar ut pedagogisk forskning som skadlig och som en förklaring till Sveriges sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar (se exempelvis Dousa 2017, Enkvist 2018, Henrekson 2017, Skogstad 2016, 2017, 2018a). Dessa debattörer menar att den pedagogiska forskningen i allt för hög grad är ovetenskaplig och idébaserad (ett underkännande som bland annat bygger på en upplevd frånvaro av de premisser för vetenskaplig grund som är typiska för evidensrörelsen och som på något sätt mäter effekten av en viss, kontrollerad insats), och de efterlyser istället evidensbaserade och praktiskt omsättbara teorier och metoder med stöd från andra discipliner.⁹ Skogstad (2017) skriver exempelvis under rubriken ”Pedagogerna bör stängas ute från lärarutbildningen”, att:

Problemet är att dagens lärarutbildning fokuserar alltför mycket på abstrakta pedagogiska teorier och alltför lite på kognitionsvetenskap och metodik. (Skogstad, 2017)

Ett motsatt perspektiv ifråga om kraven på evidensprövade metoder i skolan, presenterar Biesta (2007, 2011). Han menar att det viktiga att synliggöra i fråga om evidensprövning varken är möjligheten att utveckla metoder för att välja ut de mest effektiva undervisningssätten eller att få underlag för att välja bort sådana som är skadliga. Tvärtom måste vi, menar han, bli medvetna om att *talet om* evidensprövning är potentiellt skadligt *i sig* eftersom det medför att mål och medel blandas samman. Istället för att klargöra *för vad* något ska fungera, så stannar talet om det evidensbaserade vid *att* det fungerar (eller, snarare, att det *har* fungerat i ett tidigare sammanhang). Men, menar Biesta (2011, sid 39-43), ändamålet helgar inte medlen. Hur något görs kan inte frikopplas från varför det görs. Att något fungerar är inte det samma som att det är önskvärt (*är* ska inte blandas ihop med *bör*) och forskning har inte bara en teknisk roll som något som kan omsättas i fungerande metoder och teknologier, utan också en kulturell roll genom att erbjuda tolkningar och nya sätt att se, förstå och tänka om ett fenomen, exempelvis aspekter av det som pågår i ett klassrum (Biesta 2011, sid 50-51). Ibland kan effekten av dessa dubbla roller, den tekniska och den kulturella, bli att det problem som forskningen ursprungligen var tänkt att erbjuda lösningar på, måste omformuleras.

⁹ Om jag förstår dem rätt behöver den pedagogiska forskningen enligt dessa debattörer inte utsättas för evidensprövning, utan har redan, bland annat genom Sveriges sjunkande resultat i internationella kunskapsmätningar och genom den kunskapssyn och de undervisningsidéer som debattörerna uppfattar att den pedagogiska forskningen, i singular, ger uttryck för, dömt ut sig själv. Att den är skadlig är – i den bild av relationen mellan den svenska skolverkligheten och den pedagogiska forskningen som debattörerna frammanar – uppenbart. Och de lösningar de nämner handlar mycket om att överge den relativa kunskapssyn och de elevcentrerade och elevaktiva arbetssätt som de menar kännetecknar dagens svenska skola och istället återgå till en mer ”traditionell” form av lärarledd undervisning där kunskap i form av tydligt definierade fakta förmedlas från lärare till elev (se exempelvis Skogstad, 2018 b, Henrekson 2017).

Forskningsprocessen har då bidragit till att själva problemet, eller snarare *problemformuleringen*, förändrats. Forskning kan också bidra till att vi ser och urskiljer problem, där vi tidigare inte såg dem. Ett sådant exempel som Biesta (2011, sid 51) nämner är de perspektivförskjutningar som feministiska teorier medfört.

På likartat sätt är det, menar Biesta baserat på filosofen John Deweys transaktionella kunskapsteori, när elever lär sig (Biesta, 2011, sid 44-52, se även Biesta 2004). Utbildning är inte en behandling, elever är inte patienter, undervisning är inte medicin. Tvärtom, menar Biesta (baserat på Dewey) och inte olikt Skinners inlärningsteori (även om de slutsatser han drar av det är diametralt motsatta), utvecklas kunskap genom konsekvenserna av att den som lär sig agerar i världen. ”Kunskapande handlar om att få grepp om *relationen* mellan våra handlingar och deras konsekvenser” (Biesta, 2004, sid 45), och eftersom utbildning inte är ett slutet system – som ett laboratorium – kan effekten av en viss insats inte vara given på förhand (2014, sid 20). Hade vi kunnat skapa ett sådant slutet system, skulle det vi där i ägnade oss åt inte längre kunna omtalas som utbildning. Det hade varit indoktrinering.

I fråga om behavioristiska metoder inom uppfostran och utbildning är det inte ovanligt att både förespråkare och kritiker anför eller kommenterar att metoderna gör anspråk på att vara evidensbaserade. Det gäller olika former av tillämpningar av Skinners inlärningsteori, men det gäller också – och inte minst – utvecklandet av denna teori i sig. Skinner utarbetade sin inlärningsteori genom djurexperiment i ett laboratorium – alltså i vad som kan beskrivas som i hög grad slutna system. Han menade själv att de principer för inlärning som experimenten blottade, var fullt möjliga att flytta ut ur laboratorierna och in i andra sammanhang. Viktiga delar av hans författarskap och vetenskapliga gärning handlar om att överföra inlärningsteorin till mänskliga förhållanden och använda den för att förstå och påverka mänskligt beteende. Det är synligt redan i Skinners utopiska roman *Walden 2* (1948) – där ett alternativsamhälle skapas på beteendeanalytisk grund – och det är synligt i vetenskapliga verk som *Science and Human Behavior* (1953), *Verbal behavior* (1957), *Undervisningsteknologi* (2008 [1968]) och *About Behaviorism* (1976) liksom i populärvetenskapliga verk som *Bortom frihet och värdighet* (2003 [1971]). De som företräder metoder grundade på inlärningsteorin, som exempelvis förespråkarna för den omdebatterade Kometutbildningen, har ofta en referens till Skinners forskning och använder den tillsammans med senare utvecklingar av inlärningsteorin, som vetenskaplig evidens. Kritikerna mot inlärningsteoretiskt baserade uppfostrings- och utbildningsmetoder ifrågasätter omvänt både värdet av denna evidens (kan djurexperiment överföras till mänskligt beteende?) och, för den delen, om evidens över huvudtaget är relevant i sammanhanget eftersom metoden i sig kan vara etiskt tveksam.

Mycket av debatten om såväl evidensrörelsen som behaviorismen handlar om förhållandet mellan *är* och *bör* och kan i vissa situationer beskrivas och analyseras med hjälp av så kallade felslut.

Ett moraliskt felslut betyder att idéer om hur något *bör* vara används för att beskriva hur något *är* (man framställer att något är på ett visst sätt för att det borde vara på det

viset), medan det naturalistiska felslutet innebär att idéer om hur något *är* används för att formulera sig om hur något *bör* vara. Det naturalistiska felslutet är det som exempelvis Biesta (2004, 2011) ofta aktualiserar när han menar att bara för att en viss metod i vetenskaplig prövning visat sig vara effektiv, betyder det inte att den *bör* användas.

Lärande relationer

Avhandlingens begrepp lärande relationer inbegriper pedagogiska relationer i uppfostrings- och utbildningssyfte, det vill säga relationer särskilt inrättade för utbildning, (upp)fostran och undervisning, men också sådana relationer som saknar uttalat syfte. Det kan vara relationer mellan förälder och barn och mellan människa och hund eller andra djur.

Den definition av lärande relationer som jag valt att göra har varit ett stöd i analysen av mitt material (den har hjälpt mig fokusera och hålla ordning på vad det är jag studerar föreställningar om). Vidare fungerar den som motivering till varför jag valt denna bredare definition av relationer – det jag benämnt lärande relationer – än exempelvis utbildningsrelationer. En utgångspunkt i hur jag, med referenser till framför allt den amerikanska filosofen och socialpsykologen George Herbert Mead (1976 [1934]), gjort den här avgränsningen av lärande relationer som mitt analysobjekt, är att lärande finns i alla relationer från det vi föds och framåt. De som interagerar och responderar på varandra i en relation lär sig saker om både sig själva och den andra – och den situation man befinner sig i. Vad och vem vi är och uppfattar oss vara kan inte skiljas från var och med vilka vi är. Vi både skapar och skapas av varandra – och vår omgivning. Och det som gör en lärande relation utmanande (och spännande), är att följden av parternas samspel – också när avsikten är den omvända – är mer eller mindre oförutsägbar.

Den svenska socialpsykologen Lars-Erik Berg (2010, sid 19) har, med referenser till Mead, beskrivit resultatet av ett möte mellan minst två parter med begreppet ”e-mergens”. Att något är emergent betyder att det dyker upp ur en blandning som något annat än det som blandades. Av två bildas något tredje. Hur omgivningen svarar på det nyfödda barnets icke-verbala signaler, gråten som kan betyda ”jag är hungrig”, ”jag fryser” eller ”jag känner mig ensam”, lär det lilla barnet att bli och vara människa. Hur barnet svarar på omgivningens svar, lär samtidigt omgivningen något om det samma. När någon tar upp det skrikande barnet handlar det inte primärt om att lära barnet att skrik medför att någon kommer (även om det blir en del av vad barnet i den situationen lär sig), utan – i de flesta fall – att det finns någon som vill trösta och tolka vad det är barnet försöker uttrycka. Genom att svara på barnets skrik med olika ”tolkningsförslag” (tröst, mat, varmare täcke, sällskap) lär sig successivt den som interagerar med barnet vad barnet vill eller felas – eller *kan* vilja respektive felas. Med tiden kommer detta att kläs i signifikanta gester och ord varvid behovet av tolkning minskar. De interagerande

kan då samspela och kommunicera med en högre grad av ömsesidig förståelse. Successivt kommer också barnet att se sig själv ur andras perspektiv och på så vis utveckla en uppfattning om sig själv.

På motsvarande sätt (möjligen undantaget utvecklandet av självmedvetande, se nedan) lär sig hundvalpen att bli och vara hund i mötet med en tolkande omgivning – vanligtvis bestående av både artfränder och människor. En studie gjord av en grupp ungerska etologer visar att hundar, precis som barn, i detta samspel inte bara utvecklar en relation till sina närmaste varigenom de bland annat får sina personliga omedelbara behov tillgodosedda, utan att de också med tiden lär sig att förhålla sig till företeelser i omvärlden på ett likartat sätt som vuxna hundar och människor. Fenomenet kallas för social referenstagnation och innebär att en individs reaktioner på något i omvärlden påverkas av de uttryck riktade mot detta ”något” som någon dem närstående (tiken, en kompis, matte eller husse...) visar. Särskilt påverkbara för detta är yngre hundar, med mindre erfarenhet av världen. Om då exempelvis tiken eller husse inte reagerar negativt på något som valpen tycker ser skrämmande ut, så lär sig valpen av tiken/husse att det sannolikt inte är något farligt. Omvänt – kan man, enligt dessa forskare, genom social referenstagnation lära sig vad man ska undvika – utan att först behöva göra negativa erfarenheter. Det räcker med att titta på hur dem man är trygg med reagerar och förhåller sig (Fugazza, Moesta, Pogány och Miklósi, 2018. Se också Jensen, 2018).

George Herbert Mead har varit en viktig teoretiker för förståelsen av hur ett mänskligt självmedvetande växer fram i interaktion med andra. Mead ser människans själv som två faser, ”I” och ”Me”, vilka han menar befinner sig i ett oavbrutet dialektiskt förhållande till varandra (Mead 1976 [1934], sid 135). ”I” är själva handlandet, det man gör, och ”Me” är den del av självet som, med vägledning av sin erfarenhet och tolkning av omgivningens möjliga reaktioner, reagerar på detta handlande. Det är ”Me” som gör det möjligt att vara medveten om sig själv som objekt, samtidigt som ”I” är en presupposition (en underförstådd förutsättning) för ”Me” (Mead, 1913, sid 374).

”I” både framkallar ”Me” och reagerar för det. Tagna tillsammans utgör de en personlighet som den framträder i social erfarenhet. Jaget är väsentligen en social process som försiggår med dessa två åtskiljbara faser. (Mead 1976 [1934], s. 135)

Mead, liksom många med honom, har tolkat utvecklingen av ett självmedvetande som något språkligt och därigenom exklusivt mänskligt. På senare år har detta synsätt dock utmanats, bland annat från sociologiskt och etologiskt håll.¹⁰

¹⁰ Genom så kallade ”olfactory mirror test”, där djur som fått en färgfläck i pannan studeras när de konfronterats med sin spegelbild, har det bland annat visat sig att skator, schimpanser, bonobos och elefanter visar tecken på vad som tolkats som självmedvetande, i betydelsen förmåga att urskilja sig själva som objekt för sig själva.

Mead är idag en relativt vanlig referens inom exempelvis den relationella pedagogiken och sociologin, medan Skinners namn i dessa sammanhang är sällsynt. Så benämnde också Mead ursprungligen sitt synsätt för *social* behaviorism där Skinner, förankrad i psykologin, omtalade sitt för *radikal* behaviorism. Båda riktningarna utvecklades i relation till Watsons klassiska behaviorism. Att den ena benämns social och den andra radikal, skulle kunna uppfattas som att det bara är Meads behaviorism som handlar om sociala förhållanden. Men som vi ska se intresserar sig även Skinner för det sociala, dock utan att *begränsa* sig till det mellanmänskliga (vilket i och för sig inte heller Mead helt gjorde, enligt exempelvis Engdahl 2009 och Wilkie och McKinnon, 2013).

Att studera lärande relationer

Den som vill studera eller uttala sig om lärande relationer kan rikta blicken mot olika aspekter av relationen. Någon kan rikta den mot relationens aktörer – alla involverade alternativt några enstaka av dem (klassen, skolan eller läraren, föräldern, eleven ...). Andra kan rikta blicken mot det som händer *mellan* dem som ingår i en lärande relation.

Om studieobjektet framför allt är lärande/inläring hamnar lätt den som ska lära sig i fokus (eleven, barnet, valpen...). Om studieobjektet omvänt är uppfostrings- eller undervisningsmetoder kan fokus istället ligga på föräldern eller läraren. Och om studieobjektet är själva relationen, kan det vara det som pågår *mellan* de ingående parterna som hamnar i blickfånget. Biesta (2004) benämner mellanrummet "the gap" och ser det både som en plats där utbildning pågår och som det som utbildar. Läraren har inför "the gap" två val, enligt Biesta (2004, sid 21): Hen kan uppträda som om det inte finns

Hundar har dock inte reagerat på färgfläckar i ansiktet, men när en enskild hunds urindoft istället blandats upp med en annan hunds urindoft har den reagerat med starkare intresse än för bara sin egen eller den andra hundens doft. Steget från denna förmåga att identifiera sig själv, till att också kunna se sig själv som objekt för andra – är måhända inte givet. Men resultaten har av Alexandra Horowitz (2017) tolkats som att hundar har en form av självmedvetande – och dessutom att studier av självmedvetande måste anpassas till den djurart som studeras. Vissa uppfattar sig själva visuellt, andra via lukter, etc.

Genom så kallade "olfactory mirror test", där djur som fått en färgfläck i pannan studeras när de konfronterats med sin spegelbild, har det bland annat visat sig att skator, schimpanser, bonobos och elefan-ter visar tecken på vad som tolkats som självmedvetande, i betydelsen förmåga att urskilja sig själva som objekt för sig själva.

Hundar har dock inte reagerat på färgfläckar i ansiktet, men när en enskild hunds urindoft istället blandats upp med en annan hunds urindoft har den reagerat med starkare intresse än för bara sin egen eller den andra hundens doft. Steget från denna förmåga att identifiera sig själv, till att också kunna se sig själv som objekt för andra – är måhända inte givet. Men resultaten har av Alexandra Horowitz (2017) tolkats som att hundar har en form av självmedvetande – och dessutom att studier av självmedvetande måste anpassas till den djurart som studeras. Vissa uppfattar sig själva visuellt, andra via lukter, etc.

något mellanrum och som om det vore möjligt att flytta kunskaper från sig själv direkt in i eleven (går det dåligt, kan skulden i det fallet läggas antingen på eleven eller på läraren). Hen kan också erkänna mellanrummet som något som förutsätter att både lärare och elev(er) kommer varandra till mötes i ett ömsesidigt intresse av att kommunicera. Mellanrummet förutsätter, enligt Biesta, i själva verket kommunikation – och uppstår i relation. Det är också i mellanrummet som de ingående parterna har möjlighet att framträda ("come 'into presence'") som närvarande för varandra.

I mitt fall har jag studerat *diskurser* om lärande relationer och hur de som ger uttryck för dessa diskurser på olika sätt och med stöd i det vetande de refererar till, skapar och formulerar sitt synsätt dels i kontrast till andra synsätt, dels genom att problematisera vissa aspekter av lärande relationer men kanske inte andra. I dessa analyser har jag, driven av min intellektuella nervositet, särskilt intresserat mig för hur Skinners inlärningsteori tas i bruk, problematiseras och/eller avvisas – och de rent faktiska relationella konsekvenserna av detta.

Lärande, som jag ser det, kan inte begränsas till interaktion mellan levande varelser, utan uppstår också mellan individer och deras materiella omgivning, där omgivningen blir en sorts icke levande (med)aktör som kan bidra till olika erfarenheter men även fungera som ram runt exempelvis en lärande relation. Innebörden av begreppet *relation* i de lärande relationerna i min studie, förbehåller jag dock främst förhållanden mellan människa och människa och människa och hund.¹¹

Omsorg, uppfostran, utbildning eller dressyr?

En aspekt som inverkar på hur en lärande relation urskiljs och förstås, är hur den omtalas. Om det som pågår inom relationen beskrivs som omsorg, uppfostran, fostran och utbildning får det en annan, mestadels mindre kontroversiell betydelse, än om det omtalas som dressyr. Omsorg betyder vanligtvis att någon vill någon annan väl. Uppfostran, fostran och utbildning leder tankarna till en relation baserad på att någon vet mer (och kanske bättre) än någon annan och på något sätt också försöker formulera det för eller överföra detta till den andra. Det säger däremot inte särskilt mycket om vilka metoder som används. Och det ger inte heller någon exakt information om förhållandet mellan dem som ingår i relationen, även om den sannolikt i någon mening är asymmetrisk genom att omsorgsgivaren (i många fall) liksom den som vet mer (och kan uppföra sig "bättre" i enlighet med rådande sociala normer) nog för det mesta uppfattas vara i en mer eller mindre acceptabel och legitim överordnad position. Dressyr däremot, är i detta avseende tydligare. Det är ett begrepp som för tankarna till lydnad, drill och

¹¹ Skinners analys av relationer mellan aktör och omgivning ser både den mänskliga och den icke-mänskliga omgivningen (material, rum...) som något som den som agerar står i relation till. Det finns likartade ansatser idag till att teoretisera mellanrummet som något "intra-aktionellt" istället för som något "inter-aktionellt". Se exempelvis Karen Barad (2005). *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. Durham, NC: Duke University Press.

exercis samtidigt som det säger något om förhållandet mellan dressör och dresserad (hierarkiskt, byggt på dominans, en bestämmer, en annan lyder).

I ett Sverige och en samtid (2018) som vilar på den barnsyn som uttrycks i FN:s barnkonvention (barns rätt att göra sin röst hörd och komma till tals i frågor som berör dem), och i skollagens formuleringar om att skolan ska utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar, befinner sig dressyr – så länge vi talar om människobarn – i en illegitim ytterposition i ett kontinuum av möjliga sätt att utforma och organisera lärande relationer. (Och om det pågår något som liknar dressyr i de lärande relationerna, tänk exempelvis träning av balett, gymnastik eller konståkning, så är det ändå ingen – utom möjligen någon mycket kritisk – som omtalar det så).

Ser vi istället till lärande relationer mellan människa och andra djur är dressyr inte på samma sätt automatiskt negativt kodat. Där kan till och med dressyr rätt och slätt vara en tävlingsform. Inom både ridsport och hundsport är ”dressyr” en av huvudgrenarna.

Vilka ord vi väljer för att beskriva en företeelse är inte oskyldigt. Det kan både styra vår blick och begränsa vårt synfält. Samma sak gäller vilka personer vi refererar till. Det är mot den bakgrunden som ett viktigt syfte med min avhandling är att destabilisera vissa av de föreställningar som häftats vid ord som behavioristisk och forskare som Skinner. Kanske, tänker jag, kan det öppna för andra möjliga sätt att se på och tala om lärande relationer.

Aspelin (2010, sid 10-13) ser förmågan att relatera till barn och ungdomar som en viktig yrkeskompetens för den som arbetar som pedagog. Han knyter begreppet relationell pedagogik nära sådana relationer som utvecklas (eller borde utvecklas) inom utbildningsinstitutioner. Han väljer att tala om *utbildande relationer* istället för om lärande eller lärande relationer, då han menar att lärande är alltför knutet till en individualistisk diskurs med starkt fokus på individens utveckling av kunskap. Istället vill han se relationer som skolarbetets överordnade aspekt (Aspelin, 2010, sid 13, se också Biesta 2006, 2011). Att jag valt begreppet lärande relationer handlar inte om att jag vill sätta det individuella i centrum, tvärtom. Jag är primärt intresserad av det relationella och av hur det relationella diskursivt problematiseras och begreppsliiggörs i uppfostrande och utbildande syfte. Eftersom jag inte bara studerar diskurser om relationer ingångna i utbildningssyfte, utan också andra relationer som genererar lärande (exempelvis förälder – barn, människa – hund), så håller jag dock fast vid ”lärande relationer”. Det gör också att jag använder mig av begrepp som uppfostran och utbildning tämligen brett och öppet. Jag studerar inte primärt *syftet* med uppfostran och/eller utbildning, utan diskurser om de relationer som förespråkas i uppfostrande/utbildande/lärande syfte.

Den relationella pedagogiken

Att studera och tala om utbildning i termer av relationer ligger i tiden. Även om relationer i någon mening alltid varit viktiga i diskurser om uppfostran och utbildning, har idéer om pedagogiska relationer på utbildningsområdet på senare år förts fram som

något nytt och/eller förbisett. *No education without relation* lyder titeln på den antologi (Bingham och Sidorkin, 2004) som beskrivits som ett kollektivt uttryck för ett nytt sätt att se på utbildning: ”the pedagogy of relation”.¹² En av redaktörerna, Alexander M Sidorkin, har i ett annat sammanhang beskrivit den relationella pedagogiken som en viktig intellektuell vändning från ”pedagogy of behavior to the pedagogy of relation” inom amerikansk utbildningsfilosofi (Sidorkin, 2000, sid 1). Bland de företrädare som Sidorkin nämner för relationell pedagogik återfinns bland annat pedagogiska filosofer och omsorgsetiker som Carol Gilligan och Nel Noddings, vilka båda, genom att betona ett relationellt perspektiv istället för ett mer logiskt rationellt, bidragit till utvecklingen av teorier om moralisk mognad och omsorg.¹³

En av dem som medverkat med ett kapitel i denna antologi är Biesta (2004), utbildningsfilosofen som jag redan omtalat ovan och som bidragit med pusselbitar till mitt avhandlingsprojekt både vad gäller det relationella perspektivet och vad gäller problematiseringen av evidensbaserade metoder. Som jag nämnde ser Biesta det relationella mellanrummet mellan lärare och elev som den plats där utbildning pågår – och som det som *utbildar*.

A theory of education is, in other words, a theory about the educational relationship. It is not about the “constituents” of this relationship (i.e., the teacher and the learner) but about the “relationality” of the relationship (Biesta, 2004, sid 13).

I Sverige är det Jonas Aspelin och Sven Persson som lanserat begreppet ”relationell pedagogik” som ett sätt att förnya tänkandet kring utbildning. De vill, precis som Biesta, rikta blicken mot det som pågår i mellanrummet mellan interagerande individer, istället för antingen mot individ *eller* kollektiv (se exempelvis Aspelin och Persson, 2011).

Ett pedagogiskt mellanmänskligt perspektiv har också utvecklats av pedagogen Moira von Wright (2003), baserat på Meads socialpsykologiska teorier.

von Wright (2003) menar att lärare har mycket att vinna på att se sina elever relationellt istället för punktuellt. Elever är inte en gång för alla på ett visst sätt. De är inte heller bara sin historia. Tvärtom blir de, menar hon, ständigt till i relation till den och

¹² Marknadsföringen av boken på Amazon.com tydliggör detta: ”This book is a collective statement about a new approach to education – the pedagogy of relation. After revisiting a number of existing conversations, the authors bring together several theoretical traditions under the umbrella of the pedagogy of relation. This book is an appeal to develop a common frame of reference for educational approaches based on the primacy of relations in education. The authors try to understand human relations rather than educational processes, behaviors, methods, curriculum, etc. The authors also examine the dangers that a pedagogy of relations may present, and the implications such a pedagogy may have for curriculum and educational policy. The promise of the pedagogy of relation is to offer a viable alternative to dominating trends in educational thinking – trends that emphasize control over teacher and student behavior as the main way of achieving excellence”

¹³ Se exempelvis Carol Gilligans kritik av Lawrence Kohlbergs moralpsykologi, i *In a different voice*, 1982 och Nel Noddings *Philosophy of Education*, 1995.

det som de möter i exempelvis klassrummet. von Wright (2018, sid 186) betonar att den relationella pedagogiken är heterogen och att begrepp som relation och relationell av olika forskare används på olika sätt och med olika teoretisk status. Det som förenar, menar hon, är en känslighet för situationen och att den forskande blicken riktas mot samspelet mellan olika aktörer och mot det rum de befinner sig i. Detta gör det möjligt att synliggöra och understryka att människan är en social varelse och att olika former för uppfostran och utbildning till sin karaktär är relationella (185-186).

Inom den relationella pedagogiken ligger, som jag ser det, fokus på det potentiellt positiva värdet av relationer byggda på en öppenhet för det oväntade och för ömsesidiga möten (och riskerna med att inte se och erkänna detta). Maktaspekten av att människan blir till relationellt och i denna process gör (eller förväntas göra) omgivningens bild av sig själv och av önskvärt beteende, till sin egen, är inte lika framträdande, i synnerhet inte som något som analyseras i sig. Däremot är balansen mellan utbildningssystemets olika syften (eller funktioner) uppmärksammat, liksom möjligheten för enskilda att inom ramen för en lärande relation framträda (och mötas) som unika subjekt.

Biesta (2011) urskiljer tre utbildningsfunktioner: kvalificering, socialisering och subjektifiering. I den tredje funktionen, subjektifieringen, placerar han möjligheten för den enskilda att bryta in i det sociala som något annat än det som socialisationen och kvalificeringen vill åstadkomma. Där finns alltså något som, genom att ta plats, kan utmana och även göra motstånd mot det rådande, det som skulle kunna beskrivas som strukturerna, kontrollen eller ”makten” (särskilt om makt i filosofen Michael Foucaults (1926-1984) mening eller för den delen i Skinners – se diskussionen om kontroll och motkontroll i kapitel 4 – definieras som något som görs och reproduceras relationellt).

I mina analyser av diskurser om lärande relationer, har jag intresserat mig för möjligheten för barnet/hunden att komma till tals (i metaforisk mening), ta initiativ och förändra det lärande som pågår. Det handlar då om en sorts ömsesidig frihet *inom* relationen, snarare än någon form av utomrelationell individuell frihet. Det är ett perspektiv som följer logiskt på idén om att vi blir till relationellt. Barnet eller hunden står vanligtvis i ett slags omsorgsberoende till den andra parten i en lärande relation, och det gör det särskilt intressant att studera friheten (i betydelsen utrymme för att ta egna initiativ, hävda ett eget perspektiv och bli bemött på ett sätt som gör förändring möjlig) *inom* denna relation, liksom diskurser om denna frihet. Det är också en av de viktigaste orsakerna till att jag övergav min inledande fråga ”vad är ett barn?”, till förmån för att studera själva relationen vuxen-barn och människa-hund. Genom att rikta blicken mot relationen kan skillnaderna mellan ett barn och en hund, vilka vi än menar att de är, lösas upp, eftersom det är det som uppstår mellan aktörerna – som alltid är *olika* – i den lärande relationen som hamnar i blickfånget. Det handlar inte om vad någon enskilt är utan om den process av ömsesidiga responser som de tillsammans sätter i rörelse.

Min studie ligger i vissa avseenden nära delar av den relationella pedagogiken, men skiljer sig samtidigt genom att inte primärt studera relationer utan *diskurser om* relationer. I princip kunde den relationella pedagogiken och det vetande som denna bygger på, ha varit en del av mitt studieobjekt, eftersom det som exempelvis Alexander M

Sidorkin, Gert Biesta, Jonas Aspelin och Moira von Wright formulerar och ringar in som uttryck för sitt forskningsintresse, också formar sig till den relationella pedagogikens diskurs (eller möjligen diskurser) om lärande relationer. Den relationella pedagogiken konstrueras dock inte på något uttryckligt vis genom att Skinners inlärningsteori införlivas eller avvisas (han är tvärtom påfallande osynlig). När Sidorkin i citatet ovan, karakteriserar den relationella pedagogiken som något som ersatt "the pedagogy of behavior" så antyds förvisso ett sådant skillnadsskapande och en problematisering av behavioristiska perspektiv. Det är dock inte framträdande i de uttryck för den relationella pedagogiken som jag tagit del av. De strävar istället efter att ersätta studier av människan som enskild lärande individ, utbildning som strukturell maktutövning eller kunskap som något som likt ett brev kan förmedlas från lärare till elev alternativt växa fram inom eleven i takt med växande mognad, med studier av människan som relationell varelse och kunskap som något som uppstår – eller, under rätt förhållanden, *kan* uppstå – i mötet *mellan* lärare och elev.¹⁴

Avhandlingens syfte

Syftet med avhandlingen är att undersöka vad som händer med Skinners inlärningsteori när den migrerar från en uppfostrings- och utbildningskontext till en annan. Hur omtalas teorin, hur tas den i bruk och hur problematiseras och/eller avvisas den? En bakomliggande ambition med undersökningen är att avhandlingen snarare än att utmynna i entydiga slutsatser ska fungera diskursivt destabiliserande och stimulera till reflektion (jämför Söndergaard, 2000, sid 73 och Holmberg, 2005, sid 35).

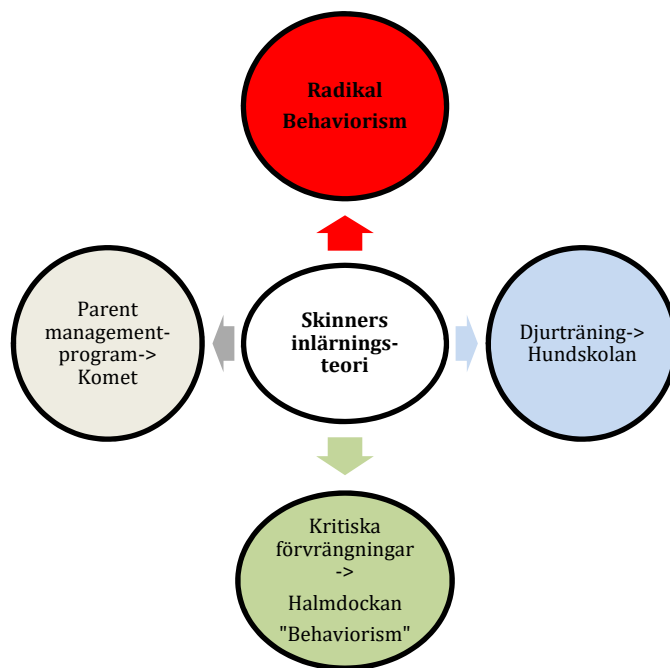
Från första början har min studie drivits av nyfikenhet och inneburit ett sökande efter svar på den fråga som väckte min intellektuella nervositet: Hur kommer det sig att metoder byggda på Skinners inlärningsteori uppfattas som mjuka, positiva och interaktiva inom hundvärlden men som hårda, negativa och hierarkiska när det handlar om uppfostran och utbildning av barn?

Avhandlingstexten kan metaforiskt beskrivas som ett antal steg i en trappa. Varje sådant steg svarar mot någon eller några frågeställningar och varje steg bidrar med ett förståelselager.

¹⁴ Vid en nordisk nätverksträff för relationell pedagogik 2016 gjordes följande definition av relationell pedagogik: "Relationell pedagogik baseras på föreställningen om människan som relationell varelse samt om utbildning, undervisning och lärande som relationsprocesser. Inom fältet placeras relationer snarare än enskilda individer och/eller sociala strukturer i utbildningens brännpunkt. Det interpersonella utgör huvudfokus, men relateras både till individen som subjekt och till social, kulturell och samhällelig kontext. Begrepp som relation, interpersonell kommunikation och profession är centrala. Något som kännetecknar relationell pedagogik är den stora betydelse som tillmäts mellanmänniska, personliga möten" (citerat ur Aspelin och Johansson, 2017, sid 160).

- På det första steget vänder jag mig till källan, det vill säga till B F Skinners egna texter. Hur beskriver han själv inlärningsteorin och hur relaterar han den till den radikala behaviorismen?
- På det andra steget jämför jag Skinners framställning av inlärningsteorin, med hur den beskrivs, tas i bruk, problematiseras och/eller avvisas av aktörer inom några skilda, samtida uppfostrings- och utbildningssammanhang. Denna jämförelse syftar till att a) utforska olika förhållningssätt till inlärningsteorin, b) synliggöra hur dessa förhållningssätt hålls ihop och används för att skapa skillnad mellan det egna och andras synsätt på lärande relationer
- På det tredje steget försöker jag förstå osynliggörandet av Skinner och inlärningsteorin i ett antal samtida utbildningsvetenskapliga och socialpsykologiska sammanhang. För att göra det relaterar jag bland annat vissa aspekter av inlärningsteorin och den radikala behaviorismen till motsvarande aspekter av George Herbert Meads sociala behaviorism – och Johan Asplunds vidareutveckling av denna till teorin om social responsivitet. Meads teori utvecklades, som Skinners, i förhållande till Watsons klassiska behaviorism. Men där Meads synsätt idag är en relativt vanlig referens inom exempelvis den relationella pedagogiken och sociologin, är Skinners perspektiv i dessa sammanhang sällsynt. Varför det?
- På det fjärde steget analyserar jag på en mer konkret relationell nivå materialiseringen av skilda diskurser om Skinners inlärningsteori. Vilken sorts lärande relationer eftersträvas och görs möjliga? Analysen relateras till diskurser om vad ett barn respektive en hund är och syftet med deras uppfostran och utbildning.

En schematisk bild av de mest framträdande migrationer som jag undersöker i avhandlingen kan beskrivas så här:



Figur 1.

Schematisk bild av det som i avhandlingen analyseras som några av inlärningsteorins migrationer.

Disposition

Min studie består av fyra delar och tio kapitel. Flera kapitel (särskilt de två observationskapitlen, sju och åtta) kan läsas relativt fristående, samtidigt som varje kapitel utgör en byggsten i kommande kapitelns resonemang. I den avslutande delen, del IV, lyfter jag fram vissa centrala tankegångar ur tidigare delar och prövar också en del av dessa tankegångar mot varandra. Det diskursivt destabiliserande syftet har jag genom stora delar av avhandlingen eftersträvat genom att emellanåt i texten inta och driva perspektiv på lärande relationer och inlärningsteorin, som dominerande diskurser idag tenderar att dölja. Jag är medveten om att jag med detta framställningssätt skapar (eller riskerar skapa) en alternativ inlärningsteoretisk diskurs, men den har hjälpt mig att utmana både sådant som är så hegemoniskt att vi blivit blinda för det och sådant som är så ifrågasatt och förvrängt att det förtjänar ett annat slags samtal.

Del I: Barnet, valpen, frågorna

- I det första kapitlet, *Inledning*, beskriver jag avhandlingsprojektets bakgrund och sammanhang och redogör för dess syfte och forskningsfrågor.
- I det andra kapitlet, *Blicken och tankearbetet, metoderna och tillvägagångssättet*, redogör jag för resonemang bakom hur jag lagt upp min studie och de teori-, perspektiv- och metodval jag gjort. En del beskrivningar av och reflektioner kring metodöverbäganden återfinns också i direkt anslutning till de empiriska kapitlen: analysen av professorernas kritik av behavioristiska undervisningsprogram (kapitel fem) och mina två observationsstudier (kapitel sju och åtta)

Del II: Uppfostran, utbildning, lärande relationer och inlärningsteorin

- I det tredje kapitlet, *Förlösning eller inprägling*, kontrasteras några idéer om vad en hund är och hundars uppfostran och utbildning mot motsvarande idéer om barn. Det handlar om vad som är påbjudet men också om vad som är ifrågasatt. Kapitlet har funnits med länge i avhandlingsarbetet och går inte direkt på frågan om uppfostrande och utbildande relationer på behavioristisk grund, utan rör sig längs en något mer krokig ansats. Mot slutet av kapitlet spåras några outtalade, men ganska uppenbara, inlärningsteoretiska uttryck i svensk skola idag (2019).
- I det fjärde kapitlet *Inlärningsteorin* fortsätter jag den presentation av Skinners inlärningsteori som inleddes i första kapitlet. I kapitlets avslutning undersöker jag, genom en jämförelse med några av de socialpsykologiska perspektiv som introducerades i kapitel 2, särskilt George Herbert Meads sociala behaviorism, om inlärningsteorin skulle kunna ses som en relationell teori.
- I det femte kapitlet, *Polishundstränaren och professorerna*, presenterar och analyserar jag två perspektiv som båda – men från helt olika utgångspunkter – uttrycker kritik mot och oro över behavioristiska uppfostrings- och utbildningsmetoder. I kapitlet diskuterar jag också hur behaviorismen omtalas i vissa vetenskapliga översiktsverk, studier och läromedel. Kapitlet avslutas med att Skinner själv, genom sina texter, får komma till tals runt några av de aspekter kritikerna anklagar honom för, i synnerhet vad gäller straff som metod. På så vis öppnar avslutningen dörren till kommande kapitel.
- I det sjätte kapitlet, *Halmdockan*, gör jag några nedslag i den radikala behaviorismens historia, med särskilt fokus på den del som gjort Skinner till en fixstjärna på vissa djurtränares himmel. Kapitlets funktion i avhandlingen är att fördjupa förståelsen för den tillämpning av inlärningsteorin som jag mött inom hundträningen och att synliggöra och resonera kring bakgrunden till det som jag kallar den behavioristiska halmdockan.

Del III: Samma teori, två världar: Hundskolan och Kometutbildningen

- I det sjunde och åttonde kapitlet, *Ett år på Hundskolan* respektive *Kommunikationsmetoden Komets föräldrautbildning*, får läsaren följa med mig på hundinstruktörsutbildning på Hundskolan och på utbildning av blivande föräldrautbildare inom det så kallade Komet-programmet. Det handlar om två observationsstudier, där jag använt observatörsrollen för att få syn på den samtals- och diskursordning som råder inom respektive utbildning. Mina observationer kan ses som en sorts diskursanalys grundad i två kunskaps- och utbildningspraktiker (Hundskolans och Kometutbildningens), där jag strävat efter att förstå vilken typ av lärande relationer som eftersträvas och praktiseras och hur Skinners idéer framträder och vad det är som Skinners inlärningsteori, inom dessa två utbildningar, ska bidra med i uppfostran och utbildning av hundar respektive barn.

Det sjunde kapitlet avslutas med en återblick på efterkrigstidens debatt om ett eventuellt förbud av skolaga och de diskursiva paralleller som jag tycker mig se mellan denna debatt och förhållandet mellan Hundskolans träningsideologi och Polishundstränarens.

Det åttonde kapitlet mynnar ut i en diskussion om föräldrautbildning, med utgångspunkt i den kritik som riktats mot barn- och föräldrautbildning på inlärningsteoretisk grund.

Del IV: Omgivningen – det är vi!

Båda kapitlen i den avslutande delen har en sorts konkluderande karaktär. Delen inleds med en kort återblick. Därefter följer de två kapitlen.

- I det nionde kapitlet *Problemlösande partners* prövar jag – framför allt med hjälp av Donna Haraway och Johan Asplund – olika tankegångar angående inlärningsteorin som kommunikations- och kontrollmedel. Jag gör också – i sällskap med Skinners begrepp shejping – en exkurs till datorspelet Monkey Island och utbildningsteknologin.
- I det tionde kapitlet återvänder jag till avhandlingens syfte och frågeställningar och undersöker om jag nu har kommit till en punkt där jag kan besvara den implicita frågan som finns i avhandlingens syfte:
- Avslutningsvis finns också en engelsk sammanfattning.

Läsanvisning

Genom det här avhandlingsprojektet har jag försökt förstå något som inledningsvis framstod som märkligt och jag har successivt fått sätta mig in i teorier och se på världen ur perspektiv som jag aldrig tidigare prövat. På så vis har avhandlingen stundtals destabiliserat även min egen bild av vad det är att vara människa, hund och av att lära tillsammans.

Jag är medveten om att Skinner för vissa är ett rött skynke och att den radikala behaviorismen ofta uppfattas som något en gång för alla passerat. Min förhoppning är att läsaren trots det kan möta texten med något som liknar den nyfikenhet som varit min egen drivkraft.

KAPITEL 2. BLICKEN OCH TANKEARBETET, METODERNA OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTTET

I det här kapitlet redogör jag för teori-, perspektiv- och metodval. Det handlar om hur och med vilka teoretiska glasögon, jag har betraktat mitt material ("blicken"). Det handlar också om de metoder jag använt mig av.

Det franska ordet "essay" betyder ursprungligen *försök* och att skriva essäistiskt innebär att i sitt skrivande förhålla sig prövande till ett ämne. Just så har en viktig del av mitt avhandlingsarbete gestaltat sig. I själva skrivandet har jag kunnat framkalla sådant jag iakttagit, varit med om, sett, hört och läst. Jag har rört mig mellan olika texters, personers och utbildningsanordnares utsagor och praktik, och jag har samtidigt *prövat* innebörden av det de sagt och gjort mot det andra sagt och gjort. De kännetecken sociologen Bo Isenberg ger ett essäistiskt skrivande överensstämmer väl med min egen ambition:

Essän är inte liktydig med eklekticism. Den ställer inte olika och olikartade motiv och föreställningar godtyckligt sida vid sida. Utan den får dem att genomtränga varandra. Essän består i *variationer av teman*. (Isenberg, 2001, sid 31-32)

Isenberg understryker också, med referens till bland annat författaren Robert Musil, att essän – *och sociologin* – ska vara återhållsam med anspråk på att vilja bevisa eller vederlägga. Detta tillvägagångssätt har hängt nära samman med min ambition att avhandlingen ska fungera destabiliserande, det vill säga osäkra en del av det vi tror oss veta (och kanske även peka ut sådant som vi förkastat, som eventuellt värt att ompröva). Jag har sökt och undersökt utsagor om barn, hundar och uppfostran och utbildning på inlärningsteoretisk grund och prövat dessa mot andra utsagor om andra synsätt och slutligen försökt förstå vad det är som står på spel i den diskursiva kampen om hur lärande relationer och uppfostran och utbildning av människor och hundar bör utformas.

Väsentliga delar av mitt analysarbete kan beskrivas som ett intensivt, systematiskt och flerårigt tankearbete över barn, hundar, behaviorism och lärande relationer. Tillvägagångssättet är en aspekt av den vetenskapliga analysprocess som saknar en utvecklad akademisk vokabulär, men som sannolikt många som intensivt jobbat med ett forskningsprojekt och ett teoretiskt och/eller empiriskt material kan känna igen sig i. Möjligen skulle det enkelt kunna beskrivas som en analytisk släkting till Asplunds intellektuella nervositet (1986), ett slags förhöjt medvetande om vissa saker som ständigt gör sig påmint, gör nya kopplingar, iakttar och genom att lägga sig i flyttar förståelsen framåt samtidigt som det kan lägga nytt empiriskt material till det som redan finns.

Mitt avhandlingsarbetes inledande och starka fokus på frågan ”Vad är ett barn?” är ett exempel på ett material som successivt flyttats från förgrund till bakgrund (vilket också syns i avhandlingens disposition, där det är som mest framträdande i de inledande kapitlen). Omvänt har uppfostran och utbildning av hundar – som ursprungligen var tänkt att fungera som kontrast till uppfostran och utbildning av barn, för att göra idéer om *barn* tydligare – med tiden fått en annan betydelse, som empiriskt material i egen sak, och kan sägas ha rört sig från bakgrund till förgrund.

Det material som avhandlingen vilar på är dels olika former av texter, tv-program, filmer och föreläsningar, dels uppfostrings- och utbildningspraktiker. Jag har läst, sett, lyssnat till och tolkat olika typer av text och utsagor om behavioristiska metoder och lärande relationer. Jag har försökt urskilja diskurser om hur dessa relationer bör – och inte bör – utformas. Och jag har också observerat ett antal sammanhang där lärande relationer formulerats, praktiserats och problematiserats. I analysen har jag särskilt försökt urskilja sådana begrepp som inte har en entydig innebörd och som det därför råder kamp om. Centrala bland dessa begrepp är behaviorism, relation och kommunikation (se också sist i detta avsnitt).

Att gå in i ett forskningsprojekt med en upplevelse av att ens ”ideal om den naturliga ordningen” utmanats (Toulmin, 1961, refererad ur Asplund 1986 [1970]: sid 111ff) – är att trevande och prövande närma sig frågor som inledningsvis inte verkar innehålla ens en antydan till möjliga svar. Den riktning av blicken som ett teoretiskt perspektiv skulle ha kunnat bidra med saknades i det skedet.

Jag visste i upptakten av avhandlingsarbetet att jag ville undersöka om och hur barnsyn kan hänga samman med val och rättfärdigande av uppfostrings- och utbildningsmetoder, men i premisserna ingick också att jag utmanade antaganden som jag själv sedan länge tagit för riktiga. Rättfärdigande av vissa uppfostrings- och utbildningsmetoder bygger på avvisande av andra (olika former av diskurser konstrueras av distinktioner och skillnadsskapande). Det borde därför, enligt det jag dittills tagit för sant ifråga om både barnsyn och kunskapsyn, inte vara möjligt att möta barns och elevers nyfikenhet och aktivitet med behavioristiska metoder, eftersom de (som jag förstått dem) baseras på ett synsätt där den lärande relationen är hierarkiskt organiserad och eleverna passiva mottagare av en – av läraren – utvald, finfördelad och noggrant utportionerad kunskapsmassa. Ändå hade jag sett hur dessa metoder när de artikulerades och användes

inom hundträning ledde till vad som såg ut som motsatsen: mer jämlika lärande relationer och mer aktiva och initiativtagande elever. Varför? Och hur skulle jag kunna undersöka detta? Vilken blick skulle jag rikta mot det som väckt min förundran?

Det gick inte över en natt, men så småningom bestämde jag mig för att undersöka detta med två olika slags perspektiv: ett diskursanalytiskt och ett relationellt socialpsykologiskt. På så vis har jag försökt skapa förutsättningar för att få syn på både den diskursiva kamp som jag i projektets upptakt anade pågick om behaviorism och möjliga relationella konsekvenser av olika diskursiva synsätt.

Avsikten med den relationella analysen är att, mot den lärande relationens diskursiva fond och med hjälp av socialpsykologiska teoretiska begrepp, säga något om vilka relationer som diskurserna möjliggör, hur dessa får konsekvenser för hur vi kan bli till i relation till varandra och hur den processen rör sig mellan poler som dominans och jämbördighet, lydnad och initiativtagande, straff och belöning och – ytterst – mellan socialt tvång och social frihet. Polerna är alltså inte socialt tvång och individuell frihet, utan prefixet är ”socialt” både för tvånget och friheten.

Avsikten med att närma sig mitt material med en diskursanalytisk ansats är ytterst att bidra till det som jag formulerat som en ambition att destabilisera, det vill säga visa att det som tas för självklart kanske ändå inte är självklart, eller som Foucault formulerade det i en intervju i tidskriften *New Formations* (refererad ur Bacchi, 2012, sid 2):

... things which appear most evident are in fact fragile and ... rest upon particular circumstances, and are often attributable to historical conjunctures which have nothing necessary or definitive about them.

Att kombinera ett relationellt socialpsykologiskt och ett diskursanalytiskt perspektiv är att närma sig de lärande relationerna från två håll, ”uppifrån och underifrån”, vilket är ett tillvägagångssätt som den kanadensiska vetenskapsfilosofen Ian Hacking (2011) förespråkar. Hacking menar att diskursanalysen ensam kan ha svårt att få syn på hur diskurser materialiseras och ”görs” i vardaglig interaktion, och att det därför är fruktbart att kombinera det som han ser som diskursanalysens ”top-down”-perspektiv med ett mer socialt interaktionistiskt ”bottom-up”. Han exemplifierar det förra med Foucaults diskursanalytiska perspektiv (se vidare nedan) och det senare med den amerikanska sociologen Erving Goffmans (1922-1982) strävan efter att genom att studera människors interaktion face-to-face öka förståelsen för hur vi både blir till för oss själva och förstådda av andra (Hacking, 2011, sid 278). Förutom att komplettera varandra, menar

Hacking att Foucaults poststrukturalism¹⁵ och Goffmans symboliska interaktionism,¹⁶ som den svenska sociologen och utbildningsvetaren Anders Persson (personlig korrespondens), beskrivit som en form av mänsklig etologi, berikar varandra och förstärker forskarens möjlighet att få syn på hur diskurser är konkret verksamma i människors liv och hur människor i sin vardagliga praktik diskursivt ”gör” och ”görs” (Hacking, 2011, sid 288).¹⁷

Jag har tagit med mig Hackings tankegångar i mitt eget projekt och så långt det är möjligt försöker jag kombinera ett top-down-perspektiv med ett bottom-up, för att studera dels hur diskurser om lärande relationer artikuleras, dels kommer till uttryck i konkreta sociala relationer, framför allt i den delen av mitt empiriska material som utgörs av två observationsstudier. Goffmans symboliska interaktionism finns med, men än mer är mitt socialpsykologiska perspektiv inspirerat av Johan Asplunds teori om social responsivitet (1987 a,b).

¹⁵ Poststrukturalism är en vetenskapsteoretisk riktning som bland annat menar att språket skapar vår uppfattning om verkligheten och på så vis också *skapar* verkligheten. Det finns ingen direkt korrespondens mellan ”verklighet” och ord utan ordens mening uppstår i relation till andra ord. Kunskap, identiteter och sociala relationer produceras av språket. Allt är dessutom kontingent, det vill säga det som *är* skulle också *kunna vara* på ett annat sätt och är därför alltid öppet för förhandling. Inom ramen för en viss diskurs möjliggörs vissa specifika roller, det som Foucault (1972) omtalar som ”subjektpositioner”. Sådana roller kan vara läkare-patient, mamma-barn och lärare-elev – och en och samma person har flera olika subjekt-positioner, vilka ibland harmonierar, ibland hamnar i konflikt med varandra.

Ett djur kan inte aktivt inta en subjektposition och det kan framför allt inte förstå sig själv på detta språkligt genererade vis. Det mänskliga språket kan däremot få diskursiva följor för djurs möjliga framträdanden i relation till människor och det mänskliga samhället. Vissa djur kan exempelvis få (och på så vis inta) rollen som sällskapsdjur, andra djur (som kan vara av samma art som de som är sällskapsdjur) kan tilldelas rollen som försöksdjur eller päls-, kött- och mjölkproducenter. Hur djuret språkligt positioneras, påverkar i sin tur starkt djurets livsförhållanden och relationer till både artfränder och människor.

¹⁶ Precis som poststrukturalismen ger den symboliska interaktionismen språket en huvudroll i den sociala praktiken och i den mänskliga tillblivelsen. Men till skillnad från poststrukturalismen som studerar detta ovanifrån, i analyser av språkliga strukturer och uttryck, har den symboliska interaktionismen blicken riktad mot människors vardagliga göranden. Den som myntade uttrycket symbolisk interaktionism (och betecknade GH Meads perspektiv som symboliskt interaktionistiskt) var sociologen Herbert Blumer. Hacking (2011, sid 291) sammanfattar Blumers definition av de tre viktigaste kännetecknen för symbolisk interaktionism så här:

1. The ways in which human beings relate to things are a function of what they mean to them
2. This meaning results from interactions with other people, or is derived from them.
3. This meaning is manipulated or modified by each person in the process of interpreting objects.

¹⁷ Hacking (2011, sid 278) skriver: ”There is something missing in those approaches [Foucaults] – an understanding of how the forms of discourse become part of the lives of ordinary people, or even how they become institutionalized and made part of the structure of institutions at work. Of course there is something absolutely missing in Goffman too: an understanding of how the institutions he described came into being, what their formative structures are.”

Relationerna – och diskurserna om relationerna – är i fokus och det jag med det dubbla perspektivet försöker få syn på är det lärande och den påverkan som antas ske i olika sorts relationer och hur relationer på olika sätt kan användas för att främja lärande. Jag har riktat den ena av mina blickar – den relationella – mot två utbildningspraktiker för att där, om möjligt, få syn på hur inlärningsteorin i diskurserna om lärande relationer problematiseras och materialiseras i social praktik. Det yttersta syftet med detta har varit att söka svar på det som jag tidigare beskrivit som bakgrunden till min intellektuella nervositet: Hur kommer det sig att den radikala behaviorismen verkar medföra mjukare och mer icke-auktoritära metoder inom hundträningvärlden samtidigt som den överförd till barnuppfostran och skolutbildning uppfattas som odemokratisk och disciplinerande? I denna del av min analys har jag haft särskild glädje av Meads begrepp rollövertagande och Asplunds begrepp responsorium, social responsivitet och social responslöshet.

Den andra blicken – den diskursanalytiska – har även den varit med i observationsstudierna, men den har också riktats mot ett bredare urval av texter, samtal, tv- och radioprogram, föreläsningar och debatter om uppfostran och utbildning av barn och hundar, för att urskilja hur diskurser om inlärningsteorin och lärande relationer problematiseras (Bacchi, 2012) och framträder genom skillnadsskapande, det vill säga genom att definiera vad de är och vad de inte är (Laclau och Mouffe 2008 [1985], sid 170), samt vad en eventuell diskursiv kamp om lärande relationer handlar om. Här har tanken varit att med utgångspunkt i min förståelse synliggöra och problematisera en viss praktik (barnuppfostran, utbildning och hundträning på inlärningsteoretisk grund) och diskursiva föreställningar om denna praktik och om andra typer av lärande relationer. Jag urskiljde tidigt i processen tre nyckelbegrepp; *behaviorism*, *relation* och *kommunikation*, och har i analysen särskilt – genom att observera vad som problematiseras (Bacchi, 2012), vilka begrepp som inte har en entydig innebörd och som det därför råder kamp om och vad som framställs som särskilt viktigt – intresserat mig för vilken innebörd olika aktörer ger dessa begrepp och hur definitionerna förhåller sig till föreställningar om barn och hundar. Jag har också tillåtit mig att följa begreppskedjor som börjar i dessa tre nyckelbegrepp och sedan för i olika riktning.

Destabiliserande diskursanalys

Diskursbegreppet

Vad menas då med min ambition att göra en destabiliserande diskursanalys? Ja, för att svara på det måste jag först säga något om vad en diskurs är, eller snarare, hur jag, förankrad i Foucaults begreppsliga universum och olika uttolkningar av detta (se exempelvis Foucault 1972a, 1982, 1987, Beronius 1991, Börjesson och Palmblad (red) 2007, Winther Jørgensen och Philips 2000, Hall 2001), använder mig av begreppet

diskurs. Enkelt uttryckt kan diskurs beskrivas som en *språklig* praktik, skapad av människor och samtidigt människo- och relationsskapande. Det är diskurser som avgränsar vad som är möjligt att tänka, veta, säga och göra vid en viss tidpunkt och det är diskurser som skapar mening, kunskap och bidrar till vår uppfattning om oss själva och om världen. Vårt tillträde till verkligheten, menar Foucault, går genom språket och det är språket som diskursivt skapar den sociala världen, inklusive möjliga sociala identiteter och sociala relationer (Foucault, (2002 [1969]), t ex sid 235-248, Winther Jørgensen och Philips, 2000, sid 15-16). Diskursanalysen har följaktligen en syn på hur människor blir till som liknar det relationellt socialpsykologiska (det sker i socialt samspel), men betonar språkets betydelse i detta än mer än exempelvis Mead och Asplund. Inom diskursanalysen är den vetenskapliga blicken dessutom företrädesvis riktad mot diskursens språkliga uttryck och först i andra hand mot hur diskursen materialiseras i mänsklig praktik.

Börjesson och Palmblad (2007, sid 13) beskriver diskurs som ”ett bestämt sätt att tala om och förstå världen” medan Hall (2001) beskriver diskurs som något som ”influences how ideas are put into practice and used to regulate the conduct of others” (sid 72). Det handlar alltså både om hur vi med hjälp av språket ser på och förstår oss själva och vår omvärld och på hur våra idéer om omvärlden och oss själva återverkar i form av diskursivt genererad/begränsad social praktik. Ett annat sätt att uttrycka detta är att det inte bara är vi som gör saker med språket, språket gör också saker med oss. Och det vi uppfattar som exempelvis individuell frihet och en möjlighet att tänka fritt, är i själva verket i varje tid och situation villkorat av de föränderliga språkliga mönster (diskurser) och kontexter där diskurserna kommer till uttryck (se exempelvis Foucault, 2002 [1969] och 1982).

Foucault själv drar sig för att ge en enhetlig definition av diskurs (liksom av många andra av sina begrepp). Istället framhåller han mångfalden av innebörder, och menar att en diskurs kan vara det område inom vilket utsagor kan formuleras men också, till exempel, en urskiljbar grupp av utsagor eller en mängd teckensekvenser som tillsammans bildar utsagor (2002 [1969], sid 102, 134). Samverkande utsagor kan bilda sammanhållna diskurser, ”/h/ela den praktik som frambringar en viss typ av yttranden” (Foucault, 1993a, sid 57), som exempelvis den kliniska diskursen, den ekonomiska diskursen och den psykiatriska diskursen (Foucault, 2002 [1969], sid 134).

Utsagan – som Foucault en kort stund beskriver som diskursens atom – kan inte på något enkelt sätt definieras eller ses som en enhet. Istället ska, menar Foucault, utsagan ses som en *funktion*, som diskursanalytikern kan försöka beskriva med hjälp av ”de regler den [utsagan] lyder under och det fält den utspelas på” (sid 110), samtidigt som det kan handla om att försöka förstå varför just denna utsaga tillsammans med andra utsagor – som gemensamt bildar en ”diskursiv formation” - uppträder just nu (sid 42, 142). Foucault talar både om hur samverkande utsagor skapar sammanhängande diskurser (som den medicinska eller ekonomiska diskursen), och om hur vissa utsagor tillsammans med andra skapar diskursiva formationer. Diskursiva formationer

handlar om områden där olika diskurser konkurrerar och strider om att etablera sig och ge detta område ett specifikt innehåll.

Uttrycket "lärande relation" är inget som självklart stiger upp ur den praktik och debatt jag studerat, utan det är ett begrepp som jag valt att använda för att det är relativt "tomt". Jag betraktar begreppet "lärande relation" som det som Foucault (2002 [1969], sid 187 f) beskriver som en *diskursiv formation*, det vill säga en *plats* i språket där det pågår "en rad olika oenigheter" och "en mängd olika motsättningar vilkas nivåer och roller måste beskrivas". Att undersöka och synliggöra en sådan syftar inte till att skapa en enhetlig bild, utan tvärtom till destabilisering. Foucault uttrycker det som att sökandet efter en diskursiv formation handlar om att

... finna den punkt där de uppstår, att definiera den form som de tar, de förbindelser de underhåller sinsemellan, det område de behärskar. Det gäller kort sagt att bevara diskursens otaliga skrovligheter och följaktligen avskaffa temat om en motsägelse som försvinner och återfinns på samma sätt. (2002 [1969], sid 188)

I mitt material har behaviorism, relation och kommunikation, tillsammans med människa och hund, varit sådana begrepp som har en särskilt "skrovlig" karaktär – det har varit uppenbart att det funnits ett starkt intresse hos olika aktörer av att fylla dem med mening och dessutom – i fråga om behaviorismen – att positionera sig själv och sådant man värdesätter i förhållande till den definition och inringning/avskiljning man gjort av begreppet. Behaviorism, relation, kommunikation, människa och hund har därför fått en särställning i analysen. Det har varit i användningen av dessa ord som diskursiva spänningar avtecknat sig och som en diskursiv kamp om innebörden av dem blivit synlig. Hade jag begränsat mig till diskurser om lärande relationer inom utbildningsväsendet hade jag kunnat tillfoga några ytterligare nyckelbegrepp, i form av *lärande* och *demokrati*. Men då dessa begrepp inte är särskilt framträdande i utsagor som handlar om uppfostran och helt saknas i utsagor som handlar om uppfostran och utbildning av hundar, har jag inte lyft fram dem som nyckelbegrepp. Omvänt hade jag, i fråga om uppfostran och utbildning av hundar, kunnat lyfta upp bland annat *lydnad* och *rangordning* bland nyckelbegreppen, men där är det omvänt så att dessa begrepp helt eller nästan helt saknas bland utsagorna om uppfostran och utbildning av barn. Just denna skillnad får istället ses som ett resultat i sig.

Precis som i fråga om diskurs ger Foucault ingen entydig definition av "diskursiv formation". Förstår jag honom rätt talar han i citatet ovan om *en* diskurs och inte om olika konkurrerande diskurser, och innebörden av den diskursiva formationen blir därför något annorlunda än exempelvis den brittiska lingvisten och diskursteoretikern Norman Faircloughs och den kritiska diskursanalysens diskursordning.¹⁸ Skillnaden

¹⁸ Winther Jørgensen och Philips (2000, sid 64ff) ser likheter mellan den kritiska diskursanalysens begrepp *diskursordning* (Jämför exempelvis Fairclough, 1992) och Foucaults diskursiva formation. Begreppet

handlar dock huvudsakligen om hur ”diskurs” avgränsas (eller inte avgränsas) och jag har i detta sammanhang valt att se diskurs, precis som Winther-Jørgensen och Phillips definierar den, som ”ett bestämt sätt att tolka världen (*eller* delar av världen)” (2000, sid 136, min kursivering). Det där ”eller” i deras definition gör det möjligt att, om man så vill, tala om stora och små diskurser, eller bara helt enkelt om många samtidiga diskurser, som kan handla om olika saker men ibland också formera sig och strida om innebörden av något visst. Och det är när en sådan kamp uppstår, som den diskursiva formationen bildas – och olika synsätt, tolkningar och uppfattningar börjar strida om, exempelvis, hur de ska utformas och innebörden av centrala begrepp som behaviorism, relation och kommunikation. I den här processen sker flera saker samtidigt: ett fenomen skapas (till exempel ”lärande relationer”), samtidigt som olika (ibland konfliktande) betydelser knyts till detta fenomen. Diskurs är sedd så ett analytiskt begrepp. Det är den som riktar blicken mot diskursen som både skapar och avgränsar den.

Enligt Foucault är det viktigt att vara medveten om att kunskap aldrig är en enkel beskrivning av verkligheten. Kunskap är inte heller något som i ett linjärt förlopp tillväxer och förfinas; vi, det vill säga mänskligheten, lär oss inte mer och mer; utan kunskapsutvecklingen kännetecknas av kunskapsteoretiska (epistemologiska) brott. Vad som är sanning i en tid och ett sammanhang kan vara falskt i ett annat – och det som avgör vad som är sant, och reglerar vad som överhuvudtaget är möjligt att tänka, är det som Foucault benämner *episteme*¹⁹ och *kunskapsregimer* (Foucault 1971, 1972a, 1972b, 1976, 1987, 1991, 1993, Nilsson 2008, Winther Jørgensen och Philips 2000, Johansson & Miegel 1996: sid 136-143).

Diskursteoretikerna Ernesto Laclau (1935-2014) och Chantal Mouffe, som vidareutvecklat vissa delar av Foucaults begreppsapparat och perspektiv talar om diskurs som en tillfälligt fixerad betydelse och diskursivitet som ett spel mellan skillnader (Laclau och Mouffe 2008 [1985], sid 157-208, om skillnader särskilt sid 170). När någon säger något om vad eller hur något är eller bör vara, så sker det genom ett oavbrutet skillnadsskapande. Att, exempelvis, fastställa vad ett barn är, är att samtidigt säga vad ett barn *inte är* och även, i förlängningen, vad och vem som inte är ett barn. Sådana avgränsningar (och kampen om dem) är absolut inget oskyldigt spel. Det står i nära relation till exempelvis abortlagstiftning och migrationspolitik. En diskurs om lärande relationer och sådana relationers betydelse för uppfostran och utbildning konstrueras på samma sätt, genom språkliga bestämningar och avgränsningar som säger något om

diskursordning är på sätt och vis tydligare eftersom det synliggör att det handlar om hur olika narrativ, föreställningar och utsagor (det som inom kritisk diskursanalys kallas för diskurser) om något (till exempel om lärande relationer) ordnas och ordnar sig i förhållande till varandra. Men då jag i övrigt hämtar en stor del av min diskursanalytiska förståelse och vokabulär direkt från Foucault, väljer jag för konsekvensens skull att tala om ”lärande relationer” som en *diskursiv formation*

¹⁹ Episteme är det yttersta tanke-system som avgör vad som är möjligt vetande under en viss historisk epok. Epistemet sätter gränser för allt annat vetande. Inom ett episteme kan det finnas olika kunskapsregimer.

vad en lärande relation är och bör vara respektive inte är och inte bör vara. Foucault har visat att och hur själva benämmandet (inringandet och urskiljandet) av en kategori, till exempel barn eller vansinne, samtidigt gör barnet eller den vansinniga till objekt för vetenskaplig kunskap och att detta vetande i sin tur är med och skapar det som benämns. De *blir* det som de som diskursiv praktik *gör* och *görs till* i sitt sammanhang och sin tid (Foucault, 2002 [1969], sid 216-217, Beronius, 1991, sid 72-73). På så vis förutsätter kunskap och makt varandra, vilket innebär att när en viss kunskap om exempelvis lärande relationer formuleras och vinner gehör, får det konsekvenser för hur det är möjligt att vara till i en lärande relation.

Diskurser kan, enligt Laclau och Mouffes begreppsapparat, vara antingen objektiva eller politiska. De objektiva är de som blivit så dominerande att deras innebörd kommit att tas för given. Att de, som alla diskurser, är kontingenta, det vill säga kunde ha varit på ett annat sätt, är inte längre uppenbart. De har fått en hegemonisk position (Mouffe, 2008 sid 14) och förvandlats till ”avlagrad makt där spåren av makt har utplånats” (Winther Jørgensen och Philips, sid 45). De politiska diskurserna, å andra sidan, är de som det råder kamp om och objektiva diskurser kan alltid förflyttas från det objektiva till det politiska. Då utmanas det som tagits för självklart och invändningsfritt och diskursiva *spänningar* uppstår. Sådana är, enligt Mouffe (2008) av godo, eftersom de synliggör maktrelationer och uppenbarar att det inte måste vara som det är.

För att sammanfatta: varje ordning är politisk och bygger på någon form av utslutning. Det finns alltid alternativa, undertryckta möjligheter som kan aktiveras på nytt. De artikulerande praktiker genom vilka en viss ordning etableras och de sociala institutionernas mening fixeras är ”hegemoniska praktiker”. Varje hegemonisk ordning löper ständigt risk att utmanas av *mothegeomoniska* praktiker, det vill säga en strävan att lösa upp den existerande ordningen och etablera en annan form av hegemoni. (Mouffe, 2008, sid 26).

Ett annat begrepp hos Laclau och Mouffe är *diskursivt fält*. Det kan förstås som ett slags begreppsligt hav av alla de möjliga utsagor och meningssystem som vid en viss tidpunkt osynliggörs av en dominerande diskurs. När en *diskursiv kamp* uppstår aktiveras någon del av det som finns i det diskursiva fältet genom att artikuleras och synliggörs som ett möjligt alternativ till den hegemoniska diskursen (Winther Jørgensen och Philips, 2000, sid 15, 34-36)

Att analysera diskursiva formationer och diskursiv kamp synliggör att dominerande synsätt och uppfattningar är *kontingenta*, det vill säga just nu ser de ut på ett visst sätt men de skulle också kunna se ut på ett annat sätt. På så vis kan diskursanalysen undergräva det som, med Laclau och Mouffes begrepp, uppfattas som objektivt, genom att avslöja att det handlar om ett ”regelsystem som legitimerar vissa kunskaper [och auktoriteter] men inte andra” (Bergström och Boréus, 2005, sid 309). En viktig aspekt av diskursanalysen blir då att synliggöra den tillfälliga fixeringen av betydelse och att denna inte är en gång för alla given utan resultatet av en viss praktik och därför öppen för

förhandling (Winther Jörgensen och Philips, 2000 sid 45 och Bergström och Boréus, 2005, sid 308-309).

Diskursanalysen

Med det sagt kan vi återvända till min ambition att göra en destabiliserande diskursanalys. En sådan ambition kan uttryckas just som en vilja att synliggöra och avslöja att det vi tagit för sant och givet (i synnerhet uppfattningar om den radikala behaviorismen), inte nödvändigtvis måste vara som vi uppfattat det. Överhuvudtaget är det typiskt för den poststrukturalism som Foucault är en representant för att – i syfte att problematisera sådant som blivit så självklart att det gjorts osynligt – studera hur vetande (om något) bildas och används. Holmberg (2005, sid 35) menar att en destabiliserande diskursanalys kan handla om att peka på godtyckligheten i olika uppfattningar och berättelser (diskurser) med syfte att få läsaren att själv börja tänka. Och Söndergaard (2000), framhåller vikten av analytisk nyfikenhet hos forskaren och ger flera exempel på hur en destabiliserande diskursanalys (som stimulerar till reflexivitet hellre än levererar färdigreflekterade svar och handlingsalternativ), skulle kunna utformas (sid 74-100).

I det material som jag analyserat har jag letat efter motsägelser, gränser mot andra synsätt och hur dessa andra synsätt framställts. Under hela analysarbetet har jag rört mig fram och tillbaka inom och mellan olika delar av empirin – vilket också blir synligt i själva texten, då vissa utsagor återkommer och diskuteras i flera olika sammanhang.

En diskursanalys inspirerad av Foucaults metodologi (2002 [1969], sid 169ff), innebär att den analytiska blicken riktas mot själva diskursen och hur mening *skapas* diskursivt. Det är alltså inte någon sorts dold mening ”bakom” diskursen som ska avslöjas och inte heller vad någon som yttrat sig diskursivt ”egentligen” menat eller avsett med det den sagt.

När jag samlat in och sedermera analyserat mitt empiriska material har jag använt mig av olika metoder och tillvägagångssätt. Principen bakom materialurvalet skulle kunna beskrivas som en kombination av systematiskt tänkande (där det i arbetet med ett visst material eller perspektiv uppstått behov av kompletterande material för att kunna föra ett visst resonemang framåt) och en sorts ”*diskursiv snöbollsmetod*”, där jag mot bakgrund av min intellektuella nervositet och med utgångspunkt i den debatt om behavioristiska metoder i skolan (Englund och Engström 2011 a, b) som jag nämnde i inledningskapitlet, sökt mig vidare i den riktning som jag tyckt att materialet pekat, allt medan det successivt vuxit till sig, ungefär som en snöboll som rullas i tösnö.²⁰ I synnerhet låg ett sådant tillvägagångssätt bakom valet av de två utbildningar – Komets

²⁰ Den urvalsmetod som benämns snöbollsmetod används vanligtvis för att beskriva hur forskaren låter en första informant leda vidare till nästa, som i sin tur leder vidare till andra och så vidare. Den kan användas för att göra ett bekvämlighetsurval, men också som ett sätt att identifiera informanter inom en viss

föräldrautbildning och Hundskolans hundinstruktörsutbildning – som jag deltagit i som observatör.

Många deltagande observationer har ett etnografiskt perspektiv och syftar till att studera och upptäcka underliggande kulturella mönster och spänningar. Själv har jag i mina två studier använt den deltagande observatörens roll något annorlunda. Mitt egentliga studieobjekt har inte varit interaktionen mellan människorna som gett och gått utbildningarna, utan, med utgångspunkt i Foucaults metodologi, den samtalsordning som dominerat och reglerat verksamheten och dess mål. Vad är det för sorts lärande relationer som utbildningarna förespråkar? Mot vilka behov ska utbildningen av hundar respektive barn svara? Vad är det i uppfostran och utbildning av hundar respektive barn som problematiseras? Hur talas det om hundar respektive barn i utbildningarna? Hur tillämpas Skinners idéer? Hur kontextualiseras de? Hur positionerar utbildningarna sig i förhållande till den kritik mot behaviorismen som jag diskuterat i föregående kapitel?

Mina observationer kan ses som en sorts diskursanalys grundad i två kunskaps- och utbildningspraktiker (Hundskolans och Kometutbildningens), där jag försökt förstå under vilka villkor och inom vilka ramar Skinners idéer framträder och vad det är som Skinners inlärningsteori ska bidra med i uppfostran och utbildning av hundarna respektive barnen.

I arbetet med att förstå argumentationen i debatten i Pedagogiska magasinet (Englund och Engström, 2011a,b) har jag gjort en så kallad pro-et-contra-analys (Boreus och Bergström, 2006, sid 89-147). Bakgrunden till argumentationsanalysen är att jag med dess hjälp ville renodla Englunds och Engströms resonemang för att fördjupa förståelsen för vad det är de artikulerar. Boréus och Bergström (2006, sid 91) nämner flera olika syften med att göra en argumentationsanalys, varav det första är deskriptivt. Det är också framför allt så jag har använt mig av metoden. Jag har språkligt renodlat debattörernas argument för att bättre urskilja det de försöker övertyga sina läsare om. Hur jag rent praktiskt gått till väga beskriver jag i anslutning till att jag presenterar analysen. En närmare presentation av observationsmetoder och vissa metodologiska utmaningar i samband med dessa, gör jag i anslutning till de kapitel som handlar om mina två observationsstudier (kapitel 7 och 8).

För att undersöka den diskursiva kampen rörande lärande relationer har jag både analyserat enskilda utsagor i mitt material (vad är det egentligen som sägs) och ställt olika utsagor i relation till andra (hur förhåller sig en viss utsaga till en eller flera andra). Särskilt har jag då intresserat mig för hur en viss diskurs skapas genom att på olika sätt distansera sig och skilja sig från andra, både genom tystnader (utelämnanden, sådant som inte nämns) och egna utsagor, vilket i sin tur varit ett sätt att urskilja innehållet i den diskursiva kampen – vad är det som står på spel?

population eller för att få tillträde till en sluten miljö. (Se exempelvis Trost, 2010). I mitt fall är det texter istället för informanter som fungerat på detta vis.

Analysen har, som jag nämnde tidigare, i hög grad skett parallellt med skrivandet. Jag har på olika sätt *skrivit* fram de diskurser, diskursiva spänningar och den kamp som stigit upp ur mitt analyserade material, och i detta skrivande har såväl påståenden och skillnadsskapande som tystnader och motsägelser avtecknat sig. Jag har inte, med undantag för mina observationsanteckningar, ägnat mig åt något regelrätt kodningsarbete, skilt från skrivandet, istället har jag rört mig mellan mitt empiriska material, det systematiska tänkandet och min egen text på ett sådant sätt att den senare successivt skrivits om, till och fram. Det innebär att potentiellt nya berättelser om relationer vuxen-barn och människa-hund och relationerna mellan dessa relationer, skrivits fram, genom att utsagor kunnat placeras i förhållande till varandra på nya sätt (Andersson, 2010, sid 43).

Att säga att diskurser är kontingenta och att vi inte kan få kunskap om verkligheten på något annat sätt än genom språket, är inte det samma som att säga att det inte finns någon verklighet. Tvärtom är diskurser i högsta grad verkliga, inte minst i sina konsekvenser, liksom vår sociala och fysiska omgivning. Diskurser bidrar till vad vi kan se, öppnar vissa handlingsmöjligheter och stänger andra. De frambringar kunskap, identiteter och sociala relationer och de ”genererar en viss social ordning samtidigt som de döljer alternativa sociala ordningar” (Winther Jørgensen och Philips, 2000, sid 16 och 45). Just det senare, det vill säga hur diskurser möjliggör och frambringar kunskap *och* sociala relationer, har varit viktigt i mitt analysarbete och i synnerhet i den del av det som väglett av det jag kallat för min socialpsykologiska blick och som vi nu ska gå vidare till.

Det socialpsykologiska perspektivet

Att anlägga ett socialpsykologiskt perspektiv, brukar beskrivas som att rikta blicken mot olika aspekter av samspelet mellan individer – eller mellan individ och samhälle.²¹ Det handlar om hur vi blir till, interagerar, påverkas och utvecklas i växelspel med varandra och vår omvärld. Det handlar också, som Asplund (1983, sid 55 ff) uttryckt det, om att undersöka ett *problematiskt* förhållande mellan individ och samhälle, där människan

²¹ Det finns också en psykologisk socialpsykologisk tradition, som istället huvudsakligen riktar blicken mot sociala processer och sammanhang på individ och gruppnivå, bland annat vad som pågår när människor som är främlingar för varandra kommer samman i grupp. Denna den experimentella psykologiska socialpsykologin utgör en återkommande del av Johan Asplunds studieobjekt och en av hans poänger i *Det sociala livets elementära former* (1983) är att denna socialpsykologi *egentligen* inte alls studerar grupper, utan hur den sociala responsiviteten kommer till uttryck när individer som inte känner varandra sedan tidigare grupperas. Ofta, menar han, är det som uppstår i dessa grupperingar uttryck för människans elementära socialitet, det som han i nämnda bok utvecklar som sin teori om social responsivitet. Den psykologiska socialpsykologin har enligt Stenberg och Isenberg (2013) en begränsad möjlighet att utveckla förståelsen för ”hur människan förändras under påverkan av historiska sociala transformationer och för hur hon använder sina erfarenheter och kunskaper för att handla och agera på olika och nya sätt” (sid 8).

som individ successivt växer fram – och framträder – i samspelet med omvärlden och inte, även om vi lätt föreställer oss det så, tvärtom. Detta problematiska förhållande gör det intressant att studera uppfostran och utbildning, eftersom det är processer där samhället på olika, uttalade sätt försöker inverka på under vilka omständigheter individen ska få bli till (och vilka mål hen ska riktas mot).

I mitt fall blir det socialpsykologiska perspektivet värdefullt för att kunna studera den interaktion som pågår mellan individer i olika slags lärande relationella sammanhang (både formella och informella). I och med att jag kombinerar det socialpsykologiska perspektivet med ett diskursanalytiskt, riktar jag därutöver blicken mot *talet* om dessa relationer och det *vetande* detta tal lutar sig mot och artikulerar.

Kvalificering, socialisering, subjektifiering

Att – intentionellt – uppfostra eller utbilda ett barn kan handla om att introducera barnet för något den inte känner till eller tidigare mött. Det kan också handla om en vilja att förändra och forma barnet i en viss riktning. I grunden finns en asymmetrisk och primärt enkelriktad relation: här finns någon (till exempel föräldern eller läraren) som vill lära någon (barnet) något, men här finns inte på samma självfallna vis någon (föräldern eller läraren) som vill lära sig något av någon (barnet).²² *Vad* som formas respektive ”överförs” och *hur* denna ”överföring” går till har med vuxenvärldens försök att styra framtiden att göra (vad de vill skicka med in i framtiden via barnen, även om det ofta uttrycks tvärtom, vad de vill lära barnen som ett sätt att förbereda dessa för framtiden).

I Lgr 11 uttrycks det bland annat så här:

Utbildning och fostran är i djupare mening en fråga om att överföra och utveckla ett kulturarv – värden, traditioner, språk, kunskaper – från en generation till nästa. /.../ Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan ska förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Lgr 11: sid 9)

Biesta (2011) menar, som jag nämnde ovan, att utbildningssystem vanligtvis har tre syften: att *kvalificera* (förse eleverna med vissa kunskaper och förbereda dem för framtida uppgifter (”överföra och utveckla ett kulturarv”), att *socialisera* (göra eleverna till en del av den sociala, kulturella och politiska ordningen, eller, som läroplanen i det citerade stycket formulerar det: ”överföra grundläggande värden”) och att *subjektifiera*

²² Även om det i verkliga livet ofta förstås är en dubbelriktad process, där föräldern också lär av barnet. I den processen finns det dock mer sällan någon (ett barn) som medvetet går in för att uppfostra eller utbilda sin förälder & lärare, utan det är snarare en oförutsedd konsekvens av interaktionen.

(genom att eleverna i skolan har möjlighet att vara och bemöts som subjekt kan de också utvecklas till självständigt tänkande personer som – i en öppen och pluralistisk omgivning - kan bjuda den rådande sociala ordningen motstånd, något som jag, med lite god vilja, skulle kunna läsa in i formuleringen ”förbereda dem för att leva och verka i samhället”). Socialisation och subjektifiering står i ett slags motsatsförhållande, där den förra handlar om inordning och den senare om opposition (inbrytning). Kvalificering kan å sin sida ses som en sorts sortering. Enligt Biesta finns alltid alla dessa tre funktioner närvarande i alla utbildningssammanhang, men relationen mellan dem kan se olika ut. Ibland dominerar kvalificering och socialisering, då är det en skola som premierar lydighet gentemot rådande strukturer och värderingar. Ibland kan istället subjektifiering, eller kvalificering och subjektifiering i förening, dominera och då premieras nyskapande och/eller kritiskt tänkande och oppositionellt handlande. Subjektifiering innebär att det finns utrymme att bli ett subjekt i en värld som består av, men också är öppen för, mångfald och komplexitet.

Biestas utbildningssociologiska analysmodell är socialpsykologisk så till vida att den gör det möjligt att urskilja vad *samhället* genom kvalificering och socialisering vill med utbildning och *individens* möjligheter att, genom subjektifiering, förändra eller göra motstånd mot detta. Motståndet är relationellt och relaterat till hur omgivningen tar emot – och möjliggör – individens inbrytning. En skola som bara består av kvalificering och socialisering blir i Biestas ramverk odemokratisk och indoktrinerande.

Jonas Aspelin (2015a) har, bland annat med utgångspunkt i Johan Asplunds teori om social responsivitet, kompletterat Biestas modell med en fjärde funktion, ”existentialisering”. Med det menar han en funktion hos utbildning som har med möten, närvaro och samvaro att göra. Han gör en distinktion mellan utbildningens syfte och utbildningens mening (Aspelin, 2015b). Syftet är vad eleverna ska lära sig och vad utbildningen ska åstadkomma, medan meningen är hur man ska förstå bakgrunden till själva detta att utbildning överhuvudtaget arrangeras. Denna mening skulle kunna uttryckas genom begreppet existentialisering. Jag återkommer till detta nedan, men vill först presentera Johan Asplunds teori om social responsivitet.

Responsorium, social responsivitet och asocial responslöshet

I pedagogiska sammanhang är det vanligt att tala om fysiskt avgränsade platser för utbildning och undervisning. Det kan vara en skola, ett klassrum eller en idrottshall. I diskussionen om barns uppfostran och utbildning skapas distinktioner för var, hur och i vilket sammanhang uppfostran respektive utbildning ska praktiseras (gränserna är inte alls lika tydliga i fråga om hundar). Uppfostran av barn placeras närmare hemmet och familjen, medan utbildning är det som skolan huvudsakligen ska ägna sig åt. I läroplanen för grundskolan 2011, Lgr 11, förekommer inte uttrycket ”uppfostran”. Istället

väljer texten synonymen *fostran* och utbildning – och förlägger det primära ansvaret för denna fostran till elevernas familj.²³

Skolan ska vara ett stöd för familjerna i deras ansvar för barnens fostran och utveckling. Arbetet måste därför ske i samarbete med hemmen. (Lgr 11, kap 1)

I stället för att placera de lärande relationerna i den ena eller andra fysiska miljön, skulle man kunna se själva relationen som en plats. En som på ett fruktbart sätt formulerat ett sådant perspektiv, och som för mig varit en viktig socialpsykologisk teoretiker att både se och tänka med, är Johan Asplund. Han kallar det avgränsade ”rum” som intensiv social interaktion kan skapa för ett *responsorium* (Asplund, 1987a, sid 52ff).²⁴ Utgångspunkten är det begrepp, *social responsivitet*, som han bygger sin teori om det sociala livets elementära former på. Den sociala responsiviteten är baserad på socialitet (sällskaplighet) och responsivitet (benägenhet att svara) och föregår vår kultur. I odisciplinerad form är den sociala responsiviteten ”högst okultiverad” (1987, sid 96). Det finns vidare en direkt relation mellan det mänskliga jaget, medvetandet och den sociala responsiviteten: ”jaget och medvetandet är social responsivitet” (1987, sid 105). Att Asplunds socialpsykologi står på delar av Meads socialpsykologi, blir tydligt här. Han utgår bland annat ifrån att medvetande och upplevelsen av ett jag förutsätter sociala relationer och inte kan utvecklas i ett socialt tomrum. ”Där det bara finns ’en enda punkt av medvetenhet’, där finns det i själva verket ingenting” (1987a, sid 106).

Att rikta blicken mot social responsivitet innebär enligt Asplund (1987a sid 46) att studera något som ”i viss mening befinner sig utanför människan”. Känslor, till exempel, är inte något som isolerat från händelser i yttvärlden uppstår inuti en människa och som hon sedan kan vara bättre eller sämre på att behärska. Känslor uppstår *mellan* människor, eller mellan människor och givna situationer – som en del i en social process (1987a sid 49). Samma sak med tankar. Våra tankar uppstår inte *i* huvudet eller *i* vår hjärna, utan i relation till andras tankar (huvuden/hjärnor). Vi blir till i mötet med andra och vår tankeförmåga är sammanvävd med andras tankeförmågor. Det vi vardagligt tolkar som intelligens hos en enskild individ är i själva verket en tankeförmåga som är både socialt utspridd och sammansatt (Asplund 2002, sid 157f).

²³ Även i föräldrabalken används ”fostran” före ”uppfostan”. Enligt föräldrabalken (kapitel 6, §1) ska den som är vårdnadshavare för ett barn erbjuda barnet omvårdnad, trygghet och en god fostran. Någon direkt definition av ”god fostran” ges inte, däremot en sorts metodologiska riktlinjer:

Barn skall behandlas med aktning för sin person och egenart och får inte utsättas för kroppslig bestraffning eller annan kränkande behandling. (Föräldrabalken, kap 6, § 1)

²⁴ Asplund talar genomgående om olika former av mänskliga relationer. I normalfallet, menar han, inefattar ett *responsorium* minst två personer. Ibland kan det dock också, i något slags gränsland, handla om relationer mellan en person och ett dött ting. Asplund nämner drakflygning, fiske och bilkörning som sådana aktiviteter, där ”objektet” (pappersdraken, fisken, bilen) liknar ett levande väsen så till vida att det kan avge ett svar.

Den sociala responsiviteten är enligt Asplund (1987 a, sid 90) inte något som växer fram till följd av erfarenheter, utan något grundläggande (elementärt) mänskligt. I en mycket tidigare text (Asplund 1969) omtalar han det som föregår det individuella medvetandet och jaget, som ”den sociala interaktionen”, ja, han skriver, med referens till Mead i *Mind, Self, and Society* (1934), att ”/d/en sociala interaktionen föregår medvetande och jag. Den sociala interaktionen *frambringa*r individens medvetande och jag” och den mekanism som alstrar detta är ”rollövertagandet”, det vill säga förmågan att se sig själv med andras ögon och på så vis bli ”ett objekt för sin egen varseblivning” (Asplund 1969, sid 9, mina kursiveringar).

Med social responsivitet har Asplund byggt ut Meads begrepp *rollövertagande*, och gjort det till *en del av* den sociala responsivitetens kännetecken:

Det socialt responsiva beteendet kännetecknas vidare av ”rollövertaganden”. Den ena parten kan föregripa den andra partens beteende och så att säga utföra det beteendet i den andra partens ställe. /.../ Tänk till exempel på hur vanligt det är att en person /.../ uttalar den replik som man själv just var på väg att uttala. Växelvis tar de samtalande orden ur munnen på varandra. (1987b, sid 11)

Att vara socialt responsiv innebär att överta den andras perspektiv och det elementära sociala beteendet innehåller alltså rollövertaganden. För att kvalificera sig som ett elementärt socialt beteende, måste rollövertagandet dessutom, enligt Asplund (1987a, sid 216-217), vara urskillningslöst – det vill säga något vi hela tiden gör spontant om vi inte *hindras* från att göra det.

I ett responsorium är den sociala responsiviteten renodlad och allenarådande. Samtidigt är de som ingår i responsoriet asocialt responslösa mot det som finns utanför. Den som talar i telefon hör inte (vill inte, och kanske inte ens kan, höra) vad den som befinner sig i samma fysiska rum säger. Den som boxas i en boxningsring ser inte vad någon i publiken gör. De som flirtar med varandra under en middagsbjudning är blinda för annat. Samma sak gäller till synes den hund som med hundra procentigt fokus på sin mänskliga samspelare i samband med ett sökarbete, en agilitytävling eller lek med en boll, inte ger minsta notis om den hare som springer över fältet bara några tiotal meter bort. Responsorier upprättar på så vis en sorts gräns mot omvärlden (Asplund 1987b, sid 12). Responsorier kan också vara mycket korta – en fråga och ett svar – eller mer utsträckta i tiden. I ett responsorium bejakar de ingående personerna ömsesidigt varandra. Säger en hej, säger den andra också något i stil med hej. Ställer den ena en fråga, ”Hur mår du?”, svarar den andra – typ - ”Jo, tack bra”. Om däremot den ena väljer att *inte* svara, kan det bli ett hot mot den andras hela existens. Att lämna en fråga eller en hälsning obesvarad, är att tillfälligt utplåna den andra (Asplund, 1987b sid 17). Utplåning hotar också om den ena, under falsk flagg av social responsivitet, pratar utan att lyssna och utan att ge den andra möjligheten att svara socialt. Asplund omtalar de senare som socialt medvetlösa (1987b, sid 37).

Det här att asocial responslöshet kan hota en människas hela existens gör, menar Asplund, att det finns en nära relation mellan begreppspar som svar och ansvar, responsivitet och responsibilitet. När vi tilltalas av någon, bär vi ett ansvar för vad som kommer att hända med denna, genom det sätt som vi väljer att svara. Vår sociala *responsivitet*, innehåller alltså ett stort mått av social *responsibilitet*! (Asplund 1987a, sid 50). Omvänt kan vi redan i ett första skede välja att ”utplåna” den andra, genom att titta åt ett annat håll när vi möts eller på annat sätt avstå från att göra det möjligt för denna att socialt respondera. Och inte bara det. Om vi, genom att titta åt ett annat håll eller låtsas som att den andra inte finns, väljer att inte bekräfta den andras existens riskerar vi att samtidigt utplåna oss själva. ”När jag står i beredskap att passera min granne utan att ta minsta notis om honom, står jag också i beredskap att indirekt inte ta minsta notis om mig själv” (Asplund 1987b sid 17).²⁵

Överfört till en av våra mest ritualiserade lärande relationer skulle det här kunna betyda att den lärare som kliver in i ett klassrum utan att möta sina elevers blickar, utan att säga hej och utan att direkt inleda den sociala interaktion som relationen mellan lärare och elever i ett klassrum vanligtvis består av, inte bara riskerar att utplåna sina elever utan också själv, i nästa stund, riskerar att bli utplånad – i det fall eleverna väljer att nonchalera läraren när denna tar till orda.²⁶ Historiskt har det funnits inbyggda skydd mot en sådan ömsesidig utplåning i utbildningssammanhang, genom en tydlig rollfördelning som inneburit att eleverna i samma stund som läraren trätt in i klassrummet tystnat, riktat blicken mot läraren och eventuellt också rest sig upp för en kollektiv hälsning. Utan en sådan fastställd ordning, är både lärare och elever mer utlämnade till varandra och kanske är framför allt läraren utlämnad till eleverna. Det är läraren som bär det yttersta ansvaret, åtminstone enligt den rollfördelning som fortfarande finns i ett vanligt klassrum i Sverige 2019, för de sociala relationerna – och för att leda dessa. Läraren har den frågandes roll där eleverna har de svarandes. Läraren kan osynliggöra eleverna genom att inte ta någon notis om dem. Men eleverna kan omvänt göra det samma: när läraren påkallar uppmärksamhet kan eleverna välja att nonchalera detta.

I båda fallen har eventuella intentioner att skapa eller upprätthålla en lärande relation mellan lärare och elever misslyckats – vilket dock inte betyder att det inte kan ha förekommit lärande. De inblandade kan under tiden ha lärt sig allt möjligt om exempelvis relationer, matematik, livet... bara inte genom relationen lärare-elev.

²⁵ Ibland kan vi, som den amerikanska sociologen Erving Goffman (1966) visat, använda oss av denna form av ouppmärksamhet i ett annat syfte, nämligen för att skydda varandra. Om någon gör något som faller ur ramen, kan vi genom att inte titta (visa hänsynsfull ouppmärksamhet) rädda den andra från skammen av att ha gjort något pinsamt.

²⁶ Något liknande kan också inträffa om läraren i förhållande till eleverna ger sken av att interagera, men sedan begär att allt ska ske i linje med de instruktioner hen ger eleverna och utan möjlighet för eleverna att påverka (med mindre än genom aktivt eller passivt motstånd: att nonchalera instruktionerna, vägra utföra uppgiften, etc).

Det går följaktligen att föreställa sig lärande utan ett responsorium, men knappast ett responsorium utan lärande. Från det lilla, nyfödda barnets första kontakter med omvärlden – blicken som möts av en blick, ljudet som möts av ett ljud, skriket av lycka, hunger, trötthet eller rädsla som möts av ivriga försök att tolka vad som avses – till den mer livserfarnas mognad där det kan vara lätt och sömlöst att skifta mellan det egna perspektivet och omgivningens, erbjuder livet en räckta relationer, varav vissa kan få ta responsoriets mest renodlade socialt responsiva form.

Rollövertagande och asymmetriskt rollövertagande

Som jag redan nämnt finns det ett nära förhållande mellan Asplunds sociala responsivitet och *responsibilitet*. I Meads rollövertagande finns däremot inget automatiskt ansvars-tagande (1976 [1934]). Rollövertagandet fyller hos Mead en kontrollerande funktion. Genom att se situationer ur andras perspektiv kan individen anpassa sitt eget handlande så att det överensstämmer med dessa. Det är genom rollövertagande som personer utvecklar sin självuppfattning och det som Mead benämner ”den generaliserade andre”. Hen ser sig själv med andras ögon (är en annan inför sig själv) och får med växande erfarenhet en allt bättre uppfattning om vad som i andras ögon är passande respektive opassande (Mead 1976 [1934], sid 119-126).

Kanske är den typ av rollövertagande som Asplund gör till en del av den elementära sociala responsiviteten, av en annan art, än det kontrollerande rollövertagande som Mead talar om. I båda fallen handlar det om möjligheten att byta perspektiv, ta en annans roll och se situationen och sig själv ur dennas ögon, men i Asplunds sociala responsivitets fall handlar det om en konkret annan och ett spontant, obehindrat och pågående växelspel av responser, medan det i Meads fall också handlar om en mer och mer abstrakt annan (den generaliserade andra), som sannolikt innebär en växande disciplinering av den sociala responsiviteten.

Förmågan att se en situation ur en annans perspektiv, kan, som vi ska se, vara viktigt för den som vill uppfostra eller utbilda en annan varelse – eller för den delen, för den som vill analysera lärande relationer. Perspektivtagandet kan användas i syfte att försöka förstå vad det är den andra inte förstår och därigenom anpassa nivån på exempelvis undervisning så att uppgifter varken blir för lätta eller för svåra. Det kan också användas i syfte att manipulera och förtrycka, vilket bland annat flera av Asplunds (1987 a) analyser av klassiska socialpsykologiska experiment påminner om.

Social responsivitet kan, så läser jag Asplund, ses som en sorts drift – både i betydelsen begär och instinkt. Den sociala responsiviteten uppstår, tillsammans med det elementära rollövertagandet, före all form av baktanke och manipulation, men kan i en lärande relation *användas* för att motivera människor, och för att kontrollera dem. Det finns något svårgripbart i den där gränsen mellan rollövertagande som elementärt beteende och det rollövertagande som kan användas och som Asplund studerar i exempelvis socialpsykologiska experiment. När han beskriver experimentledaren (se särskilt kapitlet

om Stanley Milgram, i Asplund, 1987a, sid 246-265) som någon som, genom ibland grymma och manipulativa experiment, fått ”en effektiv tillåtelse att leva ut sin sociala responsivitet” (sid 265), uppstår en komplex bild av den sociala responsiviteten. Å ena sidan är det experimentpersonernas sociala responsivitet som utnyttjas *och* utforskas, och får dem att se rörligt ljus där det inte finns eller utdela, vad de tror är, dödliga elektriska stötar till kvidande och skrikande människor, å andra sidan innebär en del av dessa experiment enligt Asplund att experimentledarens lever ut *sin* sociala responsivitet. Om elementär social responsivitet i enlighet med Asplund är urskillningslös, är det inte helt lätt att tolka det han skriver om experimentledaren. Men kanske går det att – aningslöst? – leva ut sin sociala responsivitet, samtidigt som man kontrollerar andras sociala responsivitet?

Det är en utmanande fråga, som helt klart har bäring på det som kan pågå inom lärande relationer. Jag kan tyvärr inte erbjuda något tillfredsställande svar på den (även om jag anar att det ligger i att det är en huvudsakligen oreflekterad social responsivitet) och har istället huvudsakligen och pragmatiskt valt att se rollövertagande både som en del av den sociala responsiviteten (det vill säga som ett elementärt beteende vars upprinnelse ligger bortom teorin, i, som Asplund (1987a, sid 217) skriver, själva det socialas begynnelse²⁷) och som en *förmåga* att ta någon annans perspektiv, som exempelvis en lärare eller förälder kan *använda* sig av – också medvetet – för att, exempelvis, försöka förstå vad det är eleven (barnet, hunden...) inte förstår eller för att förstå hur en aktuell situation ser ut ur den andras perspektiv.²⁸

Aspelin (2015b) närmar sig den här frågan genom att diskutera de delvis motsägelsefulla definitioner som han mött av begreppet rollövertagande. Det finns ett rollövertagande i den betydelse som Asplund (1987a) ger det, som något elementärt – jämbördigt och oöverlagt – men det förekommer också som hos filosofen Martin Buber (2002 [1947], sid 118-119 och 2000 [1923] sid 122-123, citerat ur Aspelin 2015b, sid 495), som något mer situationsbetingat och asymmetriskt.²⁹ Lösningen, enligt Aspelin

²⁷ Vilket även GH Mead (1934) menar att den gör.

²⁸ Detta är också vad Skinners beteendeanalys – som presenteras närmare i kapitel 4 – kan handla om. Att, genom att studera, undersöka och försöka förstå vad det är i omgivningen som får personen att bete sig som den gör. Detta kan förvisso göras genom att man förändrar och kontrollerar för olika faktorer i en persons omgivning – varpå det nödvändigtvis inte alls handlar om att se ur den andras perspektiv, utan kanske snarare att registrera vad den gör när omgivningen är utformad på ett visst sätt. I praktiken, som jag möter beteendeanalysen i mina två observationsstudier, och framför allt i den som jag gör på Hundskolan, så framstår den dock som betydligt mer av försök att ta en annans perspektiv på en situation för att därigenom förstå den så som den andra förstår den.

²⁹ Diskussionen om innebörden av Meads begrepp rollövertagande problematiseras och fördjupas även av svenska socialpsykologer som Emma Engdahl (se exempelvis 2001 och 2009) och Lars Erik Berg (se exempelvis 2010). Engdahl påtalar bland annat att Meads rollövertagande kan vara av två slag: rollövertagande av ting (praktisk intersubjektivitet) och rollövertagande av andra (både signifikanta andra och gene-

(2015b, sid 495), är att se detta som två typer av rollövertaganden som kan uppstå i ett klassrum. I den första möts lärare och elever som konkreta varelser, på likvärdiga villkor och rollövertagandena är en del av den elementära sociala responsiviteten. (Här är rollövertagandet inte något som läraren ”använder” i ett visst syfte.) I den andra typen av rollövertagande sker en abstrakt och avancerad, situationsbetingad form av rollövertagande där lärare och elev närmar sig varandra utifrån sina mer abstrakta, sociala roller: lärare respektive elev. Jag kommer i avhandlingen att omtala dessa två typer av rollövertaganden som symmetriska respektive asymmetriska.

För Asplund är den sociala responsiviteten knuten till att vara *människa*³⁰ – och sociopsykologin ett vetenskapligt perspektiv på det dialektiska förhållandet mellan socialitet och responsivitet. Den som på olika sätt försöker upphöra att vara socialt responsiv, genom att fysiskt och socialt avskärma sig från alla former av yttre intryck, försöker, menar han, samtidigt att upphöra att vara mänsklig.³¹ Ett annat sätt att uttrycka samma sak, och som är mer i linje med det perspektiv jag har på både människa och hund, är att en sådan avskärmning innebär att den som dragit sig undan alternativt isolerats fysiskt och socialt, till slut upphör att *vara*, överhuvudtaget, oavsett vilken sorts social organism eller varelse vi talar om. Asplund använder sig emellanåt av de orden: varelser, organismer. Någon gång omtalar han också människan som ett socialt *djur*, i just den passagen jämförbar med delfiner, ett annat socialt djur (1987a, sid 105). Vid ett senare tillfälle försvarar han de försökspersoner som i Stanley Milgrams klassiska experiment utdelade vad de (felaktigt) trodde var livshotande elektriska stötar mot studenter som svarade fel – med att de inte alls var några *odjur*³² utan bara vanliga personer som ”fått en effektiv tillåtelse att leva ut sin sociala responsivitet” (1987a, sid 264).

raliserade) och Berg iakttar att det finns en uppsjö tolkningar av rollövertagande som banaliserar innebörden av begreppet. Enligt Berg (2010, sid 8) är innebörden av rollövertagande för Mead, kort och gott att det man själv gör har samma betydelse för en själv som för omgivningen. Medvetande är lika kort och gott för Mead att kunna förutsäga sina egna responser (Berg, 2010, sid 6). Rollövertagande är enligt Berg (sid 11) ett förklarande begrepp för hur mening uppstår ur elementär konversation med gester – där den gest som påverkar omgivningen och en själv på ett likartat sätt skapar mening som i sin tur utgör byggstenar i individernas medvetande. Mening är synonymt med signifikanta symboler – där symbolen är formen och meningen innehållet/innebörden (sid 17). Och formeln för relationen mellan rollövertagande, mening och medvetande formulerar Berg så här (sid 11): ”Rollövertagande ger mening som i sin tur ger medvetande (och i kommande utveckling jagmedvetande, personlighet och många andra av psykologins basala begrepp”).

³⁰ Han skulle kunna ha sagt att det var knutet till att vara en social varelse, till att ha ett socialt vara, men det gör han inte (även om hans viktigaste verk, *Det sociala livets elementära former*, åtminstone i titeln avstår från att göra någon distinktion mellan människa och andra sociala djur.). I Asplunds projekt finns ett starkt fokus på just det mänskliga och relationer mellan människor.

³¹ Människor som har utsatts för experiment med så kallad sensorisk deprivation, där de isolerats från alla former av sensoriska intryck, har efter en inledande period av utträkning reagerat med irritation, aggressivitet, ångslan och ångest och slutligen drabbats av hallucinationer och psykosliknande symptom.

³² Etymologiskt kan ”odjur” förstås som dåliga djur (snarare än som icke-djur). Jämför o-ljud, o-kunskap, o-mänsklig.

Social responsivitet står i ett dialektiskt förhållande till sin motsats, asocial responslöshet. Och, för att följa Asplund, om den socialt responsiva varelsen är som en tillgiven hund, ”aningslös, omedveten, barnslig, enfaldig”, är den asocialt responslösa varelsen sin egen husse, svårflörtad, trög och skeptisk (Asplund 1987a, sid 217-218).

Viss asocial responslöshet är till sin karaktär ett mer avancerat socialt beteende och som sådant inte elementärt utan inlärt. Annan asocial responslöshet utgör den sociala responsivitetens mer direkta baksida, den där ofrånkomliga bortvändheten som är en följd av ett intensivt intresse riktat åt ett annat håll. Inte precis inlärt, men ändå sekundärt i förhållande till den sociala responsiviteten.

Genom att anlägga ett socialpsykologiskt perspektiv på relationer kan man undersöka hur socialitet (”sällskaplighet”) och responsivitet (”svarande”) sammansmälter. Det kan också innebära att studera hur den sociala responsiviteten på olika sätt inskränks och förekomsten av asocial responslöshet. Som Asplund (1987a) konstaterar är det svårt att tänka sig ett samhälle där den sociala responsiviteten är helt fri. Istället menar han att den successivt, i mötet med andra, utsätts – och måste utsättas – för inskränkningar, som i sin tur disciplinerar individen. Med växande erfarenhet lär sig barnet att inte fritt svara på allt och alla i sin omgivning, utan hålla tillbaka en del av den elementära sociala responsiviteten. Asplund är inte alldeles lättolkad i fråga om huruvida resultatet av detta är en *disciplinerad* social responsivitet, eller om det handlar om en förskjutning i balansen mellan social responsivitet och asocial responslöshet. Vad som är tydligt är i alla fall att Asplund menar att när barnet växer upp, uppfostras och utbildas, så kommer successivt den sociala responsiviteten att inskränkas till följd av omgivningens reaktioner (eller uteblivna reaktioner). Och paradoxalt nog, så är det så, menar Asplund, som människans individualitet utvecklas. Individualiteten är en *produkt* av inskränkningar i den sociala responsiviteten. Inte tvärtom. Som individ, eller som ”individualitetsform” är människan social *och* asocial, responsiv *och* responslös (1987 a, se exempelvis sid 19 och 32).

Det finns i Asplunds texter en sorts oro över att den sociala responsiviteten i det moderna samhället kan bli *för* inskränkt. Han diskuterar det i förhållande till det moderna fängelsets födelse och till den behavioristiska psykologin (1987a, sid 75-92, delvis baserat på Foucault 1987 [1974]), och han framkastar det som möjlig förklaring till ett fenomen som utbrändhet (1987a, sid 139-180).

Asplund (1987a) gör, med Foucault (1987 [1974]) en iakttagelse rörande förhållandet mellan responsorium och observatorium. I responsoriet flödar den sociala responsiviteten oinskränkt. I ett observatorium däremot, är det någon som har blicken på individen och både studerar och kontrollerar denna. Och för att kunna göra det måste den hålla tillbaka sin egen sociala responsivitet, vilket i sin tur inskränker den andras möjlighet att vara socialt responsiv.

Existentialisering

Jonas Aspelin (2015a, b) föreslår att de tre utbildningsfunktioner som Biestas modell utgörs av (kvalificering, socialisering och subjektivering), ska utökas med en fjärde, existensialisering, eftersom han menar att skolan som institution, genom att samla många elever och lärare på en och samma plats, skapar – eller skulle kunna skapa – förutsättningar och utrymme för människor att mötas som socialt responsiva varelser (Aspelin, 2015a, sid 47). I och med att Biesta har subjektets framträdande, *subjektiveringen*, i fokus, kan, menar Aspelin (2015a, b) hans blick inte samtidigt vara lika skarpt riktad mot de mellanmännsliga möten i vilka *intersubjektivitet* snarare än subjektivering pågår. Begreppet (eller ”konceptet”) existensialisering är tänkt att bidra med en sådan *intersubjektiv dimension*.

Ur det här perspektivet är den grundläggande meningen med utbildning helt enkelt att vara mötesplats: en plats för samvaro (Aspelin & Persson, 2011), där människor ges utrymme att svara omedelbart på varandras tilltal, där man möts som socialt responsiva varelser. ... Kvalificering, socialisering och subjektivering blir, inom konceptet existensialisering, utbildningsfunktioner som levandegörs först inom den existensform som begreppet social responsivitet betecknar. (Aspelin, 2015a, sid 47)

Biestas ramverk består av inbördes överlappande funktioner som kan användas för diskussioner om utbildningens syfte. Utbildningsfunktionerna *aktiveras* genom att utbildning för samman människor och gör det möjligt för dem att mötas och samvara med varandra. Aspelins existensialisering understryker den utbildande relationens möjlighet att fungera som en potentiell och öppen mötesplats där deltagarna har möjligt att förhålla sig socialt responsivt till varandra.

Enligt Aspelin är många utbildningssituationer ritualiserade och begränsar och disciplinerar på så sätt den sociala responsiviteten. Samtidigt är de som sitter i klassrummet ofrånkomligt socialt responsiva. En viktig aspekt av existensialiseringen – för den som vill skapa god utbildning – blir då att ge den sociala responsiviteten utrymme (Aspelin (2015b, sid 494).

Slutligen kan det vara bra att påminna om att den sociala responsiviteten enligt Asplund (1987a) inte är något entydigt gott och inte heller något som självklart medför att någon framträder som unik inför någon annan. Tvärtom kan den sociala responsiviteten användas för att både motivera och kontrollera den eller de andra i ett möte (exempelvis i en lärande relation eller, som i Stanley Milgrams fall, i en experimentell studie).

Being eller becoming

Utbildning handlar både om vem en elev är och vem hen ska bli, eller, annorlunda uttryckt, om möjligheten att få *vara* och *bli till*. Detta är också en central spänning inom den så kallade nya barndomsforskningen och viktigt för hur vi ser på barnet och tänker runt vad ett barn är.

I slutet av 1990-talet introducerades jag för begreppet det kompetenta barnet, av den danske familjeterapeuten och författaren Jesper Juul (1997). I begreppet det kompetenta barnet sker en förskjutning från barnet som *någon som ska bli någon* (en *human becoming*), mot barnet som *någon som är någon* (en *human being*). Och på det personliga planet blev Jesper Juul en närmast revolutionär bekantskap. Nästan från den ena stunden till nästa befriades jag från uppdraget som ”uppfostrare”, och fick en glimt av en alternativ föräldra-barn-relation som istället för metoder och roller skulle baseras på ömsesidighet och ”autenticitet”. Här skulle barnets perspektiv vara lika värdefullt som mitt, även om det fortfarande var jag – som vuxen – som hade det yttersta ansvaret för både relationen och vår delade vardag.

Jag är inte ensam om den här upplevelsen. Den svenska pocketutgåvan av Jesper Juuls *Ditt kompetenta barn* kom i nya upplagor årligen mellan 1997 och 2004 och såldes på bara några år i närmare 100 000 exemplar (Stephanie Tärnqvist, Bonnierförlagen, personlig kommunikation 2015), hans utbildnings-, undervisnings- och rådgivningsorganisation Family-Lab finns 2015 i tolv länder och har sedan den svenska starten 2006 utbildat drygt 200 seminarie- och familjehandledare (family-lab.se). 13 av hans böcker översatta till svenska finns att köpa på Family-Labs hemsida, dessa och ytterligare en handfull titlar finns för den som vänder sig till något av universitetsbiblioteken. Och söker man på Jesper Juuls namn i olika samtalsforum för föräldrafrågor på internet så är han en självklar referens i många diskussioner (se exempelvis familjeliv.se, viforaldrar.se, alltforforaldrar.se, aspergerforum.se). Alla är inte odelat positiva, ibland finns det någon som istället förespråkar andra synsätt, bland annat en annan dansk, Bent Hougaard (han som ”uppfann” begreppet curlingföräldrar och till skillnad från Juul varnat föräldrar för att de uppfostrar för lite, snarare än för mycket), men ofta vittnar föräldrar om den betydelse som mötet med Jesper Juuls tankar haft för deras föräldraskap.³³

Gillar alla Jesper Juul här? Jag kanske har läst för lite av honom, läst för lite här inne på forumet men jag får känslan av att de flesta här tycker han är någon slags guru? Är det så? (www.alltforforaldrar.se).

³³ Andra representanter för ett mer auktoritärt synsätt som en bit in i 2010-talet börjat höras allt mer i den svenska debatten är deckarförfattaren Camilla Läckberg (se exempelvis Läckberg, 2017) och David Eberhard (se exempelvis Eberhard, 2013).

Även om det möjligen kan framstå som så, var – och är – Jesper Juul inget isolerat fenomen. Tvärtom. Parallellt med att han i populär form förändrade min (och många andras) syn på barn och på relationen vuxen – barn, har en likartad perspektivförskjutning pågått inom forskningen. Det utvecklingspsykologiska perspektiv som länge dominerat, utmanades i slutet av förra seklet av nya sätt att se på och förstå barn och barndom. Istället för att betrakta barn som ofärdiga, beroende och ännu inte vuxna, kom det ett emancipatoriskt drag in i barn- och barndomsforskningen.³⁴ Det blev viktigt att inte bara bedriva forskning *om* barn utan också *ur barns perspektiv*, och genom dessa nya synsätt skulle forskningen bland annat kunna bidra till att bemyndiga barn och se dem som aktiva och kompetenta skapare av sina egna liv (Halldén, 2007). Att bedriva forskning ur barns perspektiv, istället för *om* barn, kan ses som ett sätt att använda bland annat asymmetriskt rollövertagande som vetenskaplig metod. Asymmetriska rollövertaganden i form av att medvetet sträva efter att se situationer ur barnets perspektiv har också, i kombination med en öppenhet för att *fråga* barnet och därigenom få inblick i barnets syn på sig själv och världen, fått en viktig betydelse som lärar-kompetens och *pedagogiskt* förhållningssätt genom bland annat den amerikanska psykologen Ross Greene (2012, 2014, 2016), vars metodik för gemensam problemlösning, Collaborative and Proactive Solutions (CPS), snabbt fått fäste inom svensk elevhälsa och specialundervisning (se exempelvis Thunberg 2018 och Bufsim-rishamn.wordpress.com 2016). Ett annat exempel är den svenska psykologen Bo Hejlskov Elvéns (2009, 2014) metod för lågaffektivt bemötande.

Centrala i perspektiv- och paradigmskiftet inom den nya barndomsforskningen har de brittiska sociologerna Chris Jenks, Allison James och Alan Prout varit – med böcker som *The Sociology of Childhood* (Jenks, 1982) och *Constructing and Reconstructing Childhood* (James och Prout, 1990). Jenks bok kom också att ge namn till den forskningsgren inom sociologin som benämns the sociology of childhood, eller, på svenska, barndoms-sociologi (ibland, som sagt, ”den nya barndomsociologin”). Jenks var kritisk till såväl utvecklingspsykologiska som socialisationsteorier – och anklagade den amerikanska strukturfunktionalisten Talcot Parsons för att ha utövat teoretiskt våld mot barn genom att framställa dem som omogna, ofärdiga och bara delvis sociala och Jean Piaget för att

³⁴ Skillnaden mellan barnforskning och barndomsforskning är inte given, men med Halldén (2007) kan den beskrivas som å ena sidan ”forskning om barn”, å andra sidan forskning om ”barn i relation till samhället” (2007:10). Själva användandet av barndomsbegreppet markerar att det handlar om en socialt konstruerad period – ”barndomen” – som omvärvas av vissa föreställningar (om både barn och om den avgränsade period då människor är barn). Barn och barndom är strukturerande begrepp; vissa människor är barn och lever under den tid de är barn i barndomen, alla andra människor är vuxna och lever vuxenliv. ”Barn är beteckningen på en åldersgrupp medan barndom betecknar denna periods kulturella betydelse” (ibid, sid 11). Barn står vidare alltid i relation till ”vuxen”, eftersom det är ömsesidigt uteslutande kategorier. Man kan inte vara både barn och vuxen samtidigt. Enligt den danske sociologen Jens Qvortrup (1997, 2000) har barn genom den samhällsvetenskapliga historien osynliggjorts som social grupp (det vill säga som strukturerande social kategori – och relation) genom att packas ihop med föräldrar eller övriga familjemedlemmar i grupper som kallas för ”familjer” eller ”hushåll”.

inte tillerkänna barndomen något egenvärde, utan bara se den som en stadieindelad transportsträcka mot vuxenlivet (Jenks 1996, sid 14-29).

Allison James och James Prouts *Constructing and Reconstructing Childhood* publicerades första gången 1990. Med denna antologi lanserades i programform ett nytt paradig för barndomsforskningen. Barn skulle inte längre betraktas som ofullgångna vuxna, utan som sociala aktörer i egen rätt. Barndomen skulle dessutom synliggöras som ett element i den sociala strukturen, istället för att uteslutande ses som den period då barn blir vuxna.

Så här lyder – i sammanfattning – James och Prouts (1990, sid 8) proklamation:

- Barndom är en social konstruktion
- Barndom, eller snarare barndomar, är en social variabel, oskiljbar från andra sociala variabler som klass, kön och etnicitet.
- Barns kultur och sociala relationer är värda att studera i sin egen rätt
- Barn är aktiva i skapandet av sina egna sociala liv.
- Etnografisk metod ger barn röst och delaktighet i forskningen.
- Att deklarerat ett nytt paradig för barndomsforskningen är att aktivt engagera sig i barndomens samhällsliga förändring.

Ur detta växer sedan snabbt ”den nya barndomsforskningen” fram. ”Nya” handlar mindre om när i tiden detta vetenskapliga fält etablerats, och mer om att det står i relation till ”den gamla” barnforskningen, det vill säga den utvecklingspsykologiska och socialisationsteoretiska forskning som var så dominerande tidigare och som jag gjorde till min under min egen lärarutbildning på 1980-talet och som med den danska sociologen Jens Qvortrups ord ”varit upptagen av hur barn blir vuxna” och ”hur man blir kurerad från sin barndom på det bästa sättet” (Qvortrup 2002).

Genom begreppsparat: barnet som human *being* och barnet som human *becoming*, har den nya barnforskningen utmanat ett av fundamenten i tankefiguren barn: utvecklingstanken. Man har också medverkat till att som kontrast till det (jämfört med de vuxna) ofullkomliga barnet, etablera bilden av barn som kompetenta.

Samtidigt har vissa forskare, bland annat Lee (2001), Qvortrup (2002) och Halldén (2007, 2009), varnat för att driva idén om det kompetenta barnet – och barnet som en med vuxna jämbördig human *being* – för långt. Barndomen måste ses som en egen livsform och barn ska inte kastas ut i konkurrens med vuxna utan behöver även fortsättningsvis omsorg, eftersom de är små, sårbara och stadda i utveckling (Qvortrup, 2002).

Halldén har även pekat på att den nya barndomsforskningens avståndstagande från utvecklingspsykologin, riskerar att leda till att *olikheter* mellan barn och vuxna förnekas.

Det kan exempelvis bli problematiskt att hantera barnet som beroende (av vuxna), när betoningen så starkt ligger på barnet som en aktiv och nyfiken social aktör. För i sitt varande, menar Halldén (2007: sid 177), är barnet också beroende av nära, stabila relationer till vuxna, för omsorg och vägledning.

I Sverige beskrivs några år in på 2000-talet den svenska barnforskningsfronten som en korsbefruktning av den nya barnforskningens synsätt och de utvecklingspsykologiska. Med fokus på barns kompetens inkluderar både barns förmågor och barns möjlighet att utvecklas (Eilard & Tallberg Broman, 2011).

Den utveckling som jag beskrivit ovan har skapat ett spänningsfält mellan uppfattningar om barns fundamentala behov av omsorg å ena sidan och barns möjlighet att göra sig hörda och förstådda å den andra. Detta kan uttryckas som spänningen mellan beskydd och frihet, mellan omsorg och fri- och rättigheter och mellan beroende och autonomi. Det kan faktiskt också beskrivas som spänningen mellan en uppfattning av barn som *olika* vuxna, och en uppfattning av barn som *lika* vuxna.

Den brittiska sociologen Sara C White (2002) beskriver i en analys av FN:s barnkonvention de här spänningarna som två olika dynamiker: en *erkännande* och en *inkluderande*. Båda dynamikerna ger barn en uppsättning rättigheter, men dessa skiljer sig åt beroende på hur barn conceptualiseras i förhållande till vuxna.

I den erkännande dynamiken tolkas barnet som något annat än en vuxen. Barnet är och ska få vara ett barn i sin egen rätt, skillnaden mellan barn och vuxna synliggörs, och de särskilda behov som ett barn har – just för att det är ett barn – motiverar särskilda insatser för att skydda barnet liksom barnets intressen och rättigheter.

Den inkluderande dynamiken rör sig i motsatt riktning, genom att istället betona *likheten* mellan barn och vuxna och framhålla vikten av att barn omfattas av *samma* grundläggande mänskliga rättigheter (inte minst yttrande- och åsiktsfrihet) som vuxna (White, 2002: sid 1095 f). Den irländska barndomsforskaren Karen Smith (2011) jämför detta barn med den grekiska mytologins Athena, som föddes fullvuxen (skjuten ur sin faders, Zeus, huvud), redo att ta världen i besittning.

I det förra fallet framhålls alltså skillnaden mellan barn och vuxen. I det senare likheten. I båda fallen utgör vuxenvärlden en sorts garanti för det som, beroende på vad som betonas, anses vara till "barnets bästa". Ibland kan det vara att barnet själv får ge sin syn på en situation, formulera en hållning till denna och bli lyssnad till. Ibland kan det vara att vuxenvärlden fattar beslut rörande barnet baserat på en tolkning av vad som framstår som barnets bästa (även om det kan vara motsatsen till vad barnet själv uttryckt eller skulle vilja). Den här spänningen mellan olikheten – likheten, kan problematiseras ytterligare, med hjälp av bland andra Haraway (2003) och hennes begrepp signifikant annanhet (*significant otherness*). Att vara olik, en annan, behöver inte betyda att vara underordnad.

Begreppsparet *being – becoming*, kan alltså synliggöra olika ambitioner i uppfostran och utbildning. Och ännu tydligare blir det om det kompletteras med de två delvis motsägelsefulla dynamiker i synen på barn som White (2002) blottar i sin analys av FN:s barnkonvention: den *erkännande* och den *inkluderande*. Dessa har direkt bäring

för hur de lärande relationerna mellan vuxen och barn kan förstås, eftersom de skiljer sig åt i hur de beskriver barn och barns situation och behov i förhållande till vuxna. Den erkännande dynamiken ser barnet som *olikt* den vuxna och betonar barnets rätt att vara barn och att av vuxna få det skydd och den omsorg som det just för att det är ett barn behöver. Den inkluderande dynamiken betonar å sin sida likheten mellan barn och vuxna och understryker att barnet ska ha samma grundläggande mänskliga rättigheter som vuxna, exempelvis vad gäller yttrande- och åsiktsfrihet.

Whites (2002) dynamiker kan relateras till den *signifikanta annanhet* som Donna Haraway (2003) skriver om rörande förhållandet mellan *companion species*, exempelvis människa – hund. Det handlar om förhållandet mellan olikhet och ömsesidighet. Haraway varnar för att se hunden som ett barn, men det innebär inte att det inte kan vara fruktbart att tänka på relationen vuxen-barn som på den mellan *companion species*, det vill säga som en relation mellan olika, där olikheten inte är ett hinder utan en erkänd och ömsesidig annanhet i ett relationskapande som syftar till samexistens och samarbete (se också Holmberg, 2006, sid 15) och därför innebär strävan efter att hitta former för kommunikation som överbrygger olikheten.

Sammanfattning

Som jag inledde det här kapitlet med att konstatera har avhandlingen en essäistisk karaktär. En viktig del av analysarbetet har pågått i skrivandet, där jag framkallat sådant jag iakttagit, varit med om, sett, hört och läst och med detta som utgångspunkt rört mig mellan olika utsagor och praktiker som anknyter till avhandlingens syfte.

Med ett uttryck lånat från Isenberg (2001) har den text om begreppsliggörandet av uppfostran och utbildning av barn och hundar på behavioristisk grund, som långsamt vuxit fram, kommit att bestå av variationer av ett antal teman. Dessa teman kan beskrivas som diskursiva föreställningar om barnets och hundens *vara* respektive *blivande* och *olikhet* respektive *likhet* samt spelet mellan *frihet* och *tvång* inom lärande relationer.

I arbetet med dessa teman har jag haft god hjälp av ett antal socialpsykologiska begrepp. Asplunds (1987 a,b) sociala responsivitet och asociala responslöshet har varit viktiga för att urskilja och analysera spelet mellan frihet och tvång. Det jag baserat på Aspelin (2015b) benämner asymmetriskt rollövertagande, liksom Haraways (2003) begrepp signifikant annanhet och Whites (2002) erkännande respektive inkluderande dynamik i synen på barn och barns rättigheter, har vidare varit värdefulla i analysen av föreställningar om olikhet och likhet.

I något resonemang använder jag mig också av Biestas utbildningssociologiska analysmodell för utbildningars syfte, med Aspelins komplettering (existentialisering), för att, bland annat, yttra mig om förhållandet mellan indoktrinering och utbildning.

Och slutligen har jag haft blicken på det vetande som artikuleras i olika diskurser och hur detta används för att stödja egna synsätt och problematisera och distansera sig från andras.

DEL II: UPPFOSTRAN, UTBILDNING, LÄRANDE RELATIONER OCH INLÄRNINGSTEORIN

Barn-, djur- och människosyn samspelar med kunskapssyn, lärandeteorier och uppfostnings- och undervisningsmetoder. Föreställer vi oss att människor föds onda och måste lära sig veta hut eller att människor föds ”blanka” med möjlighet att i relation till sin miljö utvecklas till nästan vad och vem som helst,³⁵ kommer vi att uppfosta och undervisa våra barn på ett annat sätt än om vi föreställer oss att människan i grunden är god och att redan barn är en form av kompetenta samhällsmedlemmar med rätt till inflytande över sin egen livs- och utbildningssituation. Hur vi samexisterar med och uppfostar och utbildar andra djur påverkas också, i sin tur, av hur vi tänker oss relationen mellan människa och andra djur. Föreställer vi oss en skarp rågång mellan människa och djur, med människan som världens centrum och alla eller vissa djur som arter som behöver domineras för att kunna leva tillsammans med oss människor, kommer samexistensen och de lärande relationerna att se annorlunda ut jämfört med om vi tänker att människor och andra djur skapas av och skapar varandra i processer som ibland är mer lika än olika.

Den här delen av avhandlingen behandlar ur olika aspekter detta samspel. Den innehåller också utlovad presentation av Skinners inläringsteori och hur han, baserat på inläringsteorin, utvecklade den radikalt behavioristiska filosofin.

³⁵ Jämför John B Watson (1925): ”Ge mig ett dussin friska, välskapta barn och min egen specificerade värld att uppfosta dem i och jag garanterar att jag kan ta vilken som helst och träna honom till vilken specialitet som helst – läkare, advokat, konstnär, företagsledare, ja, även tiggare och tjuv, oavsett hans anlag, böjelser, förmåga, kallelse och hans förfäders ras” (citerad ur Egidius Psykoogilexikon, nedladdad 12/8 2017).

KAPITEL 3. FÖRLÖSNING ELLER INPRÄGLING?

Det pedagogiska och det etiska ligger nära varandra, skriver filosofen Erica Hagström (2018) i sin studie av det pedagogiska mellanrummet mellan människa och häst. Och om det pedagogiska handlar om att någon blir till genom uppfostran, undervisning och utbildning, handlar det etiska, enligt Hagström, om att ta ansvar för den Andre utan att vänta sig något särskilt i retur.

I det här kapitlet kontrasteras några idéer om vad en hund är och hundars uppfostran och utbildning mot motsvarande idéer om barn. Det handlar om vad som är påbjudet, det etiska, men också om vad som är ifrågasatt. Kapitlet har funnits med länge i avhandlingsarbetet och går inte direkt på frågan om lärande relationer på behavioristisk grund, utan rör sig snarare längs en något mer krokig ansats.

Att vara eller att bli

Hundar kategoriseras av människor efter sin tänkta funktion. Det finns exempelvis jakthundar, vakthundar, vallhundar och sällskapshundar.³⁶ En del av kategorierna ges också underkategorier som beskriver hur hunden arbetar: så finns inom gruppen jakt-hundar bland annat drivande hundar, apportrande hundar, stående hundar och gryt-hundar och inom vallhundar kroppsvallare och eye-vallare. Det tänkta användnings-området kan i sin tur mer eller mindre direkt påverka den inriktning som uppfostran och utbildning av hundarna, och av deras mattar och hussar, ges.

Barn kategoriseras inte på samma sätt. Det är inte legitimt att ge uttryck för att ett barn ska styras mot och uppfylla en viss förutbestämd funktion i det egna – eller någon

³⁶ Hur den här indelningen görs skiftar mellan olika länder och hundorganisationer. Ibland är indelningen grundad bara på användningsområde, ibland på en kombination av exempelvis användningsområde, ursprung och utseende.

annans – liv.³⁷ Det blir exempelvis mycket synligt om man gör en utflykt till de etiska överväganden som görs när föräldrar vill rädda ett svårt sjukt syskon genom att med fosterdiagnostik skapa en perfekt donator.³⁸ Även om det sedan 2006 finns en sådan möjlighet i Sverige, så är det etiskt kontroversiellt, och i undertexten till den debatt som följde på beslutet finns kravet på att det nya syskonet måste vara älskat i sin egen rätt. Uttryck som ”designade barn” och ”reservdelsbarn” används – framför allt av kritikerna – och den risk som både förespråkare och kritiker förhåller sig till är att en sådan här lagstiftning kan öppna för att det föds barn som inte känner sig älskade och efterlängade för sin egen skull.³⁹

Det är inte heller legitimt i Sverige att välja ut vissa barn för att träna eller utbilda dem i vissa syften. Elitidrottssatsningar på barn under tolv år är starkt ifrågasatta. Argumenten spretar lite åt olika håll beroende på vad som ses som det långsiktiga syftet, men är eniga i sak. Om det på sikt handlar om att få fram svenska världsstjärnor inom en viss gren, kan argumenten *mot* tidig elitsatsning vara att sådan är kontraproduktiv. Istället för att skola morgondagens olympier går barnens kroppar sönder, de tappar lusten, etc. Är det långsiktiga syftet istället att barn ska få uppleva glädje i att röra sig,

³⁷ Däremot finns det kulturer i världen, där behovet av exempelvis en son är socialt institutionaliserat. På landsbygden i stora delar av Kina bor sonen med sonhustru kvar i föräldrahemmet och garanterar på så vis föräldragenerationens upphälle och omsorg under ålderdomen. Historiskt har behovet av söner inte varit något människan i Kina hymlat med, vilket bland annat yttrade sig i att döttrar kunde få namn som ”Längta efter lillebror” och ”Nästa blir pojke” (Kinalotsen.se, nyhetsbrev 6). Detta namnbruk är idag utrotat, men behovet av söner är fortfarande en realitet, vilket synliggörs av det pojköverskott som numera och som en bieffekt av befolkningspolitiken råder bland barn och unga i Kina. Till följd av selektiva aborter och undångömda eller övergivna döttrar är förhållandet mellan registrerade pojk- respektive flickfödslar i vissa fattiga och lantliga delar av Kina så stort som 140 pojkfödslar på 100 flickfödslar när det gäller första barnet, och i fattiga Jiangxi-provinsen så stort när det kommer till det andra barnet som 192 pojkar per 100 flickor. (Wei, Lee och Hesketh (2009).

Det finns också gråzoner, särskilt i fattiga länder, där människor i vissa sociala situationer föder många barn, till exempel för att barnadödligheten är hög och man på så vis vill försäkra sig om att ha åtminstone några barn kvar i vuxen ålder.

³⁸ Sedan 2006 är det möjligt att få Socialstyrelsens tillstånd för att med fosterdiagnostik ”skapa” ett barn för att rädda ett annat. Men tillämpningen är mycket restriktiv och ett slags ”i sista hand”-alternativ, som är möjligt att ge tillstånd till när det saknas behandlingsalternativ och andra donatorer. Förespråkarna hävdar att ett ”designat barn” blir lika älskat som andra, och att barnet inte bara skapas för att rädda ett syskon. Kritikerna oroas över att man genom en sådan här lagstiftning, har öppnat möjligheten för ”tillverkning” av genmodifierade barn i helt andra syften: t ex vackrare barn, smartare barn, etc. Se exempelvis ”Högutbildade mer positiva till designade barn” i Forskning och Framsteg 1/12 2006, ”Vi skapar inte designade barn - utan hjälper svårt sjuka” i GP 29/5 2007, ”Nyfödda Emma kan rädda Felix” i DN 26/4 2009).

³⁹ Förespråkarna betonar att det inte finns någon motsättning mellan att vara älskad och efterlängad och möjligheten att barnet också kan rädda ett sjukt syskon. Det kan ju till och med vara så att syskonet känner sig stärkt av att ha kunnat göra något positivt för sitt syskon. Kritikerna är oroliga för vad en sådan här glidning i lagstiftningen kan möjliggöra på sikt.

leka och bestämma över sitt eget liv (som i Riksidrottsförbundets idéprogram ”Idrotten vill” från 2009, med hänvisning till barnrättsperspektivet och FN:s barnkonvention) så kan argumenten mot elitsatsning istället vara att sådan innebär att vuxna väljer åt barnen och gör sig skyldiga till inskränkningar i barnens barndom på samma sätt som skett eller sker i ”idrottsfabriker” i länder som exempelvis de forna öststaterna och Kina (se exempelvis Carlsson, 2014 och Härd, 2008).

Ett ännu mer radikalt alternativ, att ”avla” fram duktiga idrottsutövare, musiker eller matematiker – genom att föräldrar med rätt egenskaper paras ihop för att reproducera sig – är än mer uteslutet. Något som ens liknar den avel som sker inom hundvärlden⁴⁰ – för att få fram nya hundar med särskilt bra exempelvis jakt- eller vallegenskaper – är etiskt uteslutet i människovärlden. Den dominerande normen föreskriver att barn ska få finnas till och vara önskade i sin egen rätt, att barn ska få vara barn och att vuxna inte ska gå in (åtminstone inte tidigt) och försöka forma barn i en viss riktning för att uppfylla vissa framtida behov eller önskemål.

Det här får konsekvenser för hur uppfostran och utbildning konceptualiseras. Där uppfostran och utbildning av hundar tidigt kan inriktas mot att den individuella hunden ska förberedas för att uppbära och klara av en viss funktion (definierad av människan), är det inte möjligt att så explicit rikta in uppfostran och utbildning av barn mot en i förväg definierad framtida funktion. Målet med tvååringens tillvaro på förskolan kan svårligen formuleras som att det ska leda till att just hen som vuxen blir matematiker, tennisproffs, jägare eller fårbonde. Det beslutet ska tvååringen i framtiden själv ha rätt att fatta. Däremot kan uppfostran och utbildning av en hel generation barn ges en politisk bestämd inriktning och också steg för steg – på individnivå – utvärderas och betygsätts i förhållande till generella mål. När det finns risk för att målen inte kommer att uppnås, eller när målen inte har uppnåtts, kan – och i vissa fall ska – olika insatser göras för att åtgärda detta. Skolans åtgärdsprogram för elever som riskerar att inte nå kunskapsmålen i ett eller flera ämnen är ett typiskt exempel på detta, liksom olika erbjudanden om anpassning, specialundervisning, samtal med skolkurator eller särskilt föräldrastöd.

Att det inte är legitimt att rikta in ett barns liv mot förutbestämda funktioner, betyder alltså inte att det inte förekommer styrning av barnets liv. Föräldrar, syskon, kamrater liksom institutioner som barnhälsovård, förskola och skola är i hög grad inblandade i att påverka den riktning som ett barns liv får och det innehåll som barnets barndom ges.

Det finns i relationen människa och hund, till skillnad från den mellan vuxen och barn, ett outtalat men ändå självklart erkännande av att hunden aldrig ska lämna relationen för att stå på egna ben. På så sätt kan därför hunden för alltid få lov att, i själva relationen, vara en *being* och få sin signifikanta annanhet erkänd. Samtidigt är det (till skillnad från vad som är fallet med barn) mer legitimt att se den unga hunden som en

⁴⁰ Och mycken annan djuravel.

becoming, och tidigt bestämma dennas framtida uppgifter (exempelvis som jakt-, släd- eller sällskapshund). Som vi ska se i kommande kapitel förekommer det samtidigt starkt divergerande uppfattningar om på vilket sätt hunden som *being* respektive *becoming* ska uppfostras och utbildas för detta. Det finns de som helt saknar begrepp för att en hund ska inkluderas och ha något att säga till om i den lärande relationen till människan (här kan till och med varianter av Whites (2002) ”erkännande logik” överförd till hundar resultera i ett synsätt som framhåller att hundar har *behov* av att disciplineras och av att *inte* ges något inflytande över sin situation). Men det finns också de som i sin relation till hunden använder sig av Whites båda dynamiker (erkännandet och inkluderingen) och framhåller hundens samtidiga rätt till omsorg och inflytande. Detta synsätt står inte i motsats till ett *becoming*-tänkande, där människan avgör hundens framtida uppgifter. De båda synsätten verkar istället fullt möjliga att kombinera.

Något som liknar de spänningar som begreppspar *being* och *becoming* kan skapa i den vuxnas blick på och bemötande av barnet, (lik eller olik? kompetent eller omsorgsberoende?) verkar inte finnas i relationen människa – hund, eller i synen på hunden. Hunden ses överhuvudtaget inte som en *becoming* i den mening begreppet har givits i förhållande till barn, det vill säga som någon som utvecklas mot en ökande grad av självständighet. Hunden är istället en varelse som i hela sitt liv kommer att vara beroende av människan. Vad som uppfattas som hundens behov tillvaratas och regleras, tillsammans med andra djurs behov, genom bland annat djurskyddslagen och jordbruksverkets föreskrifter om hundhållning. Dessa lagar och regler har huvudsakligen karaktären av det som White (2002) i fråga om omsorg om barn beskriver som en ”erkännande logik”. Det handlar om att hundarna ska få sina behov och sin särskilda sårbarhet tillgodosedd, i en relation (till människan) där det är människan som bär det yttersta ansvaret för att hunden har det bra. Hunden ges i detta ingen egen ”röst” utan det är människan som, med utgångspunkt i en sorts generell uppfattning om och reglering av hundars välfärd, ska tolka och tillgodose dess behov. Så här formuleras det exempelvis i Jordbruksverkets skrift *Djurskyddsbestämmelser för hund*:

Du ska behandla din hund väl och skydda den mot onödigt lidande och sjukdomar. Din hund ska hållas och skötas i en god miljö och på ett sätt som är bra för djurets hälsa och ger den möjlighet att bete sig naturligt. Hundar ska få sitt behov av social kontakt tillgodosett. Social kontakt kan du ge genom sällskap med andra hundar, katter eller människor. Kontakt med människor bör ske några timmar varje dag genom aktivering, rastning eller annan sysselsättning. (Jordbruksverket 2011)

Vid sidan av detta perspektiv, finns det också sammanhang där idealet är att se djur inte bara som representanter för en viss art, utan som individer. Inom djurskyddslagstiftningen har djurs rättigheter länge formulerats med utgångspunkt i etologiska överväganden, rörande artspecifika behov av exempelvis utevistelse, ytor att röra sig på, aktiviteter, sällskap etc. Men idag finns det också de som formulerar och driver frågan om

individuella djurs rätt till inflytande över sin livssituation. Då handlar det inte längre om djuret som representant för en viss art, utan djuret som unik individ. Jag är exempelvis med i en facebookgrupp som heter ”Relationsbaserad hästräning” där många medlemmar försöker träna ”belöningsbaserat” i kombination med stor respekt för hästens egen vilja och val. Där hjälps medlemmarna åt att tolka sådant som blir problem i relationen mellan en särskild människa och en särskild häst, snarare än att tala i termer av hur man utbildar och tränar eller relaterar till hästar som art. Detta kan tolkas som försök att ge hästen en egen röst, där människan inte bara är den som tolkar och bestämmer utan också är beredd att anpassa sig och underordna sig en häst som tydligt markerar vad den vill och inte vill (se också Hagström, 2018).

Läroplanernas barn och kunskap

När jag utbildade mig till lärare hade Sverige bara några år tidigare fått en ny läroplan för grundskolan: Lgr 80. Min lärarutbildning genomströmdes av denna läroplan och när jag 1988 klev ut genom portarna på Malmö lärarhögskola, så satt dess inledande deklARATION som etsad i mitt lärarjag:

Läroplanen speglar demokratins samhällssyn och människosyn: människan är aktiv, skapande, kan och måste ta ansvar och söka kunskap för att i samverkan med andra förstå och förbättra sina egna och sina medmänniskors livsvillkor. Skolans innehåll och arbetssätt måste vara så utformat att det befrämjar denna samhälls- och människosyn. (Lgr 80, sid 15)

I Lgr 80 fanns det få öppna spår av den behavioristiska utbildningsteknologi och atomistiska kunskapssyn som sägs ha dominerat inom utbildningsväsendet fram till slutet av 1960-talet och kanske även en bit in i 70-talet (se exempelvis Säljö 2003 och 2014, Selander 2017). Lgr 80:s tydligt definierade barnsyn (vilande på Piagets utvecklingspsykologiska teorier) fick också stor betydelse för den pedagogiska utvecklingen i svensk skola under 1900-talets sista decennier (Johansson 2012, Säljö och Bergqvist 1997). Barnet i Lgr 80 var nyfiket, aktivt och kompetent, och kunskap var något som barnet själv kunde och skulle utveckla i takt med växande mognad. Detta återspeglades också i hur undervisningen skulle utformas. Barnets egna frågor var viktiga, likaså att eleverna skulle bjudas in i planeringen av undervisningen och få möjlighet att fördjupa sig i områden som intresserade dem (se exempelvis Nilsson, 2004). Andra uttryck för detta var kritiken av hierarkiska lärare-elev-relationer, alltför abstrakt undervisningsinnehåll, katederundervisning och färdigproducerade läromedel. Om undervisningen skulle drivas av barnens erfarenhet, aktivitet och egen nyfikenhet borde inte val av stoff och arbetssätt överlämnas till lärare och läromedelförfattare (se exempelvis Englund, 1999).

Den här rörelsen mellan av läraren/vuxenvärlden utvalt kunskapsstoff å ena sidan och elevens egna erfarenheter och frågor å den andra är inte unik för det sena 1900-talet.

Snarare kan man säga att frågan varit aktuell åtminstone sedan Rousseau skrev sin *Emile eller om uppfostran* 1762 och där hävdade att barnet inte ska styras av auktoriteter utan lära sig av naturen och göra sina egna erfarenheter (eller åtminstone styras så smart av den vuxne att barnet inte märker det). Säljö (2003:74ff) menar att vi ända sedan anti-kens Grekland pendlat mellan å ena sidan ett rationalistiskt perspektiv på lärande (där lärandet kommer inifrån, som en sorts utveckling) och ett empiristiskt perspektiv (där lärande ses som en effekt av erfarenhet).

Lgr 80 gjorde en öppen och tydlig poäng av kopplingen mellan barn- och människosyn och arbetssätt. I de kommande läroplanerna, som Lpo/Lpf 94 och Lgr/Lgy 11, är människosynen inte lika explicit definierad som i Lgr 80, men även här finns en idé om vad ett barn är och hur barn utvecklas och bäst lär sig saker. Säljö (2003) menar att Piagets självlärande barn nästan helt är försvunnet i Lpo 94 tillsammans med motsättningen mellan barnets utveckling och vad det förväntas kunna lära sig. Istället har Vygotskijs sociokulturella synsätt slagit igenom och det är inte längre barnets utveckling som anses styra vad barnet kan lära sig, utan lärandet (tilläggnandet av kunskaper och färdigheter) som utvecklar barnet. Eller med andra ord: där intellektuell förmåga i Lgr 80 sågs som själva förutsättningen för lärande, ses nu intellektuell förmåga som *resultat* av lärande (Säljö, 2003, sid 87). Med Vygotskijs genomslag i den svenska skolan (och lärarutbildningen) kommer relationen mellan lärare och elev också att tolkas på ett delvis annat sätt, eftersom barnets mognad och tänkande nu antas utvecklas i just sociala relationer och processer (Selander, 2017 sid 85-86, Säljö, 2014 sid 305-306).

Samtidigt som Lgr 80 starkt betonar synen på barnet som aktivt och kompetent tar den nya barndomsforskningen form. Även den representerar en syn på barnet som en kapabel aktör i egen rätt, en *being* och inte (bara) en *becoming* (Halldén, 2007). En likartad barnsyn kommer också till uttryck i FN:s Barnkonvention (Unicef.se), som antas av FN:s generalförsamling i november 1989. Sverige var tidigt med att ratificera barnkonventionen och 2016 uttalar också Sveriges regering ambitionen att göra barnkonventionen till svensk lag (SOU 2016:19). De gradvisa förändringar som går att följa i svenska läroplaner är alltså inte avgränsade till skolans värld, utan läroplanen är snarare uttryck för diskursiva rörelser i hela eller delar av omvärlden och synen på barnet flätas i skolan, i sin tur, ihop med idéer om metoder för uppfostran och utbildning.

Dagens svenska grund- och gymnasieskola, med sin betoning av metoder som exempelvis formativ bedömning och individuella utvecklingsplaner, har drag av observatorium. Här sker den för utbildningsväsende typiska kontrollen av elevernas kroppar (de förväntas befinna sig på vissa platser vid en viss tidpunkt), men också en kontroll av deras lärande *och* inställning till sig själva. Denna kontroll syftar bland annat till att de med tiden ska utveckla förmågan att, i form av målinriktad självbehärskning, själva stå för kontrollen. Den dubbla innebörden av begreppet "disciplin", som Asplund skriver om (1987a, sid 81), materialiseras i lärarnas praktik: här pågår både *kunskapsskapande* och *maktutövning*. Läraren förväntas föra noggranna anteckningar om elevens prestationer och uppförande (observationer), samtidigt som eleven genom de ramar för skolans verksamhet som läraren är satt att upprätthålla och som bland annat kommer till

uttryck i sådant som individuella utvecklingsplaner och formativ bedömning, kontrolleras och disciplineras (övervakning). Genom att synliggöra och övervaka varje individ, ökar också – som Foucault (1987 [1974]) visat – möjligheterna att styra och disciplinera.

Behavioristiska skuggor

Selander (2017) menar att de två mest framträdande idéerna om lärande, rör sig mellan tankar om att genom undervisning *förlösa* kunskap ("förlösa och frigöra") och att *inprägl*a kunskap. Han beskriver det som två utbildningspolitiska axlar:

... barnens skapande verksamhet gentemot sträng disciplin och tukt vilket diskuterades redan under renässansen, 1970-talets dialogpedagogik gentemot ett målstyrt lärande, eller dagens diskussioner om informellt och självstyrt lärande gentemot formell undervisning och internationella kunskapstester. Det tycks som om vi ständigt måste välja mellan två synsätt. (Selander 2017, sid 77)

Som exempel på 1900-talets tre viktigaste lärandeteoretiska strömningar nämner han Skinners behaviorism, Piagets konstruktivism och Vygotskijs sociokulturella perspektiv – och uppmanar läsaren till en mer reflexiv hållning. Lika vanligt som det idag kan vara att höra eller läsa i en doktorsavhandling att skribenten utgår från ett sociokulturellt perspektiv lika vanligt och "oreflekterat" kunde skribenter på 1960-talet utgå från ett behavioristiskt perspektiv:

Enligt min mening behöver man ge argument för varför ett visst perspektiv är relevant för en viss frågeställning ... Istället för att utgå från (ideologiskt baserade) "sanningar" kan vi gå i dialog med tidigare forskning. (Selander, 2017, sid 78)

Jonas Aspelin har i olika sammanhang (se exempelvis Aspelin, 2012), påtalat att det – vid sidan av synen på kunskap som något som ska förlösas alternativt inpräglas – går att se den relationella pedagogiken som en tredje väg. Denna tredje väg vill överbrygga distinktionen mellan subjekt och objekt och bryta sig ur dikotoma framställningar av förhållandet mellan kunskap och elever (förutom förlösning eller inprägling, också sådana som styrning kontra frigörelse, elevcentrerat kontra lärarcentrerat). Den tredje vägen innebär, menar Aspelin baserat på bland andra Meads och Martin Bubers synsätt, fokus på det mellanmännsliga och grundbegrepp som "relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten" (Aspelin, 2013, sid 15).

I den polariserade diskussion om svensk skola och dess barn- och kunskapsyn som följt i spåren av de krisutrop som Sveriges resultat i internationella kunskapsmätningar genererat, orienterar sig många debattörer längs med de två utbildningspolitiska axlar som Selander (2017) frammanar; förlösning respektive inprägling. Om de någon gång uttrycker något som närmar sig Aspelins relationella "tredje väg", så gör de inte det till

någon medveten poäng i sina texter (jämför exempelvis Aspelin, 2012). Stor oro har uttryckts av den grupp skoldebattörer som jag nämnde i inledningskapitlets diskussion om evidensrörelsen. De har bland annat velat förklara Sveriges sjunkande position i olika kunskapsrankingar med att lärarna abdikerat från katedern och en, i debattörernas ögon, alltför ”postmodern” kunskapssyn. ”Skolan behöver ett paradigmskifte” hävdas exempelvis i en debattbok från 2017 (Enkvist med flera, 2017). I boken driver skribenterna som en av sina teser att läraren i svensk skola förvandlats från kunskapsförmedlare till handledare och att alldeles för stort ansvar för den egna kunskapsutvecklingen lagts på den enskilda eleven. Debattörernas synsätt är uttryck för en önskan tillbaka till det som Selander kallar för inprägling av kunskap och som, enligt många utbildningshistoriska översiktsverk, kännetecknade den behavioristiska kunskapssyn som ska ha präglat både utbildningsforskning och pedagogisk praktik under stora delar av 1900-talet. Några sådana referenser till behaviorismen görs dock inte av exempelvis Enkvist med flera (2017).

Selander (2017, sid 81-82) daterar den behavioristiska epoken till mellan 1940-tal och 1970-tal och Säljö (2014, sid 256) menar att det handlar om en så utsträckt period som från början av 1900-talet till 1960- och 1970-talen. Själv har jag under mitt avhandlingsarbets gång blivit alltmer fundersam kring hur utbrett det här inflytandet från behaviorismen varit, och hur det egentligen sett ut. Jag har hittat få konkreta exempel på att behaviorismen skulle ha haft ett sådant genomslag i uppfostran och utbildning som periodiseringar som de ovan ger intryck av. När jag tar del av äldre lärares vittnesbörd får jag mer ett intryck av att behaviorismen, åtminstone i ett mer praktiskt pedagogiskt sammanhang, snarare gjorde sig påmind i slutet av 1960-talet genom den så kallade utbildningsteknologin. Hans Lagerberg beskriver detta i sin bok *Lärarna* (2007), så här, med anledning av ett SÖ-lett försök hösten 1969 vid den skola där han tjänstgjorde:

Jag började förstå att jag närmat mig undervisningsteknologins värld eller rättare att denna höll på att tränga in i min. Om det som vi lärare fastslagit som önskvärt, exempelvis vad Demokrati eller rent av Demokratiskt beteende är, skulle läras in via självinstruerande läromedel, vad blev det då av dialogen mellan lärare och elev? Med samspelet mellan eleverna? Och den debatt och det ifrågasättande som ger demokratin liv? (Lagerberg, 2007, sid 162)

Ett annat exempel är den bild som förmedlas av studier som gjorts av barnsynen inom den svenska barnomsorgen (se exempelvis Hammarlund, 1989). I dessa verkar det råda en ganska stor samsyn om att Watsons klassiskt behavioristiska idéer aldrig fick något verkligt fotfäste och Skinner nämns egentligen inte alls. Istället ser det ut som att Friedrich Fröbels 1800-talsidéer om att barnet skulle få utvecklas fritt och under lek behöll greppet om synen på barnet i det tidiga 1900-talet och så småningom kompletterades och möjligen ersattes av utvecklingspsykologen Arnold Gesells utvecklingspsykologi

och Freuds psykoanalys. Både Fröbel och Gesell är tydligt förankrade i den syn på barnets utveckling som Selander beskriver som ”förlossande och frigörande”. De ser barnet som ett slags frö, som inom sig bär förutsättningen till både utveckling och godhet. Fröbel ville ge barnet plats att fritt leka och växa. Gesell likaså, även om han parallellt förespråkade att barnet noggrant skulle observeras under denna process, så att minsta avvikelse från en tänkt normalutveckling i tid kunde uppmärksammas (Hammarlund, 1989). Först med barnstugeutredningen (1968-1972, SOU 1972:26-27) slår på allvar en ny barnsyn igenom där utvecklingen inte längre placeras i barnet, utan barnets omgivning och uppväxtförhållanden ges en avgörande betydelse. Behaviorismen eller Skinner omtalas dock sällan i detta sammanhang, utan barnets relation till omgivningen kopplas istället till Erik Homburger Erikssons psykoanalytiskt inspirerade teorier om människans fem psykosociala utvecklingsfaser (och -kriser) och betydelsen av att barnet i förhållande till sin omgivning genomgår och hanterar dessa på ett positivt sätt (SOU 1997:157).

Bara för att de behavioristiska idéerna inte verkar ha varit särskilt starka inom barnomsorgen, kan de förstås, även om jag inte hittat några konkreta exempel på det i den litteratur jag läst, ha varit det i svensk skola redan före utbildningsteknologins genomslag runt 1970. Det är dock en fråga som kvarstår att undersöka mer systematiskt (i en annan studie än föreliggande). Det kan ju ha varit så att behaviorismen var stark inom den pedagogiska psykologin i Sverige, eller i lärarutbildningarna, medan det inte var lika uppenbart i styrdokument och ute på skolorna. Det kan också vara så, att behaviorismen *före* utbildningsteknologin, var så dominerande att den var hegemonisk, det vill säga oinskränkt och något som det överhuvudtaget inte rädde någon diskursiv kamp om. Då behöver inte skolans lärare själva ha varit medvetna om att deras sätt att se på barn, elever, kunskap och undervisning i själva verket var starkt behavioristiskt influerat. Det kan i så fall ha varit så att det var först när Skinners undervisningsteknologi första gången utkom i svensk översättning (1969) och omsattes i pedagogiska projekt och olika läromedel, som lärarna på mer bred front uppfattade det som en pedagogisk nyhet (eller, om man så vill, som en behavioristisk intervention).

1957 skriver professorn i pedagogisk psykologi Torsten Husén i boken *Pedagogisk psykologi* (skriven för lärarutbildningarna), att ”de tre stora inlärningsteorierna” är

1. *Konnektionismen* (bland framträdande namn inom denna riktning nämner han bland andra Thorndike och Skinner),
2. *Purposivismen* (till denna skola räknar han framför allt E C Tolman, som skapade en psykologisk teori i vilken han kombinerade Watsons klassiska behaviorism med Kurt Levins gestaltpsykologi) och
3. *Gestaltpsykologin* (vars främste företrädare är just Kurt Levin).

Det är en uppräkningspräglad av sin tid, och inte densamma som återkommer i många översiktsverk idag, där riktningarna i stället ofta sägs vara (se exempelvis Säljö, 2014 och Selander, 2017):

1. *Behaviorismen* (Watson och Skinner),
2. *Kognitivismen* (exemplifierad med Piaget) och
3. *Socio-kulturalismen* (personifierad av Vygotskij).

Om jag stannar upp här en liten stund och aktualiserar Laclau och Mouffes begrepp ”diskursivt fält”, så kan jag nog ganska invändningsfritt hävda att en teori som hamnat i det där fältet, det vill säga som osynliggjorts och inte längre ingår i någon diskursiv spänning eller kamp, är Kurt Levins gestaltpsykologi. I fältet vilar sannolikt också E C Tolmans purposivism (eller ”purposive behaviorism” som den också kallas). Varken gestaltpsykologin eller purposive behaviorism är något som människor som diskuterar uppfostran och utbildning idag verkar ha något behov av att förhålla sig till.

Frågan är då hur vi ska betrakta det som idag benämns ”behaviorism” och som, till skillnad från 1957 när Husén delade den i två delar, nu presenteras som *en* kategori och som sådan representerar både den klassiska (Watson med flera) och den radikala behaviorismen (Skinner)? Den vilar uppenbarligen inte död på det diskursiva fältet, utan artikuleras återkommande, men frågan är på vilket sätt den används i den diskursiva kamp som bland annat sådana här uppräkningsriktningar inom inlärnings-/lärandeteorier skulle kunna ses som ett uttryck för? Är de olika teoretiska riktningarna där på lika villkor? Eller beskriver de tvärtom en sorts narrativ kronologi – där den första (behaviorismen) fungerar som exempel på en passerad fas (vilket den ofta omtalas som), den andra, kognitivismen, eventuellt likaså, medan bara den tredje, den socio-kulturella, är vid diskursivt liv? Skulle de andra två kunna ses som riktmärken, ”antipoder”, utan annan funktion än att beskriva en historisk utveckling och, som kontrast, mejsla fram det som gäller nu?⁴¹

Jag vill i alla fall väcka frågan och ta den med mig vidare i den här studien: Vilken funktion fyller behaviorismen i den diskursiva kamp som utspelar sig i talet om lärande relationer idag? Är den död och enbart ihågkommen som något riktigt dåligt, som det som nu är hegemoniskt på inget villkor vill blandas samman med? Eller skulle det kunna vara precis tvärtom, nämligen att denna diskursiva kamp inte alls håller liv i en egentligen död tradition, utan snarare (genom att framställa behaviorismen som något passerat) osynliggör de behavioristiska traditioner som fortfarande idag praktiserats och är vid liv?

⁴¹ Det är vanligt förekommande i exempelvis uppsatser och andra studentarbeten, liksom i visst utbildningsmaterial, att framställa det just så: skribenterna räknar upp tre perspektiv på lärande, ordnar dem kronologiskt och tar ställning för det ”sista”, det vill säga Vygotskijs socio-kulturella perspektiv (som faktiskt är äldre än både Skinners radikala behaviorism och Piagets kognitivism, men inte nådde västvärlden förrän efter murens fall) (se exempelvis Ulrika Aspflo, 2007, och Georgsson och Hedblom, 2009)

Behaviorismen baklänges

I anslutning till de läroplaner för grund- och gymnasieskolan som trädde i kraft 2011 har en form av kriteriestyrning utvecklats. Det innebär att de mål för undervisningen och elevernas kunskapsutveckling som läroplanerna formulerar och som lärarna sedan på olika sätt konkretiserar i sin undervisningsplanering, får drag av den finfördelade kunskapsmassa som den radikala behaviorismen, eller åtminstone dess tillämpning i form av utbildningsteknologin, eftersträvade på 1960- och 70-talet.

Det finns en formulering i Hans Lagerbergs (redan citerade) bok *Lärarna* (2007), som kan få tiden att kortslutas. Det handlar om vad den behavioristiskt inspirerade SÖ-byråkraten som hösten 1969 kommer till Lagerbergs skola föreslår att de ska göra:

... vi /skulle/ förtydliga läroplanens mål, ta fram centrala begrepp och precisera basfärdigheter och baskunskaper. Konsulenter förklarade vilken fördel det vore om vi närmare kunde bestämma vad eleven borde uppnå i termer som analysera, anteckna, definiera, demonstrera, jämföra, konstatera, modifiera, tillämpa, tolka, utvärdera etc. (Lagerberg, 2007 sid 162)

Så småningom gör Lagerberg och hans kollegor den, vad han tycker, självklara kopplingen, "... ord som återkoppling borde verkligen ha fått mig att tänka på Skinner, psykologen som funnit att man kan lära rättor och duvor nästan vad som helst genom ett stegvis lärande" (sid 163).

Det är inte särskilt långsökt att hävda att de kunskapskrav som uttrycks i läroplanerna från 2011 är lika SÖ-byråkratens förslag till konkretisering och att de handlar om ett slags stegvis lärande (det Skinner omtalar som successiva approximationer). Precis som i Lagerbergs exempel beskrivs elevernas tillägnande av undervisningsinnehållet med ett antal aktiva verb: beskriva, formulera, resonera, dokumentera, berätta, exemplifiera etc. Dessa bryts sedan i sin tur ner i olika steg (motsvarande betygsnivåer), och kan, för den betygsättande läraren, bedömas i termer av successivt ökande svårighets- och komplexitetsgrad.

De senaste åren har det i den pedagogiska debatten – i synnerhet i anslutning till betyg och bedömning – också börjat dyka upp ett begrepp med rötter inom behaviorismen: "baklängesplanering" eller, på engelska, "backwards chaining" alternativt "backwards design" alternativt "backwards alignment" De äldsta referenserna till det svenska begreppet baklängesplanering som jag hittar i pedagogiska sammanhang är så fåsamma som från 2015. Den första referensen i pressarkivet retriever.se är från Lärarförbundets tidning för lärare i svenska, språk och so-ämnen, *Alfa*, publicerad 15/9 2015. Vid en google-sökning med sökordet "baklängesplanering" får jag flera träffar från 2015, bland annat från en blogg. Det är gymnasieläraren Malin Nyberg (2015) som rapporterar från Skolverkets webbaserade kurs om betyg och bedömning:

Jag fick också lära mig begreppet baklängesplanering (backward design), att alltid börja planeringen med att fråga mig: Vad ska eleverna lära sig?

I ett annat blogginlägg, från 2016, skriver Huddinges kommunövergripande förstelärare Helena Swahn så här om baklängesplanering:

I korta drag innebär det att genom så kallad baklängesplanering inledningsvis fastställa vad som ska bedömas och först därefter vad som ska undervisas, hur det ska undervisas och inte minst, om det finns elever att ta speciell hänsyn till.

Ännu en definition erbjuder utbildningsföretaget Didaktikcentrum.se i presentationen av en kurs i formativ bedömning:

För att elever ska ges goda förutsättningar att nå sina mål behöver de veta vart de ska, var de är och vad som är nästa steg i deras lärande. Samma angreppssätt är viktigt även för läraren. Läraren behöver veta vad målet med undervisningen är och utifrån det planera innehåll i undervisningen. Detta väljer vi ofta att kalla för baklängesplanering.

Den sista definitionen ovan, som ser baklängesplanering både ur elevens och ur lärarens perspektiv, är mycket lik de exempel på baklängesplanering som jag mötte på valpkurserna med Lissie (och vissa efterföljande hundkurser), där det (när det handlar om elevperspektivet) kallas för *baklängeskedjning* och (när det handlar om lärar/tränarperspektivet) för *träning med kriterieplan*.

Baklängeskedjning, som jag bland annat sett användas i samband med agilityträning, innebär att man börjar med att träna in det sista hindret ("målet") först och sedan jobbar bakåt: när hunden förstått hur sista hindret ska hoppas, lägger man till näst sista hindret före sista, därefter tredje sista, näst sista och sista i en ny kedja, etc. Vid målet finns hela tiden något belönande, till exempel en favoritleksak eller en skål med några korvbitar, som motiverar hunden att varje gång jobba sig igenom banan hela vägen fram dit. Att starta med sista hindret och att i träningen jobba sig igenom banan baklänges, ska göra det tydligt för hunden vart den är på väg. Utmaningen ligger framför allt i att länka ihop de olika stegen, snarare än att sista steget skulle vara svårare än det första. Målet är, skulle man kunna säga, inte att komma i mål, utan att klara hela banan.

Träning med kriterieplan har jag framför allt träffat på i samband med så kallad klickerträning. Där handlar det om att som lärare/tränare göra klart för sig själv vad som är målet för träningen och därefter sätta upp ett antal kriterier för vägen dit. Här tränas rörelsen inte in bakifrån, utan kriterieplanen är istället ett sätt för läraren/tränaren att definiera vilka steg som eleven/hunden ska klara av för att ta sig fram till målet. Kriteriet definieras som det hunden ska göra för att få en belöning (men bara tills den är säker på det kriteriet, då höjs kravet något och den måste klara av nästa kriterium för att få sin belöning). Skinners träning med dalmatinern Agnes, som vi möter i kapitel 6, är ett exempel på sådan träning. Ett annat exempel på hur en kriterieplan kan se ut (i det här fallet för den som vill lära sin hund att använda hundägarens hand som "nostarget", det vill säga något hunden följer med nosen), hittar jag på en blogg. Varje siffra motsvarar

ett steg att nå (kriterium) i inläringen. När hunden utfört det som anges i aktuellt steg och belönats för detta 2-3 gånger, går tränaren vidare till nästa steg:

1. Titta på din utsträckt handflata (klick och belöning)
2. Lukta på din utsträckt handflata (klick och belöning)
3. Beröra målmedvetet handflatan med nosen (klick och belöning)
4. Beröra handflatan med nosen oavsett var du håller handflatan (klick och belöning)
5. Följa efter handflatan när du rör på handen i ett par sekunder (klick och belöning)
6. Fortsätta följa efter handflatan när du rör handen (och förflyttar dig) i flera sekunder (klick och belöning) (agilida.wordpress.com)

Jag har inte stött på någon som direkt och mer utvecklat diskuterat de behavioristiska influenserna bakom – eller i – 2011 års läroplaner (eller i föregångarna, läroplanerna från 1994). Däremot har läroplanerna från 2011 och deras betoning av kunskap kritiserats för att ha flyttat fokus från en strävan att utveckla kritiskt tänkande och handlande demokratiska medborgare till mer insnävade krav på att uppnå vissa, specifika på förhand definierade kunskaper. Ninni Wahlström (2015), professor i pedagogik, sammanfattar förskjutningen så här:

Om det var den politiskt engagerade eleven som utgjorde ett ideal under 1980-talet, så är det i stället den akademiskt resonerande eleven som utgör normen i Lgr 11. Det viktiga blir att kunna resonera om samhällsfrågor med relevanta begrepp, snarare än att söka lösningar på samhällets problem. (Wahlström, 2015, sid 38-40)

En förklaring till att det inte görs några referenser till behaviorismen i samband med presentationen av läroplanerna från 2011 och den starkare mål- och kriteriestyrning som de medfört i svensk skola, skulle kunna vara att det inte finns några sådana kopplingar. En annan att behaviorismen inte ingår i någon reell diskursiv kamp och att kunskapen om den idag är så begränsad att den utesluts, både genom att omtalas som något passerat och som något som den som yttrar sig absolut inte vill sammanknippas med. Om det är behavioristiska idéer om kunskap och inläring, som går igen i modeller som ”baklängesplanering”, ”baklängesdesign” och ett skärpt fokus på utvärdering av måluppfyllelse i ett mål- och kriteriestyrt utbildningssystem, så är det inget som nämns eller sägs högt. När behavioristiska metoder någon gång aktualiseras och diskuteras ut- anför de pedagogiska översiktsverken, som i den debatt i Pedagogiska magasinet som jag analyserar i kapitel 5, verkar det mer handla om behaviorismen som odemokratisk

och värdegrundsstridig uppfostringsmetod än om behaviorism som en levande teori om inlärning som används för att utforma undervisning.

Med det sagt ska vi i nästa kapitel titta närmare på Skinners inlärningsteori och hur han baserat på denna utvecklar den socialfilosofi om går under beteckningen radikal behaviorism.

KAPITEL 4. INLÄRNINGSTEORIN

I inledningen av sin bok *About behaviorism* skriver Skinner att:

Behaviorism is not the science of human behavior; it is the philosophy of that science. (1976, sid 3)

Distinktionen mellan (natur)vetenskap (science) och filosofi som Skinner gör i det här citerade stycket, är bra att hålla i minnet för den som ska förhålla sig till hans gärning. Teorin om inläring genom ”operant betingning”, det som jag skriver om som ”inläringsteorin”, utvecklades ur psykologiska laboratorieexperiment medan den radikala behaviorismen är både en filosofi och utopi,⁴² som dels beskriver hur vetenskap ska bedrivas,⁴³ dels *baseras* på den experimentella beteendeanalysens resultat och bland annat leder till ett förslag om ett nytt sätt att se på människan och hennes handlande.

I det här kapitlet kommer jag inledningsvis att presentera inläringsteorins centrala tankegångar och begrepp och hur Skinner baserat på dessa utvecklade sin radikala behaviorism. Min avsikt är inte att framställa en kritisk presentation, utan syftet är att så långt det är möjligt frammana en bild av inläringsteorin och den radikala behaviorismen som jag tror att Skinner själv skulle kunnat acceptera. Bakgrunden till detta tillvägagångssätt är de många – ofta kritiska – föreställningar om Skinner, inläringsteorin och den radikala behaviorismen som vi kommer att möta längre fram i avhandlingen. Jag vill helt enkelt ge Skinner en röst och sammanhängande idé, som läsaren

⁴² Angående de utopiska dragen, se en kritisk diskussion i Asplund, 1979: sid 260-300.

⁴³ Idealet är en empiristisk syn på vetenskap, där studieobjektet ska observeras med naturvetenskapliga metoder, registreras och inordnas i ett mer eller mindre förutsägbart system:

”When we have discovered the laws which govern a part of the world about us, and when we have organized these laws into a system, we are then ready to deal effectively with that part of the world. By predicting the occurrence of an event we are able to prepare for it. By arranging conditions in ways specified by the laws of a system, we not only predict, we control: we “cause” an event to occur or to assume certain characteristics” (Skinner, 1958: sid 14).

kan bära med sig genom textens olika resonemang. Jag vill också redan nu understryka betydelsen av att begreppsligt separera inlärningsteorin och den radikala behaviorismen.

I kapitlets avslutning diskuterar jag överskådligt Skinners radikala behaviorism i relation till Meads sociala behaviorism. Mead dog samma år som Skinner disputerade, så de var inte verksamma samtidigt. Mead var filosof och Skinner psykolog. Det som gör det intressant att inom ramen för min avhandling relatera dem till varandra, är (förutom att båda omtalar sina teorier som en form av behaviorism) att de båda tar en sorts avstamp i Watsons stimulus-respons-baserade teori, och att Meads sociala behaviorism idag är inlemmad i sammanhang (exempelvis den relationella pedagogiken), där Skinners radikala behaviorism är osynlig.

Inlärningsteorin: centrala begrepp

Skinners inlärningsteori utgår från att alla organismer ”opererar” i och på sin omgivning och tenderar att upprepa sådant beteende som framkallat ett positivt resultat (till exempel mat, lek eller sällskap). Denna idé har i sin tur sina rötter i Thorndikes effektlagar (1898, 1911, se också fotnot under rubriken ”Skinners inlärningsteori” i kapitel 1). På en viktig punkt motsäger Skinner Thorndike: Han godtar inte uttrycket *trial and error* eftersom han menar att det inte är genom misstag som organismer lär sig, utan genom att *lyckas* (se exempelvis Skinner, 2008 [1968], sid 15-16). Det handlar om *trial and success*, snarare än *trial and error* – och den som vill lära någon något bör därför så långt som möjligt reducera risken för misstag.

Organismers opererande på omgivningen är en form av elementärt beteende, som förklaras med att organismen måste förhålla sig aktiv till sin omvärld för att försäkra sig om sådant som den behöver för sin överlevnad: näring, vätska, gemenskap, skydd, fortplantning etc (Skinner 1953 sid 62ff). I det klassiska inledningsstycket till boken *Verbal Behavior* (Skinner, 1957) uttrycks det så här:

Men act upon the world, and change it, and are changed in turn by the consequences of their action. Certain processes, which the human organism shares with other species, alter behavior so that it achieves a safer and more useful interchange with a particular environment. When appropriate behavior has been established, its consequences work through similar processes to keep it in force. If by chance the environment changes, old forms of behavior disappear, while new consequences build new forms. (Skinner, 1957, sid 1)

De konsekvenser Skinner skriver om i det citerade stycket handlar om beteenden som blir operant betingade eller, när omgivningen förändras, utsläckta och eventuellt ersatta av nya beteenden. Operant betingning uppkommer till följd av det som inom inlärningsteorin benämns *förstärkning*, och anpassning till en förändrad miljö genom att vissa beteenden försvinner eller förändras benämns *utsläckning*. Vi ska strax fördjupa

oss ytterligare i dessa begrepp. Men allra först en introduktion av *respondent* betingning (det vill säga den form av betingning som Pavlov och Watson intresserade sig för).

Respondent (klassisk) betingning

Respondent betingning är central för den *klassiska* behaviorismen och handlar om relationen mellan stimuli och respons.

En respons (det vill säga en organisms reaktion på ett stimulus) kan vara obetingad eller betingad. *Obetingade* responser utlöses utan föregående inläring, *betingade* responser utförs till följd av inläring (se exempelvis Skinner 1953, sid 110-116).

Pavlovs hundar är det mest berömda exemplet på respondent betingning: från början var det smaken av kött på tungan som fick hundarnas salivproduktion att öka (*obetingad respons*), men efterhand räckte det med något som de genom erfarenhet lärt sig associera till smaken av kött (exempelvis personalens vita labbrockar eller ljudet av en klocka) för att de skulle börja salivera. Då hade de vita rockarna respektive klockan blivit ett *betingat stimulus* – ett stimulus som från början inte överhuvudtaget hade med mat att göra, hade kommit att associeras just till mat – och saliveringen hade nu blivit en *betingad respons*.

The external agent came to be called a stimulus. The behavior controlled by it came to be called a response. Together they comprised what was called a *reflex* – on the theory that the disturbance caused by the stimulus passed to the central nervous system and was "reflected" back to the muscles. (Skinner 1953, sid 47)

Mer schematiskt kan den respondent betingningen beskrivas så här (just det här exemplet handlar om betingad skräck):

Obetingat stimulus (till exempel ett högt, plötsligt ljud) -> Obetingad respons (skräck)	S -> OR
Obetingat stimulus (ljudet) + Neutralt stimulus (t ex ett blinkande ljus) -> Obetingad respons (skräck)	OS + NS -> OR
Betingat stimulus (det blinkande ljuset) -> Betingad respons (skräck)	BS -> BR

Operant betingning

När det kommer till den *operanta* betingningen handlar det inte – som i den respondent – om att ett stimulus utlöser en viss respons utan om att organismen medan den

”opererar” på sin omgivning gör vissa erfarenheter (som kan fungera förstärkande eller, omvänt, aversivt) (se exempelvis Skinner 1953, sid 62-68). För att synliggöra att beteendet kommer först, föredrar Skinner att kalla de olika beteenden som en organism uppvisar för *operanter*. Begreppet operant används både som ett adjektiv (operant beteende) och som ett substantiv (en operant) (Skinner 1953, sid 65).

The term emphasizes the fact that the behavior *operates* upon the environment to generate consequences. (Skinner 1953, sid 65)

Ibland kallas Skinners behaviorism för *operant* behaviorism, även om benämningen radikal behaviorism är vanligare. Företrädare för den radikala behaviorismen menar, precis som Watson och den klassiska behaviorismen, att människans och alla andra levande organismers beteende formas i mötet med omgivningen. Men till skillnad från Watson ser Skinner inte denna miljöbetingade formning som en konsekvens av det som händer *före* beteendet, i form av ett beteendutlösande stimulus, utan mer som en konsekvens av det som inträffar *efter*. Analogt med Darwins evolutionsteori sker, enligt Skinner, ett naturligt urval av beteenden, genom att vissa beteenden (operanter) leder till någon form av gynnsam konsekvens och blir operant betingade (se exempelvis Skinner 1976 sid 223-226 och 246-247, Blackman 1991, Donahoe 1984). Det kan handla om att ett visst beteende leder till att organismen får något den uppskattar (exempelvis något gott att äta eller möjligheten att leka med en kompis) eller till att den undkommer något obehagligt (exempelvis ett skrämmande ljud eller en hotfull lärare). Det är dessa konsekvenser som Skinner kallar för *förstärkare*.

Ur det här perspektivet följer också att se organismen och omgivningen som en enhet. Lika lite som Skinner vill se dualistiskt på förhållandet kropp och själ, vill han göra det på förhållandet mellan organism och omvärld.

Förstärkare

Inom inlärningsteorin skiljer Skinner (se exempelvis 1953, sid 72-84 och 1976, sid 51-67) mellan

- *positiva* förstärkare (sådana som organismen uppfattar som värdefulla) och
- *negativa* förstärkare (sådana som befriar organismen från något obehagligt).

Positiv och negativ ska inte uppfattas som bra och dåligt, utan som något som – i matematisk mening – adderas respektive subtraheras. De tillämpningar Skinner gör av inlärningsteorin bygger på positiva förstärkare. Metoder baserade på negativ förstärkning och straff omtalar han som ”aversiva metoder” (för att individen ska kunna befrias från något obehagligt, krävs i ledet innan att något obehagligt har introducerats – detta obehagliga har en aversiv, i betydelsen fränstötande, funktion). Även om dessa metoder kan ha snabb och omedelbar effekt (dock långtifrån självklart den avsedda) menar han,

som vi ska se nedan (och i kapitel 6), att de generellt sett bör undvikas eftersom de samtidigt har många negativa bieffekter.

För att något enligt inlärningsteorin överhuvudtaget ska räknas som en förstärkare krävs att det ökar sannolikheten för att ett visst beteende, under likartade betingelser, ska upprepas. Det hungriga barn som serveras mat när det sätter sig vid bordet, kan ha fått beteendet ”sätta sig vid bordet” positivt förstärkt om hen kommit att förknippa sittandet vid bordet med matserveringen. Och den frusna person som undkommer en kall vind genom att sätta på sig en varmare jacka, har fått beteendet sätta på sig en jacka när det är kallt negativt förstärkt. I båda fallen har – om det operanta beteendet sammankopplats med konsekvensen – sannolikheten ökat för att barnet respektive den frusna personen ska upprepa samma beteende, nästa gång de är hungriga respektive utsatta för en kall vind. Det som då har inträffat benämner Skinner för inlärning och hans inlärningsteori är ett försök att beskriva de mekanismer som bidrar till att sådan inlärning sker.

Vad som verkligen fungerar som en förstärkare går inte att bestämma utan att det sätts i relation till ett beteende och ett sammanhang. Det som vi till vardags kallar för belöningar är inte automatiskt synonymt med förstärkningar. Först när en belöning associeras till ett visst beteende och leder till en ökning av sannolikheten för att detta beteende ska upprepas under likartade betingelser, kan belöningen, enligt Skinner, definieras som en förstärkare.

Förstärkningar kan vidare vara primära eller sekundära. En primär förstärkare är obetingad och fungerar utan föregående inlärning. Det kan vara mat, godis, dryck, tak över huvudet, sällskap, sex, lek. En sekundär förstärkare är något som genom associativ inlärning kommit att förknippas med en primär förstärkare. Det kan exempelvis vara åsynen av en skål med godis (man vet genom tidigare erfarenhet att godis smakar gott) eller en klickerdosas klickande ljud (klickerdosan är ett vanligt hjälpmedel inom viss djurträning, där klickljudet genom klassisk betingning kommit att associeras med något positivt).

En speciell form av sekundära förstärkare kallas för *generaliserade* förstärkare (Skinner, 1953, sid 77, 1976, sid 82). Det är en typ av förstärkare som representerar flera olika sorters primära förstärkare och som är vanliga i mellanmännsliga situationer. Det kan vara uppmärksamhet, erkännande och ömhet. Men också – vilket kan vara bra att bära i minnet längre fram i avhandlingen – en annan persons underdånighet. Om vi med tvång har drivit någon att göra något, och vi plötsligt ser något som liknar samtycke i dennas agerande, så kan det enligt Skinner (1953, sid 79) vara mycket förstärkande.

En symbolisk form av generaliserade förstärkare är så kallade *tokens*. Och den allra vanligaste formen av tokens är enligt Skinner (1953, sid 79-80), pengar. Andra exempel är betyg, examina, stipendier och priser.

Ifråga om generaliserade förstärkare understryker Skinner att det är viktigt att påminna sig att de är sekundära och inte primära. När vi talar om exempelvis människans behov av uppmärksamhet, kärlek och ömhet, så tenderar vi, enligt Skinner, att bortse

från att alla dessa egentligen – eller ursprungligen – representerar mer primära behov, som värme, näring och sex (1953, sid 81).

I förhållande till generaliserade förstärkare, är det också på sin plats att uppmärksamma begreppet *generalisering*. Genom generalisering kan generaliserade förstärkare överföras till situationer som bara delvis liknar de ursprungliga. De blir på så vis mindre situationsbundna (jämför också diskriminativa förstärkare nedan) (Skinner, 1976, sid 82-83).

Intermittent förstärkning

En förstärkare blir enligt Skinner allra mest effektiv om den bara kommer ibland, eller om värdet på förstärkningen växlar (ibland en torr kanelbulle, ibland en prinsesstårta). Skinner benämner detta ”intermittent förstärkning”, och hans laboratorieexperiment visade att det var det allra mest effektiva sättet av alla att förstärka ett beteende (se exempelvis Skinner 1953, sid 99-106). Förstärkningen kommer då inte *alltid* efter ett visst beteende, och inte heller med samma värde, men tillräckligt ofta för att beteendet ska hållas vid liv. Systemet med intermittent förstärkning används bland annat i den mänskliga spelbranschen. För att hålla fast människan vid den enarmade banditen, chokladhjulet eller roulettbordet gäller det att det med ojämna mellanrum utfaller någon sorts vinst. Det behöver inte varje gång vara storvinsten, tvärtom räcker det med en liten vinst så länge den motverkar utsläckning (att personen slutar spela eftersom hen ändå aldrig vinner något) och förstärker det beteende som är helt orienterat mot möjligheten att vinna mer (Skinner 1976, sid 67).

I barnuppfostran ägnar sig nog många, kanske de flesta, föräldrar – ofta omedvetet och oavsiktligt – åt just intermittent förstärkning. Den förälder som säger nej, nej, ja, nej, nej, nej, ja, nej, nej, nej, nej, ja – gör nämligen precis just detta. Och med tanke på att intermittent förstärkning (åtminstone enligt inlärningsteorin) är så effektiv, så kan det här vara ett verkningsfullt sätt att, till exempel, lära sina barn (och andra) att det är framgångsrikt att tjata. På samma sätt kan det vara för hunden som rycker i kopplet. Om hon var tionde gång lyckas nå hela vägen fram till den doftfläck som hon genom att rycka i kopplet försöker nå, det vill säga förstärks för sitt ryckande, kommer hon sannolikt att de andra nio gångerna också rycka i kopplet.

Förstärkning ökar alltså sannolikheten för att det förstärkta beteendet ska upprepas i en framtida liknande situation. På så vis fungerar förstärkning också – vare sig den är medveten eller omedveten, avsiktlig eller oavsiktlig – ömsesidigt kontrollerande. Mänsklig interaktion är, precis som andra responser i omgivningen, en form av kontroll (Skinner, 1953, sid 189; 2003 [1971], sid 182). Det som är positivt förstärkande för den ena parten kan vara positivt eller negativt förstärkande (eller för den delen ett straff) för den andra. Den förälder som gav efter inför sitt barns tjtande och ändrade ett nej till ett ja förstärkte intermittent barnets tjat. Tjat = beteende. Förälderns ja efter nej =

intermittent förstärkning. Samtidigt kan nej som blev ett ja för föräldern fungera negativt förstärkande. Genom att säga ja, slapp föräldern höra på barnets tjat. Säger ja (efter nej) = beteende. Tjatat upphörde = negativ förstärkning.

Formning/shejping

Ytterligare en variant av förstärkning är *successiva approximationer*, eller *formnings/shejping* (på engelska "shaping") (se exempelvis Skinner, 1953 sid 91-98). Här formas ett visst beteende stegvis i en på förhand planerad inlärningsprocess (jämför kriterieplanen för nos-target i förra kapitlet eller, för den delen, kunskapskriterierna för olika betyg i läroplanerna från 2011). Inledningsvis räcker det med att den som ska lära sig, uppvisar något som bara vagt påminner om eller leder till det på förhand definierade beteendet, för att det ska förstärkas. Kraven höjs därefter successivt, och till sist förstärks enbart sådant beteende som helt överensstämmer med målet.

Förstärkningskontingens och diskriminativa stimuli

Ett viktigt begrepp hos Skinner är *förstärkningskontingens*. Istället för att beskriva inläring som en kausal kedja, talar han om ett kontingent förhållande mellan beteende och omgivning. Ramnerö och Törneke (2013) definierar kontingens som ett "samband där en händelse, med viss sannolikhet, är beroende av en annan för att inträffa". Beteendet *utlöses* alltså inte – som i den klassiska, respondentta betingningen – av ett visst stimulus, utan uppträder i relation till något i omgivningen (se exempelvis Skinner 1953, sid 107 och 1976, sid 58 och 163).

Det som kan se ut som uttryck för fri vilja eller ett fritt val är, understryker Skinner, i själva verket beroende av organismens förstärkningshistoria. Eftersom historien inte finns närvarande i situationen är det lätt att förbise detta.

Operant behavior is called voluntary, but it is not really uncaused; the cause is simply harder to spot. (Skinner, 1976, sid 60)

I en förstärkningskontingens finns det enligt Skinner tre variabler, som görs beroende av varandra:

- A. Den situation i vilken ett beteende uppträder (ibland beskrivs det som Antecedenter, ungefär motiverande omständigheter),
- B. själva Beteendet och
- C. följderna av beteendet (Consequenses). (Skinner, 2008 [1968], sid 13).

Förstärkningskontingenser uppstår hela tiden, spontant. Men det är också förstärkningskontingenser som kan användas för att analysera uppkomsten av ett beteende

och/eller för att lära någon annan något. Att, exempelvis, lära en hund ligga på kommando, går inte, enligt inlärningsteorin, från att hunden lär sig ordet ”ligg” till att den lägger sig och får godis. Det sker inte heller via mutor, genom att matte eller husse säger ligg och förmår (”mutar”) hunden att lägga sig med en lockande godis och när hunden lägger sig ger den godbiten.⁴⁴ Inläringen går tvärtom – som vi såg ovan – i motsatt riktning och innebär ett arrangerande av förstärkningsbetingelser (Skinner, 2008 [1968], sid 13). Det börjar, i synnerhet sett ur hundens perspektiv, med att den i en viss situation, till exempel när matte eller husse står helt still på trottoaren, spontant (eller prövande) lägger sig och att den sedan den lagt sig förstärks med godis. När detta upprepats ett antal gånger och hunden verkar på det klara med att den får godis om den *under de givna betingelserna* lägger sig, och att den därför också börjat göra så, så kan människan ”lägga på signal”, det vill säga få hunden att börja associera signalen ”ligg” med att lägga sig. Och få godis.

Då skulle man kunna lockas att säga att signalen ”ligg” blivit ett betingat stimulus och liggandet en betingad respons. Men det gör *inte* Skinner, eftersom hundens reaktion på ”ligg”, *inte* är ett reflexmässigt beteende utan tvärtom har föregåtts av inläring. Liggandet är relaterat till en viss situation. Och för att särskilt synliggöra att det inte handlar om ett reflexutlöst beteende, skiljer Skinner mellan klassiskt *betingade* stimuli, som exempelvis Pavlovs klocka, och *diskriminativa* stimuli (se exempelvis Skinner 1953, sid 107). Ett diskriminativt stimulus har en helt annan ”tillkomsthistoria” än det klassiskt betingade; det har tillagts *sist* i en inlärningsprocess, som – om vi håller oss till exemplet en människa som vill lära sin hund att lägga sig ner när den hör ordet ligg – schematiskt kan beskrivas så här:⁴⁵

- 1) Hunden rör sig och undersöker (opererar på) sin omgivning
- 2) När hunden lägger sig (kanske för att den är uttråkad, behöver tänka eller blivit trött), förstärker människan detta beteende (genom att ge en godis, säga något uppmuntrande, klappa hunden eller erbjuda den en stunds lek)
- 3) Genom de förstärkningsbetingelser som människan skapar, ”shejpas” ett önskat beteende fram. Om vi håller på att lära vår hund att lägga sig ner när vi säger ligg är det inte så många moment inblandade, det som förstärks är helt enkelt att hunden lägger sig (möjligen, om den är mycket ovillig, kan vi i och för sig på vägen dit förstärka hundens väg ner, exempelvis att den tittar mot golvet, sänker någon del av kroppen etc), men det är också fullt möjligt att

⁴⁴ Det är dock fullt möjligt att lära en hund ligg på detta vis, men det handlar då om en form av klassisk betingning, eller det som på Lissies valpkurs kallades för ”locka och lura”, snarare än om operant betingning.

⁴⁵ Jag exemplifierar med människa som tränar hund, men egentligen menar Skinner att de mekanismer som styr beteende är de samma för alla levande organismer. Det människan gör, när hon tränar ett annat djur att bete sig på ett visst sätt, är att hon – med Skinners terminologi – medvetet använder sig av dessa mekanismer för att utöva kontroll över djurets beteende.

- tänka sig att liggandet bara är ett första steg i en längre beteendekedja som då steg för steg shejpas fram, exempelvis att hunden lägger sig och sedan lyfter ena tasserna och lägger den över den andra tasserna och därefter nosen på tasserna ... etc.
- 4) Slutligen förknippar hunden beteendet att lägga sig under de givna omständigheterna, med den positiva förstärkaren, till exempel en godisbit.
 - 5) Nu – och först nu – lägger människan till signalen, det vill säga ordet ”ligg”. Det tränas följaktligen inte in som vid klassisk betingning genom att kombineras med ett tidigare obetingat stimulus (något sådant finns överhuvudtaget inte i den här processen), utan genom att kombineras med det önskade beteendet. Samtidigt eller i direkt anslutning till att hunden lagt sig, har människan börjat säga ”ligg”, och, så fort hunden lagt sig, förstärkt beteendet.
 - 6) Till sist har ”ligg” blivit ett diskriminativt stimulus: hunden vet att ”ligg” under de givna betingelserna, till skillnad från exempelvis ”sitt” eller ”hit”, är ett löfte om att godis kan följa på att den *lägger sig*.

Skillnaden mellan klassiskt betingade och diskriminativa stimuli är att de förra *framkallar* en viss respons, medan det senare bygger på att organismen *erbjudit* en viss respons (se exempelvis Skinner, 1976, sid 58-59). I det senare fallet finns ingen enkelt urskiljbar och alltid likadan orsak-verkan-relation, som i den klassiska betingningens stimulus-respons-kedjor. Ett diskriminativt stimulus ändrar sannolikheten för att ett visst beteende ska uppträda, men eftersom beteendet är situationellt och baserat på tidigare erfarenheter så kan förändringar i situationen, exempelvis att hunden är mätt, upptagen av något annat eller på grund av höga bakgrundsljud har svårt att urskilja signalen (ordet), påverka sannolikheten för att hunden lägger sig när den hör signalen ”ligg”. Liggandet är inte klassiskt betingat (det utlöses inte av signalen), utan kontingent (det erbjuds när de samlade omständigheterna är de rätta).

Skinner antar att denna diskriminativa förmåga är av biologisk betydelse – och av evolutionärt ursprung. Utan diskriminativa stimuli skulle det lätt bli kaos i relationen mellan organism och omgivning, eftersom den skulle sakna möjlighet att navigera i fråga om *när* ett visst beteende men inte ett annat är adekvat (Skinner 1953, sid 108).

Regelstyrt eller kontingent betingat beteende

Den stora utmaningen för Skinners inlärningsteori (och överföringen av erfarenheterna från djurförsök till mänskligt handlande) är det verbala språket. Jag kommer inte här, eller någon annanstans i avhandlingen, gå på djupet i den språkteori som Skinner lägger fram i boken *Verbal behavior* (men jag återkommer kort till den i kapitel 6 i anslutning till Chomskys beryktade recension av boken). Det som däremot kan vara relevant att påtala inom ramen för en presentation av inlärningsteorin, är att Skinner såg språket som ett för människan unikt beteende, med för människan som art unika konsekvenser. Till skillnad från alla andra djur medför, enligt Skinner, språket för människan både

möjligheten att utveckla ett självmedvetande och att reagera på den sortens speciella stimuli, som han benämner verbala stimuli. Genom regler (lagar eller råd) kan människans beteende påverkas av responser som ännu inte inträffat. Skinner kallar sådant beteende för regelstyrt och beskriver det som svagare, än kontingent förstärkt beteende (det vill säga beteende baserat på förstahandserfarenheter).

Så här beskriver han själv förhållandet mellan regelstyrt och kontingent beteende, och fortsatta utmaningar för betetendevetenskapen, i vad som måste ha varit en av sina sista artiklar:

Verbal behavior differs from nonverbal in certain features of the contingencies of reinforcement. The verbal stimuli we call advice, rules, or laws describe or allude to contingencies of reinforcement. People who have been advised or who follow rules and obey laws behave for either of two very different reasons: Their behavior has been directly reinforced by its consequences, or they are responding to descriptions of contingencies. How and why they respond to descriptions must also be explained by analyzing verbal contingencies of reinforcement. (Skinner, 1987).

Utsläckning

Vid sidan av förstärkning finns inom inlärningsteorin begreppet *utsläckning*. Ett beteende som utsläckts är ett beteende som upphört. Bakgrunden till utsläckning är att den konsekvens som tidigare förstärkte ett visst beteende, har försvunnit. Hur många gånger det hungriga barnet än sätter sig vid bordet, så serveras inte längre någon mat. När barnet därför till sist ger upp och slutar att sätta sig vid bordet när det är hungrigt, så sägs beteendet ha blivit utsläckt.

Den radikala behaviorismen: grundläggande tankegångar

Frihet och aversiv kontroll

Även om Skinner utvecklade inlärningsteorin baserat på experimentella djurförsök där han kunde kontrollera försökssituationerna på ett sådant sätt att han, bland annat, kunde ta bort de möjligheter till att göra fel som fanns i Thorndikes experiment några decennier tidigare (Skinner, 1987), verkar han inte ha haft några dubier kring att utsträcka teorin till att också omfatta mänskligt beteende. Han tillstår dock här och var att det återstår mycket forskning, särskilt för att göra tillämpningar i form av beteendeteknologi, men menar att principerna är desamma för djur och människor.⁴⁶

En del av denna överföring till mänskligt beteende innebär att han avvisar varje idé om människan som självstyrande, autonom och utrustad med en fri vilja. Den frihet som högaktats som en rätt och som något värt att kämpa för är, enligt Skinner, inte en frihet *till* något utan frihet *från* och historien är full av exempel på försök till *aversiv* kontroll: "... if a man does not behave as you wish, knock him down; if a child misbehaves, spank him if the people of a country misbehave, bomb them (Skinner 1953, sid 182).

"Aversiv" i uttryck som "*aversiv* kontroll", "*aversiv* styrning" och "*aversiva* stimuli" syftar på företeelser som organismer "vänder sig bort ifrån" (2003 [1971] sid 28). I förhållande till personer som är avsiktligt eller oavsiktligt aversiva (våldsamma, hotfulla, de gnatar, är högljudda, närgångna eller på annat sätt farliga, irriterande eller störande), försöker den som utsätts antingen undkomma genom att så länge den andra finns inom synhåll uppföra sig i enlighet med vad denna begär (vilket omvänt förstärker dennas aversiva beteende) eller ta ut ett ordentligt rumsligt avstånd för att komma ur syn- och räckhåll eller gå till motattack (2003 [1971], sid 29). "A stimulus is known to be aversive only if its removal is reinforcing" (Skinner, 1953, sid 171). Det där är också i kort-het Skinners definition på straff. Ett straff är något som det är förstärkande att slippa. Och ju mer utbrett bruk av aversiva metoder desto större upplevelse av ofrihet och desto ivrigare kamp för "frihet".

⁴⁶ Så sent som 1987, bara några år före sin död, skriver Skinner i the American Journal of Psychology att beteendeanalysen fortfarande – och precis som andra vetenskaper, som exempelvis astronomi – huvudsakligen bygger på beräkningar och tolkningar. "In a similar way we use what has been learned from an experimental analysis to explain behavior that cannot, at the moment at least, be brought under experimental control, such as covert behavior or behavior observed casually in daily life." (Skinner, 1987, sid 783).

Bestraffning

Trots en spridd uppfattning att Skinner ska ha menat att beteende kan förändras genom bestraffning, finns det svagt, eller inget, stöd för det i hans texter. Straff kan tillfälligt minska förekomsten av ett visst beteende, men det medför inte någon verklig förändring (se exempelvis Skinner, 1953 sid 18-193 och 2003 [1971] sid 56-75 och 1976, sid 68-71). Bestraffning beskrivs av Skinner som introducerande av en negativ förstärkare (någon sorts obehag, det vill säga ett aversivt stimulus, som det är möjligt att, i nästa skede, befria organismen från) eller som avlägsnandet av en positiv förstärkare. Det är en definition som inte relaterar straff direkt till inläring – utan inläringen förläggs istället till det ögonblick då straffet (det aversiva stimuluset) försvinner och definieras då som negativ förstärkning.

Straff handlar följaktligen inte om att lära en annan organism något nytt, utan om att förmå den att *sluta* med något den gör (Skinner, 1976, sid 56). Samtidigt leder straff till en förstärkning av varje beteende som den straffade gör för att undkomma ytterligare straff, inklusive att inte göra någonting (1953, sid 189).

Innebörden av straff har inom senare ("post-skinneriska") varianter och utvecklingar av inläringsteorin förändrats, och gjorts till en inverterad form av förstärkning. Förstärkning *ökar* sannolikheten för att ett beteende ska framträda under vissa omständigheter, medan straff, föreställer sig företrädare för detta synsätt, på motsvarande sätt *minskar* sannolikheten.

Tabell 1

Schematisk bild av negativ och positiv förstärkning respektive bestraffning

	BETEENDET ÖKAR	BETEENDET MINSKAR
POSITIV = LÄGGA TILL +	Positiv förstärkning, F+ Till exempel får en godis eller leksak	Positiv bestraffning, B+ Till exempel utsätts för slag, ryck i kopplet eller ett skrämmande ljud
NEGATIV = TA BORT -	Negativ förstärkning, F- Till exempel nyp, tryck, ryck upphör	Negativ bestraffning, B- Till exempel blir av med uppmärksamhet eller godis

Denna analogi mellan förstärkning och bestraffning gör dock inte Skinner, eftersom han menar att det inte finns något lärande i straff (se vidare kapitel 6).

... en karl som har blivit satt i fängelse för misshandel, blir för den skull inte nödvändigtvis mindre benägen för att misshandla andra. Det är sannolikt att det bestraffade beteendet dyker upp igen så snart själva straffsituationen är upphävd. (Skinner, 2003 [1971], sid 57)

Typiskt för aversiva metoder är att de ständigt måste upprepas. I en av sina texter exemplifierar Skinner detta med bemötandet av ett barn som stör en gudstjänst genom

att fnittra (1953, sid 186). Den vuxna i barnets sällskap försöker få tyst på barnet genom att nypa det. Att nypa barnet innebär, enligt Skinner, att en negativ förstärkare (nypet) presenteras. Det kan tillfälligt avbryta fnittret, eftersom det är svårt att fnittra och utsättas för smärta samtidigt (bestraffningen framkallar ett oförenligt beteende), men, menar Skinner, det säger ingenting om huruvida barnet i en liknande situation i framtiden kommer att avstå från att fnittra.

Bestraffning, i Skinners definition, är överhuvudtaget inte knuten till framtida situationer och beteende. Han diskuterar det spridda antagandet att straff har en bestående effekt, men ser ingen sådan betingning av straffet. Fnittrandet i sig kommer inte i en senare, likartad situation, framkalla en respons hos barnet som innebär att det tystnar för att undkomma smärta. Däremot kan föräldern göra en hotfull gest mot barnet när det fnittrar, med innebörden ”jag nyper dig”, som, precis som vid det tidigare tillfället när barnet verkligen blev nypt, får det att sluta.

Det som också kan hända i detta skeende är enligt Skinner (1953, sid 187), att barnets fnittr börja fungera som ett betingat stimulus och i sin tur framkalla en betingad oförenlig respons, ofta av känslomässig karaktär (exempelvis känslor av skuld och skam). Den känslomässiga reaktionen kan då tillfälligt försvaga beteendet, men det är inte en bestående effekt. Det handlar inte heller om att det bestraffade beteendet (fnittret) undertrycks, utan om det oförenliga i responsen (att fnittret ersätts av, exempelvis, rädsla).

I förlängningen kan det här medföra att barnet utvecklar sätt att undvika nya straff, genom att hålla sig långt borta från sådana situationer där bestraffning förekommit – vilket i sin tur enligt Skinner medför att den betingade negativa förstärkaren (hotet om smärta) med tiden försvagas och, om den inte återintroduceras, på sikt helt kommer att försvinna.

...a draft horse is kept moving according to the same formula. When the horse slows down, the slower pace (or the crack of a whip) supplies a conditioned aversive stimulus from which the horse escapes by increasing its speed. The aversive effect must be reinstated from time to time by actual contact with the whip. (Skinner 1953, sid 190)

Kännbara straff kan snabbt reducera oönskade beteenden, men på lång sikt har det, inte minst genom det här behovet av ständig upprepning och att ett beteende blockeras av ett annat, en kolossal kostnad i form av minskad glädje, reducerad effektivitet och uppkomsten av psykosomatiska problem (Skinner, 1953, sid 190). Betydligt bättre, ur ett inlärningsteoretiskt perspektiv, är att den som vill förändra någons beteende ändrar på omständigheterna i den situation som framkallar det och vår förståelse av det. Ifråga om barn kan det ibland också räcka att bara avvakta.

Behavior may often be eliminated from a repertoire, especially in young children, simply by allowing time to pass in accordance with a *developmental schedule*. If the behavior is largely a function of age, the child will, as we say, outgrow it. It is not always easy to put up with the behavior until this happens, especially under the conditions of the average household, but there is some consolation if we know

that by carrying the child through a socially unacceptable stage we spare him the later complications arising from punishment. (Skinner, 1953, sid 192)

Det är möjligt, att låta tiden göra jobbet även för sådant beteende som inte har med ålder och utveckling att göra: att glömma (genom att avstå från situationer som utlöser beteendet), att inte ge beteendet någon uppmärksamhet och att genom frånvaro av förstärkare utsläcka det. Ytterligare en möjlighet kan vara att med hjälp av positiv förstärkning betinga ett oförenligt, känslomässigt oladdat beteende, som exempelvis tålmod (Skinner, 1953, sid 191-193).

Omgivningens kontroll och den kontrollerades motkontroll

Enligt Skinner är det ingen skillnad mellan människors inre och yttre liv – allt är beteende och allt kontrolleras utifrån. Det vore, skriver han, dåraktigt att förneka att ”en liten del av universum är inneslutet i en mänsklig hud”, men lika dåraktigt vore det ”att påstå att den världen, på grund av att den är privat, måste vara av annan natur än världen utanför” (1971, sid 170). Med detta synsätt avvisar han alltså inte bara en dualism mellan kropp och själ, utan också mellan organism och omvärld.

Nästan all vetenskap om mänskligt beteende härleder, menar Skinner (1971, sid 25) beteende till inre fenomen som ”sinnesstämningar, känslor, karaktärsdrag, den mänskliga naturen och så vidare”. Det innebär en oförmåga eller ovilja att se att exempelvis känslor och karaktärsdrag i själva verket har ett ursprung i organismens förstärkningshistoria. Att någon känner en viss sak i en viss situation och till följd av det agerar på ett visst sätt, bör förstås mot bakgrund av organismens *tidigare* erfarenheter. Det är inte *känslan* som är beteendets ursprungliga upprinnelse, utan det som i den nu aktuella situationen aktiverar en viss känsla.⁴⁷

Föreställningen om människan som autonom, och som någon som själv styr över sitt handlande är missledande. Vårt medvetande är en språklig produkt (inte ett uttryck för en oberoende individ) och tänkandet, liksom språket, beteenden bland andra. Följaktligen ska ansvaret för det mänskliga beteendet inte tillskrivas den enskilda personen:

Den vetenskapliga analysen för över både äran och skammen till omgivningen.
(Skinner, 2003 [1971], sid 23)

Omgivningens betydelse är dessutom, i Skinners framställning, missförstådd, inte minst genom att alldeles för få ser att omgivningen – precis som gäller i den evolutionära processen – *väljer* ut och förstärker vissa beteenden, men inte andra.

⁴⁷ Att känslor är något socialt är en framträdande tanke också hos exempelvis Johan Asplund och den tvärvetenskapliga forskningsinriktning som kallas ”emotionologi”. Se exempelvis Bergman, Florin och Ljunggren (red) (2017).

Detta sätt att se på människan och hennes relation till omvärlden hör – som vi uppmärksammar i kommande kapitel – till det som Skinner blivit allra mest kritiserad för. Att se människan som kontrollerad av yttre faktorer (och att därtill förespråka utvecklandet av en beteendeteknologi i syfte att mer medvetet utnyttja detta faktum för att styra det mänskliga beteendet), är svårsmält för många. Dock inte för den radikala behaviorismens upphovsperson själv, som förhåller sig till det som till något tämligen oproblematiskt, eller kanske snarare *ofrånkomligt*. Hela Skinners teoribygge och filosofi står på just detta fundament: alla människor, liksom alla andra organismer, kontrolleras utifrån, vare sig vi vill det eller inte. Det finns inget sådant som en fri vilja och fria människor. Att försöka ingripa i kontrollen, genom olika former av beteendeteknologier (det vill säga genom anpassningar av omvärlden så att bara vissa beteenden förstärks medan andra utsläcks), är betydligt bättre än motsatsen. Det finns inget sätt att leva bortom denna kontroll, därför bör vi när vi vill uppnå förändring, istället ändra på de betingelser i omvärlden som fungerar kontrollerande. Vi bör, med andra ord, ta kontrollen över kontrollen, eftersom det i sin tur kan generera förändringar i människors beteende (Skinner 1976, sid 208-209). I en ofta citerad passage skriver han att en människa ändrar en annan människas beteende genom att ändra den värld hon bebor:

One can help a person by arranging an environment which exerts control, and if I am right, one cannot help a person without doing so. ... "Help" points to the interests of the person helped and "control" to the interests of the controller, but *before we decide that the first is good and the second bad, we should ask whether the controller is affected by his own good or the good of others.* (Skinner, 1976, sid 199, 205, min kursivering)

Kursiveringen i den sista meningen ovan innehåller en ofta förbisedd aspekt av Skinners idealsamhälle (vars konturer tidigt tecknades i den utopiska romanen *Walden 2* från 1948). Det präglas inte av personer som strävar efter omedelbar njutning och personlig vinning utan av förstärkningskontingenser som är tänkta att uppöva medborgarnas förmåga att skjuta upp den personliga behovstillfredsställelsen (genom att lära sig självkontroll) och att verka för allas bästa. En sådan samhällsutveckling sker dock inte, enligt Skinner, av sig själv, utan behöver ta beteendeteknologin till sin hjälp.

The notion of evolution is misleading—and it misled both Herbert Spencer and Darwin—when it suggests that the good represented by survival will naturally work itself out. Things go wrong under all three contingencies of selection⁴⁸ and they may need to be put right by explicit design. (Skinner, 1976, sid. 205/226)

⁴⁸ Naturligt urval, operant betingning, miljöns utveckling.

Som svar på kritiken mot den determinism som är tämligen öppet uttalad i idén om att med beteendeteknologi styra människors beteende, försvarar sig Skinner med att planerad styrning är bättre än svag och slumpartad. Dessutom, menar han, stärks förutsättningarna för organiserat motstånd om kontrollen är synlig och urskiljbar:

När de åtgärder folk är utsatta för är dolda eller kamouflerade, är det vanskligt att åstadkomma någon motkontroll; det framgår ju inte klart vem det är man bör undfly och vem man bör attackera. (Skinner 2003 [1971], sid 90)

Vad är nu detta? Motkontroll? Jo, trots tankegångarna kring yttre kontroll är människor och andra djur enligt Skinner inte passiva objekt för omgivningens styrning. All kontroll är tvärtom parad med *motkontroll*. "We all control, and we are all controlled" (Skinner 1953, sid 438). Varje organism försöker kontrollera omgivningen, för att behålla kontrollen över sig själv. Och omgivningen kontrollerar i sin tur organismen, genom de beteenden som "väljs ut" och förstärks. Detta är ett slags socialpsykologiskt perspektiv på relationen mellan organism och omvärld. Kontroll och motkontroll är en elementär del av tillvaron och det är behovet av motkontroll som uppstår i samband med försök till aversiv kontroll (Delprato, 2002, sid 191). Ett sätt att undkomma aversiv kontroll är (som jag nämnde ovan) att uppföra sig i enlighet med kontrollörens förväntningar. Eleven gör sina läxor och arbetaren arbetar ännu hårdare. Ett annat sätt att undkomma är genom motkontroll, vilket är vanligt förekommande i samband med tvång och/eller när det är uppenbart att den som styr får uppenbara fördelar på den andras bekostnad (Skinner 1953, sid 315-316). Den som utövar motkontroll gör det genom att negligera eller ignorera de försök till kontroll man är utsatt för alternativt genom att fly eller gå till fysisk eller verbal motattack (se exempelvis Skinner 1953, sid 321-325, 1976 sid 210-223).⁴⁹ Närvaron respektive frånvaron av motkontroll är, som jag läser Skinner, det som socialt definierar en situation, vilket också det är en socialpsykologisk och konstruktivistisk precisering. Möjligheten till motkontroll finns alltid närvarande, även om den inte utövas. Att en dirigent kan briljera, en lärare trolldinda eller en förälder styra är en följd av hur relationen mellan kontroll och motkontroll ser ut.

Förutom att beskriva förhållandet mellan kontrollerad och kontrollör, kan motkontroll också – inom beteendeanalysen – fungera som en signal om att någon är utsatt för aversiv kontroll eller försök till sådan kontroll, på ett sätt som "aktiverat" motkontrollen. Den som, exempelvis, ser ett barn som verkar helt döv för den uppmaning som föräldrarna just uttalat eller en hund som sticker iväg med sin boll istället för att komma och leka när hundens matte eller husse kommenderat loss, kan på goda grunder anta att det som just bevittnats är uttryck för motkontroll och att det följaktligen finns någon

⁴⁹ Skinners beskrivning av de val som den som utsätts för aversiva metoder kan ta till, har drag av fysiologen Walter Cannons teori om fight or flight-respons – en teori som idag (bland annat i relation till posttraumatiskt stressyndrom) utökats med ytterligare responser: fight, flight, freeze, or fawn. Se exempelvis Walter Cannon (1932). *Wisdom of the Body*. United States: W.W. Norton & Company.

eller något i situationen som samtidigt utövar (eller försöker utöva) aversiv kontroll (jämför Delprato, 2002, sid 193).

Frånvaro av motkontroll ska dock inte tolkas som tecken på frihet (Delprato, 2002 sid 195). Istället kan det handla om att de som kontrolleras är så svaga eller försvagade att de inte har någon möjlighet att utöva motkontroll⁵⁰ men också, omvänt, att kontrollen huvudsakligen utövas genom positiv förstärkning vilket tar bort impulsen till motkontroll (de som kontrolleras blir hela tiden förstärkta för sitt sätt att bete sig och utsätts därför inte av sådan aversiv kontroll som kan skapa beteenden som flykt, motattacker eller ignorans).

The critical condition for the apparent exercise of free will is positive reinforcement, as the person feels free and calls himself free and says he does as he *likes* or what he *wants* or is *pleased* to do. ... positively reinforcing consequences do not generate avoidance or escape or any behavior designed to change the conditions in which it occurs. (Skinner, 1976, sid 60)

Dessa möjligheter att styra genom positiv förstärkning är något som Skinner här och var problematiserar (se exempelvis 1953, sid 437, 443-449). Han tillstår att det är fullt möjligt att missbruka all vetenskap, inklusive beteendevetenskapen, i syfte att erhålla kontroll över andra människor i eget intresse. Det skulle kunna innebära ett användande av inlärningsteorin för att öka den egna kontrollen över andra, genom att positivt förstärka dem man vill kontrollera på ett sätt som ökade deras lydnad gentemot regler som gynnade en själv. Ett sätt att undvika en sådan användning av inlärningsteorin och ändå kunna använda den vore, enligt Skinner, att långsamt, genom en politisk maktutövning som uppmuntrar ett beteendevetenskapligt experimentellt förhållningssätt, bygga en kultur på inlärningsteoretisk grund som förstärker sådant beteende som är av godo för de styrda. "Government for the benefit of the governed" (sid 444).

Det går inte, menar Skinner, att på förhand definiera vad som är rätt respektive fel, gott respektive ont, eftersom det mänskliga livet och den mänskliga kulturen är så extremt komplex. Det går inte heller att tro att vetenskapen ensam och en gång för alla kan vara lösningen. Den är lika mycket som allt annat en del av ett historiskt händelseförlopp och hoppet finns istället just i den historiska utvecklingen där, enligt Skinner

⁵⁰ I fem fall menar Skinner (1976, sid 211) att motkontrollen i mänskliga sammanhang är satt ur spel eller kraftigt försvagad, nämligen när det handlar om omsorg om små barn, mycket gamla människor, fängelseinterner, svårt psykiskt sjuka och utvecklingsstörda. (Samma sak torde kunna gälla, även om Skinner inte formulerar sig kring det, i relationen mellan människor och andra djur). Det som i vården och omsorgen om dessa grupper kan se ut som en alltför känslökall och demoraliserad praktik (i avsaknad av medkänsla och etisk kompass) är, menar Skinner (1976, sid 211) uttryck för de kontrollerade gruppernas svårigheter att utöva motkontroll. Unga och gamla är för svaga för att protestera, fängelseinterner är för hårt polisiärt kontrollerade, psykiskt sjuka och utvecklingsstörda saknar kapacitet att organisera ett motstånd.

1976, den experimentella beteendevetenskapen kommit att blomstra och med stor sannolikhet, genom den insikt den erbjuder om att det är mer fruktbart att reformera kulturen och den sociala omgivningen än den enskilda individen, också kommer att fortsätta blomma och positivt bidra till den mänskliga kulturens utveckling och fortlevnad (se vidare exempelvis 1953, sid 444-449 och 2003 [1971] sid 130-164, 186-187).

Vad ska vem göra med kontrollen?

För att utveckla beteendeteknologin – och på sikt hela samhället – behövs, menar Skinner, fördjupade kunskaper om *hur* en viss omgivning fungerar. Först när vi förstår det, kan vi genom att göra förändringar i omvärlden, också förändra beteenden (Skinner 2003 [1971], sid 25f).

Nästan alla våra viktigare problem har med det mänskliga beteendet att skaffa, och de kan inte lösas blott med hjälp av fysisk och biologisk teknologi. Det som behövs är en beteendets teknologi. (Skinner, 2003 [1971], sid 25)

När Skinner på det här oförblommerade viset talar om beteendeteknologi och att kontrollera olika faktorer i omvärlden för att därigenom kontrollera människor, bör man, menar Delprato (2002), hålla i huvudet att han gör en sorts översättning mellan sin verksamhet som experimentell psykolog och sin socialfilosofi. Att kontrollera omgivningen är grundläggande för den forskare som bedriver experimentell vetenskap i syfte att studera relationen mellan omgivning och beteende. Forskaren manipulerar på olika sätt experimentmiljön, för att undersöka hur det påverkar organismens beteende. Och kanske kan Skinners användning av begreppet ”kontroll” (förutom att vara en konsekvens av teorin i sig) också ses i denna experimentella mening, som ett sätt att skapa ett bättre samhälle genom att pröva olika lösningar i omvärlden och se hur de återverkar på människors beteende.

Skinners återkommande reflektioner över möjligheten att styra mänskligt beteende genom att anpassa omgivningen, innehåller få, för att inte säga mycket få, exempel på vad detta rent faktiskt skulle kunna vara för typ av anpassningar. Inledningsvis förstod jag det som att han i avsaknad av egna svar, överlämnade till framtida forskare att utveckla den praktiska tillämpningen av beteendeteknologin, men idag, inte minst efter att ha återvänt till hans utopiska roman *Walden II* (1948), lutar jag åt att man också eller kanske till och med, med fördel kan se hans beteendeteknologi som ett slags förhållningssätt. Skinner förordar inte en – och en enda – slutgiltig teknologisk lösning på mänsklighetens problem och utmaningar, men han förespråkar att vi, med inlärnings-teorins principer som grund, ska skapa ett samhälle som närmar sig olika problem utifrån ett beteendevetenskapligt och experimentellt förhållningssätt. Han kombinerar en kumulativ syn på kunskapstillväxt med en pragmatisk, där det som är ”sant” är det som fungerar (jämför Hackenberg, 1995, 231-233). Han verkar vidare, åtminstone i sin

egen praktik och lite på tvärs med det han själv ofta beskriver som sin strävan efter prediktion och kontroll, vara mer intresserad av experiment (i den betydelse som jag har givit det ovan, det vill säga undersökningar av typen: ”om jag utformar omgivningen på det här viset, vad händer då?”) än av prediktion (se exempelvis Skinner 1959).

Ett sätt att ytterligare visualisera det här förhållningssättet hos Skinner, är att kontrastera hans tillvägångssätt med sociologen Erving Goffmans. Skillnaden blir då tydlig mellan Goffmans ”vad pågår här?” och Skinners ”vad händer då?”, i det att Skinner vill organisera (kontrollera) den situation han ska studera, medan Goffman istället mer förutsättningslöst går rakt in i den.

När Skinners andra dotter föds bestämmer han sig för att pröva om han kan bygga en perfekt tempererad miljö för henne, i form av en ”luftvagga” (se vidare kapitel 6), och när han under en åhörardag i skolan börjar reflektera över hur lärare egentligen undervisar, blir det inledningen till undervisningsteknologin, den programmerade undervisningen och försöken med undervisningsmaskiner. Han prövar, utvärderar och spekulerar, snarare än teoretiserar, förutsäger och bevisar. Eller som han formulerar det i *Bortom frihet och värdighet*:

Vi kan förkasta traditionella förklaringar ifall de har blivit prövade och befunnits inte hålla måttet under experimentell analys, och sedan kan vi pressa oss framåt i våra undersökningar med aldrig sviktande nyfikenhet. (Skinner 2003 [1971], sid 24)

Vidare är det sannolikt så att man, för att kunna läsa Skinner och förhålla sig till inlärningsteorin både som en fristående teori och som en inlemmad del av den radikala behaviorismen, måste hålla i minnet att det ur Skinners perspektiv inte är ett övergrepp att sträva efter kontroll, eftersom den är en ofrånkomlig del av varje levande varelses betingelser.

Skinner vill med den radikala behaviorismen förändra mänsklighetens villkor, men den vetenskapliga kunskap som han uttalar sig om som något beständigt och sant, är huvudsakligen principerna i inlärningsteorin, det vill säga att A (situation/antecedent) tillsammans med B (beteendet) och C (de möjliga konsekvenserna av B) återverkar på – väljer ut, styr och kontrollerar – alla organismers beteende. Och eftersom förhållandet mellan A, B och C är situationellt och det är omöjligt att kontrollera varje aspekt av varje situation, så talar egentligen kunskap baserad på inlärningsteoretiskt grundad beteendeanalys bara om sannolikheter, inte om lagbundna orsaksrelationer.

Är inlärningsteorin relationell?

Skinner var till professionen psykolog och han utvecklade inlärningsteorin inom ramen för den experimentella psykologin. Av den amerikanska sociologen James A Schellenberg (1980) utnämns han till en av *socialpsykologins* fyra förgrundsgestalter (de andra

tre är Sigmund Freud, G H Mead och Kurt Lewin). Sitt urval förklarar Schellenberg med att socialpsykologin saknar ett enhetligt paradigms och att just dessa fyra varit pionjärer inom varsitt ledande teoretiskt perspektiv (1980, sid 9-10). Skinners tillämpningar av inlärningsteorin på komplexa former av mänskligt beteende motiverar, menar Schellenberg (1980, sid 11), hans plats både inom socialpsykologin och som förgrundsgestalt. Skinner intresserar sig för individuella organismer, men presenterar samtidigt en allmän ram för analys av socialt beteende, som många forskare därefter kunnat fylla med detaljer (Schellenberg, 1980, sid 91).

I kapitel 2 redogjorde jag för vad jag, framför allt baserat på Asplund (1983), menar med att anlägga ett socialpsykologiskt perspektiv på lärande relationer. Jag skrev att det innebär att rikta blicken mot olika aspekter av samspelet mellan individer – och mellan individ och omvärld, och att det handlar om att studera hur människor i relation till varandra och samhället blir till, interagerar, påverkas och förändras.

I Asplunds definition av socialpsykologin ingår också en beskrivning av vad som *inte* är socialpsykologi (1983, sid 48-66):

Socialpsykologi är inte *psykologi* (psykologin, ”läran om själen”, undersöker den enskilda individen och bortser från samhället) och det är inte *sociologi* (sociologin, läran om det sociala, undersöker samhället och bortser från individen).⁵¹ Den historiska utveckling (framför allt industrialismen och urbaniseringen), som ledde till att individ och samhälle uppfattades som åtskilda entiteter utgör enligt Asplund socialpsykologins rot och för att något ska kunna kvalificera sig som socialpsykologi måste det därför röra sig om studier av förhållandet mellan individ och samhälle, där forskaren dessutom förmår betrakta båda samtidigt.

Frågan är då om detta är en definition som Skinners verk ryms inom? Även om jag beskrev hans resonemang om kontroll och motkontroll som socialpsykologiskt, så är det nog få som idag skulle omtala honom som socialpsykolog och ännu färre som socialpsykologisk förgrundsgestalt. Är det någonstans han fortfarande omnämns som en sorts förgrundsförfigur så är det snarare som representant för en förlegad teori om inlärning (jämför kapitel 3 ovan). Samtidigt är Schellenbergs (1980) val att se honom som socialpsykolog inte särskilt långsökt. Socialpsykologin är fortfarande ett mångfacetterat (tämigen rymligt) perspektiv,⁵² och Skinner är, precis som många (andra) socialpsykologer, intresserad av relationen mellan individ och samhälle (även om han föredrar att

⁵¹ Det är en något grovt tilltydligt karaktäristik av psykologi respektive sociologi, som Asplund gör, men jag antar att den är det för att fylla sitt syfte – det vill säga bidra till att mejsla fram innebörden av socialpsykologi.

⁵² Schellenbergs bok utkom i original 1978. När jag undersöker hur socialpsykologi definieras vid några svenska universitet som erbjuder grundkurser i ämnet idag (2018) kan jag konstatera att den frånvaro av ett enhetligt socialpsykologiskt paradigms som Schellenberg iakttog 1978, fortfarande verkar råda, trots att ämnet idag går att läsa som grundkurs vid ett antal svenska lärosäten. Presentationen av grundkursen i socialpsykologi vid Lunds universitet (2018) betonar ämnets fokus på den enskilda individen, på samspelet

uttrycka det som förhållande mellan organism och omgivning eller person och kultur). Han kvalificerar sig vidare som socialpsykolog också sett till Asplunds (1983) andra specifikation: han har förmågan att hålla blicken på både individ och omgivning samtidigt. Hade han inte kunnat det, hade han överhuvudtaget inte kunna bedriva någon beteendeanalys eftersom inlärningsteorins själva fundament är förhållandet mellan individ och social och/eller icke-social omgivning.

Då över till den fråga som jag formulerade i rubriken ovan: kan man se inlärningsteorin, placerad i den radikala behaviorismens ram, som en relationell teori?

Skinner vill som sagt inte bara avskaffa idén om människan som ett avgränsat, självstyrande subjekt, utan ser, manifesterat i inlärningsteorin, allt mänskligt handlande som format av omvärlden. Detta synsätt har i behaviorismkritiska diskurser återkommande tolkats som att Skinner vill reducera människan till någon sorts maskin, determinerad av faktorer bortom hennes egen kontroll och, för den som förmår urskilja dessa faktorer, möjlig att styra.

Denna läsning av inlärningsteorin är avhängig klassiska dikotoma tankefigurer som individ och kollektiv, frihet och ofrihet, aktör och struktur, ledare och ledd. Den läser fast blicken vid dessa relationellt förbundna och samtidigt ömsesidigt uteslutande begrepp och gör det svårt att avvisa det ena utan att omedelbart tänka det andra. Om det inte handlar om frihet måste det handla om ofrihet. Om det inte handlar om individ måste det handla om kollektiv. Om det inte handlar om aktör måste det handla om struktur.

Skinner får själv sägas vara medskyldig till denna dikotomisering (eftersom han så våldsamt vänder sig mot det han omtalar som "frihetslitteraturen" och idén om den autonoma människan), men efter att nu tämligen intensivt ha umgåtts med hans texter ett antal år, kan jag säga att jag med tiden blivit alltmer nyfiken på vad som skulle bli resultatet om vi betraktade inlärningsteorin utan att omedelbart aktivera dessa dikotomier. Vad skulle exempelvis hända om vi, precis som man de senaste decennierna gjort inom vissa andra discipliner, valde bort de här ytterpositionerna och vred blicken i en mer relationell riktning och mot det utrymme där inlärningsteorins mekanismer är verksamma?

Om vi började fundera över de *relationella* inslagen i inlärningsteorin, det vill säga det som enligt Skinner pågår *mellan* organism och omvärld ... vad skulle vi då se? Jo,

och på yttre påverkan medan motsvarande presentation vid Uppsala universitet framhåller socialpsykologins studier av människan som social varelse och intresse för "grupp-beteende och gruppdynamik". En tredje variant erbjuder Högskolan i Skövde (2018) där grundkursen i socialpsykologi sägs förbereda studenten för att förutom grupprocesser också kunna förklara sådana mer individuella fenomen som attityder, fördomar och attraktion och en fjärde Karolinska institutet (2018) där en delkurs på 4,5 hp i socialpsykologi förutom att ge grundläggande förmåga att göra socialpsykologiska analyser av sociala fenomen och beteenden på både grupp och individnivå, särskilt kommer att fokusera på social härledning, social påverkan och socialkognitiva processer som normer, konformitet, lydnad och attribution.

då skulle det faktiskt kunna bli uppenbart att utan det relationella momentet i inlärningsteorin, skulle resultatet bli *ingenting*.⁵³ Då skulle, om vi uttrycker oss med Skinners terminologi, varje beteende som en enskild organism *erbjuder* omgivningen, ha *utsläckts* i avsaknad av svar. Skinner skriver dessutom själv att den verbala, sociala omgivningen är en förutsättning för mänskligt medvetande:

Medvetenheten är en social produkt. Det är inte nog med att medvetenheten *inte* är något fält för den autonoma människan; medvetenheten är helt utom räckhåll för den ensamme. (Skinner, 2003 [1971], sid 170-171)

Den sociala och den radikala behaviorismen

Det här avsnittet innehåller en jämförelse mellan några aspekter i Meads respektive Skinners teoretiska byggen. Kapitlet bygger på intet sätt på rena spekulationer, men en fullvärdig jämförelse mellan Mead och Skinner skulle krävt betydligt mer läsning av bådas originaltexter än vad som varit möjligt för mig inom ramen för detta avhandlingsprojekt. Textavsnittet ska läsas med detta förbehåll för ögonen, men kan ändå ses som en första skiss till en möjlig jämförande studie av Meads respektive Skinners behaviorismer. Jämförelsen följer också med in i de resonemang som förs längre fram i avhandlingen rörande förhållandet mellan inlärningsteorin och Johan Asplunds teori om social responsivitet.

Mot bakgrund av resonemanget i avsnittet "Är inlärningsteorin relationell?" ovan, kan Skinners inlärningsteori och även den radikala behaviorismens idé om hur en människa blir till, sägas vara lika relationell som exempelvis Meads symboliska interaktionism (den som han själv omtalade som social behaviorism). Det finns skillnader i Meads och Skinners projekt, allra mest synligt i skilda vetenskapliga traditioner (psykologi respektive filosofi) och i det att Meads teori primärt handlar om mänskligt beteende och Skinners om både mänskligt och icke-mänskligt (Baldwin, 1981). Men både Mead och Skinner ser det mänskliga självet som historiskt, geografiskt och socialt situerat, om än med olika definitioner av omgivningen: Meads omgivning är social och verbal och Skinners både mänsklig och icke-mänsklig. Det skapar givetvis också skillnader i förståelsen för den mänskliga skapelseakten: Meads mellanmänskligt drivna inlemmande i det sociala och Skinners tankar om människoblivandet som en följd av ett nedärvt opererande i och på en social och språklig omvärld.

Vad gäller relationen Mead och Skinner, så är det nog många som idag, mot bakgrund av hur deras respektive teoretiska perspektiv traderats, uppfattar att en väsentlig

⁵³ Jämför citatet av Asplund i kapitel 2: "Där det bara finns 'en enda punkt av medvetenhet', där finns det i själva verket ingenting" (1987a, sid 106).

skillnad dem emellan ligger i att den ena, den stillsamma rebellen Mead (som Schell-berg, 1980, karaktäriserar honom), ville utveckla filosofisk kunskap om människan, medvetandet och samhället medan den andra, utopisten Skinner, därtill ansåg sig ha receptet på hur människan, medvetandet och samhället skulle styras.⁵⁴

Mead dog samma år som Skinner disputerade och att det i Meads texter inte finns några referenser till Skinner är därför begripligt. Att det i Skinners samlade verk inte, vad jag har kunnat hitta, dyker upp en enda referens till Mead (däremot till Meads vän och kollega John Dewey), är inte lika lätt att förklara. Möjligen handlar det bara om att de befann sig i olika vetenskapliga kontexter. Möjligen är det från Skinners sida ett förbiseende alternativt ett medvetet utelämnande. (Generellt är Skinner snål med referenser.)

Trots möjliga beröringspunkter i respektive vetenskapligt projekt är det också ovanligt att forskare i deras efterföljd relaterar Skinner och Mead till varandra. Lite förenklat skulle man kunna säga att där referenser idag görs till Mead, saknas referenser till Skinner, och där referenser fortfarande görs till Skinner saknas Mead. Det döljer måhända också det i deras respektive perspektiv som skulle kunna förenas och som hade varit intressant att vidare förhålla till varandra. Jag tänker exempelvis på följande gemensamma tankegångar:

- Både Mead och Skinner ser den sociala omgivningen och en sorts prereflexivt socialt agerande som en förutsättning för framväxten av mänsklig självuppfattning och språk och båda gör kroppen till ett redskap för det konkreta mötet med omgivningen: det som Skinner omtalar som organismens opererande på omgivningen och Mead som socialitet eller praktisk intersubjektivitet (se exempelvis Baldwin, 1981, Blackman, 1991, Biesta, 1998, Engdahl, 2001).
- Både Mead och Skinner avvisar dualismen kropp-medvetande och vill över-skrida dualismen individ-samhälle (se exempelvis Skinner 1953, sid 29 och Mead, 1998 [1910a, b], [1912] sid 113-138).
- Både Mead och Skinner ser sådant som mening och medvetande (även om de kan lägga olika innebörd i dessa begrepp) som resultat av social interaktion (se

⁵⁴ Mot bakgrund av de där bilderna av Skinner respektive Mead, kan det vara värdefullt att känna till att Mead på inget sätt var en person som begränsade sin gärning till undervisning och forskning. Särskilt under 1900-talets första decennier hade han tvärtom ett starkt utomakademiskt engagemang. Han var i många år en del av styrelsen och föräldraföreningen vid John Deweys experiment- och försökskola, The Laboratory School of the University of Chicago. Han höll föredrag i skolpolitiska frågor, han var redaktör för den pedagogiska tidskriften *The Elementary School Teacher* och han var engagerad i frågan om skolans roll i integrationen av Chicagos många invandrare. Därtill var han en av grundarna av ”The Immigrants’ Protective League”, engagerad i rörelsen för kvinnlig rösträtt, för yrkesutbildning och förebyggande insatser mot ungdomskriminalitet, stadsutveckling och demokratisering och han hade också flera gånger i uppdrag att medla vid stora arbetsplatskonflikter (Vaage, 1998).

exempelvis Mead, 1976 [1934], Skinner 1953, 2013 [1969] not 8.2 "Awareness", Engdahl 2001, Berg 2010, Baldwin 1981, Blackman 1991). Människan blir enligt Skinner till i sin materiella och personliga kontext: "medvetenheten är en social produkt" (2003 [1971], sid 170). Och Mead ser hur meningen i den enas handlande växer fram genom den andras reaktion på och benämning av det och definierar medvetandet som förmågan att förutsäga sina egna responser (Mead, 1976 [1934], Berg, 2010, sid 56). Det är ett synsätt som inte direkt står i strid med Skinners, men i Biestas (1998, sid 91-92) tolkning av Mead, framhålls att socialiteten är att betrakta som en utifrån verkande kraft, som kommer till oss. Det skulle därmed inte vara detsamma som Skinners mer nedärvda opererande på omgivningen, som på något sätt startar i individen (även om också Skinner framhåller att det är omvärlden som därefter väljer ut vissa operanter och släcker ut andra).

- Både Mead och Skinner utvecklar teorier som laborerar med ett tvådelat själv – för att på så vis kunna teoretisera kring det som Asplund beskriver som det problematiska förhållandet mellan individ och samhälle. Mead (exempelvis 1998 [1912], sid 137), kallar som jag kort berörde i kapitel 1, delarna (eller egentligen faserna) för I och Me. Skinner (2003 [1971], sid 177-178) benämner dem för det kontrollerade respektive det kontrollerande jaget.
- Både Mead och Skinner vänder sig mot kognitiva förklaringsmodeller för mänskligt medvetande och handlande. Tänkande må pågå i människors hjärnor, men det är inte där tänkandet föds.

Det finns betydande skillnader mellan Skinner och Mead, både i detaljer och i de stora sammanhangen. Den kanske mest uppenbara skillnaden handlar om hur den sociala omgivningen begreppsliggörs. Vad som är drivkraften bakom att individen agerar i relation till sin sociala (och i Skinners fall även icke-sociala) omgivning är tydligare hos Mead än hos Skinner.

För Mead föds människan in i det sociala och utvecklar därur ett medvetande om sig själv. Det är socialiteten (rörelsen mot varandra, sällskapligheten, rollövertagandet) som är motorn i dynamiken mellan människor – och deras omgivning (Berg, 2010, sid 10). För Skinner är den sociala omgivningen mer en *del* (om än för människoblivandet en helt avgörande sådan) av organismens totala omgivning och när han förklarar bakgrunden till att människor – och andra djur – börjar operera på sin omgivning och på så vis framkalla responser, som i sin tur bland annat kan återverka på hur de förstår det de just gjort och varit med om, så framhåller han som jag nämnde ovan, inte det sociala i handlandet utan det biologiska. Att operera på sin omgivning för att generera konsekvenser är, enligt Skinner, ett nedärvt, elementärt beteende i syfte att både undersöka

och anpassa sig till den omgivning man befinner sig i, för att där kunna tillgodose sina grundläggande behov (näring, omsorg, beskydd, etc).⁵⁵

Ibland formulerar sig Mead respektive Skinner på sätt som för den som ställs inför enskilda citat kan göra det svårt att gissa vem av dem som är upphovsperson (något som Blackman, 1991, och Baldwin, 1981, behandlar). Citatet som inleds ”Medvetenheten är en social produkt” ovan är exempel på ett sådant. Ofta finns dock skillnader i ordval som avslöjar vem som är upphovsperson. Finns där ord som behavior och reinforcement har vi sannolikt med Skinner att göra. Används ord som act och action är det sannolikt en text av Mead.

Skillnaderna dem emellan kan också uppenbaras i vad som kan beskrivas som graden av förundran respektive instrumentalitet. Skinner kan exempelvis tämligen instrumentellt beskriva självmedvetandets framväxt som en sorts undervisningssituation, där ”/t/he verbal community generates 'awareness' when it teaches an individual to describe his past and present behavior and behavior he is likely to exhibit in the future” (Skinner, 2013 [1969], sid 155).

När Mead uttrycker sig (i delvis samma ärende) ökar den språkliga komplexiteten och han inkluderar sociala aspekter i den egna teorin som kan tyckas saknas i Skinners, bland annat den djupare innebörden och uppkomsten av signifikanta symboler (ytligt sett kanske möjliga att jämföra med Skinners diskriminativa stimuli, men till synes betydligt mer sammansatta hos Mead) och hur de återverkar på alla närvarande på ett likartat sätt, inte till följd av att de som redan vet *undervisar* den som inte vet, utan till följd av att de alla i en gemensam rörelse (den sociala aktens rollövertagande) kommer att ge samma mening åt en viss symbol:

A self can arise only where there is a social process within which this self has had its initiation. It arises within that process. For that process the communication and participation to which I have referred is essential. That is the way in which selves as such have arisen. That is where the individual is in a social process in which he is a part, where he does influence himself as he does others. There the self arises. And there he turns back upon himself, directs himself. He takes over those experiences which belong to his own organism. He identifies them with himself. (Mead, 1936, sid 384)

Om Skinner i många sammanhang gjorde sitt vetenskapliga projekt känt också utanför den psykologiska forskningen, gäller motsatsen för Mead. Han publicerade få texter under sin levnad och han brottades med det språkliga uttrycket. Det är inte alltid alldeles lätt att läsa och förstå Meads texter, vilket gör att de många olika receptionerna av hans verk spelat stor roll för hur han tolkas idag. Några som, i en svensk kontext, ägnat väsentliga delar av sina forskargärningar åt att göra Meads teorier mer gripbara,

⁵⁵ Rörelsen mellan biologiska och sociala förklaringar hos Skinner och senare radikal behaviorism diskuteras Blackman (1991).

är, förutom redan nämnda Johan Asplund, bland andra den svenska socialpsykologen Lars-Erik Berg, sociologerna Emma Engdahl och Elin Lundin och pedagogen Moira von Wright. I deras analyser och tolkningar av centrala tankegångar hos Mead, kan avståndet till Skinner ibland öka, ibland minska.

Kort och koncist sammanfattar Berg det som Mead behandlar i det långa citat ovan, med uttrycket ”reflexionens halvcirkel”, det vill säga som att det någon gör kommer att reflekteras tillbaka till sitt eget ursprung genom en annans svar (2010, sid 19). Uttryckt så, slås tydliga broar mellan Meads och Skinners tankegångar. Jag tror de skulle vara helt överens om att det organismen gör (som när den lilla bebisen sträcker ut armarna mot pappa, gråter av hunger, skrattar vid åsynen av katten, trycker den egna handen mot den andra) utlöser någon form av reaktion (respons) i omgivningen som kommer att återverka på det barnet just gjorde och *i sin tur* på den mening barnet kan utveckla av det just inträffade. Dessa slutsatser/denna mening (som, om jag förstår dem rätt, enligt både Skinner och Mead kan vara av omedveten eller medveten, icke reflexiv eller reflexiv karaktär) kommer därefter att ha betydelse för barnets *framtida* agerande.

När omgivningen responderar innebär det alltid någon form av avbrott. I detta avbrott skapas förutsättningar för individen att rikta blicken mot sig själv och det egna beteendet. Det, i sin tur, är en central del av både Meads och Skinners teorier om hur människan utvecklar ett självmedvetande: Det som Mead beskriver som samspelet mellan I och Me och Skinner som samspelet mellan det kontrollerade och det kontrollerande jaget.

Det finns motstridiga tolkningar av relationen mellan Meads I och Me. Berg (2011) värjer sig mot dualistiska tolkningar av begreppen, där I får någon sorts självständig, innovativ och ”spontan” funktion i förhållande till det mer sociala och konforma Me, och menar att de bör ses dialektiskt. I är, skriver Berg, ett *svar* och för att kunna vara ett svar måste I ha en diskursiv förankring. Det kan inte vara så att I är förspråkligt eller utomdiskursivt. Tvärtom, menar Berg, att efter varje handling som Me responderat på, så kommer I:s handlande att ske med erfarenhet av Me:s tidigare respons. När I agerar och Me responderar på det I just gjort, så kommer I att se sig själv genom Me (det vill säga genom sin internaliserade sociala omgivning, grundad i erfarenhet och förmågan att se sig själv med andras ögon). Det kommer i sin tur påverka I:s framtida handlande, eftersom I hela tiden handlar *i relation till* ett socialiserat själv – inte i ett socialt vakuum. Berg beskriver sin tolkning av Meads begreppspär så här:

”I” finns endast i sin (emergenta) relation till ”me”, eftersom de båda konstituerar ett dialektiskt begreppspär, inte ett dualistiskt par av motsatser. Båda faserna utvecklas just genom förspråkligandet, liksom ”I” föder sitt ”me” i samma ögonblick som det ger sig till känna, genom att upptäcka sig självt, genom att ta till sig den andres bekräftelse på barnets beteende, med hjälp av gester som ”påverkar båda på liknande sätt”. Men det sker så att det från den stunden baserar varje ny handling på sitt ”me”, som innehåller de andras definition och värdering av det ”I” som de andra såg hos barnet och som de svarade på, det ”I” som sekunden efteråt har flutit över i sitt eget nyfödda ”me”. (Berg, 2011, sid 13).

Bortsett från den betoning av att det dialektiska förhållandet mellan I och Me som något språkligt som Berg (med Mead) här gör,⁵⁶ så finns det en uppenbar likhet mellan Meads I och Me (i Bergs tolkning) och Skinners kontrollerade respektive kontrollerande jag (1976, sid 195 och 2003 [1971] sid 177-178). Det kontrollerade jaget (the managed self) är motsvarigheten till Meads I. Det är det som opererar på omgivningen och söker tillfredsställa olika grundläggande behov, inte minst sådana som på ett eller annat sätt hänger samman med primära förstärkare. Detta opererande är inte, vilket man felaktigt kan tro, ”fritt” i betydelsen okontrollerat, utan tvärtom just *kontrollerat*, vilket Skinners benämning av det förtydligar. Och det som kontrollerar detta jag är Skinners motsvarighet till Meads Me, i form av det socialt formade *kontrollerande* jaget (the managing self) som styr individens beteende så att det istället förstärker *omgivningen* positivt

Det kontrollerande jaget (samvetet eller överjaget) är av socialt ursprung, medan det kontrollerade jaget snarare är en produkt av den genetiskt betingade mottagligheten för förstärkning (det-et, eller den gamle Adam). Det kontrollerande jaget är som regel en representant för andras intressen, medan det kontrollerade jaget representerar individens intressen. (Skinner 2003 [1971], sid 177-178).

Det kan verka paradoxalt att den del av jaget som driver opererandet på omgivningen benämns *kontrollerat*. Borde det inte vara tvärtom? Nej, menar Skinner. Det kontrollerade jaget försöker anpassa sitt beteende till omgivningen och för att kunna göra det har det antagit omgivningens ”blick” (det vill säga tidigare reaktioner) på sig själv. Det är denna blick som finns i det kontrollerande jaget.

⁵⁶ Det här är en stor och obesvarad fråga för mig. Jag förstår att det finns en innebördslig ocean i det faktum att Berg (med Mead) så starkt betonar det verbala i den dialektiska relationen mellan I och Me. Ändå eller trots det glider den där innebörden mig mellan fingrarna. Berg skriver att man inte kan svara utanför språket. Men varför man inte skulle kunna göra icke-språkliga – i betydelsen icke-verbala – erfarenheter (utan att de för den delen behöver vara ”förspråkliga” i betydelsen ”försociala”) är inte självklart för mig. Möjligen ligger den i den distinktion Mead gör mellan gest och verbalt språk. Som jag ser det, bör man ändå om man släpper det starka fokuset på det språkliga och om man inte menar att relationen mellan I och Me nödvändigt är en verbal förhandling, kunna förreställa sig ett dialektiskt förhållande mellan I och Me som är baserat på något annat än verbalt språk. En kroppsligt situerad erfarenhet, av det slag som exempelvis ett litet barn kan bära på och som gör att det, när det gör något det är medvetet om att det inte får (exempelvis dra ut alla böcker ur bokhyllan), under själva handlingen är mycket tyst för att på så vis, så har jag i alla fall tolkat beteendet, undvika upptäckt. Vi kan förstås inte veta om de barn som *inte* drar ut böckerna ur bokhyllan, gör det för att de inte har lust eller för att de till följd av någon sorts inre förhandling, baserad på förkroppsligad erfarenhet snarare än ord, avstår från att göra det de lärt sig att de inte bör göra. Och inte går det att veta vad som pågår i den hund som, trots att den är ensam hemma, väljer att inte stjåla en kvarglömd skinkmacka från soffbordet. Men – det är ändå möjligt att anta, mot bakgrund av den egna erfarenheten av att samma hund utan att tveka hundra av hundra gånger, skulle äta upp den där skinkmackan, eller åtminstone skinkan, om den serverats i den egna matskålen – att det är någonting i hundens erfarenheter (av social, men inte verbalt språklig, karaktär) som får den att avstå från att ta mat när den sannolikt inte är ämnad för hunden. Och det *även* när det inte finns någon annan närvarande.

Både Meads och Skinners definitioner av personlighetens två faser (I/Me respektive det kontrollerade/kontrollerande jaget) bygger på ett antagande om att omgivningens respons *föregår* framväxten av ett medvetande. Omgivningens responser och möjligheten att göra rollövertagande (ett begrepp som bara finns hos Mead, men som rent innebördsligt kan anas också i Skinners kontrollerande jag) skapar den mening åt en viss situation som i sin tur skapar medvetande.

Berg (2010, sid 11) beskriver det, och jag har svårt att se att Skinner skulle protestera, som att meningen är ”ingraverad i en social situation. Den finns inte i subjektet eller objektet utan i relationen mellan dem; den är från början (”insipiently”) *funktionell* (och omedveten) snarare än existentiell (och medveten). Minns Skinners konstaterande att medvetenheten är en social produkt helt utom räckhåll för den ensamme (2003 [1971] sid 170-171).

Överfört till begreppet ”lärande relationer” innebär detta, i såväl Meads som Skinners fall, att lärande är det som uppstår i *relation* mellan individ och dess omgivning, genom den *mening* som, till följd av denna relation, skapas i dialektiken mellan I och Me/det kontrollerade och kontrollerande jaget. Enligt Berg (2001) finns det i Meads I (precis som, kan jag tillägga, i Skinners opererande organism), en sorts icke-sociala eller för-sociala krafter som ger handlingen en riktning. Men, och det är det viktiga, detta handlande fortgår inom ramen för ett socialiserat själv, det vill säga inom ramen för dialektiken mellan I och Me respektive det kontrollerade och kontrollerande jaget.

*

Med detta sagt ska vi nu lämna Skinners (och Meads) originaltexter och den radikala behaviorism som Skinner utvecklar baserat på inlärningsteorin, för att istället i kommande kapitel se hur Skinners inlärningsteori tolkas och framställs när den migrerar till ett antal andra uppfostrings- och utbildningssammanhang.

KAPITEL 5. POLISHUNDSTRÄNAREN OCH PROFESSORERNA

I det här kapitlet beskriver jag de motstridiga kritiska tolkningar av inlärningsteorin som utgör en av ingångarna till den här avhandlingen. Jag kommer att ganska ingående redogöra för några resonemang hos en utbildare inom Svenska Brukshundsklubben som varnar för belöningsbaserade träningsmetoder på inlärningsteoretisk grund, och jag kommer därefter övergå till att diskutera hur samma metoder omtalas i några utbildningsvetenskapliga sammanhang (där det också varnas för dem). Det gör jag dels i form av en närmare läsning och analys av de debattartiklar signerade Tomas Englund och Ingemar Engström som 2011 inledde och avslutade den debatt om ”behaviorismens återkomst i svensk skola” som jag refererade till i kapitel 1 (Englund och Engström 2011a, b), dels i form av nedslag i texter där bland annat utbildningsforskare yttrar sig om behavioristiska metoder. Kapitlet innehåller också en kort redogörelse för vad Skinner själv skrivit om några av de åsikter och förhållningssätt som han tillskrivs. Detta vidareutvecklas sedan i kapitel 6.

I kapitlet använder jag mig växelvis av begreppen mjuka, positiva, operanta, inlärningsteoretiska och belöningsbaserade träningsmetoder. Alla dessa begrepp används synonymt i hundvärlden om träningsmetoder baserade på inlärningsteorin.

För att sätta Svenska Brukshundsklubben i ett sammanhang, som gör det möjligt att se och förstå verksamheten i förhållande till privata företag som Hundskolan (där jag genomför en av mina observationsstudier), innehåller kapitlet också en kortare beskrivning av Svenska Brukshundsklubbens bakgrund och organisation.

Polishundstränaren

En kväll i september 2015 åker jag till Brukshundsklubben i en sydsvensk kommun för att lyssna på en föreläsning om hunduppfostran, inlärning, kommunikation och relationsutveckling. Föreläsaren är bland mycket annat polishundstränare och i brukshundsklubbens inbjudan till denna utbildningskväll har det framgått att han är en favorit i

repris. Intresserade har anmodats att skynda sig att köpa biljett, för snart kan de vara slut.⁵⁷

Svenska Brukshundsklubben (SBK) är tre saker i ett: En ideell medlemsorganisation för aktiva hundägare (med cirka 300 lokalavdelningar spridda över landet, 2016), en specialklubb inom Svenska Kennelklubben och en frivillig försvarsorganisation.⁵⁸

När jag påbörjade mitt avhandlingsarbete hösten 2012 var SBK:s så kallade Dressyrpolicy ett av de styrdokument för hundträning som jag läste och grovanalyserade.⁵⁹ Dokumentet var tydligt påverkat av samma synsätt på hundträning, som det jag sommaren 2011 presenterades för när jag och barnen gick på Hundskolans valpkurs, men det bar också spår av tankegångar som jag kände igen från mina egna år som aktiv inom brukshundssporten. De tankegångarna kan sammanfattas ungefär som att man inte ska använda mer våld än nöden kräver när man uppfostrar en hund.⁶⁰

SBK:s dressyrpolicy (antagen 1995), definierar hunden som en social kamrat till människan och som en samhällsnyttig tjänstehund. Den förespråkar belöningsbaserad hundträning och att man formar hundens beteende steg för steg. Den varnar för att

⁵⁷ Jag har valt att inte namnge föreläsaren här i texten. Texten och analysen refererar till en offentlig föreläsning, utan krav på medlemskap i Brukshundsklubben. I och med att det är det synsätt föreläsaren representerar som är intressant för avhandlingen och inte vem just han är, har jag ändå valt att avstå från att använda hans namn.

⁵⁸ Uppgifterna om Svenska Brukshundsklubben bygger på SBK:s eget informationsmaterial (www.brukshundsklubben.se).

SBK har utbildat hundförare och hundar ända sedan 1918 och erbjuder idag ett stort utbud av kurser, prov och tävlingar inom bruksprovssporten. Från början var SBK nära förbundet med det svenska försvaret och polisen, verksamheten var inspirerad av den användning av hund som hade förekommit under första världskriget (bevaknings- och sanitetshundar som patrullerade på båda sidor fronten), och en av uppgifterna för SBK har allt sedan dess varit att hjälpa till att utbilda och vaska fram hundar som själva – eller vars avkomma – kan vara lämpliga för olika bruksuppdrag som skydds-, spår- och sök-hundar för polisärt bruk, patrull-, sjukvårds- och rapporthundar för militärt bruk etc.

2015 har SBK cirka 300 lokalavdelningar runt om i Sverige och samlar så många som 60 000 medlemmar. Klubben presenterar sig som öppen för alla typer av människor och hundar och erbjuder såväl valp-, aktiverings- och vardagslydnadskurser som mer specialiserade utbildningar för till exempel spår-, agility- och bevakningshundar. Därutöver arrangerar SBK tävlingar och olika typer av prov.

⁵⁹ Dressyrpolicyen ligger i november 2015 inte längre kvar på svenska brukshundsklubbens hemsida men ligger 11/2 2018 fortfarande kvar som pdf på Karlsborgs brukshundsklubbens hemsida <http://www.sbkkarlsborg.se/files/dressyrpolicy.pdf>

⁶⁰ Jag har själv vuxit upp med och inom Svenska Brukshundsklubben, både som kursdeltagare och som aktiv inom brukssporten. Jag gick min första lydnadskurs 1975 när jag var 12 år och den senaste kursen – i grenen ”rallylydnad” – gick jag hösten 2013 på en brukshundsklubb i Skåne. Som mest aktiv var jag dels åren 1980-1984 (som medlem i Brukshundsklubben i Nynäshamn respektive i Malmö), dels åren 1989-1994 (som medlem i Brukshundsklubben i Lund). Jag har tävlat i lydnad, sök och spår och även tränat en del agility.

använda sig av obehag i hundträningen, eftersom det kan leda till rädsla, passivitet och att hunden drar sig undan.

Men det är ingen entydig policy. Tvärtom är den ambivalent. Å ena sidan förespråkas belöningsbaserad träning, byggd på individens förutsättningar och driven av hundens lust och motivation, å andra sidan – vilket framför allt är synligt i policyns förord – innehåller den långa resonemang om vikten av att bryta oönskade beteenden, att hunden måste uppfostras så att den inte tar för många egna initiativ och att vissa hundar kan behöva ”väckas” genom att hundföraren handgripligen tar tag i sin hund eller ger den ett koppelryck.

2012 tolkade jag de här motstridiga synsätten som uttryck för en process och antog – utan att undersöka saken närmare – att SBK höll på att lämna de äldre aversiva träningsmetoderna⁶¹ bakom sig, till förmån för mer så kallat mjuka metoder, och att mixen av synsätt i dressyrpolicyn berodde på att vissa äldre tankegångar blivit kvar som rester från förr, samtidigt som de nya, belöningsbaserade träningsmetoderna var på frammarsch. Det ska, som jag kommer att visa längre fram, visa sig att jag hade fel – åtminstone i fråga om de belöningsbaserade träningsmetodernas frammarsch. När SBK reviderar sin dressyrpolicy 2014 tas nämligen merparten av referenserna till metoder inspirerade av inlärningsteorin bort.

Om detta vet jag dock ingenting när jag bänkar mig för att lyssna till Polishundstränarens föredrag. Inte heller vet jag att han ingick i den lilla grupp personer som arbetade fram det förslag till ny dressyrpolicy, som SBK:s styrelse i augusti 2014 antog – utan att, vad jag kan utläsa av protokollet och den föregående presentationen av programmet på SBK:s kongress, ändra en enda stavelse i beredningsgruppens förslag. (www.bruks-hundklubben.se).

Det är fullt i hörsalen på Brukshundklubben. Vi är nog 60-70 personer i rummet. Jag, som inte sedan tidigare känner till Polishundstränaren, har läst på. På den egna hemsidan berättar han bland annat att han i över 20 år var hundförare, instruktör och utbildare inom polisen. Därutöver är han mentaldomare inom SBK, han testar hundar med ”oacceptabelt beteende” för Svenska Kennelklubben, han brukar anlitas av ras- och brukshundklubbar över hela landet, liksom av försvaret och polisen. Han har också skrivit en bok om hunduppfostran och hundträning.

Polishundstränaren specialitet är hundars mentalitet. Det är där, menar han, som nyckeln till förståelse mellan människa och hund finns. Det är också där många problem uppstår. Han inleder med att tala om värdet av att ha ”en sagolikt fin relation” till sin hund; där kommunikationen fungerar (hunden är intresserad av att försöka förstå vad människan vill) och där hundens motivation att träna med sin människa är så stor att det kan konkurrera med andra lockande aktiviteter. Därefter börjar han på olika sätt problematisera detta. Hur ska egentligen en människa kunna konkurrera med allt

⁶¹ Aversiva metoder används i det här sammanhanget som beskrivning av metoder vars undandragande/upphörande fungerar förstärkande. Det handlar alltså om träning där man försöker få hunden att göra något, genom att utsätta den för något obehag, som i samma stund som hunden gör rätt, tas bort.

det som hunden prioriterar högre än oss (vilda djur, löptikar, andra hundar etc)? Hur kan vi tro att vi med mutor eller avledning ska få vår hund att göra det vi vill?

Till sist konstaterar han att det inte alltid går. Därför måste människan när hunden vill rulla sig i bajs, jaga efter brevbäraren eller hoppa på gäster, prata klarspråk: Det där är inte okej!

Polishundstränaren är överhuvudtaget inte mycket för små ord. Han betonar många gånger under sitt föredrag att det i umgänget med hunden gäller att tala tydligt.

Det tar inte så lång stund att förstå att han representerar ett helt annat synsätt på hundträning än det jag mötte på valpkursen med Lissie. Så här ser exempelvis hans förslag till ”konversation” med en omotiverad hund ut:

Vad händer om jag istället för ”sitt...” säger ”Lägg av!!”?

Säger jag ”gör inte så...”, inleder jag en förhandling. Då bjuder jag in hunden att svara något sådant som ”Det skiter jag i!”

Om jag istället från början säger ”NEJ!!” visar jag att det är slutbudet i förhandlingen.

Man ska aldrig spela svart i hundschacket! Man ska aldrig låta hunden göra första draget!

Sedan beskriver han, med hjälp av en liknelse, ett i hans ögon felaktigt respektive riktigt agerande gentemot hundar. En kvinna vill få sin man att sluta sukta efter en snygg tjej (”Miss World”) som mannen fått syn på under en promenad i Malmö. Att klippa till mannen med ett basebollträ i huvudet är dumt, menar Polishundstränaren. Då dör mannen och kvinnan hamnar i fångelse. Att däremot lugnt och tryggt gå fram till mannen, knäppa till honom på kinden eller örat och meddela: ”Nu är det dags att vakna!” – det är rätt.

Att göra så är inte misshandel, säger Polishundstränaren. Det är bara ett klart och tydligt: ”wakey, wakey!”

Vid det här laget har jag börjat se mig omkring i salen, slagen av tystnaden. Är det ingen som tänker invända? Är det inte en enda människa här som tänker påtala att det finns något orimligt i det han säger?

Det är alldeles tyst. Alla följer till synes intresserat hans framställning.

Jag gör likadant, tiger. För jag är också intresserad av vart det ska ta vägen. Kommer han att få tala till punkt utan att någon protesterar? Egentligen vill jag protestera, säga – och pröva – något i stil med: Men om mannen istället var ett barn, då vore det ju misshandel. Och om mannen vore en hund, ja, då är det väl också över den gräns som SBK:s dressyrpolicy drar upp? I dressyrpolicyn står det att ”/a/nvändande av obehag kan leda till oönskade reaktioner, som exempelvis rädsla, passivitet eller att hunden söker avstånd” (Dressyrpolicy, SBK 1995, sid 2).

Jag skriver invändningarna i mitt block. Sparar det till nu.

Polishundstränaren fortsätter. Han propagerar för halsband och koppel. Inte för att skilja huvud och kropp åt, som han skojar till det, utan för att få hjälp med kommunikationen. När hunden inte vill lyssna är det dags att avancera i det som han kallar för kommunikationstrappan. På det *första* trappsteget kan vi formulera oss verbalt, på det *andra* lägger vi till brösttoner för att understryka att vi menar allvar, på det *tredje* talar vi kroppsspråk: vi knäpper på kinden, stöter till med handen, rycker i koppel.

Polishundstränaren tar fram ett stryphalsband. Han kallar det för en halslänk. ”Såna här är jättebra”, säger han. ”Det är synd att de blivit tabu, för egentligen är det ju inte halslänkarna som skadar hunden, utan min hand som avgör hur mycket jag behöver ta i för att kommunicera med min hund”.

Därefter följer en konstpaus. Strypkopplet dinglar fram och tillbaka i hans hand, han sänker rösten, ser ut över församlingen och fortsätter:

Jag har räddat hundar från avlivning med halslänk. Jag har kunnat visa att det handlar om problem i kommunikationen. Det funkar inte att viska: Snälla hunden, kom nu... Istället ska man vara tydlig. Säg ”Sitt!”. Genomdriva det man sagt, se till att hunden sitter. Säg ”Följ mig!”, knycka till med handen, rycka till i halsen och visa att man menar vad man säger. Vänta inte på hunden. Be den inte komma... för då säger du att du inte tror på att det är du som leder. Gör så här:

Gå åtta steg. Hunden följer dig i koppel.

Vänd sedan höger.

Säg: Usch vad dåligt!

Knyck på halsbandet.

Säg igen:

Reservlaget på söndag! Jag är besviken!

Ny knyck!

Var inte arg. Men visa tydligt hur besviken du är.

Tänd skammens rodnad på hundens kinder.

Då blir den fjäskig, då söker den sig mot dig och vill ha kontakt.

Jag lyssnar till detta och funderar på hur jag ska förstå det i relation till det han sa om ledarskap i inledningen av sitt föredrag, ”att ledarskap i vissa kretsar blivit något negativt”, att människor felaktigt kopplar ihop ledarskap med dominans och att trycka till

andra, men att ledarskap för honom är något fint, ett förtroende. Har han verkligen med den metod han nu beskrivit uppnått ett ledarskap baserat på förtroende?

I mina öron beskriver han en situation där han kuvat hunden till lydnad och där hunden följer, inte för att den vill utan för att han ryckt i kopplet och talat om för den hur dålig den är, hur missnöjd och besviken han är på den. Kan det, som i mina öron låter som typexempel på ett auktoritärt ledarskap byggt på aversiva metoder, underordning, disciplin och dessutom ett medvetet förminskande av den andra ("jag är besviken!", "usch vad dålig!"), på något sätt tolkas som att han vunnit hundens förtroende? Kan det verkligen ses som grunden för den där "sagolikt fina relationen" som han talat om inledningsvis?

Medan jag funderar över det, frågar en kvinna i publiken om det funkar att använda halslänk även på valpar.

Ja visst, säger polishundstränaren. I anpassad form går det att göra så här även med 3-4-månaders-valpar, om än mycket mjukt. Och med en fullvuxen rottweiler eller leonberger – får man knycka ordentligt på handleden. Man får bara akta sig, understryker han, så att hunden inte uppfattar det som aggression. Det går inte att träna hundar genom att vara aggressiv, för aggressivitet betyder "håll avstånd!".

Sedan tittar han ut över publiken, säger, vädjande:

Hjälp mig att nyansera debatten om halslänkar. Ibland är det bara en halslänk som hjälper! Hunden måste veta att det finns ett reservlag. Det är precis som med Zlatan. Ibland får han spela i PSG:s reservlag för att tränaren vill markera vem det är som bestämmer.

Jag antecknar: "Det verkar vara mycket viktigt för Polishundstränaren att hunden vet vem som bestämmer. I den ideala människa-hundrelationen ska det inte råda några tvivel: Det är människan."

I nästa stund gör han som andra före honom: hämtar bränsle för sina argument från hur det är i djurvärlden och spelar ut ett slags "naturlighetskort":

Titta på en tik och hennes valpar. Hon springer inte till Frolic-tunnan och vädjar:
Snälla... Häng inte i mjölkbaren när jag inte vill...

Nej, tiken säger till – och gör det ordentligt: *En gång till och pälsen är tom!!*

För säkerhets skull, om jag förstår hans motiv rätt, förstärker han det med ett våldtäktsargument, vilket – avsett eller inte – blir ett sätt att ytterligare markera vilka råa sällar hundar är om de inte disciplineras på rätt sätt:

Skulle tiken vara otvetydig skulle hon bli våldtagen av sina egna valpar redan när de är 11-12 veckor.⁶²

Det blir paus. Jag tänker på berättelsen om schimpansen Ham i Karen Pryors bok *Skjut inte hunden!* (2011: sid 131). Ham är van vid belöningsbaserade metoder. En morgon när han samlat ihop sin frukost i en hög på golvet i buren istället för att äta den, gissar hans tränare, Melanie Bond, att det beror på att han den här dagen vill äta den utomhus. Det visar sig vara ett riktigt antagande. Och när hon öppnar burdörren för att släppa ut honom, gör han precis som hon brukar göra: han belönar henne med en stjälk bladselleri för att de har förstått varandra.

Polishundstränarens perspektiv är genomsyrat av motsatsen, av kamp. I hans föreställningsvärld gäller det att – i tid – visa var skåpet ska stå: Det är lättare att handgripigt lära en 8-veckors valp att släppa taget om en leksak, än en 4-årig rottweiler. Det är bättre att med en klatsch med handen markera för en valp vem som bestämmer, än att försöka avleda och sedan stå där med en hund som inte respekterar en. Det är viktigt att inte ha en för låg kravnivå, det är bra med förbud och pinsamt att som hundägare tvingas dansa ”stora förnedringsdansen” när en vuxen hund inte vill lämna ifrån sig bollen. Den hunden, menar Polishundstränaren, måste få ett slutbud där husse eller matte med dov, bestämd och definitiv röst meddelar: ”Kom hit! Lagg ner!”, precis som den argstinta rottweiler som biter husse i handen när han försöker ta bollen som hunden fixerat med blicken, ska få höra: ”Rör du den, så dör du!”, ”En gång till och pälsen är tom, det lovar jag!”. Att uttrycka sig så drastiskt ger nämligen, enligt Polishundstränaren, ”bästa attityd”. Hunden förstår inte orden, men fattar läget och förvandlas från blodtörstig best till gapande fågelunge.

Allt detta ser han dessutom som stressdämpande. Vilket är jätteviktigt, eftersom han menar att låg stressnivå är en förutsättning för fungerande kommunikation människa-hund. Belöningssträning i form av positiv förstärkning, förbud mot att säga nej och att vänta in rätt beteende fungerar, säger han, tvärtom. Det höjer stressnivån och har förstört mer än en hund.

⁶² ”Naturlighetskortet” kan spelas på olika sätt, men det handlar alltid om att förhålla sig till något mänskligt, med hjälp av referenser till hur det är i ”naturen”, det vill säga i en föreställd motsats till kulturen. Ibland kan det handla om att bevisa att en mänsklig ”avvikelse”, exempelvis homosexualitet, inte alls är något konstigt eftersom det förekommer också i djurvärlden. Syftet är då att försvara den mänskliga ”avvikelsen”. Andra gånger kan det vara tvärtom, genom att hänvisa till att något som finns i den mänskliga kulturen saknas i den naturliga naturen, ifrågasätts och kritiseras den mänskliga företeelsen (exempelvis homosexualitet) med att det är mot naturen. Jfr Kulick (1997)

I Polishundstränarens exempel om tiken som skulle bli våldtagen av sina valpar om hon inte satte dem på plats, handlar det om att med ett exempel ur ”naturen” legitimeras en viss idé; den om vikten att som människa visa sin hund var skåpet ska stå. Människan sätts då i tikens ställe; som vore hon sin hunds mor.

När det kommer sådana hundar till mig, händer det att jag låter ägaren börja med att gå med hunden och samtidigt tala om för den hur dålig den är. Nej! Usch! Fy!

Jag vill sänka stressnivån. Det hjälper inte hur bra relation ägare och hund än har om ägaren inte kan tala om för hunden vad den inte får göra. För att kunna belöna en hund, måste vi också kunna ställa krav som balanserar stressnivån.

Om vi dessutom kan undvika att belöna med godis ("näring", "oxfilé"), så är det enligt Polishundstränaren bra. Godis är stressande. Och det går inte att kräva tillbaka godis, så som man kan göra med en leksak.

Det är bra att leka med sin hund som belöning. Det stärker relationen. I leken utvecklar vi kontroll över hunden. Men alla hundar gillar inte att leka och har ni en sån hund är näring ett alternativ. Nackdelen är dock att vi inte kan kräva att hunden ska lämna tillbaka oxfilén.

Jag föredrar därför att köra med leksaker, för då kan man få hunden att kapitulera och avsluta med: *Tack! Det är min leksak. Det var en ynnest att du fick leka med den.*

Med godis blir det tvärtom. Då säger hunden: *Tack, nu vill jag ha en ny, annars skiter jag i dig!*

Efter pausen talar Polishundstränaren om värdet av att hunden gör fel. Då får han chansen att korrigera den och verkligen visa vad som gäller.

När hunden inte sitter kvar fast jag sagt åt den att göra det, då får jag chansen. Då kan jag säga till hunden: *"Skäms! Sitt!"* Jag lockar hunden att göra fel, för att få korrigera den. Jag vill dämpa hundens förväntningar. Jag vill tända skammens rodnad. Jag vill att den gör fel, så att jag får korrigera den och den på så vis lär sig vad som är rätt och att det är jag som är kapten.

Jag har kört hem många hundar i svarta sopsäckar för att de kastat sig iväg och gjort något de inte får, inklusive flera svenska lydnadschampions.

Då är det bättre att under ordnade former provocera fram fel – och få möjlighet att säga NEJ!

Polishundstränaren är drastisk i sin framställning. I den ideala relationen mellan människa och hund är människan oinskränkt bas och hunden disciplinerad till hundraprocentig underkastelse. Både hund och människa är lugna, stressnivån låg och människan kan därför tillåta sig att ibland släppa på kontrollen, eller, som Polishundstränaren avslutningsvis uttrycker det med ett citat från SVT:s tidigare "hundexpert" Barbro Börjesson:

”Är jag bara tillräckligt konsekvent i början, kan jag sen tillåta mig att vara inkonsekvent”.⁶³

Så - låt mig försöka sammanfatta. Här är hörnpelarna i Polishundstränarens uppfostnings- och utbildningsfilosofi:

- Central i all träning av hund är relationen och stressnivån. Relationen (kommunikation och motivation) måste vara god och stressnivån låg. Det blir den genom att hunden vet vem som bestämmer, det vill säga människan.
- Belöningsträning, i synnerhet med godis, är ofta stressande, därför kontraproduktivt. Belöna med lek istället; det stärker samtidigt relationen
- Förbud är lugnande och befrämjar koncentrationen
- Att tala om för hunden att man är besviken på den, gör hunden inställsam och fjäskig vilket är positivt för träningen
- När man kommunicerar med sin hund ska man tala med tillräckligt stora bokstäver: man börjar med en verbal signal, om den inte fungerar fortsätter man med att öka röst- och tonläge, om det inte fungerar ingriper man fysiskt: stänger eller knuffar undan med sin egen kropp, knäpper till på nos eller öra med ett finger, klatschar till med en hand

⁶³ Barbro Börjesson har sedan 1999 svarat på hundfrågor från soffan i SVT2:s program Go 'kväll. Det är inte helt överraskande att Polishundstränaren väljer att referera till just henne. Förutom att hon av SVT2 upphöjts till en sorts hela Sveriges hundexpert, förespråkar hon precis som Polishundstränaren en form av aversiva metoder. Sin träningsmetod har hon själv beskrivit som fyra lätta steg (1. Kroppskontakt, 2. Följ mig 3. Nu ska vi leka 4. Viktiga ord). Träningsfilosofin handlar om att: Skapa goda vanor, vara tydlig och belöna med kött och blod (det vill säga med röst och kroppskontakt). Godis som belöning är hon skeptisk till, eftersom hon, precis som Polishundstränaren, upplever att det lätt förvandlas till mutor som hunden väljer bort när det är något annat som lockar mer. Godis kan fungera när man ska lära in ett nytt ord, men inte annars. Då är det bättre, enligt Börjesson (2007) med mänskligt kött och blod.

En beskrivning av Barbro Börjessons återkommande hållning i Go 'kväll erbjuder hundinstruktören och hundproblemskonsulten Gunilla Melkersson (2010):

”Först ska du träna lydnad – oftast sitt eller inkallning. (Här stannar du om felet beror på rädsla, t ex ljudrädsla eller separationsångest.)

Om det inte hjälper (det gör det sällan) så ska felet korrigeras. Om hunden ofta är kopplad när den gör sitt fel, så prövar du först att sätta på hunden en stryckedja och rycka i den när hunden gör felet. Använd också en arg röst.o

Om det inte hjälper, eller om hunden oftast är lös i felsituationen, så använder du kopplet och strypet som kastredskap i stället. Även här tillsammans med arg röst. Du kastar först bredvid. Om det inte räcker, och hunden är mentalt stark, så kastar du *på* hunden. Obs! Om det är en liten hund så kastar du något mjukare än en kedja, t ex en vante.

Till slut har du en hund som har insett (oklart för hur lång tid) att det blir väldigt jobbigt att göra det där felet och därför förhåller sig passiv.”

- Det är bra att provocera fram fel beteende, för då får man möjlighet att korrigera hunden så att den lär sig vad som är rätt

Kommunikationen mellan människa och hund är viktig för Polishundstränaren. Det är en envägs kommunikation: människan talar om för hunden vad den ska och får göra. Människan kan gärna leka med hunden – det stärker relationen – men det är människan som börjar leka och människan som bestämmer när det är dags att sluta leka. Inte en enda gång under föreläsningen talar Polishundstränaren om möjligheten att en hund tar ett positivt eget initiativ, eller att det överhuvudtaget skulle kunna finnas något sådant. Tvärtom nämner han hundars eget initiativtagande som ett problem. Det är för att undvika att hunden tar för många egna initiativ, som han betonar vikten av uppfostran. Det är också i det sammanhanget han nämner hur viktig halskedjan (stryphalsbandet) kan vara i kommunikationen mellan människa och hund.

Det auktoritära ledarskap Polishundstränaren frammanar skiljer sig ganska mycket från det ledarskap han säger sig eftersträva, det som är fint och bygger på förtroende, det som kan jämföras med lagkaptenen i ett lag eller dirigenten i en symfoniorkester. Hur jag än försöker kan jag inte se att hans metoder skapar förtroende. Och om jag översätter den relation – och det ledarskap – han beskriver till människovärlden, och byter ut ”hund” mot ”barn”, ”elev” eller ”medarbetare” så framstår det som tämligen absurt att tänka sig att det är en beskrivning av ett förtjänat förtroende. Tänk den chef som försöker få sina okoncentrerade medarbetare att jobba bättre genom att knäppa dem på kinderna eller den förälder som korrigerar sina barn med en lämplig knyck i stryphalsbandet eller får barnen att underordna sig genom att påtala för dem hur dåliga de är och vilken besvikelse de åsamkat föräldrarna. Att någon – i det fall medarbetarna eller barnen framstår som lydiga och följsamma – skulle tolka detta som ett förtjänat förtroende och se det som uttryck för en sagolikt fin relation är för mig högst osannolikt, för att inte säga otänkbart.

Det här är en annan sorts styrning än den samarbetsinriktade styrningen av det kompetenta barnet. Polishundstränarens uppfostrings- och utbildningsmetoder handlar om drill och disciplin. Hunden ska inte vara kompetent – i betydelsen ta ansvar för sitt eget beteende. Och relationen mellan människa och hund ska inte vara byggd på någon form av oreglerad social responsivitet, utan på lydnad. För polishundstränaren handlar relationen mellan människa och hund inte om samverkan, utan om etablerande av över- och underordning.

Positiv förstärkning – med kravställning?

För att vara professionell utbildare använder Polishundstränaren få utbildningsteoretiska begrepp. Det är kanske medvetet. I sin bok skriver han att det är viktigare att förstå varför hunden gör som den gör, än att kunna alla de ord och uttryck som förekommer i hundvärlden.

Några gånger under kvällen på brukshundsklubben väljer han ändå att tala med just sådana ord och uttryck. Apropå att det blivit ”populärt i vissa skyddsgång” att träna ”loss” (det vill säga att hunden ska släppa ett föremål) genom att strypa hundarna tills de öppnar munnen och släpper, säger han att metoden förvisso leder till underkastelse, men att hundarnas stressnivå samtidigt stiger på ett negativt sätt. De bygger inte någon bra relation. Och istället ska man, säger Polishundstränaren, jobba med *positiv förstärkning*. Man säger till hunden att släppa bollen, och när den släpper får den bita igen.

Men, lägger han till, det ska vara ”positiv förstärkning *med kravställning*”.

Det där är ett förvirrade uttryck. Hur jag än vrider och vänder på det har jag svårt att föreställa mig positiv förstärkning med kravställning. Att uttrycka sig så är att hämta begrepp ur olika utbildningsfilosofiska härader, och det han säger blir begripligt bara genom sammanhanget. Han har redan tidigare beskrivit hur han stoppar in fingrarna i valpmunnen för att få den att släppa och hur mycket enklare det är att göra detta på en liten valp än på en vuxen hund. Eller som den retoriska frågan lyder: ”Hur svårt kan det vara att få en valp att öppna käften?!”

När jag kommer hem från Polishundstränarens föreläsning den där septemberkvällen är jag överraskad och förvirrad. Jag hade tolkat SBK:s Dressyrpolicy från 1995 som att utvecklingen inom brukshundssporten gått i riktning mot mjuka metoder och en syn på hunden som påminde om den jag mött på Lissies valpkurs. Det Polishundstränaren nu talat om och för är motsatsen. Han har mejslat fram sitt synsätt genom att kontrastera det mot de positiva metoderna. De positiva metoderna har inte bara varit ett *annat* sätt att tänka om relationen människa - hund, de har målats upp som en farlig fiende, som en dödlig fara och som orsaken till att han tvingats köra iväg alldeles för många hundar i svarta sopsäckar. Metoderna har utgjort ett sådant problem i hans tillvaro att han till och med använt en del av sitt föredrag till att vädja till oss om vårt stöd för att utmana dem.

Det är möjligt att den belöningsbaserade träningen var på frammarsch inom SBK i mitten av 1990-talet, när Dressyrpolicyn antogs. Det är också möjligt att de aktiva inom SBK var på väg att öppna sig för hundträning på inlärningsteoretisk grund. Men – inser jag i dag – den ambivalens som avtecknade sig i Dressyrpolicyn var nog inte bara uttryck för ett äldre synsätt som blivit kvar i policyn, som en sorts diskursiv avlagring. Tvärtom var ambivalensen förmodligen uttryck för att det fanns stridande perspektiv inom SBK: De som förespråkade mjuka/positiva metoder (och hade kännedom om ett inlärningsteoretiskt synsätt) och de som ansåg att belöningsbaserad träning inte kan ersätta en mer aversiv, korrigeringsinriktad träningsmetod.

Det visar sig också, när jag söker information om eventuella stridande synsätt inom SBK, att Dressyrpolicyn ersattes av en ny policy 2014: ”Svenska Brukshundsclubbens policy för hundhållning och vår relation till hunden vid uppfostran, utbildning och träning”.

Om jag efter Polishundstränarens föredrag fortfarande tvivlade på att SBK valt att ställa sig på den aversiva hundträningens sida – mot den belöningsbaserade – blir det

snabbt uppenbart att det är just vad som hänt. I den nya policyn, som jag för enkelhetens skull hädanefter benämner "Relations-policyn", har nästan alla Dressyrpolicyns referenser till belöningsbaserad träning strukits.

Relationspolicyn betonar hundägarens ansvar för att uppfostra och utbilda sin hund så att den "fungerar väl i dagens samhälle tillsammans med dess innevånare och djur". Hundar är individer och har olika mentala egenskaper, därför, inskräper policyn, måste kommunikationen, uppfostran och utbildningen av varje hund individualiseras och "kommunikation i uppfostrande syfte kan i vissa fall innebära att föraren blir tvungen att lugnt men bestämt ta tag i sin hund, eller att denne på ett väl balanserat sätt påverkar hunden med hjälp av koppel och halsband". I nästa stund meddelas att våld mot hunden är förbjudet, vilket definieras som "otillbörlig smärta eller starkt obehag". Var gränsen går mellan tillbörlig smärta och obehag och otillbörlig, framkommer inte.

Ifråga om förarens handlande förespråkar policyn laglydighet och väl planerad träning, baserad på kunskap och *positiva metoder!* Vad positiva metoder innebär här – är dock mycket oklart. Allt det som i Dressyrpolicyn tydliggjorde att den med positiva metoder menade träning på inläringsteoretisk grund – särskilt tydligt i det lilla avsnittet "träning" där det talades om att utnyttja hundens naturliga förutsättningar för inläring, om att belöna önskade beteenden, forma hundens beteende steg för steg och undvika obehag eftersom det kan leda till "oönskade reaktioner, som exempelvis rädsla, passivitet eller att hunden söker avstånd" – är struket. I dess ställe finns nu ett stycke som reglerar formerna för tillrättavisning av hund:

"Behöver en förare tillrättavisa sin hund ska detta ske med anpassning till individ, situation och händelse. En tillrättavisning får aldrig styras av förarens ilska eller brist på självbehärskning".

Ånyo handlar det alltså om att det är okej att tillrättavisa, bara man som människa har sina egna känslor under kontroll och bara man – som i det citerade stycket ovan – inte tillfogar hunden *otillbörlig* smärta eller *starkt* obehag.

Vad, mot den bakgrunden, som policyn refererar till som positiva metoder, är otydligt. Och inledningsvis har jag svårt att tolka det som annat än en sista liten rest, kanske dödsryckning, av det belöningsbaserade synsätt som mer tydligt utmanade ett aversivt i Dressyrpolicyn. Vid en jämförelse med den policy som Sveriges största hundägarorganisation, Svenska Kennelklubben, ersatt *sin* tidigare Dressyrpolicy med, "Policy för relationen människa – hund"⁶⁴ visar det sig dock att det är därifrån formuleringen "kunskap och positiva metoder" kommer. Men där får den ett helt annat innehåll, genom

⁶⁴ Svenska Kennelklubben instiftade på förslag från SBK och Stockholms Kennelklubb en egen dressyrpolicy, med många lydelse som överensstämmer med SBK:s, på sin kongress 1997. Vid kongressen 2013 reviderades denna, på förslag från SKK:s centralstyrelse (CS). CS konstaterade i sitt förslag att den Dressyrpolicy organisationen haft sedan 1997 varit "till stor hjälp när olika dressyrfrågor blivit aktuella i t.ex. offentliga debatter och när samhället och medierna har önskat att få SKKs ställningstagande när åsiktskillnader alltför ofta varit starkt skiftande och tonläget högt." Samtidigt, skriver CS, har de upplevt "ett behov

att vara placerad i en annan sorts text. SKK:s policy innehåller inte några formuleringar som kan tolkas som att det under vissa omständigheter är okej att tillfoga hunden tillbörlig smärta eller lagom obehag. Istället poängterar SKK att ”all hundträning och verksamhet med hundar ska utgå från positiva metoder” (www.skk.se).

På Svenska Brukshundsklubbens hemsida finns alla förbundsstyrelse-, arbetsutskotts- och kongressprotokoll att läsa. Jag har studerat dessa för att försöka få syn på om det funnits perspektiv på metoder för uppfostran och utbildning som stått i konflikt med varandra. Jag har dock inte hittat någonting. Inga reservationer. Inga motioner som föreslår ändringar i vare sig den tidigare Dressyrpolicyn eller nuvarande relationspolicyn.⁶⁵

av att göra en språklig och innehållsmässig översyn av dressyrpolicyn. Även att mera tydligt klarlägga de etiska aspekterna i denna ofta så kontroversiella fråga utan att för den delen göra någon förskjutning av SKKs ställningstagande eller vårt förhållande till våra hundar”. (<http://www.skk.se/Global/Dokument/Protokoll/Kennellfullmaktige/Protokoll-Kennellfullmaktige-2013.pdf> nedladdad 15/2 2016).

⁶⁵ Jag har också brevlades förhört mig med SBK om det varit någon diskussion kring besluten om de två policyerna. Jag har då fått svar från föreningens hedersordförande Staffan Thorman, som själv var med och författade den äldre dressyrpolicyn. Han svarar så här (mail 2015-12-02) :

”Jag har blivit ombedd att svara på dina frågor.

Den äldre dressyrpolicyn antogs på Kongressen i maj 1995. Kongressen är det högst beslutande organ inom SBK. Den senaste Policyn diskuterades på Kongressen 2014 men det fanns inga motsättningar utan mer nyanser av redaktionell och språklig art. Inga konflikter förekom och debatter har förekommit varken i tidningen eller på nätet. Den fastställdes efter detta av styrelsen i augusti samma år. Jag utgår från att styrelsen var enig i sitt beslut då det inte finns någon reservation i ärendet.

Jag står numera utanför styrelsen sedan tre år och var ombedd att leda arbetet med en revidering av dressyrpolicyn. När den äldre policyn antogs förekom en del diskussioner och ifrågasättanden med insändare i tidningen, men inga motioner förekom vad jag kan minnas. Jag kan heller inte erinra mig någon reservation mot beslutet att införa en dressyrpolicy, men där kan jag förstås ha fel.”

Jag tackade för informationen och passade på att fråga Staffan Thorman om vad han själv minns av motsättningarna på 1990-talet. Vad var det för hållningar som stod mot varandra. På det svarade han bland annat följande i personlig korrespondens, daterad 15/2 2016:

”Anledningen till debatten var att det var något nytt som också upplevdes som en begränsning av metoder hos vissa då den infördes då äldre dressyrmeter mer och mer ersattes av ett modernare synsätt på inlärning.

Det infördes ny lagstiftning om förbud med eldressyr. Gränserna öppnades och vi fick nya sporten IPO från Europa. Skyddshunddressyren ifrågasattes, men efter uppvisningar för jordbruksministern så kom inga begränsningar från lagstiftarna utan de litade på organisationens egenkontroll med bl a en dressyrpolicy som grund tillsammans med licensiering av hundar, förare och utbildare. SBK måste som landets då ledande utbildningsorganisation visa på hur man ville utvecklas i framtiden. Det var helt enkelt en brytningstid mellan gammalt synsätt och nytt som nu nått sin gräns där SBK måste uttala sin väg internt och externt.

Idag är dressyrpolicyn allmänt accepterad och att utveckla den vidare var ingen stor förändring. Texten moderniserades och anpassades till dagens språkbruk, kunskap och behov.”

Jag har därefter inte ifrågasatt den här versionen, även om det är iögonfallande att man i den nya policyn tagit bort alla inslag av belöningsbaserad träning som fanns i den första Dressyrpolicyn, liksom det avsnitt

När jag, efter många års bortovaro från SBK (närmare 20) återvänder för att gå två kurser vid Oxie Brukshundsklubb 2013 – en grundkurs i rallylydnad och en fortsättningskurs i agility – möter jag samma ambivalens som den jag tyckte mig se i Dressyrpolicyn. Det förekommer inslag av belöningsbaserade metoder och inlärningsteoretiskt tankegods i träningen. Bland annat kommenterar rallylydnadsinstruktören flera gånger det, enligt hans synsätt, olämpliga i att uppmuntra eller belöna hunden när den efter en stunds okoncentration återvänder till hundförarens sida, eftersom risken, som han uttrycker det, är överhängande för att vi på så vis ”förstärker fel beteende”. Hunden tror att den belönas för att ha varit ute och snurrat eller ha fastnat i en doftfläck medan vi avser att belöna den för att ha börjat samarbeta igen. I agilityträningen är det lite tvärtom: förvisso inga som helst aversiva metoder, men inte heller några operanta. När jag någon gång föreslår instruktören att vi ska öva in en bana genom baklängeskedjning (se kapitel 3), tittar hon frågande, ja, närmast tomt, på mig och jag upplever det inte som att det där är något som ingår i hennes pedagogiska repertoar. Det förvånar mig, eftersom jag på de kurser som jag gick med Lissie som valp och unghund 2012 och 2013,⁶⁶ fått uppfattningen att det var en av de träningsmetoder som helt slagit igenom inom svensk vardagslydnad och hundsport. Jag drar nu därför slutsatsen att det jag iakttagit har någon sorts lokal förklaring, att det handlar om just den brukshundsklubb som jag går kurs på.

Men efter att ha bevistat Polishundstränarens applåderade föredrag får jag revidera den uppfattningen. Och ännu mer övertygad om att de positiva metoderna på inget sätt fått något riktigt fotfäste inom SBK blir jag när jag i organisationens förbundsstyrelseprotokoll upptäcker att Polishundstränaren är en av tre som ligger bakom omarbetningen av Dressyrpolicyn. Han har ingått i en beredningsgrupp som föreslagit såväl strykningarna av de tidigare referenserna till positiva metoder i SBK:s policy som tilläggen av de nya avsnitten om ”kommunikation i uppfostrande syfte” (att ta tag i hunden eller påverka den med koppel och halsband) och tillrättavisningar anpassade till individ, situation och händelse. Polishundstränaren är inte bara en favorit i repris på den aktuella brukshundsklubben. Han är också en person som haft SBK:s lednings förtroende att utforma organisationens policy för relationen människa – hund i uppfostran, utbildning och träning. Det jag hör honom säga i sitt föredrag är därför med stor sannolikhet inte bara hans åsikter, utan åsikter representativa för Svenska Brukshundsklubben 2016, åtminstone dess officiella hållning.

Det paradigmskifte jag anat mig till inom svensk hundträning och -sport, är följaktligen långtifrån så genomfört som jag antagit.

med tips under rubriken ” Vill du lära mig att lyda kan jag tipsa dig om några saker”, som fanns i den broschyr som Dressyrpolicyn trycktes som, och som rakt igenom var ett inlärningsteoretiskt utbildningsprogram. Jag är mycket nyfiken på bakgrunden till detta och hur diskussionerna gick, men det leder mig lite väl långt bort från detta avhandlingsprojekt och jag har därför släppt det.

⁶⁶ Vid Hundskolan, på Beatebergs Hunddagis i Göteborg och hos Canis-instruktören Ann-Christine Ryrstad i Trestad.

När de mjuka metoderna blir hårda

De metoder som i hundvärlden kommit att kallas sådant som belöningsbaserade, mjuka och positiva bygger på Skinners inlärningsteori (Pryor 2011). I Polishundstränarens kritik framställs de som tandlösa, otillräckliga och till och med farliga: det går inte att belöna framlydnad, det går inte heller att uppfostra en hund utan att ibland med stora bokstäver tala om vem som bestämmer (det vill säga människan).

Intressant nog är den inlärningsteoretiska metod som Polishundstränaren på detta sätt varnar för, densamma som orsakar de svenska professorer jag citerade i inledningskapitlet så stora bekymmer (Englund och Engström 2011a, b). De senares invändningar är dock av en helt annan art. Där Polishundstränaren i de belöningsbaserade metoderna saknar ett tydligt, auktoritärt ledarskap, varnar professorerna för att den radikala behaviorismen är baserad på ”hierarkisering, makt och disciplinering”. De ser metoder grundade på Skinners behaviorism som högst olämpliga i relation till skolans värdegrund och den strävan efter ”samspel, dialog och deliberation” som de menar kännetecknar svensk skola på 2000-talet (Englund och Engström, 2011a).

Englund och Engströms artikel publicerades i maj 2011 i Lärarförbundets tidskrift för utbildning, forskning och debatt, *Pedagogiska Magasinet*, och ledde till en debatt i kommande nummer, som framförallt handlade om ”Skol-Komet”, ett av flera manualbaserade så kallade samspels- och antimobbningprogram för skolan (Lenholm, Wester och Wettborg 2011, Forster, 2011, Karlberg 2011a, Klein 2011, Englund och Engström, 2011b).

I debatten hördes både positiva och negativa röster. Engström och Englunds inledande och avslutande artiklar var starkt kritiska, medan Komet-företrädarna Martin Karlberg (2011a) och Martin Forster (2011) och psykologerna Peter Karlsson, Malin Bruhn och Elin Wesslander (2011) ställde sig på andra sidan och avvisade Englunds och Engströms kritik.

Komet-programmet är utvecklat – och ”evidensprövat” – i varsin doktorsavhandling i pedagogik respektive psykologi – av nämnda Martin Karlberg (2011b) och Martin Forster (2010). Och en av de saker som hålls emot Karlberg och Forster, och Komet-programmet, är att den evidens programmet åberopar som stöd, är programkonstruktörernas egna doktorsavhandlingar (se till exempel Englund och Engström, 2011b). Karlsson, Bruhn och Wesslander som också replikerade på Englunds och Engströms första artikel, säger sig arbeta praktiskt med metoder baserade på behavioristiska synsätt (tillämpad beteendeanalys, TBA, och kognitiv beteendeterapi, KBT) och de för en mer allmän argumentation kring varför de anser att det inte går att kategoriskt avvisa metoder baserade på behavioristiska synsätt. De värjer sig bland annat mot påståenden om att behaviorism innebär att människor delas in i objekt och subjekt, och menar att den tvärtom innebär ett fokus på hur individer interagerar med såväl varandra som sin omvärld – och att det i exempelvis skolans värld innebär att läraren kommer att ses som en del av elevens omvärld, precis som eleven är en del av lärarens. (Här känner vi igen en del av de resonemang som jag förde i föregående kapitel.)

På Englund och Engströms sida i debatten ställde sig tre personer som presenterade sig som "föräldrar": Marie Lenholm, Monica Wester och Eva Wettborg (2011). De var tacksamma för att Englund och Engström väckt frågan om manualbaserade program – som de menar strider mot barnkonventionen – och framhöll risken för att barn och elever kränks när de, vilket debattörerna upplever att behavioristiska metoder medför, klumpas ihop och inte ses som individer:

Viktigare än evidens är hänsyn till barns individuella utveckling. Barn ska, enligt EU:s konventioner, behandlas som individer och människor. Inte som djur som ska dresseras eller maskiner som ska programmeras.

Två synsätt står mot varandra (förutom då den dikotomi mellan människa och djur och lärande relationer mellan människor respektive mellan människor och djur som frammanas av föräldrarnas inlägg). Å ena sidan de som likt Engström och Englund ser behaviorismen som en metod som står i strid med den svenska skolans värdegrund och därför inte har där att göra, å andra sidan de som menar att de behavioristiskt influerade metoderna är evidensbaserade, effektiva och av godo för både lärare och elever. De förra sätter värdegrunden före eventuell effektivitet och evidens. De senare delar överhuvudtaget inte uppfattningen att metoderna står i strid med skolans värdegrund utan hävdar att de skapar förutsättningar för exempelvis "ett klassrumsklimat som präglas av ömsesidig respekt och arbetsro" (Karlberg, 2011). Det är som om två olika förhållningssätt till världen och skolans uppdrag krokar: de som vill tala i termer av visioner och de som vill lösa praktiska problem, de som vill hålla fokus på skolans demokratiska uppdrag och demokratiskolning och de som vill skapa förutsättningar för att det överhuvudtaget ska kunna pågå något fungerande arbete – med vad som helst – i landets klassrum.

Själv blir jag förvirrad. Och nyfiken. Hur kan reaktionerna på (den radikala) behaviorismen se så olika ut i hundträningssfären respektive i diskussionen om barnuppfostran och skola? Finns det något här som är så väsensskilt, att det förklarar att en metod i det ena sammanhanget skrivs fram som hierarkisk, disciplinerande och objektifierande (skolan), medan den i det andra sammanhanget (hundträning) kan, vilket också är min egen erfarenhet, ses som icke-hierarkisk, interaktiv och bemyndigande – eller till och med, som i Polishundstränarens fall, som tandlös och potentiellt farlig?

Vad är det egentligen Engström och Englund påstår? Hur ser i grunden deras argumentation ut för de behavioristiska metodernas oförenlighet med skolans värdegrund? Jag bestämmer mig för att gå ett steg djupare i deras argumentation och närläsa och analysera deras två inlägg i Pedagogiska magasinet.

Analys av debatten i Pedagogiska magasinet

Analysen nedan har gjorts genom en form av argumentationsanalys – Pro et contra-analys (Bergström och Boreus 2005: sid 89-147). Syftet med metodvalet är att komma närmare texten. Vad är det egentligen som sägs? Och hur sägs det? Min redovisning följer i två led. Först en längre dekonstruktion (i betydelsen ”de”=bryta ner, ”konstruktion” = bygga upp) av deras argumentation. Därefter en kortare, mer sammanfattande diskussion av innehållet.

Debattens upptakt: behaviorismens återkomst

Den första artikeln publicerades i maj 2011, under rubriken:

”Behaviorismens återkomst i svensk skola”.

Artikeln är illustrerad med barn tecknade som marionettdockor. Det underförstådda budskapet är inte särskilt svårtolkat: Behaviorismens återkomst i svensk skola riskerar förvandla skolbarn till marionetter. Ingressen lyder: ”Program som Skol-Komet bygger på att elevernas beteenden ska modifieras med hjälp av förstärkning och bestraffning. Men vart tog idén om det kompetenta barnet vägen och hur rimmar egentligen programmen med skolans värdegrund?”

Englund och Engström (2011a) är på en och samma gång tydliga och försiktiga i sin argumentation. De slår fast, exempelvis i artikelns allra sista mening, att behaviorismen inte har något att tillföra i skolans arbete med värdegrunden. Samtidigt garderar de sin kritik av behaviorismen och markerar distans genom småord som ”knappast” (istället för det rakare ”inte”), ”sägs då ofta vara” (istället för ”är”) och framförallt ett flitigt användande av ”kan” (”kan knappast”, ”kan kanske”, ”kan ifrågasättas”). Än mer garderar de sig genom att formulera sin kritik i form av retoriska frågor: ”Var finns [i de behavioristiska teknikerna] det relationella synsättet och betoningen på lyhördhet, samspel och ömsesidighet som modern forskning så tydligt visat är avgörande för barns utveckling och lärande?” (istället för: De behavioristiska teknikerna saknar det relationella synsättet och betoningen på lyhördhet som ... etc). Någon gång markerar de också distans till behavioristiska begrepp genom att infoga ett ”så kallad” eller ”av typen” före begreppet, som i ”/andra är mer inriktade på att förebygga psykisk ohälsa eller att påverka förekomsten av oro och aggressivitet i klassrummet genom *så kallad* beteendemodifikation.”⁶⁷

⁶⁷ Min kursivering.

Englunds och Engströms övergripande tes har jag definierat som:

Behavioristiska metoder strider mot den svenska skolans värdegrund och är därför inte lämpliga att använda.

Argumentationen för tesen ser ut så här:

- Ett klassrum är en komplex värld där det pågår komplicerade sociala relationer.
- I klassrummet formas och omskapas komplicerade relationer mellan lärare och elever och mellan elever.
- Svensk skola har förändrats från ett disciplinerande, hierarkiskt synsätt där eleven var objekt för den vuxnas maktutövning, till ett synsätt där lyhördhet, samspel och ömsesidighet framhålls. Barnet ses som aktivt, nyfiket och kompetent och som en potentiellt och reellt medveten och ansvarsfull individ.
- I dag är samspel, dialog och deliberation centrala element i den svenska skolans etos.
- Skolans förändring har lett till att svenska barn trivs i skolan och har bättre relationer med sina lärare än barn i andra europeiska länder.
- Att introducera behavioristiska metoder ”i detta läge” är både anakronistiskt och behäftat med betydande etiska problem. Likheterna mellan de behavioristiska programmen och gamla tiders barnuppfostringsideal är påfallande.
- Behaviorismen representerar en diametralt motsatt människosyn jämfört med den som på senare år utvecklats i svensk skola (i enlighet med ovan).
- De behavioristiska programmen – som Skol-Komet – har svag evidens, men även om det skulle finnas vetenskapligt stöd för de behavioristiska metoderna, så motiverar inte det att man använder sig av dem, om det visar sig att metoderna står i strid med skolans värdegrund. Mål och medel ska inte blandas samman. Även om det är behjärtansvärt att sträva efter lugn och ro i klassrummet, så är det ett mål som inte ska uppnås med vilka medel som helst. Det får inte krocka med skolans värdegrund.
- Behavioristiska metoder är byggda på hierarkisering, makt och disciplinering, och ser tekniker av typen förstärkning och bestraffning som centrala. Dessa medel och synsätt hör inte hemma i svensk skola. De saknar en syn på barn som aktiva, nyfikna och kompetenta. De saknar ett relationellt synsätt. Och de saknar – i strid med modern forskning – den betoning av lyhördhet, samspel och ömsesidighet (som modern forskning visat) är avgörande för barns utveckling och lärande.
- Behaviorism är en teori vars mål är prediktion och kontroll över beteenden. Behavioristiska metoder betonar inte den ömsesidigt respektfulla relationens betydelse för lärande och utveckling. Behavioristisk teori bygger på en för-

enklad syn på mänskliga relationer och är en simplistisk modell som inte betonar människans potential till empati, dialog och samspel utan istället beskriver människan som i huvudsak driven av enkla stimulus-responsmekanismer.

- Behaviorismen definierar eleven i termer av objekt; där lärarens stimulus är avgörande för elevens respons och där hierarkisering av mänskliga relationer förespråkas.
- Behaviorism är därför knappast en lämplig utgångspunkt i klassrummets komplexa sociala värld.
- Behaviorism kan vara bra i vissa avgränsade psykoterapeutiska sammanhang, som till exempel vid behandling av fobier, men från ett sådant begränsat sammanhang till skolans komplexa värld är steget mycket stort.
- Det är problematiskt att de behavioristiska metoderna tillåts slå rot i den svenska skolan. Det är också problematiskt och ett utslag både av programmets egen retorik och svenska myndigheters naivitet, att de givits legitimitet som värdegrundsstärkande.
- I förhållande till värdegrunden är program som Skol-Komet i själva verket tomta. De tar inte ställning till vare sig *vilka* specifika substantiella värden (exempelvis frihet, respekt, tolerans och solidaritet) som kan bidra till att främja skolans demokratiska värdegrund eller omfattar värdegrunden som ett förhållningssätt där samtalet intar en central plats. De använder värdegrunds-begreppet i legitimerande syfte, men ger det inget innehåll.

Den andra artikeln – en instrumentell syn

Den andra artikeln i Pedagogiska magasinet (Englund och Engström, 2011b) publiceras i november 2011 och avslutar, även om det inte framgår vid publiceringen, debatten för den här gången. Artikeln har fått rubriken ”Skol-Komet står för en instrumentell syn på relationer” och illustrationen består av en lärare som från sin kateder säger till sina elever – ett gäng hundar:

”Sitt vackert! Och kom ihåg att om det är någon som skäller så är det jag”.

Bildens budskap är lika tydligt som vid den första artikelns publicering: Behaviorism i skolan innebär att läraren ger order och skäller. Läraren har dessutom ensamrätt på skällandet.

Ingressen till artikeln lyder ”Talet om evidens, forskning och effektivitet kan vara förenklat och förföriskt. Men påståenden om evidens och vetenskapligt stöd håller inte, skriver Tomas Englund och Ingemar Engström med anledning av debatten i Pedagogiska magasinet (nr 2/11 och 3/11) om behaviorismens återkomst i svensk skola.”

Englund och Engström är av förklarliga skäl mer dialogiska i den här artikeln än i den första. De tar upp formuleringar från de texter som försvarat Skol-Komet och behavioristiska metoder och de bemöter en del av de påståenden som gjorts i dessa. Samtidigt är de precis som i sin första artikel på en och samma gång tydliga och försiktiga i sin argumentation. Det råder inga tvivel om deras egen hållning till frågan. Men de använder sig även här av småord (så kallade modalitetsmarkörer), som ”knappast”, ”tenderar”, ”riskerar att” liksom konstruktioner ihop med verbet kan – ”kan komma”, ”kan vara” – som, vid en närmare läsning, ser ut som en sorts garderingar. Någon gång väljer de också att lägga fram sina argument som frågor.

Så här kan det se ut (”Vi” i texten är Englund och Engström):

Vi påstår således, tvärtemot vad Martin Forster hävdar, att flera av behaviorismens grundtankar så som de kommer till uttryck i såväl Karlbergs avhandling som i Skol-Komets handledarmanual *kan komma* att kollidera med denna värdegrund och med konventionen om barnets rättigheter.

Skolans värdegrund, liksom konventionen om barnets rättigheter, kan givetvis bägge uttolkas på lite olika sätt, men har samtidigt rätt tydliga gränser och vi menar att dessa gränser *kan komma* att överskridas av behaviorismen.

Och:

Skolan är förvisso en central arena för barns sociala utveckling, men är det barns beteende som är det som primärt ska påverkas och är det just ensidig påverkan som ska ske? Är inte skolan primärt en arena för utveckling av barns och elevers kunskaper och kritiska förmåga till omdömesbildning genom samtal?⁶⁸

⁶⁸ I dekonstruktionen av deras argumentation har jag här som i den första artikeln skrivit om sådana frågor, som jag tolkat som retoriska, till påståenden. För att tydliggöra hur detta gått till följer här ett exempel, baserat på det aktuella citatet ovan:

Originaltext: "Skolan är förvisso en central arena för barns sociala utveckling, men är det barns beteende som är det som primärt ska påverkas och är det just ensidig påverkan som ska ske? Är inte skolan primärt en arena för utveckling av barns och elevers kunskaper och kritiska förmåga till omdömesbildning genom samtal?"

Och av detta skapar jag följande påståenden (argument):

P1 Skolan är en central arena för barns sociala utveckling

p1p1 Skolan är primärt en arena för utveckling av barns och elevers kunskaper och kritiska förmåga till omdömesbildning genom samtal

p2 Det är inte barns beteende som primärt ska påverkas i skolan, i synnerhet inte genom ensidig påverkan av beteendet

Den övergripande tesen för Englund och Engströms andra artikel har jag definierat som:

Skolan ska genom samtal vara en primär arena för utveckling av barns och elevers kunskaper och kritiska förmåga till omdömesbildning och i en sådan skola hör inte behavioristiska synsätt, metoder och tekniker hemma

Deras argumentation för tesen ser i dekonstruerad form ut så här:

- Skolan är en central arena för barns sociala utveckling. Skolans syfte och lärarens roll är att tillsammans med barnen forma relationer som är långsiktigt utvecklande för både den psykiska hälsan och för lärande.
- Klassrummets relationer är komplexa och det primära är inte att läraren ska påverka elevernas beteende utan att genom samtal utveckla elevernas kunskap och kritiska omdömesbildning.
- Utveckling av ömsesidig respekt mellan lärare och elev i linje med värdegrund och barnkonventionen kräver genuin ömsesidighet.
- Att som företrädare för behavioristiska metoder reducera syftet med skolan och lärarens roll till ensidig påverkan av barns beteende är problematiskt och något helt annat än att se skolans syfte och lärarrollen som att det handlar om att tillsammans med barnen forma relationer som är långsiktigt utvecklande för den psykiska hälsan och lärandet.
- I projektet *Värdefull skola* prövar vi olika skolprogramms grunder gentemot de riktlinjer som skolans värdegrund och Konventionen om barnets rättigheter utgör. Ett intressant fall bland programmen är Skol-Komet som har en tydlig förankring i behaviorismen.
- Skol-Komet har försökt skala bort en del tveksamma behavioristiska metoder, som exempelvis bestraffning, men skrivningar i Martin Karlbergs avhandling om Skol-Komet är bekymmersamma eftersom de synliggör att det framför allt verkar vara en semantisk förändring. Begreppet ”bestraffning” har ersatts av begreppet ”konsekvenser” på grund av de negativa associationer som finns förknippade med bestraffning, men innebörden av orden är egentligen densamma.
- Skol-Komet är ett utpräglat behavioristiskt program. Flera av behaviorismens grundtankar, så som de uttrycks i Skol-Komets handledarmanual och Martin Karlbergs avhandling, kolliderar med skolans värdegrund och FN:s konvention om barnets rättigheter och överskrider de rätt tydliga gränser som dessa drar upp.⁶⁹

⁶⁹ Här blir jag inte helt klok på vad Englund och Engström avser för ”tydliga gränser”, men antar att det handlar om betoningen av barnets rätt till inflytande och rätt att bli hörd i frågor som rör barnet/eleven. Eftersom det är så otydligt, skriver jag dock inte ut det ovan.

- Skol-Komet har prediktion och kontroll av elevbeteenden i fokus och företräder ett synsätt som innebär att läraren ska disciplinera eleverna. Detta disciplineringsperspektiv strider mot skolans värdegrund och barnkonventionen.
- Skol-Komet tenderar att reducera den ömsesidiga relationen mellan lärare och elev och elevers delaktighet till en av vuxna bestämd reaktiv beteendepertoar. Denna beteendepertoar är knuten till bestraffningar i form av negativa konsekvenser och positiva förstärkningar i form av belöningar.⁷⁰
- Komet-programmets språkbruk gestaltar ett instrumentellt synsätt på relationer mellan lärare och elever. Instrumentaliteten handlar inte bara om att byta ut vissa ord, som när bestraffning blir konsekvenser, utan om att med manipulerande medel stärka den hierarkiska relationen mellan lärare och elev. Någon ömsesidighet i relationen är då inte nödvändig. Ett exempel på manipulerande medel är teckenekonomin, som företrädare för Skol-Komets synsätt menar är en metod för att hjälpa elever att komma i kontakt med positiva konsekvenser av ändamålsenliga beteenden.
- Lärare är inte utbildade för att bedriva psykoterapi och har inte heller det uppdraget. Det är inte lämpligt med ett terapeutiskt språkbruk i skolan eller tekniker framtagna i ett behandlingsprogram. De etiska konsekvenserna av detta bör diskuteras ingående.
- Den ensidiga fokuseringen på effekt riskerar att skymma behovet av en etisk diskussion kring olika förebyggande programs konsekvenser i skolan. Talet om evidens, forskning och effektivitet är i detta sammanhang förenklat och förföriskt. Att ett program är effektivt gör det inte automatiskt lämpligt. Metoder som står i strid med värdegrunden och barnkonventionens artikel om att barnets bästa alltid ska komma i första rummet ska inte användas. Det spelar då ingen roll att de gör lärarens ledarskap mer effektivt eller skapar arbetsro.
- Dessutom vilar många av de påståenden om programmets forskningsförankring som görs, på någon enstaka studie som inte replikerats av andra än programmets konstruktörer. De auktoritativa bedömningar som har gjorts av den vetenskapliga grunden för program riktade mot skolbarns psykiska ohälsa har visat att påståenden om evidens och vetenskapligt stöd inte håller.

Det finns en del intressanta formuleringar i Englunds och Engströms (2011b) inlägg, som väcker nya frågor. Det är exempelvis ytterst relevant att problematisera talet om evidensprövning och effektivitet (begrepp som står högt på dagordningen i nationell och internationell utbildningsdebatt idag, jfr kapitel 1) liksom Kometkonstruktörernas användning av uttrycket ”konsekvenser” som alternativ till bestraffning. Den distink-

⁷⁰ Här gör Englund och Engström i originaltexten en förvånande och möjligen retoriskt medveten sammandragning, för att inte säga sammanblandning och banalisering, av de behavioristiska begreppen positiv och negativ förstärkning samt bestraffning, genom att skriva ”negativa konsekvenser (bestraffningar) och positiva belöningar”.

tion Englund och Engström gör mellan att påverka elevers beteende respektive att utveckla elevers kunskaper och kritiska förmåga till omdömesbildning är också intressant – och problematisk. Jag förstår den distinktion Englund och Engström (2011a, b) här väljer att göra, men den blir samtidigt besvärande med tanke på att en radikal behaviorist, som exempelvis Skinner eller Komet-konstruktörerna, knappast skulle göra den samma. Det innebär att det Englund och Engström här antyder, det vill säga att en radikal behaviorist vill ägna sig åt beteendemodifikation och *inte* åt att utveckla elevers kunskaper och kritiska förmåga till omdömesbildning, egentligen blir en falsk dikotomi. Det finns inget som säger att den radikala behavioristen inte vill utveckla exakt just det samma som Englund och Engström vill. Och det kan vara så i detta avseende att det enda som skiljer är språkbruket, där den radikala behavioristen möjligen skulle benämna också sådant som kunskaper och kritisk förmåga för beteenden. Slutligen hade det varit intressant att få ytterligare information om hur debattörerna ser på relationen mellan socialisering (det vill säga den anpassning av eleverna till värdegrunden som de menar är ett av skolans uppdrag) och disciplinering. Är det två olika processer? Och i så fall hur och varför?

Detta utvecklas på ett tydligare sätt i boken *Skolans arbete med elevers psykiska hälsa* (Engström, 2017), där Skol-Komet's beteendemodifierande metoder problematiseras i förhållande till ett deliberativt demokratiideal. Det skrivs förvisso inte explicit, men jag skulle tolka den hållning som uttrycks i boken, som att gränsen mellan socialisation och disciplinering i förhållande till värdegrunden här ses som något som som liknar Biestas subjektifiering, elevernas rätt och möjlighet att vara med och samtala om, och utmana värdegrunden, vilket inte är fallet när en lärare eller en skola väljer att börja jobba utifrån ett manualbaserat program som, exempelvis, Skol-Komet.

Att skapa sin fiende

Året före debatten i *Pedagogiska magasinet* fick Englund och Engström tillsammans med ytterligare några forskare 4,9 miljoner från Vetenskapsrådet för att i projektet "Värdefull skola" undersöka program som Skol-Komet, eller, som det formuleras i projektets titel: "värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan i relation till skolans värdegrund och till barnkonventionen" (vetenskapsrådet.se).

I en av de rapporter som projektet resulterat i, Anna-Lena och Tomas Englunds *Hur realisera värdegrunden*, beskrivs – under rubriken "Begynnande ifrågasättanden och problematiseringar av programmen 2009-2012" – debattartikeln i *Pedagogiska magasinet* som en inledande analys (Englund och Englund, 2012: sid 41f). Den används också som referens när rapportförfattarna omtalar Skol-Komet som ett program med en behavioristisk kärna, och som en modell "som i grunden grundas på hierarkisk maktutövning och disciplinering genom belöning och bestraffning" (Englund och Englund, 2012: sid 47). Som ytterligare stöd för den tolkningen använder Anna-

Lena och Tomas Englund en grundbok för lärarstudier, där Roger Säljö (professor i pedagogisk psykologi) beskriver behaviorismen som å ena sidan en stark teori om lärande och å andra sidan som en alltför snäv tolkning av lärande ”för att vara tillämplig på många av de kunskaper och färdigheter vi idag förväntar oss att människor skall utveckla” (Säljö 2010, s 154).

Säljö utvecklar sitt resonemang i boken *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer* (2015: 29-37), där han bland annat beskriver Skinners ”klargörande av förstärkningens natur” som ”ett viktigt bidrag till kunskapen om hur levande varelser påverkas av erfarenheter” och menar att var och en som någon gång tränat en hund eller annat husdjur känner till hur effektiva övningar byggda på Skinners analys av betingning är. Samtidigt menar han att det inte går att översätta dessa resonemang till människor, eftersom det mänskliga språket och den mänskliga kommunikationsförmågan inte kan ses som beteenden och förklaras med hjälp av förstärkning.

Den typ av kritik mot behavioristiska metoder som Englund, Englund, Engström och Säljö formulerar, är återkommande i samtida utbildningsvetenskaplig litteratur. Säljö hör, tillsammans med Staffan Selander (professor i pedagogik), till de mer nyanserade i framställningen av behaviorismen och ger i olika texter (exempelvis Säljö 2010, 2015 och Selander 2017) rimliga beskrivningar av Skinners grundläggande perspektiv och begrepp, också i relation till föregångare som Watson och Pavlov. Säljö's huvudinvändning är att Skinner utvecklade sina teorier genom djurstudier och att även om en del av hans fynd skulle vara överförbara till mänskligt beteende, så är det för begränsat för att användas för att förstå mänskligt handlande och lärande i all dess komplexitet.

Ser vi vidare till Englund och Engströms (2011a, b) retoriska grepp där de frammanar en direkt relation mellan behavioristiska metoder, lydnad och belönings- och bestraffningspedagogik, och håller fram behaviorismen som representant för en ålderdomlig form av uppfostran och utbildning, så är det inte unikt för dem.

I exempelvis Frånberg och Wrethanders bok om mobbning som en social konstruktion (2011, sid 105-106), framställs behaviorismen som en ”nygammal syn på barn och därmed också på fostransuppdraget”. Rubriken till detta avsnitt är: ”Behaviorism: ett *besvärande arv*” (105, min kursivering).

Ett annat exempel återfinns i en kunskapsöversikt från Skolverket, *Möten för lärande* (Johansson, 2011). Här beskriver rapportförfattaren Eva Johansson under rubriken ”Straff och belöning” ett ”behavioristiskt förhållningssätt” inom förskoleverksamhet så här:

I vissa sammanhang karakteriseras arbetssättet av att iakttä och tillrättavisa barnen. Vuxna förhåller sig passiva. De observerar barnen. Då man anser att det behövs möter man barnen genom tillsägelser och klander, ofta riktade till vissa barn. Barn kan också uteslutas ur gemenskapen. Detta kan ibland ske i vänlig uppmuntrande ton och i andra sammanhang i en mer kylig och tillrättavisande ton. (Johansson, 2011: sid 114)

Lite senare, under samma rubrik, skriver hon:

I följande exempel visar vuxna att de observerar barnen, låter dem leka själva och agerar först då barnen inte klarar av situationen. De strategier man då använder är förmaningar, hot och underförstådda negativa budskap. (Johansson, 2011, sid 115)

Och mot slutet av rapporten, i ett försök att sammanfatta relationen mellan pedagogisk atmosfär och förskolepersonals barn- och kunskapssyn, återkommer ännu en gång den negativa bilden av behavioristiska metoder:

Vi kan till detta [en syn på barns roll i lärande som mer underordnad och passiv] lägga en syn på kunskap och lärande som har behavioristiska drag. I vissa grupper uttrycks detta synsätt i hot och förmaningar och ibland till och med i kränkningar. I andra grupper tycks uttrycken tillfälliga, varvade med förstärkningar som att belöna och berömma barnen. Atmosfären kan då vara instabil och ibland också starkt kontrollerande. (Johansson, 2011, sid 221)

Vad är det då Eva Johansson framkallar för bild av behavioristiska metoder i de här exemplen? Jo, faktiskt något som liknar de metoder som Polishundstränaren på brukshundklubben framhöll som *alternativ till* behavioristiska metoder. Det Eva Johansson tolkar som behavioristiskt, att som vuxen passivt invänta att barnet gör fel och därefter korrigerar genom hot och förmaningar, påminner starkt om det som Polishundstränaren *saknar* i de behavioristiska metoderna.

Visst är det konstigt?

Men innan vi i nästa kapitel fördjupar oss i hur det här kan ha gått till, vill jag visa några fler exempel på hur utbildningsforskare och läromedelsförfattare förhåller sig till behavioristiska teorier. Förutom avfärdanden som de ovan, har jag mött en återkommande tendens att klumpa ihop all behaviorism till en teori – byggd på belönings- och bestraffningsmetodik, ett renodlat stimuli-responstänkande och med utgångspunkt i tanken att människan är ”tom” (se exempelvis Wrethander-Bliding 2011, Immsen 2010, Thornberg 2013). Påståendet att behaviorismen enbart vill studera iakttagbart beteende – inte tankar, inte känslor eller annat som finns innanför huden – återkommer också (se exempelvis Säljö 2015 sid 33 och Persson, 2012: sid 107, där han i sin tur citerar Meads kritik av Watsons behaviorism, 1976 [1934]: sid 28).

Överhuvudtaget är det vanligt att utbildningsvetenskapliga forskare, läromedelsförfattare och samhällsdebattörer, tvärtemot Polishundstränarens uppfattning av att ”belöningsmetoderna” är ett utmanande ”nytt” perspektiv, framställer behaviorismen som något förlegat. Det kan ibland se ut som en sorts beröringsskräck, där det gäller att gardera sig, så att ingen uppfattar det man säger eller skriver som om man sympatiserade med behavioristiska idéer, något som i sin tur säger en del om hur utdömt det behavioristiska synsättet blivit inom samtida utbildningsforskning.

Ett exempel på detta erbjuder pedagogen Torsten Husén (1995) i följande, egentligen kärleksfulla, beskrivning av sin relation till B F Skinner:

I samband med internationella psykologkongressen i Stockholm i början av 50-talet lärde min hustru och jag känna Fred Skinner, professor vid Harvard. Bekantskapen fördjupades så småningom till vänskap. Vid våra besök i USA brukade vi stanna över i Cambridge för att träffa makarna Skinner. Vi befann oss i tämligen olika psykologiska läger. *Jag hade svårt att acceptera hans "själlösa" behaviorism.* Envist och konsekvent fullföljde han hela livet forskning i anslutning till sin teori om den så kallade operanta betingningen. Men vi hade gemensamma intressen som skyddade vänskapen mot akademiska dissonanser. (Husén, 1995, min kursivering)

Ett annat exempel är den här beskrivningen av deckarförfattaren Ingrid Hedströms bakgrund:

Ingrid Hedström utbildade sig från början till psykolog, men halkade över till journalistiken när hon tyckte att psykologin *gick ner sig i* behaviorism, råttor och försök. (Olsson, 2008, min kursivering)

Och ett tredje återfinns i psykologen Philip Hwang och socialpsykologen Björn Nilssons läromedel Utvecklingspsykologi. De två citerade passagera ur deras bok syftar egentligen till att framhålla att Skinner respektive behaviorismen (i allmänhet) haft sina poänger och varit inflytelserik, men blir samtidigt en sorts varianter av "Jag är inte ..., men...":

Hans [Skinner] idéer anses, i likhet med Watsons, i dag i mångt och mycket förlegade av många psykologer som ändå menar att de påverkat dagens tänkande. (Hwang och Nilsson, 2003 sid 31).

Moderna företrädare för ett inlärningsperspektiv tar som sagt avstånd från många av de idéer som t ex Watson och Skinner framförde. Men vi har lärt oss mycket av inlärningsteorin och den forskning som görs inom dess ram. (Hwang och Nilsson, 2003 sid 33).

I Henry Egidius bok *Riktningar i modern pedagogik* (1978/1983)⁷¹ presenteras "stimulus-respons-teorin" i ett avsnitt där författaren säger sig redogöra för "allestädes närvarande men osynliga riktningar i modern pedagogik" (sid 60). Egidius använder sig av språkliga grepp för att hålla avstånd och för att framställa behaviorismen som något dubiöst. I presentationen av behaviorismen – eller den teori som han omväxlande benämner "stimulus-respons-teorin" och "beteendemodifikation" – omtalar han B F

⁷¹ Äldre bok, men förekommer fortfarande, 2016, i grundutbildningen i pedagogik på vissa lärosäten

Skinner som en sorts underkuvare: 1930-talets gestaltpsykologi hade ”*trängts undan av högljudda*” företrädare för beteendemodifikationen, främst B F Skinner. *En hel teknologi växte fram ur denne forskares inlärningsteori...*” (sid 61).

Själva det vetenskapliga värdet av Skinners teori undermineras vidare genom instoppade småord eller förlöjligande uttryck:

... som man trodde var en vetenskapligt grundad metod... (61).

Undervisningen kallades ”programmerad” och antogs vara ofelbart effektiv... (61).

Många av Skinners frejdiga påståenden kändes lite väl magstarka (61).

...hjärnan ... ett centrum för mekaniskt reflexsprattel (63).

Det förekommer att utbildningsforskare och läromedelsförfattare inte gör någon tydlig distinktion mellan Watsons klassiska behaviorism och Skinners operanta eller att de i referenser till behavioristisk teori har svårt att skilja mellan de inlärningsteoretiska begreppen och gärna inkluderar straff som en förespråkad metod för inlärning. Så innehåller exempelvis Frånberg och Wrethanders (2011) framställning en del svepande påståenden. Förutom att döma ut behaviorismen som ”förlegad” hävdar författarna bland annat att ”/g/rundidén i behaviorismen är att alla beteenden åtföljs av vissa konsekvenser” (sid 106). Det stämmer om vi talar om Skinners radikala behaviorism. Men Frånberg och Wrethanders påstående stämmer knappast om vi istället talar om den klassiska behaviorismen.

När Gunnel Colnerud, professor emerita i pedagogik, i en nyutkommen antologi om pedagogisk forskning (2018), redogör för ”sex ansatser för lärares ledarskap” inleds uppräkningslistan med klassisk inlärningspsykologi. Att placera den först är vanligt i uppräkningslistor om lärandeteorier och pedagogiska riktningar och är, som jag läser det, ett sätt för författare att markera att det handlar om någon sorts progression och att inlärningsteorin är en riktning som bör betraktas som passé. Colneruds avslutande mening i beskrivningen av den inlärningsteoretiska ansatsen och den inledande i följande reformpedagogiska ansats, skapar därtill en diktotomi mellan extern och intern styrning och framställer det som att den inlärningsteoretiska ansatsen innebär extern kontroll där läraren styr eleverna med hjälp av inlärningsteoretiska principer, medan den reformpedagogiska handlar om att eleverna med värdighet ska få utveckla självkontroll och självdisciplin. De inlärningsteoretiska principerna framställs så här (kursiveringarna är mina):

a) belöning, b) negativ förstärkning, *vilket ofta betyder bortdragande av något som eleven önskar* och c) utsläckning, vilket innebär att läraren ignorerar den elev som

stör och återkommande söker uppmärksamhet samt d) bestraffning, *den princip som är mest kontroversiell och som befunnits ha sämre effekt än de övriga.*

Här ser vi den sammanblandning av negativ förstärkning och straff som jag återkommande mött i framställningar av Skinners inlärningsteori. Colnerud skriver om något som hon kallar för ”belöning” (troligtvis en kombination av positiv och negativ förstärkning) och ger sedan en definition av negativ förstärkning, som egentligen är en definition av negativt straff. Besträffning bestäms inte alls, utan där gör hon istället en snabb kommentar till metodens effektivitet, som hon till-sammans med att skriva att den är kontroversiell konstaterar är sämre än för de övriga principerna. Vem som befunnit bestraffning kontroversiell framgår inte, men eftersom det kommer som en kommentar till principen skapar det en felaktig bild av att bestraffning är en princip för inlärning som återfinns i själva teorin – och av någon annan funnits både kontroversiell och inte så verkningsfull (Colnerud, 2018, sid 128-129).

En annan sak som återkommande händer i texter om inlärningsteorin är att den beskrivs som är en teori om stimuli och respons. Det blir fel, eftersom inlärningsteorin snarare är en teori om det som Berg (2010, sid 19) beskriver som reflexionens halvcirkel, det vill säga om hur konsekvenser av ett beteende återverkar på beteendet och sannolikheten för att det – under liknande betingelser – ska upprepa sig.⁷² Beteendet kommer först. Inte stimuluset. Det är på det här viset som polishundstränarens försök till beskrivning av det han kallar för belöningsmetoder går fel. Med något enda undantag, talar han inte om förstärkning av beteende, utan om mutor. Och mutor, ur ett inlärningsteoretiskt perspektiv, är något helt annat. Det är något som man i förväg försöker locka eller motivera med, inte något som ges/utlöses som reaktion på ett beteende och därigenom förstärker detta i efterhand.

Med en referens till Skinners bok *About Behaviorism* skriver Frånberg och Wrethander (2011) att de metoder som används inom olika svenska antimobbningprogram för att motverka negativa beteenden, ”straff, time-out och utsläckning”, vilar på antaganden som emanerar från behaviorismen. Det stämmer, men direkt därefter blir det ändå fel, när författarna (i linje med Colnerud, 2018) hävdar att ”/s/enare forskning har dock ifrågasatt den här typen av metoder för att förändra beteenden. Besträffning i sig kan medföra att den som är utsatt inte vågar göra någonting alls. Dessa metoder kan också framkalla ångest, rädsla eller aggressivitet” (2011, sid 107).

Detta är nämligen svårt att läsa på annat sätt än som att Frånberg och Wrethander menar att Skinner förespråkade straff, time-out och utsläckning i olika inlärningssituationer, och att detta senare ifrågasatts av andra forskare. Men det är en formulering som skapar en sorts ”guilt-by-association”-kedja. Även om vissa anti-mobbningpro-

⁷² I Bergs (2010) definition av reflexionens halvcirkel är detta en språklig process. Inlärningsteorins definition är vidare.

grams metoder för att motverka negativa beteenden kan bygga på behavioristiska teorier, och innehålla mer aversiva inslag (som straff och time-out), så innebär det inte att det är metoder som Skinner förespråkade.

Tvärtom skulle jag säga, var – som vi såg redan i förra kapitlet – Skinner helt ense med de ”senare forskare” som Frånberg och Wrethander beskriver som hans kritiker. Skinner förespråkade inte straff som uppfostrings- eller undervisningsmetod. Under rubriken ”Varför lärare misslyckas” konstaterar han i den av sina böcker som särskilt riktar sig till lärare och skolan, Undervisningsteknologi (2008 [1968]), bland annat följande:

Kroppsstraffet har alltid spelat en viktig roll i skolan. /.../ Brutaliteten i kroppsstraff och den ondska den uppodlar hos både lärare och elev har naturligtvis lett till reformer, som dock vanligen har betytt föga mer än att man har övergått till icke-kroppsliga åtgärder. (Skinner, 2008 [1968] sid 84)

Som exempel på sådana icke-kroppsliga åtgärder nämner han:

- Bannor
- Sarkasmer
- Kritik
- Inspärning (”kvarsittning”)
- Extra skolarbete
- Extra läxor
- Indragning av privilegier
- Påtvingat arbete
- Utvisning
- Tystnadsvång
- Böter
- Åtlöje (”numera till stor del verbalt men en gång i tiden symboliserat av en löjlig mössa eller genom att eleven tvingades att sitta vänd mot en vägg”) (sid 84).

Därefter konstaterar han att en del av dessa metoder, i vissa avseenden, är mindre osympatiska än kroppsstraff, men att det mesta ändå är som förut: ”eleven tillbringar en stor del av sin dag med att göra saker som han inte vill göra” (sid 84).

Det är den här typen av metoder som används för *aversiv styrning*. Och det är en styrningsform som läraren kan nyttja eftersom hen är ”större och starkare än sina elever eller kan åberopa föräldra- eller polismyndighet som är det.” Men effekterna av att jobba så här är negativa, ibland förödande. Den aversiva styrningen åstadkommer ”en enastående lista av icke önskvärda biprodukter som kan spåras till den grundläggande metoden” (sid 84):

- Elever som smiter undan genom att komma för sent och skolka
- Barn som begår självmord
- Elever som ”lagt sig till med hysterisk dövhet”
- Elever som dagdrömmer
- Barn som är tjuriga, halsstarriga och oförstående
- Elever som vägrar lyda
- Elever som flyr skolan
- Elever som går till motanfall och förstör saker; skolans fönsterrutor till exempel

Lägger jag dessa formuleringar mot några skrivningar i Skolverkets stora utvärdering av åtta anti-mobbingsprogram, är det uppenbart att Skinner också där felaktigt tillskrivs metoder byggda på straff (Skolverket, 2011, sid 204 f, mina kursiveringar):

Ett *annat problem* som kan relateras till några av programmen som utvärderats här, har att göra med de grundantaganden de vilar på. Inom en del program ska alla beteenden åtföljas av i förväg bestämda konsekvenser. Konsekvenser ska påverka om beteendet kommer att upprepas igen. De kan antingen vara behagliga och eftertraktade eller obehagliga och icke eftertraktade. Detta förstärker eller försvagar möjligheten för att samma beteende ska upprepas vid liknande situationer. En positiv förstärkning stimulerar alltså mål beteendet (Skinner, 1976). I utbildningssammanhang kan förstärkningen bestå av bättre betyg eller uppmärksamhet och beröm från läraren. När det gäller konsekvenser inom några av de program som utvärderas här kan de negativa bestå av ignorans, vistelse i ett kalt rum eller inställt studiebesök. Positiva konsekvenser kan innebära extra tid vid datorn, flera böner i burken eller positiv uppmärksamhet.

Straff, time-out eller ignorering ska släcka ut negativa beteenden: straff genom att en icke eftertraktad respons följer på det icke önskvärda beteendet, time-out genom att den positiva förstärkningen temporärt tas bort och ignorering genom att beteendet inte förstärks genom att ges uppmärksamhet. *Frågan är inte bara om dessa metoder är effektiva utan också om de är lämpliga att använda som pedagogisk metod. Vilka effekter får ignorering och straff på barnens självkänsla och självbild? Vilken slags skolkultur är önskvärd för att främja inläring, social kompetens och positiva beteenden?*

Skolverket svarar inte – till skillnad från Skinner – på sina egna avslutande frågor: alltså vad får aversiva metoder för konsekvenser? Istället underförstår de att ”ignorering och straff” (som är de metoder de lyfter fram) inverkar negativt på barns självkänsla och självbild. Och de låter också detta på något sätt hänga ihop med Skinner, som är den enda forskare som det refereras till i det här stycket (om än mitt i, och bara i anslutning till positiv förstärkning). De underförstår också, genom den nya rubrik som följer på dessa två stycken, ”Skolkultur: Disciplinering *eller* trygghet” (min kursivering), att den skolkultur som program som jobbar med positivt/negativt förstärkande metoder leder

till är disciplinär och på något sätt, markerat med ordet ”eller”, står i motsats till trygghet. Det stycke som inleder den citerade texten, underförstår också en negativ innebörd av behavioristiska metoder, genom att konstatera att programmets grundantagande är problematiska, eller som meningen lyder: ”*Ett annat problem* som kan relateras till några av programmen som utvärderats här, har att göra med de grundantaganden de vilar på. Inom en del program ska alla beteenden åtföljas av i förväg bestämda konsekvenser” (Skolverket 2011, sid 204, min kursivering).

Konturer av en halmdocka

Som framkommit finns det en del föreställningar om den radikala behaviorismen, som leder till att inlärningsteorin förbinds med och anklagas för metoder – bland annat användning av mutor respektive straff – som även Skinner var kritisk till och som inte återfinns som metoder för inlärning i inlärningsteorin. Den radikala behaviorismen drabbas på så vis av något som kan liknas vid en omkastad form av *guilt by association*. Skribenten nämner något som hen är kritisk till, och associerar det, felaktigt, med lärande relationer baserade på (radikalt) behavioristiska metoder. Som vi ska se i nästa kapitel kan det här liknas vid så kallade halmdockeargument: man skapar sig en fiende, kallar den för något, till exempel behaviorism, och tar sedan avstånd från denna. Att fienden i själva verket inte är liktydig med det den kallas för skapar då en hel del förvirring och missförstånd och till slut kan det vara så att det vi omtalar som behaviorism i själva verket handlar om ”behaviorism” – och som sådan inte har så mycket att göra med det som behaviorism en gång betydde.

I kapitlet har vi mött två representanter för diametralt motsatta förståelser av inlärningsteoretiskt baserade uppfostrings- och undervisningsmetoder. Det den ena saknar i metoderna är det de andra varnar för.

För Polishundstränaren är de positiva metoderna tandlösa och stressande för hunden. Han är skeptisk till möjligheten att bygga en fungerande relation människa – hund på dem, eftersom han uppfattar det som att metoderna erbjuder hunden ett val och det för honom är otänkbart att hunden skulle välja människan före exempelvis en löptik eller en flyende hare. Den idé han har om relationen människa – hund materialiserar han istället i en träningsfilosofi som syftar till att hunden ska fråga innan den gör något. En hund som tar egna initiativ är enligt Polishundstränaren ett problem. Idealt ska hunden vara fjäskig, ständigt ha blicken riktad mot människan och vara redo att lyda minsta vink från denna. För att skapa en sådan relation krävs att människan står över hunden i rang, talar med stora bokstäver och vid behov också med fysiska tillrättvisningar samt lär sin hund vad som är rätt genom att påtala när den gör fel.

När Englund och Engström kritiserar förekomsten av behavioristiska metoder i skolan, är det en helt annan typ av praktik som de kritiserar. Den disciplin, drill och hierarkiska ordning som Polishundstränaren *saknar* i de radikalt behavioristiska träningsmetoderna, är det som Englund och Engström ser i dem och anklagar dem för. Genom

att reducera barnet till objekt för beteendemodifikation, bland annat genom bestraffningar, motverkar den radikala behaviorismen enligt Englund och Engström möjligheten att erkänna barnet som aktivt, nyfiket och kompetent. Synsättet saknar därtill, menar de, alldeles den vilja till samspel och ömsesidighet som relationen mellan vuxen och barn, lärare och elev borde bygga på.

De lärande relationer som Polishundstränaren respektive professorerna förespråkar är av helt olika slag. I den förras fall är det en hierarkisk, disciplinerande och auktoritär relation, vilket motiveras av en föreställning om att hundar måste tämjas och hållas på plats (annars kan en sorts vild råhet slå igenom som får dem att välja jakt, våld och sex före samarbete och kompanjonskap⁷³). I de senares fall förespråkas istället en icke-hierarkisk relation byggd på genuin ömsesidighet. Barnet ska ha en aktiv roll och uppmuntras till egna ställningstaganden och den vuxna ska säkerställa att relationen präglas av lyhördhet, samspel och diskussion.

Det kompetenta barnet?

Diskursen om det kompetenta barnet är tydligt etablerad inom stora och framträdande samhällssektorer (som politik, utbildning, forskning och juridik). Den bygger på barnkonventionens inkluderande dynamik (White, 2002) och den nya barndomsforskningens hävdande av barnet som en *being* med självklar rätt till inflytande över sin egen livssituation (jämför kapitel 2). När Englund och Engström (2011 a, b) i debatten om behaviorism i skolan använder argument ur denna diskurs i kombination med argument ur en diskurs om den deliberativa (demokratiskt samtalande) skolan (se exempelvis Andersson, 2012), genererar de ett samband mellan *är* och *bör*. De avisar Skolkomet och andra behavioristiskt influerade inslag i skolan, med referenser till ett barn som *är* kompetent, empatiskt, aktivt, nyfiket och ansvarsfullt och därför *bör* erbjudas lärande relationer präglade av ömsesidighet, lyhördhet och samspel. Den ömsesidigt respektfulla relationen framhålls – med referenser till ”modern forskning” – som ”avgörande för barns utveckling och lärande” och ställs i motsats till behavioristiska lärande relationer som sägs reducera barnets beteende till en ”reaktiv beteendepertoar, knuten till bestraffningar och belöningar” och dessutom vara präglad av ensidig påverkan, hierarkisering, makt, disciplinering, kontroll av beteenden och en underbetoning av ”människans potential till empati, dialog och samspel”.

⁷³ Med Skinner skulle vi kunna tolka det som att hundar i polishundstränarens tolkning, i alla situationer där det är möjligt väljer primära förstärkare före sekundära. Själv tänker jag att det vore spännande att utveckla en sådan tanke... inte minst för att utmana idén om primära förstärkare som något slags biologiskt basbehov och sekundära förstärkare som i alla situationer återförbara på dessa. Men det får bli i en annan studie.

Det som så här artikuleras och kontrasteras i debatten i Pedagogiska magasinet är å ena sidan diskursen om det kompetenta barnet, å andra sidan något som liknar den halmdocka vid namn "behaviorism" som jag nämnde ovan.

Diskurser konstituerar den sociala praktiken och förutsättningarna för de sätt vi kan bli till på och vara människor eller *companion species* tillsammans. Men diskursiva spänningar kan också konstitueras och skärpa andra diskurser. När det kompetenta barnet ställs i motsats till (halmdocke-)behaviorismen blir barnet *väldigt* kompetent, nyfiket och ansvarstagande och den behavioristiska praktiken *väldigt* disciplinerande, hierarkisk och icke-demokratisk. Kanske går något förlorat i en sådan svart-vit framställning.

Det går slutligen att diskutera det Englund och Engström (2011 a,b) refererar till som en utveckling inom svensk skola i riktning mot "samspel, dialog och deliberation". Ser vi en sådan utveckling i praktiken eller handlar det snarare om målformuleringar, det vill säga om att på ett idéplan uttrycka en vilja att låta svensk skola präglas av "samspel, dialog och deliberation", utan att det nödvändigtvis slår igenom i skolans vardag? Skolinspektionens rapport *Skolornas arbete med demokrati och värdegrund* (2012:9) talar exempelvis för att det runt tiden för debatten i Pedagogiska Magasinet var långt mellan de demokratiska målen och många skolors praktik.

En sådan här diskrepans mellan målformuleringar och praktik har av Weick (1976) och Meyer och Rowan (1977) benämnts "loose coupling", vilket på svenska blivit "särkoppling". Begreppet refererar till att policier och planer – inte minst inom skolvärlden – kan vara "särkopplade" från praktiken (se också Jönsson, Persson & Sahlin, 2011: sid 86 ff).

Särkoppling kan bland annat uppstå till följd av olika typer av felslut och i debatten om behaviorismen i skolan finns det i exempelvis Englunds och Engströms bidrag (2011 a, b) konturer av att är och bör emellanåt byter plats. Det sker när debattörerna använder sina idéer om hur det bör vara i skolan (deliberativt), som beskrivning av hur det är i skolan och möjligen också när deras beskrivning av vad barn respektive behaviorism *är* (kompetenta respektive disciplinerande) som argument för varför behavioristiska metoder i skolan är fel.

KAPITEL 6. HALMDOCKAN

Idéerna om innebörden av Skinners inlärningsteori och behaviorism är, som vi såg i det föregående kapitlet, ganska spretiga och bygger ibland på missuppfattningar, feltolkningar eller sammanblandningar av Watsons klassiska behaviorism och Skinners operanta. Att dessa omtalas med flera olika namn gör det hela extra förvirrande. Det vanligaste är att Watsons behaviorism omtalas som metodologisk eller klassisk, men den kan också, vilket bland annat Skinner valde att göra, omtalas som responsiv. Skinners behaviorism omtalas oftast som radikal eller operant, ibland också som instrumentell. Vanligt är även att hans teori om inlärning kallas just inlärningsteorin alternativt inlärningspsykologin. Jag använder i det här kapitlet, som tidigare, huvudsakligen begreppen klassisk respektive radikal behaviorism samt inlärningsteorin (i betydelsen Skinners inlärningsteori).

Det här kapitlet är en fortsättning på min läsning av Skinners verk men nu med ett större fokus på hur inlärningsteorin tagits upp inom djurträningen och det sammanhang som denna växte fram i. I anknytning till det diskuterar jag också den teoretiska utveckling som gjorts av straffbegreppet inom inlärningsteorin, eftersom det är detta synsätt på straff som sedan förekommer i båda mina observationsstudier.

Kapitlet avslutas med en diskussion om halmdockan ”behaviorism” och hur de olika föreställningarna om behaviorismen både kan ha bidragit till skapandet av den och vila på den.

Utanför laboratoriet

Året är 1952. I en utgåva av det amerikanska bildmagasinet *The Look* (20 maj, sid 17-20), visar Skinner hur han på endast 20 minuter och med hjälp av några lodräta, mörka ränder på en vit vägg, en kamerablixt och godis lyckas lära Agnes, en ung dalmatinertik som han aldrig tidigare träffat, att springa uppför väggen.⁷⁴

⁷⁴ Historien om bakgrunden till bildreportaget i *the Look*, är baserat på Peterson (2000, 2001 och 2004).



Dalmatinern Agnes.

Inför journalist och fotograf shejpar B F Skinner fram ett helt nytt beteende hos dalmatinern Agnes med hjälp av godis, kamerablixt och några streck på väggen. Fotograf: Douglas Jones, *The Look*

Bakgrunden till bildreportaget är ett uttalande som Skinner gjort i en artikel i tidskriften *Scientific American* (Skinner, 1951, återtryckt i Skinner 1959), om hur lätt det är att lära en hund göra piruetter och dansa, om man bara ser till att lära in ett steg i taget:

As a second test, let us say, you want to teach the dog to lift its head in the air and turn around to the right. The general procedure is the same, but you may need some help in sharpening your observation of the behavior to be reinforced. As a guide to the height to which the dog's head is to be raised, sight some horizontal line on the wall across the room. Whenever the dog, in its random movements, lifts its head above this line, reinforce immediately. You will soon see the head rising above the line more and more frequently. Now raise your sights slightly and reinforce only when the dog's head rises above the new level. By a series of gradual steps you can get the dog to hold its head much higher than usual. After this you can begin to emphasize any turning movement in a clockwise direction while the head is high. Eventually the dog should execute a kind of dance step. If you use available food carefully, a single session should suffice for setting up this behavior. (Skinner, 1959 [1951], sid 415)

Utfästelsen väckte vissa tvivel hos en reporter på *The Look*, Joseph Roddy, och han stämde därför träff med psykologiprofessorn på Harvard för att få möjlighet att med egna ögon bevittna det Skinner påstod sig kunna göra. Med till träffen hade han Agnes, den unga dalmatinertiken, och en fotograf. Tjugo minuter senare ska hans tvivel ha varit borta.

Enligt Peterson (2001) hade Skinner själv aldrig testat att för hand ”shejpa” en hund på det här viset.⁷⁵ Påståendet i artikeln i *Scientific American* byggde mer på spekulation

⁷⁵ I sina egna tidigare experiment hade Skinner byggt in belöningen, så att den automatiskt utlöstes när djuret betedde sig på ett visst sätt: till exempel pickade på en grön knapp. Att istället ”shejpa” för hand, innebär att tränaren får större flexibilitet rörande när förstärkningen ges.

– eller om man så vill: slutledning – utan att det riktigt framgår. Han hade i och för sig tillsammans med två av sina studenter, Keller Breland och Norman Guttman, redan 1943 på ett likartat sätt lyckats lära en duva att spela bowling (Skinner 1958, sid 94) och möjligen hade han också sett Keller Breland eller hustrun Marian Breland använda sig av tekniken i samband med hundträning inom den djurträningsverksamhet de sedan 1943 drev tillsammans inom ramen för företaget Animal Behavior Enterprises (Peterson, 2000, 2001, 2004).

Skinner har beskrivit den där bowlingträningen med duvan som en ljus stund i utkanten av ett projekt han bedrev under andra världskriget med mer allvarliga pretentioner:

In 1943 Keller Breland, Norman Guttman, and I were working on a war-time project sponsored by General Mills, Inc. Our laboratory was the top floor of a flour mill in Minneapolis, where we spent a good deal of time waiting for decisions to be made in Washington. All day long, around the mill, wheeled great flocks of pigeons. They were easily snared on the window sills and proved to be an irresistible supply of experimental subjects ...

This was serious research, but we had our lighter moments.

One day we decided to teach a pigeon to bowl. The pigeon was to send a wooden ball down a miniature alley toward a set of toy pins by swiping the ball with a sharp sideward movement of the beak. To condition the response, we put the ball on the floor of an experimental box and prepared to operate the food-magazine as soon as the first swipe occurred. But nothing happened. Though we had all the time in the world, we grew tired of waiting. We decided to reinforce any response which had the slightest resemblance to a swipe – perhaps, at first, merely the behavior of looking at the ball – and then to select responses which more closely approximated the final form. The result amazed us. In a few minutes, the ball was caroming off the walls of the box as if the pigeon had been a champion squash player. The spectacle so impressed Keller Breland that he gave up a promising career in psychology and went into the commercial production of behavior. (Skinner, 1958, sid 94)

Animal Training Enterprises

Med Animal Training Enterprises flyttade paret Breland inlärningsteorin från de akademiska laboratorierna ut på den kommersiella marknaden. Syftet med rörelsen var, förutom att tjäna pengar, att demonstrera ett bättre och vetenskapligt grundat sätt att träna djur, genom användande av positiv förstärkning. Verksamheten blev efter en trög start där de förgäves försökt få landets hundägare att intressera sig för de nya metoderna,

mycket framgångsrik. De tränade djur för film, cirkus och djurparker och de vidareutvecklade inlärningsteorin, inte minst genom användandet av betingade förstärkare (så kallade klickers).

Keller Breland dog 1965. Marian Breland fortsatte verksamheten fram till sin död 2001, tillsammans med sin nya make, Bob Bailey, också han en idag vittomtalad djurtränare (se exempelvis Bailey och Gillaspay, 2005).

1961 publicerade paret Breland tillsammans en vetenskaplig artikel som utmanade de behavioristiska idéerna om att nästan vad som helst går att lära in genom positiv förstärkning. Rubriken "The misbehavior of organisms" alluderade på Skinners tidiga verk *The behavior of organisms* (1938).

Artikeln ger en inblick i paret Brelands verksamhet och bredden på deras mångåriga erfarenhet av att träna olika djurslag, "t/hirty-eight species, totaling over 6 000 individual animals, have been conditioned, and we have dared to tackle such unlikely subjects as reindeer, cockatoos, raccoons, porpoises, and whales" (Breland och Breland 1961⁷⁶).

Syftet med artikeln var att problematisera den operanta betingningens anspråk (så som Brelands uppfattade detta), genom att ge exempel på metodens begränsningar. Ibland blev det inte som planerat. Ibland bröt operant betingade beteenden plötsligt samman. I inspelningarna av en reklamfilm där specialtränade grisar skulle plocka upp mynt från marken och transportera dem till en "grisbank", verkade gris på gris förlora intresset för att förflytta dollarmynt och började fumla, tappa pengarna och sedan rota runt på marken istället. Kycklingar som skulle tränas för att stå helt stilla och vänta på en plattform, klarade bara av uppgiften om de samtidigt fick dansa eller röra på sig på något sätt. En tvättbjörn la alldeles för lång tid på att gnida två mynt mot varandra innan den kunde förmå sig till att stoppa dem i avsedd behållare.

Varför? Ja, enligt paret Breland handlade det om medfödda instinkter som plötsligt bröt igenom och motverkade de inlärda beteendena: En kycklings pickbeteende, som "naturligt" är det som resulterar i föda, triggades när den skulle stå och vänta på den lilla plattformen. En tvättbjörns "tvättbeteende", som handlar om att djuret brukar doppa sin föda i vatten och därefter gnugga den, bland annat för att få bort ektoskelettet (skalet) på större kräftdjur. En gris "böskande" i marken för att söka insekter och maskar.

Utan att jag hittat några sådana korsreferenser, anar jag att paret Brelands iakttagelser är nära förknippade med nutida etologers tolkning av sambanden mellan vad ett djur kan lära sig och dess medfödda beteenden. Om det vi försöker lära djuret inte är biologiskt meningsfullt, exempelvis som ett beteende som resulterar i föda, kommer djuret ha betydligt svårare att lära sig. Den svenske etologen Per Jensen (2011, sid 62) exemplifierar det med svårigheterna att få en råtta att mot belöning stå på bakbenen, eftersom det är ett beteende som inte har med föda att göra utan med spaning. Finns det inget

⁷⁶ Jag har läst artikeln i en pdf-version på nätet. Därför saknas sidhänvisningar.

rimligt samband mellan förstärkning och beteende, kommer djuret ha svårt att förstå och lära sig det en människa försöker lära det:

Kravet på biologisk mening innebär att vissa associationer är lättare än andra att lära sig. Olika arter skiljer sig såklart åt. Det som är en naturlig association för ett bytesdjur kan vara helt irrelevant för en predator. Förmågan att lära sig bygger på genetiskt programmerade förutsättningar. (Jensen, 2011, sid 62)

Breland och Breland (1961) skriver att behaviorismen lider av tre underförstådda – felaktiga – antaganden:

1. att djur kommer till de experimentella laboratorierna som tabula rasa
2. att det är betydelselöst vilken djurart som studeras
3. att alla responser kan betingas på ett likvärdigt sätt till alla former av stimuli

I en artikel av Skinner (1966, sid 1205), finns en direkt referens till och tillbakavisande av den här kritiken. Det finns inte, skriver Skinner, en enda ansedd forskare inom området djurs beteende, som påstått att djurets art och erfarenheter skulle vara betydelselösa eller att alla beteenden kan betingas av vilka stimuli som helst. Däremot, menar han, finns det ett komplicerat förhållande mellan nedärvda beteenden och inlärd beteenden (erfarenheter). Organismen har lättare för vissa beteenden än andra, till följd av evolutionen, men nedärvda beteenden kan också försvagas och kanske helt försvinna om den miljö djuret är anpassad för att leva i förändras. Nästan ett decennium före Brelands och Brelands artikel, skriver han bland annat så här:

The differences between species are so great as scarcely to arouse interest; obviously what is reinforcing to a horse need not be reinforcing to a dog or man. Among the members of species, the extensive differences are less likely to be due to hereditary endowment, and to that extent may be traced to circumstances in the history of the individual. (Skinner 1953, sid 75)

Det finns, menar alltså Skinner, skillnader både mellan arter och mellan individer inom arter när det kommer till vad som är förstärkande. Skillnaderna mellan arter kan i hög grad förstås mot bakgrund av evolutionen. Skillnader inom en art bör däremot förstås som skillnader i de enskilda individernas historia.⁷⁷ Det som omvänt kan yttras mer

⁷⁷ Skinner resonerar inte i termer av medfödda personlighetsdrag, som skulle kunna hänföras till något annat än det artspecifika. Idag finns det en del sådana ansatser inom forskningen (för svenska exempel se exempelvis Kenth Svartberg *Personality in dogs*, Stockholms Universitet, 2003, och Jeremy Rays studie av personlighetsdrag hos råttor: *Temperament – a psychobiological approach to Harm Avoidance and Novelty Seeking*, Göteborgs Universitet, 2006.) Enligt Svartberg (2003) har frågan om djurs eventuella personlighet tidigare varit en ickefråga. Personlighet är något som människor haft, men inte djur – eftersom det med

generellt, är att de *inlärningsprinciper* som styr beteendet hos olika organismer inte skiljer sig markant (eller överhuvudtaget) mellan olika arter, där handlar det för alla om en kombination av respondent och operant betingning (jämför Fhanér, 2003 [1985], sid 74.).

Det finns dock tillfällen när Skinner väljer att uttala sig mer svepande och med mer generella anspråk, vilket gör det möjligt att förstå varför han mötts av kritik som Brelands och anklagats för att inte ta olika arters olika förutsättningar – i fråga om nedärvda beteenden – på allvar. I boken *Undervisningsteknologi* – utgiven två år efter hans försvar i den refererade artikeln ovan – skriver han exempelvis att när ”den särskilda typ av effekt som kallas förstärkning väl har arrangerats, tillåter oss våra metoder att forma en organisms beteende nästan hur vi vill” (2008 [1968], sid 17). Eftersom han i det här fallet argumenterar för värdet av att arrangera undervisning baserat på inlärningsteoretiska principer, blir han, kanske av retoriska skäl (han vill övertala läsaren), mer slarvig med beskrivningen av metodens begränsningar. Frågan är hur man ska tolka det han skriver några sidor senare, angående forskningen om operanta metoder:

I allt detta arbete har organismens art haft förvånansvärt liten betydelse. De organismer som studerats har visserligen alla varit ryggradsdjur, men de täcker ändå ett vitt fält. Jämförbara resultat har uppnåtts med duvor, råttor, hundar, apor, människobarn och mentalpatienter. (Skinner, 2008 [1968], sid 20)

Det är lätt att läsa detta som att det med operant betingning går att lära alla organismer i princip vad som helst. Samtidigt tror jag, inte minst mot bakgrund av det han skriver när han väljer att uttala sig om begränsningarna, att det Skinner egentligen uttalar sig om i passager som de ovan citerade, handlar om principerna för förstärkning. (Det resonemang om ”enorma” skillnader mellan människors och duvors beteende som han för senare i boken, Skinner, 2008 [1968], sid 75, stödjer också denna tolkning). Och eftersom det enligt Skinner är absolut bäst att förstärka sådana beteenden som en organism själv erbjuder (även om ”erbjudandet” inledningsvis är en sorts ”slump”), finns det som skulle kunna beskrivas som den operanta behaviorismens begränsningar egentligen inskrivet redan i själva teorin.

En elev måste som vilken annan organism som helst handla innan han förstärks. På sätt och vis måste han ta initiativet. Allt det beteende han slutligen uppvisar

personlighet avsetts sådant som har med känslor, tankar och attityder att göra, och att sådant inom psykologin (och etologin) uppfattats som något unikt mänskligt. Eftersom personlighet också, enligt Svartberg, handlar om beteende, är det dock fullt möjligt att studera även hos djur. Det finns också personlighetsforskning på djur som mäter graden av olika hormonnivåer, framför allt stresshormon, för att på så vis undersök hur djuret med utgångspunkt i det som definierats som personlighetsdrag, tar sig an och möter situationer i sin omvärld (se forskningsöversikt i uppsatsen ”Personlighetstyper och stressrespons hos djur – med fokus på hund och häst” av Kimia Maleki, SLU Uppsala, 2013).

måste ha varit hans i någon form innan undervisningen började. I denna betydelse leder undervisningen till ”återerinring” av responser. /.../

Det är ineffektivt och ofta omöjligt för läraren att bara vänta på att beteendet skall uppkomma så att det kan förstärkas. Han måste förmå eleven att handla, men han måste vara försiktig hur han gör det. (Skinner, 2008 [1968], sid 119-120)

Från hundar till delfiner och tillbaka till hundar

Peterson (2001) beskriver Skinner som en man med gott självförtroende, stark övertygelse om riktigheten i sina teorier och en smula tur.⁷⁸ När han skrev sin artikel ”How to teach animal” för *Scientific American* (1951) hade han alltså aldrig själv utfört det han påstod skulle gå att göra på 20 minuter och om reportern från *The Look* hade haft med sig en hund av en annan ras och Skinner inte dragit upp de där linjerna på väggen för att underlätta för sig själv att se hur högt upp hundens huvud sträckte sig, så hade det kanske inte alls gått så enkelt som det nu gjorde. Dalmatiner är en hundras som är socialt responsiv och vanligtvis lärtjänad⁷⁹ och de där linjerna på väggen fungerade inte bara som hjälpmedel för Skinner. Hunden hade också glädje av dem som ”targets”, det vill säga som något som den snabbt förstod att det lönade sig att dutta nosen mot.⁸⁰

Hur som helst, vi kan i efterhand inte säkert säga hur det verkligen var, men det går att gissa, eller snarare anta, att det här är dagen som de operanta djurträningssmetoderna för första gången får en möjlighet att spridas till en bredare krets.⁸¹ Dock utan något starkare publikt genomslag. Skinner fortsatte i många år därefter att utveckla

⁷⁸ Bakgrunden till artikeln i *The Look* har han själv beskrivit så här: ”As a poker player might have put it, LOOK was calling me” (Skinner, 1983, sid 42, refererad från Peterson 2001)

⁷⁹ På svenska dalmatinersällskapets hemsida, <https://www.dalmatiner.nu/omdalmatiner.html>, nedladdad november 2016, beskrivs rasen så här: ”En dalmatiner kan göra det mest oanade för en godbit eller annan belöning och i princip finns det inga gränser för vad en dalmatiner kan lära sig. Man kommer emellertid inte långt med monotona träningsmetoder utan riktig positiv förstärkning. Dalmatinern vill gärna vara till lags – men, helst på sina egna villkor för det finns ingenting så envist som en dalmatiner som tror att det lönar sig. Den hund som känner sig motiverad, kan verkligen anstränga sig för att göra som husse eller matte vill. Det kommer an på den som tränar hunden att med fantasi och inlevelseförmåga fundera ut sätt att motivera hunden att göra det man vill.”

⁸⁰ Idag är ”targets” i form av till exempel en platta på golvet, en flugsmälla (platta med skaft) eller en klisterlapp som kan flyttas från en plats till en annan, ett vanligt hjälpmedel vid inlärningsteoretiskt grundad djurträning. På 1950-talet var det däremot inte något som Skinner själv hade uppmärksammat som ett effektivt hjälpmedel i kommunikationen med djuret.

⁸¹ Magasinet skapades 1937, utkom varannan vecka och hade vid 1900-talets mitt en spridning på cirka 3,7 miljoner läsare per nummer (<http://content.time.com/time/magazine/article/0,9171,819349,00.html>, nedladdad 3 april 2016.)

sina teorier inom ramen för akademien (med allt större inriktning mot mänskligt beteende), paret Breland fortsatte att träna djur för kommersiella ändamål på basis av inlärningsteorin, och det är faktiskt först någonstans under 1900-talets sista decennium som metoderna riktigt på allvar börjar uppmärksammas och tillämpas i djurträning utanför djurparker och delfinarier.

Då är Skinner död (han dog 1990), och hans inlärningsteori och utbildningsteknologi i onåd.

En av de mest tongivande bland dem som spridit de inlärningsteoretiskt grundade träningsmetoderna till hund- och andra djurägare är den amerikanska biologen Karen Pryor.⁸² På 1960-talet lärde hon sig träna delfiner med visselpipa och småfisk, inspirerad av bland andra nämnda Keller Breland. 1975 utkom hon med boken *Lads before the wind* där hon beskrev sina erfarenheter av att träna delfiner genom positiv förstärkning och 1984 kom hennes bok *Don't Shoot the dog*. Med den, om inte förr, var förutställningarna för "klicker-rörelsen" skapade och de operanta metoderna började successivt spridas allt längre utanför de stora djurparkernas delfinarier.

I boken presenterar Pryor de grundläggande begreppen i Skinners inlärningsteori och bjuder på rikliga exempel på tillämpningen av dessa vid träning av företrädesvis hundar, men också andra djur, barn, vänner, arbetskamrater och äkta makar.

Tidigt i texten kommenterar hon den skepsis som drabbat Skinners verk (vare sig det, som hon skriver, har omtalats som behaviorism, beteendemodifiering, förstärkningsteori, behavioristisk psykologi, beteendeanalys eller operant betingning):

Jag känner inte till något annat modernt vetenskapligt fack som blivit så baktalat, missförstått, feltolkat, övertolkat och missbrukat som detta. Själva namnet Skinner väcker vrede hos dem som hävdar att "fri vilja" är den egenskap som skiljer människor från djuren. För andra, som skolats i den humanistiska traditionen, framstår manipulationen av mänskligt beteende med hjälp av någon form av medveten teknik som oförbätterligt ond. (Pryor, 2011, sid 4)

Hennes beskrivning stämmer väl överens med flera av de kritiska röster som jag tidigare refererat. Säljö (2011, 2015) framhåller i linje med hennes första beskrivning, att Skinner utvecklade sina teorier genom djurstudier och att det innebär att hans resultat är för begränsade för att användas för att förstå komplexiteten i mänskligt handlande och lärande. Och Englund och Engström (2011 a, b) poängterar i linje med hennes andra karaktärisering av kritiken, att även om det är så att det kan finnas vetenskaplig evidens för att vissa av Skol-Komets behavioristiska metoder exempelvis skapar arbetsro i klassrummet, så är de knappast lämpliga att använda i skolan eftersom de kan antas stå i strid med värdegrunden och barnkonventionens artikel om barnets bästa.

⁸² Enligt Donna Haraway (2008, sid 211) är Karen Pryor den enskilt mest inflytelserika personen när det handlar om att förklara och sprida *positiva metoder*: "Her blend of science and practical demonstration has had a major impact".

Även när Skinner själv (2003 [1971]) sammanfattar kritiken mot det han kallar för beteendeteknologi, ger han invändningarna en likartad inriktning. Människor är kritiska antingen

- a. för att de inte tror att den är effektiv och/eller
- b. för att de inte anser den vara önskvärd (se också Schellenberg, 1980, sid 89)

Jag återkommer till konflikten mellan Skinner och andra delar av forskarsamhället i det här kapitlets avslutning.

Både vetenskap och filosofi

Som jag berörde i kapitel 4 gör Skinner en distinktion mellan (natur)vetenskap och (vetenskaps)filosofi när han sammanfattar sin vetenskapliga gärning. Den radikala behaviorismens – filosofins – förkastande av alla idéer om att människan, till skillnad från djuren, skulle vara autonom, rationell och ansvarig för sitt eget handlande, stötte med tiden på allt starkare patrull, inte minst från de som ville försvara ett mer människocentrerat och/eller humanistiskt perspektiv.⁸³ I *About behaviorism* försöker Skinner bemöta den kritik som riktats mot behaviorismen. Redan på de första sidorna sammanfattar han i 20 punkter de vanligaste invändningarna. Det handlar exempelvis om sådant som: ”1. It /behaviorism/ ignores consciousness, feelings, and states of mind”, ”12. It is oversimplified and naive and its facts are either trivial or already well known”, ”16. It dehumanizes man; it is reductionistic and destroys man *qua man*” (1976: sid 4f).

⁸³ Ett försök att på ett ovanligt samförståndsriktat sätt gestalta 1970-talets konflikt mellan humanism och behaviorism i utbildningssammanhang och kanske också slå nya broar däremellan, erbjuds av Combs, Popham och Hosford (1977). Comb, som i tidskriften får uppdraget att representera det humanistiska perspektivet, konstaterar tidigt i sitt bidrag att det handlar om två teorier om människan och hennes handlande och att det är viktigt att hålla i huvudet att teorier inte har rätt eller fel utan är olika sätt att närma sig de problem som teorin intresserar sig för. Behaviorism och humanism är följaktligen, menar Comb, två alternativa perspektiv på mänskliga fenomen och lämpar sig i respektive fall olika bra för att handskas med de problem som de intresserar sig för. Comb ser teorierna som en form av redskap och skriver att det är ungefär lika dumt att försöka gräva ett hål med en tesked som det är att röra ut sockret i kaffet med en lyftkran. Beroende på vad vi vill åstadkomma, kan ibland behaviorismen, ibland humanismen vara av godo. Popham å sin sida får representera behaviorismen (som han skämtsamt beskriver som en ”bugbear”) och påminner om att det är viktigt att inte se behaviorismen – eller för den delen humanismen – som enhetliga riktningar. Tvärtom har de många representanter, med många olika tolkningar av, exempelvis, hur utbildning bäst ska bedrivas på behavioristisk respektive humanistisk grund. I extremfallen kan behaviorismen vara just som mardrömmen: och ägna sig åt kontroll och manipulation. Men vanligare är att det inte alls har dragits till någon sådan extrem.

Dessa 20 kritikpunkter, skriver han, är alla uttryck för missförstånd.⁸⁴ Som sådana kan de delvis förklaras av vissa ”strategiska misstag” i John B Watsons behavioristiska manifest från 1913, inte minst den kategoriska kritiken av den tidens starkt mentalistiskt orienterade psykologiska vetenskap och vissa extrema påståenden om möjligheten att forma nyfödda barn till vad och vem som helst (Skinner, 1976 sid 5f). Ett problem med den tidiga behaviorismen var också, enligt Skinner, att den hade ganska svagt empiriskt stöd för sina påståenden.

Annat är det, menar Skinner, i 1970-talets början. Nu finns det en gedigen empiriskt grundad vetenskaplig grund, problemet är bara att resultaten inte är tillräckligt kända utanför det beteendeanalytiska fältet (Skinner, 1976, sid 8). Syftet med boken *About behaviorism* är att försöka åstadkomma en sådan spridning och att, med det, öka stödet för de behavioristiska tankegångarna och göra det möjligt att utveckla ett samhälle där vissa värden utvecklas med hjälp av positiv förstärkning.⁸⁵

Det skulle visa sig att Skinners förhoppningar kom på skam. Det gick inte, åtminstone inte då, som han hoppades. Istället för att mötas av en ökad acceptans, hårdnade kritiken och avståndstagandet gentemot den radikala behaviorismen under 1970-talet. Den behavioristiska filosofins antidemokratiska idéer om ett samhälle byggt på beteendeteknologi, där idéer om människan som autonom skulle ersättas av en syn på människan som kontrollerad av yttre betingelser, passade dåligt in i ett radikaliserat samhällsklimat, där värden som demokrati, deltagande/aktivism och kritisk reflektion blivit centrala.

Skinner bidrog också själv, inte minst genom sitt dogmatiska hävdande av den radikala behaviorismen som lösningen på i princip alla mänsklighetens problem, till det polariserade tonläget och den successiva marginaliseringen av den radikala behaviorismen. I efterhand är det möjligt att uttrycka sig om vissa av hans texter och formuleringar – på ungefär samma sätt som han själv skrev om Watsons behavioristiska manifest: de innehöll en del strategiska misstag. Att rensa språket från ”mentalistiska” uttryck och att tala om att *kontrollera* beteenden för att markera att alla organismer, inklusive människor, styrs av sin omgivning och att därtill se beteendekontroll som ett sätt att skapa ett bättre samhälle, nej, det både blev och är svårsmält i förhållande till dagens demokratiska staters självförståelse.

⁸⁴ Som vi ska se mot slutet av det här kapitlet, under rubriken Halmdockan Skinner, så kan dessa ses både som verkliga missförstånd och som ett sätt för behavioristiska kritiker att positionera sig och öppna forskningsfältet för andra perspektiv.

⁸⁵ De samhälleliga värden som Skinner vill utveckla med hjälp av positiv förstärkning beskriver han 1971 så här:

1. Sådant som bidrar till biologisk överlevnad (hälsa, trygghet)
2. Sådant som är till hjälp för andra (social ansvars känsla)
3. Sådant som bidrar till att bevara en kultur (och den kultur som ska bevaras är den som ”kontrollerar alla slags konsekvenser av mänskligt beteende”) (Skinner, 2003 [1971], sid 134-135)

Men det finns röster som påstått motsatsen.

1979 hävdade Johan Asplund att behaviorismen ”är den starkaste strömningen inom 1900-talets psykologi”, att den ”i likhet med andra teknologier genereras och vidmakthålls ... av den samhälleliga djupstrukturen” och att det är ”överraskande och underligt, att behaviorismen gång på gång förklarats utgöra ett *passerat stadium*” (Asplund, 1979: sid 262). Lite senare i samma text skrev han också att ”Watsons program dödförklarades kort tid efter det lanserats. Men behaviorismen har överlevt, och idag står ’neo-neo-behaviorismen’ till synes starkare än någonsin” (Asplund, 1979, sid 273).

Även Schellenberg som alltså inkluderar Skinner i en till fyra personer begränsad krets av socialpsykologiska förgrundsgestalter skrev så sent som 1978 att ”Skinner, den operanta psykologin och beteendemodifikationen fått allt större betydelse under den senare hälften av 1900-talet” (1980, sid 91).

Samtidigt har riktningen, konstaterade Schellenberg, blivit alltmer kontroversiell, och Skinner har anklagats för både ”rättspsykologi” och fascism (1980, sid 91).

Tar vi ytterligare ett språng, in i vår egen tid, det vill säga 2010-talet, vore det sannolikt kontroversiellt att hävda något i stil med att behaviorismen är en stark strömning. Åtminstone om vi håller oss till de flesta humanvetenskaperna och än mer om vi begränsar oss ännu mer till det som är mitt område, utbildningsvetenskapen. Förvisso skulle det kunna vara så (jämför min tidigare diskussion i kapitel 3 om inslag som kriteriestyrning och baklängesplanering i den svenska skolan) att behaviorismen fortfarande, eller igen, spelar roll inom vissa områden och/eller att den sänkt tonläget eller bara krupit ner under radarn – den har bland annat tämligen okritiserat, som tillämpad beteendeanalys (TBA) och Intensiv Beteendeterapi (IBT), länge använts inom omsorgen och utbildningen av personer med intellektuella funktionshinder, särskilt barn med autismdiagnos, och den har ett tydligt inflytande inom den kognitiva beteendeterapin. Dessutom är den som sagt en stark röst inom viss djurträning. Ändå är det, tror jag (även om jag inte är lika säker nu mot slutet av det här avhandlingsprojektet som jag var i början, eftersom jag nu börjat se att det finns en sorts oartikulerade uttryck för inlärningsteoretiska synsätt omkring oss), svårt att hävda något generellt i stil med det Asplund (1979, sid 273) kunde göra för 40 år sedan, det vill säga att behaviorismen skulle vara starkare än någonsin.

Men, måste vi då inte mot bakgrund av ovan fråga oss, vilken del eller vilka delar av Skinners gärning är det som idag fortplantats in i djurträning och manualbaserade skol- och föräldrautbildningsprogram som Komet? Handlar det om ”filosofin/utopin” eller om inlärningsteorin?

Jag skulle – inte minst med hänsyn tagen till det jag såg i samband med observationsstudierna – säga att det huvudsakligen handlar om det senare, inlärningsteorin, alltså den som Skinner använde som *utgångspunkt* för att formulera sig om de stora filosofiska frågorna, som, till exempel, vad en människa är för något och hur en människa och en mänsklig kultur blir till och överförs. Och jag skulle dessutom säga att det framför allt är fallet i fråga om träning av hundar (och kanske också träning av andra djur), medan

det möjligen ser annorlunda ut i fråga om de praktiska tillämpningarna av Skinners verk i exempelvis skola och socialt arbete.

Ett annat slags straff

Skinner var, som redan framgått, inte någon anhängare av straff som metod. Men det finns utvecklingar av inlärningsteorin där ”straff” kommit att få en annorlunda innebörd än den Skinner beskrev. När exempelvis psykologen och Skol-komet-utvecklaren Martin Karlberg (2011b) i sin avhandling beskriver behaviorismens definition av bestraffning påstår han, med hänvisning till bland annat Skinners *Science and Human Behavior* (1953), att ”’bestraffning’ definieras som de konsekvenser, efter ett uppvisat beteende, som leder till att ett beteende minskar i duration, frekvens eller magnitud” (2011, sid 53). I Karlbergs tolkning definieras följaktligen bestraffning som den inverterade form av förstärkning som jag kort redogjorde för i kapitel 4. Förstärkning definieras som något som får ett beteende att öka i frekvens, medan straff definieras som något som får ett beteende att *minska* i frekvens.

Det här är inte en tolkning som Karlberg är ensam om. Den presenterades ursprungligen av de psykologiska forskarna Azrin och Holz (1966) och verkar sedan dess ha vuxit sig stark inom både den vetenskapliga beteendeanalysen och djurträning på operant behavioristisk grund. Den har då också i många fall, felaktigt, kommit att uppfattas som Skinners egen (jämför Holth, 2005).

Det finns några viktiga skillnader mellan Skinners ursprungliga definition och användning av begreppet bestraffning och Azrin och Holz’ motsvarande definition, inte minst den att de senares bestämning av bestraffning medför att det inte är möjligt att definiera något som bestraffning förrän det verkligen minskar förekomsten av ett visst beteende (vilket faktiskt innebär att en bestraffning också skulle kunna vara något angenämt⁸⁶). Med en sådan definition upphör bestraffning att alltid vara en aversiv metod. Effekterna av bestraffning är inte heller längre en empirisk fråga, eftersom det är inbyggt i själva begreppet att bestraffning är konsekvenser av responser i omgivningen som får sannolikheten för att ett beteende ska upprepas att minska i omfattning. Definitionen är på så vis skapad som en spegelbild av förstärkning i Skinners modell.

⁸⁶ Även en näve godis skulle följaktligen kunna vara en bestraffning. Tänk en situation där en hund skäller på en katt och vi vill få den att sluta. Ett sätt att göra det kan vara genom att kasta en näve godis på den. Det tystar den både i den akuta situationen och en stund framåt då den gissningsvis ägnar sig åt att leta upp och äta de godsaker vi kastat, i stället för att fortsätta skälla. Huruvida godiset i förlängningen blir en positiv förstärkning eller en bestraffning avgörs av konsekvenserna. Om hunden associerar godiset till sitt skällande på katten, och därför väljer att skälla varje gång den ser katten i hopp om mer godis, har godiset fungerat som en positiv förstärkning. Om hunden istället väljer att inte skälla nästa gång den ser en katt, kan det vara för att godiset fungerat som bestraffning. Den har minskat hundens lust att skälla när den ser katten. Denna uttolkning av positiv bestraffning gjordes bland annat, som vi ska se i kommande kapitel, på Hundskolan.

Nackdelen med Azrin och Holz synsätt, är att intresset av att empiriskt problematisera användningen av bestraffning som metod minskar (en problematisering som inte minst, som vi sett, Skinner själv var angelägen om att göra). Begreppet inbegriper att det är en metod som fungerar – och fungerar på ett visst sätt – och det blir därför mindre intressant att reflektera över effekterna, kanske särskilt sådana effekter som är oförutsedda och oönskade.

Research questions regarding "side effects" or additional effects of punishment, as well as the question of whether a particular procedure decreases the response rate are still appropriate but, following the direct functional definition, it is as inappropriate to ask whether punishment works as it is inappropriate to ask whether reinforcement works. (Holth, 2005, sid 44)

Eftersom Azrin och Holz definition lever med in i både Hundskolans och Komet-utbildningens användning av begreppet bestraffning, och även, som jag förstår det, medfört den värdeneutrala användning av begreppet bestraffning som används inom viss samtida beteendeanalys, ska jag nedan beskriva deras modell närmare.

Det Azrin och Holz (1966) gör är att skapa en symmetri mellan definitionerna av förstärkning respektive bestraffning och de processer som begreppen refererar till. Istället för att som Skinner se positiva och negativa förstärkare som centrala också i samband med bestraffning, skapar Azrin och Holz något som kan kallas för positiva och negativa *straffare*, "punishers" (Holth, 2005, sid 45).

Som stöd för det fortsatta resonemanget kommer här igen den tabell som presenterades i kapitel 4:

Tabell 2

Schematisk bild av negativ och positiv förstärkning respektive bestraffning

	BETEENDET ÖKAR	BETEENDET MINSKAR
POSITIV = LÄGGA TILL +	Positiv förstärkning, F+ Till exempel får en godis eller leksak	Positiv bestraffning, B+ Till exempel utsätts för slag, ryck i kopplet eller ett skrämmande ljud
NEGATIV = TA BORT -	Negativ förstärkning, F- Till exempel nyp, tryck, ryck upphör	Negativ bestraffning, B- Till exempel blir av med uppmärksamhet eller godis

Trots sin skenbara enkelhet är det en bild som kan förvirra – i synnerhet i förhållande till hur de här begreppen används i vardagssvenskan. Varken Skinner eller Azrin och Holz ger begreppen "positiv" och "negativ" någon värderande innebörd. Den är bara matematisk. Något tillförs respektive tas bort. Positiv bestraffning blir synonymt med det som Skinner omtalar som presentation av en negativ förstärkare, och negativ bestraffning synonym med det som Skinner beskriver som att beröva någon något den

vill ha. Så blir, precis som hos Skinner, positiv bestraffning och negativ förstärkning även i Azrin och Holz modell nära förbundna: i hundträning kan det exempelvis vara att ett hårt grepp i nackskinnet (positiv bestraffning) försvinner (negativ förstärkning) när hunden uppför sig på önskat vis, till exempel slutar skälla. Den positiva bestraffningen (det hårda greppet i nackskinnet) syftar till att få skällandet att upphöra. Den negativa förstärkningen – att greppet i nackskinnet lättar när hunden slutar skälla – syftar till att förstärka att hunden tystnar.

Budskapet är i korthet – vare sig vi följer Skinners eller Azrin och Holz synsätt: Skäller du gör det ont i nackskinnet. När du tystnar upphör smärtan. Den väsentliga skillnaden mellan Skinner och Azrin och Holz är att Skinner problematiserar möjliga konsekvenser av att göra någon annan illa, medan Azrin och Holz avgränsar ”straff” till att bara gälla sådana situationer där straffet leder till önskat resultat: det vill säga att sannolikheten för ett oönskat beteende minskar.

Positiv förstärkning och negativ bestraffning är på samma vis också det två sidor av samma sak. I den positiva förstärkningen använder sig djurtränaren/uppfostraren/läraren av något uppskattat för att förstärka ett önskvärt beteende: när en viss uppgift är utförd erbjuds ”köttbullar” (honung, godis, tårta, lek, en utflykt, odelad uppmärksamhet eller vad som nu har tillräckligt värde för att fungera som positiv förstärkning). Och i den negativa bestraffningen sker det omvända, då tas något åtråvärt bort, till exempel de där köttbullarna. Ett annat, inte så ovanligt exempel på negativ bestraffning är hunden som hoppar på sin hundägare (eftersom den vill nå upp till dennas ansikte – ett typiskt sätt för hundar att visa uppskattning och ta kontakt), varpå hundägaren vänder sig om och visar hunden ryggen. Då försvinner ansiktet och möjligheten till kontakt (negativ bestraffning).

En åskådlig variant av den populära användningen av Azrin och Holz modell, hittar jag på en sida om människa-häst-relationer (fairhorsemanship.com). Där har en piska placerats i två rutor – de för negativ förstärkning respektive positiv bestraffning – och en morot i de andra två, de för positiv förstärkning respektive negativ bestraffning. Det som skiljer de två piskorna åt är att piskan i negativ förstärknings-rutan försetts med ett minustecken (den tas alltså bort när ett önskvärt beteende uppnåtts) och ett plustecken i positiv bestraffningsrutan (det är den som tillförs när ett oönskat beteende uppstått).⁸⁷

⁸⁷ Där en växande skara hundägare försöker träna positivt förstärkande, ser det annorlunda ut ifråga om hästar, och relationen människa-häst. En väldigt stor del av umgänget mellan människa och häst handlar om en kombination av positiv bestraffning (i Azrin och Holz mening) och negativ förstärkning, även om fokus ligger på den negativa förstärkningen. Ryttaren trycker med skänkeln i betydelsen ”Gå” (ryttaren tillför ett tryck, positiv bestraffning, som minskar sannolikheten för att hästen ska fortsätta stå still). När hästen går (önskvärt beteende), tar ryttaren bort trycket (negativ förstärkning) Samma sak i kontakten via tyglarna: Ryttaren skapar ett tryck i mungipan och gommen genom att ta i tygeln, när hästen rör sig i den riktning som trycket i mungipan pekar ut, lättar ryttaren på tygeltaget och trycket i mungipa och gom försvinner (negativ förstärkning).

Samma med moroten: i positiv-förstärknings-rutan har moroten ett plustecken, den *tillförs* alltså som en förstärkning av ett önskvärt beteende. I negativ bestraffnings-rutan har den fått ett minustecken, den *tas bort* till följd av ett oönskat beteende.

Ur Skinners perspektiv är moroten och piskan inte enkelt utbytbara. Genom bestraffning kan man möjligen snabbt få ett oönskat beteende att minska, vilket i sin tur innebär att den som utdelar straffet får en omedelbar positiv förstärkning (det blir som hen önskar). Men för en mer hållbar och långsiktig förändring är det inte en metod Skinner förespråkar:

The important difference is in the time at which the desirable results occur. In spite of the fact that many people find them objectionable, punishment and aversive control are still common, and for a single reason: those who use them are usually immediately reinforced; only the deferred results are objectionable. Positive reinforcement is at least equally powerful as a controlling measure, but its effects are usually at least slightly deferred. It is only when laboratory research demonstrates that positive reinforcement has worthwhile consequences that one learns to wait for them. (Skinner: 1976, sid 234)

Angående kritiken i Pedagogiska magasinet

När Englund och Engström (2011a, b) kritiserar behaviorismen (med referenser till Skinner), framhåller de, som vi såg i föregående kapitel, bland annat oförenligheten mellan behaviorismens människosyn och den människosyn som de menar på senare år utvecklats i svensk skola. De saknar i behaviorismen den svenska skolans syn på barn som *aktiva, nyfikna och kompetenta*. De saknar ett *relationellt synsätt*. Och de saknar den betoning av *lyhördhet, samspel och ömsesidighet*, som de menar att modern forskning visat är avgörande för barns utveckling och lärande.

Det finns en del i Skinners texter som skulle kunna användas som stöd för dessa påståenden. Men det finns också en del som motsäger det.

Mycket handlar om hur läsaren närmar sig texterna och hur de kontextualiseras.

Aktivt, nyfiket, kompetent?

Med utgångspunkt i den operanta behaviorismens själva fundament: det vill säga idén om att alla organismers opererar på sin omgivning och tenderar att upprepa sådant beteende som blivit förstärkt, är det svårt att instämma i Englund och Engströms påstående att behaviorismens människosyn motsäger en syn på barnet som aktivt och nyfiket. Tvärtom finns det ju en hög grad av aktivitet och nyfikenhet i den bild av barnet – och alla andra levande varelser – som frammanas inom den radikala behaviorismen. Det är genom att undersökande interagera med den sociala och fysiska omgivningen,

inklusive för människan den *verbala* omgivningen, som levande varelser utvecklas till vars och ens unika kombination av nedärvda förutsättningar och erfarenheter. Detta är faktiskt en definition som inte på något dramatiskt vis avviker från den definition av människoblivande som Mead och Asplund gör. Den avviker inte heller nämnvärt från den innebörd av det kompetenta barnet som Ingrid Pramling Samuelsson, professor i pedagogik, sammanfattar så här:

När man hör begreppet "Det kompetenta barnet" ser man kanske framför sig ett "rikt" barn, ett barn som har möjligheter, kan knyta kontakter och kommunicera, kan utforska omvärlden och skapa mening och förståelse. Men hur barnet blir i stånd att "kunna" detta är *ingalunda enbart en förmåga hos det enskilda barnet, utan en fråga om barnets relation till omvärlden*. I begreppet "det kompetenta barnet" ligger snarare en möjlighet för alla barn, att erövra kompetens utifrån sina förutsättningar. Kompetens som både kan vara ett innehåll och en form, dvs. kunskap och färdighet. Hur innehållet och formen utvecklas beror på sammanhanget. (Pramling Samuelsson, 1999, min kursivering)

Relationer?

Huruvida Skinners synsätt på inläring kan anklagas för avsaknad av lyhördhet, samspel och ömsesidighet, kan diskuteras. Som jag påtalade i kapitel 4 förnekar Skinner minst av allt betydelsen av samspel. Och han ser inte på barnet, som exempelvis en kognitiv utvecklingspsykolog som Piaget (1976, 2006) gör, som någon som under rätt betingelser, ungefär som ett frö, kommer att utveckla sin redan från början inneboende intellektuella potential. Tvärtom ser Skinner *relationer* med både den sociala och icke-sociala omgivningen som avgörande för barns utveckling och lärande. Utan relationer ingenting.

Här skulle jag också vilja stanna lite vid den positiva tolkning av personliga relationer som Englund och Engström, och även många inom den relationella pedagogiken, ger uttryck för. För Skinner är sådana relationer i utbildningssammanhang långtifrån något entydigt positivt. Snarare än att se dem som en möjlig resurs (även om det också förekommer), ser han personliga relationer mellan lärare och elev som en potentiell risk. Det kan handla om risken för att som elev utsättas för pedofili och sadism (2008 [1968], sid 126). Eller bara risken för att läraren på ett ineffektivt sätt överanvänder personliga förstärkningar (eftersom de är så lättillgängliga). En annan risk som finns inbyggd i relationen mellan lärare och elever är enligt Skinner risken för att läraren förstärker fel saker och fel personer. Det är mot den bakgrunden, skulle jag säga, som hans vision av att omsätta sina vetenskapliga resultat i en utbildningsteknologi ska förstås. Han vill undvika de felkällor som den personliga relationen på inläringsteoretisk grund innebär – och hitta ett sätt att i experimentell mening kontrollera inlärningsprocessen.

Många saker tilltalar läraren, från ett väl avtorkat äpple till fylliga fotnoter i en doktorsavhandling, och den vårdslöse läraren förstärker svansviftare och smickrare. ... Personliga betingelser är osäkra; läraren kan återhålla gillande för att sporra eleven till större ansträngningar men sedan för snabbt visa gillande när han blir modfälld. Han kan vara återhållsam med hjälp för att ge eleven så mycket ära som möjligt men sedan ge för mycket hjälp för att undvika att göra honom generad. (Skinner, 2008 [1968], sid 126)

Ett ytterligare relationellt problem som Skinner pekar på (ofta helt förbisett i kritiska kommentarer till hans verk), är utbildningsväsendets förkärlek för aversiv kontroll. Även om det inte längre är särskilt legitimt med direkt fysiskt våld i form av exempelvis björkris eller piska, menar han att det är mer regel än undantag att det – när vissa aversiva konsekvenser överges – kommer nya i dess ställe (1953, sid 405). Och det som Skinner på 1950-talet ser som skolans främsta positiva förstärkare – betyg, examensbetyg och olika känslomässiga uttryck för uppskattning – kan också användas i aversivt syfte, genom att läraren hotar med (eller verkställer) deras motsats, det vill säga *negativa* betyg och omdömen eller förlorade uttryck för uppskattning.

Aversiva metoder som exempelvis hot och indragna privilegier leder enligt Skinner inte till något lärande hos eleverna (se också kapitel 4). Däremot kan de vara förstärkande för *läraren* eftersom eleven till synes lyder och börjar ägna sig åt sina studier.⁸⁸ Samtidigt undertrycker, påpekar Skinner (2008 [1968], sid 124), straff beteenden i en situation där läraren i själva verket är – eller borde vara – intresserad av att *alstra* beteende, det vill säga det som vi väl i dagligt tal kallar för att utveckla kunskaper och färdigheter.

Det är svårt att hävda annat än att Skinner ser relationer mellan människor och deras omgivning (det vill säga förstärkningsbetingelserna), som själva förutsättningen för kunskap. I och med att han avvisar varje idé om en personlig själ eller något annat immateriellt inre som människor skulle kunna nyttja för att styra sig själva och hävda sin individuella frihet och värdighet, är *relationen*, det vill säga mötet mellan människan (eller vilken organism vi nu talar om) och omvärlden, helt central. Det är – för att upprepa mig – kombinationen av vårt genetiska arv, vilket bland annat genom evolutionen lett till att vi opererar på vår omgivning, och konsekvenserna av våra hittillsvarande relationer till omvärlden, som enligt Skinner gör oss till dem vi är. När han försöker omsätta inlärningsteorin i beteende- och undervisningsteknologi, handlar det

⁸⁸ De förstärkningsmekanismer som är inblandade i en och samma situation verkar som sagt inte bara i en riktning, eller för att upprepa Skinners egna ord: "all control is reciprocal" (2003 [1971], sid 182). När vi iakttar en person som tränar sin hund att sätta sig genom operant betingning, ser vi hur människan förstärker hundens sittande. Lika uppenbart är det sannolikt inte att hunden samtidigt förstärker människan genom att göra det som hen efterfrågar (sätta sig).

både om att erkänna betydelsen av lyhördhet, samspel och ömsesidighet och om dylika kvaliteters begränsningar. Målet är att gradvis utveckla komplicerade beteendemönster (i skolans värld företrädesvis verbala) hos eleverna och att – genom välutjämd och differentiell förstärkning – bibehålla styrkan i beteendet i varje stadium. För att möjliggöra detta går det inte, om vi frågar Skinner, att förlita sig på andra människor och personliga relationer.

Det är denna oförutsägbarhet i förhållandet mellan lärare och elev, som Skinner vill åtgärda genom sin undervisningsteknologi och individuellt anpassade läromedel, framför allt så kallade ”undervisningsmaskiner”.

Den enkla sanningen är att som ren förstärkningsmekanism är läraren omodern. Detta skulle gälla även om en enda lärare ägnade all sin tid åt ett enda barn, men hans otillräcklighet multipliceras mångfaldiga gånger när han måste fungera som förstärkningsapparat för många barn på en gång. Om läraren skall dra fördel av senare tids framsteg vid studie av inläringen måste han ha hjälp av mekaniska apparater. (2008 [1968], sid 26)

Skinner förutser en del av de invändningar som en sådan teknologi skulle möta – ”ett skri ... att barnet behandlas som ett djur och att viktiga mänskliga intellektuella prestationer analyseras i otillbörligt mekaniska termer” (2008 [1968], sid 29). Men framhärdat i att det finns betydligt viktigare uppgifter för läraren än att rätta elevsvar. Om undervisningsmaskinerna används i instrumentellt syfte (att avlasta läraren och att förstärka och gradvis utveckla alltmer komplicerade beteendemönster hos eleverna), finns det många exempel på angelägna uppgifter ”där *lärarens relationer till eleven* inte kan ersättas av en mekanisk apparat”:

Instrumentell hjälp skulle helt enkelt förbättra dessa relationer. Man skulle kunna säga att det största problemet med undervisning på lågstadiet i dag är att barnet påtagligt inte är kompetent och *vet om det* och att läraren inte kan göra någonting åt det och *också vet om det*. Om de framsteg som på senare tid gjorts i vår styrning av beteendet kan göra eleven verkligen skicklig i att läsa, skriva, stava och räkna kan läraren börja fungera, inte i stället för en billig apparat, utan genom intellektuella, kulturella och känslomässiga kontakter av det typiska slag som vittnar om hans status *som människa* (2008 [1968], sid 30, min kursivering).

Vad ”status som människa” betyder här är långtifrån uppenbart ... men det är åtminstone något annat än att fungera som ”ren förstärkningsmekanism”, det vill säga som den som har till uppgift att tala om för eleven när den gör rätt. Utan att egentligen

förklara vad den betyder, gör Skinner en distinktion mellan den sortens kunskapsöverföring som kan överlätas till en maskin å ena sidan⁸⁹ och mänskliga relationer å den andra, och menar att ”undervisningsteknologin förbättrar lärarens roll *som människa*” (2008 [1968], sid 205, min kursivering):

Den /undervisningsteknologin/ ger kapitalutrustning som ger honom en del av den tid han behöver för att vara mänsklig. Den befriar honom från behovet att upprätthålla aversiv styrning eller ge eleverna falsk motivation. Den ger honom tid att intressera sig för eleverna, att ge dem råd och vägleda dem.

Det här är ett citat som inte ligger särskilt långt från något som en relationell pedagog idag skulle kunna formulera: inte minst i att det pekar ut någon sorts tredje, relationell, väg placerad mellan den aversiva styrningen och styrning genom att motivera eleverna. Det hade varit spännande att ta del av ett resonemang signerat Skinner där han förtydligade vad han menar med ”lärarens roll som människa”. Tyvärr har jag inte hittat något sådant, men föreställer mig att det *skulle kunna* betyda något som närmar sig Asplunds sociala responsivitet, det vill säga ett möte mellan lärare och elev som får uppstå i nuet och där interaktionen mellan lärare och elev ifråga om innehållet är symmetrisk snarare än asymmetrisk. Varför tror jag det? Jo, för att det asymmetriska mötet, det där en försöker förmedla kunskap och insikter till en annan, av Skinner förläggs till relationen mellan undervisningsapparat och elev. Det som då blir kvar och skulle kunna beskrivas som ”lärarens roll som människa”, torde vara det andra, det där som skulle kunna bestå av intellektuella, kulturella och känslomässiga kontakter och kanske skulle kunna beskrivas som kreativt, symmetriskt och socialt responsivt.

Disciplinerande, maktfullkomligt och hierarkiskt?

Englund och Engström kritiserar de behavioristiska undervisningsmetoderna för att vara byggda på hierarkisering, makt och disciplinering och för att reducera skolans och lärarens uppgifter till kortsiktig och ensidig påverkan av eleven. Det är inte alls svårt att förstå deras invändningar. Metoder som byggs på tanken att elever ska kontrolleras av omgivningen och att den som ska representera denna kontroll är läraren/skolan i kombination med programmerade läromedel, kan vara svåra att kombinera med diskursen

⁸⁹ Det brukar, med hänvisning till den gradvisa utvecklingen av allt mer komplicerade beteendemönster, hävdas att behaviorismen har en atomistisk kunskapsyn (se exempelvis Säljö, 2014, sid 266) och jag ska inte motsäga det. Jag vill dock peka på att det inte nödvändigtvis innebär en reduktion av undervisning till att låta elever passivt repetera det de lärt sig. Det är bättre, skriver Skinner (2008 [1968], sid 35) att maskinerna är så sinnrikt beskaffade att eleven får konstruera svar själv istället för att välja ett bland flera alternativ – dels för att inte bara passivt känna igen rätt svar utan också kunna erinra sig detta, dels för att flervalsfrågor innebär att eleven utsätts för en mängd plausibla men felaktiga svar. Och felaktigheter hör inte hemma i det gradvisa forandet av nya beteenden. Felaktigheter ska helst undvikas så långt det bara är möjligt.

om det kompetenta barnet, barnet som *being*, elevens subjektifiering, uppdraget att genom arbetssätt och bemötande i skolan bidra till att eleverna får utpröva och utöva ett aktivt och demokratiskt medborgarskap och kunna bryta in i det sociala som unika subjekt. Att arbeta med positiv förstärkning kan dessutom ses som en sorts manipulation, där maktförhållandet i lärare-elev-relationen osynliggörs och eleven luras att samverka kring sin egen underordning. Skinners svar på kritik av detta slag handlar om att alla organismer alltid kontrolleras av omgivningen och att det är bättre att erkänna detta och utforma en så positiv omgivning som möjligt, sett till vad som ska uppnås. (Detta resonemang är inte helt lätt att följa, eftersom det handlar om att den som ska utforma omgivningen, och därmed kontrollen, samtidigt själv är kontrollerad av samma omgivning och väl därför borde eftersträva att uppträda konservativt i syfte att upprätthålla något slags status quo? Så ser dock inte Skinner på saken, utan menar att eftersom alla individers personliga erfarenhetshistoria ser olika ut, kommer vi ändå att vara unika och ha en unik relation till vår omvärld.)

De hierarkiska relationer som Englund och Engström (2011a, b) menar utmärker de behavioristiska undervisningsmetoderna handlar, som jag läser dem, dels om att det är läraren som på egen hand (inte i samråd med eleverna) utformar och väljer undervisningsstoff, -material och -metoder, dels om att den "effektiva undervisningen" i Skinners undervisningsteknologi uppfattas som en sorts förmedlingspedagogik baserad på en atomistisk kunskapsyn. Det är läraren (eller de programmerade läromedlen) som avgör vad eleven ska lära sig och hur detta ska gå till.

Skinner svarar på en likartad invändning så här:

Påståendet att effektiv undervisning är skadlig för tänkandet, vare sig det är skapande eller ej, ger anledning att ta upp en sista synpunkt. Vi fruktar effektiv undervisning liksom vi fruktar alla effektiva sätt att förändra mänskligt beteende. Makt inte bara korrumpierar, den skrämmer också; och absolut makt skrämmer absolut. Vi får en helt annan syn på undervisningens mål när vi tänker oss undervisning som verkligen fungerar. Det har sagts att undervisningsmaskiner och programmerad undervisning kommer att betyda likriktning (man tillägger ibland att likriktning är målet för dem som föreslår sådana metoder), men i princip skulle ingenting kunna vara mer likriktat än undervisningen sådan den nu är. Skol- och statsmyndigheter lägger upp kursplaner där det noggrant anges vad eleverna skall lära sig år för år. Universiteten uppställer "fordringar" som alla studenter som ansöker om inträde måste uppfylla. Examina är standardiserade. Betyg och diplom intygar att en viss kurs genomgåtts. Vi bryr oss inte om allt detta därför att vi vet att eleverna aldrig lär sig allt som krävs av dem, men vi måste leta fram något annat skydd när undervisningen plötsligt blir effektiv.

En undervisningens teknologi kan mycket väl komma att användas oklokt. Den skulle kunna förstöra initiativ och skaparkraft; den skulle kunna göra alla människor lika (och inte nödvändigtvis lika utmärkta); den skulle kunna undertrycka

tillfälligheternas förmånliga effekt på individens utveckling och kulturens evolution. Å andra sidan skulle den helt kunna utveckla varje elevs arvsanlag och skulle kunna göra honom så skicklig, kompetent och välinformerad som överhuvudtaget är möjligt; den skulle kunna bygga upp den största mångfald av intressen, den skulle kunna leda honom att i största möjliga utsträckning bidra till att hans kultur överlever och utvecklas.⁹⁰ (Skinner, 2008 [1968], sid 80)

Någon sida senare skriver han också att experimentell beteendeanalys i vidast möjliga mening handlar om *styrning* och att de metoder som förbinds med undervisning med stor sannolikhet kommer att vara de som kommer att användas vid styrandet av framtiden (2008 [1968], sid 81).

Att någon tar sig rätten att välja ut vad någon annan ska lära sig och hur detta ska gå till, kan låta mycket både maktfullkomligt och hierarkiskt. Och kanske även är det. Men det är, som Skinner också nämner i det långa citatet ovan, inte något typiskt för behaviorismen. Tvärtom styrs skolan sedan länge av ambitioner och dokument där vissa (beredningsgrupper, skolverket, riksdagen och enskilda skolor och lärare), valt ut och beslutat vad elever i en viss årskurs och inom ett visst ämne ska lära sig, vilka som är målen med deras utbildning och de yttre formerna för hur de ska tillägna sig detta. Idag då det i delar av debatten om och den politiska styrningen av det svenska skolsystemet efterfrågas effektiva och evidensprövade undervisningsmetoder, är det inte helt överraskande att vad som kan ses som behavioristiska inslag som kriteriestyrning och baklängesplanering tas i bruk. De kan sannolikt erbjuda (en känsla av) kontroll över det som sker i undervisningen (inte minst dess resultat och måluppfyllelse), som i sin tur svarar mot de krav på just detta som finns formulerade i skolans styrdokument. Skinner är inte särskilt tydlig kring hur han menar att läraren ska göra för att undervisningen inte ska bli skadlig för tänkandet utan tvärtom utvecklande och till godo för hela samhällets överlevnad. Som i många andra vittomfattande resonemang (till exempel rörande hur ett samhälle kan utformas för att främja ett önskvärt beteende och motverka ett oönskat) stannar han på en tämligen abstrakt nivå. Han är förvissad om att hans inlärningsteori fungerar, men överlåter till andra att praktiskt lösa de svårigheter som denna överförd till mer komplexa sammanhang medför.

⁹⁰ Här möts Skinners optimism och pessimism (de som får Asplund att kalla honom för utopist och "katastrofist"). Framtiden finns i den radikala behaviorismen. Om inte denna börjar tillämpas, står mänskligheten och den västerländska kulturen inför möjlig utplåning, genom katastrofer som miljöförstöring, kärnvapenkrig och överbefolkning.

Halmdockan ”behaviorism”

I en analys av ofta upprepade invändningar mot positivistisk vetenskap skriver filosoferna Johannes Persson och Nils-Eric Sahlin (2013, sid 103-121) om så kallade ”halmdockeargument” (från engelskans *straw man arguments*).

En halmdocka är, enligt Wikipedia, en nidbild av en teori eller en åsikt som är förvrängd på ett sådant sätt att det blir enkelt att visa att positionen är mer eller mindre felaktig. Vilket stämmer väl med hur begreppet används i den filosofiska diskussionen. Man argumenterar med andra ord inte emot teorin, det ser bara ut som att man gör det eftersom halmdockan presenteras som om den och (original)teorin var fullständigt utbytbara. (Persson & Sahlin, 2013, sid 103)

Halmdockeargument kan enligt Persson & Sahlin skapas av vetenskapspolitiska syften, okunnighet, fortplantade missförstånd och ovilja att läsa de originaltexter som kritikern gör anspråk på att kritisera. Deras genomgång av hur en halmdocka vid namn ”positivism” gång på gång attackerats som om det den representerar vore liktydigt med den vetenskapliga positivismen, uppvisar många likheter med kritiken av behaviorismen.⁹¹

⁹¹ Persson och Sahlin (2013, sid 108) gör, med en allmän referens till vetenskapsteoretikern Ian Hacking, följande sammanfattning av positivismen:

1. betonar verifikation (ibland falsifikation), kan något inte verifieras eller falsifieras är det inte möjligt att vetenskapligt yttra sig om det, verifikation och falsifikation är en garanti mot spekulativ, nonsens och låtsasvetenskap
2. betonar observationens betydelse som medel för berättigande
3. tror *inte* på orsaker
4. tonar ned betydelsen av förklaringar
5. är emot användandet av så kallade teoretiska termer (endast observerbara termer är helt acceptabla)
6. är emot alla former av metafysik

Denna sammanfattning, som de menar att de flesta vetenskapsteoretiker skulle ställa sig bakom, jämförs med de kritiska påståenden om positivism som upprepas i olika anti-positivistiska sammanhang liksom i en del läromedel och filosofiska handböcker. Två punkter i listan ovan menar de är särskilt intressanta sett till de positivistiska halmdockorna, nämligen punkt tre och fyra som handlar om orsaker och förklaringar. Enligt Persson och Sahlin (109) förhåller sig de flesta positivisterna mycket avvaktande (eller helt avvisande) till orsaker eftersom de menar att det som är möjligt att vetenskapligt yttra sig om inte är orsaker utan *regellundenheter*. Samma sak med förklaringar. En del positivisterna vill enligt Persson och Sahlin (sid 109) överhuvudtaget inte tala om förklaringar, eftersom de ser det som en sorts metafysik. Andra ser förklaringar som användbara men menar samtidigt att de saknar både sanningsvärde och möjligheter att utveckla djupare insikter eller ny kunskap. Trots detta hävdas motsatsen i olika översiktsverk (Persson och Sahlin refererar framför allt till Denise F. Polits och Cheryl Tatano Becks *Essentials of Nursing Research*. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins, 2006, och Yvonna S. Lincolns och Egon G. Gubas *Naturalistic Inquiry*.

Förutom att behaviorismens vetenskapsteoretiska rötter är positivistiska⁹² och det därför är lätt att se paralleller mellan den positivistiska halmdockan och den kritik som återkommande riktas mot behaviorismen (det blir så att säga en släng av samma slev) – finns det en behavioristisk halmdocka som precis som sin positivistiska like i vissa sammanhang försvårar, eller rentav omöjliggör, samtal där termen "behaviorism" ingår – åtminstone om "behaviorism" används på annat sätt än som exempel på något förlegat och/eller förkastligt.

Även om Persson och Sahlin (2013, sid 111-116) säger sig uppfatta bakgrunden till den positivistiska halmdockan som en gåta, presenterar de en möjlig lösning på denna gåta i form av en hypotes signerad Johannes Persson (2010). Han spårar halmdockan tillbaka till en grupp positivistkritiska filosofer, bland andra Karl Popper, som i mitten

London: Sage Publications, 1985), nämligen att positivisterna ägnar sig åt kausala härledningar och orsaksförklaringar. Hur de här uppfattningarna om positivismen uppstått är svårbegripligt, menar Persson och Sahlin. Men konsekvenserna av det är påtagligt: "Här har vi nämligen att göra med en halmdocka som effektivt försvårar vetenskapsteoretiska samtal där termen 'positivism' ingår" (sid 111).

Avvisandet av eller skepsisen till orsaker och förklaringar gör att positivisterna, enligt Persson och Sahlin (sid 110-111) inte ser det som möjligt att vetenskapligt vinna kunskap om en verklighet bortom den vi kan observera. Det gör att teorier och teoretiska termer har varit besvärliga för positivismen, eftersom de tenderar att beskriva just förklaringar och kausala relationer bortom det observerbara. Teoretiska begrepp bör aldrig, enligt ett sådant synsätt, lösas från det som är möjligt att observera. Teoretiska begrepp säger inte heller något om en verklighet bortom det observerbara, utan är ett i bästa fall ett sätt att skärpa den vetenskapliga blicken. Och i ljuset av detta framstår de felaktiga påståendena om vad positivismen står för som djupt problematiska för Persson och Sahlin: "Även om vi formulerar punkten (3) som att positivismen inte ser något behov av ett orsaksbegrepp i vetenskapen eller som att positivisterna tonar ner kausalitetens betydelse så är vi långt från åsikten att orsaksanalyser är vad positivisterna förespråkar. Positivismen är *inte* en skola som förespråkar teorier byggda runt ett orsaksbegrepp" (111).

I en samhällsvetenskaplig metodbok utgiven på Studentlitteratur 2001: Tim Mays *Samhällsvetenskaplig forskning*, upprepas formuleringarna från Polit och Beck och Lincon och Guba (dock utan några sådana referenser). Dessa finns också, inte sällan, att läsa i olika studentuppsatser, där studenterna positionerar sig på det vetenskapliga fältet genom att med May ta avstånd från positivismen. Ett stycke i Mays bok, där positivismen beskrivs, kan med fördel jämföras med Hackings lista ovan:

"Positivismens objektivitetsbegrepp är detsamma som naturvetenskapernas, och det sociala livet kan förklaras på samma sätt som naturvetenskapliga fenomen. Den här traditionen har samma mål som naturvetenskaperna: att förutse och förklara hur fenomen beter sig och sträva efter objektivitet, vilket definieras som forskarens distans eller opartiskhet i förhållande till forskningsobjekten. Om man använder denna undersökningsmetod kommer man enligt positivismen att uppnå forskningsresultat som utgörs av en uppsättning 'sanna', exakta och heltäckande 'lagar' för mänskligt beteende. Enligt denna målsättning kan vi alltså generalisera utifrån våra observationer av sociala fenomen och formulera påståenden som är giltiga för beteendet hos populationen som helhet. Utifrån sin modell förklarar positivismen mänskligt beteende i termer av orsak och verkan" (May, 2001, sid 20).

⁹² För översikter rörande behaviorismens positivistiska rötter se exempelvis Jan Anwarads "Till kritiken av behaviorismen III" i *Häftan för kritiska studier, nr 4 1971 sid 16-32* och Stephen Toulmins och David E. Learys "The Cult of Empiricism in Psychology, and Beyond." i *A Century of Psychology as Science*, redigerad av Sigmund Koch and David E. Leary, 594-617. New York: McGraw-Hill, 1985.

av 1900-talet vände sig mot positivismen för att torgföra egna idéer och teorier.⁹³ Perssons hypotes är att den positivistiska halmdockan har skapats ur en sammanblandning av positivismen och den kritik mot och alternativ till positivismen som utvecklades bland dessa kritiker.

Kanske finns det en liknande bakgrund till den *behavioristiska* halmdockan, som inte bara är byggd av exakt *samma* strån som sin positivistiska like, utan också av några *andra* vetenskapliga motsättningar och positioneringar.

Noam Chomskys (1959) 33 sidor långa recension av Skinners bok *Verbal behavior* (1957), pekas ibland ut som ett fatalt angrepp inte bara på Skinners språk teori, utan på hela hans vetenskapliga projekt. Recensionen är retoriskt slipad, polemisk och förlöjliga genomgående Skinners anspråk på att säga något om mänskligt beteende baserat på djurstudier.

Enligt psykologen David Palmer (2006)⁹⁴ mottogs Chomskys kritik särskilt positivt av en ung generation kognitiv intresserade psykologer, som såg den som en möjlighet att befria sig från behaviorismens självpåtagna metodologiska begränsningar:

Chomsky's review became just the most prominent symbol of the emergence of a new paradigm in psychology. /.../ the article was read with relish by partisans of the rising field of cognitive psychology, who embraced it as a kind of Emancipation Proclamation, a justification for rejecting the methodological constraints of behaviorism. (Palmer, 2006)

När jag i Lund, i maj 2017 lyssnar till en av de mer namnkunniga kognitiva etologerna idag, Frans de Waal (psykolog, primatolog och etolog), är en av hans inledande poänger att den kognitiva psykologin öppnat helt nya möjligheter för den etologiska forskningen. Från att ha varit hänvisade till att endast studera observerbart beteende och benämna detta instinkter alternativt operant beteende, medförde den kognitiva vändningen att det blev möjligt att ställa helt nya forskningsfrågor. Som exempel på beteen-

⁹³ En annan viktig person här var Carl Hempel, som framhöll värdet av att inordna det man vill förklara i system av generella lagar (en deduktiv-nomologisk förklaring eller på engelska, en covering law explanation). Hempels lagar behövde dock inte vara kausala utan kunde också täcka sådana regelbundenheter som positivismen föredrog att tala om. Hempel har också betecknats som "logisk positivist" – och kritiserats för att acceptera lagar utan orsaksförklaringar. Samma teori om förklaringar som Hempel, utvecklar Karl Popper, men med en tydligare betoning av orsaksförklaringar. Ett krav på vetenskapliga lagar som Popper formulerar är att de ska säga något om orsakssamband.

I några exempel som Persson och Sahlin (sid 115-116) lyfter fram beskrivs även Popper som positivist, trots att han själv såg sig som anti-positivist och alltså bland annat, i opposition till den positivism han tog avstånd från, ville skapa förklaringar med hjälp av orsakssamband ordnade i lagar.

⁹⁴ Jag har läst en opaginerad version av artikeln på nätet, <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2223153/>, och har därför ingen sidhänvisning. Hela artikeln är ursprungligen publicerad i tidskriften *Behavioral Analysis* på sid 253-267. Nedladdad 19/9 2017.

den som kognitionsforskningen intresserar sig för och som behaviorismen inte för-
målde eller ville undersöka nämner han bland annat *theory of mind* (förmågan att före-
ställa sig vad som försiggår i en annan människas hjärna och hur denna ser på och tänker
om sig själv och andra), planering, verktygstillverkning, samarbete, ömsesidighet, tjäns-
ter och gentjänster.

Problemet med behavioristerna var att de inte insåg att vad vi ser inte är naturen
i sig, utan naturen anpassad till vårt sätt att fråga. Just det utgjorde ett påtagligt
problem, eftersom det inte gick att ställa forskningsfrågor som inte anslöt sig till
det behavioristiska perspektivet. Idag är det helt annorlunda. Nu kan yngre fors-
kare formulera mycket intressantare frågor. Nu kan vi också få syn på mångfalden
av beteenden och kognitiva förmågor hos *olika* arter, istället för det behaviorist-
iska synsättet, där alla varelsers beteende ses som styrt av samma principer. (de
Waal, föreläsning 2017)

Det här är ett yttrande som kan vridas ytterligare något varv, för som jag ser det är
problemet med de Waals synsätt att han, trots att han tillstår att det handlar om olika
typer av forskningsfrågor, samtidigt förkastar *de svar* som behavioristerna fick på *sina*
frågor. Att den kognitiva psykologin bidragit till en ny typ av forskningsfrågor och att
dessa, enligt dem som bedriver forskning inom detta fält, är intressantare än de frågor
som ”behavioristerna” försökt besvara, betyder inte nödvändigtvis att de behavioristiska
svaren är felaktiga. de Waal säger i och för sig att det genom den kognitiva psykologin
blivit möjligt att få syn på en större mångfald av beteenden och *artspecifika* kognitiva
förmågor, och ställer det i motsatsförhållande till ett behavioristiskt perspektiv, där be-
teenden istället ses som styrda av samma principer. Men det enkla motsatsförhållande
som han skapar mellan å ena sidan behavioristiska svar och å andra sidan kognitions-
psykologiska blir falskt, eftersom det – som han alldeles innan själv konstaterat – snarare
handlar om olika sätt att se och ”vad vi ser är inte naturen i sig, utan naturen anpassad
till vårt sätt att fråga”. Jag ska strax återkomma till de Waal, men först några ord till om
Chomsky och Skinners bok *Verbal behavior*.

En del av det som Chomsky trummar in i sin recension, bland annat uppfattningen
att Skinner har alldeles för begränsat empiriskt material (bara råttor och duvor) för att
kunna säga något om något så komplext som mänskligt språk, hör till det som sedan
dess upprepats i många olika sammanhang och skulle kunna sägas vara en del av det
som bygger upp halmdockan ”behaviorism”. Roger Säljös (2010, sid 154) formulering
att behaviorismen å ena sidan är en stark teori om lärande och å andra sidan *en alltför*
snäv tolkning av lärande ”för att vara tillämplig på många av de kunskaper och färdig-
heter vi idag förväntar oss att människor skall utveckla” är ett samtida uttryck för detta.
Englund och Engströms (2011a, b) insisterande på att ett klassrum är en *komplex* värld
med *komplicerade* sociala relationer i vilken behavioristiska metoder, med sina förenk-
lingar och simplistiska modeller, passar ovanligt illa, är ett annat sådant uttryck. Ett
tredje, med öppen referens till Chomskys recension (1959) och den recension han se-
nare skrev av Bortom frihet och värdighet (1976), återfinns i Asplund (1979):

Få kritiker har velat bestrida att Skinner på ett betydelsefullt sätt bidragit till vår kunskap om vissa djurs – duvors och råttors – beteenden i förenklade och artificiella situationer. Skinner har t.ex. visat, att ett variabelt förstärkningsschema är effektivare än ett konstant förstärkningsschema, och detta förhållande betraktas nästan undantagslöst som ett viktigt djurpsykologiskt fynd. Kritiken riktar sig snarare mot det förhållandet, att Skinner menar att hans operanta betingningslära utgör en *allmängiltig* psykologi.

/.../

En dylik extrapolation av en handfull djurpsykologiska fynd leder – som bl.a. Noam Chomsky inte tröttnat att påpeka – till teser som är antingen innehållslösa eller uppenbart falska. (Asplund, 1979, sid 276-277)

Det går också att distansera sig från Skinner och den radikala behaviorismen, från ”andra hållet”. Ett exempel på det är nyss refererade Frans de Waal (2006, 2013). Där kritikerna ovan betonar att människor och mänskligt handlande är mer sammansatt än djurs (det är inte ovanligt att omtala det människor gör som handlande och det djur gör som beteende, för att understryka detta), framhåller de Waal att många djur kan uppvisa lika komplext handlande som människor. Undertiteln till hans bok *Bonobon och tio guds bud* lyder följaktligen: ”på jakt efter humanism bland primater”.

Med bland annat ett exempel om en råtta som i valet mellan en chokladbit och att kunna hjälpa en instängd råttkompis, väljer att befria kompisen, vill de Waal visa att allt handlande långtifrån handlar om vad som blir positivt förstärkt. Djur, menar han, väljer inte bara positiv förstärkning utan kan också agera empatiskt och moraliskt (de Waal, 2013, sid 23). Den tankekurpa de Waal här gör sig skyldig till är att han utgår från att ett med hans ordval moraliskt eller empatiskt motiverat handlande inte skulle kunna fungera positivt förstärkande. Han fastnar i haldockans snäva föreställning om förstärkningar som materiella belöningar (”godis”), och ser inte att befrielsen av råttkompisen också kan vara en positiv förstärkare.⁹⁵

Påståendet att den radikala behaviorismen handlar om inlärning genom belöningar och bestraffningar, liksom det likhetstecken som återkommande sätts mellan positiv förstärkning och godis är typiskt för den behavioristiska haldockan.

⁹⁵ Det här är samma begränsade innebörd av positiv förstärkning, som den Håkansson (1988) pekar på inom rational choice-teorins idé om vinstmaximering. Positiv förstärkning eller vinst kan inte bara mätas i godis eller materiell vinning, det kan tvärtom handla om alla typer av konsekvenser som leder till en upplevelse av något positivt, till vilket också kan hänföras konsekvenser av altruistiskt beteende, som det de Waal beskriver: att avstå en chokladbit för att kunna befria en kompis. Belöningen blir inte choklad, utan något annat. Det kan vara glädjen i att göra en annan varelse glad, att få sällskap eller tillfredsställelsen av att utföra en god gärning. Faktum är att Skinner i sin roman, *Walden II*, beskriver just ett samhälle där människor inte hotas av bestraffning om de gör fel utan uppmantras att handla på ett för *samhället* gynnsamt sätt. Det som förstärks är sådant handlande som är till godo för samhället, vilket leder till att medborgarna helst betar sig på sätt som är bra för gruppen (se även Klintwall, 2013).

Ett annat exempel på hur halmdockan byggts upp av medvetna, omedvetna och traderade missförstånd, vilka ibland vetter åt moderna vandringsmyter, hittar jag i Magnus Bårtås och Fredrik Ekmans bok *Orienterarsjukan och andra berättelser*. Exemplet bygger på en vanligt förekommande sammanblandning av Skinners ”boxar”: de boxar han använde i sina djurförsök i laboratoriet och den luftvagga (”air crib”) som han byggde till sin dotter Deborah. Boxarna i laboratoriet, ofta omtalade som ”Skinner-boxar”, användes för att studera djurs opererande på en experimentellt iscensatt omgivning innehållande bland annat spakar som under vissa betingelser kunde resultera i en positiv förstärkning. Deborahs luftvagga hade däremot inte primärt något experimentellt syfte, utan var ett försök av Skinner och hans hustru Yvonne Blue att skapa en så gynnsam miljö för dottern som möjligt. Som vuxen beskriver Deborah själv luft-vaggan som ett underbart alternativ till en koja (Skinner Buzan, 2004).

Om den här luftvaggan har det förekommit flera dramatiska rykten. Det har berättats att Deborah efter att ha varit instängd i den under de första åren av sitt liv utvecklade en psykos. Det har också berättats att hon blev så förstörd att hon som ung vuxen tog sitt liv. Både Skinner och Deborah har i olika sammanhang dementerat dessa rykten. Skinner raljerar över dem i en föreläsning som finns tillgänglig på nätet⁹⁶ och i samband med att en nyutkommen bok (Slater, 2004) upprepade delar av dessa rykten, skrev en bestört Deborah en artikel i *the Guardian 2004* under rubriken ”I was not a lab rat”, som jag för sammanhangets skull här citerar ett längre stycke av:⁹⁷

By the time I had finished reading *the Observer* this week, I was shaking. There was a review of Lauren Slater's new book about my father, BF Skinner. According to *Opening Skinner's Box: Great Psychological Experiments of the Twentieth Century*, my father, who was a psychologist based at Harvard from the 1950s to the 90s, “used his infant daughter, Deborah, to prove his theories by putting her for a few hours a day in a laboratory box . . . in which all her needs were controlled and shaped”. But it's not true. My father did nothing of the sort.

I have heard the lies before, but seeing them in black and white in a respected Sunday newspaper felt as if somebody had punched me hard in the stomach. Admittedly, the facts of my unusual upbringing sound dodgy: esteemed psychologist BF Skinner, who puts rats and pigeons in experimental boxes to study their behaviour, also puts his baby daughter in a box. This is good fodder for any newspaper. There was a prominent Harvard psychologist whose daughter was psychotic and had to be institutionalised; but it wasn't my father.

The early rumours were simple, unembellished: I had gone crazy, sued my father, committed suicide. My father would come home from lecture tours to report

⁹⁶ <https://bit.ly/2W0q67E>

⁹⁷ Jag är medveten om att jag refererar ett ovanligt långt citat nedan, men tycker det är värdefullt att återge Debora Skinner Buzan sin egen röst på detta vis.

that three people had asked him how his poor daughter was getting on. I remember family friends returning from Europe to relate that somebody they had met there had told them I had died the year before. The tale, I later learned, did the rounds of psychology classes across America. One shy schoolmate told me years later that she had shocked her college psychology professor, who was retelling the rumour about me, by banging her fist on her desk, standing up and shouting, "She's not crazy!"

Slater's sensationalist book rehashes some of the old stuff, but offers some rumours that are entirely new to me. For my first two years, she reports, my father kept me in a cramped square cage that was equipped with bells and food trays, and arranged for experiments that delivered rewards and punishments. Then there's the story that after my father "let me out", I became psychotic. Well, I didn't. That I sued him in a court of law is also untrue. And, contrary to hearsay, I didn't shoot myself in a bowling alley in Billings, Montana. I have never even been to Billings, Montana.

/.../

I was very happy, too, though I must report at this stage that I remember nothing of those first two and a half years. I am told that I never once objected to being put back inside. I had a clear view through the glass front and, instead of being semi-swaddled and covered with blankets, I luxuriated semi-naked in warm, humidified air. The air was filtered but not germ-free, and when the glass front was lowered into place, the noise from me and from my parents and sister was dampened, not silenced.

I loved my father dearly. He was fantastically devoted and affectionate. But perhaps the stories about me would never have started if he had done a better job with his public image. (Skinner Buzan, 2004)

Tillbaka då till det svenska exemplet, Bärtås och Ekman (2001). Boken är utkommen *före* Slaters bok och Skinner Buzans genmäle, vilket möjligt skulle ha kunnat tala till dess försvar. Men Bärtås och Ekmans framställning av historien om Skinner, Deborah och hennes luftvagga, är så full av försåtliga glidningar att den svårligen kan läsas annat än som tämligen medvetet gemen. Hör här:

Skinner var, av någon anledning, redan från barnaåren intresserad av att konstruera lådor. Som ung pojke byggde han lådor där han förvarade och studerade vilda djur han fångat. När han fick sin andra dotter, Deborah, konstruerade han en låda – kallad air crib – där barnet förvarades den största delen av dygnet under de första två åren. Skinner ville underlätta skötseln av barnet och samtidigt kunna studera det. Lådan hade tre träväggar och en plexiglasfront. /.../ Debbie blev

känd som ”the baby in the box”. I vuxen ålder fick hon psykiska problem, vilket Skinners kritiker tillskrev hennes låduppväxt. (Bärtås och Ekman, 2001, sid 165)

Texten är inte lång, men hinner skapa en hel del föreställningar hos läsaren. Först och främst länkar den sitt innehåll på ett sätt så att läsaren förstår att Skinner behandlade sin dotter på ungefär samma sätt som de vilda djur han i sin barndom fångade och stängde in, det vill säga som ett slags studieobjekt. Bakom detta antyds också möjligheten till ett dolt motiv, genom upplysningen att han ”redan från barnåren” var intresserad av att konstruera lådor och den tidigt placerade frasen, ”av någon anledning”. I texten påstås vidare, vilket åtminstone enligt Skinner själv och båda hans döttrar är fullkomligt felaktigt, att Deborah förvarades där större delen av sina två första år och att skälet till detta, förutom att fadern skulle kunna studera henne, var att ”underlätta skötseln” av henne – det sista en formulering som än mer antyder en opersonlig, för att inte säga avpersonifierad, relation mellan far och dotter. Och så återfinns här, något inlindat genom referensen till Skinners kritiker, påståendet att hon till följd av sin barndom fick psykiska problem.

När Bärtås och Ekmans bok recenseras i *Dagens Nyheter* traderas felaktigheterna och går nu, förutom att förbindas med ord som plågsamma och spädbarnsexperiment (en association som finns inbyggd också i Bärtås och Ekmans text), att läsas som att Deborah faktiskt inte bara tillbringade ”den största delen av dygnet under de första två åren” i en box, utan hela sina två första levnadsår:

Pavlov och hans assistenter nöjde sig med att utsätta hundar för allt mer plågsamma experiment, medan lärjungen John B Watson avancerade till att använda spädbarn. B F Skinner, som populariserat teorierna om positiv respektive negativ förstärkning, förvarade sin andra dotter Debbie under de två första åren i en låda med tre träväggar och en plexiglasfront, för att kunna studera henne (Thente, 2002).

Ställd inför sådana här exempel – och oavsett vad man tycker om den radikala behaviorismen – är det inte svårt att förstå att Skinner i vissa av sina texter, exempelvis boken *About behaviorism* (som förresten är dedicerad till svärsönerna Barry Buzan och Ernest Vargas), har ett ganska högt tonläge när han försvarar och förklarar sitt vetenskapliga livsverk. Den känsla av att inte bli förstådd som går igen i en del av det han skrivit blir mer begriplig.

DEL III: SAMMA TEORI, TVÅ VÄRLDAR: HUNDSKOLAN OCH KOMETUTBILDNINGEN.

1979 utnämner Asplund behaviorismen till den starkaste riktningen inom 1900-talets psykologi och ifrågasätter att den ständigt framställs som ett passerat stadium (Asplund 1979, sid 262, 273). Även om många behavioristiska psykologer förnekar att de är behaviorister, även om Skinner inte vill bemöta den kritik som riktas mot honom och även om vetenskapssamhället har bristfälliga kunskaper om behaviorismens kunskaps-tradition och klassiska skrifter, är behaviorismen, menar Asplund, mycket livskraftig. Något som han förklarar med

... behaviorismens lika enkla som utomordentliga överensstämmelse med vår samhällsstruktur och allmänna ideologi. (Asplund, 1979, sid 299)

Asplund drar paralleller mellan Foucaults beskrivning av den moderna individens fö-delse och disciplinering och den radikala behaviorismen. Skinners ”shaping of behavior” är inget annat än människodressyr (Asplund 1979, sid 280). Och parallellerna mellan 1700- och 1800-talens idéer om det moderna fängelset går, menar han, igen i 1900-talets behavioristiska tankegångar:

John B Watsons och B F Skinners behavioristiska programskrifter kan mycket lätt igenkännas i de talrika traktater om fängelsestraffets och -systemets förträff-lighet (effektivitet), som såg dagens ljus under 1700- och 1800-talen. Motsvarig-heten är understundom ordagrann. (Asplund, 1987a: sid 77)

Just det där är, vad man än tycker om behaviorismens ”programskrifter”, ett i förhål-lande till Skinner något överraskande påstående. Jag har inga svårigheter att med

Asplund tänka att det finns en diskursiv överensstämmelse mellan den moderna individens framväxt och behavioristiska idéer om hur denna individ ska formas och styras. Men Skinners verk handlar knappast, vilket Asplund i vissa formuleringar antyder, om straff och vedergällning, utan, som jag visat i tidigare kapitel, om motsatsen. Skinner drömmer om att med behavioristiska metoder skapa ett samhälle som undanröjer behovet av sådant som fängelser och straff, inte om att använda det i disciplinerande eller korrigerande syfte.

Mot den här bakgrunden är det också möjligt att ifrågasätta den koppling Asplund gör mellan disciplinering och shejping i följande citat:

Denna träning eller dressyr dyker upp överallt. Likartade signal- eller kommandosystem återfinns i skolor, militärförläggningar, fabriker, fängelser... Skinner kallar tekniken för 'shaping of behavior'. (Asplund, 1987a)

Visst kan fabriksvisslor och skolklockor tolkas som en sorts betingning, men knappast som något som liknar det Skinner benämnde "shaping of behavior". Som vi sett tidigare är shejping en metod för att förstärka operanter, det vill säga ursprungligen frivilligt utförda beteenden. Och frivillighet i den meningen är knappast något som kan sägas känneteckna relationerna inom fängelser, skolor, militärförläggningar och fabriker. Där har signalerna snarare samma relationella innebörd, som de Polishundstränaren vill etablera mellan sig själv och de hundar han tränar. Där är det, som jag ser det, också mer rimligt att tala om dressyr i Foucaults mening.

Men så ser alltså Asplund inte på saken.⁹⁸ Enligt honom är dressyrtanken inte bara likartad, utan faktiskt betydligt värre hos Skinner än i äldre uttryck. Asplund hittar

⁹⁸ När Asplund (2002) kritiserar en annan psykologisk riktning, den kognitiva psykologin, för att bortse från att tankar föds i social interaktion och inte i singulära hjärnor, gör han det intressant nog med ett exempel som uppvisar påfallande likhet med en shejplingsituation. Han gör det dessutom utan avståndstagande och utan att se händelseförloppet som en olycklig disciplinering av aktörernas sociala responsivitet. Asplund återger, under rubriken "Den bortklippta dialogen" ett psykologiskt experiment, utfört av Karl Duncker (1935). I experimentet ombads ett antal försökspersoner att tänka högt och beskriva hur de skulle lösa ett givet problem. Försöksledaren eftersträvade, enligt Asplunds tolkning, att försökspersonens tankeprocesser skulle ske i form av monologer, utan någon direkt vägledning.

Men, konstaterar Asplund, genom tystnad driver Duncker försökspersonen att pröva den ena lösningen efter den andra. "Påhittigheten framkallas och *formas* under experimentets gång. Försökspersonen 'är' inte påhittig utan 'blir' det snarare. /.../ Varje yttrande från försökspersonens sida är, taget för sig, mångtydigt och oavslutat. Duncker tolkar och fullbordar yttrandet, om så bara genom att iakttä tystnad. Men det Duncker säger – och inte säger – är i sin tur mångtydigt och oavslutat och måste vidareutvecklas av försökspersonen. Protokollet återger först och främst en konversation. Duncker försöker komma underfund med hur försökspersonen tänker, men lika uppenbart är att försökspersonen försöker komma underfund med hur Duncker tänker" (sid 34, min kursivering).

exempelvis likheter mellan Skinners radikala behaviorism och den moderna psykiatrins fader, Philippe Pinel, och det synsätt som han företrädde på 1700-och 1800-talet (Asplund 1987a, jfr Foucault, 1972b). Pinel ersatte sin tids syn på de vansinniga som vilda, icke-dresserbara djur med tanken att de är människor, med medvetande, förnuft, samvete och kanske till och med någon sorts värdighet, och som sådana både botbara och möjliga att dressera. Skinner däremot, menar Asplund, gör tvärtom. Han fråntar människan alla dessa mänskliga drag.

Pinel och Skinner är eniga om att människan är dresserbar, men av rakt motsatta skäl: för Skinner är människan dresserbar, därför att hon *inte* är utrustad med alla möjliga högre mentala funktioner. (Asplund, 1979, sid 281)⁹⁹

Behaviorismens strävan efter beteendekontroll kan enligt Asplund (1979) inte ses som något annat än *dressyr* och det finns, menar han, ”en extrem behavioristisk ontologi, enligt vilken endast det dresserbara existerar” (sid 279). Dressyr är dessutom – i Asplunds Foucault-baserade läsning av Skinner – alltid våld, och den som dresserar får alltid sin vilja fram.

... denna experimentator-centrerade verksamhet torde utesluta ett äkta intresse för försöksdjur och försökspersoner Att intressera sig för vad man kan tvinga eller förmå de sistnämnda till är just ett ”kontrollintresse”, inte ett intresse för djur och människor i sig själva. (Asplund, 1979, sid 280)

Som bland annat framgick av några av svaren på Englund och Engströms (2011a,b) artiklar i Pedagogiska magasinet, är det här inte en beskrivning som de utbildningsansordnare som bygger sin verksamhet på Skinners radikala behaviorism skulle hålla med

Skulle vi byta ut Duncker och försökspersonen mot Skinner och Agnes, eller ”matte” och hunden, i det här citatet så har vi faktiskt fullödigt beskrivit det som pågår i en shejpsituation där en människa och hund ägnar sig åt att förstå vad den andra försöker säga.

⁹⁹ Något liknande (om man ersätter ”mentala funktioner” med ”kultur”), säger Freeman och Locurto (1994), när de jämför Skinner med poststrukturalistiska teoretiker som Jacques Derrida, Roland Barthes och Michel Foucault:

While one of the main concerns of behaviorism is to expose culture as nature, as expressed in the contingencies of survival and of reinforcement, one of the main concerns of poststructuralism would appear to be to do precisely the opposite, that is, to expose nature as culture. /.../

Whereas behaviorism’s attempt to question the legacy of Western humanism results in a thorough scientization of human reality, poststructuralism’s attempt to do so results in what can plausibly be called an aestheticization of the same. ... More simply stated, ”science” is dealt yet another blow by poststructuralism; as the embodiment of just that kind of terror and totalitarian thinking that is often thought to have led the world astray, it is cast largely into the image of the demon, from which we must be rescued. (Freeman och Locurto, 1994, sid 54-55)

om. Men det är en beskrivning som har likheter med andra behaviorismkritikers formuleringar och Asplund själv återanvänder också likhetstecknet mellan radikal behaviorism och dressyr i sin bok *Det sociala livets elementära former* (1987a). Det är måhända ett mer politiskt än vetenskapligt angrepp på den radikala behaviorismen, byggd på en avsky mot det som Asplund uppfattar som människodressyr och antihumanism och en sorts tvekan inför avvisandet av människans ”högre mentala funktioner” (Asplund 1979, sid 282). Det är vad jag förstår också varianter av detta politiska avvisande av behaviorismen, som återfinns i vissa debatter med mer vetenskapliga förtecken. Ett exempel på det är, som vi sett, Englund och Engströms debattartiklar i Pedagogiska magasinet (2011a, b).

Samtidigt finns det fortfarande de som vidareutvecklar och tillämpar Skinners inlärningsteori i olika utbildningssammanhang. Och som en del av det här avhandlingsprojektet har jag gjort observationsstudier vid två sådana utbildningar:

- Hundskolans utbildning av blivande hund(ägar)instruktörer,¹⁰⁰ och
- Stockholms Stads utbildning av blivande föräldrautbildare inom programmet föräldra-Komet för barn 3-11 år.

Båda utbildningarna vilar på Skinners inlärningsteori och vad jag såg under observationerna ska jag nu redogöra för i kommande två kapitel.

¹⁰⁰ Hundskolan heter egentligen något annat. Jag har också gett samtliga personer (och hundar) som ingår i observationsstudierna nya namn, för att skydda deras identitet.

KAPITEL 7. ETT ÅR PÅ HUNDSKOLAN

I ett år följer jag en utbildning till hundinstruktör vid Hundskolan i en större svensk stad. Jag är deltagande observatör, med betoning på ”deltagande”. Eller, som det i metodsammanhang brukar benämnas, jag är deltagare-som-observatör (Gold, 1958). Mina lärare och kurskamrater vet – och har godkänt – att jag deltar i kursen som observatör.¹⁰¹ Och jag deltar som vore jag själv en blivande hundinstruktör. Jag läser kurslitteraturen, skickar in skriftliga uppgifter, gör de hemläxor vi får, bedriver den praktik med hundar och så småningom också hundar och hundägare som kursdeltagarna förväntas fullfölja, jag håller träningskurser i vardagslydnad och valpkurs, jag sitter på föreläsningar, deltar i grupparbeten, har med mig min egen hund Lissie och gör med henne de praktiska moment som är ett återkommande inslag i utbildningen.

Jag deltar helhjärtat i utbildningen men har också löpande nedtecknat vad jag observerat och där det verkat relevant, relaterat observationer till teorier. Dessa teorier har kunnat vara både de som utbildningen baserats på – i synnerhet Skinners inlärningsteori såväl i original som i uttolkning av olika djurtränare som exempelvis Karen Pryor (2011), Eva Bodfäldt (2013) och Natasja Atterbom (2008) – och diskursteoretiska respektive socialpsykologiska teorier som jag bar med mig in i observationsstudien som en del av min förståelse och vars perspektiv jag sammanfattat i avhandlingens inledande kapitel.

Mitt deltagande i hundinstruktörsutbildningen har inneburit en kombination av fördjupade studier av Skinners inlärningsteori i praktiken (applicerad på hundar och deras människor) och ett försök att förstå varför de omtalas som så mjuka och nya i samband med hundträning, när de samtidigt ur ett utbildningsvetenskapligt perspektiv på utbildning av människor framställs som hårda och förlegade.

¹⁰¹ I samband med kursstarten presenterade jag mitt projekt för gruppen, och gav dem i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer för humanistisk och samhällsvetenskapliga studier, information om mitt forskningsprojekts syfte, att jag kommer att skydda deltagarnas identiteter (konfidentialitet), att det är frivilligt att delta och när som helst avbryta sitt deltagande (samtycke) och att studiens resultat kommer att användas i min doktorsavhandling och eventuellt i vetenskapliga och populärvetenskapliga texter och framträdanden i anslutning till denna. (http://www.gu.se/digitalAssets/1268/1268494_forskningsetiska_principer_2002.pdf)

Deltagandet har för min del också medfört en klart utvecklad kompetens när det gäller att tolka umgänget mellan människa och hund, liksom hur man rent faktiskt tränar hundar med metoder inspirerade av Skinners inlärningsteori.

Min förförståelse har jag redan presenterat i kapitel 1. Hundskolan var inte en obekant plats för mig när jag kom dit för det första observationstillfället. Tvärtom var det ett återvändande till en miljö där jag tidigare deltagit som valp- och hundägare på kurs. Det var i den här miljön som min intellektuella nervositet väcktes, därför var det också precis hit jag ville återvända.

I de fältdagböcker jag löpande förde under kursens gång, noterade jag både rena föreläsningsanteckningar (vad pågick framför mina ögon, vad var det våra två fröknar sa, och hur kommenterades detta av mina kurskamrater) och mer kommenterande observationsanteckningar och teoretiska iakttagelser. Somt noterades med frågetecknen, annat med glada utropstecken eller kombinationer av mer eller mindre upprörda fråge- och utropstecken. I de senare anteckningarna handlade det inte bara om att anteckna skendanden och uttalanden utan jag kommenterade och processade också teoretiskt det jag hörde och såg.

I och med att jag hade en så deltagande roll i utbildningen, var det inget konstigt att jag kontinuerligt antecknade. Det gjorde övriga kursdeltagare också, precis som människor gör när de går på kurs. Det här underlättade mycket rollen som observatör. Jag hade aldrig något behov av att dra mig undan för att skriva ner vad jag iakttagit, utan kunde utan att avvika göra det löpande och öppet i undervisningslokalen. I samband med föreläsningar gjorde jag det parallellt med att föreläsningen pågick. I samband med de praktiska övningar med hund, inom- och utomhus, som utgjorde återkommande inslag vid kurstillfällena, använde jag pauser och raster till att anteckna vad vi gjort och vad jag observerat. På liknande sätt gjorde jag i anslutning till de praktiska inslag som kursdeltagarna förväntades göra mellan kurstillfällena. Då hade jag dessutom användning av den skriftliga planering som jag själv ansvarade för. Denna fungerade som en hjälp för minnet (vad var det jag och hunden eller jag och hundägaren/hundägarna gjorde/skulle göra) och som ett underlag för utvärdering (hur blev det?).

Jag antecknade mycket och intensivt. Min tidigare yrkeserfarenhet som journalist var till ovärderlig hjälp; jag kan skriva fort tack vare ett väl utvecklat förkortningssystem och jag har stor vana vid att på en och samma gång notera vad som sägs, hur det sägs och i vilket sammanhang, liksom olika tankegångar som väcks medan jag lyssnar och iakttar.

Några gånger använde jag mig av möjligheten att via mail be vår huvudlärare förtydliga sådant som jag markerat med frågetecknen eller som jag, när jag renskrev mina anteckningar, inte riktigt förstod. Det handlade då framför allt om innebörden av begrepp alternativt tillvägagångssätt vid träning av något visst moment med hund och/eller hundägare.

Slutligen innehöll utbildningen också kurslitteratur, som skulle redovisas för lärarna i form av skriftliga rapporter. Denna läsning och arbetet med det skriftliga materialet blev en del av analysen av kursinnehållet. I böckerna finns den grundsyn som också

presenterades vid kurstillfällena och som låg till grund för det förhållningssätt som kursdeltagarna förväntades utveckla i förhållande till hund, hundägare och hundträning.

Hundinstruktörsutbildningen

Fram till någon gång på 1990-talet bedrevs huvuddelen av all utbildning av hundägare och deras hundar genom ideella insatser inom olika hundklubbar, framför allt Svenska Brukshundklubben. Enligt ett gammalt klipp från *Dagens Nyheter* 1976 startades Sveriges allra första privata hundscola 1976 av Ingrid och Uno Lingmark och Anders Hallgren. Dessa tre har sedan fungerat som en sorts murbräckor för ett förändrat synsätt på hunden och för mjukare och mer inlärningsteoretiskt baserade hundträningssätt. Anders Hallgren, som brukar kallas för ”världens första hundpsykolog”, är fortfarande verksam som föreläsare och författare. Likaså Ingrid Lingmark, som bland annat driver en blogg.¹⁰²

Sedan 1990-talets mitt har en expanderande marknad av privata aktörer vuxit fram och idag finns det många mindre och större utbildningsföretag med inriktning på hund och hundägare.¹⁰³

Det hundutbildningsföretag som jag kallar för ”Hundskolan” är ett av Sveriges större och mer etablerade. De ger en mängd olika kurser, allt från valp- och vardagslydnadskurser för hundägare till yrkesutbildningar av exempelvis blivande hundfrisörer och hundpsykologer.

Utbildningen till hundinstruktör marknadsförs som en möjlig förberedelse för att arbeta på heltid med hundar. Inriktningen är grundläggande och handlar om att utveckla en kompetens för att hålla i kurser och privatlektioner i valp- och vardagslydnad. Med hundinstruktörsutbildningen som grundläggande behörighet kan man också läsa vidare till hundpsykolog alternativt bredda sin kompetens så att man kan ge kurser i exempelvis agility eller nose work.

Innehållet i utbildningen beskriver Hundskolan som en blandning av etologi, hund- och raskunskap, inlärningsteori, träningsmetoder och praktiska övningar. Dessutom finns inslag som är mer tydligt inriktade mot uppdraget att utbilda och handleda människor (det vill säga hundarnas ägare).

¹⁰² Jag besökte sidan med skärmdump av DN-artikeln 5/8 2016. 2018 är länken inte längre i funktion. http://ingridlingmark.se/ingridlingmark/Ga_kurs_hos_mig_files/Skarmavbild%202011-04-10%20kl.%2020.52.54.jpg

På sin blogg beskriver Ingrid Lingmark den strävan som legat bakom hennes verksamhet sedan slutet av 1960-talet. Se exempelvis detta inlägg <https://ingridlingmark.wordpress.com/2018/02/17/korrigerad-hunden-behovs-det/>

¹⁰³ Apropå framväxten av nya hundutbildningsföretag på 1990-talet se t ex *Brukshunden*, nr 2 1998.

Kursen pågår under ett drygt år och innehåller ungefär en lärarledd utbildningshelg om två eller tre dagar i månaden plus olika hemuppgifter i form av litteraturstudier (cirka 2000 sidor fördelat på ett drygt tiotal titlar), hund- och hundägarträning enskilt och i grupp plus en del mindre enskilda arbeten av varierande slag. Undervisningen sker genom en blandning av teori och praktik: föreläsningar, gruppdiskussioner, film samt praktiska övningar med hund och hundförare. Den del av utbildningen som utförs hemma dokumenteras skriftligt och ibland även i form av kortare filminspelningar av respektive kursdeltagare. Filmerna används som underlag för diskussion och feedback på de gemensamma kurshelgerna.

Hundskolan presenterar sina många olika utbildningar, personalen och aktuella kurser på sin hemsida. Det inlärningsteoretiska synsättet är nedtonat, för att inte säga nästan osynligt. Det står i en allmän introduktion att bland annat modern inlärningspsykologi och metodik är vägledande för verksamheten. Likaså att hundens känslor står i centrum och att klassisk och operant inlärning ingår i hundinstruktörsutbildningen. Någon enstaka kurs beskrivs också som att den enbart bygger på positiva metoder precis som någon medarbetare i sin skriftliga presentation nämner värdet av positiva metoder. På det stora hela är det dock inte särskilt synligt i Hundskolans information vilka metoder som används och förespråkas. Om skälet är att man inte vill skrämja bort någon på förhand (till följd av de starka åsikter och konflikter som finns inom hundträningvärlden rörande olika träningsmetoder) eller att företaget faktiskt inte ser sig som så genomsyrat av ett operant arbetssätt baserat på Skinners inlärningsteori som jag uppfattat det, ska jag låta vara osagt.

När jag började planera för min observationsstudie kontaktade jag VD:n för Hundskolan. Jag beskrev mitt avhandlingsprojekt och att jag i anslutning till det var intresserad av metodförändringarna inom hundvärlden och Skinners och den operanta inlärningsteorins betydelse, liksom eventuellt förändrade synsätt på hunden och relationen människa-hund, och frågade om de för sina kurser och utbildningar hade något mer övergripande studie- och planeringsmaterial som jag kunde få ta del av.

Svaret kom omedelbart och var kort och koncist: "Vilket spännande projekt – dessvärre har jag ingenting som kan hjälpa dig" (personlig korrespondens, 2013-08-15).

Efter detta fåordiga besked var det med viss osäkerhet jag ett drygt halvår senare, den här gången till den ena av två kursansvariga lärare, förhörde mig om möjligheten att få följa en av Hundskolans instruktörsutbildningar som observatör. Jag beskrev ånyo mitt avhandlingsprojekt och förklarade att det skulle vara värdefullt för mig att fördjupa min förståelse för Hundskolans synsätt på relationen människa-hund. Det dröjde ett tag innan jag fick svar, men när det kom var det entusiastiskt och jakande. Jag var mycket välkommen.

Hundars välfärd ...

I augusti 2014 är det dags, första träffen på Hundskolans instruktörsutbildning. Jag har noga förberett presentationen av avhandlingsprojektet och håller tummarna för att kursdeltagarna ska tycka att det är okej att jag deltar som observatör. Inga problem, visar det sig. Den grupp om fjorton personer (tolv kvinnor och två män) som ska bli mina kurskamrater är tvärtom entusiastiska och intresserade. Gruppen är yngre än jag har förväntat mig, jag uppskattar det stora flertalet till mellan 20 och 35 år, och fler än hälften som yngre än 30. Många har både praktiska och teoretiska erfarenheter av hundträning i linje med Hundskolans synsätt, några är här ivriga att lära sig just detta och någon enda bär med sig utbildningsmetoder som ligger närmare Polishundstränarens hot- och korrigeringssträning än Hundskolans.

Lokalen som vi träffas i är mörk och delvis under jord. De små fönster som finns, sitter nästan uppe vid taket och släpper in minimalt med ljus. Väggarna är av betong och golvet täckt med en heltäckande nålfiltsmatta. Två gånger under observationsstudien åker min mobiltelefon i det hårda golvet. Båda gångerna går glaset i kras. Det här är inget golv man lägger sig och gosar på. Det här är en plats för träning och koncentration.

Golvet är hårt också för den andra kategorin kursdeltagare: hundarna. Alla deltagare har egen hund och vid de flesta kurstillfällen har vi dem med oss. Inför den här första träffen är vi anmodade att ta med något för hundarna att ligga på och gärna något som de kan sysselsätta sig med: ett tuggben till exempel.

När vi kommer första dagen sprider vår huvudlärare, Madeleine, ut oss i det cirka hundra kvadratmeter stora rummet. Särskilt de som har med sig sin hund placeras med omsorg, för att hunden ska känna sig trygg och inte så socialt utsatt (blottad, uttittad, utskälld). Hundarnas välbefinnande är prio ett säger Madeleine och hjälper några ängsliga och skälliga småhundar att klara av situationen genom att arrangera kompostgaller draperade i fleecefiltar omkring dem. Inneslutna i kompostgallerhäggen placeras också hundägarna. Det ser ganska komiskt ut, men Madeleine förtydligar:

Vi bygger bo till våra hundar. Vid ett sådant här tillfälle ligger många av dem högt i stress. Vi ska hjälpa dem genom att skapa avstånd till andra hundar, ge dem ett krypin, något att ligga på och något att tugga på. Vi ska inte heller kräva något av dem. Vi ska bara, bara bygga trygghet.

Hon betonar hur viktigt det är att ha rätt förväntningar på hunden. Att vara i en ny lokal tillsammans med främlingar (både människor och hundar) är något helt annat än att vara hemma i en välkänd miljö.

All träning och inläring är situationsbunden! Ni måste vara schyssta mot er hund. Ni måste ha rimliga förväntningar. Om en hund är starkt berörd, kanske skäller, darrar, hässjar – så måste ni lösa det och trygga hunden det första ni gör.

Den som saknar kontroll över situationen och sig själv och därför överflyglas av känslor kan inte lära sig någonting.

Vid ett senare tillfälle ska hon förtydliga det där med kontroll. ”Kontroll”, säger hon, är en primär förstärkare”, alltså en förstärkning som fungerar utan föregående betingning, ett medfött behov, grundläggande på samma sätt som exempelvis mat och dryck.

Liknande tankegångar kring kontroll har på senare år – i den svenska skol- och omsorgsdebatten – formulerats av psykologen, författaren och föreläsaren Bo Hejlskov Elvén (2009 och 2014). Ingen ”kan ha kontrollen över en annan människa. Den andra måste ha full kontroll över sig själv om hon ska kunna överlämna lite till en annan”, som Hejlskov Elvén (2009, sid 39) uttrycker det och: Den som försöker återta kontrollen över sig själv och skaffa lugn och överblick gör det ofta ”genom att begränsa sinnesintryck, till exempel genom att titta bort, skapa avstånd eller skärma av sig” (sid 40).

Det där är helt i linje med det Madeleine säger, liksom med det hon gör. Hon hjälper de hundar som är osäkra att återta kontrollen över sig själva, genom att skapa avstånd mellan dem och främlingar och genom att de får möjligheten att skärma av sig.

Vi ska ha rimliga krav och förväntningar. Vi måste arrangera livet runt våra hundar så att de inte är stressade, rädda och frustrerade. ... Tänk aldrig: Min hund kan ju det här. Det de kan är så situationsbundet. Hundar jävlas inte. Hundar kan inte jävlas.

Dagens lektion börjar exakt på utsatt tid. De två kursdeltagare som anmält att de kommer att komma en kvart för sent, får anlända och smyga in i lokalen utan att Madeleine ger dem någon uppmärksamhet. Detta är ett förhållningssätt till försent-kommare som tillämpas rakt igenom kursen och som åtminstone får mig, som är tidsoptimist, att skärpa mig. Det är något i det där att det inte ges utrymme att urskulda sig och att Madeleine lika neutralt som konsekvent håller på tiden och inte låter sig påverkas av att andra inte gör det, som väcker en känsla av att det betyder mer än vanligt att komma i tid (och att det är skamfullt att inte göra det). Med Goffman (i Perssons 2012 sid 55 tolkning) skulle man kunna uttrycka det som att det inte erbjuds någon möjlighet att rädda ansiktet. Det går inte att återskapa balansen mellan sig själv och den som är ansvarig för undervisningen, eftersom det inte går att bli ursäktad. Med Asplund (1987a, b) kan det istället beskrivas som att senkomlingar hindras att uppträda socialt responsivt.

Senare kan jag klä Madeleines förhållningssätt gentemot senkomlingar i ord, *hennes* och vår andra huvudlärare Mys, ofta upprepade:

Man ska veta hur man vill ha det. Inte hur man inte vill ha det.

Samma rättesnöre men ett annat förhållningssätt tillämpar hon när ibland en uttråkad eller stressad hund avbryter lektionerna genom att gnälla eller skälla. Då fortsätter hon *inte* med det hon håller på med, utan pausar och ser till att skapa en situation som är

som den hon önskar: det vill säga där hunden är tyst och sysselsatt. Hon gör ingen grej av själva gnällandet/skällandet, men hon ser till att ge hunden något att tänka på och ägna sig åt.

Redan efter några minuter den där allra första kursdagen börjar en hund att ganska högljutt protestera. Först gnäller den lite klagande, sedan skickar den glada lekinviter ut i rummet och slutligen börjar den skälla, ganska enträget och uppfordrande. Jag tolkar det som något i stil med: *Kom igen då, ska vi inte leka lite!? Här är ju jättetråkigt att bara ligga och glo. Kom igen nura...*

Madeleine avbryter sig snabbt och föreslår att den ska få något att tugga på. Det är viktigt säger hon att den här första dagen på Hundskolan blir positiv. Hundens ägare har glömt att ta med sig något, så Madeleine fyller ett gammalt märke med blodpudring och erbjuder det åt hunden. Den tystnar och hon kan fortsätta.

Det övergripande syftet med allt vi gör här på Hundskolan är att skapa samarbete, en känsla av må-bra och välfärd med och för våra hundar. Vi eftersträvar en helhetssyn på hund-människa-samhälle, och tycker det är viktigt att se människor och deras hundar i ett sammanhang. Att vara hundinstruktör är att jobba med människorna och det som driver mig är att få dem man möter på kurs att utvecklas som människor så att de därmed kan få det bättre med sina hundar.

Det Madeleine säger här och det jag är med om under det år jag följer hundinstruktörsutbildningen, är inte exempel på att den som ägnar sig åt behavioristiska metoder skulle sakna intresse för djur och människor i sig själva. Tvärtom kommer omsorgen om hundarna alltid i första rummet på Hundskolan, parat med ett intresse för att utveckla ett sätt att kommunicera och samarbeta hund-människa. Detta intresse drivs inte främst av lust att hitta metoder för att manipulera och styra de fyrbenta deltagarna (även om sådana inslag finns, precis som, för den delen, när det kommer till barnuppfostran), utan av vad jag tolkar som en oförfalskad glädje över att tillsammans med hunden öka den ömsesidiga förståelsen och göra saker tillsammans. Att lek ska visa sig vara ett så framträdande inslag och medel i hundskolans program är ett annat tecken på detta.

Lek skapar och kräver tillit och relation, säger Madeleine, och lekens villkor vilar på ömsesidig respekt, jämbördighet och frånvaro av kamp, konflikt och krig. Det blir ingen lek om sådant som krav, nej och förbud blandas in. Och lek stärker självförtroendet hos hunden, gör det möjligt för oss att ”fånga ögonblicket” i träningen (vi passar på när de själva vill) och skapar förutsättningar för att göra saker ihop: springa, gräva, leka kurragömma.

Listan över de positiva effekterna av lek är lång. Och när Madeleine sammanfattar det i några punkter på tavlan, ser den ut så här:

Lek är värdefullt av många skäl. Det

- är roligt
- skapar kontakt och förutsättningar för att göra saker ihop

- ökar samarbetet
- bygger relation
- skapar förtroende
- höjer värdet hos oss själva i hundens ögon (vi blir roliga typer att umgås med)
- kan användas som positiv förstärkning
- gör det möjligt att fånga ögonblicket (vi passar på att i leken träna något när hunden själv vill)
- är ett bra sätt att träna gas och broms, alltså växlingen mellan aktivitet och vila

Jag har snuddat lite vid etologisk lek teori... och snabbt insett att den är ganska öppen och ser många olika möjliga förklaringar till att djur överhuvudtaget leker (fysisk motion, social träning, beteendeträning, utvecklande av självkänedom, etc), trots att det möjligen rent evolutionärt inte framstår som helt förnuftigt – eftersom det innebär att djuren (i vilt tillstånd) gör av med energi, som de skulle kunna ha glädje av för att exempelvis förflytta sig eller jaga. Per Jensen, vars bok Hundens språk och tankar (2011) hör till hundinstruktörsutbildningens obligatoriska kurslitteratur, ser bland annat lek som ett sätt för djuret att lära känna sig själv (hur stark är jag, hur snabbt kan jag undkomma en fiende?). Att hundar lekar hela livet, till skillnad från vuxna vargar som sällan gör det, förklarar han med ”neoteni”, det vill säga att tamhunden har kvar fler valpegenskaper (och ett mer valpliknande utseende) än sina vilda släktingar (sid 34, 41-42). Det är inte heller omöjligt, tänker jag, att hunden genom lek – precis som det lilla barnet enligt Mead (1976 [1934]) – under lek- och spelstadiet utvecklar förmågan att se sig själv med andras ögon. Och kanske kan hunden till och med sägas ägna sig åt rollekar på ett sätt som liknar det lilla barnets? En hund växlar ju exempelvis sömlöst i leken mellan att vara jagad och att vara den som jagar. För Mead (1976 [1934]) är rollekarna huvudsakligen verbala och något som markerar skillnaden mellan människa och djur. Men precis som andra antaganden om skillnaden mellan människa och andra djur på senare år fått omprövats (att kunna planera för framtiden är exempelvis enligt Oswath, 2009, inte längre en uteslutande mänsklig förmåga), så går det att åtminstone pröva tanken att även djur skulle kunna leka rollekar.

En av de mer refererade etologerna som studerat djurs lek är ungersk-amerikanska Marc Bekoff. Han menar att vid sidan av sådana förklaringar som fysisk motion, social träning och beteendeträning, kan däggdjurs sociala lek, baserad på ömsesidighet och samarbete, kanske lära oss något om framväxten av rättvisa och moral. Han iakttar också att däggdjur, precis som människor, kan rama in en situation som lek. Hundens bugande lekinvit är en inbjudan: Kom igen, nu leker vi (och inget annat)! Vill du vara med? I linje med de etologer som utmanar äldre idéer om flockens hierarki och djurs dominansbeteende, menar Bekoff att djur inte alls bara ser till sitt eget bästa, utan att de också kan vara omtänksamma och taktfulla. (Bekoff 1984. Se också exempelvis Bekoff och Byers, 1998 och Bekoff, 2008). Asplund (1987a, sid 61-68) närmar sig den mänskliga leken bland annat via den holländska historikern Johan Huizinga som, inte helt olikt Bekoff, menar att lag och rätt (i den *mänskliga* kulturen) har sitt ursprung i

leken. Asplund själv ser i linje med Mead, lek, till skillnad från spel, som oreglerad social responsivitet: ”i leken är det responserna som bestämmer över världen, inte världen som bestämmer över responserna”. Det innebär att om någon ”responderar på en kotte som på en gris, så är kotten en gris” (sid 67), precis som, kan jag tillägga, om någon responderar på valpen som på en livsfarlig best, så är valpen en best.

... och schyssta metoder

När några kursdeltagare i samband med redovisningen av en gruppövning under dag två, säger att en nackdel med att träna unga hundar är att de kan vara trotsiga, protesterar Madeleine:

Jag gillar inte ordet trotsiga, inte som något negativt. Jag tycker det är härligt att de testar och inte är helt radiostyrda.

Och när en annan grupp säger att en fördel med att träna vuxna hundar är att de är samarbetsinriktade, kommenterar hon det de sagt med ett lakoniskt ”ja, förhoppningsvis” följt av:

... har man tränat med schyssta metoder brukar hundarna vara måna om att samarbeta. Och de kan förresten vara inriktade på att vara till lags ändå, även om man inte tränat med schyssta metoder, det har jag sett inte minst inom jaktträningen. Men där är det inte byggt på samarbete, utan på att hundarna skrämms till att vara till lags.

Madeleine ska använda sig av jaktträningen som kontrast många gånger under utbildningen. Hon säger första dagen att Hundskolan har som policy att inte tala illa om andra hundskolor (”vi kan prata om vad *vi* gör istället”), och hon håller på det i så måtto att hon aldrig öppet kritiserar eller baktalar andra, enskilda utbildare. Det hon och My gör är att använda andra träningskulturer och -metoder som motsats till det som görs på Hundskolan och ibland som avskräckande exempel. Jaktvärlden blir representant för ”gamla” och ”hårda” och ”oschyssta” metoder, sådana där man till exempel slänger hunden i marken och lockar hunden att göra fel för att få möjlighet att kasta något hårt på den. Tv-personligheter som ”hundviskaren” Cesar Millan och andra icke namngivna hundtränare i tv, blir representanter för huvudsakligen förkastliga och relationsförstörande metoder (koppelryck, fasthållning, elhalsband, stackelhalsband, etc). Och en grupp som kallas för ”Canisfolket” (en grupp hundtränare aktiva inom Canis Hundskola med verksamhet i både Sverige, Norge, Finland och Danmark), får å andra sidan representera de mest renläriga av dem som förespråkar hund- (och annan djur-) träning baserad på positiv förstärkning.

Canisfolket gillar inte att man lockar och lurar.¹⁰⁴ De tror mer på att man konsekvent jobbar med operanta metoder och att hunden hela tiden själv tänker ut vad den ska göra. Vi på Hundskolan tycker mer att vi prövar och testar. Det viktiga är ändå att det fungerar.

Lärarna på Hundskolan positionerar sig betydligt närmare Canisfolket än jaktvärlden och tv-personligheterna, men understryker ibland värdet av att vara pragmatisk: ”Pröva olika metoder, bara de är schyssta”, som Madeleine uttrycker det. Och ”vi befinner oss alla någon gång i alla fyra rutorna, tro inte annat”, som hon säger en annan gång med referens till fyrfältsmodellen över positiv och negativ förstärkning och bestraffning (se Tabell 2 i kapitel 6). ”Vi ska akta oss för att säga att vi *bara* tränar med positiv förstärkning, för det gör vi inte.”

Ingen av lärarna hävdar att Hundskolans metod är den enda som fungerar. Tvärtom säger Madeleine flera gånger att de hårda metoderna också fungerar och att hon sett många exempel på det inom jakten. Valet av metod är, säger hon, mer en ”etisk fråga”.

Vill vi lära vår hund att apportera genom att trycka in en apportbock i munnen på den samtidigt som vi nyper den i örat ända tills den ”självmant” slutar att spotta ut den eller vill vi lära hunden apportering genom uppmuntran, beröm och belöning? (Madeleine)

Vid ett annat tillfälle, då med My som ansvarig lärare, ser vi på en film där jakttränaren Anders Landin jagar med några av sina hundar. Syftet med filmvisningen är att visa oss olika hundrasers olika sätt att arbeta, men My tar tillfället i akt att kommentera att Anders Landins metoder förvisso är hårda, men att han når bra resultat. Troligen, säger hon, ”på grund av mycket träning och konsekvens”. Hon riktar samtidigt vår uppmärksamhet mot att den här formen av lydnad, innebär att hunden inte tar några egna initiativ utan hela tiden inväntar instruktioner från hundföraren.

Särskilt många detaljer från jaktträningvärlden får vi inte, men någon gång delger Madeleine oss en eller annan scen:

Jag gick en jaktkurs och blev jätteledsen redan första dagen. Så många hårda, gamla metoder. Jag trodde inte sådant förekom på det viset längre.

Utan förvarning kastades det dummiesar på hundar för att testa om de skulle hålla kvar apporten i munnen. Och jag: ”Hallå! Kan jag få hjälpa min hund lite först?”

¹⁰⁴ Det vill säga ”lurar” hunden att göra rätt, till exempel sätta sig ner, genom att få den att följa en leksak eller godsak som vi håller i handen.

I ett annat skede är det en hund som reser sig och då är det viktigaste enligt tränarna tajmingen i korrigeringen.

”Ja! hojtade instruktören. Bra att du kastade dig över din hund när den gjorde fel!”

Och så: ”Inget beröm när den gör rätt!”

Konflikten mellan belöningsbaserad träning och hårdare metoder är synligare, eller åtminstone mer aggressiv, sedd från andra sidan. På vissa jakthundstränares hemsidor finns det starka och tydliga markeringar mot alla former av belöningsbaserad träning:

Bäckatorps Fasaneri är en hundskola där du lär dig att ställa krav på dig själv och din hund.

Du lär dig att kommunicera med din hund. En Genuin relation mellan hund och förare är målet. Dit kommer du aldrig med ”godismutor”. Du och inget annat skall vara det viktigaste för hunden!

Du skall vara flockens ledare och hunden skall tycka att det är roligt att lyda. Du skall bli trygg i din ledarroll, då får du en hund som litar på dig och betar sig rätt efter din vilja även i provocerande situationer. (Backatorp-fasaneri.se)

Och här är ett annat exempel:

Självfallet försöker vi anpassa träningen till den enskilda individen, men det övergripande målet, som jag ser det, är ovillkorlig lydnad för de moment vi lär hundarna. Ibland träffar jag på hundägare som vill gå kurs för att ”bara få lite lydnad” på sin hund, vad lite lydnad är vet jag inte riktigt. /.../

Allt går inte att träna med mjuka metoder eller belöning och har du en sådan hund måste du vara beredd på att korrigera din hund fysiskt. **Är du inte beredd på detta utan tillhör dem som enbart vill jobba med belöning ska du inte anmäla dig till några av våra kurser.** (Landins-hund-katt.se, fetstil i original).

My och Madeleine omtalar emellanåt jaktträningens och tv-personligheternas ”hårda” metoder som ”hot- och korrigerings träning”. Till den kategorin kan även Polishunds-tränarens filosofi räknas. My varnar för att träning genom hot och korrigerings, förutom att vara oetisk, också – tvärtemot avsikten – kan skapa nya problem.

Hotträning kan fungera för ägaren. Hunden blir rädd och ’sköter sig’. Men såna hundar blir ofta besvärliga mot alla andra; familjen, till exempel frun, och då säger mannen: ’Du måste spotta upp dig!’ Men det kan inte frun göra. Hon kan inte vara som den hotfulla mannen. (My)

Angående hundskolans ”schyssta metoder” säger Madeleine flera gånger att Hundskolan jobbar med sådana till 99 procent. Själva uttrycket ”schyssta metoder” ges aldrig någon entydig definition (inte heller vad som gömmer sig i den där sista procenten oschyssta metoder), men som jag tolkar det innebär schyssta metoder allt som inte skrämmer hunden och gör den illa. Vi ska alltid, betonar Madeleine, försöka se olika situationer ur hundens perspektiv. I uttrycket schyssta metoder ligger också att det som händer ska vara förutsägbart för hunden. Vid något tillfälle förtydligas detta med en referens till den amerikanska psykologen Jay Weiss experiment med råttor på 1970- och 1980-talen. Han upptäckte att en råtta som förvarnas innan den utsätts för en elektrisk stöt blir mindre stressad (mätt i form av utvecklande av magsår) än en råtta som inte kan förutsäga när den elektriska stöten kommer. Han fann vidare att råtтан blev ännu mindre stressad (eller inte stressad alls) om den dessutom gavs medel för att kontrollera situationen och möjlighet att efter varningen snurra på ett litet hjul för att på så vis avvärja elchocken helt.¹⁰⁵

Uttrycket schyssta metoder innefattar också de behavioristiska metoderna. Inte bara Skinners radikala utan också de klassiska. ”Vi ska ha Pavlov på ena axeln och Skinner på den andra”, säger Madeleine. Och ”allt vi gör här på Hundskolan bygger på ett klickertänk, även när vi inte har klickern med”.

Det stämmer. Från dag ett, genomsyras träning och utbildningsupplägg av kombinationer av klassisk och operant inlärning. Bland det första vi får träna med våra hundar – och uppmanas göra med kommande kursdeltagare – är betingning av ett lockljud, ett inkallningsord och hundens namn. Metoden är den klassiska betingningens: Vi säger lockljudet eller hundens namn, och stoppar omedelbart något riktigt gott i hundens mun. Detta gör vi cirka tre gånger tio gånger. Sedan testar vi om det fungerar. Vi använder lockljudet när hunden har sitt fokus riktat mot något annat. Fungerar det, ska hunden omedelbart välja att titta på oss i stället, och vi får en ny möjlighet att belöna. Sedan tränar vi detta, under allt svårare omständigheter. Mer störning, större avstånd, tills hunden hör lockljudet genom nästan vad som helst och, eftersom vi gett det ”så högt värde”, väljer att orientera sig mot lockljudet istället för mot det som konkurrerar om uppmärksamheten (en doftfläck, en bortskuttande kanin, en lerpöl).¹⁰⁶

¹⁰⁵ För den som vill läsa mer om Jay Weiss experiment finns exempelvis en introducerande artikel, ”The Psychology of Ulcers”, i *New Scientist and Science Journal*, 9 september 1971, sid 562. Den svenska etologen Per Jensen beskriver Weiss experiment i sin bok *Stress i djurvärlden* (1996, sid 42 ff). Och för den som vill läsa Weiss egen presentation av sina resultat, är det exempelvis möjligt att på nätet ladda ner artikeln ”Effects of coping behavior in different warning signal conditions on stress pathology in rats” från *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 1971, Vol. 77, Nr 1, sid 1-13: https://www.researchgate.net/profile/Jay_Weiss2/publication/18003075_Effects_of_coping_behavior_in_different_signal_conditions_on_stress_pathology_in_rats/links/5454fb500cf2bccc490cc70e.pdf

¹⁰⁶ Den som utgår ifrån Azrins och Holz (1966) definition av straff, kan se det starkt betingade lockljudet som en positiv bestraffning. Det låter konstigt, men Madeleine förtydligar det med att det ju faktiskt

På samma sätt får vi senare betinga in klickerns klickljud. Varje gång vi klickar får hunden något gott och klickljudet blir ett tillförlitligt löfte om belöning. I själva arbetet med klickern handlar det dock helt och hållet om träning på inläringsteoretisk grund. Önskade beteenden klickas fram. Hunden får oftast själv söka sig fram till en förståelse för vad det är människan vill att den ska göra. Människan stöttar denna process genom att klicka. Inledningsvis kan beteenden som närmar sig det önskade klickas, efter hand höjs kriterierna tills hunden mer eller mindre perfekt kan utföra det vi önskat av den. (Jämför Skinner och shejpingen av dalmatinern Agnes). Ibland kan det också ske tvärtom, genom att människan ”fångar” ett beteende hos hunden och börjar förstärka det. Då har inte människan i förväg bestämt vad det är hon ska belöna, utan när hunden spontant gör något kan människan respondera med ett klick (och godis).

Det är inte heller bara i själva träningen av olika moment och konster som klickertänket dominerar. Egentligen präglar själva den Skinnerska idén om värdet av att själv ha prövat sig fram till ett beteende det mesta som sker på Hundskolan, liksom betydelsen av att våga, vilja och tillåtas försöka (något som hela tiden uppmuntras i träningen). Det är därför My pekar på frånvaron av egna initiativ hos jakttränarens lydiga hundar. Och det är därför Madeleine protesterar mot användningen av ett ord som ”trotsig” i negativ betydelse. Här skapas ett utrymme för hunden att ta och ha en aktiv roll i relationen till människan, och inte alls bara vara en lydig träningskamrat. Det skulle kunna ses som en form av den subjektifiering inom lärande relationer som Biesta (2011) skriver om.

När fördelarna med positiv förstärkning framhålls av kursens lärare och kurslitteraturen handlar det ofta om hundens möjlighet att göra aktiva val och ha kontroll över sina beteenden, i kombination med att en kreativ hund lär sig lättare och att sådana beteenden som hunden själv prövat sig fram till, blir ”starkare, mer befästa och något som hunden ger villigt och glatt” (Madeleine). Eftersom hunden i delar av träningen får klura ut beteendet på egen hand, är en annan fördel som framhålls att det är möjligt att få fram ganska svåra och komplicerade beteenden. Träning på inläringsteoretisk grund är dessutom, enligt Madeleine och My, mentalt stimulerande för både hund och människa. Vid ett tillfälle sammanfattar Madeleine de positiva effekterna av att arbeta med ”klickertänk” så här:

- 1) Relationen mellan människa och hund förbättras
- 2) Hunden får starkare självkänsla

avbryter ett beteende, och att det därför – enligt hennes tolkning av Skinners inläringsteori – strikt beteendeteoretiskt kan tolkas som positiv bestraffning: det vill säga som något som tillförs (lockljudet) som får hunden att sluta göra det den gör, för att istället rikta uppmärksamheten mot ljudet och eventuellt också komma.

- 3) Det höjer värdet på både människan och hunden i relationen; när vi förstår varandra blir vi glada över att kunna samarbeta. Förståelsen i sig blir motiverande och får oss att vilja fortsätta samarbeta.
- 4) Människan blir bättre på att läsa hund¹⁰⁷
- 5) Hjärnan utvecklas och hunden blir smartare
- 6) Människan blir glad, istället för arg och korrigerande

Formulerat så här är Johan Asplunds Foucaultianska dressyr långt borta. Och beskrivningen av den interaktion mellan hund och människa som eftersträvas i den operanta träningen, påminner mer om något helt annat som Asplund (2002) också skrivit om: nämligen problemlösning som samfällid aktivitet. Det är en syssla som inte pågår inuti ett avgränsat medvetande, utan mellan problemställare och problemlösare och eventuell problemkonstruktör (där rollerna kan skifta under samma problemlösningsprocess) och som kan ses som både allmänmänsklig och tämligen oberoende av tid och rum (se exempelvis sid 21f). På ett ställe formulerar Asplund en mening som, även om den där handlar om kommunikationen mellan sagans Dummerjöns och en padda, skulle kunna beskriva den rena glädje som förståelse över arter och språkskillnader kan åstadkomma:

Vi vet alla åtminstone en sak: det är bara i ett absolut tillitsfullt modus som mirakler blir möjliga. /.../ Det är som om paddan och Dummerjöns hade direkt tillgång till varandras Mind. Man kan säga att de ägnar sig åt ömsesidig tanke-läsning. (Asplund, 2002, sid 153)

I den här passagen befinner sig inte heller Asplund särskilt långt från Haraways (2003) reflektioner kring ”otherness in connection”, det vill säga möjligheten för exempelvis en människa och en hund att över artgränserna kommunicera och samhandla – och inom relationen ha en ömsesidig möjlighet att ta initiativ och respondera på varandras initiativ. Något som, utan att det någonsin direkt uttalas, är en av förutsättningarna för mycket av det som sker på Hundskolan.

Att se tillvaron ur den andras perspektiv

När hundarna kommer till Hundskolan är de ovetande om vad som väntar. De som aldrig varit här kan sannolikt inte alls föreställa sig vad som ska ske, medan de som har gått på någon annan kurs på Hundskolan tidigare kan använda dessa erfarenheter för

¹⁰⁷ ”Läsa hund” är ett uttryck som återkommer och innebär en sorts medvetna rollövertaganden. Det betyder helt enkelt förmågan att genom att titta på sin hund ta dess perspektiv och tolka dess känsloläge, intentioner, etc. Det i sig har ett egenvärde, eftersom, som My formulerar det, ”att kunna läsa hundarnas signaler och det sociala ger oss ett mycket rikare hundliv”. Ett annat begrepp för detta skulle kunna vara asymmetriskt rollövertagande.

att göra antaganden om vad som ska hända nu. Det innebär att den hund som uppskattat träningen och leken i Hundskolans lokaler tidigare, intar rummet med förhoppningar om att något liknande ska ske igen. Den hund som istället drabbats av något otrevligt på en tidigare kurs, kanske känt sig hotad av en annan hund eller varit alltför stressad för att klara av att interagera med sin matte/husse och istället mest skällt eller fått gömma sig bakom ett kompostgaller, tar istället med sig dessa erfarenheter in i det nya utbildningssammanhanget och är då långtifrån redo att direkt definiera klassrumssituationen som en plats för träning och lek.

Vi mänskliga kursdeltagare har en fördel, dels genom att det är vi som bestämt att vi ska gå den här kursen, dels genom att vi har möjlighet att i förväg föreställa oss vad det är för sammanhang (=hundinstruktörsutbildning) vi snart ska gå in i. När vi möts den där första morgonen i kapprummet till utbildningslokalen så har vi med oss en hyfsat likartad idé om vad som ska ske. Vi vet också i vilken egenskap vi själva är där (lärare, kursdeltagare, forskare) och på ett ungefär vad dessa olika roller innebär. Som kursdeltagare förväntas vi sätta oss i rummet vända mot den vita tavlan och läraren. Vi förutsetts lyssna på läraren när hon talar och själva tala först när hon på något sätt signalerat att det är okej. Vi förväntas också vara intresserade av hennes kunskaper och tankar om hundar och hundträning och införstådda med att hon är experten och vi noviserna. Omvänt är läraren på ett ungefär medveten om de förväntningar vi kursdeltagare har på henne: att hon ska leda dagens aktiviteter, att det är hon som har ansvar för kursens innehåll och att hon också ska lära oss något vi inte redan kan.

Vilken min roll som forskare och deltagande observatör är, är inledningsvis mer diffus. Rollen utvecklas och förändras efterhand, kanske inte minst genom att Madeleine konsekvent väljer att närma sig mig som en kursdeltagare bland andra. I början försöker jag hålla mig tillbaka och undviker att ta någon aktivare del i klassrumsinteraktionen, samtal, grupparbeten och liknande. Men ju längre tiden går, och kanske framför allt efter att Madeleine vid ett tillfälle uppmuntrar mig till det, slutar jag hålla mig tillbaka och deltar i samtal och undervisningsmoment som vore jag just en kursdeltagare bland andra.

I och med att jag huvudsakligen är intresserad av den samtalsordning som dominerar och reglerar verksamheten (och den blivande hundinstruktörens verksamhet) inser jag också efterhand att min aktivitet inte påverkar min möjlighet att studera detta. Tvärtom kan jag ibland, genom att ställa frågor till kursens lärare eller till kurskamrater, väcka en diskussion som tydliggör diskursiva spänningar på ett sätt som annars kanske inte hade skett. Jag kan exempelvis, vilket jag gjorde i samband med den tredje kursträffen, förhöra mig om varför det, som Madeleine upprepade gånger betonat, inte är möjligt att kombinera mjuka metoder med hårda. Hade jag inte frågat, hade jag sannolikt inte fått veta att Hundskolans invändningar mot att blanda hårda (baserade på negativ förstärkning) och mjuka (baserade på positiv förstärkning) metoder, handlar om att de menar att det blir förvirrat för djuret om man i ena stunden jobbar med positiv förstärkning av önskat beteende, och i nästa stund med negativ förstärkning av ett önskat beteende, eftersom djuret i det förra fallet får beröm och feedback när det gör rätt och

i det senare fallet ska förstå att tecknet för att den gör rätt, är att människan inte säger eller gör någonting (men avlägsnar till exempel ett tryck eller ett hot).

Forskarrollen är inte skriven i förväg (åtminstone inte så att jag själv när jag kommer vet vad som väntas av mig), utan blir till genom det som händer mellan mig och andra. Jag utformar inte på egen hand min roll – och position i gruppen – utan den skapas i interaktion med övriga aktörer. Det gäller förvisso alla i gruppen, som precis som det alltid är i nya grupper kommer att ingå i en sorts dynamisk process styrd av bland annat det som Goffman (1988 [1959]:13f) kallar för ”intrycksstyrning”. Skillnaden mellan mig och de andra är att min roll ligger i verksamhetens periferi, det finns inte i förväg ett socialt manus som uttrycker förväntningar på mig som forskare just här på Hundskolan, vilket det däremot gör när det gäller kursdeltagare och lärare. Ifråga om kursens hundar finns det redan från början en mängd färdiga förväntningar (de ska helst vara tysta, lyhörda och sugna på att samarbeta på villkor), men hundarna själva kommer inte till Hundskolan med någon utvecklad föreställning om detta. De lär sig det istället efterhand i interaktion med – i första hand – sin husse eller matte, i andra hand övriga hundar och i tredje hand övriga aktörer. I denna bemärkelse ser jag vissa likheter mellan min egen rollutveckling på Hundskolan och hundarnas.

Bland det första Madeleine säger till oss har med självkontroll att göra. Hon önskar oss välkomna och konstaterar hur skönt det är när man är helt ny på ett ställe att ha hittat fram till rätt plats, i rätt tid.

Då har man kontroll. Och att känna att man har kontroll är bland det viktigaste för att kunna lära sig något nytt.

Sedan läser hon en dikt av den danska filosofen Sören Kierkegaard (1859). Samma text inleder det kurskompendium som vi alla just fått:

Om jag vill lyckas med att föra en människa mot ett bestämt mål, måste jag först finna henne där hon är och börja just där.

- *Den som inte kan det lurar sig själv när hon tror att hon hjälper andra.*

För att hjälpa någon måste jag visserligen förstå mer än vad han gör, men först och främst förstå det han förstår.

- *Om jag inte kan det så hjälper det inte att jag kan och vet mera.*

Vill jag ändå visa hur mycket jag kan så beror det på att jag är fåfång och högmodig och egentligen vill bli beundrad av den andre istället för att hjälpa honom.

All äkta hjälpsambet börjar med ödmjukhet inför den jag vill hjälpa och därmed måste jag förstå att detta med att hjälpa inte är vilja härska, utan att vilja tjäna.

- *Kan jag inte detta så kan jag inte heller hjälpa någon.*¹⁰⁸

Madeleine berättar att hon har dikten på sitt kylskåp ifall hon skulle glömma bort sig och vilja bli beundrad. Sedan fortsätter hon till den här allra första kurshelgens övriga aktiviteter. Det handlar om kommunikation, motivation, om Hundskolans förklarings- och inlärningsmodell¹⁰⁹ och om hur man som instruktör ska förbereda sig för varje kurs och kurstillfälle. Madeleine beskriver hur hon sätter på sig en mental kondom. Hon går in i sin roll. Idag är hon inte ”Madeleine mamman” utan ”Madeleine läraren”:

Vissa gör det i bilen, andra går in på toaletten en stund och säger till sig själva: Okej, nu är jag NN instruktören.

Sedan redogör hon för hur hon går till väga för att motivera sina kursdeltagare. De, säger hon, kommer hit för att de vill men vad det är som får dem att vilja kan variera. Det viktigaste hon kan göra är att förklara vad syftet är med kursen, *varför* den ges.

Att få veta syftet, *varför*, är högmotiverande. Likaså beröm, delaktighet och att alla moment följer en röd tråd. Att *förstå* är också mycket motiverande.

Det Madeleine talar om den här första dagen handlar om sårbarhet, roller och om att bli överens om vad man kan förvänta sig av varandra och vad det är man tillsammans

¹⁰⁸ Jag har återgivit texten så som den var nedtecknad i kompendiet. Där saknar den annan referens än författaren, men den kommer ursprungligen från Kierkegaards *Synspunktet för min Forfatter-Virksomhed: en ligefrem meddelelse, rapport til historien*, utgiven 1859 och heter ”Till eftertanke”. Att eleven först omtalas som en ”hon” och sedan blir en ”han” har gissningsvis med översättaren att göra. I andra översättningar av Kierkegaards dikt till svenska har jag sett att ”han” och ”honom” ändrats till ”hon” och ”henne” genom hela dikten, gissningsvis eftersom att människans grammatiska genus på svenska är feminint. Se exempelvis <https://bit.ly/2EYaDxJ>

¹⁰⁹ Hundskolans inlärningsmodell:

1. Förklaringsperiod (handlar mycket om att skapa rätt känsla, förväntan och motivation)
2. Befästelseperiod (träning och repetition)
3. Mål (vad som är målet är individuellt och beroende av både sammanhang, hund, människa och typ av aktivitet)

Undervisningsmodell när kursdeltagarna ska träna olika moment med sina hundar:

1. Säg vad du ska göra (varför/syftet).
2. Säg det igen och *gör* det (förklara och visa)
3. Låt kursdeltagarna pröva
4. Upprepa vad ni gjorde och kommentera vad du såg (sammanfatta och feedback)

ska göra. Med Goffman kan det uttryckas som en strävan efter att skapa en gemensam definition av undervisningssituationen och, i Madeleines tolkning av Kierkegaards dikt, om att den som har rollen som lärare först och främst måste förstå det eleven förstår, det vill säga kunna göra asymmetriska rollövertaganden, eftersom det, enligt Madeleine, är själva förutsättningen för att skapa en gemensam plattform att utgå ifrån. Steget mellan det Madeleine talar om och Asplunds koppling mellan responsivitet och responsibilitet (svar och ansvar) respektive Aspelins existencialisering är inte långt. Det handlar inte bara om att få hundarna att svara på ett visst sätt, det handlar också om att ta ansvar för detta svar på ett sätt som uppmuntrar hunden att vara fortsatt intresserad av interaktionen. Hunden får inte bli ett medel för människans idéer, utan en partner värd både omsorg och genuin uppmärksamhet.

Det är först när vi – här i egenskap av lärare och i Madeleines tolkning av dikten – ser en situation ur den andras (elevernas) perspektiv, det vill säga gör ett asymmetriskt rollövertagande, som vi verkligen kan ”tjäna” eleven – det vill säga *vara* lärare, hjälpa eleven att utveckla nya förmågor och kunskaper och inte bara försöka härska över eleven genom att, exempelvis, briljera med våra egna kunskaper eller genom lydnad få eleven att tomt upprepa något vi själva sagt, men som eleven inte förstått.

Vid ett annat kurstillfälle säger My att det också är viktigt att komma ihåg att alla hundar inte lär sig på samma sätt och att alla hundar inte kan lära sig allt. Det går inte att göra om alla hundar så att de blir exakt som vi önskar att de ska vara. Vissa är svårmotiverade, andra stabila, ytterligare andra har en mycket hög integritet. De accepterar inte att bli vad som helst. Och det måste i sin tur människan anpassa sig till.

Velourhuliganer, tv-tränare och andra synsätt

Nu är måttet rågat och jag måste sätta ner foten mot alla velourhuliganer! (Barbro Börjesson, 2011, i ett angrepp på företrädare för mjuka metoder inom hundträning)

Och då tänker jag på /att/ när jag fick min första hund var det svårt för mig att förstå vem som hade rätt och vad man skulle göra och man lyssnade på alla och man läste böcker och man förstod inte vad som var rätt och fel och om det fanns ett rätt och fel och jag kommer ihåg när podden drog igång så snackade jag med Eva /Bodfäldt/ och sa ordet ”korrigera” och då så kommer jag ihåg att vi hade ett långt samtal om det och då lärde jag mig att okej, det här är ett värdeladdat ord. Och sen lärde man sig att det är jättemånga värdeladdade ord och att okej, de tillhör något större, de tillhör ideologier. Och ideologier, det är det vi ska prata om idag här i Vår bästa vän, ideologier. (Gurgin Bakircioglu, programledare för Sveriges Radios Hundpod, Vår bästa vän)

I inledningen av varje avsnitt av den amerikanska dokumentärserien *Mannen som talar med hundar* (tv4.se)¹¹⁰ säger programmets stjärna Cesar Millan att han ”rehabiliterar hundar och tränar människor”. Människoträningen handlar vanligtvis om att lära hus-sar och mattar betydelsen av att hunden får daglig motion, att de inte får förmänskliga sin hund (= tycka synd om den när de förnekar den något) och att de erbjuder den orubblig ledning 100 procent av tiden. Rehabiliteringen av hundarna handlar om att låta dem komma ut och röra på sig och att lära sig vilken plats de har i hierarkin, det vill säga underställda samtliga människor i ”familjeflocken”, inklusive nyfödda bebisar. De ska inse att de inte behöver ta några initiativ över huvudet, och att de bara lugnt och förtröstansfullt ska invänta varje direktiv från flockledningen.

Cesar Millan är övertygad om att allt umgänge mellan människa och hund, liksom hund och hund, styrs av ”flockens lagar”. Flockens lagar har i sin tur med rang och ledarskap att göra.¹¹¹ I relationen mellan människa och hund ska människan leda och hunden följa. När hundproblem uppstår beror det i princip uteslutande, enligt Millan, på otydligt ledarskap. Och eftersom det för hundar bara finns två lägen i samvaron med andra; ”Antingen leder man eller också följer man” (Millan, 2006 sid 147); så gäller det för människan att oavbrutet inta rollen som flockledare. Om inte, blir det enligt Millan problem. Då är risken överhängande för att hunden löser det svaga flockledarskapet, med att själva ta över ledningen – vilket, ibland, kan få förödande konsekvenser om hunden på grund av dominans eller rädsla blir aggressiv eller, också vanligt förekommande i programmen, blir så förvirrad av frånvaron av ledning att den på grund av stress tuggar sönder inredningen, får olika tvångsbeteenden (manier och fobier) eller bara dålig självkänsla i största allmänhet. ”När vi förmänskligar hundarna skapar vi psykiska problem för dem, i stort sett samma problem som människor söker psykologer eller psykiatriker för att få hjälp med. Våldigt många av de där problemen handlar om svårigheter med att möta och hantera sin egen roll i världen” (Millan, 2006, sid 195f).

Ett av de ord som upprepas mest frekvent i tv-programmen är ”submissive”, det vill säga ”undergiven”. När hundarna rehabiliterats och människorna tränats (det vill säga mot slutet av varje program) är det själva målet: hunden ska vara, som Millan uttrycker det, i en ”calm, submissive state” (det är deras roll i människovärlden) och människan ska i sin tur utstråla en ”calm, assertive energy”.

Cesar Millans synsätt står inte i högt i kurs på Hundskolan. Någon gång omtalas och kritiseras han till och med med namns nämning (i konflikt med den där policyn vi presenterades för redan första dagen). Bland annat utbrister Madeleine när vi ska välja lockljud till våra hundar följande:

¹¹⁰ Amerikansk dokumentärserie som i Sverige visats i sju säsonger och otaliga repriser; de senaste åren varje vardag på TV7, periodvis också i TV4. Programmet presenteras så här på tv-kanalens hemsida: ”Cesar Millan är mannen som får de mest aggressiva och hopplösa hundar att bli välartade familjemedlemmar”. <http://www.tv4.se/mannen-som-talar-med-hundar>

¹¹¹ Förutom tv-programmen, se också exempelvis Millan (2006, sid 135-167).

Det ska inte vara något sådant där Cesar Millan-tschhhhhh. Never! Det ska vara positivt!

Annars ingår han snarare i den något mer diffusa kategorin hundtränare på tv, självutnämnda experter på tv, etc, och den allvarligaste kritiken mot honom (även om han alltså inte pekats ut med namn) handlar om att lärarna ser hans metoder som relationsförstörande. Att använda hot och mildare varianter av våld (forma händerna till symboliska hundkåkar och sluta dem runt valpen eller knuffa till den ouppmärksamma unghunden) eller mer brutala och smärtsamma metoder som att brotta ner hunden, hålla fast den tills den ger upp eller arrangera ett halsband så att ett rappt ryck i kopplet gör rejält ont (eller i värsta fall ger whiplash-skador) – nej, det är inget som Hundskolan rekommenderar. Tvärtom understryks att sådana träningsmetoder hotar relationen och förtroendet mellan människa och hund och att det dessutom, precis på samma sätt som den klassiska behavioristen John B Watson fick pojken Albert att bli rädd för vita råttor (och även annat vitt och hårigt) genom att skrämma honom med ett ljud när han lekte med laboratoriets vita råttor (Watson och Rayner, 1920), finns en överhängande risk för att det våld som hunden utsätts för kan komma att förknippas med något helt annat än det som människan ursprungligen tänkte sig. Hunden kan, med Skinners vokabulär, bli ”vidskeplig” och för all framtid börja skaka av skräck när den kommer till den plats där den en gång träffades av en kedja som husse kastade för att få den att sluta skälla. Hunden har då förknippat platsen med den rädsla och smärta som kedjan orsakade den (klassisk betingning), istället för att, som husse avsåg, se kedjan som ett straff för att den skällde och därför hädanefter avstå från att skälla.

My och Madeleine är generellt kritiska till de träningsmetoder som företräds av många ”hundtränare på tv”¹¹² eftersom det handlar om hårda metoder: hot- och korrigeringsträning, positiv bestraffning och negativ förstärkning istället för det Hundskolan förespråkar: uppmuntran, positiv förstärkning och träningsmetoder som är relationsstärkande och både tryggar hunden och ger den utrymme att tänka och ta egna initiativ.

I Cesar Millans ögon är en hund som tar egna initiativ ett problem. Likadant, som vi såg tidigare, anser Polishundstränaren. På Hundskolan är det tvärtom:

Lär hundarna tänka själva. Ge inte vägledning. När vi tränar belöningsbaserat lägger vi över mer ansvar på hunden. Och vill vi att hunden ska vara med och samarbeta och känna tillit – bort med nej! (Madeleine).

Det där om att inte säga nej, det vill säga undvika att agera aversivt, återkommer lärarna till gång på gång. ”Bort med nej för en glad, frimodig, trygg hund, för en bra relation till hunden”. ”Ta bort nejen! De är negativa även för människor. Vill vi att hundarna ska vara med och samarbeta och känna tillit, då ska vi ta bort nej”. Det är en svår tanke,

¹¹² Dit gissningsvis (det sägs aldrig högt) även hundtränare som exempelvis Barbro Börjesson, Fredrik Steen och Jeppe Stridh räknas

jag och mina kurskamrater får vända och vrida på den en hel del innan den faller på plats. Hur ska hunden veta att den gjort fel om vi inte säger nej?

Om jag fokuserar på det jag vill ha istället för det jag inte vill ha, så kan det jag inte vill ha försvinna. (Madeleine)

My exemplifierar med en typisk valpfamilj-scen. I korthet handlar det om en hundägare på valpkurs som har problem med att valpen kastar sig upp på matbordet och stjälar mat så fort familjen reser sig för att börja duka av. Hur mycket de än sagt nej och fy till sin valp och till och med tagit den i nackskinnen och ruskat om den, så har problemet inte lösts. Snarare har det blivit värre och valpen har med tiden bara blivit fräckare och snabbare på att kasta sig upp på bordet (för att hinna få i sig något innan någon hugger tag i den och börjar skälla).

Med positivt förstärkande metoder och med det där tankesättet om att fokusera på det önskvärda som rättesnöre, är Mys kommentar till och lösning på valproblemet följande:

Gör ingen affär av att valpen stjälar mat från bordet. Det är egentligen inget konstigt. Ni lämnar bordet, och valpen belönar sig själv. Det är ju gott det där som ni inte ätit upp.

Vill ni ändå slippa att den stjälar mat föreslår jag att ni, i samma stund som ni reser er och lämnar bordet, överöser valpen med godsaker. Kanske i en annan del av köket. Kanske i ett helt annat rum. Det hindrar den nämligen från att stjäla från bordet och med tiden kommer impulsen att stjäla från bordet när ni reser er att ersättas av en förväntan om att nu ska den bli bjuden på jättegott godis.

Belöningsretoriken

Hundskolans lärare talar ofta om belöningar och om att vi ska träna belöningsbaserat. Samtidigt förtydligar Madeleine att det inte är säkert att en belöning verkligen fungerar förstärkande.

- Hur vet vi om något blivit förstärkt?
- Hunden gör det igen.
- Jajamen, de gör det igen. De upprepar beteendet.

Först när belöningen påverkar hundens benägenhet att upprepa det beteende som belönades, kan belöningen alltså ses som en förstärkare. Om hunden inte upprepar beteendet, så har den inte kopplat samman belöningen med det beteende som skulle förstärkas. Den har blivit glad över godbiten eller lekstunden som den belönades med,

men utan att se det som resultatet av något den själv har gjort. Alternativt – vilket enligt Madeleine och My inte är helt ovanligt – kopplat ihop det med något annat än det vi avsåg att förstärka.

Om, säger Madeleine, matte står i hallen redo att sätta på sig ytterkläder och hunden börjar hoppa eftersom den är glad och tycker det ska bli så kul att få gå ut, så kommer hoppandet bli förstärkt om matte varje gång (för att slippa bli hoppad på) öppnar dörren och låter hunden springa ut. Det innebär att hunden kommer att hoppa på matte även nästa gång hon sätter på sig ytterkläder. Skulle hon vilja undvika detta, bör hon istället invänta att hunden är lugn innan hon öppnar dörren. Hon kan också välja att genom lydnad (exempelvis signalen ”sitt”) få den att sitta ner innan ytterdörren öppnas. Då blir själva öppnandet av dörren belöning för att den sitter.

Förstärkningar är, säger Madeleine, inte alls bara något som vi människor *medvetet* laborerar med. Hundar (liksom vi själva) kan bli förstärkta av vad som helst i omgivningen som gör dem glada eller lättade.

Och de förstärkningar vi jobbar med när vi tränar med våra hundar, behöver inte alls bara vara belöningar i form av något gott att äta (korv, hundgodis, köttbullar). Det kan vara vad som helst som hunden gillar, inte minst – för många hundar – en stunds lek eller möjligheten att göra något som hunden verkligen längtar efter (lukta på en doftfläck, springa och bada, kissa på en särskild buske), liksom, för vissa hundar, något så enkelt som en uppmuntrande klapp eller ett berömande ord.

Enligt *Nationalencyklopedin* betyder belöning förstärkning, vilket möjligen ger en fingervisning om att orden håller på att bli utbytbara. Samtidigt finns det i förhållande till den radikala behaviorismen en teoretisk betydelskillnad: belöning är något som någon får som ersättning för något den gjort medan förstärkning alltså innebär att sannolikheten för att någon ska upprepa det den gjort har ökat till följd av belöningen.

När lärarna på Hundskolan talar om belöningsbaserad träning, gör de det oftast synonymt med att arbeta med positiv förstärkning. När de talar om belöningar, gör de det däremot med insikt om att alla belöningar inte nödvändigtvis fungerar förstärkande. Den som använder klapp och kel som belöning när de tränar en hund som inte är särskilt intresserad av kroppskontakt, kommer sannolikt inte att lyckas så bra med att förstärka önskade beteenden. Inte heller den som använder tråkigt godis till en kräsen hund eller försöker använda lek som belöning för en hund som inte gillar att leka.

Madeleine är också mån om att skilja mellan belöning och muta. När hunden ”jobbar för” en belöning, har den hjärnan ”påslagen” och vet den vad den håller på med. Om vi ”lockar och lurar” hunden till att göra något – till exempel få den att sätta sig ner genom att föra en godbit över huvudet på den – då är det en muta.

Belöningarna ska vara hundens lön för utfört arbete. Det är inte en muta! Det är jätteskillnad på lön och muta. (Madeleine)

Först tycker jag det är glasklart. Nu i efterhand är jag mer förvirrad. På ett plan är det lätt. Det handlar om tidsdimensionen: en muta kommer *före* ett beteende, en belöning *efter*. Men sen är det också det där med *Premacks princip*:

Den som ska träna belöningsbaserat med sin hund bör ta reda på vad varje enskild hund uppskattar mest. Det påminner oss lärarna om och det upprepas också i kurslitteraturen. Det finns ingen universalförstärkning som fungerar på alla. *En* hund kanske kan träna hur länge som helst för en köttbulle delad i 20 delar. En annan hund är helt ointresserad av mat, men uppskattar att få leka.

Det är dessutom bra, säger Madeleine, att inse att vi kan belöna med exakt det som vi helst skulle vilja att hunden gav tusan i: en doftfläck, ett rådjursspår, en löptik. Då kan vi jobba enligt *Premacks princip*, vilket betyder:

Hunden ska *först* göra det jag vill, innan den får göra det den vill.

Premacks princip formulerades av en amerikansk psykolog, David Premack, på 1960-talet och jag har sett den refereras på många olika ställen inom hundträningvärlden.¹¹³ Ursprungligen har den handlat om, som exempelvis Svartberg (2010) uttrycker det, att "beteenden som individen ofta utför, och då troligen med stor glädje, kan förstärka beteenden som är mindre vanliga, och som görs med lägre grad av entusiasm" (sid 69-70). När lärarna på Hundskolan refererar till Premacks princip är inte det där med hur vanligt beteendet är i fokus, utan det handlar om möjligheten att förstärka ett beteende med hjälp av ett annat. Ibland omtalar Madeleine det som "mormors lag": Ät först upp maten, så får du efterrätt sen.

Premacks princip i Hundskolans version är en kombination, på annat sätt kan jag inte se det, av muta och belöning. Hunden är medveten om att jobbar den med oss en liten stund till, exempelvis sitter still vid ytterdörren utan att hoppa eller fortsätter bära på sin apportbock istället för att anta en annan hunds lockande lekinviter, så kommer den *snart* att få göra det den hellre vill: springa ut genom dörren eller leka med kompis. Hur förhållandet här är mellan muta, belöning och förstärkning är närmast hårfint. I det första skedet skulle det väl till och med vara möjligt att se det som en sorts

¹¹³ Googlar jag på "Premacks princip" får jag mängder av träffar på sidor som har med hundträning att göra. Och bland dem en enda sida som leder till människoutbildning, en sida som ligger under länken lärarfortbildning.se. Intressant nog, när jag följer länken, leder den till en powerpointpresentation signerad Martin Karlberg, det vill säga en av de två upphovsmännen till Skol-Komet. Han beskriver Premacks princip som: "När ett lågfrekvent beteende följs av ett högfrekvent beteende och sannolikheten för det lågfrekventa beteendet ökar" och har också med referensen till mormors lag, fast han kallar den istället för farmors lag: "Först levergryta, sedan chokladpudding". Samma resonemang återfinns också i hans avhandling (Karlberg, 2011, sid 64).

frivillig underkastelse eller om jag hellre ska kalla det för utpressning. Om någon bestämmer sig för att belöna sin hund med en stunds grävning eller lerpölsbad, utan att hunden från början ser sambandet mellan det den först ombeds att göra och själva belöningen, är det knappast frågan om Premacks princip, för i det fallet är hunden ju inte medveten om vilken belöning som väntar (människan har då ensidigt och kanske inriktat valt ut en "life reward"¹¹⁴ som hunden uppskattar). För att det ska handla om Premacks princip, borde krävas att hunden ser sambandet mellan "jobb" och "belöning" och då, om jag förstår principen rätt, gäller det att den stundande belöningen är så uppenbar för hunden att den i det första skedet fungerar som en muta (det vill säga som något som utlovas till hunden före beteendet) och i nästa skede blir en belöning (det vill säga kompensation för det beteende hunden just utfört).

Ett exempel på Premacks princip där inslaget av både muta och belöning blir tydligt, är Hundskolans råd om hur hundägare ska träna kloklippning. Traditionellt och i kretsar som företräder synsätt liknande Polishundstränarens, har kloklippning många gånger handlat om att ta ett stadigt tag i hunden, begära att den håller sig still och sedan klippa. Jag har gått valpkurs på 1980-talet där "veterinärgreppet" förespråkades: lägg ner hunden på ett bord, tryck armbågen mot hundens hals, håll fast hundens framtassar med ena handen, tryck den andra armbågen över hundens höft och bakben, håll fast hundens baktassar med andra handen.

Så icke på Hundskolan. Här är istället förslaget att kloklippning – och annan hantering – tränas genom att hunden samtidigt jobbar för en utlovad belöning. I korthet kan Hundskolans modell beskrivas så här:

- 1) Hundägaren lägger lite extra smakligt godis i en skål och ställer skålen på golvet/bordet, bredvid sig
- 2) På golvet/bordet lägger hen också klotången (för att avdramatisera klotången, så att den inte bara kommer fram precis när man ska klippa klorna, bör den alltid ligga och drälla lite här och där, fullt synlig för hunden – på hallmattan, i soffan, nedanför sängen...)
- 3) Hundägaren ropar på hunden (som gissningsvis redan dykt upp eftersom det dels verkar vankas gott godis, dels, om övningen inte ska göras på ett bord, det sitter en hundägare på golvet)
- 4) Därefter klipper hundägaren hundens klor på lättaste sätt. Och för varje klo som hundägaren klipper, så belönas hunden med en godis ur den där skålen som placerats så frestande i kloklippningens närhet. Alla klor behöver inte klippas vid ett tillfälle. Hellre klippa bara en tass eller till och med en klo om dagen och göra det till en helt vardaglig tilldragelse.

¹¹⁴ Om life rewards, se till exempel Svartberg (2010)

- 5) Hunden ”jobbar” alltså för sin belöning (den är medveten om att godiset står där och väntar på den som går med på att få sina klor klippta), och den princip som råder är Premacks: först klippa en klo, sedan godis.¹¹⁵

I och med att godiset står framme – Hundskolans lärare understryker vid flera tillfällen värdet av att ställa fram godisskålen och få hunden att ”jobba för innehållet” – måste väl godiset betraktas som en muta? Hunden får förvisso inte mutan *före* kloklippningen, men löftet om godiset ges i förväg. När hunden sedan får godiset, ja, då är det måhända inte längre en muta, utan en belöning. Och kanske kan det till och med fungera förstärkande, genom att hunden förbinder kloklippning med påföljande godis?

Att erbjuda hunden (eller andra djur) möjlighet att jobba för en belöning kan i förstone se ut som en sorts utpressning, men det *kan* också vara ett sätt att ge djuret kontroll. Inom den så kallade klickerörelsen, så som den i olika seminarier och föreläsningar formulerade sig under mitt besök på konferensen Clicker Expo i Cincinnati 2016, används detta mycket i relation till olika former av veterinära åtgärder, inte minst

¹¹⁵ Min beskrivning av modellen bygger på sådant som sades i samband med föreläsningar och övningar. I det kurshäfte som handlar om hanteringsövningar beskrivs de moment som måste tränas *innan* man öht börjar med kloklippning. Här handlar det om att djuret ska vänja sig vid att hundägaren tar i olika kroppsdelar: öron, tassar, etc. När hunden är trygg med detta, kan klotång/kam etc introduceras. Inledningsvis kanske utan att klippa, bara genom att visa eller pilla på djuret med kam/klotång. Det som belönas i de här inledande hanteringsövningarna är egentligen bara att hunden är ”still”, det vill säga accepterar att människan rör vid den, lyfter en tass, kikar ner i ett öra, etc. I samband med att Madeleine introducerar oss för de här övningarna, betonar hon att för att hanteringssträningen ska fungera gäller det att det finns ett förtroende mellan djur och människa. Hon säger också att vi inte ska förevisa hanteringsövningar på någon annans hund, i samband med kurs, eftersom vi i normalfallet inte har en sådan relation till de fyrbenta kursdeltagarna att de skulle vara bekväma med att vi gick rakt på och började träna hantering med dem.

”Hantering/golv:

- Sätt hunden mellan dina ben/i knät – ha en skål med godis framför/bredvid hunden
- Beröm och ge godis endast när hunden är stilla
- Ta/håll i olika kroppsdelar ex. ett öra – beröm när hunden är stilla och ge godis från skålen.
- Repetera med olika kroppsdelar”

Hantering/bord:

- Ha en skål med godis på bordet
- Lyft upp hunden på bordet
- När hunden är stilla – beröm och ge godis
- Ta/håll i olika kroppsdelar ex. ett öra – beröm när hunden är stilla och ge godis från skålen. Repetera med olika kroppsdelar (Hundskolans instruktörsutbildning, övningshäfte 1).

inom vården av djurparksdjur.¹¹⁶ För att slippa sedera eller söva djuren shejpas ett samarbete kring vården fram. När exempelvis ett inflammerat öga ska behandlas eller ett blodprov ska tas, vet – på djurs vis – djuret vad det handlar om och kan själv kommunicera om och när den är redo för veterinärens undersökning eller behandling. Inget tvång. Ingen fasthållning.¹¹⁷

I en artikel om användningen av detta i omsorgen om vilda djur på djurparker skriver Karen Pryor:

Clicker training enables zoo vets and keepers to weigh the animals regularly, and to perform annual physicals, vaccinations, pregnancy exams, blood draws, hoof care, and treatment for illness, with the calm cooperation of their patients. (Pryor, uå)

Under mitt deltagande i Clicker-Expo i Cincinnati är det här med djurets möjlighet att själv välja ett tema som återkommer hos många föreläsare. Två av föredragshållarna kommer från Sverige, Eva Bertilsson och Emelie Johnson Vegh, och i ett av sina framträdanden, ”Animals in control. The choice is theirs”, talar de, tillsammans med sin amerikanska kollega Peggy Hogan, särskilt om detta.

As positive reinforcement trainers, we work hard at building relationships and creating partnerships with our animals. But there can be a huge difference between simply gaining an animal’s cooperation and giving the animal true choice! /.../ Teaching animals a way to “give you permission” to proceed or indicate that they are “ready” prevents inadvertent cueing behavior before an animal is prepared or committed to the activity. While all experienced trainers must become skilled at reading their learners’ body language, it is possible to take that skill a step further by teaching the animal to signal or “invite” the trainer to continue. (clickertraining.com)

Bertilsson, Johnson Vegh och Hogan menar att djurets välfärd ökar om vi kan utveckla dess möjligheter att uttrycka sina önskemål och behov – på ett sätt som vi kan förstå. Under föreläsningen ger de flera förslag på *hur* (alla metoderna övas in med positiv förstärkning):

- En hund kan lära sig ett ”socialt acceptabelt” beteende för att uttrycka att det är något den vill (istället för gnäll eller skäll)

¹¹⁶ Se exempelvis Crowell-Davis (2008) eller Pryor (uå). Se också Eva Bertilsson (uå)

¹¹⁷ Ett exempel på hur djuret själv kontrollerar samarbetet erbjuds i det här lilla youtube-klippet där hunden Bella tränas för att kunna undersökas av veterinären, utan rädsla och ångest: <https://www.youtube.com/watch?v=jgxuuplM7Vk> (nedladdad 10 november 2016)

- ”Educated choices”: Djuret ges möjlighet att välja mellan två saker: om den duttar med nosen på ”X” så betyder det exempelvis godis, duttar den med nosen på ”Y”, betyder det kel
- Varningar. Om ett djur dagligen måste utsättas för en jobbig behandling, till exempel särrengöring, kan den bli stressad och ägna hela dagarna åt att oroa sig över när det ska bli särrengöring nästa gång. För att motverka denna utsträckta oro, kan man medvetet lära djuret en ”varningssignal” som innebär att nu alldeles strax, ska vi rengöra såret. Då slipper djuret oroa sig hela dagen, och vet att det där obehagliga bara sker i anslutning till att varningsordet uttalats.
- Start-button-behaviors. Här har människan bestämt vad som måste göras. Men djuret ges möjlighet att kontrollera när det sker. Ett exempel på detta som Peggy Hogan ger är behandling av en ögoninflammation hos en häst. Hästen signalerar ”ja” till att få ögat behandlat, genom att luta huvudet mot den kompress som används för att rengöra ögat. (Och, omvänt, nej genom att inte luta huvudet).
- Paring procedure with a twist. Ungefär motsatsen till ”start-button-behaviors”. Djuret lär sig en signal för att meddela sitt behov av att ta en paus från någonting. En häst som får en hov verkad kan till exempel dutta med mulen på något, för att signalera att den behöver ställa ner sin hov en stund. En hund som får klorna klippta, kan lära sig att när den tittar på klotången så får den en stunds paus (och omvänt, när den inte fäster blicken på klotången så är det okej att klippa). Ytterligare ett sätt att göra detta, är att ett djur som vill ta en paus från ett träningspass fått lära sig att signalera detta genom att gå till en viss plats och ställa sig på en matta, en avsats, eller dylikt.

Kontrasten mellan metoder som dessa och synsätt representerade av hot- och korrigeringsstränare som exempelvis Polishundstränaren är stark. I det senare fallet handlar det om att djuret ska avstå från egna initiativ och helt lämna över kontrollen till människan. I det förra om att djuret, genom inlärd signal, får en möjlighet att kommunicera och själv kontrollera händelseförloppet.

När metoder blandas – en hundcoach gör entré

I början av det år som jag följer hundinstruktörsutbildningen har Madeleine problem med att klippa sin unghunds klor. Hon har vid ett tillfälle råkat klippa honom i pulpan och sedan dess vill han överhuvudtaget inte vara med om någon kloklippning. Försöker hon morrar han åt henne. Under året som hundinstruktörsutbildningen pågår rapporterar hon ibland om hur det går med klo-problemet. Först och främst har hon valt att

börja om och att ersätta klotången med en nagelfil. Hon övar i enlighet med Hundskolans schema, men det går långsammare eftersom hennes hund gjort de där dåliga erfarenheterna och blivit rädd. Till sist, berättar hon mot kursens slut och mäktigt nöjd, har hon ändå, utan tvång, övervunnit problemet och kan nu fila klorna på hunden utan några som helst bekymmer. Tricket har varit små, små steg, tålmod, bra godis och stor respekt för vad hunden klarar av.

Tillvägagångssättet kan jämföras med det som TV4:s och djurförsäkringsbolaget Agrias hundcoach, bloggare, föreläsare med mera, Fredrik Steen, förevisar i ett avsnitt av TV4:s ”Hundcoachen” (www.tv4play.se) och även i en kortare instruktionsfilm som ligger på youtube.¹¹⁸ Han ger i tv-avsnittet uttryck för samma form av motsägelsefullhet som jag tidigare sett och hört hos bland annat Polishundstränaren (även om den senare inte talade om just kloklippning): å ena sidan säger Steen att kloklippning ska vara en mysstund (jämför Polishundstränarens ”världens bästa relation”), å andra sidan säger han att den hund som protesterar måste hållas fast (jämför knycken i halslänken). Hur paradoxalt detta blir, och vilka starka inslag av fysiskt och psykiskt övergrepp det innehåller, blir uppenbart i Hund-coach-avsnittet:

Programmet inleds med att två hundägare berättar om sin Berner Sennen-hund Leo, perfekt på alla sätt och vis utom när det kommer till kloklippning.

Han blir galen när vi försöker ta i tassarna, berättar hundägarna. Han blir totalt ... frustrerad.

Och så har det varit ända sedan en av dem råkade klippa fel. Nu har de vänt sig till TV4 och Hundcoachen. Kanske kan han hjälpa dem.

Samtidigt som de berättar kommer Fredrik Steen, alias Hundcoachen, åkande i en öppen, gul sportbil. Han parkerar, kliver ur, filmas snett underifrån och går bredbent som en tuff cowboy fram mot de hjälpsökande hundägarnas hus. Där introduceras han för Leo och beger sig med honom ut på familjens gräsmatta för en stunds koppelövning. Han försöker leka med hunden och bjuder honom också på korv. Det handlar om att skapa trygghet med korv och godis, säger han. Och förtydligar: Det handlar inte om att muta hunden utan om belöning. Riktigt vad det är han belönar framgår inte. Kanske kontakt.

Redan från första stund ser Leo tveksam ut. Han går bara osäkert med när Steen tar kopplet. Steen sätter sig ner på marken, försöker få hunden att lyssna och lyda. När hunden värjer sig mot coachens försök att dra honom till sig, tar Steen tag i honom och tvingar honom att komma närmare. Han fortsätter genom att omväxlande kommentera sitt och ligg och däremellan utbrista ”nej!” och förklarar sedan i riktning mot tv-tittarna att orsaken till att det nu råkat bli ganska rörigt är att hunden är rädd för klotången och begripit att det är den som väntar.

¹¹⁸ <https://www.youtube.com/watch?v=PpGX27RpJz0&t=2s>

Han ser klotången, klarlägger Steen, och samtidigt försöker en främmande person få ner honom så han är helt medveten om vad som kommer att ske nu och det skapar lite stress och lite panik.

För att inte det här ska bli värre måste vi faktiskt gå in med lite krav på hunden och se till så hunden ligger ner och då kommer han att få någon form av panik men det måste vi bara nonchalera och så småningom kommer han också att bli lugn i den sitsen.

Just nu är hunden allt utom lugn. Tvärtom visar den olika tecken på stress, rädsla och osäkerhet. Den försöker komma undan medan hundcoachen håller fast och med koppellets hjälp drar hunden mot sig. Den visar ingen leklust när Steen springer omkring och inbjuder till lek genom att knuffa på den. Den har ingen som helst ro att lyssna – än mindre hörsamma – när Steen upprepade gånger ropar ”sitt!” och däremellan ”bra! bra!”. (Vad han berömmar med sitt ”bra” är mycket oklart för tittaren och sannolikt även för hunden).

”Nu är det dags”, meddelar Steen, ”att lägga oss ner lite försiktigt.” Hunden gör en ansats att gnälla till, varpå Steen sluter handen om nosen på den, riktar nosen uppåt och trycker en puss mot den. Sedan säger han, med en särskilt lugn röst, ”lugn! lugn!”. Han klappar hunden, och tar ett stadigt tag i halsbandet med båda händerna, varpå Leo börjar skruva sig, hoppa och försöka komma loss. Steen fortsätter: ”Nej, nej! Lugn, lugn! lugn! lugn!”.

I brist på alternativ börjar hunden nu bita efter Steen:

Samma sak här, nu biter han efter mig, men det är inte så att hunden är tokig på något sätt, utan nu är det jag som går fram lite för fort, men det gör inte så mycket. Det får han ta!

Sen fortsätter han med fler lika ohörsammade ”ligg”, ”lägg dig ner”, ”ligg nu” och till sist trycker han ner hunden samtidigt som han ömsom säger ”ligg” och ”bra”.

När hunden till slut är nedbrottad och uppenbart slutat kämpa emot förtydligar Steen att det är viktigt att inte bli arg på hunden när den får panik och biter efter en. Det gör den ju bara för att den försvarar sig. Sedan konstaterar han, nöjt, att nu är allt bra, nu har hunden slappnat av och ”det är precis det här vi vill komma till”.

Hunden ligger still. Den hässjar kraftigt. Steen klipper första tassens klor.

I nästa scen har han flyttat in i huset. Hunden ligger ner på golvet. Steen säger till hundägarna som står upp och tittar på: ”Jag brukar göra så *här*, med mina hundar, så det blir en liten mysstund.”

Samtidigt som han säger detta ser man hur han drar hunden i nackskinnets mot sig. Hunden ligger utsträckt på sidan på golvet och ser allt annat än avslappnad ut. När Steen, som sitter ner på golvet, dragit honom till sig använder han sina egna ben för att hålla fast. I det här skedet förmår hunden inte längre bara vara passiv, utan börjar sparka och se sig omkring med blottade ögonvitor. Hundcoachen kommenterar:

Nu börjar han sparka lite, och likadant då, då håller jag bara i, jag markerar att: *du vinner inte*. Och inte förrän han slappnar av blir det annorlunda.

Hundägarna utbrister skuldtyngda: Åh, vi har ju gjort helt fel.

Steen tar tag i en tass, tar fram klotången och hunden sparkar: ”Han är ganska stark, men du tjänar inget på det där grabben” tillägger han och trycker för en kort stund in hundens huvud under sitt eget skrev. Hunden fortsätter sparka. Steen prövar ett nytt grepp: lägger hunden på rygg, tar ett stadigt grepp i båda frambenen. ”Blev det jobbigt?”, säger han till hunden. Bildtexten säger ”Ännu en mysstund”.

Hundägarna kommenterar: Det är verkligen inte så lätt det här. Det är ju skillnad om man hade en tax eller något, den kunde man ju bara ta under armen.

”Så där”, säger sedan hundcoachen nöjt, ”nu är framtassarna klippta”.

Och så instruerar han hundägarna: Gör ingen grej av att en tass är färdig. Det är fortfarande gosstund. Det här med kloklippningen ska bara vara en bisak.

Hundägarna är imponerade. ”Det är helt sanslöst” säger den ena, ”jag var mycket tveksam till om Fredrik skulle få klippa några klor, det här alltså... bara på så kort stund och vi som har hållit på så jättelänge med det här”.

Medan hundägarna pustar ut och är lyckliga över vad de ser som en lyckad övning, ligger hunden i Fredrik Steens knä och andas tungt.

”Nu ska vi göra en liten mysstund av det här istället för att bråka”, säger Steen. Hunden flämtar, ligger på rygg, uppstogad av Steens ben och låter sig fullständigt passiv bli klappad i mungiporna.

- Så, nu får du gå säger Steen.

Hunden rör sig inte ur fläcken.

- Ni har lurats av honom att komma in i kamp, säger han till hundägarna.
- Ja, säger de andäktigt.
- Och det är aldrig bra. Särskilt inte med en så här stor hund. Går man in i kamp med en sådan här, då är man rökt. Då är man körd.

Steen åker iväg i sin gula bil, för att sju veckor senare komma på återbesök. Det går mycket bättre nu, meddelar hundägarna. Nu går det både att klippa klorna och trimma håret på tassarna. Inte alla på en gång, utan lite i taget. Hundcoachen tittar på när den ena av hundägarna pysslar med hunden. Han är nöjd, men vill ge henne några sista råd:

Du ska vara något mer bestämd. Och när han strular, så ska du säga: ”Nej! Ligg!”.
Du ska inte förhandla med hunden.

I Fredrik Steens version av hanteringsträning och kloklippning saknas flera moment som är framträdande i Hundskolans modell. Först och främst saknas det mått av frivillighet som Madeleine och My förespråkar. Det finns överhuvudtaget ingenting i Hundskolans hanteringsträning som innebär att hunden ska tvingas till passivitet. Tvärtom signalerar den där skålen med godis som hunden ska se och jobba för, att hunden är en aktiv deltagare. Den bestämmer ytterst själv om den vill stanna och jobba för lite godis, eller om den inte alls vill klippa klorna idag. Människan måste omvänt vara känslig för hundens signaler och inte fresta på, utan stötta samarbete med godis.

Det saknas också hos Steen den känslighet för hundens stämningsläge, som i Hundskolans synsätt är så centralt. Steen klampar in i en främmande hunds vardag, griper kopplet, drar med sig hunden och börjar bestämma. Han varnar hundägarna för att inleda en kamp med sin hund, men det är faktiskt exakt det han själv ser ut att göra. Han till och med omtalar det som en sorts tävling, där hunden inte ska få vinna. Han samarbetar inte med hunden, utan betvingar den. Och sedan beskriver han tvånget som en möjlig mysstund.

Han ger ovanpå alltihop hunden mängder av motsägelsefulla budskap: i ena stunden håller han fast den med våld, i nästa ger han den korv, i ytterligare nästa knuffar han lite på den för att inbjuda till lek. Samtidigt sprider han kommandon omkring sig: sitt, sitt, bra, ligg, lägg dig ner, sitt, bra. Hunden är överhuvudtaget inte med i den kommunikationen, den visar inte minsta ansats till att förstå vad det är han säger, ändå insisterar han.

Det är inte helt enkelt att bestämma Steens träningsfilosofi. Vad är det för synsätt han företräder? Förvisso är hans nedbrottning av hunden ett otvetydigt exempel på negativ förstärkning: när hunden ger upp och slutar kämpa emot, så slutar Steen att hålla fast den. Samtidigt jobbar han med lek och smek och kastar in en godisbit någon gång då och då, i ”trygghetsskapande” syfte. Han växlar också mellan att säga kommandon som sitt och ligg och ett berömord som ”bra”. ”Bra” kommer dock utan begriplig koppling till hundens beteende: Steen säger sitt. Hunden sätter sig inte. Steen säger ”bra”. Hunden har inte heller någon chans att ta egna initiativ i relationen. Istället dras den runt och uppmanas att följa Hundcoachens infall: nu lek, nu lydriad, nu godis, nu underkastelse.

Bild och budskap krockar och hade det inte varit ett redigerat tv-program, som Fredrik Steen måste ha godkänt som exempel på ett rekommendabelt hundhanterande, hade jag kunnat tro att det var någon sorts undervisningsfilm i syfte att illustrera en situation där en människa tvingar en hund till underkastelse samtidigt som han, blind och döv för de signaler som hunden ger om motsatsen, vidhåller att det som vi får se är något mysigt.

Inlärld hjälplöshet

En annan tv-personlighet som använder sig av betvingande metoder är nämnda Cecar Millan. När han jobbar med hundar som inte vill samarbeta på grund av rädsla, använder han ibland en metod som han benämner ”facing the fears”. Den innebär, precis som i Steens fall, att utsätta en hund för det den är rädd för under omständigheter som gör det omöjligt för hunden att fly. En hund som är skräckslagen för andra hundar kan dumpas i en inhägnad hundgård med mängder av andra hundar och en hund som är rädd för vatten tvingas ner i vatten. Metoden är starkt ifrågasatt, i synnerhet när det kommer till djurträning, eftersom djuret (till skillnad från en människa) inte kan förberedas på vad den är på väg att utsättas för, inte kan välja och inte heller intellektuellt omfatta att det rör sig om en möjlig terapeutisk behandling. Det finns också studier som visar att rädslan kan förvärras av metoder som dessa, istället för att försvinna.¹¹⁹

En av de etologer som återkommande refereras till under hundinstruktörsutbildningen är Per Jensen. I Per Jensen bok *Stress i djurvärlden* (1996, sid 74-75) skriver han om Seligmans och Maiers (1967) klassiska forskning i anslutning till en experimentstudie där tre grupper av hundar utsattes för elchocker. En grupp fick stötar utan möjlighet att kontrollera när. En grupp fick lika mycket stötar, men hade möjlighet att hoppa bort från den plats där stötarna gavs. En tredje grupp var kontrollgrupp och fick inga stötar alls. Ett dygn senare upprepades det hela, men nu hade alla hundar möjlighet att slippa ifrån elstötarna genom att hoppa undan. Det visade sig då att de hundar som i den tidigare situationen inte kunnat kontrollera när stötarna gavs, inte heller förstod att de nu hade en möjlighet att undkomma.

Det verkar som om den stressande upplevelsen att helt sakna kontroll över obehag, på något grundläggande sätt förstört hundarnas förmåga att senare lära sig att kontroll kan vara möjlig. Fenomenet har kallats ”inlärld hjälplöshet”, eftersom det verkar som om djuren lär sig att de är hjälplösa oavsett vad som händer.

¹¹⁹ Se exempelvis Hammerle. m.fl (2015, sid 213). Metoden finns också inom människo-psykologin och kallas då för flooding (eller ångestmaximering). Det är en, ibland brutal, variant av beteendeterapi där momentet av ”desensibilisering” (det vill säga gradvis tillvänjning av det som utlöser en fobi, exempelvis spindlar eller höjder) hoppas över och så går terapin istället rakt på det som utlöser maximal ångestnivå. Den höjdrädda ställs längst ut på en hög avsats. Den spindelrädda stängs in i ett rum fyllt av spindlar. Och så är tanken att personen därigenom kan gå rakt på sin rädsla, och genom att inse att den nu utsätts för det tänkbart värsta besegra sin fobi. Metoden utvecklades på 1950-60-talet av psykologen Thomas Stampfl. Se exempelvis Stampfl och Donald (1967)

Även den amerikanska beteendeforskaren Susan Friedman, som är en av de teoretiker som Madeleine återkommande refererar till, har i olika sammanhang varnat för metoder som flooding. Se exempelvis Friedman (2002).

/.../

Många tänker sig nog ett stressat djur som ett som visar upp aktiva och dramatiska beteenden. Slagsmål, stereotypier, flyktt försök, självstympning och andra saker är nog vad de flesta associerar med stress. Men i själva verket kan alltså det verkligt stressade djuret vara det som sitter orörligt och tyst i ena hörnet av sin bur eller sin inhägnad. (Jensen, 1996, sid 74-75)

Seligman och Maier – och andra forskare – har senare modifierat tolkningen av experimentet och ser inte längre hundarnas uppvisade passivitet som en medveten, inlärd handling, utan som en ren kroppslig reaktion:

Passivity in response to shock is not learned. It is the default, unlearned response to prolonged aversive events and it is mediated by the serotonergic activity of the dorsal raphe nucleus, which in turn inhibits escape. (Maier och Seligman, 2016, sid 349)

Seligman och Maier diskuterar till följd av detta möjligheten att “omprogrammera” den neurologiska reaktionen, genom att istället för att i en terapeutisk situation analysera “why” (varför) passivitet uppstår (det vill säga hur det förflutna påverkar nuet), fråga “whither” (varthän), som ett sätt att rikta in terapin på framtiden och skapa en neurologisk beredskap för att kunna hantera en situation aktivt istället för passivt. Det skulle, enligt Maier och Seligmans (2016, sid 364) och en bit bortom min neurovetenskapliga förståelse, kunna beskrivas som att tända ett hopp hos individen genom ”the ventromedial prefrontal cortex-dorsal rap”. Om jag förstår detta rätt innebär det att rent neurologiskt ersätta dåliga erfarenheter i det förgångna, med beredskap för att kunna *hantera* dåliga händelser i framtiden.

Frågan är om detta kan överföras till hundar? Innan vi har svaret på det och – i så fall – vet hur vi kan hjälpa en hund att föreställa sig framtiden och dessutom utvecklat en kommunikationsmetod som skulle möjliggöra det, får vi sannolikt begränsa oss till Hundskolans idé om att ge hunden kontroll över sin situation samtidigt som vi ersätter tidigare negativa erfarenheter med nya goda.

Allt handlar inte om godis

Jag tänker inte på det under kursens gång och gör inga anteckningar om det i mina fältdagböcker, men under analysen av mitt material blir det tydligt, att lärarna på Hundskolan ibland sätter ganska enkla likhetstecken mellan välfärd, samarbete, beröm och utdelning av belöningar.

Uppskattning, beröm och belöning skapar välfärd och får oss att göra vårt bästa.

Genom belöningarna får vi hundarna att *vilja* jobba för oss.

Hur förklara belöningsbaserat beteende? Det är sådant beteende som ger en god känsla, belöning för att man gör rätt. Något positivt. Det är härligt när man får beröm!

Ibland blir det reduktionistiskt. Vid ett tillfälle säger My att varje beteende som hunden gör har mening, precis som är fallet för människor.

Meningen hänger samman med att varje beteende fått ett värde, har lönat sig. Om jag jobbar i en ideell förening kan belöningen vara att det är roligt och viktigt. Om jag arbetar, som kanske inte alltid är så kul, vill jag ha bra lön.

Möjligen är det här den yttersta konsekvensen av ett radikalt behavioristiskt synsätt. Jag är dock inte helt säker på att det är så enkelt som hon formulerar det. Jag har inga svårigheter med uppfattningen att både hundars och människors handlande har en mening. Men jag är inte säker på att meningen uteslutande ska förstås som en del av en kalkylerad utbytestransaktion. Kunde man inte lika gärna, med Skinner som referens, säga att varje handling har en historia? Och att hundar, precis som människor, kan ha många olika motiv till att göra något. En del av dessa motiv kan vara instinkter (hunger, jakt, sömn, parning), andra motiv går att spåra bland hundens erfarenheter (förstärkningskontingenser) och att dessa är en direkt, men komplex och svåranalyserad, följd av den enskildes personliga förstärkningshistoria.

Who is to control? The question represents the age-old mistake of looking to the individual rather than to the world in which he lives. It will not be a benevolent dictator, a compassionate therapist, a devoted teacher, or a public-spirited industrialist who will design a way of life in the interests of everyone. We must look instead at the conditions under which people govern, give help, teach, and arrange incentive systems in particular ways. In other words we must look to the culture as a social environment. (Skinner, 1976, sid 226-227)

Lön (eller mutor) kan ses som *ett* av flera olika möjliga motiv till att göra något. En annan viktig dimension (som döljs av ett för tydligt fokus på materiella belöningar) har med själva kontrollen att göra: det vill säga att den som jobbar för en lön eller för en skål med hundgodis, kanske inte bara motiveras av den stundande belöningen utan av själva det faktum att det pågår ett samarbete, som det är möjligt att lämna i den stund det känns dåligt. Det är faktiskt möjligt – inte minst med Asplunds sociala responsivitet i bakhuvudet – att se exempelvis "samarbete" eller "samfällid problemlösning" som en lika positiv förstärkare, som en summa pengar eller skål med hundgodis.¹²⁰

¹²⁰ Jämför med diskussionen om Frans de Waals svårigheter att se altruistiskt handlande som belönande (och även förstärkande) i föregående kapitel.

Att prata med hundar eller problemhundar är hundar som har problem

Ett återkommande tema på hundinstruktörsutbildningen handlar om hur vi som människor kan uppöva vår förmåga att tolka hundars signaler (språk) och hur vi därigenom inte bara själva kan förstå våra hundar bättre utan också kan hjälpa våra hundar när omgivningen inte förstår alternativt negligerar vad det är de försöker uttrycka. Det här temat hänger i sin tur samman med förståelsen av vad en hund är för något: hur tamhunden förhåller sig till den vilda vargen, vilken roll olika raser spelar för olika hundars egenskaper, hur hunden utvecklas från valp till vuxen hund och, alltså, hur vi med dessa kunskaper bättre kan förstå och kommunicera med våra hundar.

Värdet av att kunna kommunicera med sin hund sammanhänger med det som skulle kunna sägas är Hundskolans idé om den ideala relationen människa hund:

- Trygghet
- Samarbete
- Utrymme för hunden att inom relationen ta egna initiativ och göra egna val
- Inte kräva mer av hunden än den klarar av¹²¹
- Undvika missförstånd och förebygga konflikter

Att lära sig förstå och kommunicera med hunden handlar enligt Madeleine och My om allt från etologi och genetik (olika hundraser kommunicerar delvis på olika sätt, som en följd av människans medvetna avel) till att förfina sin träningsteknik (exempelvis bli bra på att ge godis i rätt position, klicka i rätt ögonblick, etc). Den positiva förstärkningen ses som ett effektivt medel för oss att göra oss förstådda, och klickern som ett sätt att bli extra tydliga.

Men det är alltså långtifrån tillräckligt att hundarna förstår vad *vi* vill – vilket de, enligt Jensen (2011, sid 130-134), är skickliga på att göra (de läser vårt kroppsspråk och förstår, på hundars vis, även talat språk). Det gäller också att vi förstår hundarna. ”Flockliv och kommunikation hör intimt samman”, som Jensen (2011, sid 117) uttrycker det. Och det finns, menar han, goda skäl för att omtala hundars (och många andra arters) förmåga att kommunicera, som ett språk – och alltså inte göra detta med språk till en exklusiv mänsklig företeelse. Visst, skriver Jensen, är det talade, mänskliga språket unikt, men kanske inte så unikt som vi tänker oss. Även människor kommunicerar med kroppsspråk och tonfall. Djur (som vargar och hundar) kan ge uttryck för sofistikerade och nyanserade budskap om händelser i både det förgångna och framtiden. Och djur har dessutom en del ”språkliga kanaler”, som människan inte kan uppfatta: exempelvis doftsignaler (Jensen, 2011: sid 118). Hundar delar också med människan

¹²¹ Möjligen är punkt 3 och 4 bara aspekter av 1 och 2: Trygghet skapas genom att inte begära mer av hunden än den klarar av. Samarbetet skapas genom att hunden har möjlighet att ta egna initiativ och göra egna val.

den avancerade förmågan att omdefiniera en situation. Jensen (2011) tar lekinviten som exempel:

Innebörden är en inbjudan att leka tillsammans och signalen får en slags modifierande funktion på alla andra signaler. Den kan tolkas som att ”allt vi signalerar efter detta är på skoj”. När lekinviten har accepterats kan båda hundarna använda sig av aggressiva och sexuella signaler utan att den andra behöver fundera på om det är allvar. (sid 126)

Överfört till socialpsykologin, skulle det med Goffmans begrepp ”frame” kunna beskrivas som en tredelad förmåga att dels omfatta begreppet ”lek”, dels tillsammans skapa en gemensam definition av en situation, dels att därefter handla i enlighet med den överenskomna definitionen (Goffman 1974 10ff, refererad ur Persson, 2014, sid 394-395).

Den här sortens meta-signaler är, enligt Jensen, en avancerad typ av kommunikation, som kräver hög kognitiv förmåga.

En av kurshelgerna läser jag i en av de många böcker som lärarna tagit med sig som exempel på bra referensläsning (Køste & Egtvedt, 2008) – om vanliga förklaringar till att hundar på lydnadstävlingar reser sig under momentet platsliggning. Den som har tävlat med sin hund i något lydnads- eller brukssammanhang har nog hört de flesta av dessa förklaringar, mer än en gång. Och inte helt osannolikt själv använt sig av ett antal av dem. Att få hunden att på rad med andra hundar, ligga still de minuter som krävs är en utmaning.

Författaren säger något i stil med att om hennes hund reser sig på platsliggningen så brukar hon aldrig skylla på sådant som löptikar, vädret eller ouppfostrade tävlingsskamrater, nej, hon brukar svara: Min hund reste sig på platsliggningen för att det var för svårt. Vi hade inte tränat tillräckligt. Vi har inte förstått varandra.

Precis samma tankegång finns i det Madeleine upprepade gånger säger till oss:

Om hunden inte lyssnar, är det för svårt! Då måste ni backa och gå tillbaka till det skede i träningen där ni fortfarande förstod varandra.

Vi behöver aldrig träna ”fel” för att få hunden att förstå vad som är rätt. Det är bättre att bara göra rätt.

En ytterligare aspekt av det som Madeleine nämner är att inläring inte pågår inuti hunden, utan mellan hund och människa. Det innebär att en hund kan ”kunna” vissa saker perfekt ihop med en person, men bara hjälpligt eller inte alls tillsammans med någon annan. En riktigt dålig kombination är en stressad hund ihop med en ny person i en obekant miljö. Då är det inte alls säkert att hunden förstår sådant som den förstod dagen innan i ett lugnare läge och ihop med en välbekant människa.

Ska man exempelvis förstå att Leo i det refererade Hund-coach-avsnittet, överhuvudtaget inte verkar begripa innebörden av ord som ”sitt” och ”ligg”, så handlar det sannolikt om just det. Han är stressad, osäker och utsätts av en främmande person för skrämmande hantering. Någon ömsesidig förståelse mellan hund och människa uppstår inte i situationen, och Leo börjar därför till sist bita efter Steen för att värja sig.

I Steens eget yttrande, ”Han är inte tokig”, ligger som jag tolkar det insikten om att det finns idéer om att hundar som bits inte är mentalt friska och därför bör avlivas. Steen tar också på sig skulden för den uppkomna situationen (han har gått fram för fort). Hans lösning på det är dock inte, som Hundskolans lärare skulle föreslagit, att backa och ge hunden tid, utan han väljer – utan att förklara för tv-tittarna varför – att köra på. Hunden får, som han uttrycker det, ”ta” att han går för fort fram.

En annan författare vars verk ingår i hundinstruktörsutbildningen är den norska hundtränaren Turid Rugaas. Hon säger så här om följderna av att hundar som inte blir förstådda utsätts för både hot och fysiska övergrepp:

The dog will gradually suppress his own language and will learn nothing but the language of anger and aggression. Nobody cares about his feelings. As a result a dog may become introverted and may not dare to do anything, or he might become nervous and frightened, stressed and aggressive. Dogs treated in this may give up being dogs. *They become problem dogs, because they have problems.* (Rugaas, 2006: sid 71, min kursivering)

Under den utbildningshelg då det står ”Hundens språk” på schemat på Hundinstruktörsutbildningen ingår det som Rugaas (2006) benämner hundens *lugnande signaler* som en del av kursinnehållet. Särskilt framträdande är innehållet dag två när vi får titta på olika hundmöten och under Mys handledning öva oss på att urskilja vad de olika hundarna (huvudsakligen valpar) försöker kommunicera till varandra. Hundar har, enligt My (som i sin tur refererar till etologin, se exempelvis Jensen, 2011 och Fält, 2010) ett språk bestående av olika slags signaler: visuella, akustiska, taktila och kemiska. De kemiska signalerna kan vi människor inte uppfatta (vi har inte rätt näsa för de dofter det handlar om), men de andra tre signaltyperna har vi både förmåga och glädje av att träna oss på att känna igen. Genom att exempelvis studera en hunds svansföring kan vi få information om hundens känsloläge och avsikter: rädd, glad eller aggressiv. Och genom att bli skickliga på att urskilja flera olika sorters signaler samtidigt, kan vi bli ännu bättre på att tolka vad hunden försöker uttrycka. Egentligen, säger My, går det inte (med något undantag) att tolka hundens signaler enskilt, utan de måste sättas ihop och ses i sitt sammanhang. Vad är det som händer här? Hur ser resten av hunden ut?

Visade tänder, korta mungipor och en mun som sedan stängs och blir tyst är en allvarlig varning. Då kan hugget komma i vilken stund som helst.

Nosslick, gäspningar, bortvänt huvud eller en bågformad rörelse runt en annan hund (eller människa) syftar till att lugna och, om det är spänd stämning, även till att avvärja hotande konflikt. (My)

Enligt Rugaas (2006) besitter hundar (precis som vargar) sociala färdigheter som de använder för att undvika bråk. Med subtila signaler kan de förhindra våldsamma konflikter och lugna både sig själva och andra. De kan dessutom möjliggöra vänskapsband mellan såväl hundar och hundar som hundar och människor (sid 1).

En bra hundinstruktör bör, enligt My och Madeleine, vara skicklig på att ”läsa hundar”. Då kan vi nämligen hjälpa inte bara våra mänskliga elever utan också våra och deras hundar språkligt. Vi kan *lära* hundarna att använda lugnande signaler – till exempel vid hundmöten (genom att förstärka varje försök att formulera en sådan signal). Och vi kan också själva bättre tolka vissa situationer, där det kanske ser ut som att hunden är okoncentrerad och ointresserad medan den i själva verket bara försöker få oss att lugna ner oss lite.

Kräv inte av en osäker hund att titta dig i ögonen. Och gå inte och ryck i en hund när den går och nosar på marken. Den försöker kanske bara genom nosningarna – och den bortvända blicken – lugna ner dig (och kanske sig själv). Om du då blir argare och argare och ställer mer och mer krav på hunden att ha kontakt med dig, inklusive ögonkontakt, kommer den förmodligen att ännu mer idogt försöka lugna ner dig – genom att göra just det du blivit irriterad över: fortsätta nosa på marken och avstå ögonkontakt. (My)

Rugaas (2006) understryker vikten av att inte pressa en redan stressad hund. Det finns aldrig, skriver hon, delvis i fet stil, någon som helst anledning – eller ursäkt för – att straffa eller uppträda hotfullt mot en hund. Inte heller att kräva för mycket av den. Gör vi det, så ökar vi stressnivån hos hunden vilket i sin tur kan framkalla både ångest och aggression. Hennes lista på sammanlagt 15 punkter över sådant som kan stressa en hund inleds med tre exempel, som helt sammanfaller med Hundcoachens hantering av Leo i exemplet ovan:

What makes the dog stressed?

- direct threats (by us or other dogs) such as violence, anger, aggression in his environment
- jerking at the lead, pushing him down, pulling him along
- too many demands in training and daily life. (Rugaas, 2006, sid 54)

Stress och rädsla skapar snabbt en ond cirkel, menar Rugaas (sid 54). Och för att bryta den gäller det att vi människor blir bättre på att förstå hundens signaler och på att själva använda oss av dem. Enligt Rugaas kan även vi människor tillämpa lugnande signaler,

i vårt samspråk med hundar. Vi kan gäspa, titta åt ett annat håll, röra oss långsamt och hålla ett artigt avstånd.

When you can make yourself understood by dogs, it is a wonderful feeling – for people and dogs alike. Calming signals are the key and seeing through that opened door has been like looking into a childhood dream of talking to the animals. (Rugaas, 2006, sid 58)

I en film som vi ser under hundspråkshelgen och som gjorts av Rugaas elev Clarissa Reinhart, betonas att en hund som visar lugnande signaler alltid vill säga något med detta och att det är därför det är så viktigt att känna igen dem. Jag antecknar i min fältdagbok att det som jag länge sett som meningslösa och irrelevanta beteenden och som i skolbiologin kallades för överslagshandlingar, här ges en helt ny innebörd. Att gäspa eller att sätta sig ner och klia sig blir inte utslag för något irrationellt, utan en språklig handling med innebörden: ta det lugnt, jag vill inte bråka. Och förstår vi det så, ökar alltså enligt Rugaas, vår egen förståelse för hunden, samtidigt som det ger oss möjlighet att hjälpa vår hund att göra sig förstådd och till och med förstärka den när den använder lugnande signaler så att den blir ännu bättre på att kommunicera med sådana.

När jag gick på kurs med min första valp, 1980, var nog det roligaste momentet av alla när vi vid varje träff släppte valparna lösa på gräsplanen och lät dem leka och springa fritt. När jag ett decennium senare fick nästa valp och gick en ny valpkurs, ingick det till min besvikelse inga valplekar alls. Vår lärare sa att det inte var meningen att valparna skulle förvänta sig lek när de kom till brukshundsklubben. Det var bättre att gräsplanen förknippades med träning och koncentration. Ytterligare två decennium senare, 2011, ingick det inte heller några valplekar på valpkursen. Jag har faktiskt glömt varför (om det alls motiverades).

Nu säger My att det inte är förbjudet att låta valpar leka på en valpkurs, men att det inte får vara i form av att man släpper hela gänget löst och låter dem ösa runt. Bäst är, om man vill låta valparna leka, att ta två i taget. Och att dessutom göra parindelningen med omsorg: ras, färg, temperament, leksätt, kön och ålder ska passas ihop, så att det blir en så positiv upplevelse som möjligt för båda valparna. Det är också viktigt att valpmötet övervakas och att instruktören går in och bryter i tid och stöttar om någon av valparna är lite för diffus i sina signaler, eller burdus. Den valp som är duktig på att visa lugnande signaler får uppmuntran för det, likaså den som visar respekt för dem. Och att förstärka valparna när de tar en paus i sitt ”samtal” är jätteviktigt, säger My. Det som skapar konflikter mellan hundar har nästan alltid med för hög fart att göra, därför är det så betydelsefullt att förstärka dem när de själva initierar en temposänkning eller en paus.

Den där eftermiddagen på kursen när vi – hela tiden parvis – släpper ihop olika valpar med varandra (och även några vuxna hundar), är präglad av stort allvar. Vi får gott om tid på oss att skapa lämpliga par: Vem ska få träffa vem och i vilken ordning? Vi får

instruktioner kring hur vi ska förbereda själva ”släppet” (ta av allt: halsband, koppel, selar), två olika personer håller i varsin valp, den valp som har lägst energinivå ska släppas först och när båda valparna (eller båda vuxna hundarna) är släppta, ska människorna ställa sig upp och börjar röra lite på sig. Och så får vi alltså veta hur vi ska agera när valparna väl leker: berömma (det vill säga positivt förstärka) pauser, temposänkningar, lugnande signaler, och ingripa direkt om en hund signalerar att den på något sätt är illa till mods. Vi ska hålla ögonen på öron, svansar, ögon, ragg, kroppsvikt, läten ...

Det är vårt ansvar att hjälpa till, säger My. Vi ska *inte* släppa ihop våra hundar lite huller om buller och tänka att de löser allt på egen hand. Än mindre ska vi lägga över ansvaret för alltihop på hundarna och tro att de själva, ibland också med lite handgripligheter, gör upp om vem som bestämmer och vad som gäller. Vi ska hjälpa våra hundar att skapa bra relationer med andra. Vi ska visa hur man gör och vi ska aldrig tillåta någon att bruka våld.

Turid Rugaas avslutar sin bok med att föreslå att vi ersätter ordet ledarskap med föräldraskap (för det är det, skriver hon, som relationen mellan människa och hund ska handla om). Det är också föräldraskap (om än mellan vuxen människa och barn) jag tänker på, när My med så stort allvar dirigerar oss och valpar och hundar och hundägare den här eftermiddagen. I min fältdagbok antecknar jag motstridiga känslor. Ska det verkligen vara så här himla kontrollerat? Borde inte hundarna kunna lösa det här på egen hand – åtminstone så länge inte någon uppenbart är på väg att skada en annan hund? Eller är det i själva verket så här vi mycket mer borde göra också med människobarn?

My drar under helgen en parallell till sandlådelek, att vi inte låter barn slå varandra i huvudet med en spade eller kasta sand på varandra utan att ingripa, och att det är precis samma typ av skydd och vägledning som valpar (och hundar) har rätt till.

Nu i efterhand prövar jag tanken på att det kanske till och med ska användas ännu mer bland människobarn, just så som My lär oss göra med hundarna: att de vuxna omkring barnen inte väntar med att ingripa tills de börjat kasta sand på varandra eller blivit slagna i huvudet, utan finns där i ett mycket tidigare skede för att hjälpa barnen att uttrycka egna, och förstå och respektera andras, fredliga, inviterande, avvärjande och lugnande signaler.

I en annan av utbildningens kursböcker, Kerstin Malms och Malin Avenius *Känn din hund – och dig själv*, resoneras också kring möjligheten att ersätta begreppet ledarskap med föräldraskap.

Man tar hand om, vårdar, är känslomässigt engagerad, visar vägen, samarbetar, ger efter, respekterar individen och tillåter den att utvecklas och växa – och är ytterst den som har ansvaret och ibland måste fälla avgörande beslut.

Att vara en bra ”förälder” för sin hund innebär inte att man måste bestämma allting. Tvärtom. En ansvarsfull ägare tillåter och uppmuntrar hunden att ta egna initiativ, men inom vissa ramar. (2010, sid 109)

Om Malm och Avenius är relativt överens med Rugaas på den punkten – vilket exempelvis inte Haraway (2003) skulle vara eftersom hon ser det som grundläggande att tänka på människa och hund som ”interspecies”, två olika som ändå kan förstå varandra och leva tillsammans och att inte förmänskliga hundar och börja omtala dem som barn – så är de däremot inte överens när det kommer till idén om lugnande signaler. Malm, som är etolog, invänder tillsammans med sin medförfattare, journalisten Avenius, skarpt mot att det skulle finnas något sådant som lugnande signaler och menar att det helt saknas stöd för det i forskningen (2010: sid 20). Om inte lugnande signaler ses i sitt sammanhang, så kan tolkningen av dem leda fel. Och framför allt, om jag förstår invändningarna rätt, behöver det som Rugaas omtalar som lugnande signaler alltid ses från två håll: från den som sänder ut dem (och då dels försöker lugna sig själv, dels försöker få den andra att ta det lugnt) och från mottagarens håll (som för att effekten ska bli lugnande, måste respektera innebörden av den lugnande signalen).¹²²

I en artikel av etologen Jennifer Cattet (2014) refereras till nyare italiensk forskning som undersökt det vetenskapliga stödet för Turid Rugaas lugnande signaler. De italienska forskarna (Gazzano m.fl., 2010; Mariti m.fl., 2010; Mariti m.fl., 2014) ger Rugaas teori ett visst stöd, åtminstone så till vida att de kunnat visa att signalerna verkligen fungerar lugnande och att hundarna också använder sig av många fler lugnande signaler när de interagerar med andra än när de är ensamma. Det som dock inte är klarlagt är huruvida de lugnande signalerna är medvetna, alltså något som hunden använder sig av avsiktligt i syfte att lugna ner en situation, eller om det snarare är en sorts uttryck för stress som hunden omedvetet tar till i ansträngda situationer och som då *fungerar* lugnande, ibland både för den hund som uttrycker dem, och för den andra hunden/de andra hundarna (Cattet, 2014).

”Den missuppfattade dominansen”

En av de första texter vi diskuterar på hundinstruktörskursen är en artikel av Per Jensen med titeln ”Den missuppfattade dominansen”. Den publicerades i Svenska Kennelklubens tidning *Hundsport* 1989, men ska enligt Madeleine vara från 1984.¹²³ Han kritiserar föreställningar som de Cesar Millan och Polishundstränaren nuförtiden ger uttryck för, och hävdar att själva idén om att dominans skulle vara en förutsättning för en lyckad relation mellan människa och hund är falsk och byggd på felaktiga premisser. Hunden är, som Jensen uttrycker det i en senare text (2011, sid 99), förvisso en nära släkting med vargen, och det främsta skälet till att vargar slog följe med människor var

¹²² Se exempelvis den danska biologen Freddie Worm (2010).

¹²³ Uppgiften att den är skriven tidigare än den publicerades i *Hundsport* upprepas på flera hund sajter på nätet där artikeln återpublicerats. Se exempelvis <http://dogma.nu/artiklar/den-missuppfattade-dominansen/> (nedladdad 8 maj 2016), där ursprungsåret anges som 1983.

troligen förmågan till flockliv och samarbete, men hunden har också förändrats och utvecklats under sitt mångtusenåriga umgänge med människor. En hund är ingen varg.

Dessutom lider den forskning som använts för att bygga upp idéer om hur det sociala livet fungerar bland vargar (det som Millan benämner "flocklagarna"), av ett allvarligt vetenskapligt problem: studierna har nästan uteslutande gjorts på vargar i fångenskap. Det innebär dels att djuren studerats i en situation där det kunnat råda brist på resurser (exempelvis vad gäller föda och sovplatser), dels att djurens möjlighet att kommunicera påverkats negativt av bristen på utrymme, dels att det ibland varit oklart om det överhuvudtaget varit en flock, i betydelsen en social grupp, som forskarna studerat.

Per Jensen (1989) tecknar en snabb historik över dominansbegreppet. Han förlägger startskottet till en studie av en norsk psykolog, Thorleif Schjeldrup-Ebbe (1922), baserad på observationer av aggressivt beteende mellan höns.¹²⁴ Därav det svenska uttrycket "hackordning" – som sedermera, genom "en lavinartad mängd forskning runt den sociala organisationen hos flocklevande djur" under 30-, 40- och 50-talet kom att ersättas med begrepp som rangordning och hierarki. Fram till 1960-talet var det enligt Jensen (1989) många framstående etologer som ansåg "att man [med rangordningen] upptäckt en av de viktigaste faktorerna som reglerar flocklivet bland djur och kanske även bland människor".

Sedan kom Thelma Rowells (1966) studie om rhesus-apor i frihet (här refererad både ur Jensen 1989 och Desprets, 2010). Hon ställde begreppen på huvudet. Det verkade som att det bland dessa vilda rhesus-apor inte alls fanns en sådan rangordning eller sådana uttryck för aggressivitet, som så många forskare funnit bland djur i fångenskap. Istället för ett manscentrerat, aggressivt, strikt apsamhälle, baserat på konkurrens om framför allt honor och mat, hade Rowell i sin studerade apflock mött få tecken på hierarki och patriarkat och liten eller ingen konkurrens. Flocken präglades tvärtom av fridsamhet och harmoni och var det några som hade en mer ledande funktion än andra, så var det flockens äldre honor.

En annan viktig iakttagelse som Rowell gjorde var att hierarkin bland djur i fångenskap inte upprätthölls av de dominanta (= ranghöga), utan av de subdominanta (= ranglåga) genom att de senare såg till att inte utmana de dominanta (1966).

... the hierarchy is maintained, or expressed, chiefly by subordinate activities, and that it is the lowerranking animals which do most to perpetuate rank distinctions. (Rowell, 1966, sid 437)

¹²⁴ Vincianne Desprets (2010) förlägger det där startskottet till en annan studie: den sydafrikanska anatomen Solly Zuckermans forskning om en grupp apor på London Zoo, där Zuckerman bland annat kom fram till att den viktigaste socialt organiserande principen bland primater är dominans-förhållanden och att sexuella instinkter och konkurrens utgör flockens själva fundament. Zuckerman presenterade sina resultat i boken *The Social Life of Monkeys and Apes* (London: Routledge, 1981 [1932]).

I en senare artikel ska Rowell enligt Jensen (1989) till och med ha beskrivit en strikt rangordning i en flock som ett sjukdomssymtom. Det grundade hon på att det visat sig att ranglåga apor i fångenskap ofta drabbades av sådana sjukliga förändringar som hänger samman med långvarig stress.

Jensen använder Rowells observationer för att visa på en vändpunkt inom etologin. Rowells resultat ska ha fått marken att skaka under rangordnings- och dominansforskarna och de började strama upp sina definitioner och tydliggöra sina perspektiv. Innebörden av dominansbegreppet började begränsas till "företräde" (ofta i kombination med en ändlig resurs, exempelvis företräde till begränsad föda), vilket i sin tur gjorde det mer begripligt varför rangordning huvudsakligen var ett fenomen bland djur i fångenskap: det är i fångenskap som det uppstår brist på många resurser. Mot bakgrund av det Madeleine tidigare sagt om kontroll skulle jag också kunna tillägga att djur i fångenskap inte bara lider brist på resurser, utan också brist på inflytande och kontroll. Djuren kanske får den mängd föda de behöver, men de har ingen möjlighet att skaffa sig denna på egen hand och har på så vis ingen eller begränsad kontroll över när och hur den finns att tillgå.¹²⁵

Lars Fält (2010 och 2008), en annan av de etologer vi läser under kursen, sammanfattar det han ser som etologins felsteg inom rangordningsforskningen så här:

Jag tycker nog att vi etologer får ta på oss ansvaret för en del av missförstånden rörande rangordningar. Vi har gjort mängder av försök där djur släppts in i burar, de börjar slåss och så småningom avklingar aggressionen och ett relativt lugn har utvecklats i buren. Det har utvecklats en rangordning som i stort sett baserats på att den som är störst, starkast och mest slagmålsbefärd vinner och kommer högst upp. Men – har det bildats en grupp?

Det verkar ologiskt att påstå att grupper bildas med hjälp av beteenden (aggression) som ökar avståndet mellan individer! Ska man studera gruppbildning måste man ge djuren fritt val dvs det måste finnas flyktvägar. Sådana undersökningar är det ont om. Därför händer det ibland att instruktörer som inte är biologer ger råd om att ta i hunden hårdare dvs öka aggressionen för att skapa "ledarskap". Ibland kallar man det till och med för "den naturliga vägen" ... (Fält, 2008)

Just det där, att aggression inte håller samman en grupp utan syftar till att skapa distans mellan den som visar aggressivitet och den som aggressiviteten riktas mot, inpräntas i oss på Hundskolan. Likaså att vår uppgift som hundägare är att förebygga konflikter och undvika tvång och våld. Mellan oss själva och vår hund görs det allra bäst enligt My och Madeleine genom att skapa ett ömsesidigt förtroende. Så kallat resursförsvaret (att hunden mörnar när någon försöker ta matskålen eller flytta den ur soffan) är inte

¹²⁵ Här kan man ju jämföra med mycket stressforskning bedrivna på människor, som ju vad jag förstår ganska entydigt visar att brist på inflytande över sin arbetssituation är starkt stress- och sjukdomsframkallande. Se exempelvis Stressforskningsinstitutet (uå).

ett tecken på svagt ledarskap (som exempelvis Polishundstränaren och Millan menar), utan vanligtvis ett tecken på att hunden inte riktigt litat på oss eller för många gånger varit med om att på ett upplevt oschysst vis förnekats eller berövats det den vill ha.

Under den kurshelg som har ett särskilt fokus på valpar och valpträning, en av de första kurshelgerna, betonar Madeleine många gånger värdet av att förebygga och avleda.

Låt inte valpen göra fel för att ni ska kunna korrigera, utan gör tvärtom. Jobba förebyggande, se till att er valp mår bra, belöna det agerande ni *vill* ha! Ta bort alla såna där: ”Nu jävlar ska jag visa...”. Det valpen *får* göra är det ni tränar på, det den *får* göra sätter sig också i motoriska minnet. Men gör inte för svåra saker och blir det ändå för svårt – skäll inte, bara gör om och förebygg, förebygg, förebygg.

Jag nonchalerar oönskat beteende, i synnerhet hos valpar, som bitande eller försvar av leksak, sovplats, morr och sånt. Troligen är hunden rädd för att jag ska ta leksaken. Men jag är samtidigt smart och börjar träna byteshandel genom att leka byteslekar.

Jag bråkar aldrig! Och jag behöver inte tänka att valpen inte får morra åt mig, för det är klart den gör. Den är ju rädd för att jag ska ta ifrån den det den vill ha.

Vill ni exempelvis lära valpen att inte bita i händer och byxben, tugga på saker eller stjäla mat – använd er av byteshandel! Lär valpen att det alltid lönar sig att komma till er med saker (skor, kristallskålar, dyra handväskor) genom att erbjuda den något riktigt gott eller roligt i utbyte mot det den kommer med.

Helt i linje med Hundskolans utbildningsfilosofi får även vi kursdeltagare mycket positiv feedback av fröknarna. När någon – mot de starka rekommendationerna – råkar säga ”NEJ!” till sin hund, och själv uppmärksammar det, renderar det möjligen ett skratt och en kommentar om hur himla svårt det är att stryka det där ordet ur sin vokabulär. Madeleine återkommer ofta till att det tog henne ett helt år att göra sig av med det (när hon väl förstått varför)¹²⁶. Men just i fråga om resursförsvar inträffar det vid ett kurstillfälle något som får henne att gå in och ta två hundar i försvar och, faktiskt, korrigera människan:

Mitt under en föreläsning börjar två hundar slåss. Båda vill in i samma koja och matte tillrättavisar hundarna genom att skälla på dem och även ta tag i den ena hunden. Då ingriper Madeleine.

Vänta nu! Det där är resursförsvar!

¹²⁶ Varför ska man inte säga nej då, enligt hundskolan? Jo, för att det med sådan lätthet slinker ur oss i situationer där vi istället borde planera för hur vi ska kunna ändra situationen på ett sätt så att vi istället får möjlighet att säga ja.

Mer säger hon inte direkt till hundens ägare, men hon ger henne inget utrymme att förklara sig, utan tar tillfället i akt att repetera det vi tidigare pratat om kring resursförsvaret. Två hundar som är sugna på samma liggplats. Typiskt exempel på risk för resursförsvaret. Och att de ryker ihop, typiskt exempel på begränsade resurser.

Den som leder flocken

Ett begrepp som är nära besläktat med flock, hierarki, dominans och rangordning är ledarskap. Enligt Jensen (1989) förväxlas ofta "ledarskap" med dominans, trots att ledarskap i etologiska sammanhang bara betyder "den som leder flockens förflyttningar". Dessutom kan det finnas flera djur i en flock, som har olika "ledande" roller. Någon kanske har avgörande inflytande över vart flocken ska gå, någon annan kan hålla koll på behovet av vila. Då kan det bli så att den som säger att det är dags att ta en paus, är den som avgör hur det blir, trots att den som leder flockens förflyttningar planerat att ta med sig flocken till ett vattenhål.

Begreppet "ledarskap" fick spridning i hundsverige på 1970-talet och var från början ett *alternativ* till de då helt dominerande rangordningsteorierna (Svartberg, 2010, sid 12). Genom ett schysst ledarskap skulle människan i hundens ögon *förtjäna* sin ledande position istället för att tilltvinga sig den. I en recension av nyutkomna hundböcker så sent som 1999, sammanfattade *Göteborgs-Postens* recensent ledarskapsbegreppet så här:

Det handlar mycket om ledarskap – att vara initiativrik och rolig och samtidigt sätta sig i respekt och vara den som bestämmer. (Wieselgren, 1999)

Att ledarskapsträning kom som ett alternativ till ännu hårdare metoder förklarar också – åtminstone delvis – den sett ur dagens perspektiv förbryllande kombinationen av uttrycken "mjuka metoder" och "dominans" i inledningsmeningen av Per Jensens refererade artikel (1989):

Ett av de senaste tio årens stora modebegrepp inom hunddressyr, särskilt inom den så kallade mjuka dressyren, är dominans.

I 2010-talets diskussion står mjuka metoder i ett tydligt motsatsförhållande till dominans. Att Jensen för drygt 25 år sedan kunde göra den här sammankopplingen måste, som jag tolkar det, ses i relation till dåtidens betydelse av "mjuka metoder" i kombination med den praktiska tillämpning som successivt växte fram kring ledarskapsbegreppet, och där, som etologen Kenth Svartberg (2010) beskrivit det, ledarskap förenklades "till det som det från början var avsett att ersätta – dominans" (sid 12).

Föreställningar om ledarskap, dominans och sådant som alfadjur i vargflocken verkar vara seglivade. När Eva Bodfäldt, en av de hundtränare som omtalas med stor respekt på Hundskolan och vars bok *Kontaktkontraktet* (2013) ingår som kurslitteratur, härom året (2016) kommenterar olika hundideologier i Sveriges Radios hundpodd *Vår bästa*

vän, konstaterar hon att förståelsen för hundar färgats och fortfarande färgas av den äldre vargforskningen och att vi människor dessutom har en tendens att välja ut vissa beteenden från vilda djur och framhålla dem som naturliga och adekvata för hur vi ska skapa vår egen relation till våra hundar. På 1970-talet, säger hon, handlade det bland annat om så kallade alfarullningar (brotta ner hunden, lägga den på rygg och tvinga den ner i vad som tolkades som ett symboliskt underläge).

Det var väldigt vanligt med alfarullningar. Och vi såg inte de här finstämda signalerna, vad det är som *bondar*. Det finns ju egentligen ingen i en flock som ... låter bli att hälsa på varandra när man kommer hem och ändå så säger man att man tar det /rådet att inte söka ögonkontakt och inte hälsa på hunden/ utifrån något slags naturligt liv tillsammans med hundar. Men det är ju bullshit. Bullshit! Vi plockar ut någonting och så försöker vi göra det legitimt genom att säga att så här gör hundarna mot varandra. Vi har hur många exempel på helst på att de gör massor av andra saker. Det är som det jag sagt förut: Varför lägger en tik en valp på rygg? Jo, det är för att valpar inte kan kissa och bajsa själva. Så alltså det startar ju som en omvårdnad. Och vad är det som gör att när vi försöker hitta något slags naturligt sätt att umgås med våra hundar ... vad är naturligt? Vi kan inte göra det. Vi måste hitta vårt eget sätt, för människa- hund. (Bakircioglu, 2016).¹²⁷

Det diskuteras inte på Hundskolan, men Eva Bodfäldts kommentar liksom Vincianne Desprets (2010) analys av Thelma Rowells tillbakavisande av den tidigare manligt dominerade rangordnings- och dominansforskningen, pekar mot att en del av förståelsen av relationen människa-hund (eller för den delen människa-människa eller andra djurdjur) bär på ett könat bias. Precis som inom annan forskning kan forskarens genus ha betydelse för vilka aspekter av exempelvis flocklivet som urskiljs och problematiseras. Makt, hierarki och konkurrens sett från ett håll, omsorg, arbetsdelning och ansvarstagande sett från ett annat.¹²⁸

Bara en sådan sak som att Thelma Rowell senare i sin forskargärning övergick till att studera får! Och har beskrivit frånvaron av fårstudier som en skandal inom etologin. Får har i själva verket, enligt Rowell, precis som primaterna, utvecklade sociala och kognitiva kompetenser, men medan apforskningen avancerat och fått möjlighet att ställa allt mer intressanta och komplexa frågor om relationer och kommunikation, har forskningen om får aldrig lyft sig över frågor av typen ”vad äter de?” (Rowell, citerad ur Despret 2006).

Jag tänker också på den amerikanska hästtränaren Alexandra Kurland, pionjären inom klickerträning av hästar. När jag lyssnade till hennes föredrag på Clicker Expo i

¹²⁷ Jfr Kulick (1997).

¹²⁸ Se exempelvis Ah-King (2012) för en analys av genusperspektivet i biologämnet.

Cincinnati våren 2016 upprepade hon gång på gång värdet av att träna sin häst på ett tryggt och säkert sätt – för både människa och häst. Istället för att gå i närkamp med hästen, och utmana den på det vis som är vanligt bland representanter för så kallad *natural horsemanship* (NH), särskilt när det handlar om problemhästar – där fysiskt oskyddade NH-tränare gärna uppträder inför publik och/eller kameror i så kallade round-pens¹²⁹, utrustade med bara en långpiska och drivande hästen framför sig med ett dominant kroppsspråk – betonade Alexandra Kurland att man skulle undvika direkt konfrontation med en socialt obekvämt, rädd eller aggressiv häst. Mycket bättre att istället börja träningen med någon sorts skydd mellan sig själv och hästen: en boxdörr, en kedja i boxöppningen eller, för den som ville jobba i en round pen: genom att placera denna *inuti* en hästhage och därefter själv ställa sig *i* den inre hagen, medan hästen lämnades kvar på andra sidan, i den yttre hagen. I det sista fallet blev det hästen själv som valde om den ville träna med Alexandra Kurland eller inte. Ofta, vittnade hon, segrade hästens nyfikenhet och leklust över möjligheten att fortsätta beta och hästen sökte kontakt över staketet. Genom att tänka på trygghet och säkerhet på det här viset, undviks inte bara olyckor. Risken att misslyckas för att man utsätter hästen för något som är för svårt undviks också.

Den operanta träningen är inte alls lika synlig i hästsverige som i hundsverige. Det finns de som ägnar sig åt klickerträning med sina hästar, det finns en facebookgrupp ”klickerträning av hästar” (med 2624 medlemmar den 16 november 2018) men det finns få professionella hästränare, kurser, ridskolor, etc som huvudsakligen arbetar med positiv förstärkning. Det finns inte heller några öppna konflikter mellan mjuka och hårda metoder, av det slag som förekommer inom hundvärlden.¹³⁰ Istället bygger nästan all ridning och hästhantering på motsatsen till det ”klickertänk” som Hundskolan propagerar för: istället för positiv förstärkning i kombination med negativ bestraffning (det vill säga hundsidas ”positiva metoder”) domineras ridningen och hästhanteringen av positiv bestraffning (tryck med skänklor och sporrar, tygeltag och ridspö) följt av

¹²⁹ Round pen är en sorts rund manege.

¹³⁰ Se exempelvis den mångåriga debatten mellan företrädare för hårda respektive mjuka metoder som förts i Anders Landins blogg och som inleddes med en artikel i tidningen Hundsport där Barbro Börjesson angrep företrädarna för belöningsbaserad träning och bland annat utbrast: ”Nu är måttet rågat och jag måste sätta ner foten mot alla velourhuliganer!”. I den här debatten uttalar sig flera av de ledande representanterna för respektive synsätt, förutom Anders Landin själv, bland andra Anders Hallgren, Ingrid Lingmark, Charlotte Swanstein och Jeppe Stridh. <http://landins-hund-katt.se/2011/07/om-barbro-borjesson-cesar-millan-jeppe-strid-och-anders-hallgren/> (nedladdad 2/8 2016). Fredrik Steens kommentar till Barbro Börjessons debattartikel och kommentarer till denna återfinns på Steens blogg: <http://blogg.agria.se/fredriksteen/2011/06/11/tva-artiklar-och-en-fraga/> (nedladdad 2/8 2016)

Det som däremot finns är kritik mot upplevt onödigt hårda metoder inom olika grenar av ridsporten, exempelvis kritiken mot för stark betsling i hoppning eller mot så kallad rollkur i dressyr. Det innebär dock inte att olika utbildningsfilosofiska synsätt står mot varandra, som exempelvis hundvärldens hot- och korrigeringssträning mot klickerträning, utan snarare om att företrädare för likartade tränings- och utbildningsfilosofier är oense om graden av exempelvis tryck och tvång (inte om huruvida tryck, eller tvång, överhuvudtaget ska förekomma).

negativ förstärkning (när hästen gör rätt försvinner trycket från skänkeln eller tygelns press mot mungipa/gom/tunga och, i förekommande fall, undgår hästen ett rapp med spöet). Och trots att *natural horsemanship* ofta framställts och inramats som ett ”naturligt” (= bättre) alternativ än både den vanliga skolridningen och äldre mer brutala former för att tämja ohanterade eller felhanterade hästar (se exempelvis Roberts, 1997), så bygger det egentligen på exakt samma synsätt: tryck och eftergift, positiv bestraffning och negativ förstärkning, kryddat med en ”hästkarls-myt”, där mannen (eller ibland kvinnan) lyckas ta kommandot över sin häst med små men dominanta medel och utan att någonsin visa ett enda tecken på rädsla.

Det är faktiskt svårt att ens föreställa sig en NH-tränare som skulle förespråka att människa och häst påbörjar sin sociala interaktion åtskilda av ett staket eller ett rep, för att på så vis undvika konflikter och risk för fysiska skador. NH-tränarna bygger sin träningsfilosofi på samma tänkesätt som exempelvis Cesar Millan och Polishundstränaren: det är skönt för djuret att veta vem som bestämmer, då kan djuret koppla av och i lugn förtröstan om att människan tar hand om eventuella problem och hot överlämna ledarskapet till människan. Med utgångspunkt i ett sådant tänkande blir det sannolikt lika med svaghet för den som tränar hästen att backa eller skydda sig bakom en barriär.¹³¹

Alexandra Kurlands trygghetstänkande utmanar hela det här tänkesättet. Hon gör inga försök att framstå som macho eller går in i någon sorts tävlan med djuret. I sin bok *Delfinträning för din häst* (1999) föreslår hon att den som har problem med att hästen bits bara ska ta ett djupt andetag och gå därifrån.

Ge hästen en ”time out”. Istället för att försöka få hästen att sluta genom att korrigera (positiv bestraffning) tar du bort någonting som han vill ha (negativ bestraffning). Klickertränade hästar älskar att arbeta. De älskar godbitarna, den sociala uppmärksamheten och nöjet med att lista ut nya uppgifter. Genom att plötsligt beröva hästen allt detta kan du förändra hästens beteende. (Kurland, 1999: sid 33)

Utvecklingen från dominansbegreppet till ledarskap till det mer relationella perspektiv som präglar Hundskolan (och exempelvis klickerträning av hästar enligt ovan) kastar ett särskilt ljus över Skinners inlärningsteori. Hans experimentella studier handlade om

¹³¹ Även djuret kan i sådan här träning uppmanas att alltid vara redo för olika typer av faror. Jag var 2012 med på en kurs med en av väst-sveriges mer prominenta natural horsemanship-tränare. En ponny som var med på kursen upplevdes av ägarna som ointresserad av att arbeta och lite trög. NH-tränaren inledde därför sessionen med denna ponny med att ta ett extra långt NH-grimskäft i ena handen, svinga det runt och sedan med en rejäl klatsch låta det landa på ryggen på den intet ont anande ponnyn. Denna hoppade naturligtvis högt och väcktes blixtnabbt ur sin till synes kontemplativa sinnesstämning. Det var också, enligt NH-tränaren, avsikten. Hästar som ”stängt av” måste väckas. De tror att omgivningarna är tömda på rovdjur, men det får i sådana situationer vi människor tala om för dem att de inte är.

något så grundläggande som undersökningar av hur levande varelser lär sig saker och det resulterade i de principer som inlärningsteorin beskriver. I vilket *sammanhang* dessa resultat därefter sätts och hur de används, ja, till och med hur de kombineras med andra begrepp och tankesätt, har i sin tur en avgörande betydelse för hur inlärningsteorin som sådan förstås.

Eftersom dominans i många kretsar är ett ingrott begrepp, som används för att enkelt för hundägare beskriva hur man bör förhålla sig mot hunden, så tror jag att det behövs alternativa termer.

Liksom den engelske problemkonsulten Roger Mugford skulle jag vilja föreslå att man istället fokuserar på orden ”förtroende” och ”tillit”. Många av de situationer som beskrivs som resultat av otillräcklig dominans, tror jag i själva verket är resultatet av bristande förtroende från hundens sida.

En hund som morrar över sin matskål eller vaktar sin liggplats, har troligen fått sitt förtroende rubbat för att husse respekterar dess rättigheter. Att i detta läge försöka ”förstärka dominansen” innebär en påtaglig risk för att ytterligare försämrade förtroendet.

En morring ska inte tolkas som att ”jag tror jag kan dominera dig”, utan som ”jag är rädd, jag litar inte riktigt på dig”.

Förtroenden och tillit från hundens sida är förmodligen en förutsättning för att kunna lära den olika dressyrmoment. Bestraffningar och tillrättavisningar är moment som riskerar att förstöra förtroendet. Dressyr handlar enbart om inlärning. Hunden vill lära sig. Inlärning har, såvitt vi vet, inget samband med att dressören måste vara dominant. (Jensen, 1998)¹³²

¹³² Överraskande nog – mot bakgrund av artikeln om den missuppfattade dominansen använder Per Jensen i kursboken *Hundens språk och tankar* (2011) en terminologi som jag hade uppfattat att hans äldre artikel var på väg att lämna bakom sig. Han refererar exempelvis till ett schema över ”dominansförhållandet” i en vargflock (sid 103) och skriver också sådant som: ”Så snart djur träffar artfränder uppstår konkurrens”.

Om kritiken mot dominans- och rangordningsbegreppet 1989 bland annat handlade om att synliggöra den vetenskapliga felkälla som studier av djur i fångenskap – med ändliga resurser – inneburit, så är det som att de där ändliga resurserna nu ändå skrivits tillbaka in i teorin. Jensen formulerar sig bland annat så här:

Föda är nästan alltid en begränsad resurs, men det gäller även levnadsutrymmet i allmänhet, såsom bra vattenhål, skyddade viloplatsar och andra saker djur behöver för att överleva. För att inte tala om partner att föröka sig med. Varje artfrände är en potentiell konkurrent och den som bäst kan hävda sig överlever och förökar sig (2011, sid 102).

Det Per Jensen uttrycker, tillsammans med många andra av dem vi möter i teori och praktik på Hundskolan, handlar dels om värdet av tillitsfulla relationer i utbildnings-sammanhang (och att kunna och vara intresserad av att förstå den andras reaktioner), dels om värdet av det som idag kallas för lågaffektiv pedagogik respektive lågaffektivt bemötande, det vill säga ett förhållningssätt som innebär att läraren/den vuxna i förhållande till eleven/barnet (liksom i överförd bemärkelse människan i förhållande till hunden) medvetet undviker att trappa upp en hotande konflikt genom att exempelvis kräva ögonkontakt, höja rösten, böja sig över eller ta tag i den andra med spända muskler (Hejlskov Elvén, 2009, sid 71-72). Istället använder sig läraren/föräldern/människan av möjligheten att använda det, som med Rugaas (2006) terminologi skulle kunna benämnas *lugnande signaler* och med Hejlskov Elvén (2009) för ett *lågaffektivt bemötande*, det vill säga: man tar ett steg tillbaka, sätter sig ner, avleder och använder sitt kroppspråk och tonläge till att dämpa oron i situationen i stället för att öka den.

Bland det första som jag är med om när jag i mars 2016 kommer till Clicker Expo i Cincinnati, är ett samtal runt ett frukostbord med en kvinna som berättar att hon i vanliga fall ansvarar för ett så kallat shelter för övergivna hundar. Bara några dagar tidigare har hon lämnat en pitbull-terrier till ett ställe där både människor och hundar rehabiliteras. Nu var hon jätteorolig för hur det skulle gå för hunden: ”Jag hoppas de kan skydda honom”, säger hon, ”så att han inte råkar skada någon”.

Just det synsättet: att skydda någon – i det här fallet en hund – från att skada någon annan är också framträdande inom den lågaffektiva pedagogiken. Det börjar alltså inte med idén om att skydda andra för någon som har svårt att hantera en social situation. Det primära är istället att undvika att det överhuvudtaget blir något problem – för någon – genom att hjälpa den som behöver det, att inte tappa kontrollen över sig själv.

Vad har hänt? Har Jensen 2011 blivit den som Jensen 1989 kritiserade? Eller? Nej, inte riktigt. Det som däremot blivit än tydligare i Jensens hållning är den skillnad han gör mellan vildlevande vargar och domesticerade hundar. För hundar, menar Jensen, är inte dominans nödvändigt. De får mat och skydd av människan och genom århundraden av mer eller mindre systematisk avel har dessutom egenskaper som gör att hundar fungerar bra ihop med människor och andra hundar premierats (sid 105):

Detta blir tydligt när man studerar flocklivet hos förvildade stadshundar. De löst sammansatta flockarna har inga tydliga hierarkier. /.../ Om två hundar inte kommer överens kan de relativt enkelt undvika varandra, något som inte är ett alternativ för vargar i en flock (sid 105).

Jag tror man ska läsa Per Jensen som att hans populärvetenskapliga projekt som etolog handlar om att synliggöra det unika med hunden och med relationen mellan människa och hund. En aspekt av detta blir att framhålla *skillnader* mellan varg och hund, istället för att betona likheter. Enligt Jensen (2011) har hundaveln och ”samevolutionen av hund och människa” lett till att hundar i vissa avseenden kommit att stå närmare oss människor än sina artfränder (sid 138). De tycks bland annat ”vara bättre anpassade till att kommunicera med människor än med andra hundar” (sid 138). Detta, understryker Jensen, förpliktigar, eftersom hundar därmed är beroende av vår förståelse och vår omsorg och också söker den när de hamnar i svårigheter eller komplicerade situationer (sid 136-139).

På så vis skyddas, sekundärt, även omgivningen. Utgångspunkten, hämtad från den amerikanska psykologen Ross Greene, är att ”den som kan uppföra sig, gör det” (Greene 2012). Både Hejlskov Elvén och Greene problematiserar förhållandet mellan föräldrar, omsorgspersonal, lärare och barn. Kvinnan på clicker-expo talar om relationen mellan de människor som var ansvariga för den verksamhet som hunden hade blivit en del av, och hunden själv.

Synsättet är det samma: skydda den som har problem med att i stressade situationer behålla kontrollen över sig själv, från det som kan bli för svårt (exempelvis en komplex social situation) och undvik på så vis såväl konflikter som allvarliga incidenter.

Den goda relationen

I boken *Familjehunden* (2012) – som ingår som kurslitteratur på hundinstruktörsutbildningen – skriver författaren Mickie Gustafson att vi ibland drömmer om en hund med det perfekta uppförandet, men att vägen dit inte alltid går genom träning eller dressyr. Istället kan det viktigaste vara en relation byggd på förtroende och ömsesidig respekt (sid 7), och en människa som tar ansvar för denna relation:

I den stund vi skaffar hund (eller någon som är beroende av oss) tar vi på oss ansvaret för en annan individ. I detta ansvar ingår bland annat att vägleda denna efter bästa förmåga. (sid 36)

Det är en bra sammanfattning av några bärande idéer i Hundskolans instruktörsutbildning och synen på förhållandet människa-hund. Å ena sidan betoningen av förtroende och samspel (responsivitet). Å andra sidan människans särskilda ansvar för såväl relation som uppfostran (responsibilitet). Det ”perfekta uppförandet” ses inte som grundat i dressyr utan i en trygg och ömsesidig relation. Och ömsesidigheten handlar inte minst om inblandade parter möjlighet att kommunicera, påverka samspelet och utöva kontroll (kanske framför allt över sig själv). Tankegången har också likheter med den definition av relationell pedagogik som antogs vid en nordisk nätverksträff för relationell pedagogik 2016 och som jag refererar i sin helhet i en fotnot i kapitel 1 (även om definitionen läst så, kräver att läsaren utvidgar begrepp som relation, interpersonell och relationell varelse till att omfatta både hund och människa).

Den goda relationen mellan människa och hund är en återkommande tanke i hundinstruktörsutbildningen. Förutom i föreläsningar och övningar möter vi den under utbildningen i olika delar av kurslitteraturen. Exempelvis uttrycks syftet med Eva Bodfäldts kursbok *Kontaktkontraktet* (2013) som att hundägare genom boken ska få veta ”hur vi bygger upp en bra relation med hunden”. Etologen Kenth Svartberg (2010) lyfter upp relationen i titeln till sin bok (vår kursbok) *Bra relation*. Och Rugaas (2006) framhåller att en bra relation uppnås genom ömsesidig respekt.

Men det är inte bara på hundskolan den goda relationen betonas som ett eftersträvansvärt ideal. Också på "utsidan", i en del av den hundträningsverksamhet som vår utbildning kontrasteras mot, betonas det. I ett referat från en föreläsning med SVT:s "hundexpert" Barbro Börjesson ser jag hennes träningsmetod kallas för "relationsmodellen" (Spik, 2006). Polishundstränaren inleder sitt föredrag (se kapitel 5) med att slå fast att det viktigaste av allt är att skapa "en sagolikt fin relation" med sin hund. Och Fredrik Steen (2016) skriver ofta på sin blogg om att allt ytterst handlar om vilken relation man har till sin hund:

Allt, precis allt handlar om din och hundens relation med varandra. Har man inte en fin relation med sin hund, då är det klart att den kan ta illa vid sig när man säger till hunden. Men då är inte metodiken dålig, det är relationen som är urusel. (Steen, 2016)

Mot bakgrund av hur olika den goda relationen definieras av olika aktörer, är det lätt att se att en del av den diskursiva kampen rörande lärande relationer handlar just om innebörden av relationsbegreppet och metoder för att etablera en sådan relation.

Den ideala relationen mellan människa och hund, sett ur hundinstruktörsutbildningens perspektiv, är baserad på ömsesidighet, trygghet och (själv)kontroll. Vägen dit går via träningsmetoder byggda på positiv förstärkning och på att människa och hund förstår, samspelar och anpassar sig till varandra. Människan har ett övergripande ansvar för relationen, men i det ansvaret ligger att se situationer ur hundens perspektiv, ge hunden utrymme att ta egna initiativ och göra egna val. I så måtto är ambitionen lik Biestas subjektivering och den som formuleras inom delar av den relationella pedagogiken.

Egna initiativ och val ska också förstås som en del av själva inlärningsteorin (det är så man bäst lär sig enligt Hundskolan – och Skinner). Men det är också ett etiskt ställningstagande: det går att lära sig på andra sätt, exempelvis genom de huvudsakligen aversiva metoder som används inom jakthundsträningen (eller av utbildare som Polishundstränaren), men Hundskolan föredrar "schyssta metoder", alltså metoder som, i min tolkning av uttrycket, inte skrämmar hunden, inte gör den illa, utan bygger på hundens egen motivation och genom att vara förutsägbara ger hunden inflytande över samarbetet. Om polishundstränaren (och den jakthundsträning som Madeleine emellanåt refererar till) ser relationen som ett redskap för att få hunden att utföra vissa saker och avstå från annat, så blir istället den relation Hundskolan eftersträvar ett mål i sig. När relationen är bra, blir både människa och hund glada. Då ägnar sig människan inte åt att korrigera hunden och hunden behöver inte vara aggressiv eller ohörsam för att hålla människan på avstånd. Istället kan de tillsammans utveckla sin kommunikation och sitt samarbete ytterligare, vilket har ett värde i sig men också är praktiskt användbart för den människa som vill använda sin hund till något mer än bara sällskap. Och i detta avseende handlar det om samma saker som de polishundstränaren kan avse – och som

har med hundens kvalificering att göra: lydnadsdressyr, bruksshundssport, service, vård, jakt, vakt, vall, bevakning ...

I en äldre version av den här texten skrev jag att jag tolkade Hundskolans ”schyssta metoder” som metoder byggda på omsorg, kommunikation och förståelse för hunden och hundens behov. Sedan strök jag det, eftersom jag insåg att både Hundskolan, polishundstränaren, tv:s hundexperter och jakthundstränarna sannolikt anser att de uppfostrar och utbildar hundar med metoder som bygger på just detta: alltså omsorg, kommunikation och förståelse för hunden och hundens behov. Det som skiljer sig är snarare den innebörd de lägger i begreppen. Där Hundskolan konsekvent tar avstånd från tvång och framhåller betydelsen av att hunden är en frivillig medspelare snarare än en motpart i uppfostran och träning, ser det annorlunda ut ur exempelvis Polishundstränarens och Barbro Börjessons synvinkel.

Den ideala relationen

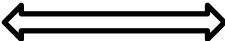
De diskursiva spänningarna i synen på hunduppfostran och -utbildning blir som tydligast i ett antal öppna och innehållsligt ganska tomma begrepp. Jag har redan nämnt relation, som tveklöst är ett av de mest framträdande. Jag tror jag vågar påstå att alla hundtränare vill skapa en bra relation mellan människa och hund *genom* träning och utbildning men också för att, med den goda relationen som grund, nå så bra resultat som möjligt *av* träning och utbildning. Idéerna om hur denna relation ska skapas och vad den ska kännetecknas av, skiljer sig dock mellan Hundskolan (och andra företrädare för träning på inlärningsteoretisk grund) å ena sidan och jaktträningen/polishundstränaren/tv-experterna¹³³ å den andra. Man skulle kunna säga att de med avseende på flera olika dimensioner befinner sig på var sin sida och i olika positioner av ett kontinuum. De här sidorna förekommer under olika – dikotoma – beteckningar (ibland, beroende på perspektiv, med den positivt laddade sidan i begreppsparet till vänster, ibland till höger): mjuka – hårda, schyssta – tuffa, positiva – negativa, operanta – aversiva, nya – gamla, moderna – traditionella, velourpedagogik – ledarskap...

I tabellen nedan har jag som rubrikord valt begreppsparet positiva metoder – aversiva metoder, som ligger nära Skinners egen terminologi. Positiva ska tolkas i betydelsen positivt förstärkande metoder (”belöningsbaserad träning”, ”mjuka metoder”), och aversiva som negativt förstärkande ”tryck-, hot- och korrigeringssträning”. ”Positiv” kan också utläsas som bekräftande och attraherande och ”aversiv” som obehaglig och framkallande av motvilja.

¹³³ Som Jeppe Stridh, Fredrik Steen, Cekar Millan, Barbro Börjesson.

Tabell 3

Kännetecknen för positiva respektive aversiva uppfostrings- och utbildningsmetoder

POSITIVA METODER		AVERSIVA METODER
Positiv förstärkning (ev. i kombination med negativ bestraffning)		Positiv bestraffning (ev. i kombination med negativ förstärkning)
Undviker misstag		Provocerar fram misstag
Situationsanpassade krav		Generella krav
Förebyggande		Konsekvensutdömande
Respekterad integritet		Övervakning/Kontroll
Samarbete		Dominans
Uppmuntran		Hot
Samtycke		Lydnad

I exemplet från tv-programmet *Hundcoachen* är inte förhållningssätten så här tydligt separerade. Istället använder Fredrik Steen sig av tankegodis från båda sidor. Han inleder med att försöka skapa en bra relation med lek och korv, och understryker (utan att förklara varför distinktionen är viktig) att det handlar om belöningar och inte om mutor. Samtidigt går han nära in på hunden, utan respekt för hundens (kroppsliga) integritet och utan att efterfråga hundens samtycke eller intresse av samarbete. Där plockar han istället upp idéer från de aversiva metoderna: han kräver underkastelse och lydnad genom att fysiskt tvinga hunden. För att i nästa stund försöka omdefiniera underkastelsen till en möjlig ”mysstund”. På så vis placerar han sig på olika ställen i de dimensioner som skapas mellan tabellens motsatspar. Där kan också den ledarskapsmodell för relationen människa-hund som Svartberg (2010, sid 12) utvecklat, placeras ut, då den i vissa begreppspår (exempelvis uppmuntran och samarbete) kommer att hamna närmare de positiva begreppen och i andra (exempelvis gränser och lydnad) kommer att hamna närmare de aversiva metoderna. (Svartbergs bok ingick som obligatorisk kurslitteratur på hundinstruktörsutbildningen och han kallar sin modell för TSB-modellen, som ett sätt att sammanfatta en relation till hunden där människan växelvis intar tre roller: trygghetsrollen, samarbetsrollen och bestämmanderollen).

Sett ur Hundskolans perspektiv är den typ av förflyttningar som Fredrik Steen företar problematiska. Dels riskerar de att medföra att man – precis som polishundstränaren, jakttränarna och tv-tränarna – använder metoder som inte är ”schyssta”, vilket i sin tur hotar eller kan förstöra relationen. Och inte bara det, det kan också åsamka hunden lidande i form av exempelvis rädsla, förvirring, förlorad självkontroll och fysisk smärta. Dessutom ser Hundskolan kombinationen av positiv och negativ förstärkning som svår, och förvirrande för hunden, eftersom tecknet på att den gjort rätt i det första fallet är att den får något som den uppskattar, och i det andra att den slipper något. Ibland är tecknet för ”rätt” en köttbulle. Ibland är det att hundägaren tar bort något obehagligt.

Hundskolans utgångspunkt är att vi genom att ta hundens perspektiv, det vill säga förstå hur hunden tänker och uppfattar olika situationer, ska kunna ta vårt ansvar för hundens välfärd genom att jobba med schyssta metoder och öka vår ömsesidiga förståelse. I en av kursböckerna formuleras det så här:

Blir det fel i relationen människa – hund är det för det mesta på människan det beror. Våra hundar vill förstå oss, medan det ofta kan vara så och så med vår vilja och förmåga att förstå dem. Om vårt mål är en fullödig och fin relation till våra fyrbenta vänner, ja, då borde det ligga i vårt intresse att ta reda på vad deras olika uttryck och beteenden har för språklig betydelse. (Sjöberg, 2010 [1986], sid 8)

Den ideala relationen mellan människa och hund är, oavsett om vi befinner oss i den vänstra eller högra kolumnen, en asymmetrisk relation. Det är människan som har den yttersta makten att definiera rätt och fel. Det är också människan som ytterst kan bestämma *vad* som ska göras, *hur* det ska göras, *var* det ska göras och *när* det ska ske. Hon kan välja att ge hunden inflytande, men också det är i sista hand människans val – och *då* spelar det stor roll om hon orienterat sig mot den vänstra, operanta kolumnen eller den högra, aversiva.

På så vis kan relationen mellan hund och människa påminna om den mellan barn och vuxen. Både hundens och barnets möjligheter att ha inflytande över sin livssituation, liksom rätt att få och garanteras omsorg och välfärd, är avhängigt den vuxna/människan, vilket överensstämmer med Whites (2002) inkluderande respektive erkännande dynamiker i fråga om synen på barn (det vill säga erkänna barnet som lik den vuxna eller som olik). En familjehund kan dessutom, till skillnad från barnet, betraktas som ett evigt barn. Där barn vanligtvis förväntas att en dag stå på egna ben och flytta hemifrån, ska de flesta hundar förbli i familjen under hela sina liv. Hunden kommer därför, i motsats till barnet, aldrig att lämna sin beroendeställning: det är hundägaren som garanterar vård och omsorg, det är också hundägaren som bestämmer vilken grad av inflytande över sin tillvaro som hunden kan få. Det är inte konstigt att Per Jensen säger att dagens hundar till och med är bättre på att läsa människor än vad människor själva är. Den som är underordnad och befinner sig i beroendeställning har ett helt annat intresse än den överordnade, av att kunna se tillvaron ur dubbla perspektiv: sitt eget men också den andras.

Baserat på sin läsning av Mead benämner sociologen Carin Holmberg (2003) detta för ett *asymmetriskt rollövertagande*. Hon tillför en maktdimension till begreppet som inte är lika tydlig i Aspelins motsvarande definition (eftersom hans bygger på antagandet att även den överordnade, exempelvis en lärare, är intresserad av att se tillvaron ur den underordnades, exempelvis en elevs, perspektiv) och hon beskriver det så här:

... uttryck för att en person är överordnad är att denna inte gör rollövertagande i samma utsträckning som den underordnade. Den överordnade kan genom att inte sätta sig in i den andras situation, eller genom att inte ta den andras perspektiv på situationen, styra den till sin egen fördel. Det är detta som definieras som ett asymmetriskt rollövertagande. (Holmberg 2003:76)

Å andra sidan, och lite på tvärs med tanken om det asymmetriska rollövertagandet i Holmbergs version, skriver Jensen (2011) att ”människor verkar ha utvecklat en instinktiv förmåga att förstå hundars signaler” (sid 129) och jämför det med vår instinktiva förmåga att förstå innebörden av ett spädbarns olika ljud och respondera på det (sid 135). Han skriver också att etologisk forskning visat att det finns en bindning mellan hund och människa som kan jämföras med den bindning som utvecklas mellan barn och förälder. I exempelvis nya okända miljöer och situationer använder sig hunden av sina människor som tryggbas, precis som barnet använder sina föräldrar (sid 136). Och om hunden står inför ett problem som den upplever som svårt eller till och med olösbart, söker den snabbt samarbete med människor, något som en varg överhuvudtaget inte överväger (Hare och Tomasello, 2005). Frågan är, skriver Jensen, om ”något annat djur i världen har sådan drift till interaktioner över artgränserna /som hunden/ – ett resultat av systematiskt urval av de vargar och hundar som under årtusenden varit mest benägna att lösa uppgifter *tillsammans* med människor” (sid 137, min kursivering)

Hur (den vuxna) människan använder sin position i förhållande till den som är beroende av henne, vare sig denna är ett barn eller en hund, återverkar på barnets/hundens livssituation. Det går därför att se det val som människan/den vuxna gör, åtminstone om det är ett medvetet val, som ett *etiskt* val, i betydelsen grundat i uppfattningar om rätt och orätt, tillåtet och förbjudet, pliktenligt och pliktstridigt (Fjellström, 2004, sid 63). Och så har också gjorts, både vad gäller uppfostran och utbildning, både vad gäller barn och hundar. Fjellström (2001, sid 22) menar i och för sig att etikens värde för skolans fostran länge uppfattats som närmast överflödigt, men det betyder inte att det saknats etiskt laddade konflikter.

Sist i det här kapitlet ska vi, mot bakgrund av det som just avhandlats, närma oss en sådan etiskt laddad konflikt, nämligen den debatt om skolans vara eller inte vara som uppstod i Sverige under efterkrigstiden. Denna debatt har likheter med de diskursiva spänningar i synen på hundträning som framkommit i detta kapitel och antyder att dessa inte enkelt går att föra tillbaka på olikheten mellan hundar och barn.

Hundskolan i ljust av efterkrigstidens aga-debatt

De samtida konfliktlinjer som jag tecknat rörande uppfostran och utbildning av hundar är i många avseenden ett eko av den debatt som fördes i Sverige om skolagan för ungefär ett halvt sekel sedan. Då stod, som Jonas Qvarsebo visat i sin avhandling *Skolbarnets fostran* (2006), två fostransdiskurser mot varandra: en *miljöorienterad* diskurs med ledord som demokrati, frihet, individualitet och omvårdnad där elevernas harmoniska utveckling till kritiskt, reflekterande samhällsmedborgare skulle främjas genom delaktighet, kamratskap och förtrolighet, och en *moraliskt orienterad* diskurs där centrala element utgjordes av regler, tvång och straff och där skolans uppgift var tredelad: för det första att skapa ordning och reda under den tid eleverna befann sig i skolan, för det andra att skydda elever och omgivning från skador och olyckor, för det tredje att forma framtida dugliga medborgare. Samma spänning mellan nytt och gammalt, modernt och traditionellt, som vi idag ser i diskussionen om hunduppfostran och -utbildning, fanns också i agadebatten. Den miljöorienterade diskursen utmanade den moraliskt orienterade, genom att tydligt ta avstånd från det som uppfattades som gammalt och förlegat:

I riktlinjerna för skolans fostransuppdrag tecknades en mörk bild av det förflutna och en ljus bild av framtiden, en framtid som man skulle lägga grunden för genom den nya skolan. Skolans främsta uppdrag var att forma demokratiska medborgare. Förekomsten av straff, tvång och aga var oförenligt med detta synsätt; det var praktiker som ansågs höra ett äldre och oupplyst samhälle till. Den framtida medborgaren skulle fostras genom frihet, samtycke och kamratskap. (Qvarsebo, 2006, sid 124-125)

Den moraliskt orienterade diskursen försvarade sig i sin tur mot denna kritik, genom att hänvisa till praktisk erfarenhet: barn behöver handfast fostran och det måste finnas disciplinerande medel i skolan för att inte kaos ska bryta ut och för att, som en debattör i *Folkskolan Svensk lärartidning*, läraren Evald Fransson uttryckte det 1953, uppnå ”vett och vetande, hut och hållning” (refererad ur Qvarsebo, 2006, sid 135).

Qvarsebos analys av debatten i lärartidningarna visar att representanterna för den moraliskt orienterade diskursen såg bestraffningar som en ofrånkomlig del av elevernas fostran. Vissa menade också att fysisk bestraffning (aga) kunde vara ett betydligt mildare straff än sådana straff som istället orsakade psykiskt lidande (sid 139) och att den kritik mot aga som barnpsykologin formulerat bara var relevant i fråga om ”olämplig aga”, det vill säga misshandel (sid 145).

Det är emellertid icke så, att de barn, som göra sig skyldiga till ett olämpligt uppträdande, i allmänhet är psykiskt abnorma eller psykiskt skadade. De är i regel vanliga sunda barn. Deras äventyrlust och verksamhetsbegär förleder dem emellertid ofta till diverse ofog och okynne utan att de därför böra stämplas som vare sig psykiskt eller moraliskt mindervärda. Den psykologiska vetenskapen ger

lika litet som lärares och föräldrars erfarenhet bevis för att dessa barn skulle fara illa av aga, som utdelas rättvist, i lugn besinning från lärarens sida och naturligtvis icke för hårdhänt. (Remissvar, Malmö Folkskolestyrelse, citerad ur SOU 1950:3 sid 22)

Resonemanget liknar Polishundstränarens uttalande om halslänkar, att det inte är själva halslänkarna som skadar hunden ”utan min hand som avgör hur mycket jag behöver ta i för att kommunicera med min hund”. Jag lyssnade också en gång till en hästutbildare, en så kallade ”natural horsemanship”-företrädare, som sa att det inte var hon som slog hästen utan hästen som slog sig själv. Detta eftersom hon stod och viftade med ett grimskäft i ett område som hon ville att hästen skulle hålla sig borta från – och om hästen ändå stack fram mulen och fick en smäll av grimskäftet, så fanns det, som hon sa, inget som helst personligt i situationen: hon straffade inte hästen, den straffade sig själv.¹³⁴

Det finns också intressanta likheter i den kunskapsbas som anförts i den debatt jag analyserat idag och i den som anfördes under agaförbuds-debatten för respektive förhållningssätt. Den miljöorienterade diskursen i Qvarsebos framställning företräds framför allt av utbildningspolitiker med hänvisning till samtida vetenskap, i synnerhet den psykologiska forskningen (se också Husén 1988, sid 33 och Landahl 2006, sid 100). Det är alltså en dels vetenskapligt, dels politiskt förankrad diskurs. Med vetenskapen som bas, vill politikerna samhällsförändring och förändrade relationer mellan såväl skola och elever som mellan samhälle och medborgare. Och istället för att förlägga ansvaret för problemskapande beteende hos den enskilda eleven, flyttas ansvaret ut till elevens omgivning (långa resor till skolan, ogynnsamma hemförhållanden, puberteten, vantrivsel i skolan, rädsla för lärare eller kamrater, etc) (se exempelvis Skolkommisionens rapport SOU 1948:27 sid 5 och sid 452). Några uttalade referenser till någon form av behaviorism saknas dock. Gissningsvis är det för tidigt för Skinners radikala behaviorism och på väg att bli för sent för Watsons klassiska.¹³⁵

Att betona att beteendeproblem ska sökas i miljön (omgivningen) och i den personliga historien, snarare än i den personliga *vanarten*,¹³⁶ skapar dock en sorts tankemässig

¹³⁴ Se ett liknande resonemang här, i det svar som handlar om att sätta upp armbågen så att ”hästen slår sig själv” (naturalhorsemanship.ifokus.se, 2013)

¹³⁵ Den klassiska behaviorismen hade dock, enligt Hammarlund (1989, sid 26) ett starkt inflytande in i 1930-talet, inte minst över rådgivningslitteraturen för föräldrar, och kanske barnläkarnas råd. Så här uttryckte sig exempelvis barnläkaren (och den blivande professorn) Arvid Wallgren i sin bok *Om uppfostringsfel såsom sjukdomsorsak* 1933: ”Absolut regelbundenhet och konsekvens i barnets livsföring, och så litet hänsynstagande som möjligt till dess egna önskningar är spädbarnsfostrans A och O”, (sid 13, refererad ur Hammarlund 1989, sid 26).

¹³⁶ Vanart användes vid den här tiden ofta för att beskriva barn med, vad som uppfattades som, disciplinproblem: oartiga barn, olydiga barn, barn som skolkade från skolan, kriminella barn etc. Qvarsebo (2006: sid 101) skriver att folkskolestadgan primärt härledde disciplinproblem till vanart, ”vilket innebar

bro mellan 1940- och 1950-talets miljöorienterade diskurs och de operanta förespråkarna inom dagens hundträning och -utbildning. Samtidigt läggs tonvikten när psykologisk vetenskap åberopas olika: Företrädarna för den miljöorienterade diskursen, så som den kommer till uttryck i exempelvis 1946 års Skolkommissions betänkande (SOU 1948:27) och Skolkommissionens särskilda agautredning, ser framför allt den psykologiska vetenskapen som en utökad möjlighet att få veta mer om barnen: att skolmognadspröva och regelbundet testa dem, men också att anpassa undervisningen till där de befinner sig rent utvecklingspsykologiskt.

Att psykologin också, så som den refereras till och används av de operanta hundtränarna, skulle kunna *tillämpas* i själva undervisningsmetodiken är inget som direkt diskuteras. Tvärtom skriver Skolkommissionen kan de inte ålägga lärare en viss metod: ”de pedagogiska modeströmningarna avlöser varandra, och att binda undervisningen vid någon av dem vore att hejda den pedagogiska utvecklingen. Enligt själva den demokratiska skoluppfattningen bör dessutom läraren ha frihet att söka sig fram till de metoder, som gör det möjligt för honom att personligen fylla sin uppgift på bästa sätt; undervisningens effektivitet är bäst betjänt av en sådan frihet” (SOU 1948:27, sid 5). Skolkommissionen poängterar på samma gång vikten av att blivande lärare under sin utbildning får möta den nya tidens undervisningsmetoder, för att i sin framtida yrkesgörning kunna välja metoder som ”främjar elevernas självständighet och kritiska sinne, deras arbetsvilja och lust att arbeta vidare på egen hand, deras sociala sinne och förmåga av samarbete” (SOU 1948:27, sid 5). Det görs i det här sammanhanget inga referenser till någon *särskild* psykologisk forskare eller riktning, så som de radikalt behavioristiska hundtränarna refererar till Skinner.

Intressant att iakttas är också att när de hundtränarna förhåller sig till Skinner, så är det inlärningsteorin det handlar om. Det är den som omsätts i undervisningsmetodiken, i talet om hur hundar lär sig och i anpassningen av undervisningen till detta. När det istället kommer till de mer etiska övervägandena, det som har med att ge djuret kontroll över sin situation och strävan efter tillit, ömsesidighet, samarbete och samtycke, så sker det inte genom referenser till Skinner. Inte heller, om jag ska fortsätta parallellen med efterkrigstidens miljöorienterade diskurs i aga-debatten, till visioner om ett framtida samhälle, knappt ens om framtida hund-människa-relationer, även om det nog finns där någonstans i botten: Hundskolan utbildar, förutom hundägare, blivande hundinstruktörer i sitt synsätt, och förutom att lärarna försörjer sig på att ge dessa kurser, uppfattar jag det som att Hundskolan har en sorts mission. Den som Madeleine vid introduktionsmötet, utan att konkretisera, beskrev så här:

ett slags moraliskt upproriskhet eller trots. Alla störningar kopplades dock inte till vanart. Det gjordes till exempel skillnad på vanart och ”bristande fattningsgåva”, eller ”kroppslig svaghet”, och det var bara i relation till vanart som bestraffning kunde komma på tal. Och även när man menade sig ha att göra med vanart gjorde man skillnad mellan svår och mindre svår vanart. I fall av ”svårare vanart”, det vill säga när inga tillrättavisningar och bestraffningar hjälpte, skulle man inte tillgripa aga, utan skulle då avskilja eleven till ”en särskilt för dem lämpad fostran”

Ni kommer att träffa hundar och hundägare och ni kommer att vilja få dem att utvecklas så mycket som möjligt, så att de kan få det bättre med sin hundar.

Den moraliskt orienterade efterkrigsdiskursen har, särskilt inledningsvis, sin kunskapsbas i den *praktiska erfarenheten*. Diskursen är också enligt Qvarsebo starkast förankrad bland lärarna, det vill säga praktikerna, vilket blir synligt både i debatten i lärartidningarna och i den så kallade Skoldisciplinutredningen (SOU 1950:3). Den senare tillsattes 1947 för att tillmötesgå lärarkårens kritik mot förslaget om agaförbud och SÖ:s krav på en bredare genomlysning av frågan.¹³⁷ I Skoldisciplinutredningen, vars uttalade syfte var att ”avskaffa kroppsgagn som disciplinärt medel i folkskolan”, kom samtliga ledamöter från skolans värld. Skoldisciplinutredningen hade i uppdrag att ”klarlägga den ifrågasatta reformens /agaförbudets/ förutsättningar och konsekvenser ur skilda synpunkter” och kom att tolka detta uppdrag betydligt friare än vad från början var avsett. Syftet enligt direktiven var ”kroppsgagns avskaffande som disciplinärt medel i folkskolan”, men utredningens resultat blev istället att aga gjordes till ett pedagogiskt korrigeringsmedel bland andra.

Att den moraliska diskursen har sin kunskapsbas i den praktiska erfarenheten understryks i Skoldisciplinutredningen, genom att dess inledande kapitel byggs på en enkätundersökning ställd till landets små- och folkskollärare (genomförd inom ramen för utredningen). Där finns inget stöd för ett agaförbud. Tvärtom. Och inte heller hittar utredningen därefter något stöd för ett allmänt agaförbud i den psykologiska forskningen. I och för sig refererar den till ”Thorndike och andra amerikanska forskare” (SOU 1950:3 sid 54) som visat att det i samband med inläring är mer framgångsrikt med belöning än med straff eftersom straffet bara påtalar att något är fel, inte vad som skulle vara rätt. Men utredningen anser att detta är viktigare när det handlar om inläring, än om att beivra ett visst beteende. Då kan det ibland fungera att, exempelvis med ett straff, markera att det barnet gör inte är önskvärt (SOU 1950:3, sid 54-58). Efter resonemang fram och tillbaka, för att försöka fördjupa diskussionen om disciplinära straff, kommer till sist Skoldisciplinutredningen fram till att det inte finns tillräckliga skäl för ett generellt aga-förbud. ”Den psykologiska utredningen har ... inte givit vid handen, att kroppsliga straff i uppfostrande syfte för alla åldrar och i alla situationer skulle vara olämpliga. Alla straff kan missbrukas. Agan intar inte en särställning i detta avseende” (SOU 1950:3 sid 101). Utredningen utmynnar i att de avvisar ett förbud och istället föreslår ”vad som närmast kan beskrivas som en nyansering av de rådande bestämmelserna tillsammans med en rad nya disciplinbefrämjande åtgärder” (Qvarsebo, 2006, sid 74).

¹³⁷ ”När nu såväl lärarsammanslutningarna som skolöverstyrelsen funnit en ny utredning önskvärd, har jag därför ansett mig böra gå detta önskemål till mötes” (ecklesiastikminister Josef Weijne i direktiven till Skoldisciplinutredningen, citerad ur SOU 1950:3, sid 8)

Överfört till dagens debatt om hunduppfostran och -utbildning, utgår den positiva metoddiskursen precis som den miljödiskurs som Qvarsebo (2006) beskriver, från psykologisk forskning. Förekomsten av psykologiskt vetenskapliga referenser är däremot betydligt större bland dagens hundtränare, där den belöningsbaserade diskursen frekvent använder begrepp från inlärningsteorin: förstärkning, shejping, diskriminering, utsläckning, generalisering, kriterier, etc. Vidare är den nya och växande yrkeskategorin ”hundpsykolog”, precis som framväxten av skolpsykologyrket på 1950-talet, nära knuten till de miljöorienterade diskurserna.¹³⁸

Motståndet mot de radikalt behavioristiska hundutbildarna, kommer däremot inte från ett psykologiskt eller annat vetenskapligt håll, utan på samma sätt som den moraliskt orienterade efterkrigsdiskursen företräddes av praktiker, så är det praktiker som försvarar de mer traditionella hundträningssmetoderna (eller de metoder som åtminstone framställs som mer traditionella). Och de gör det återkommande just med hänvisning till att de har erfarenhet av en sorts hundar som ”velourfolket” (med vilket avses de som företräder de positiva metoderna) inte vet någonting om:

Problemet är att det finns mängder med oerfarna människor som tror på vad velourfolket säger och skriver och söker sig till ”instruktörer” och problemhundskonsulter som lovar att allt kan fixas med mjuka metoder. Att dessa kursledare aldrig har tränat exempelvis en vorsteh eller kanske inte en jakthund överhuvudtaget nämns aldrig. När sedan den lilla ögonstenen har blivit något år och utvecklat sin jaktlust fullt ut och inte går att ha lös över huvud taget trots alla köttbullar man lockar med är det kanske för sent. För många ägare kommer det att vara mer eller mindre omöjligt att komma tillrätta med sina hundar och inte får de då någon hjälp av mjukisfolket inte... Nej – då skylls allt på att hunden är omöjlig... Tro mig, det är mer än ett sådant ekipage jag mött. (Landin, 2011)

Och här en annan kommentar i samma stil:

Detta med forskning används gärna av de som vill kalla sig ”nya” – de kastar omkring sig en massa påstådd forskning med det är svårt att värdera vad denna forskning egentligen har gett – det är stor skillnad på forskning och vetenskap. Hela livet går egentlig ut på att forska, vi är alla forskare men det betyder inte att

¹³⁸ Anders Hallgren, som är utbildad humanpsykolog men aldrig jobbat som sådan, har sedan 1970-talet varit verksam som ”hundpsykolog”. Ofta kallas han för världens första hundpsykolog. I hans spår har sedan många fler kommit och idag erbjuds ett flertal olika utbildningar till hundpsykolog, problemhundskonsult etc. Alla i regi av privata utbildningsanordnare. Det finns ingen examensordning eller dylikt för dessa yrken, utan utbildningsanordnaren själv bestämmer innehåll och omfattning för utbildningarna. Se exempelvis <http://handmedhund.nu/hundpsykolog-utbildning/> <http://www.hundisverige.se/yrkesutbildning/hundpsykolog-introduktion-17686602> <http://www.hundskolorna.se/forelasningar-yrkesutbildningar/yrkesutbildningar/hundpsykolog/> <http://goteborg.hundenshus.se/problemhundstraning-hundpsykolog/>

vi har rätt i våra antaganden innan dessa är vetenskapligt styrkta. Tror /hundpsykologen/ Hallgren och hans anhängare verkligen att det inte ligger enorma mängder forskning bakom de metoder som har utvecklats genom 100 år eller mer? Bara för att man startade utveckling av metoder för 100 år sedan så är det inget som säger att man har låtit bli att utveckla sig – till skillnad från en del andra aktörer i marknaden. Min samarbetspartner i Norge har genom 17 år tränat över 3000 hundar, dels på kurs och dels genom privata timmar, det kallar jag praktisk och teoretisk forskning! (Fossum, 2011)

Qvarsebo leder sin studie av den svenska agadebatten i det mål som Foucault frammanar i *Övervakning och straff* (1993b [1974]): När det blir illegitimt att disciplinera skolbarnen genom att synligt styra dem uppifrån och utifrån, gäller det att utveckla former för att de istället ska internalisera de önskvärda uppförandekoderna och börja styra sig själva. I namn av frihet, modernitet och demokrati, har barn fått egna rättigheter och fysisk integritet, men samtidigt har också ”nya och mer effektiva strategier och tekniker utvecklats för att observera, forma och kontrollera barns liv på olika sätt” (sid 183).

Den blicken på utvecklingen av en omförhandlad och omtolkad barndom, är intressant att rikta mot Hundskolan (och andra hundutbildare som använder positiva metoder). Vad händer när kontroll blir självkontroll? Är de operanta metoderna i själva verket ett medel som hjälper människan att lära hundar att disciplinera sig själva? Är det så att hunden, under en flagga av samarbete och ömsesidighet, förvisso inte längre förväntas underordna sig, men däremot att frivilligt inordna sig inom de ramar som människan anger för umgänget? Är hundens möjlighet att ta egna initiativ och göra egna val uteslutande styrd av de förutsättningar som människan ger för att göra det?

Kontroll och självkontroll

Den sista procenten metoder på Hundskolan, den som inte innefattas i ”schyssta metoder”, synliggör att det till syvende och sist är människan (precis som den vuxna i förhållande till barnet och läraren i förhållande till eleven), som sätter ramarna för relationen. Den självkontroll som de schyssta metoderna syftar till att utveckla är en självkontroll inom dessa ramar. På så vis kan ömsesidigheten och samspelet på Hundskolan ses ur ett Foucaultianskt relationellt maktbegrepp (se exempelvis Foucault 1993b [1974] och 2003). All träning med hund, inom de olika lärande relationer som jag beskrivit i den här avhandlingen, skulle kunna sägas syfta till att hunden utvecklar sin självkontroll och att människan, när hundens självkontroll fallerar, kan kompensera genom att i de situationerna utöva kontroll över sin hund. Det är denna självkontroll och kontroll som kan erbjuda hunden en större frihet och större möjlighet att agera ihop med sin människa, om (själv)kontrollen fungerar. Kan människan vara säker på att hunden lämnar haren eller löptiken därhän och istället kommer som svar på ett intränat lockljud/stoppljud, så kan den exempelvis i mycket större utsträckning få vara lös, än den hund som inte kan kontrollera sig (eller kontrolleras) inför sådana lockelser.

En hund som har självkontroll – och/eller går att kontrollera – kan också i större utsträckning samverka med sin människa kring olika uppgifter. Den kan, som Haraways Cayenne, delta i den gemensamma problemlösning som kallas för agility eller som min Lissie i att, tillsammans med mig, flytta hästar mellan stallet och hagen (en förmåga som hon på eget initiativ förfinat i samband med att hon i perioder dagligen följt med mig och hästarna mellan stall och hage). Eller den kan, som gissningsvis Polishundstränarens hund, fungera som någon sorts polis- och/eller skyddshund, och genom att, idealt sett, aldrig vika med blicken från sin människa (förrän den fått tillåtelse) styras att (inom ramen för det som den fått lära sig) utföra det människan begär av den (typ kasta sig över en annan människa?).

En hund som inte går att kontrollera riskerar, som Polishundstränaren flera gånger understryker (metaforiskt uttryckt med de svarta sopsäckarna), att bli överkörd eller utsätta andra för obehag. En hund som har dålig självkontroll löper större risk att misslyckas och hamna i konflikter. Dessa hundar kan sägas utsättas för sådant som är för svårt för dem. Det är därför de misslyckas med självkontrollen och samarbetet och därför de, som Turid Rugaas (2006, sid 71) uttrycker det, förvandlas till problemhundar eftersom de har problem.

Det finns också hundtränare (eller människor som lever med hundar, eller andra djur) som ifrågasätter att inlärningsteorin alls ska användas för att träna, kommunicera med eller styra djur. Bara för att den fungerar ger det, menar de, inte människor automatisk rätt att använda sig av den. Bland vissa djurrättsaktivister har jag mött stark kritik mot inlärningsteoretiska metoder, eftersom de menar att dessa är ett effektivt sätt att kontrollera djur och, helt utan att det egentligen går att etiskt motivera, få dem att dansa efter den mänskliga pipan. För de som menar att det är acceptabelt att människor håller djur (exempelvis hundar eller hästar) men att relationen – också den lärande relationen – uteslutande ska grundas i frivillighet från djurets sida och att människan ska vara redo att anpassa sig till djurets önskemål, så kan inlärningsteorin också uppfattas som en för kraftfull kontroll av djurets beteende.¹³⁹ Flera gånger har jag i samband med personlig kommunikation i olika hund- och hästräningsgrupper på facebook rekommenderats att läsa den amerikanska författaren och debattören Alfie Kohns bok *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribe* från 1993 för att, som debattörerna på lite olika sätt formulerat det, förstå den grad av kontroll som gömmer sig under de belöningsbaserade metodernas till synes frivilliga ”samarbete”.

Bortsett från att Kohns bok, när jag till sist läser den, visar sig vara tämligen besmittad av halmdockan ”behaviorism”, ifrågasätter jag egentligen inte att inlärningsteorin kan handla om kontrol. Det jag ifrågasätter är om det alltid måste vara dåligt. Borde det inte vara möjligt att tvärtom se det som att något som gör det möjligt för hund och

¹³⁹ Här handlar min erfarenhet mer om diskussioner angående relationen häst- människa, än hund människa, bland annat med utgångspunkt i facebookgruppen Relationsbaserad hästräning

människa att kommunicera och förstå varandra, är bra också för relationen och för djuret. Att välja samarbete, för att det medför något positivt (till exempel en relation byggd på symmetriskt rollövertagande och social responsivitet), för att man är en social varelse och uppskattar samverkan och gemensam problemlösning, måste väl, som jag ser det, vara att föredra framför att tvingas till samarbete för att undkomma straff och/eller social utplåning.

Men visst, jag ska inte sticka under stol med att jag, nästan sedan det här avhandlingsarbetets födelse och precis som Asplund, sett parallellerna mellan Foucaults relationella maktbegrepp och det som avtecknar sig i en lärande relation mellan människa och hund baserad på inläringsteoretiska metoder. Längre hade jag svårt att få ihop Foucaults två olika maktrelationer: den yttre *disciplineringen* (den som ställer upp skolelever i snörräta rader i skolor och klassrum för att kunna övervaka, kontrollera, och i förekommande fall tillrättvisa, var och en av dem) och den inre disciplineringen, eller kanske hellre *regleringen* (den som verkar genom att individer styr sig själva i enlighet med rådande diskurser för lämpligt uppträdande, exempelvis för hur man som elev i skolan ska ta ansvar för sitt eget lärande), men när jag väl började se det som två olika former av maktutövning blev det betydligt lättare.

Polishundstränarens ideala lärande relation kan sägas vara baserad på yttre *disciplinering*. Det handlar om övervakning, kontroll och korrigerande i syfte att få hunden att hålla sig inom de ramar som människan tilldelar den. Hundskolans och Haraways/Cayennes lärande relationer rör sig istället inom det som skulle kunna kallas för *reglering*: Utifrån de roller (subjektpositioner) som erbjuds människa och hund – i vår tid, i vårt samhälle, i vår kultur, till exempel som Madeleine någon gång uttryckte det, ”att få må bra tillsammans” – gör dessa vad de kan för att genom lämpligt uppförande och självkontroll samverka och förstå varandra. Detta är vidare en form av maktutövning som behöver ett individuellt handlingsutrymme för att fungera. Det är ju individen själv som ska reglera sitt handlande (om än i enlighet med reglering utifrån), och för att kunna göra det behöver individen det handlingsutrymme som självkontroll faktiskt kräver. (Utan handlingsutrymme finns det ingen självkontroll att utöva).

Det är insikten om vad som krävs för självreglering, tror jag, som ligger bakom att nästan det första Madeleine säger till oss på hundinstruktörsutbildningen är att vi måste trygga hundarna och ge dem kontroll över situationen och sig själva.

Där Asplund i den radikala behaviorismen gång på gång ser Foucaultiansk drill och dressyr (disciplinering), uppstår alltså någon gång i 1900-talets övergång till 2000-talet en ny form av maktrelationer mellan människa och hund: den reglering genom självkontroll och självstyrning som ungefär samtidigt börjar uppmärksammas i den mänskliga världen av den så kallade governmentalityforskningen (se exempelvis Rose 1999). Egentligen är det lika mycket i enlighet med Foucaults maktteorier, som någonsin den dressyr Asplund vänder sig mot. Men den innebär samtidigt på ett helt annat sätt subjektifiering än disciplinering, ett erkännande av hunden som ett samverkande subjekt. Den medför också en individualisering av hunden, som inte längre bara blir en av

många företrädare av arten hund, utan en individ som ska förstås och tränas utifrån just denna individs historia.

Rätten till integritet hänger intimt samman med kontroll – och asymmetriskt rollövertagande. Som Alderson (1994, sid 47, refererad ur Bartholdsson, 2003, sid 141) föreslagit skulle det vara möjligt att framställa skillnaden i integritet mellan ett barn och en vuxen genom att rita två cirklar: Cirkeln runt den vuxna blir tjock och distinkt (det är en person som har en tydlig gräns mellan sig själv och andra). Cirkeln runt barnet blir tunn och bara en streckad linje. Möjligheten att överskrida barnets linje är tämligen oproblematiske och det är svårt, menar Alderson, att ens tala om det i termer av kränkning eller överträdelse.

På ett liknande sätt skulle eventuellt relationen mellan människa och hund kunna tecknas. En stor tvåbent med en tjock svart cirkel runt sig och en mindre fyrbent inringad av en tunnare, bitvis bruten linje? Ja, kanske är det så att relationen mellan människa och hund – eller vuxen och barn – *kan* ses. Men det behöver inte betyda att den *måste* ses så. Kanske kan vi välja att se på ett annat sätt, välja att göra andra etiska (och kanske också pedagogiska) val och på så vis synliggöra andra sätt att vara människa, barn och hund ihop på?

Jag skulle gärna dra den där linjen runt dem som befinner sig i relation till varandra och exempelvis försöka tänka frihet och integritet *inom* en social relation istället för att försöka placera den utanför relationen. I förhållande till ett barn eller en hund, som båda står i någon sorts omsorgsberoende till den vuxna/människan, är det den friheten som blir intressant att studera och artikulera. Det medför att blicken förflyttas från exempelvis en fråga som min inledande ”vad är ett barn?”, eller för den delen, ”vad är en hund?” till själva relationen vuxen-barn eller människa-hund. Och genom en sådan förflyttning kan samtidigt skillnaderna, vilka vi än menar att de är, också lösas upp, eftersom det är det som uppstår mellan dem som ingår i den lärande relationen som är det intressanta, det vill säga vad de tillsammans bildar.

Likheten mellan 40-talets aga-diskurser och motsättningarna mellan dagens hundträningdiskurser talar för att skillnaderna i hur inlärningsteorin uppfattats inom hundvärlden och i diskussionen om barnuppfostran och skolutbildning idag, inte på något enkelt sätt kan förklaras med att det i det förra fallet handlar om hundar och i det senare om barn. Inte heller av att det ligger ett drygt halvsekel mellan agadebatten och den debatt som pågår inom hundträningvärlden. Möjligen ska det i stället, med tanke på motsättningen mellan icke-akademiska praktiker och dem som grundar sina argument i vetenskapliga rön, ses som en konflikt mellan ett äldre och ett nyare vetande.

Vi ska nu för en stund lämna hundarna och gå in i nästa observationsstudie: den som handlar om hur inlärningsteoretiska principer formuleras inom en utbildning av blivande föräldrautbildare. Här finns inte alls lika tydliga diskursiva uttryck för en konflikt mellan icke-akademiska praktiker (bortsett då från de föräldrar som ska lära sig ett nytt

sätt att uppfostra och leva med sina barn) och vetenskapligt grundade ”experter”.¹⁴⁰ Istället ser konfliktlinjerna ut att gå mellan olika vetenskapliga synsätt, där de som företräder det mer inlärningsteoretiska perspektivet (det vill säga Komet-företrädarna) framstår som något stukade och fyllda av upplevelser av att vara missförstådda och därför ofta intar en försvarsposition i relation till andra vetenskapliga perspektiv.

¹⁴⁰ Att det inte är synligt i själva utbildningen betyder dock inte att det inte finns en likartad diskursiv motsättning i samhället, som den inom hundträningssvärlden. Jag har under avhandlingsarbetet vid ett tillfälle deltagit i en fortbildningsdag på en skola som satsade på något som av den inköpta ”experten” kallades för ”respektgympa”, vilket utan tvivel handlade om icke-akademisk praktik baserad på idéer om vuxenvärldens primat, auktoritär ledning och hyfs och ordning. Liknande tankegångar kring barnuppfostran och föräldraskap formuleras också återkommande i både tv, tidningar och sociala medier. På facebook har det också på senare år spridits ”lappar” som ska ha satts upp av lärare i både Portugal, Danmark och Storbritannien, med ungefär samma budskap. Lapparna sägs vara anslagna av lärare som tröttnat på uppfostrade elever och vill påminna föräldrarna om sin uppfattning om arbetsdelningen mellan hem och skola. I det portugisiska fallet sägs lappen ha haft följande innebörd:

”Vi påminner alla föräldrar att det är hemma man lär barnen de magiska orden: god dag, snälla, var så god, förlåt mig och tack.

Det är också hemma man lär dem att vara hederliga, inte ljuga, att komma i tid, vara flitiga, vara solidariska och att respektera sina vänner, de som är äldre och alla lärare.

Hemma lär man sig också att vara renlig, att inte prata med munnen full och att inte slänga skräp på golvet eller på marken.

Det är fortfarande hemma man lär sig att vara organiserad, ta god hand om sina ägodelar och inte röra andras.

Här i skolan lär vi ut svenska, matte, historia, geografi, fysik, vetenskapliga ämnen, engelska och gymnastik. Vi bara förstärker den uppfostran som barnen får hemma av sina föräldrar!”

KAPITEL 8.

KOMMUNIKATIONSMETODEN KOMETS FÖRÄLDRAUTBILDNING

I kapitel 5 behandlade jag den debatt som fördes om Skol-Komet i *Pedagogiska Magasinet* 2011. Vissa debattörer, som Englund och Engström (2011a,b), menade att Komet präglas av behavioristiska metoder som genom att vara hierarkiska och disciplinerande strider mot såväl FN:s barnkonvention som den svenska skolans värdegrund. Andra (som Karlberg 2011a och Forster 2011) försvarade programmet och menade att det skapar förutsättningar för värdegrundsarbete och ett klassrumsklimat präglat av respekt och arbetsro. Forster (2011) framhöll vidare att behavioristiska metoder *i sig* varken är goda eller onda. Det handlar om hur och i vilket sammanhang de används.

Kometprogrammen har utvecklats och tagits i bruk under en period när det blivit vanligare i både skolan och inom socialtjänsten att erbjuda manualbaserade utbildningsprogram i syfte att, exempelvis, förebygga mobbning, motverka psykisk ohälsa hos unga eller stödja föräldrar i deras föräldraskap. Programmen har svarat mot sådana krav på effektivitet och evidens som rests inom delar av den offentliga sektorn på senare år. Kravet på att verksamheten i skolan ska vara evidensbaserad, finns, som jag nämnde i kapitel 1, till och med sedan 2011 inskrivet i skollagen (SFS 2010:800, 1 kap 5§). Inom socialtjänsten finns det istället nationella riktlinjer, som kontinuerligt uppdateras och enligt Socialstyrelsens information ska vara ”framtagna utifrån aktuell forskning och beprövad erfarenhet” (Socialstyrelsen, uå).

När Englund och Engström (2011a,b) kritiserar Skol-Komet, är det inte första gången som de manualbaserade programmen för föräldrastöd och skola nagelfars. Bland annat har läkaren Lars H Gustafsson återkommande varnat för att vissa föräldrastödsprogram innehåller barnuppfostringsmetoder som han menar är kränkande gentemot barnet. Och när Skolverket i rapporterna *På tal om mobbning – och det som görs* (2009) och *Utvärdering av metoder mot mobbning* (2011) ställde sig skeptiska till många manualbaserade anti-mobbningsprogram och dessutom pekade på att det finns exempel på insatser som till och med kan leda till en ökad förekomst av kränkning av elever, så fick sig programmen en rejäl törn. Under en period var det mycket skrivelser

i svensk press, både från upprörda företrädare för programmen, bestörta utövare av metoderna på svenska skolor och kritiker – som Englund och Engström – som tyckte det var viktigt att nu ytterligare fördjupa diskussionen om programmens vara eller inte vara i en svensk kontext (se exempelvis Englund m fl 2009). Därefter har det åter blivit ganska tyst.

När jag 2015 kontaktar Komet i Stockholm för att fråga om möjligheten att följa en gruppledd utbildning inom Skol-Komet visar det sig att den är lagd på is. Inga nya gruppleddare utbildas. Utbildningen har, får jag senare veta, varit för omfattning och om Stockholms Stad (som ”äger” programmet) överhuvudtaget ska fortsätta med Skol-Komet, så är det nödvändigt att materialet helt revideras. Någon möjlighet för mig att ta del av detta material, utan att gå någon utbildning, finns det tyvärr inte heller, eftersom kometföreträdarna inom Stockholms stad har som policy att inte lämna ut skriftligt material till någon som inte genomgår en Komet-utbildning. Alternativet blir att delta som observatör på en gruppledd utbildning inom en annan del av Komet-programmet, riktad till föräldrar, vilket jag gör våren och hösten 2016.

Det är den observationsstudien som framför allt ligger till grund för det här kapitlet. Jag kommer att redogöra för de observationer jag gjorde under utbildningen av blivande föräldrautbildare inom föräldra-Komet 3-11 år. Jag kommer också att presentera de synsätt som inspirerat Komet och i det sammanhanget särskilt diskutera hur den behavioristiska inlärningsteorin används. Det material som analysen bygger på är dels observationsanteckningar, dels skriftligt material i form av gruppleddarpärmen (som både fungerar som kortfattad programpresentation och manual för hur arbetet med en föräldragrupp ska organiseras och genomföras), kursboken *Fem gånger mer kärlek* (Forster, 2009), Kometprogrammets hemsida där det både finns informations- och utvärderingsmaterial (kometprogrammet.se), presentationen av föräldrastödsprogrammet *De underbara åren* i boken med samma namn (Webster-Stratton 2007) och vetenskapligt och journalistiskt material som i olika sammanhang publicerats om Komet och som jag refererar till i direkt anslutning till att jag nämner det.

Kapitlet inleds med en diskussion om relationen mellan stat-föräldrar-barn (varför finns överhuvudtaget sådana här program?) för att därefter följas av en introduktion till Komet, en analys av de vetenskapliga avlagringar som går att skönja i Kometprogrammet och en undersökning av vad det är för ett barb som frammanas inom utbildningen och vilken roll ett återkommande citat ur Hjalmar Söderbergs roman Doktor Glas egentligen fyller.

Statens trädgårdsmästare

För att den erkännande dynamik som White (2002) talar om ska fungera, krävs att vuxenvärlden tolkar barnets behov åt barnet. Det har traditionellt funnits en respekt för privatlivets helgd och för föräldrars rätt att utöva föräldraskap enligt eget huvud. Men i växande omfattning använder staten idag föräldrar/vårdnadshavare/familj för att

skapa uppväxtvillkor och lärande relationer som kan garantera framtida medborgares omsorg, uppfostran och utbildning (Wissö, 2012). Föräldrarna blir en sorts trädgårdsmästare, satta att kultivera barnet. Och precis som den ideala trädgårdsmästaren försöker åstadkomma en så god mylla och så lämpliga yttre omständigheter som möjligt för sitt frö, förväntas också föräldrar att göra något liknande för sina barn.

Skulle föräldrarna fallera, och inte erbjuda barnet en tillräckligt god jord att gro i, synliggörs relationen mellan staten och barnet; att barnet *ytterst* är det allmännas ansvar och att föräldrarna/familjen är statens medel för att uppfostra detta barn till en framtida lämplig medborgare.¹⁴¹

I två fall – minst – går det allmänna in och tar det direkta ansvaret för barnet om föräldrarna sviktar, nämligen ifråga om

- Omvårdnad (föräldrarnas/familjens förmåga att tillgodose barnets basala behov av sådant som bostad, mat och fysisk och psykisk trygghet, liksom att uppfostra barnet så att det inte blir kriminellt och hotar andras fysiska och psykiska trygghet, eller samhällets själva ordning)
- Utbildning (genom skolplikten har staten markerat att en del av det uppdrag som föräldrar har att fullgöra, är att se till att barnet kommer till skolan och får en utbildning, medan staten sedan tar över ansvaret för utbildningens själva innehåll).

En följd av bristande omvårdnad kan bli att barnet omhändertas av sociala myndigheter och ges en annan familj (ett familjehem). En följd av ouppfylld skolplikt kan bli utdömande av vite (penningstraff).¹⁴²

I stället för den metaforiska bilden av föräldrar/vårdnadshavare som statens trädgårdsmästare, kan man beskriva föräldra-barn-relationen som en institution – i sociologisk mening. Det vill säga som något som genom att erbjuda en form och praxis modellerar det mänskliga uppträdandet i enlighet med vad samhället ser som önskvärt (Berger och Kellner, 1965).

Föräldrar är, bland annat enligt föräldrabalken (6 kap, 1-2§), skyldiga att garantera sina barn omvårdnad, trygghet och god fostran. De ska behandla barnet med aktning

¹⁴¹ Jag skriver växelvis staten och det allmänna, och menar med det alla politiska nivåer: stat, region/landsting och kommun. Sanktioner mot föräldrar på kommunal nivå, styrs av lagar stiftade på nationell nivå.

¹⁴² Enligt Skolinspektionens riktade tillsyn ("Skolpliktsbevakning" 2011) förekom vitesföreläggande i tio procent av Sverige kommuner under läsåret 2006/07. Enligt tidningen Advokaten (nr 1 2014, årgång 80) var den 1 november 2012 20 800 barn i Sverige omhändertagna i så kallad heldygnsinsats. Av dessa var drygt 5000 tvångsomhändertagna, enligt Lagen om Vård av Unga (LVU) och i ca 70 procent av dessa fall handlade det om brister i hemmiljön, i ca 25 procent av dessa fall om den unges eget beteende och i 5 procent om en kombination av hemmiljö och den unges eget beteende.

för dess person och egenart och de får inte utsätta barnet för kroppslig bestraffning eller annan kränkande behandling. De är också ansvariga för att barnet får den tillsyn, utbildning och försörjning som det behöver, liksom för den uppsikt som krävs för att barnet inte ska åsamka någon annan skada.

I samma stund som ett barn föds (i vissa fall redan i den stund som graviditeten konstateras¹⁴³) är föräldrarna skyldiga att handla på ett visst sätt. Och man kan säga att lagen både instiftar och bekräftar den inrättning som föräldra-barn-institutionen är. På samma sätt bekräftar föräldrar och barn i normalfallet föräldra-barn-institutionen genom sin vardagliga praktik: de erkänner varandra som föräldrar respektive barn och de interagerar mer eller mindre i enlighet med de förväntningar som finns om handlande inom denna institution.

Enligt Persson (2014: sid 48) måste en institution för att vara en institution ”ge upphov till ett visst handlande och när den gör det bekräftar handlandet institutionen”. I föräldra-barn-institutionens fall sker detta på två nivåer: det finns en föräldra-barn-institution på samhällelig och lagstiftnings-nivå, som berör *alla* föräldrar och barn, och det finns en föräldra-barn-institution på partikulär nivå, som berör varje enskild föräldra-barn-relation. Om barnet – eller föräldern – i den senare institutionen vänder den andra ryggen, stänger öronen och går ut genom dörren för att inte återvända – upplöses, på partikulär nivå, just den föräldra-barn-institutionen. Men det betyder inte att föräldra-barn-institutionen på samhällelig nivå upphör. Där kommer den tvärtom att användas mot den förälder som av någon anledning inte ger – eller inte förmår ge – sitt barn den omvårdnad, trygghet, fostran och tillsyn som lagen kräver.

När föräldra-barn-institutionen uppvisar allvarliga problem; barnet lyder inte eller föräldern tar inte hand om barnet; ingriper samhället. Föräldrarna/föräldern och/eller barnet kan erbjudas olika former av stöd, som exempelvis Kometprogrammets föräldrautbildningar, för att återupprätta en fungerande föräldra-barninstitution. I andra situationer kan barnet omhändertaras och en ny föräldra-barninstitution upprättas (till exempel genom en familjehemsplacering).

Som Persson (2014: sid 49) påtalar kan en institution bara upprätthållas om inblandade individer handlar i enlighet med institutionens ”regler”. Detta handlande kan åstadkommas genom tvång – inom institutionen, exempelvis genom att en förälder utövar tvång gentemot sina barn, eller utifrån, riktat mot institutionen, exempelvis genom

¹⁴³ Modern avkrävs ett visst handlande under graviditeten, för att inte skada sitt blivande barn. Dessa föreskrifter är inte nedtecknade som en lag, utan förmedlas framför allt av mödrahälsovården i form av olika råd och upplysningar: risker med att röka, dricka alkohol, äta vissa saker etc. En förälder som allvarligt bryter mot dessa råd, exempelvis genom att missbruka alkohol eller droger, kan dock riskera att få barnet omhändertaget efter förlösningen, eller till och med bli tvångsvårdad med stöd av Lagen om vård av missbrukare (LVM) under själva graviditeten. När tvångsvård enligt LVM beslutas, görs det med argument som handlar om omsorg om modern, men det har också funnits förslag, senast 2009, om att kunna använda LVM mot missbrukande gravida kvinnor för att på så vis skydda *förestrets* liv och hälsa. Det förslaget har dock inte gått vidare till beslut utan LVM kan endast användas mot gravida kvinnor med argument som har med moderns situation att göra (Reitan och Weding, 2012).

att staten går in och omhändertar ett barn – eller genom att de inblandade individerna ömsesidigt samarbetar för att bekräfta och upprätthålla institutionen.

De två medel som det offentliga använder sig av för att påverka en dåligt fungerande föräldrabarn-institution är

1. Frivilligt stöd, riktat till föräldrar (ibland också till barn)
2. Samhälleliga tvångsåtgärder

Ser man närmare på när respektive insats väljs, så handlar det frivilliga stödet i hög grad om situationer där *barnet* inte lyder de normer som finns om hur barn ska vara och uppträda (inom föräldra-barn-institutionen och/eller i samhället i stort), medan de samhälleliga tvångsåtgärderna handlar om när *föräldrar* inte lyder de samhälleliga regler som finns för hur barn ska vårdas och uppfostras.

Så länge det offentliga kan samarbeta med föräldrarna, tillgrips de frivilliga metoderna och det är först när föräldrarna inte längre – av någon anledning – vill eller kan fungera som samarbetspartner, som det offentliga tillgriper tvång.

Även om det idag är vanligt att välfärdspolitikens utveckling på EU- och OECD-nivå framställs som en utveckling mot en social investment state (se exempelvis Lister 2004, Hopman & Knijn 2015 och Morel, Palier & Palme 2009), har tankegångarna en längre svensk historia. I Sverige har socialpolitiken (och då inte minst familjepolitiken) ända sedan 1930-talet och Alva och Gunnar Myrdals bok *Kris i befolkningsfrågan*, setts som en investering i framtiden. Paret Myrdal menade att en frisk, välutbildad och växande befolkning var en förutsättning för ekonomisk utveckling, och kopplade tidigt samman sociala reformer med ekonomiska framsteg. Framtiden, det moderna nya samhället, behövde en ny sorts föräldrar. ”Vi behöva icke lära mödrarna att älska sina barn, men vi behöva lära dem att älska dem klokt” som Alva Myrdal ska ha uttryckt det (Nilsson, 1994, sid 221).

Ett sätt att lära föräldrarna att älska sina barn klokt, var via familjerådgivningsbyråer. 1931 bjöd Alva Myrdal genom ABF in till Sveriges första föräldrakrets. Inspirationen kom från USA där föräldrautbildning grundad i psykologisk vetenskap sedan decennier erbjöds i anslutning till vissa förskolor. Precis som ifråga om dagens manualbaserade föräldrautbildningar, utrustade Alva Myrdal sin krets med en studiehandledning för vad som skulle avhandlas vid respektive träff (sammanlagt femton stycken). Det handlade om sådant som att lära föräldrarna principer för inlärning och utveckling, ge dem kunskaper om barnens fysiologi och psykologi och framhålla vikten av goda vanor, lekens betydelse och varför föräldrar inte ska äga sina barn (Nilsson, 1994, sid 215-219).

Det skulle dock dröja ända till 1970-talet innan Sverige fick en föräldrautbildning för alla blivande föräldrar. Då antog Sveriges riksdag en lag om allmän föräldrautbildning (Prop. 1978/79:168). Utbildningen skulle ges i mödra- och barnhälsovårdens regi och erbjudas alla blivande eller nyblivna (biologiska) förstagångsföräldrar, med syfte att ge dem ökade kunskaper och möjlighet till kontakt och gemenskap. När utbildningen inrättades var målet att den förutom att ge insikter om barns utveckling och behov,

också skulle erbjuda en träffpunkt och på så vis uppmuntra föräldrar att utifrån barnens behov söka påverka samhället i riktning mot större barntillvändhet. Den målsättningen har levt kvar in i 2000-talet, men har successivt vänts mot familjen i stället för mot samhället. 2008 återfinns den – något urvattnad och avpolitiserad – i föräldrastödsutredningens betänkande Föräldrastöd - en vinst för alla (SOU 2008:131) liksom i regeringens definition av föräldrastöd som ”/e/n aktivitet som ger föräldrar kunskap om barns hälsa, emotionella, kognitiva samt sociala utveckling och/eller stärker föräldrars sociala nätverk” (refererad ur Nationell strategi för föräldrastöd).

Överhuvudtaget kan utvecklingen under 2000-talet beskrivas som en rörelse från 1970-talets idéer om ett slags utvidgat föräldraskap, där samhället skulle fungera som komplement till familjen och bistå med sådant (bland annat kunskap) som upplösta sociala band ansågs ha skapat ett behov av (SOU 1978:5 sid 13), till 2000-talets betoning av det enskilda föräldraansvaret där föräldrarna ytterst hålls ansvariga för sina barn och där statens erbjudande handlar om att ge föräldrarna stöd att axla denna roll (Littmarck, 2012, sid 21).

Det är i det här sammanhanget som bland annat föräldra-Komet ska ses. Utbildningen är ett av de manualbaserade föräldrautbildningsprogram som idag används runt om i Sveriges kommuner och som, bland annat av Folkhälsomyndigheten, framhållits som ett vetenskapligt evidensbaserat alternativ till det föräldrastöd som tidigare erbjudits i mödra- och barnavårdens föräldragrupper.

Två argument för ökad offentlig satsning på föräldrautbildning återkommer de senaste decennierna i riksdagsbeslut och deras förarbeten: det första handlar om en oro för barns psykiska och fysiska hälsa, det andra om föräldrars påstådda vilshenhet. Kontakten med mor- och farföräldrar antas ha minskat, och därför ska behovet av samhällsstöd för den som ska uppfylla sitt föräldraansvar ha ökat (se exempelvis utredningarna Stöd i föräldraskapet och Nya verktyg för föräldrar (SOU 1997:161, och Bremberg, 2004)

Ett något annat – betydligt mer Foucaultianskt – sätt att förstå framväxten av dessa offentliga föräldrautbildningar erbjuder Therese Wissö. När hon (2012, sid 53) sammanfattar 2000-talets föräldrastödsutredningar, konstaterar hon att fokus ligger på ”samspelet mellan den enskilde föräldern och barnet, snarare än på strukturella förändringar i samhället” – vilket hon i sin tur, med referens till bland annat den brittiska sociologen Nicholas Rose forskning om liknande processer i Storbritannien, konstaterar handlar om att snarare än *mer* styrning av föräldrarna, finns nu en strävan efter *bättre* styrning och i förlängningen – eftersom staten inte öppet kan gå in och styra relationerna inom en familj – om att genom föräldrastödet få familjerna att styra sig själva i enlighet med statens definition av gott föräldraskap och på så vis bidra till att forma goda samhällsmedborgare (Wissö, 2012, sid 63).

Talet om evidens

En viktig form av det som Foucault kallar för bio-politisk styrning (det vill säga, den politiska disciplineringen och regleringen av människors kroppar och liv) går via vetenskaplig forskning, inte minst idag när det inom många sektorer efterfrågas evidensbaserade metoder. Foucault talar om hur skapandet av kategorier, som ”barn”, också skapar styrbara subjekt och genererar vetenskapligt förankrade teorier om exempelvis barnuppfostran och undervisningsmetoder som i sin tur påverkar vilka möjligheter som finns att vara i en lärande relation. En del av de diskursiva spänningar i synen på lärande relationer som jag diskuterat i tidigare kapitel, handlar om vilka metoder som går att legitimera mot bakgrund av exempelvis barn- eller hundsyn (eller synen på hur relationen mellan människa/vuxen och hund/barn bör vara). I den diskursiva kampen spelar vetenskapen en ibland avgörande roll. Den som kan luta sig mot vetenskapliga resultat använder dessa som argument för hur exempelvis barn och hundar ska uppfostras och undervisas. Skinner liksom dagens företrädare för den radikala behaviorismen är tydliga exempel på detta, men egentligen förekommer det hela tiden och överallt. Alla företrädare för en vetenskaplig teori är inte lika intresserade som Skinner var av att utveckla tekniker och metoder med utgångspunkt i sin forskning, men effekterna av en vetenskaplig teori kan ändå få ett starkt genomslag för mänsklig praktik. Vygotskijs betydelse på senare år inom den pedagogiska forskningen i Sverige – och i läroplanerna från 1994 och framåt – kan ses som ett exempel på detta (Selander, 2017 sid 85-86, Säljö, 2014 sid 305-306).

För de manualbaserade föräldrastödsprogrammen är det vanligt att som en sorts kvalitetsstämpel framhålla att de bygger på vetenskaplig grund. Inom Kometprogrammet betonas det i olika sammanhang att det är en evidensprövad metod, med innebörden att det finns stöd i forskningen för att den fungerar. Det första som (både 2016 och 2018) möter besökaren av Kometprogrammets hemsida är orden ”En forskningsbaserad metod för föräldrar och lärare” (Kometprogrammet.se). Under min observationsstudie hör jag ofta företrädare framhålla det vetenskapliga stödet för Komets metoder. Men det händer också att motsatsen kommenteras, nämligen att evidensanspråket gör programmen trögföränderliga. Det som finns i pärmarna (”manualerna”) måste vara beforskat och ibland också introduceras i exakt den ordning det presenteras i manualen, och då går det inte att byta eller länka till nytt material hur som helst – eftersom programmet då inte längre kan göra anspråk på att vara evidensbaserat.

Frågan om Komets vetenskaplighet är en av de punkter som Englund och Engström (2011a,b) riktar in sin kritik mot. Programmets eventuella evidensproblem uppmärksammas också av Bergh (2013) i den uppföljande studie inom ramen för forskningsprojektet ”värdefull skola”, som Englund och Engström tillsammans med bland annat Bergh initierat och fått stöd från Vetenskapsrådet för. Bergh menar, precis som tidigare Englund och Engström, att det dels är för många av de texter som anförts som vetenskapligt stöd för Komet som är studentuppsatser, dels att det finns innehållsliga oklarheter och krockar mellan Forsters respektive Karlbergs doktorsavhandlingar, som båda

handlar om Komet och som båda brukar anföras som den tyngsta evidensen för de olika Komet-programmens effektivitet. Bergh iakttar dessutom att de tre disputerade forskare som utvärderat programmet, samtliga är programkonstruktörer:

När det sedan gäller de etablerade forskare som presenteras på hemsidan, i första hand Martin Forster, Knut Sundell och Martin Karlberg, så har alla en koppling till och därmed intressen i programmet. Förutom en hänvisning till Skolverkets (2011) rapport Utvärdering av metoder mot mobbning, i samband med att Martin Forster, Sven Bremberg, Martin Karlberg och Terje Ogden i Sydsvenskan bemöter den kritik som framförts av Skolverket våren 2011¹⁴⁴, så finns inga referenser till forskning som genomförts av andra forskare än programföreträdarna själva. (Bergh, 2013, sid 126)

Min studie handlar inte om att undersöka huruvida Komet är ett effektivt föräldrastödsprogram eller inte. Det jag däremot vill påtala är hur talet om evidens används av programmet för att ge ökad legitimitet och hur en eventuell brist på evidens används av dess kritiker för att ifrågasätta denna legitimitet. Även om komet-kritiker som Englund & Engström framhåller att evidens inte är ett tillräckligt skäl för att använda ett visst program inom skolan om det står i strid med värdegrunden, så blir ändå själva valet att använda talet om evidens som argument för eller mot en metod samtidigt ett sätt att legitimera själva evidensargumentet.

Ett första möte

Jag behöver aldrig tvivla på vilken som ska bli min observatörsroll på Stockholms Stads gruppleदारutbildning i Komet 3-11 år. Jag är observatör som deltagare, på gränsen till fullständig observatör (Gold 1958).¹⁴⁵ Lärarna markerar från första stund att jag inte förväntas ta aktiv del i kursgruppen och utbildningen på det vis som jag kunnat göra på Hundskolan. Min uppgift blir att sitta i den bakre regionen av det långsmala klassrummet och därifrån iaktta och anteckna. Det innebär att känslan från Hundskolan av att erfa och kunna ta med sig och pröva utbildningen i den egna praktiken, aldrig infinner sig.

¹⁴⁴ Se <http://www.sydsvenskan.se/2011-02-13/slutsatser-om-mobbning-haller-inte> (nedladdad 2016-12-06)

¹⁴⁵ Precis som vid kursstarten på Hundskolan presenterade jag mitt projekt för Kometgruppen i samband med den första träffen, och gav dem i enlighet med Vetenskapsrådets forskningsetiska principer, information om mitt forskningsprojekts syfte, att jag kommer att skydda deltagarnas identiteter (konfidentialitet), att det är frivilligt att delta och när som helst avbryta sitt deltagande (samtycke) och att studiens resultat kommer att användas i min doktorsavhandling och eventuellt i vetenskapliga och populärvetenskapliga texter och framträdanden i anslutning till denna. (Vetenskapsrådet (uå)). Ingen av deltagare hade någon invändning mot att jag skulle närvara och göra min observationsstudie under deras gruppleदारutbildning.

Två lärare tar emot den första dagen: Eva och Marianne. De anvisar mig min plats och förser mig med material. Det är också de som introducerar mig, och ger mig möjlighet att säga några ord om vem jag är, varför jag är här och be om övriga deltagares tillåtelse att delta. Jag presenterar mitt projekt för gruppen och gör det på ett likartat vis som vid inledningen av observationsstudien vid Hundskolan: de får information om mitt forskningsprojekts syfte, att jag kommer att skydda deltagarnas identiteter, att det är frivilligt att delta och när som helst avbryta sitt deltagande och att studiens resultat kommer att användas i min doktorsavhandling och eventuellt i vetenskapliga och populärvetenskapliga texter och framträdanden i anslutning till denna (www.codex.vr.se). Ingen har något att invända. Ingen har några frågor. Men de ser vänligt stämda ut.

Föreläsningen börjar exakt i tid. ”Vi är noggranna med det”, säger Eva. ”Vi vet att det är viktigt att hålla på tiden”, förklarar Marianne.

Det där med att börja i tid och inte vänta in eftersläntrare känner jag igen från Hundskolan. Men inte bara det är bekant, också hela utbildningsupplägget är snarlikt. Det handlar om att varva teoretiska kursmoment med praktiska (deltagarna ska parallellt med kursträffarna hålla i två egna föräldrakurser), om att filma vissa praktiska moment som genomförs på hemmaplan och utvärdera erfarenheterna som görs under praktiken ihop med kurskamrater och lärare vid kursträffarna i Stockholm. Det ingår också en del läsning, om än betydligt mindre än på Hundskolan. Viktigast är gruppleddarpärmen med kursledarmaterial (manualen) kompletterad med en kursbok skriven av en av de ursprungliga Komet-konstruktörerna, Martin Forster (2009).

För att bli certifierad handledare i Komet 3-11 år krävs 100 procent närvaro på de sex kursträffarna (eventuell frånvaro får tas igen nästa gång kursen ges), att man till fullo genomfört de två föräldrakurserna parallellt med kursträffarna och att man blivit godkänd på de skriftliga uppgifterna och på en film där man under 30 minuter filmar sig själv medan man har en föräldragrupp.

Filmen ska visa att ni kan vara förebildliga, det vill säga att ni som kursledare kan göra det vi lär föräldrarna att göra gentemot sina barn.

Deltagarna på ”min” Kometkurs är kommunanställda socionomer, psykologer, lärare, familjebehandlare och habiliteringsanställda – huvudsakligen från Storstockholmsområdet. Det är Stockholms Stad som skapat, utvecklat och äger Komet-programmet och sedan något år har det också bestämts att det huvudsakligen är anställda inom Stockholm Stad som ska erbjudas Komets gruppleddarutbildning. Personer från resten av landet kan, berättar lärarna, få plats på nåder om en kursgrupp inte är full, genom att hemkommunen köper kursplatsen av Stockholms Stad. Ungefär 50 kursledare om året har utbildats sedan starten 2003.¹⁴⁶

¹⁴⁶ Sommaren 2016 sluts ett avtal mellan Stockholms Stads Kometverksamhet, Karolinska Institutet och Martin Forster. KI tar då över förvaltningen av både de olika Komet-programmen och ABC (Alla Barn i

Trots att jag på gruppleदारutbildningen inte möter några uttalade försök att skapa distinktioner mellan Komet-programmet och andra programs och uppfostrings- och utbildningsmetoders synsätt (på det sätt som exempelvis Hundskolan tydligt avgränsade sig gentemot exempelvis hot- och korrigeringssträning) urskiljer jag snabbt tecken på att företrädarna för Komet befinner sig i försvarsställning. Det visar sig inte minst genom den ofta upprepade anspelningen på att programmet är anpassat till *svenska* förhållanden. Jag uppfattar det som att lärarna genom att referera till den här adaptationen till svenska förhållanden, försöker vederlägga och bli kvitt den kritik som har riktats mot vissa av programmets metoder.¹⁴⁷

Att Komet vilar på behavioristisk grund är uppenbart, även om det inte direkt sägs högt. Eva uppmanar oss vid något tillfälle till att inte använda oss av den beteendepsykologiska terminologin i föräldragrupperna, och i gruppledarparmen som innehåller material som kan användas i kontakten med föräldrar som ska gå Komet, finns det bland annat ett välkomstbrev där grunden för programmet presenteras som det gissningsvis mindre diskursivt laddade ”kognitiv beteendeterapi (KBT) och social inlärningsteori”. Under föreläsningen vid det första kurstillfället presenteras grunden för Komet på en något mer behavioristiskt klingande prosa, när lärarna säger att Komet bygger på beteendepprinciper och inlärningspsykologi. Själva begreppet behaviorism undviks däremot.

Under introduktionen presenteras några av de fundament som Komet står på. Två principer (uppmärksamhetsprincipen och härmningsprincipen) och tre modeller (orsaksmodellen, 5:1-regeln och Pyramiden). Jag ska redan nu (för att underlätta läsbarheten längre fram) kort beskriva dessa:

Uppmärksamhetsprincipen och härmningsprincipen

De två principer som återkommande anropas och används i Kometutbildningen benämns ”*uppmärksamhetsprincipen*” och ”*härmningsprincipen*”. Den förra handlar om att uppmärksamma önskvärt beteende och undvika att uppmärksamma negativt beteende (det vill säga positiv förstärkning och utsläckning). Den sammanfattas: ”Det barnet får uppmärksamhet för kommer det att fortsätta med” (gruppledarparmen, flik 1).

Den senare principen, härmningsprincipen, handlar om modellinläring.

Centrum), vad gäller övriga landet. En ny decentraliserad utbildningsorganisation ska tillskapas, administrerad av Martin Forster på KI och avtalet börjar gälla våren 2017. Se <http://www.forster.se/kometabc/> Nedladdad 2016-12-06

¹⁴⁷ Ett visst stöd för det antagandet hittar jag i programkonstruktören Martin Forsters utvärdering av Kometprogrammets effektivitet, då han förklarar att skälet till att de ursprungligen nordamerikanska föräldraträningssprogrammen anpassats till svenska förhållanden är att programkonstruktörerna antog att svenska föräldrar och lärare skulle ha svårt att acceptera vissa av ursprungsprogrammets metoder. ”To ensure high acceptability and consequently adherence to the interventions, culturally adapted programs seemed to be necessary (Forster, 2010, sid 72).

Om uppmärksamhetsprincipen vilar tryggt i Skinners inlärningsteori, så visar modellinlärningen på andra influenser, nämligen från den vidareutveckling av den radikala behaviorismen som benämns *social* inlärningsteori och utvecklats av bland annat den amerikanska psykologen Albert Bandura (se exempelvis Bandura 1971). Den sociala inlärningsteorin brukar beskrivas som en sorts bro mellan behavioristiska och kognitiva beteendeteorier genom att inte bara förklara mänsklig inlärning med det som blir förstärkt, utan också inkludera kognitiva processer och möjligheten att lära via att iaktta någon annan. Det är framför allt denna modellinlärning som har tagits upp i Komet, och som utgör en av programmets grundläggande principer: Barn gör inte som du säger utan som du gör. Ett effektivt sätt att lära är att se och höra.

Orsaksmodellen

Orsaksmodellen framställs rent grafiskt som en byrå med fyra lådor. Tre av lådorna är stängda. På dem står det

- Egenskaper, barnet
- Egenskaper, föräldrar
- Livssituation

De stängda lådorna symboliserar sådant som är svårt att göra något åt: biologiska och psykologiska egenskaper, arbetslöshet, sjukdom, skilsmässa... Alltså sådant som inte kan påverkas inom ramen för en föräldrautbildning, som Eva formulerar det. Istället, poängterar hon, är det viktigt att leda föräldrarna bort från de där lådorna till sådant som går att påverka (det som finns i den fjärde lådan). Det gäller att kunna göra skillnad mellan vad någon *är* (till exempel orolig) och vad någon gör (till exempel går fram och tillbaka). Det är nämligen sådant som någon gör som en Komet-kurs kan bidra till att förändra.

Betona bemötandet. "Bemötandet är det vi kommer att jobba med eftersom bemötandet vanligtvis är lättare att förändra än egenskaper eller sin livssituation".
(Gruppledarpärmen, möte 1)

Den fjärde lådan är följaktligen märkt "Bemötande" och till hälften utdragen. I den kan det ligga sådant som "Sluta skrika på barnet", "Laga mat tillsammans" och "Beröm barnet när det hänger upp jackan".

5:1-regeln

5:1-regeln betyder i korthet att föräldern i relationsstärkande syfte ska ge sitt barn "fem gånger så mycket uppmuntran och positivt umgänge som krav och tillsägelser"

(Gruppleddarparmen, möte 1). Regeln beskrivs metaforiskt som ett bankkonto. För att barnet ska vilja samarbeta, krävs att det gjorts ordentligt med insättningar på det positiva kontot ("förtroendekontot").

Pyramiden

Pyramiden, slutligen, beskriver Komets struktur och metodologi och den betydelse programkonstruktörerna lägger vid att föräldrar kontinuerligt gör aktiva insatser för att skapa och vidmakthålla en positiv relation till sina barn. En sådan relation ses som basen för allt annat.

Pyramiden är indelad i tre nivåer, basen, mellannivån och toppen.

I basen handlar det om den goda relationen och här finns det som kallas för *gemensam stund*. Den gemensamma stunden är tänkt att stärka relationen mellan förälder och barn genom att föräldern avsätter en viss tid (förslagsvis 10-15 minuter) varje dag då den umgås med sitt barn helt på barnets villkor. Det ska bli en vardaglig rutin och är den allra första hemläxa en förälder på Kometkurs får.

I pyramidens mellannivå finns *uppmuntran* och *förberedelser*. Dessa kommer vid det andra kurstillfället – tillsammans med uppmärksamhetsprincipens positiva förstärkningar – att byggas ihop till en metod som kallas för "Fubben" (Förbered – Uppmana – Bekräfta och uppmuntra). En annan metod i mellannivån är "Ormen". Det är en spelplan med belöningar för önskvärt uppförande (ett exempel på så kallad "teckenekonomi" – det vill säga ett slags förstärkningssystem där symboliska tecken kan bytas in mot verkliga belöningar).

I pyramidtoppen finns slutligen *Välja strider*. Här har metoderna förflyttats från de positiva – i den vänstra kolumnen i tabell 3 på sid 236 – till de aversiva. Det handlar om negativa straff (konsekvenser där barnet blir av med något det tycker om eller inte får något det sett fram emot) och om positiva straff (konsekvenser där barnet tvingas göra något mot sin vilja). Här finns också mer markerade inslag av avledning och ignorering än i de lägre nivåerna, inte minst en variant av den omdebatterade "time-out-metoden" (känd från Nanny-akuten och liknande program på tv), liksom en strävan efter att lära barnet sätta ord på sina känslor. (Det senare kan jag inte teoretiskt härleda, men det kommer inte direkt från Skinners verktygslåda.)

Jag kommer att behandla pyramiden närmare längre fram i det här kapitlet. Först ska vi dock återvända till det första kurstillfället.

*

Eva och Marianne är väl samkörda. Det märks att de hållit i många kurser tillsammans. De skickar ordet mellan sig, de rollspelar och kan ibland kännas som en lärare i två kroppar. Det påverkar mina anteckningar. Ofta framgår det inte om det är Eva eller Marianne som sagt något. Många gånger har den ena påbörjat ett resonemang och den

andra slutfört det. När jag refererar till dem här i texten måste jag därför ofta göra det med hänvisning till båda två: "Eva-Marianne". Samma sak gäller när vi vid ett par tillfällen har ytterligare en eller två lärare. De glider smidigt in i liknande välregisserade roll- och turtagningar.

Det finns likheter mellan en utbildning av blivande hundinstruktörer och blivande föräldrautbildare. Syftet är att utbilda människor som i sin tur ska utbilda andra som ska ta hand om och uppfostra några tredje. Men där hundarna hela tiden är i centrum på Hundskolan, även när de inte är där, är barnen påfallande osynliga på Komet. Här ligger istället allt fokus på föräldrarna.

Vi jobbar med de vuxna, för att de ska jobba med barnen. Komet handlar om bemötande och om samspel mellan vuxna och barn.

Enligt Eva-Marianne är det många föräldrar som efterfrågar stöd. Det finns ett stort behov, många föräldrar är ängsliga. Samma retorik använder, som jag nämnde ovan, föräldrastödsutredningar och ansvariga politiker när de ska motivera varför samhället ska erbjuda exempelvis föräldrautbildningar som Komet. I utredningen *Föräldrastöd – en vinst för alla*, anges det som ett av tre huvudskäl:

Föräldrastöd behövs för att

- det främjar en positiv utveckling hos barn
- föräldrar efterfrågar det
- det ger positiva effekter på samhällsekonomin. (SOU 2008:131, sid 23)

Många föräldrar vill, enligt Eva-Marianne, gå rakt på de aversiva metoderna i pyramidtoppen. De vill börja med gränser. Men Komet börjar i den andra änden, i basen, med *relationen*. Och om Komets framtida kursledare – som de arton som sitter i rummet och lyssnar tillsammans med mig – bygger goda relationer med föräldrarna, ger dem goda uppslag, stöttar dem, ger positiv respons, lyfter dem och uppmuntrar varje försök att pröva nya sätt att vara förälder på, även om det fortfarande brister här och där – så kan kursledarna fungera som modeller för föräldrarna som i sin tur blir modeller för sina barn.

Den modellerande förebildligheten genomsyrar enligt Eva-Marianne alla föräldrastödsprogrammen som Stockholm Stad erbjuder. Det som skiljer programmen åt är inte så mycket grunden i innehållet som vilken målgrupp de vänder sig till (föräldrar till små barn, till äldre barn, föräldrar till särskilt utagerande barn, föräldrar till barn som kräver dygnetruntbehandling, förskollärare, lärare och Kometgruppledare som behöver boosta sin tidigare utbildning).

Eva-Marianne beskriver de olika programmen som en utbildningstrappa. I markplanet finns den utbildning som heter ABC (Alla Barn i Centrum) med syfte att förebygga och fånga upp. Det programmet bygger, enligt Eva-Marianne, på samma inlärningspsykologiska synsätt som Komet, men är mer generellt och riktar sig till föräldrar som

inte har några stora problem med sina barn. Föräldra-Komet för 3-11 år respektive 12-18 år är *selektiva* föräldrastödsprogram, som riktar sig till föräldrar med barn som är svåra och utagerande. Ovanpå det finns det också *indikerade* behandlingsprogram, som Förstärkt Komet, som erbjuds föräldrar som av något skäl – eget eller relaterat till barnen – behöver ett anpassat program.

Det är viktigt säger Eva-Marianne att hålla ordning på den här utbildningstrappan. Det är inte bra att ha föräldrar till barn utan några större problem, eller rädda och ängsliga barn, i en Kometgrupp. De brukar tappa intresset ganska fort. Inte heller är det bra att ha med föräldrar som i största allmänhet är sugna på att vara med för att få prata och träffa andra föräldrar. De föräldrar som är med måste vara inställda på förändring.

Komet är ingen quick-fix. Den förälder som ska vara med, behöver vara mogen att jobba med sig själv och se att den kan förändra sig själv, snarare än bara lägga ut ansvaret på barnet, omvärlden eller vilja lära sig några enkla gränssättningsmetoder. (Eva-Marianne)

Komets bakgrund och utgångspunkter

Komet är en akronym för KOMmunikationsMETod. I gruppleddarpärmen presenteras programmet som ”ett samspelsprogram som vänder sig till föräldrar som har barn med utagerande beteenden”. Det kan vara barn som bråkar mycket och bryter mot normer. Och det kan vara barn med vissa diagnoser, som ADHD och trotssyndrom.

Syftet med föräldra-komet är enligt Eva-Marianne att:

- förbättra relationen mellan barn och föräldrar (genom att göra föräldraskapet mindre strängt)
- minska trots och bråkbeteenden samt bryta onda cirklar (genom att lära föräldrar viktiga principer och förhållningssätt och ge dem hemläxor att öva på mellan kurs-tillfällena)
- på lång sikt förebygga kriminalitet, asocialitet, missbruk och psykisk ohälsa

Själva förhållandet mellan det som listas ovan – den förbättrade relationen, minskningen av oönskat beteende och långsiktigt förebyggande insatser – betonas lite olika i olika sammanhang under utbildningen. Men vanligtvis ligger fokus på att förbättra relationen mellan barn och föräldrar genom att föräldrarna tillbringar (mer) tid med sina barn och positivt uppmärksammar goda beteenden. Om den förbättrade relationen är ett medel för att slippa trots och bråk eller om det omvänt är så att minskningen av trots och bråk leder till en förbättrad relation är inte helt tydligt. I förhållande till det mer långsiktiga arbetet, att förebygga kriminalitet, asocialitet, missbruk och psykisk ohälsa, skulle jag säga att Eva-Marianne och kursmaterialet argumenterar utifrån att

den förbättrade relationen är ett medel. Det går inte, eller är åtminstone svårt, att sätta gränser utan en bra relation, säger de till exempel. Och tidiga problembeteenden hos barn sägs vara en riskfaktor för framtida kriminalitet och normbrytande beteende. Komet blir då en ”investering för framtiden” – eftersom ”barn som bråkar och bryter mot normer löper störst risk att senare i livet få allvarliga problem” (Eva-Marianne). En förstärkt relation mellan barn och förälder och hjälp till föräldrar att bryta negativa mönster är ett sätt att motverka detta.

Mellan 2006 och 2011 har kroppslig bestraffning av barn ökat i Sverige. Svensk-födda föräldrar, framför allt pappor, skakar, ruskar, knuffar sina barn. Dessa föräldrar har själva varit utsatta under sin egen uppväxt. Det är viktigt att genom våra utbildningar ge föräldrar redskap att bryta mönster. (Eva-Marianne)

Negativa familjemönster kan vara mycket svåra att ändra, säger Eva-Marianne. Föräldrar och barn betar sig ömsesidigt aggressivt mot varandra och det kan vara jättesvårt för den förälder som hamnat i en sådan här tvingande cirkel av negativt beteende att ta sig ur den. Föräldern upplever ofta det som att om barnet bara kunde lyssna skulle allt bli bra och hela problemet förläggs hos barnet.

Genom Komet ska vi hjälpa de här föräldrarna med vad de själva kan göra anorlunda istället. Föräldrar behöver utveckla goda uppfostringsstrategier, som till exempel konsekvens så att barnet vet vad som gäller.

Till skillnad från många andra manualbaserade föräldrautbildningsprogram är Komet inte privat utan utvecklat av en kommunal förvaltning. Bakgrunden är ett projekt 2002-2003 vid Stockholms Stads FoU-enhet – i samverkan med bland andra Institutionen för psykologi vid Uppsala universitet och en grupp psykologer vid Preventionscentrum Stockholm (också en del av Stockholms Stad).

Genom det här samarbetet ville man skapa en svensk variant av det som i Nordamerika kallas för Parent Management Training, PMT, det vill säga – och nu citerar jag ur en av de första utvärderingarna som gjordes av programmet – en ”strukturerad och proaktiv” träning i föräldraskap, baserad på ”operant beteendepsykologi, social inlärningsteori och kontingensbaserade aggressionsteorier” särskilt riktad till föräldrar med ”bråkiga och trotsiga barn” (Kling m fl. 2006, sid 7-8).

Den manual för föräldrastödsprogrammet Komet (FKomet) som arbetades fram, beskrivs ha starkt forskningsstöd och vara inspirerat av tre namngivna forskare och programkonstruktörer: Gerald Patterson, Russel Barkley och Carolyn Webster-Stratton:¹⁴⁸

¹⁴⁸ Samtliga dessa föräldraträningmetoder har sina rötter i den radikala behaviorismen. Se exempelvis Wolland (2010, särskilt sid 23-30) och Russel Barkleys egen presentation av hur han föreslår att lärare ska bemöta barn med ADHD <https://bit.ly/2gMKMPM> (nedladdad 15/1 2017)

FKomet riktar sig till föräldrar med barn mellan tre och tolv år som är bråkiga, aggressiva och okoncentrerade. Delar ur Pattersons, Webster-Strattons respektive Barkleys program har bearbetats och anpassats till svenska förhållanden. Den svenska versionen består av elva träffar om två och en halv timme per gång företrädesvis under kvällstid. Programmet är strukturerat kring undervisning, hemuppgifter mellan träffarna, videodemonstrationer, gruppdiskussioner och rollspel. Två centrala moment i programmet är att öka föräldrars positiva samspel med sina barn (t ex i form av en lekstund varje dag) samt att belöna barnets positiva beteenden snarare än att uppmärksamma deras negativa. FKomet liknar i allt väsentligt de olika nordamerikanska PMT-versionerna. (Kling m fl, 2006 a, sid 10)

När Eva-Marianne presenterar bakgrunden till föräldra-Komet nämner hon ”beteendepreprinciper och inlärningspsykologi” och Martin Karlberg (2011b) skriver i sin doktorsavhandling att Komet-programmen (både föräldra-Komet och Skol-Komet) står på en radikal behavioristisk grund:

Skol-Komet och Föräldra-Komet baseras på Skinners inläringsteori som är ett uttryck för den behavioristiska teorin (sid 46).

Karlberg förtydligar också innebörden av detta genom att skriva att man inom behaviorismen ”fokuserar ... på individers beteenden och vid behov försöker man påverka

Gerald Pattersons teori om den onda cirkel som kan uppstå när föräldrar använder hot och tvång i disciplinerande syfte, ”the coercive circle” beskrivs i en systematisk litteraturoversikt, *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn* utgiven av Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU), så här:

”I början av 1980-talet formulerade Gerald Patterson sin teori om hur föräldrar som disciplinerar sitt barn med tvång och hot oavsiktligt skapar en ond cirkel av tvingande familjeinteraktioner, ”the coercive circle” ... Barnet lär sig en rad kortsiktigt funktionella men icke-önskvärda beteenden och är dåligt rustat för att utveckla positiva sociala interaktionsmönster. Pattersons teori har influerat många preventionsprogram” (SBU, 2010)

I samma SBU-rapport presenteras Webster-Strattons Incredible years (De otroliga åren):

”Incredible Years (IY) skapades på 1980-talet av den amerikanska psykologen Carolyn Webster-Stratton. IY baseras på diskussioner i grupp kring förinspelade videosekvenser. Metoden riktades ursprungligen till föräldrar vars barn hade beteendeproblem som var så allvarliga att de behandlades inom klinisk barnpsykiatri ... Senare har programmet utvecklats vidare för att förebygga utagerande beteende och senare asocialitet. IY har också utvidgats. Det finns tilläggsmoduler som vänder sig till lärare och barn ... Programmet har använts och utvärderats i ett flertal länder i Nordamerika och Västeuropa, inklusive Norge.”

Martin Karlberg, slutligen, beskriver hur de tre programmen på lite olika sätt influerat Föräldrakomet:

”Föräldra-Komet grundas huvudsakligen på Pattersons (’Parent Management Training – Oregon Model’) och Webster-Strattons program (’The Incredible Years’) men Föräldra-Komet har också inspirerats av Barkleys PMT-program för barn med ADHD. Föräldra-Komet vänder sig till föräldrar som har barn som uppvisar uppförandeproblem i hemmet. Barnen behöver sålunda inte ha någon diagnos för att ta del av Föräldra-Komet” (2011: sid 68).

dessa genom så kallad beteendemodifikation”. Beteendemodifikation definieras, med hjälp av Ogden (2003) som en metod baserad på ett synsätt där:

Orsakerna till problemen ligger inte hos eleven, utan är en funktion av interaktionen mellan eleven och miljön.

Problemen beror inte på patologiska förhållanden eller sjukdom, utan är ett uttryck för felinlärning.

Det som definieras som oönskat beteende kan korrigeras genom att man ändrar (modifierar) beteendets konsekvenser.

Åtgärderna är primärt riktade mot förändring av observerbart beteende. (Ogden 2003, sid 118f, refererad ur Karlberg 2011b, sid 46)

Det som uppenbaras i bland annat den ovan citerade passagen ur Karlbergs avhandling är att Kometmetoden syftar till att få någon att *sluta* med ett beteende. Här finns inte den orientering mot nyinlärning som Skinner (2008 [1968]) behandlar och som är den som i första hand tagits upp av Hundskolan. Komet är inriktat på ominlärning och på att lära in oförenliga beteenden (sådana som krockar med det oönskade beteendet och därför hindrar barnet från att utföra det). I ett avseende kan detta ses som logiskt, eftersom de olika Komet-programmen syftar till att minska förekomsten av bråk och konflikter mellan vuxna och barn och dessutom riktar sig till en *selektivt* utvald grupp föräldrar, nämligen de som:

ofta hamnar i konflikt och bråk med sitt barn och har svårt att hantera situationen på ett bra sätt (Föräldra-Komet 3-11 år)

/de som har/ barn mellan 12 och 18 år med normbrytande beteende och där det uppstår tjat, bråk och konflikter i hemmet (Föräldra-Komet 12-18 år)

familjer där föräldrarna av olika skäl kan behöva extra stöd för att tillgodogöra sig innehållet i en Kometkurs (förstärkt Komet) och

lärare och pedagoger som behöver verktyg för att jobba med ”elever med beteendeproblem” (Skol-Komet)

Komet har ett i matematiskt bemärkelse *negativt* syfte. Det är något som ska *tas bort* – det vill säga det som benämns beteendeproblem och normbrytande beteenden. På Hundskolan är syftet istället (också i matematisk betydelse) *positivt* genom att något ska *läggas till*: ”skapa samarbete, en känsla av må-bra och välfärd”.

Möjligen kan man säga att Komet börjar i den andra änden: programmen vill åtgärda problem som föräldrar och lärare har med ett barn, för att därigenom åstadkomma

något positivt, medan Hundskolan i första hand säger sig vilja åstadkomma något positivt, till exempel trygghet, samarbete och ömsesidighet, för att därigenom slippa att problem överhuvudtaget uppstår. En orsak till detta är också att hundskolans instruktörsutbildning är inriktad mot att kunna ge mer grundläggande kurser (exempelvis valp- och unghundskurser), medan Komet är ett program för familjer där det redan uppstått problem.¹⁴⁹

Mot den bakgrunden är det intressant, och lite märkligt, att de problem som gestaltas i Kometprogrammets filmatiserade material egentligen inte skiljer sig från de ”valpproblem” som diskuteras på Hundskolan. Det handlar om sådant som tjat i affären, ovilja att gå och lägga sig eller ligga i sin egen säng och svårigheter att på kommando avbryta något kul. Filmerna ger egentligen inte något intryck av allvarliga problem i relationerna mellan barn och föräldrar, tvärtom är det ofta påfallande vardagligt.

Komets motsvarighet till hundskolans samarbete, måbra-känsla och välfärd, formuleras i programmets syftesbeskrivningar som att:

... förbättra barnets motivation och koncentration (Skol-Komets syfte)

... förbättra samspelet och minska konflikterna ... stärka relationen mellan förälder och barn, förbättra kommunikationen och stötta föräldrar i ett lugnare och tryggare föräldraskap (Syftet med Komet 3-11 år)

... minska bråk och konflikter och förbättra relationen mellan barn och föräldrar (Syftet med Komet 12-18 år)

Dessa syften är mer specifika, och instrumentella, än Hundskolans övergripande motsvarighet. De goda relationerna, det bättre samspelet, barnets stärkta motivation och koncentration är inte heller slutmål, utan medel för att uppnå det som finns som det långsiktiga syftet med Komet-programmen, nämligen att ”förebygga kriminalitet, asocialitet, missbruk och psykisk ohälsa” (Eva-Marianne).

¹⁴⁹ I den bästa av världar hade jag i min empiri haft ytterligare två observationsstudier: en av den ettåriga påbyggnadsutbildningen till hundpsykolog, en av Stockholms Stads generella föräldrastödsprogram, Alla Barn i Centrum, ABC. Det jag dock vet är att ABC har samma teoretiska bas som Komet, och ett likartat upplägg och att hundpsykologutbildningen även fortsättningsvis har en positivt syftande metodik, med inslag av avledning, motbetingning (att ”ombetinga” inställningen till något, så att det som nyss var negativt nu uppfattas som positivt, t ex en mötande hund) och inläring av förebyggande beteende. Bland hundpsykologer ser jag inga exempel på konsekvensträning med negativ eller positiv bestraffning, utan snarare en mycket noggrann analys av de situationer i vilka problembeteenden uppstår och sedan ett långsamt, försiktigt övande där alltihop går ut på att undvika misslyckanden och på så vis ge hund och människa en ny upplevelse av vad det innebär att exempelvis möta en annan hund eller vara ensam hemma.

Skälet för Stockholms stad att erbjuda riktad föräldrautbildning som Komet sammanfattas vid den första träffen i en power-pointbild (referenserna finns med på originalbilden, och förtecknas sin helhet här¹⁵⁰).

- De barn som bråkar och bryter mot normer löper större risk att senare i livet få allvarliga problem (Lagerberg och Sundelin, 2000)
- Socialstyrelsen beskriver samspelesprogram för föräldrar och lärare som den bästa metoden för barn med diagnos ADHD, vid sidan av medicinering (Socialstyrelsen, 2002)
- Samspelesprogram har en positiv effekt på föräldrars psykiska hälsa samt minskar risken för barnmisshandel och vanvård (Barlow mfl 2006)

Bilden kompletteras med uppgifter om vad en alkoholist- respektive brottskarriär kostar samhället (11,5 miljoner respektive 20 miljoner).¹⁵⁴

I den här ekonomiska bemärkelsen ses en dåligt fungerande föräldra-barn-relation som en ekonomisk risk, som, genom Kometprogrammet, motverkas. När Karlberg (2011b) beskriver Komet-programmet som preventivt, är det också så jag tolkar honom: det som förebyggs är framtida utslagning och de personliga och ekonomiska kostnader som är förbundna med detta.

Ekonomistiska argument för föräldrautbildning

Kometföreträdarna är inte ensamma om att knyta ekonomiska argument till erbjudandet om föräldrautbildning, tvärtom refereras det återkommande till möjliga samhällsekonomiska vinster i samband med olika insatser riktade till föräldrar. ”Föräldrastöd är en satsning som betalar sig själv redan efter ett par år. För varje satsad krona får vi två tillbaka” ska exempelvis statssekreteraren i socialdepartementet, Ragnwi Marcelind, ha

¹⁵⁰ Barlow, Jane, Johnson I, Kendrick D, Polnay L och Stewart-Brown S (2006): Individual and group-based parenting programmes for the treatment of physical child abuse and neglect. Nedladdad 16 juni 2016 från <https://bit.ly/2CiXtLn>

Socialstyrelsen (2002): ADHD hos barn och vuxna. Nedladdad 12 juni 2016 från www.socialstyrelsen.se/publikationer2002/2002-110-16

Lagerberg Dagmar och Sundelin Claes (2000): Risk och prognos i socialt arbete med barn. Forskningsmetoder och resultat. Stockholm: Centrum för utvärdering av socialt arbete & Förlagshuset Gothia AB.

¹⁵⁴ Den angivna referensen på brottskarriärers ”kostnad” är Cohen et al (1998) Jag hittar inte någon sådan referens, däremot en artikel av bara Cohen från 1998: Cohen, M.A. (1998). The monetary value of saving a high-risk youth. *Journal of Quantitative Criminology*, 14, 5–33.

Se också exempelvis https://www.socialstyrelsen.se/Lists/Artikelkatalog/Attachments/10345/2004-110-4_20041106.pdf nedladdad 2016-12-06

sagt i samband med en temadag om föräldrastöd arrangerad av bland annat Länsstyrelsen i Västra Götaland i december 2013 (Länsstyrelsen, 2014). Den senaste statliga föräldrastödsutredningen hade till och med som titel: *Föräldrastöd – en vinst för alla* (SOU 2008:131). I förordet skriver regeringens utredare, kristdemokraten Inger Davidson, att ”//föräldrar behöver få känna att när de tar sin föräldraroll på allvar är det inte enbart betydelsefullt och livsavgörande för barnen utan också en viktig insats för hela samhället”. Några sidor längre fram fortsätter hon:

Att tidigt erbjuda föräldrastöd innebär utöver de vinster i välmående och minskat psykiskt lidande detta innebär för barn och deras familjer även en stor samhälls-ekonomisk besparing. (SOU 2008: 131, sid 18)

Att knyta föräldrastödet till samhällsekonomin ansluter i sin tur till diskursen om en så kallad *social investment state* (se exempelvis Esping-Andersen 2002, Lister 2004, Morel, Molier och Palme 2009 och Littmarck 2012).¹⁵⁵ Tanken på sociala reformer eller insatser som en investering artikuleras i många olika sammanhang, rörande bland annat barnomsorg, livslångt lärande, arbetsmarknadspolitiska åtgärder, äldreomsorg och, som sagt, föräldrars utbildning i föräldraskap. Genom det senare kan staten, enligt detta synsätt, på en och samma gång motverka psykiskt lidande för barn och deras familjer och slippa framtida samhälleliga kostnader för missbruk och kriminalitet. Att investera i föräldrautbildning idag, ses som en möjlig besparing i statskassan i morgon.

Så här formulerade sig kommunpolitikern Elin Odesson i en debattartikel i tidningen Dagens samhälle sommaren 2016:

Ofta går det redan i förskolan eller på lågstadiet att se vilka barn som det riskerar att gå snett för i livet, barn som riskerar att hamna i livslångt utanförskap, kanske genom bristande omsorgsförmåga hos föräldrar, missbruk eller psykisk ohälsa. När det gått riktigt illa och en person döms till ett långt fängelsestraff – då säger vi inte: 'Nej du kan inte sitta av det här straffet, det skulle kosta samhället alldeles för mycket pengar'.

För både människor och samhällsekonomin vore det förstas mycket bättre att kunna styra över resurser till fler tidiga och förebyggande insatser - sociala investeringar. Vi vet att för varje barn som hamnar i ett livslångt utanförskap beräknas

¹⁵⁵ Enligt de svenska välfärdsforskarna Joakim Palme och Axel Cronert (2017) kan det ligga olika innebörd i olika forskares användning av begreppet ”social investment”. Där den brittiska sociologen Anthony Giddens enligt Palme och Cronert ser något improduktivt och moraliskt riskabelt (moral hazards) med välfärdsinsatser som arbetslöshetsstöd och -stödprogram ser den danska sociologen Gösta Esping-Andersen det som ett erbjudande om exempelvis omskolning och en öppning mot en annan del av arbetsmarknaden. En annan skillnad mellan Giddens och Esping-Andersen, enligt Palme och Cronert, är synen på ojämlikhet, som för Giddens blir något möjligt kreativt (något som kan fungera motiverande) medan Esping-Andersen istället problematiserar följderna av bristande jämlikhet. Palme och Cronert sammanfattar skillnaderna som de mellan ”social protection kind welfare states vs. Social innovation kind dito” (sid 6).

samhällskostnaden bli omkring 15 miljoner kronor. Samma pengar skulle räcka till ett väl utvecklat föräldrastöd till inte mindre än 1 200 föräldrar. Om den föräldrautbildningen kan bidra till att en negativ utveckling bryts för ett enda av deras barn så har hela investeringen varit lönsam (Odensen, 2016).

Att Stockholms Stad överhuvudtaget valde att engagera sig i att utveckla ett föräldrastödsprogram och se det som en förebyggande insats, motiverades 2005 av Charlotte Skawonius, projektledare för Komet vid preventionscentrum, med ”de studier som visar att många vuxna med missbruksproblem och kriminell belastning har en ’bokstavsdiagnos’, till exempel ADHD eller Aspergers syndrom. En tidig insats hade kanske kunnat förhindra utveckling mot missbruk och kriminalitet.”¹⁵⁶

I utvärderingen av föräldra-Komet (Kling m fl 2006: sid 37-38) gör rapportförfattarna vissa beräkningar av hur mycket samhället kan tänkas tjäna på att erbjuda utbildningar som föräldra-Komet. Med reservationer för att de barn som berörs av en föräldra-Komet-utbildning sannolikt skulle ha blivit mindre aggressiva med tiden även om deras föräldrar inte gått någon utbildning eller om de sökt en annan form av stöd (”människan är som mest aggressiv vid 2 års ålder”¹⁵⁷), så laborerar rapportförfattarna med möjliga vinster för varje investerad krona på upp till 57 kronor. Det innebär, skriver de, att om så bara ett av 1000 barn till föräldrar som genomgår föräldra-Komet därigenom räddas från livslång psykisk ohälsa eller ett livslångt missbruk, så har kostnaden för att utveckla Komet och utbilda 150 Komet-ledare redan försvunnit. Om istället 46 av dessa 1000 barn räddas från missbruk eller psykisk ohälsa så blir besparingarna enligt Kling m fl på någonstans mellan 257 och 697 miljoner kronor (i 2006 års penningvärde).

¹⁵⁶ Länken finns inte längre kvar. Men Charlotta Skawonius uttrycker sig likartat i sin presentation vid Sociala barn- och ungdomsvårdskommitténs hearing 2004. Den finns tryckt i bilaga 4 till SOU 2005:81

¹⁵⁷ Här refererar Kling med flera (2006) till två longitudinella studier av människors aggressivitet:

Tremblay, Richard. E. (2000). The development of aggressive behaviour during childhood: What have we learned in the past century? *International Journal of Behavioral development*, 24, 129–141.

Tremblay, Richard E., Nagin, Daniel S., Seguin, Jean R., Zoccolillo, Mark, Zelazo, Philip, Boivin, Michel, Perusse, Daniel och Japel, Christa (2004). Physical aggression during early childhood: Trajectories and predictors. *Pediatrics*, 114, 43–50. Elektronisk artikel nedladdad senaste gången 9 mars från <https://pediatrics.aappublications.org/content/114/1/e43.long>

Den svenska adaptationen

De otroliga åren

När Martin Forster (2010, sid 72) diskuterar fördelarna med att ha utvecklat ett svenskt (eller till Sverige anpassat) föräldrastödsprogram som Komet, istället för att använda något av de äldre nordamerikanska PMT-programmen, framhåller han två skäl: Det första är att svenska föräldrar och lärare skulle haft svårt att acceptera vissa metoder i de nordamerikanska programmens (och att det därför krävdes en anpassning till svenska förhållanden). Det andra är att det blev både enklare och billigare.¹⁵⁸

Frågan är då hur den här adaptationen till det svenska gått till, eller snarare, vad som kommit med och vad som lämnats därhän? För att undersöka detta har jag jämfört Komet 3-11 år med ett av de två program som Karlberg (2011b, sid 68) framhåller som huvudsakliga inspirationskällor: Carolyn Webster-Strattons *The Incredible Years*.

I samband med den första träffen på Komets gruppleदारutbildning berättar Eva-Marianne att de som tidigare gått utbildning för att jobba med Alla Barn i Centrum kommer att känna igen sig. Programmen har samma grund och skiljer sig huvudsakligen åt genom att ABC ännu mer än Komet är inriktat på relationsskapande insatser. Känna igen sig, säger hon, kommer också de göra som är utbildade handledare inom Webster-Strattons föräldrastödsprogram *De otroliga åren*. *De otroliga åren* har använts i Sverige sedan 2003 (Socialstyrelsen, uå). Webster-Strattons bok, med samma titel som programmet (utgiven på svenska 2007), var också det första föräldrautbildningsmaterial som jag tog del av när jag påbörjade mitt avhandlingsarbete. Jag fick boken från en kommunal föräldracentral i en större svensk stad, där de – i modifierad form – använt den i föräldragrupper i många år.

Det finns nog ingenting som jag läst under min doktorandtid som innehåller lika många utropstecken och frågetecken i marginalerna som *De otroliga åren*. Den svenska översättningen har ett förord författat av Kjell Hansson, vid bokens tillkomst professor vid Socialhögskolan i Lund. Han skriver att *De otroliga åren* bygger på social inlärningsteori, används på många ställen i Sverige inom BUP:s föräldrautbildningar och att vetenskaplig forskning visar att metoden är framgångsrik i arbetet med barn med beteendeproblem. Boken riktar sig både till föräldrar och till professionella och 300 personer ska fram till 2005 ha utbildats i enlighet med Webster-Strattons metod. Kjell Hansson skriver att det varit en del svårigheter i samband med översättningen och att språket

¹⁵⁸ När Forster (2010) i sin avhandling utbrister ”cheap is good!” (sid 72) handlar det egentligen inte om att se Kometprogrammen som en investering i framtiden, utan snarare om hitta det mest kostnadseffektiva alternativet i samtiden. Mot den bakgrunden konstaterar han också att programöversättningen till svenska förhållanden varit motiverad. Den har, menar han med utgångspunkt i sina resultat, lönat sig.

här och var av den anledningen är lite amerikaniserat. Han berättar också att översättningen har komplicerats av skillnader i synen på barnuppfostran i Sverige och i Nordamerika (vi känner igen det från Forster, 2010, ovan): ”Barnaga är förbjuden i svensk lag, sedan 1979” och viss anpassning till svenska förhållanden har därför behövt göras. Mer sägs inte om detta, utan sedan refererar Hansson till Webster-Strattons hemsida och saluterar hennes bok:

Boken rekommenderas varmt till alla föräldrar som vill lära sig mer om eller få hjälp med barnuppfostran. (Hansson, 2007)

Av dessa formuleringar är det lätt att förledas tro att anpassningen till de svenska förhållandena exempelvis inneburit att man tagit bort det som direkt strider med svensk lag. Så, visar det sig, är inte fallet. I kapitel 6, med rubriken ”Time-out för att lugna ner sig”, skriver Webster-Stratton inledningsvis att det är ineffektivt att ägna sig åt aga, uppläxning och kritik, men också, å andra sidan, att aga är en ”snabb metod och avbryter troligen det olämpliga beteendet på kort sikt” (sid 99). Kontentan av hennes resonemang blir så småningom att aga har så många nackdelar på längre sikt att det inte bör användas. Men ingenstans nämns det något om det som berördes i förordet, det vill säga att aga är förbjudet i svensk lag. Istället är det som om aga är en metod bland andra, bara inte (och där är hon helt överens med Skinner, i vars fotspår hon rör sig) särskilt effektiv.

En grundpelare i Webster-Strattons synsätt är att ”/a//lla barn har beteendeproblem” och att ”/d//et är viktigt att komma ihåg att det är normalt för barn att ha beteendeproblem” (sid 25).

När jag läste det där 2012 kunde jag inte släppa det. Det ringde i mitt huvud: Alla barn har beteendeproblem. Alla barn har beteendeproblem. Det är *normalt* att barn har beteendeproblem. Bland tankarna virvlade också andra formuleringar signerade Webster-Stratton, som de om att använda ”logiska konsekvenser” gentemot sängvätare i skolåldern (låta dem på egen hand ta reda på sina våta lakan och bädda torrt om de kissat på sig på natten, utan att väcka någon förälder), om att berömma följsamhet och uttrycka tillfredsställelse och uppskattning när barnet gjort det föräldrarna begärt och om att det kan bli nödvändigt att sätta ett lås på dörren till time-out-rummet om barnet inte finner sig i att stanna där inne under den utsatta time-out-tiden.

Jag kunde inte förstå. Varför hade den här texten översatts till svenska? Vad representerade den för syn på barnet? Hur hade den hamnat på föräldracentralen? Vad gjorde den i BUP:s föräldrautbildningar? Och hur kunde det finnas 300 utbildade Webster-Stratton-handledare i Sverige? Jag letade i mediearkivet (retriever.se). Det måste väl ha skrivits spaltmeter om den här boken och den här metodiken? Det måste väl ha blivit några kritiska reaktioner, åtminstone någon som opponerat sig mot barnsyn och förhållningssätt?

Nej, nästan inte alls, undantaget några artiklar 2008.

Under just det året uppmärksammar Svensson (2008a, b) i *Dagens Nyheter* vid några tillfällen bland annat Webster-Strattons bok och synsätt, i samband med artikelserien "Föräldrar på kurs" (29/1 och 31/1).¹⁵⁹ Det handlar särskilt om time-out-metoden – och texterna ger inte öppet uttryck för kritik, även om en sådan kan anas i undertexten. Huvudartikeln den 29/1 avslutas bland annat med ett resonemang kring den risk för bitterhet hos barnet som kan skapas av en time-out. I en uppföljande artikel, två dagar senare (31/1), kan samma lågmälda kritik anas, även om den inte heller här skrivs rakt ut utan mer apostroferas via andra kritiker. Så här lyder ingressen:

Föräldrakurserna ger tryggare relationer och bättre samspel inom familjen i stället för skrik och våld, hävdar förespråkarna. Men kritikerna talar om skamvråns återkomst och varnar för ångest och separationsskräck hos barnen. (Svensson, 2008b)

Att låta företrädarna för programmen "hävda" och kritikerna "tala" och "varna" är ett sätt att styra läsarens uppfattning. Den som hävdar något står inte på en lika trovärdig grund, som den som *talar*. I så fall skulle den ju inte behöva *hävda* (=försvara) sig, utan kunde istället lugnt, som kritikerna, fått tala.

Men kritiken är inte manifest när artiklarna publiceras i januari 2008. När DN ett knappt år senare nämner artikelserien i ett annat sammanhang, omskrivs den dock som starkt kritisk till föräldrastödsprogrammen. Detta sker i samband med att tidningen uppmärksammar att Socialstyrelsen fått regeringens uppdrag att granska effekten av program som De otroliga åren och Komet: "... kurserna har /trots att de verkar fungera/ fått hård kritik under de senaste två åren, bland annat i Insidans artikelserie Föräldrar på kurs som publicerades i januari i år" (Svensson, 2008c).

I övrigt lyser kritiken, eller annan uppmärksamhet, med sin frånvaro. Den enda ytterligare träff jag får på Webster-Stratton, är i Göteborgs-Posten där en föräldraledig pappa beskriver De otroliga åren och Carolyn Webster-Strattons hemsida som "ovärderliga". Det är allt. När jag i december 2016, går in och gör samma sökning (det vill säga på Webster-Strattons namn i retriever.se) har det tillkommit två träffar: en från Skaraborgs Läns tidning (21/3 2014) och en från Värnamo tidning (14/5 2016). Ingen av dem har någon kritisk udd, utan den ena beskriver Skara kommuns evidensbaserade utvecklingsarbete för ett bättre föräldrastöd (bland annat genom att använda sig av Webster-Strattons De otroliga åren) och den andra är ett positivt reportage om en familj som minskat konflikterna i familjen genom att gå på Cope föräldrautbildning. Webster-Stratton och Komet nämns i en faktaruta, som "närbesläktade föräldrautbildningsprogram".

Just Webster-Strattons program har alltså inte väckt några större – kritiska – reaktioner. De debatter som varit om uppfostringsmetoder, har istället uppmärksammat bland annat tv-program som TV4:s *Supernanny* och TV3:s *SOS Familj*, och inslagen

¹⁵⁹ De föräldrakurser som nämns i texten är förutom Webster-Strattons De otroliga åren, också Komet och ett program med likartad bakgrund, som heter Cope.

av time-out och ignorering i vissa andra föräldrastödsmodeller (bland annat Komet). En återkommande kritiker har varit barnläkaren Lars H Gustafsson, som bland annat talat om program som Komet som ”skamvråns återkomst” och ansett det oansvarigt av svenska myndigheter som folkhälsoinstitutet att sprida dessa uppfostringsmetoder.¹⁶⁰

Tystnaden kring De otroliga åren är mot bakgrund av exempelvis diskursen om det kompetenta barnet överraskande och det är av samma skäl oväntat att boken översatts till svenska, används i föräldrautbildningar och till och med varmt rekommenderas.

Metoderna som förespråkas i De otroliga åren är lätta att känna igen i föräldra-Komet 3-11 år. Programmen följer samma ordning och struktur och metoderna har i flera fall samma benämningar. De otroliga åren är bara så mycket mer detaljerad och utförlig och innehåller också metoder som inte tagits med i Komet-programmet – som exempelvis den omstridda time-out-metoden (som i Komet modifierats och bytt namn till ”Nödbromsen”) och den problemkatalog som avslutar De otroliga åren och listar tips om hur man ska hantera sådant som ”Olydiga barn”, ”Barnet ljuger” och ”Sängvätning”.

Det, ur mitt perspektiv mest iögonenfallande med Webster-Stratton är mindre metoderna och mer den syn på barnet som hennes text (och förvisso vissa metoder) ger uttryck för. Det är svårt att inte läsa beskrivningen av barnet, den där varelsen som bråkar, har beteendeproblem och som ständigt återfaller i olämpliga beteenden, betar sig illa eller, omvänt, lyder och leker ”snällt”, som en jättekrock med diskursen om det kompetenta barnet och de idéer om barns uppfostran och utbildning till demokratiska medborgare som funnits med i den politiska debatten i Sverige sen, åtminstone, Skolkommissionen 1946. Webster-Strattons barn är den moraliska diskursens barn (jämför Qvarsebo 2006 i förra kapitlet). Det är barnet som behöver disciplineras, eller, som det heter här, vägledas, och det är föräldrarna som utan att tveka måste ta på sig ledarhatten. Det här är också tämligen likt den hierarkiska och antidemokratiska diskurs som Englund och Engström (2011) frammanar i sin kritik av Skol-Komet i *Lärarnas tidning*. Lyssna exempelvis till denna passage, där Webster-Stratton formulerar sig om lydnad och ledarskap:

Om föräldrar uppfattar familjen som en demokrati undviker de vanligen ledarskap och drar sig undan från att kräva lydnad. Men en familj är inte någon demokrati – varken makt eller ansvar är jämnt fördelade mellan barn och vuxna. För att känna sig trygga behöver barn föräldrar som styr deras beteende och fattar besluten de första åren eftersom barnen inte kan lösa problem på egen hand. De behöver lära sig att dela med sig, att vänta, att respektera andra och att ta ansvar för sitt beteende. Även om barn kan känna sig frustrerade och arga när det sätts

¹⁶⁰ Se exempelvis Göteborgs-Posten 14/11 2008: ”Det här är ett övergrepp”, Dagens Nyheter 31/1 2008: ”Skamvrån eller vettigt verktyg”, Östgöta Correspondenten 16/1 2010: ”Föräldrar måste våga tänka själva”. Hallands-Posten 8/4 2013: ”Barn kränks – ingen larmar”, Skånska Dagbladet 29/6 2014: ”För dig som vill bli en bättre förälder”.

gränser hjälper dem att lära sig självkontroll och att väga sina egna önskningar mot andras. (Webster-Stratton, 2007, sid 24)

Vi kan känna igen polishundstränaren och vi kan känna igen de folkskollärare som under efterkrigstiden inte kunde se hur det skulle vara möjligt att skapa ordning och reda i klassrummen utan att ha effektiva metoder, inklusive aga, för att disciplinera eleverna. Samtidigt befinner sig Webster-Strattons inlärningspsykologiska metoder i den vänstra kolumnen i tabell 3 över kännetecken inom positiva respektive aversiva metoder (sid 236). Hon förespråkar belöningsbaserad uppfostran (åtminstone i första hand) och hon betonar återkommande värdet av att använda positiv förstärkning och riskerna med aversiva metoder – inte minst eftersom hon menar att dessa riskerar att ge barnet uppmärksamhet för oönskade beteenden, och på så vis bidra till att förstärka dessa. Men hon rör sig betydligt friare än exempelvis Hundskolan mellan de olika dimensionerna. I fråga om sådant som gränser och konsekvenser har hon flyttat sig ganska långt åt höger, bland annat i presentationen av time-out-metoden (och hur den kan kombineras med indragna förmåner) och ”naturliga konsekvenser”, att barnet – utan en synlig straffare – får stå sitt kast och exempelvis tvingas gå till skolan efter att ha missat bussen eller gå hungrig hela eftermiddagen om inte lunchen smakar.

De två pyramiderna

Kometprogrammet är inte synonymt med De otroliga åren. Det förklarar Eva-Marianne vid den första träffen. Bland annat finns det ju två andra program (Barkleys respektive Pattersons) som också inspirerat till Komet och framför allt: Komet är ett *svenskt* program ”gjort för att passa den svenska normen”. Referenserna till en svensk anpassning dyker upp på lite olika sätt i kursmaterialet. Ett exempel är när Karlberg (2011b) skriver att Komet använder sig av en ”version av time-out som är anpassad för svenska förhållanden, kallad nödbromsen” (sid 68).

Skillnaden mellan Webster-Strattons time-out och Komets nödbroms handlar om att barnet i den senare aldrig lämnas ensamt. Varför detta är en anpassning till just *svenska* omständigheter framgår inte. Inte heller hittar jag i något annat sammanhang, vare sig under observationerna eller i litteraturen, någon egentligen förklaring, än mindre en värdering, av de upplevda skillnaderna mellan det nordamerikanska och det svenska. Handlar det bara om att inte *provocera* svenska lärare och föräldrar (jfr Forster, 2010, sid 72), eller är utformningen av Komet också ett uttryck för kritik och ett avståndstagande från delar av de amerikanska PMT-programmen? Den frågan blir hängande i luften.

Även om Komet 3-11 år anpassats till ”svenska förhållanden” är det uppenbart att programmet har sina rötter i De otroliga åren. Klara likheter framträder när jag lägger programmen bredvid varandra.

Utgångspunkterna illustreras i båda fallen av en pyramid, med syfte att sammanfatta föräldrastödsprogrammets struktur och huvudtankar. Kometpyramiden är enkel, endimensionell och indelad i tre nivåer, medan Webster-Strattons pyramid har två sidor, fem nivåer och överhuvudtaget är mer komplex och informationstät. De två sidorna beskriver å ena sidan vinster med programmet för barnet, å andra sidan träningen av föräldrafärdigheter och strategier. En schematisk jämförelse ger följande bild:

Tabell 4

Jämförelse mellan pyramiderna i De otroliga åren och Komet

	De otroliga åren Vinster för barnet	De otroliga åren Föräldrafärdigheter och strategier	Komet
Pyramidens bas	Nivå 1: Ökning av: Lösning av problem Samarbeta Självkänsla Anknytning	Nivå 1: Empati Uppmärksamhet och engagemang Lek Problemlösning Lyssnande och prat	Nivå 1: Gemensam stund
Pyramidens mellannivå	Nivå 2: Ökning av: Sociala färdigheter Tankeförmåga Motivation	Nivå 2: Beröm och uppmuntran Belöningar och firande	Nivå 2: Uppmuntran och förberedelse
Pyramidens mellannivå/topp:	Nivå 3: Ökning av: Ansvarstagande Förutsägbarhet Lydnad	Nivå 3: Tydliga gränser Hemregler Konsekvens-genomförande	Nivå 3: Välja strider
	Nivå 4: Minskning av: irriterande beteenden	Nivå 4: Ignorera Avleda Omdirigera	
	Nivå 5: Minskning av: aggressivitet	Nivå 5: Konsekvenser	

Analyserar vi Komet-programmets pyramid med Skinners terminologi ser vi följande:

I basen förespråkas uteslutande positiv förstärkning. I pyramidens mellannivå kombineras huvudsakligen positiv förstärkning med utsläckning – i form av ignorering av oönskat beteende – och i pyramidtoppen med bestraffning. Både utsläckning och bestraffning syftar till att minska oönskat beteende och utgör den ena sidan av det som programmet benämner ”välja strider”. Den andra delen av ”välja strider” handlar om att samtidigt fortsätta jobba i basen, det vill säga fortsätta uppmuntra, berömma och belöna barnet när det gör sådant som föräldern vill att barnet ska göra och fortsätta att jobba på relationen genom att korta, dagliga stunder umgås på barnets villkor.

Komet och De otroliga åren följs i stort sett åt i basen och mellannivån (Komet's mellannivå).¹⁶¹ Det är fler ord och nivåer i Webster-Stratton's pyramid medan Komet-pyramiden är mer renodlad, men innehållsligt handlar de om samma sak. Basen i relationen till barnet, och basen i programmen, utgörs av vuxna som uppmanas att intressera sig för barnens lek och aktiviteter och ta del i dessa *på barnens villkor*.

Det är viktigt att du sätter värde på lek och avsätter tid för lek med barnen. (Webster-Stratton, 2007, sid 45)

Att ge barnet odelad uppmärksamhet i en gemensam stund, är viktigt. Boka gärna in den i den vuxnas kalender, för att vara säkra på att det går. Gör det minst 15 minuter och helst varje dag. (Eva-Marianne)

Likheter finns också mellan de råd som Forster (2009) ger angående lek i kursboken (där det första kapitlet heter just "Umgänge och lek") och Webster-Stratton's (2007) motsvarande formuleringar. Råden är snarlika. Bara färre och något mer komprimerade hos Forster (Webster-Stratton, sid 45, Forster, 2009 sid 41).

Föga förvånande anges i relation till detta likartade skäl till att föräldrar ska leka och umgås med sina barn:

Leken bidrar till en varm relation mellan familjemedlemmarna och skapar ett kapital av positiva känslor och erfarenheter som man kan dra nytta av när det uppstår konflikter. (Webster-Stratton, 2007, sid 33)

... gemensam stund handlar om att stärka relationen mellan förälder och barn och utgör grunden för det fortsatta arbetet inom Komet. (Gruppledarpärmen, flik 1)

Webster-Stratton betonar starkare själva leken och dess positiva effekter, medan Komet är vidare i sina rekommendationer, och framhåller värdet av att överhuvudtaget tillbringa tid med sitt barn på barnets villkor.

Avsikten med Komet-pyramiden är enligt Eva-Marianne att visuellt beskriva Komet's olika steg. Som jag tidigare redogjorde för, berättar hon att många föräldrar kommer till sin första kursträff och omedelbart vill in i pyramidens topp för att få hjälp med hur de ska kunna utkräva konsekvenser och sätta gränser. Men Komet är, säger Eva-Marianne, uppbyggt precis tvärtom. Först måste basen och mellandelen fungera, sedan, eventuellt, kan det bli aktuellt att använda sig av metoder hämtade ur pyramidens topp.

¹⁶¹ Det är egentligen bara ett moment som tydligt skiljer sig mellan pyramiderna och det är det som kallas för "Problemlösning". Det har Webster-Stratton (2007) förlagt till basen, medan det i Komet-programmet beskrivs som något som ligger utanför pyramidens topp. Som vi ska se längre fram förhör sig en kursdeltagare under min observationsstudie om varför "Lös problem tillsammans" inte kommer före momentet "Regler och konsekvenser" i gruppledarpärmen, och får då till svar just att det beror på att det inte hör till pyramidens topp.

”Alla föräldrar behöver inte gå in på toppen. I synnerhet inte de som inte har så stora problem”.

Webster-Stratton ger uttryck för sammanfattning:

Som framgår av bilden av pyramiden ... behandlar de tre första kapitlen sätt att lägga grunden till pyramiden genom att lära sig strategier som skapar ett starkt band mellan dig och ditt barn. Denna positiva relation ger dig tillfälle att uppmuntra positiva beteenden och bygga upp barnets självförtroende och sociala kompetens. Många föräldrar finner att de har mindre behov av gränssättande eller att det går mycket smidigare att sätta gränser när de koncentrerar sig på det material som behandlas i dessa kapitel. (sid 28)

De mer uppenbara skillnaderna mellan Komet och Webster-Stratton kommer i pyramidens övre delar.¹⁶² De Otroliga åren har dels fler toppnivåer, dels skiljer sig terminologin. Där Webster-Stratton (och hennes översättare) oförblommerat använder uttryck som belöning (rewards) och ignorering (ignore) är Kometmaterialet betydligt försiktigare. Istället för ”belöningsprogram” talas det i Komet om ”Ormen”. Istället för ”beröm” talas det om ”uppmuntran”. Istället för ”ignorera” talas det om ”välja strider”. Och istället för ”time-out” talas det om ”nödbroms”. När Eva-Marianne någon gång använder sig av behavioristiska begrepp, uppmannas samtidigt de blivande gruppledarna att inte använda dem i kontakten med föräldrarna. ”Säg inte förstärkning till föräldrarna, säg uppmuntran istället”.

I Forster (2009, sid 149) finns det exempel där ”regler” döps om till ”uppdrag” och även ett resonemang där time-out problematiseras:

Sedan ett par år har time-out blivit allmänt känd genom att den förekommer i flera tv-program (till exempel Supernanny). Problemet är att den används på fel sätt i dessa program – som en bestraffning där syftet är att barnen ska lyda och tänka över sina synder. Ibland har barnen heller inte gjort särskilt allvarliga saker för att hamna på stolen eller i rummet. Dessutom tvingas de be om ursäkt efteråt. Att be om ursäkt blir då ett sätt att slippa sitta kvar på stolen eller att slippa skäll.
/.../

¹⁶² Uppenbar är också den skillnad som innebär att Webster-Stratton (2007) har en sida till i sin pyramid, som handlar om vilka fördelar barnet antas ha av de olika nivåerna i pyramiden. I de tre första nivåerna beskriver pyramiden hur föräldrasidans förändrade beteende leder till att vissa positivt laddade förmågor och känslor hos barnet stärks: ”Problemlösning Samarbete Självaktning Kärlek” i basen, ”Sociala färdigheter Tankefärdigheter Motivation” i nästa nivå, ”Ansvar Förutsägbarhet Följsamhet” i den tredje. Därefter kommer de två toppnivåerna och där sägs fördelarna för barnet istället vara sådant som minskar: ”Irriterande uppförande” respektive ”Aggression”. Det kan naturligtvis vara positivt för barnet att vara mindre aggressivt och känna större självaktning och mer kärlek, men sådant som ”sociala färdigheter”, ”ansvar” och ”följsamhet” måste nödvändigtvis inte ur barnperspektivet ses som en vinst. Kanske kan det också innebära att barnet ger upp sina försök att protestera och utmana omvärlden och på så vis påverka sin situation?

Forskning har visat att time-out som används fel kan leda till att barn känner sig ensamma och mindre omtäckta. (Forster, 2009, sid 142)

Men det finns alltså en annan sorts time-out, som enligt Forster och Komet-programmet är försvarbar. Det är en time-out som syftar till att bryta ett beteende och bidra till att inte ytterligare trappa upp en konflikt. Ibland kan det enligt Forster (2009, sid 143) finnas skäl att använda time-out som metod, men då måste det ske på rätt sätt och "under handledning av utbildad personal". Om jag tolkar honom rätt är det inte heller då något som ska användas mot vilka barn som helst, utan bara gentemot barn med problem som "autism, utvecklingsstörning, ADHD och barn som bråkar mycket" (sid 142).

Metoden är som sagt utvecklad för barn med problem och används då för att förhindra alternativ som är värre. Exempelvis har den använts för att undvika att barn slår andra, sig själva eller att föräldrarna slår barnen. Forskning har visat att time-out i de sammanhangen är ett bra sätt att akut minska konflikter och våldsamheter i familjerna. (sid 143)

Frågan är om den begreppsliga förändringen också innebär en innehållslig förskjutning. Det är det som Englund och Engström (2011 b) betvivlar. Kometprogrammet har, som de skriver, "försökt att skala bort en del tveksamma behavioristiska metoder" men samtidigt finns det i bland annat Martin Karlbergs avhandling skrivningar som tyder på att det handlar om att döpa om något som blivit negativt laddat till något mer neutralt, utan att egentligen förändra innebörden:

Eftersom det inlärningsteoretiska begreppet "bestraffning" onekligen ger en del negativa associationer används i Skol-Komet begreppet "konsekvenser" (Karlberg 2011b, sid 62).

Toppstrategier

Konsekvenser, inte bestraffning, heter det, precis som i Skol-Komet, också i Komet. Rubriken på en av de sista träffarna – den nionde – i föräldrautbildningen lyder: "Regler och konsekvenser". Att momentet kommer sent är logiskt. Det handlar om metoder i pyramidens topp:

Nu är vi verkligen i toppen av *toppen* av pyramiden. Regelplan är verkligen, *verkligen* inte något för alla. (Eva)

Karolin, en av två nya lärare som är med i samband med kursträffen kring regler och konsekvenser, illustrerar detta med ett exempel från en Komet-kurs på BUP. Hon jobbade med ett föräldrapar som hade stora bekymmer med ett av sina barn. I samband med konflikter brukade barnet bevärpa sig med en kniv. Vid de första mötena med

föräldrarna tänkte Karolin att det skulle bli väldigt bra för den här familjen när de fick börja med regler och konsekvenser. Samtidigt insåg hon att det var en bit kvar. Hon var tvungen att "följa programmet" och börja med de grundläggande momenten:

Som gruppleddare gällde det att hålla fokus på basen med sådant som "gemensam stund" och "fubben" och på samma gång hjälpa familjen med praktiska råd som att tänka på att lägga undan alla knivar.

När vi kom till regelträffarna behövde familjen inte längre någon regelplan. 'Nej', sa de 'vi går runt och 'fubbar' hela tiden, det räcker!'

I och med att familjen flyttade undan knivarna blev de själva lugnare. Då kunde de avstå från att gå in i konflikter.

Fubben (se också ovan) är en av de metoder i Komet-programmet som Eva-Marianne och de andra lärarna oftast och mest positivt refererar till. Att "fubba" innebär att hålla koll på vad man som förälder gör före och efter situationer som ofta leder till konflikter. Fubben bygger på att föräldern gör en så kallad *samspelsanalys* – vad gör jag *före* respektive *efter* barnets beteende, vad lär sig barnet av detta och vad kan jag göra istället? Och efter det ska föräldern dessutom använda denna information och de slutsatser hen drar av den (till exempel att hädanefter kommer jag inte att duka fram frukost), för att på så vis påverka barnet och forma barnets beteende i en ny riktning. Det handlar följaktligen om en form av det som Skinner omtalar som beteendeanalys respektive beteendemodifikation.

I samspelsanalysen ska föräldern få syn på sin egen roll i konflikterna. Kanske ger hen barnet för kort förberedelseid i samband med övergångar mellan en aktivitet och en annan. Kanske blir hen för arg när barnet börjar tjata om godis fast det är tisdag. Kanske skäller hen ofta på sitt barn, som en konsekvens av att barnet inte gör som hen vill. "Skäll är den vanligaste konsekvensen ... När barnet vägrar att göra saker eller bråkar höjer man helt enkelt rösten. Det är sällan en lyckad konsekvens" (Forster, 2009, sid 159).

Nästa steg är att fundera över vad som kan göras annorlunda:

Vad kan föräldern göra före? Vad vill vi att barnet ska göra? Vad kan föräldern göra efter? (Eva)

När lärarna pratar om Fubben framhåller de vanligtvis värdet av positiv förstärkning. Föräldern uppmanas att se när barnet gör rätt och att uttrycka uppskattning för det. Fubben är placerad i pyramidens mellannivå.

Ett steg upp, i pyramidtoppen, handlar det också om vad föräldern kan göra *före* respektive *efter* barnets beteende, men det som sker efter är inte längre positivt förstärkande utan bestraffande. Det handlar nu om regelbrott och deras konsekvenser, eller, som det heter i Komet, om "Regelplanen".

Konsekvenser har en särskild inramning i Komet. Dels placeras de alltså i pyramidens topp (det är bara en viss typ av konsekvenser som avses), dels upprepar lärarna att det bara är ett fåtal föräldrar som behöver använda konsekvenser och att *om* man behöver det, ”för att bli tydlig och rättvis” (Eva), så måste konsekvensen vara förutsägbar för barnet. Barnet måste vara informerat om vad som gäller.

Eva och Karolin gestaltar i ett rollspel hur den så kallade ”regelplanen”, ett slags kontrakt mellan barn och föräldrar, kan introduceras för barnet:

Mamma: Jag har fått en idé. Vi ska testa något annat.

Barn: Nej

Mamma: Jo, men vi tänker att det ska bli något mer positivt för dig. Du kommer att *få* någonting om du följer regeln. Men vi kommer också att *ta bort någonting* om du inte gör det. Du får gärna vara med och utforma det här... och särskilt konsekvenserna.

Att någonting riskerar att ”tas bort” innebär att det som här kallas för konsekvens är en *negativ bestraffning*. För att minska sannolikheten för att ett oönskat beteende upprepar sig (ett regelbrott), tas något som regelbrytaren uppskattar bort. Kometlärarna kallar det för en ”indragen förmån”. Andra exempel på ”indragna förmåner” som nämns i Forster (2009, sid 161-162) är mindre tid framför datorn och att behöva komma hem tidigare på kvällen. Det är en typ av konsekvenser som inte direkt hänger samman med det beteende som föräldrarna vill slippa. Det exempel Forster ger är ett barn som säger otrevliga saker till familjen, med konsekvensen att han får mindre pengar på sitt mobilkonto.

Även om det inte framgår av rollspelet ovan, finns det en annan sorts konsekvenser som enligt programmet ska prövas först: de *naturliga*. Har barnet förstört något får det använda sina egna pengar för att köpa nytt. Är barnet inte klart i tid, får det komma för sent. Naturliga konsekvenser kan vara både negativa och positiva straff, med en slagsida åt det senare. Det kan handla om att barnet inte erbjuds skjuts utan får gå till skolan när det sovit för länge och därför missat skolbussen eller att barnet utan stöd av föräldrarna får gå och hämta de saker som det glömt någonstans (hos en kompis, på träning etc). Det kan också handla om att barnet inte får träffa sina kompisar förrän det städat sitt rum eller gå hungrigt eftersom det inte ville äta när mat serverades.¹⁶³

¹⁶³ Se också Forster (2009, sid 160), där han listar olika möjliga naturliga konsekvenser och skriver ”Det kan verka hårt och hjärtlöst att låta barn ta eget ansvar i vissa situationer, men kom ihåg att det i längden kan vara mer hjärtlöst att curla och ha ständiga konflikter.”

Ofta, säger Eva, räcker det med de naturliga konsekvenserna. Det är bara i undantagsfall som det behövs indragna förmåner. Bland annat, berättar hon, visade en forskningsstudie på ett HVB-hem¹⁶⁴ (utan referens) där de hade problem med 13-åringar som ständigt slogs, att utgångsförbud (= indragen förmån), minskade antalet slagsmål radikalt. Efter en vecka hade bråken halverats, efter två veckor var de nästan borta.

Webster-Stratton (2007, sid 121-122) gör inte någon distinktion mellan naturliga konsekvenser och indragna förmåner, däremot mellan naturliga och *logiska* konsekvenser. Naturliga är, precis som i Komet, sådana som ”naturligt” följer på ett barns oönskade beteende: barnet som slår sönder sina leksaker har inget att leka med, barnet som hoppar i vattenpömlarna får ha våta skor på sig. Logiska konsekvenser kan vara att det barn som målar med kriter utaför pappret inte får ha kvar sina kriter eller att det barn som inte kan stanna i trädgården fortsättningsvis bara får leka inomhus. Webster-Stratton förtydligar att användandet av naturliga och logiska konsekvenser innebär att föräldrar ”avstår från att skydda barnen från de negativa följderna av deras beteende” (sid 121). Forster (2009) är inne på samma spår, när han skriver att användningen av naturliga konsekvenser är motsatsen till att vara curlingförälder och hela tiden sopa rent framför barnen (sid 159).

Webster-Stratton skriver vidare att konsekvenser bör vara ”icke-straffande” och med det menar hon att föräldrarna bör undvika sådana konsekvenser som *inte* är logiskt eller naturligt relaterade till ett beteende (sid 125). Man bör inte tvätta det svärande barnets mum med tvål och man bör inte heller bita det barn som just har slagit en. Konsekvenserna ska inte vara förnedrande och inte orsaka fysisk smärta. Istället ska konsekvenserna, menar Webster-Stratton, hjälpa barnet att nästa gång göra ett smartare val. Det barn som går omkring utomhus utan jacka och fryser, antas nästa gång komma ihåg att sätta på sig sin jacka. Det barn som inte får se sitt favoritprogram på tv för att det inte har gjort sina läxor, antas nästa gång göra sina läxor, och så vidare.

Så till vida är Webster-Stratton tydlig med hur hon tänker sig att naturliga och logiska konsekvenser ska fungera. Och varför. Barnet förväntas koppla ihop straffet (det vill säga den naturliga eller logiska konsekvensen) med sitt beteende och, i enlighet med teorin om att ett straff minskar sannolikheten för att ett beteende ska upprepas, välja ett annat beteende nästa gång det befinner sig i en liknande situation.

Riktigt så tydligt är det inte i Komet-programmet. Det som programmet kallar för indragna förmåner kan ibland, som jag nämnde ovan, sakna direkt relation till det beteende som föregår konsekvensen. Ett barn som använder oönskat språk mot familjen, kan drabbas av inskränkningar i möjligheten att använda sin mobiltelefon och, som i Evas exempel, barn som slåss på ett HVB-hem kan drabbas av utgångsförbud. I dessa fall är inte konsekvensen naturlig eller logisk, i Webster-Strattons mening, utan har mer karaktären av det som inom juridiken brukar benämnas som straff – det vill säga en utdömd påföljd som innebär frihetsberövande (=utgångsförbud) eller böter (=mindre

¹⁶⁴ Hem för vård och boende, en särskild institutionsform för barn och unga

pengar på mobilkontot). Straff i den här bemärkelsen finns även i De otroliga åren, men då i form av ”time-out” (=frihetsberövande) och ”förlust av privilegier” (=böter).

Komet – på Webster-Strattons behavioristiska grund

Som jag med dessa exempel ur de två programmen visat, finns det likheter mellan De otroliga åren och Komet-programmet, vilket är tämligen logiskt med tanke på att både programkonstruktörer som Martin Forster och Martin Karlberg och Eva-Marianne säger att Komet är baserat på bland annat Webster-Stratton. Logiskt är det också att de kursdeltagare som tidigare utbildats till gruppleddare inom De otroliga åren förväntas känna igen sig i Komet. Det hade varit konstigare om de inte gjort det, med tanke på de relativt stora överensstämmelserna.

De jämförelser jag gjort visar vidare att även om båda programmen tonar ner den behavioristiska terminologin – och egentligen bara behåller det positivt laddade ”förstärkning” – så finns det ett klart radikalt behavioristiskt tänkande i botten. Det är det som Karlberg (2011b) sammanfattar som att Skol-Komet och Föräldra-Komet ”baseras på Skinners inlärningsteori som är ett uttryck för den behavioristiska teorin” (sid 46).

Genom föräldrastödsprogrammets pyramider skapas en struktur där uppfostringsmetodiken – till att börja med helt i enlighet med Skinners egen övertygelse – baseras på positiv förstärkning av önskvärt beteende. Till skillnad från Skinner och Hundskolan stannar dock varken Webster-Stratton eller Komet där, utan tillför i de övre delarna av pyramiderna aversiva metoder. Då börjar det handla om att *förhindra* och *förändra* beteenden genom konsekvenser som uppfattas som obehagliga och straffande.

Varken Komet eller Webster-Stratton för några egentliga resonemang kring *varför* ett barn kan ha svårigheter med att exempelvis komma i tid, ta hem cykeln, äta upp eller vad det nu kan vara, utan verkar utgå från en idé om att alla barn kan styra och kontrollera sitt eget handlande och resonera logiskt med utgångspunkt i detta. Det som problematiseras är istället föräldrarnas handlande, att de möjliggör (och ofrivilligt förstärker) beteenden hos sina barn som de egentligen vill slippa.

Inte heller ger Eva-Marianne och Karolin någon egentlig förklaring till varför vissa föräldrar ska röra sig uppåt i pyramiden och börja använda sig av konsekvenser. Åtminstone inte mer än genom att underförstå att det handlar om de föräldrar vars barn har så stora problem att de lägre nivåerna i pyramiden inte räcker till för att lösa dem. De förklarar i detta sammanhang inte varför konsekvenser, eventuellt, fungerar. Och inte varför de helst ska vara ”naturliga”. Däremot säger de att det inte går att sätta gränser för ett barn om man inte har en bra relation. Och den byggs som sagt i programpyramidens bas.

Vad förstärker vem

Vill barn ha uppmärksamhet till vilket pris som helst?

Vid en av kursträffarna, när både Eva och Marianne är sjuka och vi har Johanna som vikarie, presenteras vi för en ny variant av pyramidbilden. Från basen och mellanledet går det nu ut en tjock pil på vilken det står ”MER förstärkning”. Från pyramidens topp går det ut en lite mindre pil, på vilken det står: ”MINDRE förstärkning”.

Det där tycker jag först när jag analyserar materialet är förvirrande. För pyramidtoppen handlar ju inte om förstärkning överhuvudtaget, varken mer eller mindre, utan om straff. Det är inte det önskade beteendet som är i fokus, det vill säga sådant som ska förstärkas, utan det oönskade beteende som föräldern dittills misslyckats med att få barnet att sluta med.

Förvisso kommer den som övergår från att förstärka *önskat beteende* till att försöka straffa bort *oönskat beteende* att ägna sig mindre åt förstärkning. Så till vida stämmer Johannas pilar. Men varför framgår det inte att det samtidigt handlar om något annat, det vill säga om mer konsekvenser, eller i behavioristisk klartext, om mer straff?

I de lägre nivåerna i pyramiderna har både Eva-Marianne och Johanna betonat betydelsen av att uppmärksamma önskat beteende och avstå från att uppmärksamma barnets oönskade beteende. Därigenom ska barnets önskade beteende förstärkas samtidigt som föräldern genom att inte ge oönskat beteende någon uppmärksamhet, undviker att oavsiktligt förstärka detta.

Inom Komet-programmet används inte begreppet ignorering. Istället pratas det om att välja strider. Ett moment av ignorering – och utsläckning – finns i ambitionen att inte uppmärksamma oönskat beteende, men det handlar inte, betonar lärarna, om en utfrysning av barnet. Eva-Marianne och gruppleddarpärmen beskriver det istället som ett medvetet val att avstå konflikter kring vissa av barnets beteenden, utan att för den skull utsätta barnet för ignorering (det vill säga utan att uppträda som om barnet inte finns). Kometprogrammet förespråkar – precis som Hundskolan – avledning som ett sätt att välja bort strider, och uppmanar föräldrarna att hålla fokus på önskat beteende för att kunna förstärka det och samtidigt tydligt förbereda barnet på vilka konflikter man som förälder framöver inte tänker gå in i. Som jag tolkar programmet handlar det mer om att inte dras in i en konflikt, med starka affekter, och istället, särskilt i de fall där barnet på förväg informerats, avhålla sig från att känslomässigt gå igång, det vill säga, inte själv börja skrika och gapa. I gruppleddarpärmen beskrivs det bland annat så här:

Ibland måste du lugnt säga nej för att barnet ska förstå vad du vill. ... Minska uppmärksamheten för barnets tjat och bråk. Undvik hetsiga diskussioner. När barnet slutar gäller det att ge uppmärksamhet på en gång. Att avleda kan vara att säga ”Kom och hjälp mig att duka, Pelle” när Pelle retar sin bror. ...

På så vis ges tillfälle att ge Pelle positiv uppmärksamhet. ”Tack för att du hjälper till och dukar. (Gruppledarpärmen, flik 7)

Ni minns kanske att Madeleine inledde Hundskolans instruktörsutbildning med en dikt av Sören Kierkegaard med innebörden att den som vill lära någon något, alltid måste försöka se tillvaron ur den andras perspektiv? På Kometutbildningen reciteras tidigt ett stycke ur en annan litterär text: Hjalmar Söderbergs kända rader ur romanen *Doktor Glas* från 1905:

Man vill bli älskad, i brist därpå beundrad, i brist därpå fruktad, i brist därpå avskydd och föraktad. Man vill ingiva människorna något slags känsla. Själens ryser för tomrummet och vill kontakt till vad pris som helst. (Söderberg, 1978 [1905])

Mot bakgrund av de där raderna framstår ignorering som tortyr. Men de ger också en ny innebörd till Johannas pyramidpilar. Pilen i pyramidens topp som säger ”mindre förstärkning” ska sannolikt inte utläsas som att det är balansen mellan förstärkning och bestraffning som ska förändras, utan som att föräldrarna ska få hjälp att *inte* förstärka önskat beteende. En tanke i Komet-programmet är nämligen, i linje med det Hjalmar Söderberg skriver, att barn vill ha uppmärksamhet till varje pris. Och får de inte uppmärksamhet för önskat beteende, kan de välja motsatsen. Även tjat och skäll kan fungera förstärkande. Hellre bli fruktad och avskydd än ensam och osynliggjord.

Hamnar man i ett sådant mönster med sitt barn, där negativ uppmärksamhet blivit bättre än ingen uppmärksamhet alls, menar Kometprogrammet och Forster (2009) att det blir en fälla:

Tjutfällan innebär att problemen jagas med tjat och skäll. Det sker ofta på bekostnad av uppmärksamhet i positiva sammanhang. Om man fastnar i tjutfällan kommer problemen att växa, medan positiva sidor och beteenden hos barnet kommer att krympa. (Forster, 2009, sid 47)

Lösningen är att uppmärksamma det positiva och dra ner på uppmärksamheten för det negativa. ”Du ska strunta i barnets beteende – inte i barnet!”, står det i gruppledarpärmen (flik 7). Du ska inte *avvisa* barnet, skriver Forster (2009, sid 52), för att ett par sidor senare varna för att ge barnet uppmärksamhet för något som man bestämt sig för att inte uppmärksamma (sid 54). Det formuleras inte med de orden, men det handlar om utsläckning och om en varning för intermitterande förstärkning, det vill säga att ett beteende som förstärks bara ibland, riskerar att bli extra svårt att träna bort. Den förälder som sagt nej tio gånger och sedan plötsligt säger ja alternativt tappar humöret och börjar gapa och skrika, kommer också, enligt Kometprogrammet, förstärka barnets beteende. Då har barnet, i linje med Söderbergs ”Man vill bli älskad, i brist därpå...”, åtminstone sluppit ifrån tomrummet och ingjutit någon sorts känsla i sin omgivning.

Så uttrycker sig inte Eva-Marianne och de andra lärarna. Så säger inte heller det skriftliga materialet. De vidhåller och påminner och upprepar betydelsen av att jobba i pyramidens bas: att ge barnet positiv uppmärksamhet för önskat beteende och att genom att tillbringa tid tillsammans på barnets villkor, stärka relationen.

Samtidigt kan plötsligt formuleringar som den här dyka upp:

Det är en utmaning att stå emot barnets försök att få uppmärksamhet, men ger man efter lär sig barnet att fortsatt bråk lönar sig. /.../

Det kan kännas hjärtlöst att inte reagera när barnet börjar protestera allt starkare. Men det är i längden värre om ett barn lär sig att söka uppmärksamhet på ett dåligt sätt. Då kommer barnet att fortsätta att hamna i bråk och konflikter istället för att kunna lugna sig själv. (Forster 2009, sid 54-55)

Forster, liksom Komet-lärarna, är övertygade om att så ser problemet med oönskat beteende ut. Föräldrar förstärker oavsiktligt bråkiga och utmanande barn genom att ge barnets oönskade beteende stor uppmärksamhet och genom att inte till hundra procent orka ignorera det som de egentligen har bestämt sig för att strunta i. Föräldra-Komets fokus ligger på barnets beteende som en *konsekvens* av föräldrarnas beteende: det är barnet som antas bli förstärkt av föräldrarnas reaktioner, bland annat i enlighet med Söderbergs tes om att all form av uppmärksamhet är bättre än ingen alls. Det är därför föräldern, enligt Komet, ska eftersträva att ge barnet uppmärksamhet för *positivt* beteende, så att det negativa inte tas till som någon sorts sista utväg.

Två aspekter, minst, är otydliga i detta synsätt. Dels vad som är bakgrunden till barnets negativa beteende (är det bara att barnet vill ha uppmärksamhet och/eller får för lite uppmärksamhet för önskat beteende?). Dels att den som blir förstärkt av tjat och skäll i dessa situationer kanske snarare än barnet är *föräldern*, eftersom aversiva metoder ofta är ett snabbt och effektivt sätt att – i stunden – få barnet att sluta med det föräldern inte vill att det ska göra. Att så kan vara fallet både synliggörs och problematiseras under Komet-utbildningen, men det sätts inte ihop med tolkningen av Söderbergs påstående om att människor kan törsta så mycket efter uppmärksamhet att de därför väljer att bete sig på ett sätt som leder till att de får en utskällning. Det sätts inte heller ihop med något annat. Att ett barn uppträder negativt ses istället konsekvent som en effekt av omvärldens reaktioner och den fråga som är så närvarande på Hundskolan ("Vad var det som blev för svårt?") saknas helt.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Skinner (1953, sid 78-103) skriver också om barn som betar sig störande som ett sätt att få uppmärksamhet. Men hans förklaring till det är inte att all uppmärksamhet är bättre än ingen uppmärksamhet, utan att uppmärksamhet för det första är en förutsättning för annan form av önskad förstärkning (alltså ett svar på något barnet efterfrågar) och för det andra att det är resultatet av att föräldrarna oavsiktligt förstärkt uppmärksamhetssökande beteende (som gnäll och skrik). Barnet kan ha försökt säga något i vanlig samtalston, "jag behöver gå på toaletten", "jag är rädd", "jag vill ha en glass", som föräldrarna inte hört

Föräldrarnas möjlighet att bli förstärkt av att ägna sig åt ett i längden egentligen negativt beteende (som tjat och skäll) benämns av Eva-Marianne och Kometprogrammet som ”kortsiktsfällan”:

En anledning till att föräldrar använder sig av tjat och skäll är att det ibland fungerar på kort sikt. Barnet slutar ofta för stunden, men börjar snart bråka och tjata igen. Detta kallar vi för kortsiktsfällan. (Gruppledarpärmen, flik 7, kursivering i original)

I fråga om ett mer långsiktigt perspektiv byter Kometprogrammet fokus. Idén om att *föräldern* kan bli förstärkt av tjat och skäll i en situation försvinner och det som fokuseras är åter vad som uppfattas förstärka *barnet*, vilket i enlighet med uppmärksamhetsprincipen – och Söderberg – innebär att även tjat och skäll kan fungera förstärkande för barnet och leda till att dess oönskade beteende ökar och förvärras:

Barn lär sig snabbt vad de behöver för att få föräldrarnas uppmärksamhet. Forskning visar att beteenden som får uppmärksamhet ökar. Det kallas för uppmärksamhetsprincipen. Om barn får mest uppmärksamhet för mindre bra beteenden kommer de att fortsätta eller öka. Uppmärksamhetsprincipen handlar om att flytta fokus från det som inte fungerar till det som fungerar. Varje gång du tjarar på ditt barn kan du fundera på om det finns ett positivt beteende som går att uppmuntra istället. (Gruppledarpärmen, flik 1)

Vad händer med barnets perspektiv?

Jämfört med det förhållningssätt som förespråkas inom Hundskolan, saknas det i Komet en uttalad strävan efter att se tillvaron ur barnets perspektiv liksom att undvika misslyckanden genom att inte försätta barnet i situationer som är för svåra.¹⁶⁶ Det är

eller nonchalerat. När barnet då försökt igen, nu med höjd eller gnällig röst, har föräldrarna reagerat. Barnet har på så vis fått det gnälliga eller högljudda beteendet förstärkt.

¹⁶⁶ Skinner omtalar värdet av att inte göra något för svårt, som att man inte ska förlora sin duva, det vill säga den som vill lära någon något måste ta så små steg framåt att duvan hänger med (2008 [1968]). Komet-programmet förespråkar också små, konkreta steg, men att det samtidigt kan vara värdefullt att se situationerna ur barnets perspektiv är inte något som betonas.

På ett annat ställe citerar Skinner (2008 [1968]) Johan Amos Comenius, han som ibland omtalas som didaktikens fader:

”Comenius påstod på 1600-talet alldeles berättigat att en elev aldrig borde anmodas att göra det han inte kan göra, men huruvida en elev med framgång kan ta ett steg i ett program är lika mycket en fråga om tidigare förberedelse och hjälp vid det aktuella tillfället som om stegets fysiska storlek. Små steg är nödvändiga för att hålla eleven inom räckhåll för förstärkning” (Skinner 2008 [1968]: sid 176).

möjligt att Kometföreträdarna placerar de bakomliggande orsakerna till att barnet beter sig olämpligt i någon av de tre stängda lådorna i ”orsaksmodellen”, det vill säga bland sådant som det enligt Eva-Marianne inte är möjligt att göra något åt under en föräldrautbildningskurs. Men ett så reduktionistiskt synsätt på bevekelsegrunderna för barnets beteende tenderar att å ena sidan överdriva den vuxnas inflytande (genom att allt återförs på föräldrarnas agerande) och å andra sidan underskatta både sammanhangets betydelse och barnets möjlighet att själv reflektera över sitt agerande i en viss situation.

Ett exempel på följderna av detta synsätt är det ensidiga föräldrafokuset i den *samspelelsanalys* som föräldrarna tidigt på Kometutbildningen ska lära sig. När Eva och Karolin¹⁶⁷ vid den sista kursträffen (som är teoretiskt orienterad och har temat ”beteendeanalys”), diskuterar varför ”Oskar slåss”, börjar de med att ett antal förklaringsmodeller som de menar *inte* bidrar till att komma till rätta med problemet att Oskar slåss. Det kan handla om sådant som att Oskar har låg självkänsla, testar gränser, har ADHD eller är ouppfostrad.

Problemet med förklaringsförsök som dessa är, enligt Eva-Karolin, att de inte säger något om den *funktion* Olles beteende har. Att säga att han slåss för att han har ADHD eller för att han är ouppfostrad förklarar inte vad det är i en konkret situation som får Olle att slåss. Genom att istället fokusera på funktion, och lära föräldrarna att göra en samspelelsanalys, kan, menar de, föräldern få syn på hur hen är delaktig i att ett problem-beteende uppstår och vad som är möjligt att göra något åt. ”Naturligtvis”, står det i gruppleddarpärmen (flik 2), ”finns det fler faktorer än hur du som förälder agerar som påverkar ditt barns beteende, men eftersom Komet handlar om att utveckla föräldraskapet är det den pusselbiten vi tittar på”.

Komets samspelelsanalys (ibland omtalas den också ”beteendeanalys”) sammanfattas med de tre bokstäverna SBK (alltså en till svenska överförd ABC-modell):

S=Situation, B=Beteende och K=Konsekvens

Konsekvensen är antingen en förstärkare eller *försvagare* av beteendet. Eva-Karolin använder genomgående uttrycket ”försvagare” istället för ”straff” och beklagar att man på många ställen inom den tillämpade beteendeanalysen valt att behålla ”straff”. Det på svenska mer logiska begreppet *försvagning* är också, menar de, mer adekvat. Förstärkning är det som förstärker sannolikheten för att ett beteende ska upprepas, försvagning är det som försvagar sannolikheten.

Komet har alltså samma funktionella bestraffningsdefinition som Azrin och Holz (1966). Bara det som minskar förekomsten av ett visst beteende, uppfyller definitionen

¹⁶⁷ Vid det här tillfället är Marianne inte med, utan istället är det Eva och Karolin som håller i kursdagen. Jag har gjort likadant här, när jag inte i mina anteckningar kan urskilja vem av dem som säger vad, nämligen slagit ihop dem till ett namn: Eva-Karolin.

för bestraffning. Ur den definitionen blir också valet av begreppet ”försvagning” följdriktigt. Skulle Komet istället valt Skinners definition av bestraffning, det vill säga den som begreppsligt hänger ihop med den förstärkning som det innebär att det tas bort, hade försvagning inte fungerat lika bra. Orsaken till det är att det i Skinners definition av bestraffning inte finns någon given relation mellan det beteende som förstärks och det som bestraffningen syftar till att stoppa.

Samspelsanalysen ska enligt Komets gruppleddarmanual läras ut till föräldrar i flera steg. Metoden introduceras för föräldrarna vid den andra träffen. ”Genom att göra en samspelsanalys blir det lättare att förstå vad du gör som påverkar ditt barns beteende” (Gruppleddarpärmen, flik 2). Analysen är omformulerad så att den väldigt tydligt beskriver vad *föräldern* ska titta efter. Situation har blivit ”före”, beteende har blivit ”Barnets beteende”, konsekvens har blivit ”Efter”.

Före ->	Barnets beteende ->	Efter
Vad gör du innan?	Vad gör barnet?	Vad gör du efter?

Kometprogrammets samspelsanalys ligger tätt inpå de interagerande personerna och, som tidigare, förstås barnets beteende genomgående som en funktion av föräldrarnas agerande.

Ibland är det viktigaste att fokusera på vad du som förälder gör före barnets beteende – Var det något jag gjorde som satte igång barnets beteende? Ibland är det viktigare att fundera på vad som sker efter beteendet – Vad gjorde jag och vad lärde sig barnet av det? (Gruppleddarpärmen, flik 2)

När föräldern lärt sig göra samspelsanalyser och fått syn på vad som pågår i relation till barnet, handlar det enligt Komet i nästa steg om att förändra sitt beteende – ibland före, ibland efter. *Före* kan föräldern jobba med avledning och med att förbereda barnet bättre på vilka regler som gäller och hitta sätt att bli tydligare i sina uppmaningar (till exempel att det ska vara släckt klockan åtta på kvällen eller att nu är det fem minuter kvar innan datorn stängs av). *Efter* handlar det om att inte ge någon uppmärksamhet för oönskat beteende och att bekräfta, uppmuntra och eventuellt belöna önskat. Det kan också – om de första nivåerna i pyramiden inte gett tillräckligt bra resultat – handla om några av ”toppstrategierna”, det vill säga om att låta barnets beteende få *naturliga konsekvenser* eller *indragna förmåner*.

Fokuseringen på det som händer *efter* barnets beteende, alltså konsekvenser, är starkt i Föräldra-Komet. Det är tydligt under gruppleddarutbildningen och i gruppleddarpärmen och ännu mer i Forsters *Fem gånger mer kärlek* (2009). Boken är rik på exempel och i många av dessa noterar jag att Forster snabbt riktar in sig på vad föräldern gör efter ett beteende (positivt eller negativt) och hur det påverkar sannolikheten för att barnet ska bete sig likartat i framtiden. *Varför* barnet beter sig som det gör, exempelvis *varför* barnet rymmer eller låser in sig i konfliktfyllda situationer eller *varför* barnet jämt

glömmet att göra sina läxor, återförs hela tiden på föräldrarnas beteende. Det som beskrivs som den *funktion* barnets beteende har, reduceras följaktligen till funktion i relation till föräldern. Barnet ska inte uppmärksammas för oönskat beteende (=ignorering, avledning). Barnet ska uppmuntras för önskat beteende (=förstärkning). När Forster (2009) kommer med förslag till föräldrainsatser *före* barnets beteende, handlar det om att undvika oönskat beteende genom att förbereda barnet och se till att barnet vet vilka regler och rutiner som gäller och vilka uppgifter barnet har.

Att det skulle kunna finnas något i själva reglerna, rutinerna och uppgifterna som är *för svårt* för barnet och som därför förklarar varför barnet hela tiden uppför sig på ett ur föräldrarnas perspektiv oönskat vis, är inte särskilt närvarande i resonemangen. Ingen kursdeltagare kommer heller med ett sådant påpekande under gruppledd utbildningen – åtminstone inte så att jag hör det.

På så vis skiljer sig Kometprogrammets samspelsanalyser från Hundskolans – där de dessutom mer är en del av hela förhållningssättet än en avgränsad analysmetod. Inom Hundskolan är perspektivet vidare, framför allt när det gäller *situation*. Det är inte bara hundägarens beteende som uppmärksammas, utan hela situationen: miljö, störningsmoment, hundens tidigare erfarenheter, kunskapsnivå, etc. Om situationen är för svår, kommer det inte – enligt Hundskolans synsätt – att finnas något beteende att förstärka. Hunden försätts då i sammanhang där kraven blir för höga och misslyckandet en självklar konsekvens. Och att misslyckas är starkt negativt laddat inom Hundskolan, eftersom det bryter det samspel där hunden kan bli *dubbelt* positivt förstärkt: dels genom att erfa den ömsesidiga förståelsens glädje (minns att Madeleine sa att det i sig är positivt förstärkande att ha kontroll och förstå *varför*), dels genom den belöning som hundägaren erbjuder när hunden lyckas.

Barnperspektivet och barns perspektiv

Det är märkvärdigt sällsynt inom Komet-programmet att växla mellan att se situationer ur det egna perspektivet och att se det ur barnets. En orsak är att fokus ligger på föräldrarna. En annan att föräldrarna – outtalat – antas ha en sorts oinskränkt rätt att styra och bestämma över sina barn – åtminstone är det en omständighet som aldrig problematiseras. Utbildningen är utvecklad för att ges till föräldrar. Det är föräldrar som ska lära sig att ändra på sitt beteende, för att *därigenom* kunna förändra sina barns beteende. Samtidigt finns det situationer och moment i Komet-utbildningen som borde rikta blickarna mot barnets perspektiv, men liksom hejdar sig vid själva ansatsen.

Vid ett par tillfällen frågar en kursdeltagare efter barnets perspektiv. En kvinna undrar varför, ”regelplan” (den där pyramidtoppstrategin som innehåller regler och konsekvenser), kommer före det som behandlas i kursträff 10: ”Lös problem tillsammans”. Hade det inte varit bättre att barnet involverats och fått vara med och prata – *innan* föräldern bestämt sig för att skapa en regelplan och introducera en ny metod?

Spontant svarar Eva att det handlar om att problemlösningen under flik 10, tillkommit sent i programmet och därför hamnat utanför Komet-modellens pyramid.¹⁶⁸ Karolin förtydligar:

Regelplanen är en toppstrategi som finns i /Komet-/modellen. Därför kommer problemlösningen *efter* regelplanen. Rent komet-pedagogiskt med pyramiden passar toppstrategin bra där den ligger.

Eva nickar instämmande: ”Ja, just det, problemlösningssmodellen är ju användbar i många olika situationer.”¹⁶⁹

En annan gång då barnets perspektiv snuddas vid är när Johanna introducerar belöningsystemet ”Ormen” – ett så kallat ”teckensystem” där barnet får ett antal uppdrag och för varje utfört uppdrag får en liten belöning som ibland kan läggas ihop och växlas in mot en ännu bättre belöning. Som Ormen presenteras är den relativt föräldrastyrd, även om barnet kan få vara med och föreslå belöningar (men ”håll ner dem, gör dem inte för stora och kostsamma”, varnar Eva-Marianne, ”då blir det snart inflation”). Ormen är, enligt Johanna, ”en hjälp för barnen att bete sig bättre, att lyckas” och ”vi hjälper barnen att göra bra beteenden och så får de förstärkning för det”.

I samband med repetitionen av Ormen vid nästkommande träff, säger en av kursdeltagarna att hon ibland upplever att det hade varit bättre om det var *föräldrarna* som fick en orm, utformad av barnet. Det tycker Eva-Marianne är en spännande idé, men släpper den ändå omedelbart.

En tredje gång, när kursdeltagarna uppmanats att göra en ”rational” (en motivering) till varför föräldrarna på kurs får hemuppgifter att göra mellan träffarna, säger en kursdeltagare:

”För att det vi gör ska komma barnen till godo, de är ju inte med på kursen”.

Eva-Marianne blir eld och lågor och säger med eftertryck: Ja, jättebra att du lyfter barnperspektivet!

Men sen blir det liksom inte mer av det heller.

Att barnen är flera personled bort, jämfört med hundarna på Hundskolan, som sitter med som elever i själva klassrummet, påverkar säkerligen detta. (Det första som hände på Hundskolan var ju att Madeleine organiserade klassrummet på ett sätt som skulle

¹⁶⁸ Det samma gäller ett annat moment – som lärarna presenterar för kursgruppen men samtidigt beskriver som *utanför* Kometprogrammet, eftersom det inte ingått i den evidensprövning som programmet vilar på. Momentet benämns ”Ilskehantering”, och beskrivs som en bilaga med fördjupande tips för gruppleddare som möter föräldrar som ”har extra svårt att hantera sin egen ilska”.

¹⁶⁹ Som ni kanske minns, råder ett annat förhållande inom De otroliga åren. Där har ”Lös problem” placerats i pyramidens bas och ses som en av förutsättningarna för det som sker högre upp i pyramiden. *Varför* Kometprogrammet placerat problemlösningen utanför pyramiden möter jag aldrig någon förklaring till. Bara att det är så.

trygga hundarna och dämpa deras oro – bland annat med hänvisning till att all inlärning är situationsbunden och att den som ska lära sig något måste uppleva att den har kontroll över situationen.)

Ett annat skäl till att barnperspektivet är så frånvarande, är att Komet-lärarna jobbar genom föräldrarna och genom att lära föräldrarna nya synsätt och beteenden.

Vissa gånger när jag går från Kometträffarna skriver jag i min observationsdagbok att barnen är osynliga och att när barn omtalas är de på något vis alldeles tomma. Det sägs aldrig något – och står inte i materialet – om varför ett barn skulle kunna vilja något annat än föräldern, att barnet skulle kunna ha sina alldeles egna bevekelsegrunder. Barnets reduceras istället till just det beteende som Eva-Marianne varnar oss för att reducera barnet till (”skilj på person och beteende”, ”ta avstånd från barnets beteende, men inte från barnet”) och när barnet uppträder på ett sätt som föräldern är kritisk till skiftas inte perspektiv, utan barnets beteende uppfattas konsekvent som en effekt av att föräldern oavsiktligt råkat förstärka det eller gett barnet för dåliga förutsättningar att *förbereda* sig för att göra det som *föräldern* vill att det ska göra.

(Andra) perspektiv på barn

Den här synen på barnet som underordnat objekt för den vuxnas överväganden och handlingsval går i linje med det Englund och Engström (2011a, b) kritiserar Skol-Komet för. Diskursen om det kompetenta barnet är frånvarande inom Föräldra-Komets gruppleddarutbildning och det händer saker i tillämpningen av de behavioristiska teorierna som leder till en annan form av lärande relationer än de som förespråkas och praktiseras inom Hundskolan. Dessutom förordas metoder som Skinner själv varnade för (de som Komet placerat i pyramidtoppen) – och det trots referenserna till Skinners inlärningsteori (Karlberg, 2011, sid 46) och trots att Eva vid den sista kursträffen pekar på risken för att straff ökar sannolikheten för att barnet ska börja undvika föräldern,

Den amerikanska psykologen Ross Greene (2012,¹⁷⁰ 2014, 2016) har i olika sammanhang kritiserat det som han kallar för den beteendeterapeutiska standardmetoden (bland annat sådana inspiratörer till Komet som Webster-Strattons De otroliga åren och Russel Barkleys idéer om att barn med ADHD är bäst hjälpta av att vuxna i deras omgivning tar över ledningen och tillämpar olika belönings- och bestraffningssystem).

Greene menar att programmen tappar bort barnen, barnens eventuella svårigheter och barnens perspektiv och ytterst går ut på att få barn att lyda vuxnas vilja. Greenes idéer om lärande relationer mellan barn och vuxna mejslas fram i motsättningen mellan att tänka att barn gör rätt bara de *vill* (och därmed kan stärkas med utlovade belöningar eller hot om straff) och, sitt eget, att barn gör rätt om de *kan*. Genom att använda

¹⁷⁰ Med J Stuart Ablon.

metoder som ignorering och straff överger, enligt Greene, dessa program barnet i situationer där det i själva verket är i som störst behov av vuxen hjälp och vägledning. Greenes syn på barnet liknar sålunda den syn på hunden och den lärande relationen mellan människa och hund som Hundskolan företräder, det vill säga ett synsätt som erkänner de särskilda behov av exempelvis omsorg och beskydd som barnet/hunden har till följd av att det är *olikt* den vuxna/människan. Greene framhåller också att den vuxna inte bara ska tänka ut saker själv, utan verkligen *prata* med barnet för att få information om hur hen ser på orsakerna till de problem som föräldern/den vuxna upplever i en viss situation. Det som för den vuxna är ett problem, kan visa sig för barnet vara lösningen på ett problem (Hejlskov Elvén, 2009 och 2014).

Det är inte alldeles enkelt att säga vad det är för ett barn som rör sig i Kometprogrammets fokus. Klart är att det inte är vilket barn som helst och att det inte är en lättidentifierbar representant för diskursen om det kompetenta barnet. Snarare, som Eva-Marianne uttrycker det vid den första träffen, är det ett barn som uppvisar utagerande och/eller normbrytande beteende och som föräldrarna därför har mycket bråk med. Det är ett barn som måste förändras och den som ska göra det är föräldern, genom att först förändra sig själv och sedan, genom dessa förändringar, förändra förutsättningarna för barnets beteende och därmed, i slutändan, barnet.

Varför till pyramidens topp?

Med hjälp av samspelsanalys kan den Komet-trogna föräldern eller läraren analysera relationen mellan sig själv och barnet. Vad är det hen gör som (i enlighet med Kometprogrammets förståelse av barns beteende) förstärker oönskat beteende hos barnet? Och hur – och med hjälp av vilka metoder (hämtade ur pyramidens olika nivåer) – kan den vuxna ändra sitt beteende för att därigenom ändra *barnets* beteende?

För mig och mot bakgrund av Hundskolans tolkning av samma teoretiska gods, blir det aldrig logiskt varför Komets gruppleddarutbildning å ena sidan betonar värdet av att få föräldrarna att arbeta i pyramidens bas med den relationsstärkande gemensamma stunden och å andra sidan förespråkar aversiva metoder som enligt Skinner är relationsförstörande. I gruppleddarpärmen (flik 1) står det i och för sig som jag nämnde i samband med 5:1-regeln, att man kan se relationer som bankkonton. Den gemensamma stunden (tillsammans med positiv uppmärksamhet och uppmuntran) fungerar som en insättning, medan tillrättavisningar (positiva och negativa straff) fungerar som uttag. För att den vuxna ska kunna tillrättavisa barnet utan att förstöra relationen krävs, enligt gruppleddarpärmen, att man har satt in ett tillräckligt stort förtroendekapital. Annars kommer barnet inte att vilja samarbeta.

Förutom den ekonomistiska förenkling av sociala relationer som bankmetaforen erbjuder, är det svårt att se den logiska skärpan i argumentationen. *Om* programmet nu säger sig vila på Skinners inlärningsteori (vilket det ju bland annat enligt Karlberg, 2011, gör), *varför* ska den vuxna då överhuvudtaget ge sig på att använda sig av metoder

som Skinner beskriver som relationsförstörande och leder till ökad distans? Och hur kommer det sig att de barn som till synes har störst behov av stöd, vägledning och nära relationer (det vill säga de barn som uppfattas som trotsiga, utagerande och normbrytande), också är de barn som enligt programmet ska utsättas för de metoder som andra vuxna rekommenderas att *inte använda* gentemot sina barn?

Föräldrars tjat förstärker inte barnet ...

Som jag ser det så gör Komet-programmet, och andra samtida behavioristiska föräldrautbildningsprogram, ett grundläggande tankefel när de uppfattar sådant som tjat och utskällningar som positivt förstärkande *för barnet*. Det talas både under föreläsningarna och i Forster (2009) om att det finns forskning som stödjer att beteenden som ges uppmärksamhet förstärks. Jag hittar dock inga vidare referenser till detta och inte heller någon diskussion om skillnaden mellan olika typer av beteenden (och deras bakgrund) och olika typer av uppmärksamhet.¹⁷¹ Vissa, ur föräldraperspektivet, önskade beteenden kan ju exempelvis handla om vilja till kontakt. Andra om att slippa kontakt. Effekten av uppmärksamhet riktad mot respektive beteende lär inte få samma innebörd. Om Kometprogrammet istället – helt följdriktigt sett till dess synsätt i övrigt – tydligare riktat blicken mot *vad* och *vilket beteende* det är som blir förstärkt hos barnet när den vuxna tjar, skriker och skäller (eller betar sig på andra aversiva vis), så hade det sannolikt i barnets fall oftare varit frågan om ett *undvikande* beteende och inte det beteende som fick föräldern att tappa humöret.

Själva effekten av Komet-programmets tolkning av skällande och tjtande föräldrar och min blir förmodligen den samma: sannolikheten för att barnet ska upprepa vad det nu var som fick föräldern att börja tjata och skälla har *inte* förändrats. Däremot har barnet förstärkts i att undvika eller fly föräldern när denna hetsar upp sig, samtidigt som föräldern förstärkts i att precis det beteende som får barnet att fly, det vill säga i att

¹⁷¹ Det finns i Skinners bok *Undervisningsteknologi* (2008 [1968] sid 154-155) ett resonemang som något liknar Kometföreträdarnas idéer om att negativ uppmärksamhet ibland kan fungera positivt förstärkande. Det är oklart om det är det som ekar i talet om forskningsstöd. Skinner nämner bland annat möjligheten att en elev som uppför sig illa i syfte att förarga sin lärare, kan bli positivt förstärkt när läraren blir förargad (eftersom, om jag förstår Skinner rätt, eleven samtidigt får sina kamraters beundran för att han vågar göra som han gör). Vidare skriver han, utan att tydligt förklara varför (men gissningsvis för att det är ett sätt att slippa ifrån undervisningen), att avbrutna lektioner kan fungera positivt förstärkande. Och fortsätter sedan med förslag på vad man kan göra istället, nämligen uppmärksamma det beteende man vill se istället: "Vi motarbetar förstörelselusta genom att förstärka aktsamhet; vi underryycker aggressiv tävlan genom att lära ut samarbete. Detta är det slags okompatibelt beteende som vi hoppas stärka genom att straffa dess motsats – att t.ex. uppmuntra flit genom att straffa lättja – men positiva betingelser är effektiva." (sid 155).

tjata och skrika. (Vilket nästa gång kan göra föräldern ännu mer upprörd, eftersom det kan se ut som att barnet, genom undvikande, ignorerar det föräldern genom sitt utbrott försöker få barnet att göra annorlunda.¹⁷²)

Skinner (1953, sid 171-194) menar att *alla* aversiva metoder leder till undvikande beteende, genom att det är undvikandet som blir förstärkt:

A stimulus is known to be aversive only if its removal is reinforcing

/.../

Behavior which is followed by the withdrawal of an aversive stimulus is called escape (sid 171).

Det Skinner formulerar här passar inte ihop med Komets idé om att tjat och skrik kan göra barnets oönskade beteende förstärkt (eftersom all uppmärksamhet är bättre än ingen). Det passar inte heller ihop med Hundskolans definition av straff, eftersom Hundskolan inte sätter likhetstecken mellan straff och obehag. Det finns inget obehag, och följaktligen inget undvikande, i Madeleines exempel med att även köttbullar kastade till en hund kan ses som ett straff, om det leder till att hunden upphör med sitt skällande och minskar sannolikheten för att hunden ska upprepa skällandet vid ett senare tillfälle. Inte heller finns det något undvikande av ett obehag i Hundskolans så kallade ”lock- och stoppsignaler”, där ljud som har betingats på klassiskt vis (genom att förbindas med något positivt), kan användas för att få hunden att avbryta något (oönskat) som den håller på med och istället få den att söka sig i riktning mot ljudet. Lock- och stoppsignalerna får hunden att upphöra med ett beteende och kan med tiden också öka sannolikheten för att hunden *inte* upprepar det oönskade beteendet, men i detta finns inget inslag av aversiv metodik och inte heller något behov för hunden att fly.

Det är detta som gör att Hundskolan helt, eller åtminstone som de säger till 99 procent, kan bygga sin uppfostran och träning av hundar på ”schyssta metoder”. Även det som enligt deras egen definition av straff, skulle kunna ha hamnat på den aversiva metodsidan, stannar på den positiva. Inom fysiken kallas det för en totalreflektion när en ljusstråles infalls- och brytningsvinkel blir så stora att ljuset stannar i ett material, utan att reflekteras ut. Kanske skulle man kunna se Hundskolans användning av straff på ett

¹⁷² Ett sådant beteende synliggjordes under min observationsstudie på Hundskolan, genom Rugaas (2006) lugnande signaler. Som reaktion på en skällande och ilsken hundägare, kan hunden sänka huvudet och börja gå och lukta i gräset. Det ser ut och tolkas av många hundägare som trots och som en sorts medveten ignorering av det hundägaren försöker få hunden att göra, men i själva verket, menar Rugaas, handlar det om att hunden genom att nosa runt i gräset försöker få sin människa att lugna ner sig. Ett annat sätt att uttrycka detta skulle kunna vara att hunden genom att sänka huvudet, vända bort blicken och verka upptagen av något som luktar gott i gräset, uppträder lågaffektivt, för att inte riskera höja hundägarans affekt ytterligare.

likartat sätt. Även ”straffet” (avbrytande av ett oönskat beteende) uppfattas av hunden som ett löfte om något positivt.

... och straff leder inte till inlärning

När Skinner (2008 [1968], sid 153) diskuterar straff skriver han att vi, ”hur goda betingelserna än är eller hur lätt bestraffningen än är” svårligen kan slippa ifrån de aversiva metodernas biverkningar (aggressivitet och olika former av undvikande: exempelvis skolk, ”hysterisk dövhet” och ”psykisk trötthet”).

Ett av de enklaste sätten att komma undan är att helt enkelt glömma allt man har lärt sig, och ingen har upptäckt någon styrningsform som förhindrar denna slutliga utbrytning. (Skinner, 2008/ [1968], sid 85)

Inte heller är det enligt Skinner (2008 [1968], sid 128) särskilt effektivt att arbeta med naturliga följder (det vill säga det som Komet och Webster-Stratton benämmer naturliga konsekvenser).

Inget barn lär sig att så därför att han förstärks genom den kommande skörden eller att läsa därför att han sedan njuter av intressanta böcker eller att skriva därför att han sedan skickar lappar till sin bänkamrat eller att inte slå sönder fönster-rutor därför att rummet då skulle bli utkylt. /.../ Naturliga följder förmår t. ex. sällan om ens någonsin en elev att studera, vare sig i naturen eller i skolan.

Risker och problem med de aversiva metoderna mer generellt, är, menar Skinner, bland annat att ”björkrisdisciplinen” skapar ”anhängare till diktatorer och revolutionärer” (2008 [1968] sid 54), att det inte går att förstärka barns uttal genom att straffa dåligt uttal och att vi inte kan göra en elev flitig genom att straffa lättja (sid 124). Mest effektivt är det att förändra själva de betingelser under vilka barnen går i skolan. Det är här Skinners ”programmerade undervisning” och ”undervisningsmaskiner” kommer in. De som ska möjliggöra för läraren att undvika att förstärka sådant som svansviftning och smicker (sid 126) och bygga på det han kallar för ”automatiska *förstärkningar*”, i form av elevens upplevelse av att ha rätt och av att ha utvecklats.

Där Komet-programmet och Webster-Stratton talar om naturliga *konsekvenser* (och med konsekvenser i just det sammanhanget menar olika former av straff), talar alltså Skinner om naturliga *förstärkningar* (eller, som han kallar dem, *automatiska förstärkningar*).¹⁷³ Automatiska förstärkningar skiljer sig från och är att föredra framför konstruerade konsekvenser – som pengar, mat, betyg och ärebetyg:

¹⁷³ Här, skulle jag säga, närmar han sig Piagets syn på det aktiva, nyfikna och kunskapssökande barnet. Förstärkningen placeras i upplevelsen av att lära sig något nytt, och så till vidas snarare i barnet och i barnets relation till själva kunskapen, snarare än i omgivningen.

När man skall förbättra undervisningen är det mindre viktigt att finna nya förstärkningar än att konstruera bättre betingelser för användning av dem som redan finns. (sid 129)

På ett annat ställe skriver Skinner berömmande om den amerikanska filosofen John Deweys pedagogik. Enligt Skinner lyckades Dewey kasta ut det som borde kastas ut när han angrep ”aversiva undervisningsformer och vädjade till lärarna att övergå till positiva och mänskliga metoder”. Problemet med Dewey var dock, enligt Skinner, att han inte hade så mycket att sätta i de aversiva undervisningsformernas ställe (2008 [1968], sid 54).

Aversiva metoder kan inte bara ersättas, de kan ersättas med metoder som är långt mera effektiva. Möjligheterna bör utforskas omsorgsfullt om vi skall kunna bygga upp ett undervisningssystem som uppfyller dagens krav utan att offra demokratiska principer. (Skinner, 2008 [1968]: sid 54).¹⁷⁴

I slutet av 1960-talet är Skinner bekymrad över vad de reformer som genomförts i (den amerikanska) skolan lett till (2008 [1968], sid 21). Femtio år tidigare var undervisningen huvudsakligen aversiv, menar han. Den som inte kunde och svarade fel möttes av overt och det mesta som eleven ägnade sig åt i skolan var att försöka undvika bestraffningar. Tanken med den så kallade progressiva pedagogiken var att ändra på detta, så att eleverna också möter positiva reaktioner på sina ansträngningar i skolan.

Men den som besöker de lägre klasserna i den obligatoriska skolan idag kan iakttä att en förändring har skett, inte från aversiv kontroll till positiv kontroll, utan från *en* form av aversiv kontroll till en annan. Barnet i sin bänk, som fyller i arbetsboken, agerar huvudsakligen för att undslippa en serie mindre obehag – lärarens missnöje, kamraternas kritik eller löje, dålig placering i en tävling, låga betyg, en promenad till rektorsexpeditionen ”för ett samtal” eller ett meddelande till föräldrarna, som kanske fortfarande tillgriper björkriset. I detta virrvarr av obehagliga följder är själva avgivandet av rätt svar i och för sig betydelselöst, och i oron, tristessen och aggressionerna, som är de oundvikliga biprodukterna av aversiv kontroll, går dess verkan helt förlorad. (Skinner, 2008 [1968], sid 21-22)

Drar vi ut konsekvenserna av Skinners resonemang skulle han sannolikt uttrycka en likartad oro över konstruerade metoder som Komets teckenekonomiska Ormen och Regelplan, eftersom de – i Ormens fall under en flagg av att vara positivt förstärkande – ger föräldern eller läraren straffande möjligheter. Barnet ska få något om den kommer

¹⁷⁴ För den som vill läsa hur det gick med undervisningsteknologin i Sverige, finns Erik Wallins ”Svensk utbildningsteknologi – dess uppgång och nedgång åren 1960-1980” i *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy*, E-tidskrift 2006:1

till en viss ruta i Ormen eller uppför sig i enlighet med regelplanen. Barnet kommer *inte* att få detta om det misslyckas med de uppdrag (det beteende) som krävs för att nå fram till målet. För den som konstant lyckas kan möjligen Ormen och Regelplan fungera positivt förstärkande. För alla andra innebär metoderna snarare en form av straff (de kommer att misslyckas och berövas något de ville ha). På så vis kan effekten av både Ormen och Regelplan bli motsatt den avsedda: Istället för att barnet förstärks för önskat beteende, straffas det (genom att berövas den där förstärkningen) för sina misslyckanden.

Att ignoreras är att dö en smula

Det finns många starkt kritiska reaktioner på ”ignorering” som uppfostringsmetod, eftersom det av vissa uppfattas som att barnet genom ignorering blir socialt utstött.¹⁷⁵ När Lars H Gustafsson 2007 i en uppmärksammat artikel i Pedagogiska magasinet hårt kritiserade beteendearbetade ”supernanny-metoder”, beskrev han ignorering som en form av utfrysning och i samband med en föreläsning på Malmö högskola gjorde han, enligt högskolans referat, följande liknelse:

Om du ignorerade en vuxen person på din arbetsplats och gick omkring och låtsades som om den inte fanns, så skulle det kallas mobbning eller utfrysning. (malmöhögskola.se)

Ignorering gränsar (eller kan gränsa) till den form av beteende som Asplund (1987a,b) benämner asocial responslöshet, det vill säga att en människa väljer att inte svara socialt på en annan. När den ena säger hej, säger den asocialt responslösa ingenting och ser kanske till och med åt ett annat håll. Att göra så är, enligt Asplund (se exempelvis 1987b, sid 15-16 och 65-70), uttryck för en sorts *mikromakt*. Det är inte så företrädare för Kommetprogrammet rättfärdigar ignorering som metod, men otvivelaktigt kommer den förälder som väljer att ignorera vissa beteenden hos barnet att utöva en form av mikromakt (precis som, för den delen, den tonåring som inte svarar på sina föräldrars tilltal eller låser in sig på sitt rum).

Asplund tillför ignoreringen av en annan människa en intressant aspekt, då han menar att den som slutar svara socialt på en annan person, samtidigt skapar en situation där den andra i retur måste göra likadant: det vill säga inte svara. Ett sätt att slippa utsätta sig för att den andra svarar med asocial responslöshet, blir då att und-

¹⁷⁵ Se exempelvis läsarkommentarerna till DN:s artikelserie ”Föräldrar på kurs”: <http://www.dn.se/stories/stories-insidan/storyarkiv-serier/foraldrar-pa-kurs/> <http://www.dn.se/stories/stories-insidan/storyarkiv-serier/foraldrar-pa-kurs/> (nedladdad 2017-02-01)

vika att överhuvudtaget komma i varandras närhet. Om man, i linje med Kometprogrammets tankegångar, använder ignorering som ett sätt att undvika att förstärka ett oönskat beteende hos barnet, kan resultatet följaktligen bli att barnet och föräldern börjar hålla avstånd till varandra för att slippa utsättas för momentan utplåning.

En särskild aspekt av asocial responslöshet som Asplund (1987b, sid 37) tar upp är personer som är extremt pratsamma men ”inte vid socialt medvetande” (sid 38). Det är personer som pratar på utan att ge den andra möjligheten att komma in i samtalet. Det är ett samtal utan social responsivitet, även om det ibland ramar in som *vore det* ett vanligt, socialt responsivt samtal. Enligt Asplund kan den som utsätts för dylik *asocial pratsamhet*, bli socialt tillintetgjord. Personen börjar må allt sämre och kan till sist förlora förmågan att alls formulera sig själv eftersom den andra inte ”tar emot” och responderar på det sagda. Det blir som att tala i ett tomrum och den utsatta personen kan till sist bli oförmögen att formulera hela meningar och börja känna sig som ”ett tomt skal” (sid 46). Något som i sin tur förr eller senare leder till att personen bryter samman.

Det som händer, enligt Asplund, är att den som utsätts för asocial pratsamhet och frånvaron av ett närvarande ”du” (det vill säga en person att skapa ett responsorium med), inte kan fungera som ett ”jag”, eftersom ”jag” och ”du” i en social situation förutsätter varandra.

Möjligen går det att tänka sig att barn är mer utsatta för ett sådant beteende än vuxna? Det är åtminstone lätt att dra sig till minnes situationer där föräldrar eller lärare, under förevändning att *samtala* med ett eller flera barn, i själva verket ”predikat” och inte givit något som helst utrymme för och inte heller hört eventuella inlägg från barnen. Dessa predikningar avslutas ibland med ett påstående från den vuxna om att samtalet nu lett till en gemensam överenskommelse, medan det i själva verket bara handlat om att föräldern eller läraren föreskrivit hur det ska vara. (Se exempelvis hur Eva-Marianne förelslår att Regelplan ska introduceras för barnet under rubriken ”Toppstrategier” ovan). En ”asocialt responslös person koopererar inte” som Asplund (1987 b, sid 45) sammanfattar det, och ”/m/otparten borde möta ett gensvar men gör det inte och förstår inte varför hon inte gör det. Motpartens predikament utgörs av den ofattbara motsägelsen i att en medmänniska inte uppträder som en medmänniska” (sid 48).

Det är kanske att dra begreppet asocial responslöshet för långt in i något som ändå för det mesta är socialt responsivt (det vill säga interaktionen mellan förälder/vuxen och barn), men det är samtidigt en intressant tanke: *Om* föräldrar/vuxna närmar sig barn på ett sätt som liknar den asocialt pratsamma person som Asplund gestaltar, så *kan* en möjlig effekt bli att barnet tillintetgörs och förlorar upplevelsen av att vara ett jag.

Att väckas till liv med gemensam problemlösning

Så låt mig, bara för några sista rader i detta avsnitt och med utgångspunkt i en annan aspekt av Kometprogrammet, det som benämns ”Lösa problem tillsammans”, återknyta till resonemanget om inlärdd hjälplöshet i kapitel 7. Det Seligmans och Maiers klassiska experiment visade var att den som utsätts för något återkommande obehagligt, utan upplevelse av att kunna kontrollera när det sker, riskerar att bli passiviserad och bemästrad av upplevelsen av att vara hjälplös.

Kanske är det så att tillägget av problemlösning i Kometprogrammet (om än ”utanför pyramiden” som Eva beskriver det), är uttryck för en senkommen insikt om värdet av att som förälder vara redo att se världen ur barnets perspektiv och prata med barnet, inte bara om lite vad som helst under en daglig gemensam stund och som en insättning på ett relationskonto, utan också om just det som för föräldern respektive barnet skapar problem? De blivande föräldrautbildarna i Komets gruppleddarutbildning vittnar flera gånger under utbildningen om hur värdefull just denna del av Komet-programmet är. Och någon kommenterar som sagt också att den borde komma *före* toppstrategierna och regelplanen och inte efter.

Den som inte har kontroll kan inte samarbeta, skriver psykologen Bo Hejlskov Elvén, och i förhållande till den som är på väg att förlora kontrollen över sig själv (typiskt för de barn som Komets föräldrautbildning menar har kvalificerat sina föräldrar för att gå utbildningen), gäller det att istället för att öka graden av konflikt (och affekt), erbjuda strategier för att återfå kontrollen (2014, sid 56-67). Så länge Kometprogrammet håller sig inom sin version av pyramiden, har barnet bortsett från den gemensamma stunden i pyramidbasen och möjligheten att vara med och föreslå belöningar i Ormen, egentligen inget sådant inflytande. Förstärkningar och konsekvenser, ja, till och med beteendeförändringar (till följd av samspelsanalyser), är primärt förbehållna föräldern – samtidigt som allt sekundärt syftar till att förändra barnets beteende. Med den gemensamma problemlösningen – utanför pyramiden – sker en sorts bemyndigande av *barnet* och det ges, åtminstone, inflytande över vilka konsekvenserna ska bli av nästa misslyckande. Stämmer Seligmans och Maiers forskning skulle det innebära att barnet genom gemensam problemlösning kan få tillräckligt mycket kontroll över sin situation för att uppleva att de kan ta ut avståndet till föräldrarna och på så vis vara både förberedd och någon annanstans när föräldern går igång.

Varför problemlösningen är lyft ut ur pyramiden medan den ligger i basen i Webster-Strattons pyramid, får jag aldrig någon klarhet i. Den forskning som Forster (2009) åberopar som stöd för att använda sig av gemensam problemlösning inom familjer (bland annat en studie av nämnda Ross Green) är placerad under rubriken ”Konfliktlösning” och säger entydigt att det leder till färre konflikter. Jag hade gärna tagit del av ett fördjupat resonemang om möjliga orsaker till varför det är så – och inte bara, som Forster skriver, att det är en bra kompromiss mellan ett auktoritärt föräldraskap och en situation där barnet får göra som det vill (Forster, 2009, sid 164). Enligt Greene (2016),

handlar gemensam problemlösning aldrig om att tillsammans utforma lämpliga negativa konsekvenser (straff), utan om att skapa samförstånd och samarbete. Det viktiga enligt Greene är att aldrig ställa högre krav på barnet än det klarar av och det är bara barnet själv som kan förtydliga var den gränsen går. Resonemanget är en välbekant variant av Hundskolans synsätt, med den skillnaden att barnet till skillnad från hunden också med ord kan delta i problemlösningen.

Barnet inom Komets gruppleदारutbildning karaktäriseras inte av positivt laddade värdeord som kompetent, nyfiket och aktivt. Det är istället överraskande tomt och anonymt. Barnets problemskapande beteende, ”beteendeproblemen”, (de som står i fokus för Komets föräldrautbildning *och* kvalificerar föräldrarna att gå den) ses återkommande som en konsekvens av föräldrarnas beteende, inte genom att föräldern/den vuxna försöker se situationen ur barnets perspektiv (åtminstone inte mer än som att föräldrarnas agerande är förstärkande gentemot barnets beteendeproblem). Det är inte barnets unika historia, förutsättningar och preferenser som utgör utgångspunkten för föräldrarnas analys av barnets situation. Föräldern ska inte heller, vad jag förstår, (som på Hundskolan) sikta in sig på att skydda barnet från att förlora kontrollen över sig självt. Istället handlar det om vad föräldern kan göra annorlunda, för att därigenom förändra barnets beteende *och* utöva den där kontrollen över barnet som barnet behöver. I viss mån kanske barnet kan sägas vara en medspelare i detta, så till vida att Kometprogrammet är angeläget om att barnet vet och informeras om vilka regler som gäller och vilka konsekvenserna blir om det följer respektive bryter mot reglerna. Barnet ges på det viset en vink om vad föräldern förväntar sig och vad som händer om barnet ändå inte håller sig till detta. Hur barnet själv ser på saken verkar däremot underordnat.

Kometbarnet är ett barn som, precis som Polishundstränarens hundar, behöver disciplineras. Och Kometprogrammet tänker sig att denna disciplinering går att åstadkomma genom användning av inlärningsteorin. I första hand genom positiv förstärkning, eventuellt i kombination med aktiv ignorering av oönskade beteenden. I andra hand, om positiv förstärkning (och ignorering) inte ger önskat resultat, genom olika former av straff (även om det inom Komet istället benämns konsekvenser alternativt försvagningar). Dessa straff kan ha formen av utebliven belöning (som när ett barn inte lyckas uppnå sina mål i teckenekonomin Ormen) eller innebära att barnet drabbas av indragna privilegier (exempelvis utgångsförbud) eller ”naturliga konsekvenser” (exempelvis få gå hungrig när man inte velat äta när maten serverades).

Om jag jämför synsättet på Kometbarnet med det på hundarna på Hundskolan så finns det inte mycket som liknar Madeleines och Mys strävan efter att trygga hundarna, bygga bon runt dem och skydda dem från att tappa kontrollen över sig själva (möjligen kan den ”gemensamma stunden” räknas till en sådan aktivitet, men den är å andra sidan inte situationsbunden utan syftar snarare till att vara relationsstärkande). Det är också mot den här bakgrunden – osynliggörandet av barnet och barnets bevekelsegrunder – som föräldrautbildningsprogram byggda på radikalt behavioristiska principer kritiserats av barnläkare och -psykologer som Lars H Gustafsson, Bo Hejlskov Elvén och Ross

Greene. Och kanske också därför som Hejlskov Elvéns principer för lågaffektivt bemötande och Greenes Collaborative Problem Solving (CPS) på senare år haft sådana framgångar inom både förskola, skola, omsorg och demensvård. De senare till skillnad från de förra försöker förstå världen ur barnets perspektiv, både genom asymmetriska rollövertaganden och genom att helt enkelt tala med barnet om vad det ibland är som blir för svårt och vad det behöver för att lösa *sina* problem.¹⁷⁶

Utzoomning

Vi har i det här kapitlet diskuterat att föräldrautbildningar som Komet kan vara ett sätt för staten att styra barn – och framtiden – genom barnens föräldrar. Vi har också kunnat se att utvecklingen vad gäller styrning av föräldrar går mot att lägga ett större ansvar på föräldrarna för barnens uppförande och prestationer än vad som tidigare var fallet. Föräldrautbildning riktar in sig på att stödja föräldrarna (därav begreppet ”föräldrastöd”), så att de kan forma sina barn i önskvärd riktning.

Det barnet idealt sett ska formas till avgörs dels av föräldrarna, dels av krav som ställs på barnet i förskola och skola och genom diskursen om det kompetenta barnet.

Föräldra-Komet är en föräldrautbildning som riktar sig till föräldrar till barn som är särskilt krävande och där relationerna mellan föräldrar och barn blivit så förgiftade att de kan vara farliga för både barnet och, på sikt, hela samhället. Risken för misshandel i nuet och för missbruk, kriminalitet och psykisk ohälsa i framtiden är de hot som främst nämns av utbildningsföreträdarna. Programmet beskrivs som preventivt och selektivt.

När barnstugeutredningen presenterade sitt betänkande 1972 var barnsynen utvecklingspsykologisk och föräldrautbildning beskrevs som något som skulle hjälpa och komplettera föräldrar i deras föräldraskap (SOU 1972:26-27).¹⁷⁷ Sex år senare kom barnomsorgsgruppens utredning om föräldrautbildning kring barnets födelse (SOU 1978:5), vilket resulterade i beslutet om att alla föräldrar som så ville hade rätt att gå en föräldrautbildning. Här sågs barnet som utlämnat till sociala orättvisor och kommersiella krafter och bland de uppgifter som staten borde axla nämndes stärkt demokrati, jämställdhet och solidaritet. Alla vuxna hade ett gemensamt ansvar för den uppväxande generationen. Det var inget som skulle bäras bara av de individer som var föräldrar till ett visst barn, utan något som alla skulle sköta tillsammans. Den föräldrautbildning som samhället organiserade skulle erbjuda möjligheter för föräldrar att träffas, utbyta

¹⁷⁶ Precis när jag lägger sista handen vid avhandlingen, mars 2019, uppstår det flera debatter om det lågaffektiva bemötandet där bland annat vissa lärare lägger skulden för att ”våldet exploderat” på sina skolor på metoden och menar att allt blivit värre sedan lågaffektivt bemötande infördes (se exempelvis Wallin 2019 a, b).

¹⁷⁷ Det här avsnittet om föräldrautbildning från 1970-talet till idag bygger på den presentation av en analys av svensk föräldrautbildning som jag gjorde på den sociologiska världskongressen i Yokohama 2016. Titeln på presentationen var *On Justification of Child Treatment*.

erfarenheter och påverka samhället i en mer barnvänlig riktning. På så vis skulle orsakerna till att föräldrar behövde stöd minska.

Barnomsorgsgruppen ser i sitt slutbetänkande inte föräldrautbildning som något förebyggande. ”Det går inte att ’föräldrautbilda bort’ dåliga arbetsförhållanden, klasskillnader, låg social status, dåliga bostäder och allt annat som påverkar föräldrars möjligheter att ge sina barn en trygg och god uppväxt” (SOU 1980:27, sid 60).

Knappt tjugo år senare har barnperspektivet och idén om det kompetenta barnet slagit igenom. Och bilden av barnet och vad man kan åstadkomma med föräldrautbildning är en annan.

Barnet skrivs i utredningen *Stöd i föräldraskapet* (1997:161) fram som ett subjekt med eget synsätt och perspektiv. Föräldrautbildningen har inte längre fokus på samhället och generella orättvisor, utan riktas tydligare in mot familjen där den ska svara mot föräldrarnas önskemål om ökat stöd och där detta stöd på inget sätt ska ta över föräldrarnas ansvar för den uppväxande generationen. Istället för föräldrautbildning (som uppfattas som ett omodernt och pekpinneaktigt uttryck), börjar man nu tala om föräldrastöd, vilket ytterligare förstärker bilden av att det inte längre handlar om en generell insats utan om en som riktar sig till den individ som efterfrågar den.

Att få utveckla kunskaper om hur man kan forma sina barn och slippa ifrån uppslitande konflikter i familjen är något helt annat än att i en föräldragrupp utbyta erfarenheter av hur det är att vara förälder i en viss tid och ett visst samhälle, och att utifrån det formulera förslag på hur detta samhälle ska göras mer barnvänligt. Det är två vitt skilda idéer om statens roll som möjliggörare för föräldrar i deras föräldraskap – och om vad det är i barnets omgivning som kan ses som ett problem. Barnets omvärld var så mycket större på 1970-talet än i 2000-talet.

Under de tjugo år som gått sedan *Stöd i föräldraskapet* skrevs, har ytterligare utredningar genomförts om det svenska föräldrastödet; Folkhälsoinstitutets *Nya verktyg till föräldrar* (Bremberg 2004) där manualbaserade utbildningar – så kallat ”vetenskapligt baserat föräldrastöd” (sid 31) – av Kometmodellens typ förespråkas, och så slutligen, *Föräldrastöd – en vinst för alla* (SOU 2008:131), vars syfte var att utforma en nationell strategi för föräldrastöd. Båda dessa utredningar individualiserar föräldra-barn-relationen och lägger, som Therese Wissö (2012, sid 52) uttrycker det, ”fokus på samspelet mellan den enskilde föräldern och barnet, snarare än på strukturella förändringar i samhället”.

Mot den här bakgrunden är det inte överraskande att inlärningsteoretiska metoder artikuleras inom föräldrastödet. Det handlar om att ge föräldrar redskap att bättre kommunicera med och forma och styra sina barn. För att komma till rätta med dåligt fungerande kommunikation inom relationen föräldrar/vuxna-barn behövs metoder för att analysera vad som gått snett (det vill säga varför relationen genererar så mycket konflikter) och varför föräldern/den vuxna inte lyckas tydliggöra för barnet vad som gäller.

Att Komet är en akronym för KOMmunikationsMETod är ingen slump, inte heller programmets användning av inlärningsteorin. Det handlar om att använda teorin för att analysera relationer och göra kommunikationen inom dem tydligare.

När Komet-metoden tas i bruk bygger den på vissa antaganden:

- Barnets beteende som en funktion av föräldrarnas beteende
- Relationen som ett bankkonto
- Möjligheten att styra beteende genom att rikta uppmärksamhet mot önskat beteende (och ignorera oönskat)
- De aversiva metoderna som en sista utväg när de positiva inte gett önskat resultat

Komet undviker att se konflikterna ur barnets perspektiv (bortsett från hur föräldrarnas handlande kan förklara att barnet gör som det gör), och ser inte barnet som någon som skulle samarbeta bara det *kunde*.

Hjalmar Söderbergs rader ur *Doktor Glas* används återkommande under gruppleddarutbildningen för att förklara hur barn fungerar och att alla beteenden som ges uppmärksamhet förstärks – inklusive de som renderat barnet utskällningar eller besvikna predikningar.

Det går att vända och vrida på Söderbergs påstående. Det berör ju bland annat det Asplund (1987a, b) skriver om asocial responslöshet. Att utsättas för detta (vilket är vad Söderbergs text handlar om) kan till slut innebära att man blir tillintetgjord. Inte konstigt då, kanske, om man upplever att vilken reaktion som helst är bättre än ingen alls.

Men vi måste samtidigt fråga oss om det verkligen stämmer att aversiva metoder, i brist på bättre, kan vara svaret på själens vilja till kontakt till vilket pris. Måste inte ett sådant synsätt sättas i ett sammanhang? Visst, det kanske är bättre att få en utskällning än att behandlas som luft (eftersom det senare riskerar leda till social utplåning och att man fräntas möjligheten att vara mänsklig). Men om valet inte står mellan ignorering och positivt straff (vilket en utskällning är), utan istället kan innebära den väg som Hundskolan pekar ut med gemensam problemlösning, anpassning av förväntningarna på barnet till vad barnet klarar av och positiv förstärkning, så är det inte längre lika självklart. Och egentligen är det vad Söderberg skriver om, att ingen vill bli socialt förintad. Söderberg skriver *inte* att ett beteende blir ungefär likvärdigt förstärkt av uppskattning som av fördömande. Tvärtom, han säger att man vill bli älskad, i *brist därpå* beundrad, etc. Och det är den insikten som ibland tonar bort under Kometutbildningen och i utbildningsmaterialet och kan få det att låta som att all uppmärksamhet är lika förstärkande, utan att sätta uppmärksamheten i ett sammanhang.

”Det mest effektiva sättet att öka beteenden är positiv förstärkning” står det på en powerpointbild från den sista föreläsningen på gruppleddarutbildningen. Det är vid den insikten som Hundskolan står fast och Kometprogrammet tvekar, för att sedan, när en känsla hos Komet-lärare och förälder infunnit sig av att inget annat återstår än att rikta in sig på att *minska* vissa beteenden, röra sig uppåt i pyramiden och sätta hårt mot hårt.

-

DEL IV: OMGIVNINGEN – DET ÄR VI!

Syftet med den här avhandlingen har varit att undersöka vad som händer med Skinners inlärningsteori när den migrerar från ett uppfostrings- och utbildningssammanhang till ett annat. Hur kan man förstå att den tolkas så olika i olika kontexter?

Frågan fick *en* typ av belysning i kapitel fem och sex genom analysen av olika kritiska röster: polishundstränarens föreläsning, debatten om Skol-Komet i Pedagogiska magasinet, påståenden om behaviorism i olika texter och det som jag beskriver som halm-dockan ”behaviorism”.

Frågan låg också bakom valet att delta som observatör på Hundskolans instruktörsutbildning och Komets gruppledarutbildning – två utbildningar på inlärningsteoretisk grund, där inställningen till den radikala behaviorismen är en helt annan än hos de kritiker jag ditintills behandlat. Jag var intresserad av om skillnaderna i hur Skinners inlärningsteori uppfattas, kan ha med skillnader i tillämpning av teorin att göra, eller om det kanske kan bero på att det i ena fallet handlar om lärande relationer mellan människa och hund och i det andra mellan vuxen och barn.

I de kapitel som behandlar observationsstudierna har jag försökt visa hur Skinners inlärningsteori omtalas och praktiseras i dessa två olika uppfostrings- och utbildningskontexter. Jag har också sökt identifiera det inlärningsteoretiska tankegodset som artikuleras inom respektive utbildning och vilken typ av lärande relationer det resulterar i. Som vi kunnat se är den relation som förespråkas inom Hundskolan i betydligt högre grad än inom Komet, en relation byggd på samverkan och ömsesidighet (”schyssta metoder”), där hunden inte disciplineras för att fungera under ett visst regelverk utan snarare tränas för att inom ramen för relationen både kunna (och våga) kommunicera och ta egna initiativ samtidigt som den får utveckla strategier för att styra och kontrollera sig själv i enlighet med de normer som relationen är baserad på. Hundskolans hund både erkänns som olik (och i behov av skydd och omsorg) och som en partner med rätt

att komma med egna förslag och med möjlighet att påverka det som pågår inom den lärande relationen, och *hur* det pågår.

Inom Hundskolan används inlärningsteorin huvudsakligen för att möjliggöra kommunikation, (själv)kontroll och generera samarbete, medan den inom Komet mer får rollen av metod för att förändra relationen och barnet, det vill säga det där Komet-barnet som inte riktigt tar gestalt, utan vilar i utbildningens periferi som ett problem och som inte är ett barn som skapar problem till följd av att det har egna problem (som måste lösas först innan något annat kan förändras), utan problemen (eller åtminstone de förändringsbara aspekterna av problemen) framställs som en funktion av att föräldern ger dem för stor uppmärksamhet.

Där hundägaren på Hundskolan kan få i uppgift att fundera över vad den begär av hunden som kan resultera i att den misslyckas (och kanske tappar kontrollen över sig själv), ska den vuxna inom Komet fråga sig vad den kan göra annorlunda för att få barnet att sluta uppföra sig på oönskat vis. Inom Hundskolan handlar det om att analysera vad som blir för svårt för hunden, det vill säga vad i själva förutsättningarna som bör förändras för att ge hunden en rimlig chans att samarbeta och lyckas (grundtanken är att hunden *vill* samarbeta om den bara kan och förstår). Inom Komet handlar det istället, lite hårdtaget, om att få barnet att göra det som det inte gör, men borde göra. Här är det inte själva förutsättningarna och förväntningarna på barnet som står i fokus (det som med Skinner skulle kunna beskrivas som ett utsträckt A i beteendeanalysens ABC), utan barnets beteende och den vuxnas möjlighet att påverka barnet genom att förstärka önskat beteende och försvaga oönskat (det vill säga en betoning av beteendeanalysens B och C). Märkligt nog får hunden på detta vis mer egen röst inom Hundskolan än barnet får inom Komet. Rent konkret kan jag också i efterhand se mina fyrbenta klasskamrater framför mig och vissa tydligare än andra, som Bo bostonterriern (en mild och försiktig kille), den finska lapphunden Elo (cool och tydlig) och de ängsliga småtingarna Majsan och Laleh (skakande och skällande). Från Kometutbildningen träder inga konkreta barn fram i minnet, bara ett fåtal filmade. En flicka i 5-6-årsåldern som är orolig och inte vill sova ensam när mammas nya kille är på besök. En pojke i 13-14-årsåldern som uppför sig så inställsamt och väl en hel vecka att han till helgen lyckats dupera sin pappa gällande det utgångsförbud den senare utfärdat. Det är barn som av utbildningen inramas som särskilt problematiska, men som på filmduken är överraskande vanliga och på inget sätt anmärkningsvärt utmanande.

Dessa resultat – och erfarenheter – bär jag nu med in i avhandlingens avslutande del för att i kapitel 9 i sällskap med Donna Haraway och Johan Asplund fokusera på inlärningsteorin som medel för kommunikation och gemensam problemlösning och i det avslutande kapitlet, kapitel 10, summera och avrunda.

KAPITEL 9.

PROBLEMLÖSANDE PARTNERS

Signifikant annanhet

I skildringar av hur relationen mellan människa och hund en gång uppstod finns åtminstone två ”skapelseberättelser”:

I den ena beskrivs hur människan domesticerade hunden, i betydelsen tämjde och genom selektiv avel formade den för att passa de mänskliga behoven. Den domesticerade hunden blev någon att jaga med, någon som kunde varna om det dök upp främlingar på gården, någon som kunde valla ens får och även, vid behov, någon som kunde attackera och driva bort ens fiender. Det är en historia som ganska enögt berättas ur ett människoperspektiv, där människan drar nytta av hunden.

I en annan version av samma historia beskrivs hur hunden – och dessförinnan vargen – valde att slå följe med människan och hur en sorts samexistens långsamt utvecklades och premierade dem som bäst förstod varandra. Hunden hade glädje av människan (kanske för skydd, samarbete, mat och umgänge) och människan hade glädje av hunden (kanske av precis samma skäl).

Det tycks ha varit ett ganska kort steg både för vargar och för människor att utvidga familjens kärna till att också omfatta den andra arten. Hundar samarbetar gärna med människor och vi har inga problem att släppa in dem i familjens innersta kärna. De inte bara jagar med oss, spårar vilt och vaktar våra bostäder, de sover också i våra sängar och äter av vår mat. (Jensen, 2014, sid 29)

De här två berättelserna kan i sin tur fungera som diskursiva element i uppfattningar om relationen mellan människa och hund. Är det, som i polishundstränarens värld, viktigt att människan befriar hunden från varje tanke på att ta egna initiativ, gärna med metoder som får skammens rodnad att slå ut på hundens kinder, vilar berättelsen sannolikt på den första versionen. Det gäller att hålla den råa vildheten (som vilar där under den hjälpligt polerade ytan) i schack. Är det istället, som på Hundskolan, en relation

byggd på idéer om att jobba tillsammans, där hunden gärna får komma med egna förslag och där människan växlar mellan att se olika situationer ur det egna och ur hundens perspektiv – både av nyfikenhet och för att inte utsätta hunden för onödiga misslyckanden – närmar vi oss istället den andra versionen, ett partnerskap över artgränser.

I förstone kan Hundskolans idé om relationen mellan människa och hund i jämförelse med polishundstränarens vision, framstå som mer demokratisk, ja, kanske till och med som nästan jämlik. Men egentligen kan människan nog utöva lika mycket kontroll med hjälp av de inlärningsteoretiska teknikerna, som polishundstränaren med sin hot och korrigerings-träning. Kanske till och med mer, med tanke på den energi och sociala responsivitet som framgångsrik positiv träning kan ingjuta i en lärande relation. Det är inte för inte som Skinner talar om sin teori som beteendekontroll.¹⁷⁸ Det är inte heller för inte som Haraway (2003) med en blinkning till Foucaults *Klinikens födelse* skriver om *Kennelns födelse*.

Skillnaden mellan polishundstränaren och Hundskolan, kliniken och kenneln, är samtidigt ofantlig. I polishundstränarens fall gör den hund som gör som människan vill det som är förbundet med minst obehag. I Hundskolans fall gör hunden som människan vill för att den också vill. Polishundstränarens hund underordnar sig (det är därför den med polishundstränarens ordval uppträder ”fjäsigt”), medan Hundskolans hund – och människa – gör allt de kan för att förstå och lita på varandra. De är, för att prata med Donna Haraway (2003), *companion species* och den lärande relationen dem emellan syftar inte i första hand till att hunden *ensam* ska bli något (eller någon). Hunden och människan är istället för varandra någon att bli något tillsammans med (Haraway, 2008, sid 222). Och trots sin olikhet kan människa och hund skapa en relation i vilken deras olikhet fungerar som en *signifikant* olikhet (annanhet) och där denna olikhet faktiskt är avgörande för det intresse för inbördes förståelse – och ömsesidigt lärande – som skapas i relationen. Det är ett Asplundskt *responsorium* av artöverskridande social responsivitet – och responsibilitet – som, exempelvis, kan uppstå på en agilitybana, där det för hunden gäller att ta rätt hinder på rätt sätt i rätt ordning och för människan att med röst, kropp och position beskriva för sin co-pilot hunden vilken denna ordning är.

Haraway (2008, sid 222-225) gör skillnad mellan att träna någon och att träna *med* någon. Skillnaden förlägger hon bland annat till den signifikanta annanheten. Att träna *med* någon är att bjuda in annanheten, medan att *träna* någon är att reproducera likhet

¹⁷⁸ Det förekommer kritik av de positiva metoderna avseende just detta, från kritiker som ur ett djurrättsligt perspektiv inte anser att människor ska föreskriva formerna för olika gemensamma aktiviteter (som exempelvis agility), utan att hundar (och andra djur) ska få leva sina liv utan att människan lägger sig och styr. Vissa företrädare för träning på inlärningsteoretisk grund, som jag lyssnat till, uttalar sig också på ett sätt som kan väcka motstånd hos den mest välvilliga, inte minst då de, precis som Skinner själv, refererar till inlärningsteorin som ”vetenskap” och som sådan höjd över varje misstanke eller varje försök att problematisera. Teorierna är, med detta synsätt, sanna. Punkt. Antingen säger det vetenskapliga programmet att det är på ett visst sätt, och då är det så. Eller så gör vi fel.

(i betydelsen infra en förväntan eller efterlikna en mall). För den som vill träna *med* någon, är det öppnare och därför avgörande att hitta ett sätt att kommunicera. Och det är det behovet som inlärningsteorin kan fylla genom att erbjuda redskap som den signifikanta annanheten behöver. Så här beskriver Haraway (2008) sin insikt om just detta. Cayenne är hennes hund, en australian shepherd. Texten skrivs nästan samtidigt som jag och Lissie och barnen går vår första valpkurs. Orden kunde inte i alla sina detaljer vara mina. Men jag känner igen det som väckte min intellektuella nervositet.

Throughout my academic life, whether as a biologist or a scholar in the humanities and social sciences, I had looked down on behaviorism as a vapid science at best, hardly real biology at all, and an ideological, determinist discourse at heart. All of a sudden, Cayenne and I needed what skilled behaviorists could teach us. I became subject to a knowledge practice I had despised. I had to understand that behaviorism is not my caricature of a mechanistic pseudoscience fueled by niche-marketed food treats, but a flawed, historically situated, and fruitful approach to material-semiotic questions in the fleshly world. This science has addressed my questions, and I think also Cayenne's. (Haraway, 2008, sid 224.)

Ju petigare Haraway är med detaljerna och ju bättre hon blir på att inte uppmuntra Cayenne när hunden utför en uppgift bara halvbra, desto bättre kan de förstå varandra och, paradoxalt nog, desto större frihet kan hon erbjuda sin hund. Det blir en form av frihet *inom* relationen, snarare än individuell frihet. Metoden är densamma som Hundskolans: Tro på din hunds vilja till samarbete ("hundar jävlas inte, hundar kan inte jävlas"). Gör inte uppgiften svårare än att hunden förstår vad som förväntas av den och har en rättvis chans att lyckas (kräver din förmåga att läsa både din hund och situationen: finns det något som kommer att störa din hund så mycket att den omöjligtvis kan fokusera?). Ha ordning på dina redskap: kroppen på rätt ställe, klickern i rätt hand, belöning i den andra och så, med perfekt tajming: klick och belöning.

Humans in agility are not handlers (nor are they guardians); they are members of a cross-species team of skilled adults. (Haraway, 2008, sid 225)

Att över artgränserna "spela" agility tillsammans bygger enligt Haraway (2003, sid 64) på disciplinerad spontanitet, ett utbyte av ömsesidigt initiativtagande och lydnad ("both dog and handler have to be able to take the initiative and to respond obediently to the other").

Den som med sin hund har spelat detta spel och upplevt den förhöjda närvaro och intensifierade sociala responsivitet som det innebär, vet att det är ett spel som har kraft att sudda ut resten av världen. Där och då, när allt fokus är riktat både mot varandra och framåt mot nästa hinder, är det varken korvbitar eller lydnad som sätts i rörelse. Snarare skulle det kunna beskrivas som ett springande responsorium. Ju skickligare hund och människa är på att blixtnabbt uppfatta och anpassa sig till varandras tolkning av situationen, desto bättre lyckas de ta sig genom banan. Och ju lyckligare blir de. För

människan gäller det att med exakt rätt tajming signalera vilket som är nästa hinder och förtutse var och när hunden riskerar att ta sikte på fel väg (alltihop vansinnigt svårt). För hunden gäller det att trots sitt rasande tempo framåt aldrig släppa kontakten med sin människa. Ingen av dem skulle klara det utan den andra. Och just det är också utmaningen. Det gäller att inte förlora kontakten eller förtroendet, eller som Haraways tränare regelbundet utbrister när något går snett: ”you left your dog”; ’your dog doesn’t trust you’; and ’trust your dog’” (Haraway 2003, sid 61).

För Haraway genererar den där förtätade sociala reponsiviteten (även om hon inte använder just det Asplundska begreppet) i sin tur något gott. Lyckan i att uppnå ömsesidig förståelse befrämjar ytterligare förståelse – och ytterligare vilja att utveckla former för än mer förfinad förståelse. Ett sätt att göra det för två olika som söker ett gemensamt språk är genom användning av inläringsteoretiskt förankrade metoder.

Ytterst, så tolkar jag Haraway och så tolkar jag Hundskolan, handlar det om just det: att människa och hund möts i en ömsesidig förståelse för den uppgift eller det problem de tillsammans ska lösa. Och för att det ska vara möjligt krävs att människan tar ansvar för att se situationen ur både sitt och hundens perspektiv (ett asymmetriskt rollövertagande) och dessutom utvecklar ett sätt att kommunicera med hunden som gör det möjligt att förklara vad det är för ett problem som ska lösas.¹⁷⁹ I och med att hunden därigenom kan vara med och lösa problemet kommer också, åtminstone om vi ansluter oss till Skinners inläringsteori (tänk shejping), det beteende som hunden prövar i situationen att befästas på ett helt annat sätt än om den hade behövt invänta att människan hela tiden pekade ut nästa steg.

Inläringsteorin – ett kommunikativt redskap eller en dogmatisk dressyrm Metod

Donna Haraway spelar agility. Johan Asplund löser (som vi ska se nedan) tankenötter. Båda formulerar sig om gemensam problemlösning. Lösningen finns inte, som Asplund (2002, sid 10) uttrycker det, ”i ett huvud” utan i ”en samfällid aktivitet”. (sid 17). Problemlösning är en form av dialog (sid 31) och dialog förutsätter kommunikativa redskap.

Det är i fråga om dessa redskap (inte den samfällida problemlösningen) som Haraway och Asplund intar skilda ståndpunkter ifråga om inläringsteorin. Där Haraway ser den

¹⁷⁹ Hur hunden i respektive relation tar sig an uppgiften tillsammans med sin människa skiljer sig sannolikt beroende på hur den lärande relationen etablerats. Om hunden, som i polishundstränarens ”fantastiskt fina relation”, måste invänta tillåtelse för varje steg den tar, kommer sannolikt arbetet på en agilitybana att ta längre tid än i Hundskolans och Haraways fall. Det är troligen också en bidragande orsak till att det bland dem som tävlar agility verkar vara vanligare att träna med positiva metoder, än med hot- och korrigering. Någon fullskalig undersökning av detta har jag inte hittat. Men bland annat det här examensarbetet från SLU antyder att så är fallet: Tina Jönsson *Jämförelse av träningsmetod i olika hundsportgrenar*. Skara 2013, Etologi och djurskyddsprogrammet.

som en möjlighet att av två olika skapa något tredje (som båda parter bidrar till) är Asplund inte beredd att sänka garden mot den radikala behaviorism som för honom aldrig representerar något annat än en dogmatisk vilja att styra och kontrollera (det vill säga motsatsen till fritt flödande social responsivitet). Det finns en oro på botten av hans författarskap för att den sociala responsiviteten i det moderna samhället kan vara på väg att bli *för* inskränkt (inte minst synlig i hans resonemang om abstrakt socialitet och utbrändhet, 1987a), och det är, som jag läser honom, mot bakgrund av denna oro som hans återkommande kritik av den behavioristiska psykologin ska förstås. Om Haraway inför mötet med inlärningsteorin på agilitybanan ser dess värde som metod för gemensam problemlösning, så saknar Asplund en sådan erfarenhet. Hans tolkning av Skinners perspektiv har inga nyanser. Det enda han urskiljer är Skinners vilja att skapa ett samhälle där det mänskliga reduceras till formbar natur, som någon (dressören, vem hen nu är) ger sig rätten att gestalta och disciplinera. För Asplund är detta djupt problematiskt. Människan ska inte dresseras. Beteende ska inte kontrolleras.

Asplunds kritik innehåller få referenser till den behavioristiska halmdockan. Istället formulerar han kritik med hjälp av Foucault. Det handlar på så vis mindre om missförstånd och mer om kritik av Skinners ambition att omsätta inlärningsteorin i beteende- och samhällsteknologi och den överensstämmelse som Asplund, med Foucault, menar sig se mellan detta och det han benämner vårt samhälles djupstruktur (1979, sid 262).

I *Teorier om framtiden* (1979) frågar Asplund sig hur en dogmatisk tankeform och egendomlig lära som behaviorismen överhuvudtaget kunnat komma att accepteras. I *Det sociala livets elementära former* (1987a) säger han sig urskilja understundom ordgranna överensstämmelser mellan Watsons och Skinners behavioristiska programskrifter och sådana texter som Foucault visat på 1700- och 1800-talen sjöng det moderna fängelseystemets och fängelsestraffets lov. Och bara härom året omtalade han Skinner som en grobian i en passage där han ifrågasatte hur sociologen George C Homans ”med sin antecedentia, sin livserfarenhet och humanistiska bildning” kunde ansluta sig till ”grobiana B.F. Skinners lära om att allt mänskligt beteende är ett resultat av ’operant betingning’” (Asplund, 2017, sid 68). Meningen är en intressant kombination av ohöjd avsky – ”grobiana” – och ett mer försåtligt avståndstagande i form av citations-tecknen kring ”operant betingning”. Innebörden är hur som helst uppenbar: Asplund gillar varken Skinner eller hans teorier.

En återhållsam utopist

När Asplund formulerar kritik av Skinner och den radikala behaviorismen slår han ihop inlärningsteorin och filosofin till en helhet, och går i polemik med den radikalt behavioristiska socialfilosofin.

Att Asplund lyfter in inlärningsteorin i den behavioristiska filosofin, som ett medel, är å andra sidan inte särskilt märkligt, för det är ju precis det som även Skinner gör.

Skinner vill lösa sin tids stora världsproblem – befolkningstillväxt, världssvält, sjukdomar, miljöföroreningar, kärnvapenkrig, etc – genom att forma en ny människa och mänsklighet med hjälp av de mekanismer för inläring som han iakttagit i sina psykologiska experiment och med tillämpningen av dem i form av ”beteendeteknologi” (se exempelvis Skinner 2003 [1971] sid 7-8).

Men Skinner är samtidigt en ganska återhållsam utopist (Asplund 1979). Varken i den version av ett radikalt behavioristiskt samhälle som han gestaltar i *Walden II* eller i den mer populärvetenskapligt orienterade *Bortom frihet och värdighet* gör han riktigt tydligt vad det är för människa – och samhälle – han egentligen vill skapa. Hans fokus ligger istället på metoden: på de möjligheter som finns att förbättra samhället genom inläringsteorin som behavioristisk beteendeteknologi i det godas tjänst, ett perspektiv som han inte problematiserar mer ingående (vilket också är synligt i det långa citatet om effektiv undervisning i kapitel 6) och på de katastrofer som väntar om vi *inte* vänder utvecklingen.

Det är inget anmärkningsvärt att som Asplund (1979) tolka Skinner som en sorts antidemokratisk domptör och samhällsodanare och dra paralleller mellan den övervakning, disciplinering och självkontroll som Foucault (1987 [1974]) framhåller som kännetecknande för vår tid och de drag i samhällsstrukturen som förklarar vad som gynnat och vidmakthållit en så ”absurd psykologi” som behaviorismen (sid 279).

Som jag läser Skinner handlar det dock också, och kanske allra mest, om hans frustration över det motstånd och det ointresse som han upplever visas de inlärningspsykologiska experimentella resultaten när han överför dem till mänskliga sammanhang. Han pekar ut en annan *väg* för att påverka samhällsutvecklingen och människans plats i denna, snarare än *målet* för själva utvecklingen. Och kanske skulle det kunna uttryckas som att för Skinner är alla problems problem att människan har en felaktig uppfattning om sig själv. När problem ska lösas finns svaret inte *i* människan utan i hennes *omgivning*. Det är genom att förändra omgivningen som människan kan förändras. Inte tvärtom.

I *Walden II* ger sig Skinner hän i utopin och prövar i den skönlitterära formen ett slags idealsamhälle, där behaviorismen är basen och de behavioristiska psykologerna kungar (Klintwall, 2013). Skolan i Walden är betygs- och ämnesfri och istället för specifika ämneskunskaper får eleverna lära sig tekniker för självkontroll, inläring och tänkande. Alla vuxna är skyldiga att svara på barns frågor. Och barn tvingas inte till skolan, utan kommer dit av intresse – till följd av att det de gör i skolan innehåller effektiva förstärkningsbetingelser. Samhället utformas på ett sätt som är maximalt bra för invånarna. Sådant handlande som är bäst för gruppen förstärks och resultatet blir medborgare som är både lyckliga och självdisciplinerade – i betydelsen förmögna att skjuta upp behovstillfredsställelse och vid behov sätta gruppen och inte sig själva främst. En sådan samhällsutveckling sker inte av sig själv, utan behöver enligt Skinner ta beteendeteknologin till sin hjälp.

Annars är den här aspekten av Skinners visionerande tämligen förbisedd i kommentarerna till hans verk. Det är som om inläringsteorin och den radikala behaviorismen

är så impregnerade av halmdockeliknande föreställningar om belöningar, bestraffningar och organismer som eftersträvar omedelbar njutning och personlig vinning att Skinners plädering för att uppöva medborgarnas förmåga att genom självkontroll kunna *skjuta upp* den personliga behovstillfredsställelsen och verka för allas bästa, aldrig blir hörd.

Normalitet?

Att det inom inlärningsteorin och den radikala behaviorismen saknas de för Foucault (se exempelvis 1976, sid 214) så centrala tankegångarna om konstruktion och produktion av normalitet, avvikelse och avskiljande är en aspekt av Skinners verk som Asplund inte kommenterar.

Själv tycker jag att frånvaron av ett beskrivande och föreskrivande normalitetsbegrepp hör till en av de mer obeaktade aspekterna av inlärningsteorin.¹⁸⁰ Där finns ingen utpräglad idé om vad som är mest typiskt eller mest vanligt. Människor ska inte sorteras eller mätas mot varandra. Och det finns ingen uttalad idé om vad som är normalt – vare sig i betydelsen hur det brukar vara eller hur det borde vara. Det som Skinner har en idé om är hur människor ska formas och styras, genom att de kontrolleras av omgivningen. Och det synsättet, att vi ska bli kontrollerade av omgivningen, hör, som jag nämnt tidigare, till en av de aspekter av Skinners verk som väcker starkast negativa reaktioner. För Skinner själv finns det däremot inget problematiskt med ett sådant påstående, eftersom han är övertygad om att det inte handlar om ett val. Människor (och andra organismer) är *alltid* kontrollerade av omgivningen. Och att tillstå det blir, för Skinner, ett sätt att inte låta slump eller okunskap ligga till grund för denna kontroll. Han vill vrida blicken bort från den enskilda (vilket kan jämföras med Foucaults maktmetaforer där det istället, inledningsvis, är den enskildes *synlighet* – de snörräta raderna av militärer, skolbänkar i raka rader, fängelsets panoptikon – som fungerar kontrollerande) och han vill tänka i termer av påverkan och styrning som inte heller den är direkt riktad mot en viss person, utan bara indirekt, via omgivningen. Genom att förändra omgivningen, kan människan, hennes sociala värld och den mänskliga kulturen förändras: ”/e/n vetenskaplig människosyn erbjuder stimulerande möjligheter. Ännu har vi inte sett vad människan kan göra av människan” (2003 [1971], sid 191). Och med en omgivning som förstärker den som tar ansvar för mer än sin egen lycka, och som

¹⁸⁰ Begreppen beskrivande och föreskrivande normalitet har jag lånat från Åsa Bartholdsson (2008, sid 9-12), som i sin tur bygger sitt resonemang på Foucault. Beskrivande normalitet bygger på sådant som anses vara vanligast eller mest typiskt. Föreskrivande normalitet handlar om föreställningar om hur det bör vara, baserat på normer och värden i ett samhälle vid en viss tidpunkt. Normalitet är inte enligt Bartholdsson (sid 11) bara något vi tänker, utan också något vi gör. Normalitet kan studeras utifrån och då fokuseras ofta avvikelser från det normala medan det normala lämnas oproblematiserat. Normalitet kan också studeras inifrån, med fokus på det som *inte* avviker.

inte styr genom straff (vilket, enligt Skinner, göder diktatorer och upprorsmakare)¹⁸¹ kan, tror Skinner, ett helt nytt samhälle skapas:

Vi har sett hur frihets- och värdighetslitteraturen, med sitt engagemang för den autonoma människan, har gjort användningen av straff till ett stående inslag i samhället, och att den har tolererat användning blott av svaga icke-straffmässiga ingrepp; och det är enkelt att påvisa att det finns ett samband mellan individens obegränsade rätt att sträva efter lycka, och de katastrofer som hotar genom ohämmad folkökning, genom det ohejdade överflöd som plundrar ut resurserna och smutsar ner miljön, samt genom den överhängande risken för kärnvapenkrig. (Skinner 2003 [1971])

Motståndet mot beteendeteknologin förklarar Skinner bland annat med en allmän fruktan för makt och en ovilja hos människor med inflytande att erkänna att det de sysslar med faktiskt är styrning av mänskligt beteende (se exempelvis Skinner, 2008 [1968], sid 207). Aversiva metoder tolereras, eftersom de å ena sidan inte är särskilt framgångsrika (men i stunden förstärkande för den som använder dem), å andra sidan genererar motstånd eller revolt. ”Vi känner oss berättigade att tvinga en elev därför att han har rätt att vägra att låta sig tvingas. Att förmå honom att studera genom positiva åtgärder tycks särskilt lömskt därför att han troligen inte kommer att revoltera” (Skinner, 2008 [1968], sid 207). Ett annat sätt att uttrycka detta är att det för många varit – och, skulle jag tro, är – lättare att tolerera aversiva metoder eftersom de synliggör makt-hierarkier, medan positivt förstärkande metoder istället uppfattas som de döljer dessa och manipulerar eller lurar människor att samarbeta kring sin egen in- och/eller underordning.

Vetenskapen – också en omgivning

Om det möjligen kan tyckas märkligt att exempelvis Asplund inte diskuterar frånvaron av en beskrivande eller föreskrivande normalitet hos Skinner, är det omvänt märkligt att Skinner, till skillnad från Foucault, inte ser vetenskapliga studier av människan och mänskligt beteende som något som återverkar på och förändrar henne. Lika lite, skriver Skinner (2003 [1971], sid 189), som Newtons studie av regnbågen förstör vår upplevelse av regnbågens skönhet, lika lite förändras människan ”av att vi tittar på henne, talar om henne, och analyserar henne vetenskapligt”. Det som det däremot medför är,

¹⁸¹ Själva denna sammansättning, diktatorer och upprorsmakare, hade gärna fått utvecklats något. Det är en viss skillnad på en enväldig maktutövare och en upprorsledare. Det är ju exempelvis fullt möjligt att föreställa sig att upprorsledaren leder ett uppror mot diktatorn. Överhuvudtaget finns det återkommande exempel i Skinners texter där han, utan kontextualisering, ser motstånd och uppror som något problematiskt.

enligt Skinner, att vi förstår henne bättre och kan utveckla beteendeteknologin ytterligare i syfte att skapa en bättre värld att leva i och en kontrollerande omgivning där var och en får utveckla sina genetiska anlag på ett optimalt sätt.

Hur Skinner *inte* kan se vetenskapen som en del av denna omgivning (om det nu verkligen är så han menar), och hur han inte kan se vetenskapen som något som bidrar till att skapa och producera det den uttalar sig om, är efter Foucault svårbegripligt. Möjligen är det ett logiskt uttryck för att den omgivning Skinner föreställer sig är mer materiell än diskursiv. Det handlar inte om den *kunskap och de föreställningar om något* som vi möter i vårt opererande på vår omvärld, utan om hur den som har denna kunskap och dessa föreställningar förhåller sig till andra, alltså hur dessa kunskaper och föreställningar bland annat genom att materialiseras i såväl vardaglig praxis som i olika former av maktutövning, återverkar på andra – vilket ju ändå, i så fall, borde betyda att det vetenskapliga vetandet (diskursen om något) utgör en väsentlig del av omgivningen och därmed av vår tillblivelse som människor.

Gemensam problemlösning

Och med det sagt är det dags att återvända till det mer begränsade arrangerade användandet av inlärningsteorin som kommunikativt redskap, det vill säga till den praktik som Haraway upptäcker i agilityträningen och som Hundskolan förespråkar och som Skinner framhåller som så mycket mer framgångsrik än de äldre aversiva metoderna (2008 [1968], sid 76). När Haraway och alla vi elever på Hundskolan utvecklar vår skicklighet med klickern – och än mer vårt ”klickertänk”, det vill säga förmågan att träna positivt förstärkande – säger vi inte att det är för att vi vill styra, disciplinera, manipulera eller indoktrinera våra hundar, utan för att vi vill bli så tydliga vi bara kan i vår kommunikation med dem. *Premissen är att det finns ett moment där vi inte bara kan utan också vill mötas i ömsesidig förståelse.* Detta moment skulle i ekonomistiska termer kunna uppfattas som den punkt av jämvikt som uppstår där en utbudskurva och en efterfrågekurva möts. Som hundtränare skulle vårt uppdrag då handla om att hitta denna punkt där det vi erbjuder hunden innebär en så bra lön för mödan att den är redo att välja det framför doftfläckar, lekkamrater och kaniner. Just så framställs det ibland på Hundskolan. Men det där momentet av ömsesidig uppmärksamhet, skulle också, och lika gärna, kunna beskrivas som den punkt där vi förstår vad den andra vill och väljer det framför allt annat. Och varför väljer vi det? Ja, kanske för att vi, som socialt responsiva varelser, både människa och hund, föredrar gemensam problemlösning framför individuell.

När Asplund som barn återkommande (hos herrfrisören) ställdes inför tankenötter-av typen: ”Vad följer av 1) alla katter förstår franska och 2) några kycklingar är katter?”¹⁸² – kunde han ibland efter ett inledande stort engagemang, drabbas av ”kognitiv håglöshet” (2002, sid 25). Det var när det blev för många på en gång och de var för svåra. Poängen med tankenötter är förvisso just att de ska leda tanken fel och vara svår-lösta, men den unga Johan Asplund hade en gräns för när det upphörde att vara utmanande och istället blev utmattande. Då var det hög tid för den paus som naturligt uppstod när frisören var färdig med klippningen. Till nästa frisörbesök hade lusten för nya tankenötter återkommit.

Men det fanns också ett annat bekymmer i förhållande till frisören. Det var bara han som presenterade nya tankenötter. Aldrig tvärtom. Det började snart, skriver Asplund (2002, sid 45) kännas otillfredsställande. Det var något med balansen: att bara få ta emot och aldrig få ge bort. Egentligen kräver, menar Asplund, en problemlösningsepisod rollbyten. Att vara problemställare respektive problemlösare är komplementära roller. Den förra ger ett uppdrag, den senare tar emot det. Om den förra försvinner, innan problemet är löst, förvandlas problemlösaren till problemställare. Fast hen tvingas då ställa problemet till sig själv (2002, sid 46).

Problemlösning är, skriver Asplund, kommunikation, ”men inte vilken kommunikation som helst”:

Problemställaren och problemlösaren kommunicerar eller konverserar med varandra om en tankenöt. Bakom tankenöten står en problemkonstruktör som också är med i konversationen. Det är problemkonstruktören som ytterst dirigerar problemställarens och problemlösarens mellanhavanden – även om problemkonstruktören har varit död i tusen år. (Asplund, 2002, sid 53)

Så – varför är egentligen de flesta av oss redo att ta oss an den tankenöt som någon presenterar för oss?

Enligt Asplund handlar alltihop om att vi är sociala varelser. Det gäller för problemställaren (liksom för föräldern, läraren och hundtränaren – vilket är en av de saker som Madeleine och My på Hundskolan många gånger påminner om), att hålla ordning på både mängden uppgifter och eleven/samarbetspartnern (eller ”the learner” som en av den amerikanska klickerrörelsens vetenskapliga förgrundsgestalter, professor Susan G Friedman brukar uttrycka det). Det får inte bli för svårt, då inträder den där kognitiva håglösheten – eller en stark frustration. Det får heller inte bli ensamt, då blir det för tråkigt.

Så länge det är två, eller flera, inblandade, är en tankenöt (eller andra gemensamma problem) levande. I den stund lösningen presenteras skulle tankenöten kunna dö. Men inte. Då byter problemlösaren och problemställaren roller. I Asplunds framställning tar

¹⁸² Svar: Några kycklingar förstår franska (Asplund, 2002, sid 29).

problemlösaren problemställarens plats och bär med sig tankenöten till en ny problemlösare och formulerar tankenöten för denna, varvid den åter blir alldeles levande. Det är ju också fullt möjligt att tänka sig att de byter roller genom att den tidigare problemlösaren stannar kvar och presenterar en *ny* tankenöt för den tidigare problemställaren, som då blir problemlösare.

Asplunds (2002, sid 37-39) poäng med att reflektera över bilden av tankenötter på vandring, är att markera avstånd mot kognitionspsykologiska idéer om att problemlösning pågår inuti huvudet, i upphöjd ensamhet, på problemlösaren. I själva verket, menar han, rör sig varje tanke genom huvudet, från den ena till den andra, i en sorts samfällid tanke- och, ibland, tankeläsningprocess. (Samma sak beskriver han med hjälp av det psykologiska experiment utfört av Duncker som jag återger i fotnot 98 ovan).

Den agility som Donna Haraway och Cayenne spelar är också en sorts tankenöt, på vandring genom huvuden. Haraway är problemställare (hon har fått veta banan i förväg), Cayenne är problemlösare (hon ska springa den så fort och så rätt som möjligt) och britten John Varley och Peter Meanwell som 1978 uppfann agilitysporten är, tillsammans med banbyggaren, problemkonstruktörer. Eller om jag hellre borde säga att Haraway och Cayenne gemensamt är problemlösare, banbyggaren problemställare och agilityuppfinnarna problemkonstruktörer. Haraway får förvisso veta banan i förväg, men problemet, det vill säga att på kortast tid och utan några minuspoäng på hinder, ta sig från start till mål, är ändå något som hon tillsammans med Cayenne ska lösa. Kanske är det till och med möjligt att se varje lärande relation precis så: som att de gemensamt har att lösa ett problem, inte att den ena är problemställare och den andra problemlösare.

Johan Asplund har som vi sett varit en ihärdig kritiker av Skinners radikala behaviorism, i synnerhet den socialfilosofiska sidans betoning av människan som skapad och *kontrollerad* av omgivningen. Trots detta behöver det inte alltid vara så långt mellan Skinners synsätt och Asplunds. Att vara kontrollerad av omgivningen, i Skinners mening, har drag av den kontroll som finns inlagd i Asplunds sociala responsivitet (som i sin tur har drag av Haraways ömsesidiga lydnad). För både Asplund och Skinner handlar det om relationer mellan människa och omgivning, i Asplunds fall huvudsakligen den mänskliga omgivningen (även om både en pappersdrake och en bil någon gång kvalar in som socialt responsiva väsen) och i Skinners fall både den mänskliga och den icke-mänskliga omgivningen. För både Asplund och Skinner handlar det också om att omgivningen genom sitt sätt att respondera på människans agerande fungerar förstärkande (eller utsläckande).

Responsivitet är en allmän svarsbenägenhet, skriver Asplund (1987a, sid 33). Responsivitet är däremot *inte* lika med reflexer. Reflexer innebär en ”entydig förbindelse ... mellan retning och reaktion” – det vill säga Watsons (och dessförinnan Pavlovs) klassiska betingning – medan responsivitetens förbindelse mellan stimulus och respons alltid är ”mångtydig och oviss” (Asplund, 1987a, sid 33).

Den sociala responsiviteten är ingen maskin. Här är rörelsemönstren inte fixa, och en stimulus framstår inte som en nyckel, vilken passar till ett och endast ett lås. (Asplund, 1987a, sid 34)

Jag antar att Asplund här vänder sig mot den klassiska behaviorismen, samtidigt som hans resonemang om rörelsemönster som inte är fixa, tämligen väl överensstämmer med det som Skinner benämner förstärkningskontingens. Det innebär att det finns ett visst förhållande mellan det som kan kallas för stimulus och respons, till exempel att vanligtvis leder A till B under de givna omständigheterna C. Men samtidigt finns det ingenting som säger att det måste vara så eller att det alltid blir så. Plötsligt kan förhållandet mellan A, B och C förändras, och då kommer också beteendet (eller, som Asplund benämner det, ”rörelsemönstren”, att på ett eller annat sätt förändras). Ett banalt exempel kan vara att vi i normalfallet alltid går direkt från sängen till kylskåpet för att duka fram vår frukost och äta den. Beteendet upprepas de allra flesta dagar, men plötsligt, någon gång ibland, gör vi på ett helt annat sätt. Vi sover till tolv och börjar dagen med lunch istället. Eller vi försover oss och helt hoppar över frukosten.

Att hitta ett sätt att kontrollera det tillfälliga i förstärkningskontingenserna är en del av det som Skinner brottas med. För honom är ovissheten ett problem, eftersom han, när han sätter inlärningsteorin i den radikala behaviorismens ram, så långt som möjligt vill undvika det oöverblickbara och på ett kontrollerat vis styra beteenden. För Asplund är det tvärtom. Han bekymrar sig över en alltmer disciplinerad social responsivitet och, i förlängningen, över utvecklingen av det som han kallar för abstrakt socialitet där den sociala responsiviteten mellan konkreta människor av kött och blod allt mer ersätts av interaktion mellan utbytbara, abstrakta samhällsvarelser, det vill säga människor som ikläder sig en roll (Asplund, 1987a, sid172).

En inverterad version av Skinners teori om straff?

När Asplund i *Det sociala livets elementära former* påbörjar utvecklingen av teorin om den sociala responsiviteten konstaterar han i kapitlet ”Grymhetens register” att den innebörd som bestraffning och belöning började få under upplysningstiden innebar ett nytt sätt att se på förhållandet dem emellan. De förutsatte nu varandra. Straffet innebar begränsningar i den sociala responsiviteten och belöningen att åter få tillgång till det sociala:

Den drabbade utvecklade en förtärande stimulushunger. Han var beredd att göra vad som helst i utbyte mot ett livstecken eller gensvar. Han köpte inte tillbaka sin frihet utan bytte bort den mot överhetens belöningar: ett noggrant doserat dropp av (med)mänsklighet. (Asplund, 1987a, sid 90)

Det Asplund här gör – eller snarare, det han här menar att rättssystemet började göra under upplysningen – skulle, i fråga om social responsivitet, kunna ses som en invertering av Skinners resonemang om straff (se även kapitel 5 och 6). Asplund (1987a, sid 90) säger att *belöning* från och med upplysningstiden *förutsätter straff*, eftersom belöningen innebär att återfå något eftertraktat (social kontakt). Man kan inte bara få mer av något man redan har, man måste först ha berövats det. Skinner å sin sida säger att *straff förutsätter belöning* (eller egentligen förstärkning), eftersom straffets eventuella verkan ligger i dess avlägsnande. Den straffade befrias från något obehagligt (eller återfår något eftertraktat).

Jag har funderat fram och tillbaka på innebörden av det jag just skrivit. Slutresultatet torde bli det samma, kanske är det till och med det samma som de säger, det vill säga att människor (och andra sociala djur) strävar mot den övre vänstra rutan i den figur nedan, som uttrycker ett försök att kombinera den radikalt behavioristiska fyrfältaren över förstärkning och bestraffning (se tabell 1 i kapitel 4) med Asplunds resonemang om straff och social responsivitet:

Tabell 5

Social responsivitet som morot och ensamhet som piska.

	Positiv (+) Något tillförs	Negativ (-) Något tas bort
Förstärkande	Responsorium (rum för social responsivitet) <i>Kan också beskrivas som adderandet av en person till en annan person</i>	Befrielse från en asocialt responslös person (genom att den asocialt responslösa försvinner upphör också det sociala tillintetgörandet)
Straffande	Socialt tillintetgörande: ensamhet till följd av umgänge med en asocialt responslös person	Isolering: ensamhet till följd av förlust av social kontakt (ingen möjlighet att respondera, de andra socialt responsiva personerna har avlägsnats)

Det som uppenbarar sig för mig är en möjlig skillnad i Asplunds respektive Skinners grundantaganden. Startpunkten för Asplund, baserat på Mead, är den sociala responsiviteten och responsoriet (det vill säga den positivt förstärkande rutan). Startpunkten för Skinner är, tror jag, någon form av ensamhet. Inte den som finns i de två straffande rutorna, utan någonstans i förrummet till responsoriet. Asplund utgår från att människan föds in i ett socialt sammanhang. Hon är i grunden inte ensam utan minst två. På sätt och vis gör Skinner det samma genom att se människan som en produkt av

omgivningen, men samtidigt finns det ett drag i hans tänkande som utgår från att människan, där hon går omkring och har liten del av universum inneslutet innanför sin mänskliga hud, är ensam och att det, särskilt inledningsvis, är hon ensam som opererar på och kontrolleras av den fysiska och sociala omgivning som successivt blir en del av hennes människovarande.

Enligt Skinner (2003 [1971]) väljer omgivningen ut och förstärker beteenden ur individens repertoar. Grundantagandet bakom detta påstående är att människan – förutom att upprepa beteenden som förstärkts och hålla sig till det kontrollerande jagets ramar – i ett allra första skede opererar på omgivningen innan hon överhuvudtaget fått något svar. På så vis skiljer sig Skinners grundantagande från Asplunds och Meads. Skinners människa skapas av omgivningens reaktioner på sitt opererande. Den opererande delen av jaget blir med tiden alltmer kontrollerad baserat på de erfarenheter som görs och integreras i det kontrollerande jaget, medan Asplunds och Meads människa finns i omgivningens medvetande och är inlemmat i det sociala från allra första stund. Skillnaden är måhända marginell, i båda fallen är det omgivningens reaktioner på barnet som formar hennes agerande och upplevelser av sig själv, men i fråga om synen på straff och belöning (förstärkning) verkar det ändå kunna få betydelse.

För Asplund förutsätter ensamhet ett föregående straff i form av att människan på något sätt berövas den sociala omgivning som är hennes normaltillstånd. Det kan ske genom isolering eller genom den speciella form av ensamhet som uppstår i kontakten med en asocialt responslös person.

För Skinner är det tvärtom så att ensamhet är utgångspunkten och därför kan både inträde i ett responsorium och ensamhet i form av befrielse från en asocialt responslös person, fungera förstärkande. Responsoriet förutsätter inte något föregående straff (tvärtom blir mötet med den andra en belöning), medan däremot den form av ensamhet som en individ själv söker sig/flyr till – till följd av en annan människas agerande – är en *följd* av straff. Genom att fly och distansera sig skapar exempelvis ett barn utsatt för tjat, kränkande tillrättavisningar eller åga, ett kanske nödvändigt avstånd mellan sig själv och den som utdelar straffet. Beteendet kan på så vis förstärkas, men det finns enligt Skinner inget gott i den där flykten. Tvärtom:

Förutom när hon är utsatt för fysiskt tvång, är en människa aldrig mindre fri eller mindre värdig än när hon lever under straffhot. (2003 [1971] sid 74)

Skinner är, som bekant, inte någon anhängare av straff som metod för att förändra människor, eller förbättra världen. Lika lite är Asplund det. Hur kommer det sig då att de, ur Asplunds perspektiv, hamnar på så stark kollisionskurs? Kan problemet ligga i skillnaden i utgångspunkt (den sociala och socialt inkorporerade människan respektive den ensamma, av omgivningen kontrollerade) och i att Asplund i sin förståelse av Skinner gör just denna koppling mellan straff och förstärkning, och inte kan tänka social responsivitet som förstärkning utan föregående straff i form av social isolering/socialt tillintetgörande?

Ja, kanske, åtminstone som en möjlig problematisk konsekvens av Asplunds kritik av Skinners radikala behaviorism, eftersom den riskerar leda till begränsade möjligheter att komplicera diskussionen om straff, eller att överhuvudtaget föra en diskussion om straff annat än som en inskränkning i den sociala responsiviteten. I själva verket finns det ju, som jag diskuterade i Komet-kapitlet, *en överhängande risk för att straff kan leda till självald ensamhet (ibland det minst dåliga alternativet) och även asocial responslöshet*. Den som inte möter social responsivitet kommer knappast att svara med det och resultatet blir något som är helt olikt den förtärande stimulushunger – eller fjäskighet – som Asplund respektive Polishundstränaren beskriver som ett sannolikt resultat av återhållsam (eller kraftigt inskränkt) social responsivitet.

En annan del av Asplunds konflikt med den radikala behaviorismen utgörs, som jag läser honom, av Skinners själva tilltag att förespråka medveten och manipulativ användning av socialpsykologiska mekanismer för att forma människor och deras samhälle. Men egentligen förutsätter inte inlärningsteorin att någon medvetet styr. Och inte är det – å andra sidan – helt lätt att se hur ett samhälle skulle kunna existera utan att vi, på ett eller annat sätt, ständigt ”använder” socialpsykologiska mekanismer i syfte att forma varandra och vårt gemensamma liv. Vi kan kalla det för socialisation, för uppfostran eller utbildning. Oavsett namn handlar det om att vi i mötet med varandra (och vår omgivning) påverkar och förändrar varandra och oss själva. Ibland avsiktligt. Ibland oavsiktligt.

Och *ett* problem som Asplund får handlar om att han inte gör inlärningsteorins distinktion mellan belöning och förstärkning. I själva verket måste förstärkning inte vara något uttänkt och manipulativt, och något som någon gör avsiktligt mot någon. Förstärkning kan lika gärna vara att den som opererar på omgivningen erfar sådant som uppmuntrar till att göra något igen – och omvänt, utsläcker impulsen att upprepa det. Om en viss nyckel alltid passar i nyckelhålet och en annan inte gör det, ökar efter något eller några försök sannolikheten för att vi framöver bara kommer att pröva med den nyckel som passar. Inte för att någon har manipulerat eller belönat oss, men för att vårt försök att öppna dörren med den nyckeln har blivit *förstärkt*. Omvänt kommer vi sannolikt att upphöra att försöka öppna dörren med den nyckel som inte passar. Det handlandet har istället *utsläckts* – inte av någon som velat manipulera oss, utan av insikten om att hur många gånger vi än försöker så passar den nyckeln inte i nyckelhålet.¹⁸³

Den här aspekten av Skinners inlärningsteori, det vill säga teorin om att människan blir till i mötet med omvärlden och i de processer av förstärkning och utsläckning som här ständigt pågår, är något annat än när Skinner själv i sina socialfilosofiska och utbildningsteknologiska skrifter prövar möjligheten att omsätta teorin i den typ av praktik

¹⁸³ Exemplet kan också användas för att synliggöra att det inte finns något klassiskt betingat och reflexutlöst i den här situationen. Tvärtom handlar det om ett operant betingat beteende, och som sådant ett beteende som är kontingent. *Om* vi en dag kommer hem och till vår förvåning och trots många försök upptäcker att nyckeln inte längre passar i nyckelhålet, kan det till och med hända att vi ånyo provar den andra nyckeln.

och teknologi som han (till Asplunds motvilja) bland annat benämner ”beteendekontroll”. Skinners försvar för sin radikalt behavioristiska filosofi, är, som jag tidigare nämnt, att han menar att omvärlden (både den fysiska och den sociala) vare sig vi vill det eller ej konstant ”väljer ut” beteenden att förstärka, och att det därför är bättre att utöva inflytande över vilka dessa beteenden som väljs ut är, än att låta slumpen avgöra.

Det kan man ju verkligen diskutera och, som sagt, frågan är om det inte är här som en viktig förklaring till den radikala behaviorismens diskursiva uteslutning, står att finna. Även om vi lever i en tid som genom poststrukturalistiska teoretiker utmanat det humanistiska subjektet, är det ett stort steg ur inte bara bilden av människan utan också hela idén om det demokratiska statsskicket som ett medvetet reflekterat och kollektivt projekt, som Skinner förväntar sig att människor ska vara beredda att ta.

För vad blir det kvar av människan i den stund vi ger den radikala behaviorismen rätt? Innebär det att vi i den stunden skulle upphöra att sträva efter en värld som erbjuder levande varelser frihet och värdighet?

I Skinners mening betyder insikten om att det inte finns någon inre människa som styr den yttre människan (något som väl idag är en tämligen accepterad idé långt utanför behaviorismen) liksom synsättet på människans beteende som beroende av yttre orsaker (jfr Skinner 2003 [1971], sid 21) att hon inte längre kan ställas till svars för sina handlingar. Skammens rodnad ska inte längre tändas på den levandes kinder, utan föras över till omgivningen (sid 56-75).

Det är ett tankesprång för stort att ta. Hur skulle *det* se ut, en värld där ingen kan ställas till svars för sina handlingar? Hur jag än försökt tänka den är det en tanke som skrynklar sig och glider iväg. Men tanken har också en annan sida, som handlar om det ansvar som ett sådant perspektiv omedelbart skulle återinskriva i våra liv. Vi är ju alla en del av varandras omgivning. Eller, för att parafrasera en gammal kung: *Omgivningen, det är vi!*

Och jag tänker att det är just det – hur paradoxalt det än må låta – som hundarna på Hundskolan och Donna Haraways Cayenne erbjuds när inlärningsteorin tas i bruk som ett *medvetet* kommunikativt redskap. Det är möjligheten att ge Cayenne och alla andra *companion species* både frihet och värdighet som är den stora poängen i Haraways manifest. Samma sak med grundtanken i Hundskolans instruktörsutbildning. Ju mer jag förstår av de kommunikativa möjligheter som inlärningsteorin (det där ”klickertänket”) rymmer, desto mer skälver det i min intellektuella nervositet. Jag är med om något, men hur ska jag kunna delge detta till andra? Hur ska jag kunna fiska upp inlärningsteorin ur det där diskursiva fältet, som enligt Laclau och Mouffe gömmer idéer som just nu inte ingår i en diskursiv kamp, för att få prata om den på ett nytt sätt, utan att det som väcks till liv förvrängs av en halmdocka?

Skinner själv argumenterar för att begrepp som frihet och värdighet för tanken helt fel, genom att bygga på en humanistisk tradition som inte tar vara på den vetenskapligt grundade kunskap – och världsbild – som den radikala behaviorismen enligt honom erbjuder. Men det är också möjligt att argumentera för att inlärningsteorin kan tas i många olika (och andra) bruk och att den så till vida kan tjäna både goda och onda

syften (Forster, 2011). Det är ju exempelvis inte frånvaro av frihet och värdighet som erbjuds hundarna på Hundskolan, utan, som jag ser det, motsatsen. Inlärningsteorin ger dem, inom ramen för Hundskolans diskurs om inlärning och en eftersträvsvärd relation mellan människa och hund, en röst och ett handlingsutrymme som de däremot berövas inom den typen av hundträning som bland andra polishundstränaren representerar.

Ett utbildningsteknologiskt tillkortakommande

Om Skinner väcktes ur sin grav och fick bekanta sig med de metoder som används inom uppfostran och utbildning idag, skulle han gissningsvis fortfarande uttrycka oro över förekomsten av aversiva metoder och omfattningen av lärarledd undervisning. Samtidigt är frågan om han inte band det där björkriset som hängde hotande över 1950-talets skolelever, åt egen rygg genom utvecklandet av och propagerandet för undervisningsteknologin och programmerade läromedel.¹⁸⁴ Den atomistiska kunskapsbehandling som dessa undervisningsmaterial ofta präglas av (en sorts kriteriestyrd fördelning av stoffet), och som ofta används som argument mot Skinners behaviorism, kan förvisso med lite god vilja ses som en utveckling av shejping som inlärningsmetod, men till skillnad från det nödvändiga sociala samspelet mellan människa och djur i en shejplingsituation (där tajningen och den ömsesidiga kontakten är essentiell och vi har att göra med ett Asplundskt responsorium), är sannolikheten för att det uppstår något slags responsorium mellan elev och programmerade läromedel inte lika överhängande. Det prov på den här typen av undervisningsmaterial som Skinner tillsammans med kollegan James G Holland själv skapade 1961 i form av självstudieboken *The analysis of behavior: a program for self-instruction*, har av Säljö (2003, sid 77) utnämnts till den förmodligen tråkigaste bok som någonsin skrivits. Just boken som medium är, åtminstone sett till detta exempel, inte särskilt väl anpassad för det som Skinner och Holland försöker åstadkomma. Att bläddra fram och tillbaka och upp och ner (ungefär som i barndomens serietidningar där svaret på gåtan stod felvänt i mikroskrift nederst på sidan eller längst bak i tidningen) är, vad jag förstår, inte särskilt vare sig läs- eller inlärningsbefrämjande.

I mina ögon blir den aspekt av inlärningsteorin som handlar om människans och andra djurs opererande på omgivningen förvrängd till oigenkännlighet i undervisningsteknologin. Kanske beror det på att Skinner inte löste frågan om motivation (automatiska förstärkningar i all ära, det räcker sannolikt inte alltid att ha rätt) och om att han i sitt fokus på tillrättlagda förstärkningar förlorade den sociala responsiviteten ur sikte.

¹⁸⁴ Begreppen undervisningsteknologi och utbildningsteknologi användes synonymt när det begav sig och jag gör det samma i den här texten (se exempelvis Wallin, 2006)

Skinner talar egentligen inte alls om *social* responsivitet, utan förlägger responsiviteten till individens hela omgivning. Det handlar därför långtifrån alltid – som i Meads roll-övertagande – om ett slags fortsättande på den andras inledning. I Meads teori utgörs omgivningen, som vi sett, huvudsakligen av andra människor, den är social, verbal och med tiden – genom förmågan till rollövertagande – blir också omgivningens samlade responser, det vill säga det omgivande samhällets attityder, till den ”generaliserade andre”, som likt en sorts abstrakt ledsagare kan bistå (och reglera) individens handlande (Mead, 1976 [1934]). I Skinners inlärningsteori är omgivningen mer mångfacetterad. Den begränsas inte till andra människor, utan till allt som kan avge en respons när människan opererar på den. Samtidigt får den, precis som i Meads fall, en kontrollerande och reglerande funktion.

Fram till utvecklandet av undervisningsteknologin upplever jag det som att Skinner – med referenserna till exempelvis Thorndike och sina egna experiment – har ett tydligt fokus på relationen mellan någons opererande på omgivningen, och omgivningens svar. Inget svar, inget lärande. Ett konsekvent uteblivet svar på ett beteende som tidigare resulterat i svar = utsläckning. Svar på beteende = påverkar sannolikheten för att detta beteende ska upprepas.

I och med utbildningsteknologin händer något. Det som dittills så tydligt baserats på den levande varelsens egen drivkraft att undersöka och söka svar i sin omgivning, och sedan agera på dessa svar, får nu ett mer instrumentellt drag och smalnas av till att på ett effektivt sätt styra elevernas lärande mot ett på förhand uppsatt mål. Skinner hymlar inte med att det kommer att vara utmanande att utforma en fungerande undervisningsteknologi men är ändå, 1968, full av tillförsikt om att det ska gå, eller till och med, att det är en ofrånkomlig utveckling:

Det mänskliga beteendet är ett ytterst komplicerat ämne. En effektiv undervisningsteknologi kan knappast vara enklare än låt oss säga elektronik eller medicin. Vi kan inte kringgå en detaljerad analys genom att dra fram några få allmänna principer. ... De effektivaste undervisningsmetoderna kan endast komma ur största möjliga förståelse av det mänskliga beteendet, ett mål som den experimentella analysen sakta men säkert rör sig mot. (Skinner (2008 [1968], sid sid 181-182)

Jämför vi också i det här avseendet Skinner med Asplund, har den senare ett betydligt starkare fokus på den *sociala* omgivningen. Men han skriver också om möjligheten att relationen till ett ting under rätt omständigheter kan erbjuda ett responsorium:

När draken låg på marken liknade den något varur livet hade flytt. När den kom upp i luften och blev till ett levande väsen ökade den samtidigt i vikt och tycktes väga åtskilliga kilo. När den lättade blev den tyngre. Draken red på vinden. Det rasslade i det bruna hyllpapperet. Jag sprang där nere över stubbåkern och befann mig samtidigt högt där uppe. Kände jag lust? Förvisso. (1987a, sid 37)

Stegat är långt från den där lustfyllda drakflygningen (utan annat mål än glädjen i att interagera med något som inte är det, men ändå liknar ett levande väsen, att ömsa roller och både flyga och stå på marken) till ett självinstruerande material i bokform, där den tänkta förstärkningen utgörs av den tillfredsställelse den som väljer rätt väg genom bokens sönderhackade text, möjligen kan erfaras. Den lek som Hundskola, och även polishundstränaren, framhåller som central – och som en positiv förstärkare – i relationsbygget mellan människa och hund och som också finns som en del av det som ska pågå i Komet-pyramidens bas, är inte särskilt framträdande hos Skinner. Förvisso var det en sorts lek – dem emellan – som pågick när han och kollegorna Keller Breland och Norman Guttman lärde en duva att bowla, men det är svårt att ur den berättelsen utläsa om de uppfattade det som att även duvan lekte.

Exkurs om en ap-ö

Med dagens digitala utveckling finns helt nya, vad jag förstår än så länge i utbildnings-sammanhang tämligen outnyttjade, förutsättningar för att kombinera lek och utbildningsteknologi. En till våra dagar möjlig uppdatering av Asplunds drake – och den sociala responsivitet som den, trots sin brist på verkligt liv, erbjuder – skulle, om vi vill ha något som kan fungera *som* ett programmerat läromedel, kunna vara ett dator- eller mobilspel. Jag har exempelvis många gånger tänkt att det datorbaserade äventyrsspelet *Monkey Island* (en serie spel där det första gjordes 1990) är en bra illustration av Skinners inlärningsteori, eftersom det bygger på att spelaren (inramad av spelets övergripande narrativ) ska söka sig fram genom olika miljöer, hitta magiska föremål och göra olika saker i rätt ordning.

Skaparen av spelet, Ron Gilbert, har beskrivit grundidén så här:

I figured if Guybrush didn't know anything, then the player wouldn't be frustrated when they didn't know how to do basic pirate tasks. Which was the whole genesis for the opening line:

"Hi, my name is Guybrush Threepwood and I want to be a pirate"

I told the player that Guybrush didn't know any more than they did, and they were going to learn together. (Gilbert, 2004, 19 september)

Att göra rätt i *Monkey Island* och få nyckeln att passa i nyckelhålet eller äntligen få tyst på fartygsbesättningens vansinniga sjungande, bygger på att spelet "shejpar" fram ens (eller egentligen Guybrush) beteende genom att man efter att ha prövat tusen och en möjligheter, kombinationer och ordningsföljder plötsligt hittar lösningen och kommer vidare, vilket i spelet har en omedelbar förstärkande effekt och helt bygger på att man opererat på och i sin omgivning. Lösningarna är sällan uppenbara (de går inte att *tänka*

fram) och kan exempelvis innebära följande steg (exemplet hämtat från det tredje spelet, *The curse of Monkey Island*):

1. Få en karaktär i spelet att tugga på ett tuggummi och blåsa en bubbla
2. Peta med en nål sönder bubblan och slå ut personens guld tand
3. Stoppa in guld tanden i ett tuggummi som du själv tuggat på
4. Andas in helium ur en gasballong
5. Andas ut helium i en tuggummibubbla som innehåller guld tanden
6. Låt den heliumfyllda bubblan sväva ut genom det öppna fönstret och
7. ...landa i en lerpöl där du kan lägga beslag på den. (fuska.se)

Utan ett mått av shejping skulle de flesta spelare inte hålla ut någon längre stund. Det skulle bli för svårt och därför för tråkigt. Nu blir det istället en utmanande lek, genom spelkonstruktörens känsla för tajming (och, åtminstone i mitt fall där vi brukade spela spelet i grupp, genom att försöka lösa problemen tillsammans). Att steg för steg hitta lösningen på de problem som kommer i ens väg, påminner om att hitta det där gömstället i vilket lösningen på tankenöten är dold. Och i det finns samma typ av lust att spela.

En helt annan effekt av äventyrsspelet är att spelaren eller spelarna samtidigt som de letar sig fram genom spelet, utvecklar en mer generell förmåga att lösa den typ av problem som spelet ställer sina spelare inför. Den förmågan följer med och kan användas i nästa spel, och nästa, trots att de spelen inte alls handlar om att lägga beslag på en guld tand medelst en heliumtuggummiballong utan om något helt annat.¹⁸⁵

Problemlösningsförmågan är en variant av det som på Hundskolan omtalas som "klickerklokhet", "att bjuda beteenden" och att lära sig lära, det vill säga insikten om att du – precis som i *Monkey Island* – måste operera på omgivningen ("bjuda beteenden") för att, i metaforisk mening, hitta nyckeln.

En klickerklok hund som deltar i en stunds gemensam träning, erbjuder beteenden som en typ av kommunikation (precis som spelaren rör muspekaren över de saker som finns i de miljöer som kommer i hans väg, för att få en signal om vad som gäller här). Det handlar om att uppnå ömsesidig förståelse och frågan ställs med olika göranden. Är det så här du vill att jag ska göra, frågar hunden? Vill du att jag ska sitta/stå/sätta foten på en platta/slicka mig om munnen/slå med tassens/snurra runt? Varpå människan, med rösten och kanske en klicker, svarar ja, när hunden närmar sig det som dagens uppdrag går ut på. Vill hen lära hunden snurra till vänster, går det inte att invänta att hunden utför hela rörelsen direkt, utan rörelsen shejpas in steg för steg, på – skulle jag säga – precis samma sätt som i datorspelet. Spelkonstruktören kräver inte av spelaren

¹⁸⁵ Spelforskaren och pedagogen Jonas Linderöth kallar de här dimensionerna av datorspel för å ena sidan spelets tema, å andra sidan spelets regler (hur man går till väga för att vinna) (refererad ur Bengtsson 2014). Det spelaren i mitt exempel utvecklar är en ökad skicklighet på spelets regler.

att lösa *hela* äventyret på en gång (hur tråkigt vore inte det!), utan lotsar denna framåt genom successiva förstärkningar.

I samspelet med hunden är människan ibland att jämföra med spelkonstruktören. Det är hon som utformat dagens övning. Ibland kan, som jag nämnde ovan, människa och hund, tillsammans vara problemlösare och en annan människa, den som lagt banan fungera som problemställare och den som uppfann själva agilityspelet vara problemkonstruktör.

Men ofta är människan i relation till hunden att jämföra med spelkonstruktören i förhållande till den ensamma datorspelaren. Det finns också tillfällen när lärandet går i omvänd riktning. Jag har redan tidigare (i avhandlingens inledning) beskrivit hur min mammas hund Picasso lärt henne att öppna dörren när han slår på en klocka och hur Lissie lärt mig att nu är det bråttom när hon hoppar upp i sängen och utan pardon – vilket är mycket olikt hennes vanligtvis finkänsliga jag – studsar på mig. Hunden som gnäller när den vill komma in, som slår med tassens i matskålen eller hämtar kopplet när det är dags att gå ut, har också hittat metoder för att utbilda och träna sina människor (och signaler för att generalisera innebörden av det de vill).

Denna träning, eller detta utbyte av frågor och svar, har hela tiden den sociala responsivitetens kännetecken. Utan den andras beredvillighet att tolka och se situationen ur den andras perspektiv så händer ingenting. Och därför förutsätter ett responsorium liksom det lärande som finns i varje ömsesidigt möte med en annan konkret social varelse, en beredvillighet att höra vad den andra säger. Det är också därför det utgör motsatsen till aversiva metoder och kan fungera som metafor för det som Jonas Aspelin benämner existensialisering, det vill säga utbildning som en mötesplats, en plats för samvaro (se också kapitel 3), och ser som varje utbildnings mest grundläggande funktion.

Jag är nu tillbaka där jag började. Det bärande temat i det här kapitlet har varit människans liksom hundens elementära sociala responsivitet, att samarbete, samspel och gemensam problemlösning kan vara förstärkande i sig, och att inlärningsteorin kan erbjuda kommunikationsmedel där det annars finns risk för frustration och missförstånd. Det finns uppenbarligen något i Skinners inlärningsteori som ökar möjligheten för människa och hund att förstå varandra och göra roliga saker ihop. Hur kommer det sig då att det inte lika uppenbart fungerar så i en lärande relation bestående av vuxen och barn? Den frågan återstår att besvara. Och i nästa kapitel, avhandlingens sista, ska jag åtminstone göra ett försök.

KAPITEL 10. SAMMANFATTNING OCH AVSLUTANDE DISKUSSION

Det här projektet började med en valpkurs som vände upp och ner på sådant som jag dittills tagit för sant, både vad gällde valpar och barnuppfostran. Jag lärde mig nya metoder, baserade på Skinners inlärningsteori, för att uppfostra valpar, vilket i sin tur fick mig att undra över sambandet mellan rättfärdigandet respektive förkastandet av vissa uppfostrings- och utbildningsmetoder och idéer om den som ska uppfostras och utbildas. Tidigare hade jag varit förvissad om att det var uteslutet att kombinera behavioristiska metoder med en syn på elever som kompetenta, nyfikna och aktiva. Nu var jag inte lika säker längre. Istället för envägskommunikation, lydnad, korrektionspedagogik och en tydlig hierarki mellan lärare och elev, såg jag hur de lärande relationer som uppmantrades på valpkursen byggde på interaktion, öppenhet för valpens egna initiativ och stor beredskap hos den mänskliga parten att i varje situation se världen både genom sina egna och genom valpens ögon.

Inledningsvis planerade jag att avhandlingen skulle handla om förhållandet mellan elevsyn (framförallt *barnsyn*) och uppfostrings- och utbildningsmetoder. Men snart ropade den radikala behaviorismen *i sig* och än mer själva inlärningsteorin på min uppmärksamhet och jag bestämde mig för att skruva perspektivet något och ge mig i kast med att undersöka och utmana de föreställningar om behavioristiska metoder som jag burit med mig sedan min egen lärarutbildning på 1980-talet.

Resultatet är den avhandling du nu läst, det vill säga en text som genom att vända och vrida på olika utsagor om lärande relationer, Skinners inlärningsteori och den radikala behaviorismen synliggjort hur motsägelsefulla dessa utsagor kan vara och hur de kan växla med de diskursiva sammanhang i vilka de artikuleras. Detta kastar i sin tur ett särskilt ljus över just inlärningsteorin. Skinners och hans kollegors laboratorieexperiment handlade om något så grundläggande som undersökningar av hur levande varor lär sig saker och det resulterade i de principer som inlärningsteorin beskriver. Det

min avhandling visar är att i vilket *sammanhang* dessa resultat därefter sätts och hur de används, ja, till och med hur de kombineras med andra begrepp och tankesätt, får en avgörande betydelse för hur inlärningsteorin som sådan förstås.

I det här sista kapitlet sammanfattar jag min analys av olika framställningar av Skinners inlärningsteori och besvarar de frågor som implicit finns i avhandlingens syfte: vad händer när inlärningsteorin migrerar från en uppfostrings- och utbildningskontext till en annan? Hur omtalas teorin, hur tas den i bruk och hur problematiseras och/eller avvisas den?

Jag diskuterar vidare möjliga svar på frågan om hur det kan komma sig att inlärningsteoretiska metoder ofta ses som mjuka, positiva och interaktiva i hundvärlden men som hårda, hierarkiska och negativa i fråga om uppfostran och utbildning av barn.

Vad gäller det bakomliggande, diskursivt destabiliserande syftet med min studie, ska i första hand *hela* avhandlingen, i alla sina olika delar, ses som det viktigaste bidraget. Min förhoppning är att texten har väckt nya frågor, stimulerat till reflektion, osäkrat och politiserat en del av det som tidigare verkade självklart och på så vis skapat förutsättningar för nya slags samtal om lärande relationer mellan exempelvis barn och vuxen, hund och människa.

Att studera Skinner, den radikala behaviorismen och inlärningsteorin i en svensk utbildningsvetenskaplig miljö i 2010-talet är inte att placera sig i centrum av det vetenskapliga samtalet. Det har hänt att jag mötts av reaktioner som ”varför gräver du upp det liket?” när jag berättat om mitt avhandlingsämne. Nu, så här mot studiens slut, tänker jag att den här utkantspositionen bidragit till en speciell relation mellan mig och mitt studieobjekt. Jag har med kombinationen av ett diskursanalytiskt och ett socialpsykologiskt perspektiv velat väcka till liv och förstå något som hamnat i det som Laclau och Mouffe (2008) beskriver som ett diskursivt fält av osynliggjorda utsagor och meningssystem och jag har velat utmana den behavioristiska halmdockans hegemoniska position, genom att artikulera och synliggöra andra sätt att tänka om och praktisera lärande relationer på inlärningsteoretiskt grund.

Som forskare är man alltid situerad i tid och rum (jämför Holmberg, 2007, sid 9), och när man, som jag gjort, placerar sig i detta rum på ett nytt (eller nygammalt) ställe, kan det leda till hittills oprövade sätt att se på sitt studieobjekt men också till att man, avsiktligt eller oavsiktligt, diskursivt framstår som en mer ivrig företrädare för dessa nya perspektiv än man egentligen är. Jag är medveten om att jag i avhandlingstexten skriver fram en version av Skinners teori som tar fasta på vissa aspekter mer än andra och att jag när jag gör det utmanar kritiker och särskilt det som jag kallat för den behavioristiska halmdockan. Det har varit avsiktligt. Om jag därför också framstår som ett inlärningsteoretiskt språkrör, så är det mer oavsiktligt. Och det är nog ungefär vad jag kan säga om det idag.

Inlärningsteorins migrationer

De representanter¹⁸⁶ för olika perspektiv på Skinners inlärningsteori som analyseras i avhandlingen, kan grupperas enligt följande:

- a. Företrädare för perspektiv som uttrycker kritik mot inlärningsteorin (framför allt den så kallade polishundstränaren, en grupp läromedelsförfattare, pedagogen Tomas Englund och psykiatern Ingemar Engström, etologen och psykologen Frans de Waal och sociologen Johan Asplund)
- b. Företrädare för perspektiv som bygger på eller förhåller sig öppna till inlärningsteorin (bland andra Skinner själv, olika djurtränare som exempelvis Skinners forna kollegor Marian och Keller Breland och Karen Pryor och de två utbildningar som jag gjort observationsstudier vid: Hundskolan och Kometprogrammet)
- c. Företrädare för perspektiv och metoder som ser ut att ha inspirerats av inlärningsteorin, utan att detta artikuleras

Det dessa analyser uppenbarar är att Skinners inlärningsteori inte bara värderas olika i olika uppfostrings- och utbildningskontexter. Den får också olika innebörd och funktion. Ibland bejakas den helt eller delvis, tas i konkret bruk och används som grund för metodval och utformande av lärande relationer. Det kan ske med öppna referenser till Skinner eller utan att Skinner och inlärningsteorin överhuvudtaget nämns. Ibland används inlärningsteorin i motsatt syfte, som något att ta spjörn emot och markera distans till, för att mejsla fram ett eget perspektiv på lärande relationer. I de senare fallen förekommer, som jag visar i kapitel 5 och 6, att inlärningsteorin förvrängs, ibland till oigenkännlighet och till något som tydligt skiljer sig från Skinners inlärningsteori, trots att det är denna som det refereras till.

Det är dock inte bara hos inlärningsteorins kritiker som framställningen av den skiljer sig. Även företrädare för inlärningsteorin förstår och praktiserar den på olika sätt. Bland annat skiljer sig synen på straff. Det tolkar jag framför allt som en följd av de olikartade uppfostrings- och utbildningskontexter som teorin används inom och de skilda inlärningsteoretiska traditioner som dessa metoder och synsätt hämtats från.

På Hundskolan, med sina rötter inom den radikalt behavioristiska djurträningen (härstammande i rakt nedstigande led från Skinners kollegor Marian och Keller Breland), blir inlärningsteorin en del av det som omtalas som schyssta metoder och syftar till att utveckla lärande relationer baserade på sådant som ömsesidig förståelse,

¹⁸⁶ Jag använder ”representanter” i bred bemärkelse. Det kan också i några fall ha betydelsen ”uttryck för” (utan särskilt avsändare), som när jag analyserar nyttillkomna praktiker inom svensk grundskola i kapitel 3.

frånvaro av tvång, asymmetriskt rollövertagande, trygghet, en hög grad av interaktivitet och frihet att ta initiativ *inom* relationen.

På Komets gruppleddarutbildning, med rötter i nordamerikanska så kallade Parent Management Training-program, är synen på barnet/eleven mer paternalistisk och sociala insatser som offentligt finansierat föräldrastöd ses som en sorts samhällelig investering. Genom föräldrautbildningsinsatser kan man, enligt detta synsätt, motverka att barn senare i livet utvecklar kriminalitet, missbruk och psykisk ohälsa, och investeringen i föräldrastöd i dag blir på så vis en framtida besparing.

Det som står i fokus inom föräldrastödsprogram som Komet, är barnets problemskapande beteende. Inlärningsteorin ges på detta vis en snävare och betydligt mer enkelriktad innebörd. Den handlar om styrning och kontroll snarare än om situationsanpassning och kommunikation. Den inlärningsteoretiskt grundade metodiken blir på så vis medel för att ändra och/eller motverka ett visst problembeteende hos barnet snarare än, som inom Hundskolan, en strävan efter ömsesidig förståelse och sådant som förstärkt kommunikation och gemensam problemlösning.

Den diskursiva kampen

Som jag anade redan i avhandlingsprojektets upptakt kan skillnader mellan hur inlärningsteorin värderas i olika sammanhang förstås som uttryck för en diskursiv kamp, där inlärningsteorin för vissa blir ett redskap för att klargöra en *annan* syn på inläring och lärande relationer än den man menar att inlärningsteorin representerar, och för andra en metod eller redskap som man använder med stolthet (Hundskolan) eller i försvarställning (Komet). En diskursiv resurs i denna kamp är den konstruktion som jag omtalat som halmdockan "behaviorism". En annan är diskursen om det kompetenta barnet.

Halmdockan

Halmdockan "behaviorism" är en återkommande, förvrängd version av Skinners radikala behaviorism och inlärningsteori. En halmdocka är en fiende som konstrueras som en niddbild av det den påstås representera. Att fienden i själva verket inte är liktydig med det den kallas för kan skapa en hel del förvirring och missförstånd eftersom, i de fall som jag studerat, det som omtalas som behaviorism i själva verket kan handla om "behaviorism" och faktiskt inte ha så mycket med någon ursprunglig innebörd av behaviorism att göra.

Den radikalt behavioristiska halmdockan sägs exempelvis lika frekvent som felaktigt vara en förespråkare av mutor och straff som uppfostrings- och utbildningsmetod, och företräda en syn på lärande relationer där eleven är en passiv mottagare av kunskapsstoffet. Som jag visar i framför allt kapitel 4 och 6 är det här en syn som Skinner själv

inte delar. Tvärtom varnar han återkommande för straff och betonar att den lärande organismens aktiva opererande på sin omgivning är själva grunden för inläring.

Halmdockan är ingen uppfostrings- eller utbildningskontext i sig, utan snarare en konstruktion som företrädare för olika kritiska perspektiv på inläringsteorin använder för att markera avstånd eller uttrycka motstånd. Halmdockans ”behaviorism” framstår också som en vanlig vardagsföreställning om innebörden av den radikala behaviorismen och Skinners inläringsteori.

Det kompetenta barnet

Diskursen om det kompetenta barnet och dess rätt till inflytande över sin egen livssituation och framtid, är djupt förankrad i det offentliga Sverige. Den finns i FN:s barnkonvention (som från 1 januari 2020 ska bli svensk lag). Den finns inom barn- och barndomsforskningens problematisering av dikotomin *being-becoming*, och den vetenskapliga och politiska praktik som upplevs historiskt ha reducerat barnet till en marginaliserad *becoming* (en ännu inte vuxen fullvärdig medborgare). Och den finns i vissa betonade aspekter av den svenska skolan, som bland annat genom formativ bedömning, det målrelaterade betygssystemet och de betygskrav som formuleras i läroplanerna, bygger på att eleverna tidigt ska vara kompetenta, analytiska, kritiskt tänkande, nyfikna, aktiva och engagerade.

En diskursiv krock

I den tidningsdebatt om behaviorismens eventuella återkomst i svensk skola som analyseras i avhandlingen, avvisar Englund och Engström (2011a, b) den radikala behaviorismen. De gör det baserat på det som de säger sig värdesätta i svensk skola, framför allt sådant som det kompetenta, aktiva och nyfikna barnet, ett deliberativt, dialogiskt och samspelande arbetssätt och den vuxnas (lärarens) försök att utveckla barnets kunskaper och kritiska omdömesförmåga med hjälp av samtal. Den kritik av behaviorismen som deras debattartiklar utvecklar byggs upp av ett antal återkommande förminskande eller avfärdande omdömen. Det de vill försvara (det vill säga diskursen om det kompetenta barnet och den deliberativa skolan) framhävs genom att kontrasteras mot det de ser som ett hot (det vill säga metoder byggda på Skinners inläringsteori.)

Å ena sidan frambesvärjer Englund och Engström (2011 a, b) den svenska skolan som deliberativ och dialogisk, den svenska skoleleven som aktiv, nyfiken och ansvarstagande och relationen mellan lärare och skolelev som byggd på ömsesidighet, samspel och lyhörda relationer. Å andra sidan underkänner de behavioristiska metoder med hjälp av ett antal uttryck som målar upp behaviorismen som icke-demokratisk och simplifierad. Bland de mer frekventa av dessa uttryck finns kontroll, prediktion, manipulation, disciplinering, hierarki, makt, beteendekontroll, förenklingar, reduktioner, bestraffning och belöning.

Om jag jämför Englund och Engströms framställning av inlärningsteoretiska metoder med den framställning av samma tankegodts som jag mött hos exempelvis representanter för Komet och De underbara åren, så tangerar de varandra (fast från varsitt håll) i fråga om inlärningsteorins eventuella vetenskapliga stöd. Englund och Engström upprepar det för halmdockan ”behaviorism” så typiska att inlärningsteorin har svag evidens och saknar relevans för den som uppfostrar och utbildar människor i de komplexa sammanhang som människor gemensamt skapar. Företrädarna för exempelvis Komet talar istället om inlärningsteorin som ett vetenskapligt bevisat faktum och som något som på sätt vis är utom räckhåll för invändningar. Samtidigt verkar de uppleva sig som missförstådda och inträngda i ett hörn och uppträder i varierande grad i försvarsposition.

Diskursen om det kompetenta barnet och halmdockan ”behaviorism” är två aspekter av varför det idag kan vara svårt, åtminstone utan att omedelbart hamna i försvarsposition, att i sammanhang som handlar om uppfostran eller undervisning av barn presentera sig som behaviorist eller diskutera möjliga tillämpningar av Skinners inlärningsteori. Det kompetenta barnet och halmdockan ”behaviorism” utgör varandras motsatser. Diskursen om det kompetenta barnet har en närmast hegemonisk position, medan inlärningsteorin och den radikala behaviorismen är tillbakatryckt och tilldelad en roll – rollen att representera det få vill förknippas med. Det går svårtligen att vara anhängare till det kompetenta barnet, och samtidigt förespråka de metoder som tillskrivs halmdockan ”behaviorism”. Därför framställs Skinners inlärningsteori återkommande som antingen förlegad (en sorts historisk kuriositet) eller förkastlig (ett hån mot idén om det kompetenta barnet).

Men kanske skulle det ändå vara möjligt att vara anhängare till både det kompetenta barnet och inlärningsteorin – om halmdockans bild av behaviorismen hade avslöjats för vad den är, en nidbild?

I förbindelse till diskursen om det kompetenta barnet, blir Kometprogrammets problemskapande barn en sorts anomali. Det är ett barn som, enligt programmets inre logik, riskerar utveckla kriminalitet, missbruk och psykisk ohälsa om inte vuxenvärlden börjar svara på barnets problemskapande beteende på ett nytt sätt. Förändringen förläggs, helt i enlighet med Skinners perspektiv, till omgivningen, och i Komet-programmets fall i första hand till de vuxna som finns runt omkring barnet.

Varför är då detta så kontroversiellt? Varför väcker det sådant motstånd? Och varför får det Englund och Engström (2011 a, b) att uttrycka sådan oro för konsekvenserna av det de ser som behavioristiska inslag i den svenska skolan?

Handlar det om att vuxenvärlden uppmanas styra barnets fortsatta utveckling och/eller att förändring ses som något miljöbetingat och inte som något som utgår från den enskilda individen? Och varför blir i så fall Skinners framställning om detta så utrange-rad, medan exempelvis Meads, Foucaults och Asplunds inte alls väsensskilda idéer om människans sociala, kulturella och/eller språkliga tillblivelse tillhör vad som kan beskrivas som ett 2019 samtida vetenskapligt allmångods?

Skinner själv antar att motståndet mot den radikala behaviorismen har att göra med den effektivitet som tillämpningar av inlärningsteoretiska principer kan generera (Skinner, 2008 [1968]). Så länge metoder för uppfostran och undervisning varit ganska uddlösa har det, menar han, varit tämligen ofarligt att formulera och sträva mot mål för exempelvis skolbarns utbildning. ”Risken” för att metoderna verkligen skulle lyckas nå de uppsatta målen har varit liten och därför har tillvägagångssättet inte på allvar utmanat vare sig idéer om barnet som *becoming* (rätten att vara barn, olik, älskad i sin egen rätt och erbjudas omsorg som skydd omkring denna olikhet och mot en stark yttre styrning) eller barnet som *being* (barnet som lik den vuxna och en kompetent medspelare med rätt att slippa manipulerande styrning mot en utpekad framtid).

Kanske har han rätt? Och kanske är det därför som inlärningsteorin idag avfärdas så kategoriskt och dessutom framställs som både passé och som rättspsykologi med begränsad förklaringsförmåga?

Men det skulle förstås också kunna ha att göra med Skinners fäbless för att omvandla sina vetenskapliga fynd till människokontrollerande teknologi och uttrycka sig kategoriskt på gränsen till dogmatiskt. Just det kan bli svårt för många att förena med inte bara diskursen om det kompetenta barnet, utan också med en annan hegemonisk diskurs, den om det liberala, autonoma subjektet, den demokratiska medborgaren och det demokratiska statsskicket.

När barnet är ett annat slags barn

Hur barnpolitiskt och pedagogiskt inkorrekt inlärningsteorin än kan uppfattas idag, finns det sammanhang där den används utan någon större offentlig debatt, nämligen inom habiliteringen av personer med utvecklingsstörning eller neuropsykiatriska funktionsvariationer. Jag har funderat på hur man ska förstå att det, på något sätt hukande under den utbildningspolitiska debattens radar, hela tiden verkar ha varit ganska okej eller åtminstone rätt så oomstritt att ägna sig åt inlärningsteoretiskt influerade undervisningsmetoder inom den svenska habiliteringen och särskolan, men tabu i, tror jag, de flesta tänkbara andra utbildningssammanhang? Kan det vara så ironiskt att det handlar om särskoleeleverna, och om att dessa inte på samma sätt som andra skolelever, upphöjts till kompetenta barn med rätt att bli lyssnade till och att behaviorismen därför inte behövs proklameras död just där, trots att den i andra sammanhang dödförklarats flera gånger om?

Jag har inte data för att svara på den frågan, men har upprepade gånger under avhandlingsprojektets gång iakttagit att det är väldigt få lärare, barn eller föräldrar med rötter i särskolan som formulerar sig – kritiskt eller positivt – om sina erfarenheter av metoder som Tillämpad beteende analys, TBA, och tydliggörande pedagogik, Teacch (Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children) trots att det är tämligen vanligt förekommande metoder. Jag har också kunnat iaktta hur kritiker och kommentatorer som Englund och Engström (2011a,b) och

andra som utmålar Skinners inlärningsteori som förlegad och överspelad – och/eller som ett nyuppväckt hot vid horisonten – sällan eller aldrig berör de behavioristiska metoder som används i dessa delar av utbildningssystemet. Kanske passar helt enkelt dessa barn inte in i diskursen om det kompetenta barnet och kanske blir därför användningen av de inlärningsteoretiska metoderna här inget problem.

Med eller utan aversiva metoder

Också bland dem som företräder inlärningsteoretiska grundade perspektiv (grupp b ovan) förändras förståelsen och än mer tillämpningen av teorin till följd av den större kontexten.

En skillnad mellan olika företrädare för Skinners inlärningsteori handlar som synen på och definitionen av straff. Vissa använder sig av Skinners ursprungliga definition, andra av senare utvecklingar av den. De som bygger direkt på Skinners definition, tenderar att förhålla sig betydligt mer problematiserande och kritiskt till användning av straff som uppfostrings- och utbildningsmetod, än de som bygger på Azrins och Holz (1966) variant. Särskilt Skinner själv är mycket kritisk. Enligt honom finns det inget lärande i straff, och han varnar konsekvent för att använda aversiva metoder i uppfostrande eller utbildande syfte.

Azrins och Holz definition inskränker innebörden av straff till sådana konsekvenser som *fungerar* (i betydelsen får ett beteende att minska i frekvens eller helt upphöra). Därför finns det följaktligen inte heller, i deras fall, någon direkt orsak att diskutera negativa konsekvenser av straff. Det finns ju redan inskrivet i själva definitionen att straff är sådant som ger avsedd verkan.

Följer vi Skinners synsätt så erbjuder det ett betydligt mer komplicerande perspektiv på straff, inte minst som det också riktar blicken mot den som utdelar straffet. Enligt Skinner fungerar användning av straff relationsförstörande på flera sätt. Dels måste den som straffar kontinuerligt upprepa straffet för att effekten ska vidmakthållas, något som straffaren gärna gör eftersom denna varje gång den utdelar ett straff blir positivt förstärkt genom att det beteende som straffas (tillfälligt) upphör. (Det som är straff för den straffade kan alltså bli en positiv förstärkning för straffaren). Dels blir det bästa sättet att slippa fler straff, ur den straffades perspektiv, att undvika kontakt med straffaren och hålla sig utom synhåll.

Mot bakgrund av de olika sätt som Hundskolan respektive Kometprogrammet tänker kring lärande relationer och förhållandet mellan hund och människa respektive barn och vuxen, skulle det vara lätt att tro att Hundskolan företräder Skinners perspektiv på straff och Kometprogrammet Azrins och Holz, men riktigt så enkelt är det inte. Istället är det Azrin och Holtz definition som råder både på Hundskolan och på Kometprogrammet. Men i helt olika tappning.

Under mina observationsstudier på Hundskolans instruktörsutbildning respektive Komet-programmets utbildning av blivande föräldrautbildare möter jag två olika sätt

att tänka kring Skinners inlärningsteori. På Hundskolan är inlärningsteorin placerad i ett sammanhang som eftersträvar att aldrig göra något svårare än att hunden har möjlighet att lyckas. Här framhålls att det hunden klarar av är kontextbundet: det som den kan med en person i en miljö, behöver den inte kunna med en annan person (eller samma) i en annan miljö. Utgångspunkten är att hunden vill samarbeta. För människan handlar det om att utveckla metoder för kommunikation, att göra sig förstådd och att göra uppgiften tillräckligt motiverande. Det förutsätter, förutom användning av positiv förstärkning, också förmågan att växla mellan det egna och hundens perspektiv, för att tolka vilka särskilda utmaningar en viss situation ställer hunden inför. Inlärningsteorin uppfattas på Hundskolan som en potent metod som gör det möjligt att förfina kommunikation och det ömsesidiga förtroendet mellan människa och hund. Samtidigt är sammanhanget större än inlärningsteorin. Den är ingen fräslärlära stående på egna ben, utan den är ett kommunikationsredskap i ett större metodkomplex som eftersträvar samverkan byggd på ömsesidig förståelse och respekt.

På Komets gruppleddarutbildning för blivande föräldrautbildare ses inlärningsteorin också som en kraftfull metod för att påverka den andra parten (bestående av en eller flera) i en relation. Men till skillnad från Hundskolans praktik används den här mindre till att utveckla nya kunskaper och öka den ömsesidiga förståelsen och mer till att *reducera* eller *eliminera* redan utvecklade problembeteenden. Förhållandet mellan barn och vuxen är här också betydligt mer hierarkiskt och framför allt i avsaknad av den strävan efter att växla mellan att se situationer ur det egna och den andras perspektiv, det vill säga göra den sorts rollövertaganden som är kännetecknande för relationen mellan människa och hund på Hundskolan. I svårare fall används inom Komet också en form av aversiva metoder (straff) som Hundskolan (och Skinner själv) ser som relationsförstörande. (Den enda form av straff som förespråkas på Hundskolan är sådana som hunden inte uppfattar som straff, exempelvis en kastad köttbulle för att få den att sluta skälla.)

Ett av de stora frågetecken som stiger upp ur analysen av Komets gruppleddarutbildning är just det: *varför* ser kometprogrammet de aversiva metoderna som bra – eller nödvändiga – i de mest komplicerade vuxen-barn-relationerna när de så enträget avråder från dem i alla andra relationer? Borde de inte vara lika negativa för alla barn och för alla relationer?

Min tolkning av detta är att det handlar om att Kometprogrammet, i sällskap med andra nordamerikanska Parent Management-program, byter fot och möjliggör för de vuxna att förstärka sig själva när de är på väg att förlora kontrollen. I situationer där föräldrar fortsätter att förvänta sig saker av sina barn som är för svårt för barnen, blir det för svårt för föräldrarna. Då behöver de dessa metoder som åtminstone tillfälligt får dem att känna det som att de har kontroll – också om metoderna kanske bara leder till att barnet framöver ytterligare distanserar sig från den vuxna. Barnet har då, sett ur ett inlärningsteoretiskt perspektiv, blivit förstärkt i ett undvikande beteende (för att slippa ifrån föräldrarnas aversiva metoder), medan den vuxna blivit förstärkt i användandet av de aversiva metoderna, eftersom det till synes har reducerat antalet konflikter (till följd av att barnet håller sig undan).

För mjuk och tandlös ... eller för hård och hierarkisk

Den som, av de analyserade representanterna för olika perspektiv, ger den från övriga mest avvikande beskrivningen av inlärningsteorin (som han talar om som ”belönings-träning i form av positiv förstärkning”), är polishundstränaren i kapitel 5. Hans framställning påminner inte alls om den radikalt behavioristiska inlärningsteori som exempelvis Englund och Engström (2011a, b) och läromedelsförfattarna i samma kapitel frammanar och vänder sig mot – och ännu mindre om Skinners egen framställning. För polishundstränaren bygger inlärningsteoretiskt baserade träningsmetoder på mutor och överdrivet beröm och kan aldrig få hunden att frivilligt välja sin husse eller matte före sådant som han kodar som ”natur”. Ur polishundstränarens perspektiv är hundar en sorts hjälpligt domesticerad natur, som det gäller för människan att hålla på plats så att det vilda i dem inte bryter igenom.

De belöningsbaserade metoderna framställs av polishundstränaren som mjuka och tandlösa. I deras ställe förespråkar han metoder byggda på att man lurar hunden att göra fel för att därigenom få möjlighet att korrigera den och lära den vad som förväntas av den: att i varje steg vara uppmärksam och invänta människans order. Polishundstränarens metoder för att etablera denna mänskliga överordning är framför allt olika varianter av icke-aggressivt våld (tillrättavisningar med rösten, uttryck för missnöje som gör hunden fjäskig, daskar med handen och koppeltryck i halslänkar). Att träna sin hund på detta vis sänker, enligt polishundstränaren, stressnivån och skapar vad han omtalar som en god relation. Att träna belöningsbaserat höjer istället stressnivån och riskerar att förstöra både hund och relation.

Det finns en sak som förenar polishundstränaren med Tomas Englund och Ingemar Engström (2011a,b). Deras avståndstagande från inlärningsteoretiska metoder och inlärningsteoretiskt grundade lärande relationer tycks vara lika starkt och lika djupt känt. Deras skäl till detta avståndstagande är dock diametralt motsatta. Där polishundstränaren saknar ett tydligt, auktoritärt ledarskap och uppfattar de inlärningsteoretiskt inspirerade metoderna och lärande relationerna som otillräckliga och till och med farliga (det går inte att belöna fram lydnad och inte heller att uppfostra en hund utan att ibland med stora bokstäver tala om vem som bestämmer), ser Englund och Engström dem som uttryck för hierarkisering, makt och disciplinering och därigenom som en olycklig utmaning av den svenska skolans värdegrund och dess strävan efter samspel, dialog och deliberation.

Tankar om eleverna

Både polishundstränaren och Englund och Engström (2011 a,b) förhåller sig till en idé om Skinners inlärningsteori som – om än på olika sätt – avviker från den jag med utgångspunkt i Skinners egna texter presenterar i kapitel 4. De använder sig av sina idéer om eleverna (hundar respektive barn) för att förstärka sin argumentation.

I polishundstränarens framställning av hundar finns det en primitiv råhet, som gör att en hund som inte disciplineras genom tillrättavisningar, alltid förväntas välja jakt och sex framför att samverka med en människa. Därför är, menar han, mjuka och belöningsbaserade metoder verkningslösa och olämpliga att använda i uppfostran och utbildning av hundar.

I Englund och Engströms fall avvisas de inlärningsteoretiskt grundade metoderna istället med hänvisning till barn som *beings*. Barn är, enligt Englund och Engström (2011a,b), aktiva, nyfikna, kompetenta och inställda på samverkan. Istället för behavioristiska metoder byggda på prediktion och beteendekontroll borde dessa barn därför få ingå i lärande relationer präglade av lyhördhet, samspel och ömsesidighet.

Går vi vidare och jämför Englund och Engström med Hundskolan, finns det paradoxalt nog (mot bakgrund av hur olika de värderar och förhåller sig till inlärningsteorin) en likhet mellan de ideala lärande relationer som de förra tecknar konturerna av (ömsesidiga, lyhörda, icke-hierarkiska) och Hundskolans inlärningsteoretiskt grundade idéer om uppfostran och utbildning av hundar och metoder för att skapa goda relationer mellan människa och hund.

Efter observationsstudien på Komets gruppleदारutbildning, är min slutsats att det som tydligast skiljer sig mellan Englund och Engströms förhållningssätt och Kometprogrammets, är synen på barnet. Där Komet ser barnet som en funktion av omgivningen och fokuserar på hur de vuxna i omgivningen ska anpassa sitt sätt att bemöta (och på så vis förändra) barnet så att barnets problemskapande beteende motverkas, utgår Englund och Engström från barnet som en kompetent medspelare och försvarar med det som utgångspunkt barnets rätt att vara med och definiera, och kanske till och med utmana, det som är själva Komet-programmets fundament.

Englund och Engström befinner sig på så vis närmare Hundskolans vision och lärande relationer än Kometprogrammets. Men det handlar egentligen inte, trots att debatten ger sken av det, om ja eller nej till inlärningsteoretiskt baserade metoder, utan om att inlärningsteorin i det ena fallet (Hundskolan) används som metod för kommunikation, upprättande av sponsorer och en sorts bemyndigande (hundens ökade möjlighet att ta initiativ, och för den delen signalera nej, i relationen) och i det andra fallet (Komet) som metod för reglering och styrning av barnet. Att vilja reglera och styra barnet behöver inte i sig betyda en vilja att dominera eller omdana det till lydiga underått, men just genom att barnet är så osynligt i kometprogrammet – och den vuxnas agerande så centralt – så försvinner den där dimensionen av partnerskap och värdet av att ta varandras perspektiv, som är så framträdande på Hundskolan.

Jag förstår att Kometföreträdarna menar att det inte går att etablera något partnerskap med ett barn som inte samspekar till följd av att det blivit förstärkt för ett problemskapande beteende, och att detta barn till och med kan vara en fara både för sig själv och för sin omgivning. Jag förstår också att de inlärningsteoretiska metoderna (framför allt de positiva i programmets pyramidbas men också, när utmaningarna i relationen är stora, de aversiva i pyramidtoppen), syftar till att etablera en fungerande relation som *i sin tur* ska kunna generera en bättre och mer positiv relation.

Det problematiska, om man tycker det är problematiskt, med Kometprogrammets metodik handlar inte om inlärningsteorin i sig, utan det sätt den inom Komet tas i bruk. Tolkningen av Hjalmar Söderbergs text ”Man vill bli älskad...”, skulle kunna ha varit en annan. I stället för att ta fasta på påståendet om att barnet i alla lägen blir positivt förstärkt av uppmärksamhet (också negativ), kunde metoden, som på Hundskolan, som i Hejlskovs lågaffektiva pedagogik, som i Haraways beskrivning av den signifikanta annanheten, intresserat sig för att inte bara sluta ge visst beteende uppmärksamhet utan också, tillsammans med barnet och genom att försöka se situationen ur barnets perspektiv, utforskat vad det egentligen är som är problemet. Ibland kan, som Hejlskov (2014) påtalat, det som blir ett problem för någon (till exempel föräldern eller läraren) vara *lösningen* på ett problem för den andra.

Ekot av efterkrigstidens aga-debatt

De diskursiva positioner som i 2000-talets Sverige avtecknar sig när inlärningsteorin framställs och tolkas, fungerar som ett slags eko av den moraliska respektive miljöorienterade diskurs som formerades redan under efterkrigstidens debatt om agans vara eller icke vara i skolan (Qvarsebo, 2006). Det antyder att svaret på frågan om skillnader i värderingen av inlärningsteorin inte enkelt kan återföras till skillnaden mellan människor och hundar.

Centrala element inom den moraliskt orienterade diskursen var, precis som för polis-hundstränaren idag, regler, regelefterlevnad och straff, och företrädarna, varav många själva var folkskollärare, förespråkade möjligheten att använda skolaga, eftersom de upplevde att den bidrog till att skapa ordning och reda, skyddade eleverna från skador och olyckor och formade framtida dugliga medborgare. Diskursen befann sig i konflikt med den så kallade miljöorienterade diskursen, som, inte minst som representant för något nytt och ljus och framåtsiktande (till skillnad från den mörka och bakåtsträvande moraliska diskursen) med ledord som demokrati, frihet, individualitet och omvårdnad ville avskaffa skolagan för att genom metoder byggda på delaktighet, kamratskap och förtrolighet främja elevernas utveckling till kritiskt reflekterande samhällsmedborgare (Qvarsebo, 2006).

Den moraliska diskursen har under 2000-talet varit flitigt företrädd i svensk politik, inte minst genom den liberala skol- och utbildningspolitikern Jan Björklunds politik, medan den miljöorienterade diskursen framstår som starkare inom den pedagogiska och utbildningsvetenskapliga forskningen och praktiken. Det medför att de grupper som positionerar sig i denna diskursiva kamp, påminner om de som stred om agans vara eller icke-vara under efterkrigstiden. Vi har på den miljöorienterade sidan de som argumenterar för det kompetenta barnets rätt till inflytande, medborgarskap och beskydd och vi har på den moraliska de som argumenterar för vikten av att lära barn rätt och fel, ansvar, hyfs och ordning.

Konfliktlinjerna mellan den moraliska och den miljöorienterade diskursen finns inom uppfostran och utbildning både av hundar och av barn.¹⁸⁷ Men värderingen av inlärningsteorin och positioneringen i förhållande till denna, ser väldigt olika ut inom hundträningen och etologin jämfört med svensk skola och utbildningsforskning. Där inlärningsteorin inom hundträningen uppfattas som något som genom att vara nytt, positivt och mjukt *utmanar* den moraliska diskursen, uppfattas inlärningsteorin inom det som skulle kunna beskrivas som en sentida släkting till den miljöorienterade diskursen, som något som när det handlar om barns uppfostran och utbildning, genom hårda, auktoritära metoder, *representerar* den moraliska diskursen.

Den svåra evidensen

Det jag beskrivit ovan om den diskursiva kampen om inlärningsteorin är, som jag ser det, ett av avhandlingens viktigare bidrag till utbildningsvetenskapen: dels för att det kan bidra till fördjupad (och kanske även korrigerad) förståelse av Skinners inlärningsteori, dels för att det visar att det inte bara handlar om inlärningsteorin och dess vetenskapliga evidens, utan också om det motstånd mot teorin som bygger på halmdockan "behaviorism" och gör det svårt att föra mer utforskande samtal om inlärningsteorin och dess eventuella värde i samband med uppfostran och utbildning.

På så vis kan resonemanget också bidra till diskussionen om evidensbaserade metoder i svensk skola, eftersom det gör synligt att själva den vetenskapliga prövningen inte säger hur en viss metod fungerar i praktiken. När Skinners inlärningsteori flyttar ut från laboratoriet och börjar migrera från en uppfostrings- och utbildningskontext till en annan får den olika innebörd och funktion, bland annat till följd av idéer om eleverna, synen på likhet respektive olikhet och tankar om den bästa utformningen av lärande relationer.

En fråga som vuxit fram hos mig medan jag arbetat med Skinners kritikers texter är vad som gjort att den radikala behaviorismen av många kommit att ses som så nattstån- den och obsolet – också inom den utbildningsvetenskapliga forskningen och praktiken. När Skinners inlärningsteori förkastas är det, vad jag förstår, inte för att den överbevi- sats eller beslagits med allvarliga fel, utan snarare för att den påståtts studera fel saker, ha för stora eller felaktiga anspråk och för att den blandats samman med en del av de mer drastiska yttranden som Watson gjorde i den klassiska behaviorismens namn.

Persson och Sahlin (2013) konstaterar att det finns tillfällen när företrädare för ojämförbara vetenskapliga teorier, börjar bråka om hur världen är beskaffad. Egentligen står inte teorierna i något direkt motsatsförhållande till varandra, "ingen av dem hävdar något den andre förnekar", men de pratar förbi varandra. Persson och Sahlin (sid 256,

¹⁸⁷ Jag är medveten om att de här två diskurserna bildar en ganska enkel och svartvit dikotomi och jag är medveten om att det också finns en gråskala. I mitt syfte fungerar de dock väl, som ett sätt att fånga några (om än inte de enda) diskursiva uttryck och motsättningar.

med referens till Frank Ramsey, 1929) menar att varje teori bygger på ett antal grundläggande, centrala begrepp, exempelvis ”död”, ”diabetes”, ”äldre”, ”inläring”, ”prinsar” eller ”drakar”. När begreppen kombineras i teorin blir de ”teoretiska kompisar”, som gemensamt bidrar till att berätta, förklara, förändra och förstå något, samtidigt som de, genom att vara impregnerade av teorin, också riskerar att förvränga vår syn. Vi kommer att se vissa saker men inte andra (eller, som den holländska etologen med mera Frans de Waal formulerade det när jag lyssnade till honom i Lund 2016, de kan få oss att tro att vi ser och uttalar oss om ”naturen i sig”, när vi i själva verket uttalar oss om en aspekt av naturen som är anpassad till vårt sätt att fråga). En teori om drakar och krigiska prinsessor kan göra oss blinda för de inlärningsmekanismer som gör det möjligt för en djurtränare att med operanta metoder och på en given signal få tusentals fjärilar att flyga från ett hörn av en trädgård till ett annat, eftersom teorin överhuvudtaget inte handlar om det (mer om fjärilsprojektet, se Ramirez, uå). Och en teori om hur man med positiv förstärkning kan träna fjärilar att flyga på detta vis, kan ställa sig i vägen för den som vill studera hur en djurparksschimpans planlägger en attack på morgondagens djurparksbesökare.

När den behavioristiska halmdockan kritiseras för att vara simplistisk, hierarkisk, odemokratisk, blind för komplexiteten i mänskligt handlande eller byggd på bestraffning händer samma sak. Den anklagas för att *inte* svara på de frågor den *inte* gör anspråk på att besvara. På så vis *blir* inläringsteorin det den kritiseras för att vara, vilket samtidigt är något ganska annorlunda än det den ursprungligen var och kanske, möjligen, fortfarande skulle kunna bli.

Vi närmar oss det här projektets punkt men jag vill först än en gång återvända till Johan Asplund och Hundskolan. Båda har varit centrala för det här projektet och funnits med mig i viktiga delar av processen. Central, fast hon kom med så sent, har också Donna Haraway varit. Även hon får sin plats i avhandlingen avslutning.

Social responsivitet – en relationell förstärkning

Även om Johan Asplund inte skulle ha uppskattat att få begreppet social responsivitet – denna det sociala livets kanske mest elementära form – förbundet med Skinners inläringsteori, skulle jag säga att en av de viktigaste positiva förstärkarna som används inom Hundskolan är social responsivitet. Både hund och människa blir positivt förstärkta av att förstå varandra och av att gemensamt lösa olika problem. Dessa problem handlar ofta, i avsaknad av verbalt språk, om utmaningar rörande att förstå vad den andra vill och i detta sammanhang fungerar inläringsteorin som en kraftfull kommunikationsmetod.

Med klick, beröm och/eller godis kan människan förtydliga att ”nu fattar du”. Och med tiden blir hunden allt skickligare på att i sådana där situationer ”bjuda beteenden”, vilket är ett uttryck som beskriver en sorts hjälpsamma, ordlösa frågor som hunden kan formulera genom att göra olika saker: Ska vi göra så här? Är det så här du menar? Eller

kanske så här? Människan sin tur svarar på dessa frågor genom att instämma med ett ja! eller bra! eller klick! när hunden närmar sig det beteende som människan försökt föreslå/kommunicera – eller när hon bejakar hundens eget förslag.

Omvänt är den sociala responsivitetens motsats, det vill säga den asociala responslösheten, aktiverad i den typ av lärande relationer som framför allt polishundstränaren företräder. Där handlar det om att genom att visa missnöje med hunden uppträda asocialt responslöst, vara ”sur” och missnöjd, för att få hunden att törsta efter bekräftelse (det vill säga ett positivt socialt gensvar). När polishundstränaren beskriver hur hunden blir ”fjäskig”, kan det handla om just det – att den på alla upptänkliga vis söker social respons – alternativt om rädsla för att göra fel och bli utskälld. Så länge hunden är förtöjd i ett koppel har den ingen möjlighet att ta ut avstånd till den som använder sig av aversiva metoder, vilket möjligen kan göra den extra utlämnad i en sådan relation.

Att inlärningsteorin i hundträningssvärlden ofta kallas för belöningsbaserad träning ger en något skev bild av vad det handlar om. Det kan låta som att hunden bara gör det människan vill så länge denna erbjuder godisar, leksaker och glada tillrop när hunden gör ”rätt”. I själva verket är det inte sällan så att godiset blir överflödigt och fasas ut när väl hund och människa förstått varandra. Då utgörs den positiva förstärkningen istället av själva förståelsen och den möjlighet den ger hund och människa att göra något tillsammans.

Ömsesidig förståelse och social responsivitet är exempel på en sorts belöningar, men det är sällan så det framställs. Eller tolkas. Risken med att förstå uttrycket ”belöningsbaserat” som likvärdigt med utdelning av godis eller en leksak, är att den som analyserar den lärande relationen blir blind för att även till synes altruistiska beteenden kan vara positivt förstärkande. Ett exempel på det är, som jag skrev tidigare, när de Waal menar sig ha vederlagt inlärningsteorin när en råtta väljer att befria en kompis istället för att smörja kråset med en chokladbit. För så behöver det naturligtvis inte alls vara. En kompis, eller bara känslan av att ha gjort gott, kan vara minst lika positivt förstärkande som en godbit.

Jag har hittills diskuterat hur den sociala responsiviteten kan fungera socialt förstärkande mellan människa och hund. Resonemanget borde, vad jag kan se, ha relevans också för hur man skulle kunna besvara samma fråga när det handlar om människor och om relationer mellan vuxna och barn.

Här någonstans finns också det som jag avhandlingen igenom beskrivit som min intellektuella nervositet: frågan om varför tillämpningar av inlärningsteorin uppfattas som så problematiska när vi talar om mänskliga relationer, medan det, för vissa av oss, kan fungera förlösande i relationer mellan människa och hund. Är det bara för att det är okej att manipulera hundar men inte barn? Eller är det för att vi, precis som de Waal, gör en alldeles för snäv tolkning av både Skinners inlärningsteori och av vad som fungerar som en förstärkning?

Jag har inget färdigt svar på den frågan, men anar att både föräldrar och lärare skulle kunna ha en del att lära om vi gjorde oss av med halmdockan och närmade oss Skinners inlärningsteori mer förutsättningslöst. Kanske kan vi rama in den på ett nytt sätt genom

att närma oss den från hundarnas håll? Vad händer exempelvis om vi ersätter den behaviorismkritiska dikotomin fri kontra kontrollerad med exempelvis positiva kontra aversiva metoder eller, bara, inte alls dikotomt: med Haraways signifikanta annanhet och skillnaden mellan att träna någon (reproducera likhet) och träna *med* någon (att bjuda in annanheten)?

Det är något av det som jag försökt bidra med genom den här avhandlingen. Ibland tror jag att vår sikt skymms av teknologier som klickerdosor, teckenekonomier och godis-skålar. Ibland har jag tänkt att det kanske finns sådant i Hundskolans tillämpning av Skinners inlärningsteori som kunde vara bra att förstå för den som uppfostrar och utbildar barn och kanske även bra, eller till och med ännu bättre, för dessa barn?

Omvänt skulle vi med bara lite ökad kunskap och medvetenhet om inlärningsteorin vara bättre rustade att tolka det som jag upplever just nu pågår runtomkring oss, nämligen inlärningsteorins återkomst (om den nu någonsin varit borta).

När jag ser mig omkring idag så ser jag alltfler metoder för att påverka mänskligt beteende, som inte riktas direkt till människorna utan till deras omgivning. Ett sådant exempel är nobelpristagaren och beteendekonomen Alfred Thalers teori om nudging (att genom insatser i omgivningen knuffa människor att göra rationella val, exempelvis vad gäller pensionssparande, hållbar utveckling eller organdonation). Ett annat är den form av stadsplanering som kallas för Crime Prevention through Environmental Design, PTED. Och en tredje är beteendefokuserad organisationsutveckling, så kallad Organizational Behavior Management, OBM. Även en behaviorismkritiker som Bo Hejlskov Elvén och hans lågaffektiva bemötande, LAB, uppvisar släktskap med Skinners radikala behaviorism, inte minst genom det fokus på omgivningen, på kravanpassning och på vikten av självkontroll som metodiken bygger på.

Till sist

Ett komprimerat svar på den fråga som implicit finns i avhandlingens syfte är alltså att värderingen och tillämpningen av Skinners inlärningsteori är motsägelsefull och kontextbunden och att det som händer när den migrerar mellan olika uppfostrings- och utbildningskontexter är att både teorin och syftet med användningen av teorin förändras.

I flera av de sammanhang som jag analyserat används en förvrängd bild av inlärningsteorin, som kontrast och som ett sätt att mejsla fram ett eget avvikande synsätt på uppfostran och utbildning. Omvänt finns det bland dem som tillämpar Skinners inlärningsteori för uppfostran och/eller utbildning också delvis motstridiga framställningar av teorin. Där det inom Hundskolan handlar om en tillämpning utan inslag av aversiv styrning och med en stor frihet för båda parter inom relationen att ta egna initiativ, förespråkas istället inom Komets gruppleddarutbildning inslag av konsekvenspedagogik, ensidigt utformade belöningsystem och aversiva metoder (det senare framför allt när det gäller den grupp barn som har de mest utpräglade problemskapande beteendena).

Går det då mot den bakgrunden att förstå varför inlärningsteorin tenderar att värderas olika inom hundträning, barnuppfostran och utbildning av barn? Det lätta svaret skulle kunna vara att det finns så grundläggande skillnader mellan människor och andra djur, både vad gäller verbal förmåga och demokratiska fri- och rättigheter, att en sådan jämförelse inte låter sig göras. Att, med Skinners terminologi, tänka i termer av att kontrollera människor genom att kontrollera deras omgivning kan, med den utgångspunkten, aldrig rättfärdigas på samma sätt som en motsvarande kontroll av andra djur, eftersom det i grunden skulle utmana uppfattningen om människans särskildhet och människans unika demokratiska samhällliga organisering.

Det är i sådana banor som en vanlig kritik av inlärningsteorin och radikalt behavioristiska uppfostrings- och utbildningsmetoder rör sig. Men, och det har varit en av ingångarna för mig i det här avhandlingsprojektet, om man inte omedelbart gör dessa kopplingar mellan människan som skapelsens krona, den liberala demokratin och den deliberativa skolan, utan prövar att närma sig Skinners inlärningsteori från det andra hållet, från hundarna, och frågar sig varför den metod som där blir mjuk, positiv och interaktiv inte skulle kunna bli det när det handlar om uppfostran och utbildning av barn, så kan möjligen nya perspektiv öppna sig.

Jag har inte i avhandlingen kommit fram till något heltäckande svar på frågan, men en sorts hypotes har ändå tagit form. Denna hypotes föreslår att skillnaderna mellan hur inlärningsteorin framställs och värderas i fråga om uppfostran och utbildning av barn respektive av hundar, åtminstone till en del har med diskursiva föreställningar om likhet kontra olikhet och *being* kontra *becoming* att göra. När diskursen om det kompetenta barnet växer sig starkare får äldre uppfostrings- och undervisningsmetoder grundade i ett erkännande av barnet som olikhet den vuxna – och *ännu ej vuxet* – svårare att vinna legitimitet. Att använda sig av inlärningsteoretiskt grundade metoder uppfattas i en sådan kontext som en illegitim styrning (manipulation) av barnet och hamnar i uppenbar konflikt med det utbildningssyfte som Biesta (2011) omtalar som ”subjektifiering”. När barnets egen röst och perspektiv dessutom verkar tonas ner inom de metoder och utbildningar som bygger på Skinners inlärningsteori, kan upplevelsen av manipulation och indoktrinering bli än mer förstärkt. Det blir en metodik för vuxna att kontrollera barn, inte, som på Hundskolan, en metodik för förhöjd ömsesidig kommunikation och ökad beredskap att se världen ur varandras perspektiv.

Jag har under avhandlingsprocessen inte mött några exempel på inlärningsteoretiskt grundade metoder för uppfostran och/eller utbildning av barn, som grundats i en likartad idé om ömsesidighet, social responsivitet, responsibilitet och likvärdig frihet att inom den lärande relationen ta initiativ, som den jag mötte inom Hundskolan. Varför har jag svårt att förstå. Men kanske kan det handla om de olika vägar inlärningsteorin tog när den rörde sig ut från laboratorier och de olika traditioner som verksamheter som Komets föräldrautbildning respektive Hundskolan kommit att vila på.

Om, som jag framkastat ovan, en barnsyn som framhåller fundamentala likheter mellan vuxna och barn skulle kunna bidra till att inlärningsteorin uppfattas som förkastlig, finns det omvänt några exempel i mitt material där *olikhet* inom en lärande relation

anförs som en särskild kvalitet och inlärningsteorin som en metod för kommunikation som i vissa situationer gör det möjligt att etablera förståelse över denna olikhet. Donna Haraways (2003) resonemang om *companion species* och *significant otherness* bygger på ett sådant synsätt. Likaså de hundtränare (exempelvis Rugaas och Jensen) som (egentligen tvärtemot Haraways synsätt), föreslår att hunden ska förstås som ett barn. Detta barn är nämligen, som jag läser dem, *inte* att jämföra med det inkluderade, kompetenta barn som konstrueras som *likt* den vuxna, utan ett barn som är jämlikt men *olikt*, ungt och därför i behov av särskild omsorg och omtanke.

Diskursen om det kompetenta barnet är stark, men det borde vara möjligt att utan att hänfålla till någon sorts moralisk diskurs, börja prata om de möjligheter som kan finnas i att återvända till ett erkännande av barnet som *olikt* den vuxna, och så från det gå framåt och fråga vad en relation mellan vuxen och barn byggd på deras ömsesidiga signifikanta annanhet skulle kunna innebära. Det är möjligt att en sådan konstellation överhuvudtaget inte behöver inlärningsteorin, på det viset som Haraway och Cayenne eller människor och hundar på Hundskolan gör. Det är också möjligt att det trots allt finns något där att lära – som har med inlärningsteorin att göra eller, kanske än mer sannolikt, med hela den kontext och idé om lärande relationer och elevers rätt att inte vara ”radiostyrda”, som hela Hundskolans instruktörsutbildning bygger på.

I analysen av debatten om Skol-Komet 2011 (i kapitel 5) hävdade jag att jag egentligen inte ser något som motsäger att en radikal behaviorist skulle vilja utveckla exakt just det som Englund och Engström (2011 a,b) säger sig eftersträva. Språkbruket skiljer sig förvisso. Metoderna likaså. Men i grund och botten är det fortfarande oklart för mig varför de operanta metoderna inte skulle kunna användas i, exempelvis, subjektifierande syfte.

Kan det vara så att den anpassning av eleverna till värdegrunden som såväl Kometföreträdarna som kritikerna säger sig eftersträva skiljer sig åt på ett distinkt vis? Kanske har, om vi använder oss av Biestas (2011) begrepp, ett program som Skol-Komet ett mer uttalat socialiserande syfte (en anpassning av barnet till någon form av oproblematiserad *common sense* av typen sitta still, lyssna och svara på tilltal, hålla överenskommelser, visa respekt, ta hänsyn, ta ansvar för sin egen plats i gruppen, etc), medan det Englund och Engström eftersträvar snarare betonar det kompetenta barnets förmåga till samspel och inbrytningar, *subjektifieringen*.

I förstone kan inlärningsteorin, med sin indoktrinerande och manipulativa potential, framstå som tämligen oförenlig med subjektifiering. Jag tror dock att den oförenligheten är en av de tankevrpor som vi skulle ha glädje av att inte göra. Om vi istället undersökte på vilken grund – och hur – barn socialiseras idag och hur socialisationen samspelar med både civilsamhällets och skolans värdegrund, skulle samtalet om metodval kunna komma in i ett senare skede än nu. Vi skulle kanske till exempel bli överens om att det finns somligt som vi *vill* och till och med *ska* försöka styra våra barn att bli? Och vi kunde därefter gemensamt utforska *hur* vi i så fall skulle kunna göra det, på ett schysst sätt.

Den svenska läkaren och författaren Stefan Einhorn (2007, 2018) förespråkar snällhet, inte minst för att han menar att snällhet föder ytterligare snällhet. Bo Hejlskov Elvén förespråkar att vi vuxna ska vara noggranna med hur vi anpassar krav och omgivning till våra barns och elevers förmågor, för att ge dem chansen att i normalfallet lyckas. Hundskolan påminner om att det vi kan är både kontextuellt och relationellt och förespråkar att människan dels tar ansvar för att inte utsätta sina hundar för något för svårt, dels använder "schyssta metoder" för att bjuda in hundarna att vara aktiva i relationen och slippa bli "radiostyrda", dominerade och fråntagna sitt partnerskap. Schyssta metoder skapar schyssta relationer, är tanken. På så vis närmar de sig den egentligen fundamentala Skinnerska idén om att vi bäst utvecklar våra liv tillsammans genom att förändra den omgivning vi lever dessa liv i.

SUMMARY

The aim of this dissertation is to investigate what happens to the radical behaviorist B F Skinner's learning theory when it migrates from one educative context to another. What do the representatives for different contexts say about the theory? How is it practiced, advocated, problematized or refused?

In addition, my overall aim is to destabilize certain discourses about radical behaviorism in general and Skinner's learning theory in particular.

It all started in 2011 when we took Lissie, our young Border collie mix to "dog school". Having raised several dogs in my life prior to Lissie had instilled in me a high degree of certainty about effective rearing methods. I was confident that way of effusive praise or treats combined with well-timed corrections were a sure path to success. My daughters, however, were new to dog rearing. I felt that they would stand to gain much by learning from someone they regarded as more authoritative on the subject than their mother.

In the beginning of the first meeting, my youngest daughter proudly practiced the methods I have taught her, a quick jerk in the leash to get the unconcentrated puppy's attention back. Our instructor nearly fainted. Her face crumpled and she kind of threw herself over Lissie to save her from our treatment.

It turned out that nearly everything I had learned about raising dogs was wrong. When Lissie did something unwanted we should not correct her at all. We should just pretend we did not see. And when she did what we wanted her to do, we should cover her in encouraging laudations and yummy treats. Furthermore, if possible, we should also let her find out by herself what it was we wanted her to do, be flexible if there was something we could learn *from her* and, especially, always protect her from doing wrong.

Afterwards, I have understood that we stepped right into a paradigm shift. In the ordinary Swedish dog owner's vocabulary, this shift is often talked about as the transfer from harsh to gentle training methods. In professional dog trainers' words, it is instead described as the triumph of operant psychology over methods based on pressure and dominance (Pryor 2011, Bodfäldt 2013, Svartberg 2010 and Atterbom, 2008). Instead of raising the puppy by threats and punishment the dog owner is now encouraged to reinforce desired behavior and prevent and avoid undesired behavior. Moreover, if the dog makes something "wrong" anyhow, the dog owner expects to distract the puppy or just ignore the unwanted behavior.

This experience triggered a sense of mixed emotions. Something I had taken for granted was challenged, and I was hit by intellectual anxiety (Asplund, 1986 [1970]). It was not just all I thought I knew about raising a puppy that was challenged; it was also all my presumptions about behavioristic methods in general and B F Skinner's learning theory in particular.

The intellectual anxiety drove me to explore this further. How could it be that Skinner's learning theory when it comes to raising and educating children is often talked about as hierarchical, harsh and controlling, when, in the field of raising and educating dogs, it can be presented as nearly the opposite: as something that attempts to create more equal, gentle, communicative and interactive relations between humans and dogs?

To fulfill the aim, I have taken four different steps:

Firstly, I have consulted the original source, namely B F Skinner's own work. How does *he* present his learning theory and how does he relate it to radical behaviorism?

Secondly, I have compared Skinner's view of the learning theory with other images of it. How is it presented, practiced, problematized and/or rejected by representatives of different educative contexts? This comparison aims to a) investigate different approaches to and conceptions of the learning theory, b) reveal how these approaches and conceptions are used and held together to mark differences between one point of view from other point of views?

Thirdly, I have explored and tried to understand the detraction and obscuring of Skinner and his learning theory in some contemporary educational scientific and social psychological contexts. To do this, I have related aspects of radical behaviorism and the learning theory to corresponding aspects of

1) the social behaviorism of the American philosopher George Herbert Mead (1976 [1934]) and

2) the cultivation of Mead's theory into a theory of social responsiveness, undertaken by the Swedish sociologist Johan Asplund (1987a, b). Both Skinner's and Mead's theories evolved in relation to John B Watson's classical (respondent) behaviorism, but today only Mead's perspective is taken into account in contemporary educational studies, sociology and social psychology. How come?

Fourthly, and on a more concrete and relational level, I have analyzed the materialization of different discourses about Skinner's learning theory. What kind of learning relations do representatives of different educative contexts argue for and what kind of learning relations do their perspectives make possible?

Based on a variety of material, such as curricula for the elementary school in Sweden, newspaper articles and debates, official reports of Swedish government, textbooks, lectures, blogposts and special courses for on the one hand parents and on the other puppy owners, in my study I try to answer those questions by examining various conceptions of Skinner's learning theory and radical behaviorism. The text is written in an essayistic style, which is also an important part of the analysis and of the overall aim to destabilize some of the more frequent presumptions about Skinner's learning theory. In the end, I hope that my thesis will make it possible to talk about the learning theory from other perspectives than the dismissive (or, for that part, the very devoted). To do this it is crucial not to fall into old dichotomous thinking, like animal versus humans or children versus adults. In my case, it is not meaningful to criticize Skinner for transforming his

experimental findings based on doves and rats into human behavior (it does not help me at all to understand what I experienced with Lissie and my daughters on the puppy course). If I want to do something about my intellectual anxiety, it is much more fruitful to explore if there is something in the learning theory that can be valuable for building equal and gentle relationships between diverse *beings* (like the ones I saw at the dogs school), whether we call them humans, children, adults, animals or dogs. The interesting point in this case is not what divides us, but what we can be together.

The dissertation is divided into four sections. The first consists of an introduction and a presentation of my theoretical perspective, methods and material. The second section consists of four chapters, quite dissimilar, but brought together by the cohesive aim to analyze how Skinner's learning theory is practiced, advocated or rejected in different contexts. In chapter 3, I analyze hidden learning theoretical expressions in curricula for children and dogs. In chapter 4, I present Skinner's learning theory and examine how he transfers it from the laboratories into that social philosophical construction known as radical behaviorism. In chapter 5, I analyze critical images of the learning theory in some different settings: a lecture given by a police dog trainer from The Swedish Working Dog Association (SBK), a debate about radical behavioristic methods in a popular scientific magazine for Swedish school teachers and some textbooks written for the teacher education or for evaluation of learning relations in Swedish preschools and schools. Moreover, in chapter 6, I present some of the scholars that brought the learning theory out from the laboratories and into the world of training and communicating with other animals. Adjacent to this, I also uncover straw man arguments about behaviorism.

In the third section, I present the results from the two more extensive observational studies I have undertaken in two educative contexts building on Skinner's learning theory: a dog trainer course at the dog school, "Hundskolan", and a course for former instructors of a parental management program, Komet, arranged by Stockholm municipality.

In the fourth section of the dissertation, I relate my results to Johan Asplund's theory of social responsiveness and Donna Haraway's theory of *companion species* (chapter 9). Finally, in chapter 10, I try to conclude some of my results and speculate a bit about the possible future of the learning theories.

The study has both a theoretical and empirical approach. On the one hand, I try to understand the theoretical transformation of the learning theory when it migrates from one context to another, on the other hand I try to investigate the materialization of these discourses in concrete learning relations.

Theoretically, beside the reading and presentation of Skinner's learning theory (which can be seen as both empirical material and theoretical), I approach my material from two different points of view: a discourse analytical perspective inspired by Michael Foucault, Chantal Mouffe and Ernesto Laclau, and a social psychological [perspective] inspired by, especially, Johan Asplund's theory about social responsiveness and Donna

Haraway's about *companion species*. Important social psychological concepts in the analysis are Johan Asplund's dichotomy social responsiveness and "asocial responsiveness" and Haraway's *significant otherness*. Gradually, during the dissertation work, it has been more and more obvious that both the valuation of social responsiveness and ideas about the subjects forming the learning relations are important for to understand how Skinner's learning theory can be envisioned.

Discourses are always contextual (in time and place) and could be described as certain and regulated ways of talking and producing meaning about something. Discourses constitute both knowledge and power relations. By combining a discourse analytical and a social psychological perspective, it has become possible to explore both how discourses become part of ordinary people's lives and daily routines and how discourses form (and transform) institutions.

To study something from a social psychological standpoint is to focus on the interrelations between individuals or between individuals and society. It has to do with fundamental processes like becoming a human (or a dog) and a part of a specific society. Asplund (1983, p 55ff) describes social psychology as the study of a problematic relation between the individual and society, where the human as an individual gradually develops and becomes visible – during the interplay with the environment. This problematic relation makes it interesting to study different intentions with education and schooling because these are practices where society (the state, the municipality or social institutions) in different ways tries to regulate the circumstances under which the individual comes into *being*.

Because of my destabilizing aim of my thesis, one important aspect has been to find the arbitrariness of fixed meanings about radical behaviorism in general and Skinner's learning theory in particular. In my empirical material, I have looked for things such as straw man arguments, contradictions, rejections, silences and how different discourses are framed to differ from others.

According to Foucault (see for example 1971, 1972 a,b, 1987), the development of knowledge is characterized by epistemological ruptures rather than linear improvement. What counts as true in one time, is replaced by something else in another time. Laclau and Mouffe (2008) define discourses as temporarily, fixed meanings and as an ongoing play between differences, where some discursive elements become hegemonic and other concealed, abandoned and forgotten.

In the extended observational studies, I have combined the discourse analytical perspective with the social psychological perspective. The observational studies form a kind of discourse analysis grounded in two different knowledge and training practices ("Hundskolan" and "Komet"). The aim is to understand on what terms Skinner's ideas appear. My ambition has been to investigate and uncover how conversations about the learning theory in relation to dog training and parental training are regulated and how this in turn regulates the way one can and is supposed to establish relations between dogs and humans and children and adults. Questions that have led me in this part of the work are: What kind of learning relations are advocated? What parts of Skinner's

learning theory do the representatives of the different educative contexts emphasize and practice? How do they position themselves in relation to other perspectives on training methods and learning relations? And what, if anything, do they say about the common critique directed to behaviorism and Skinner's learning theory for being hierarchical, controlling and built on punishment?

To be able to explore discursive tension between different perspectives on learning relations, I have both analyzed specific statements and compared them. While doing this I have in particular focused on how discourses are produced by processes of on the one hand definite claims and on the other distancing and omissions.

*

In the thesis, I show how Skinner's learning theory alters with different surroundings. The meaning of the theory and the way it is practiced is not once and for all fixed, but inconsistent and fluctuating.

The straw man

The most striking, and common, alteration of the learning theory is the straw man. In my material, I for example often meet critical voices claiming that Skinner and the learning theory advocates punishment as a technique for raising and educating children (where Skinner actually stands for the opposite.) On the other hand, as a part of the confusing blur of opinions about the learning theory in the context of raising and educating children vs context where dogs are raised and trained (i.e the blur that originally evoked my intellectual anxiety), there is another straw man circulating in the dog training context. Here the learning theory, also misleadingly, sometime is accused of advocating methods – like bribing and pleading – that, according to these critics, are far too mild and weak to function in dogs' punitive and strictly ordered social world.

Radical behaviorism

Positioned inside the philosophical and utopian construction named radical behaviorism, the learning theory, according to Skinner, becomes a possible (but still not accomplished) way of saving the world and controlling the human future. By an experimental approach, Skinner wants to develop human environments that could reinforce altruistic behavior and extinguish everything that previously had strengthened behaviors leading to such phenomena as selfishness, inequality, conflicts, war, pollution and overpopulation.

One part of this migration is also Skinner's technology of teaching. Here is the learning theory transformed into a method for more effective ways of teaching, which in turn is made possible by replacing human teachers (all too easy to please with a polished

apple or flatter with fulsome footnotes) with teaching machines. In this context, Skinner writes some unexpected and unfortunately sketchy sentences about the special qualities the teachers have as humans, and the opportunities the teaching machines open for the teacher to, instead of correct student answers, improve their intellectual, cultural and emotional relations with the students.

The Dog School ("Hundskolan")

The learning theory taught in the education of Hundskolan, is built on a tradition that began with Skinner's former colleagues in the context of animal training for zoological gardens, aquariums, films, commercials, circuses etc. In this context the learning theory has gradually transformed into a method for communication between what Donna Haraway has labeled *companion species*. The relationship between *companion species* is built on *significant otherness*, and differs highly from the kind of discourses about dogs and humans, built on theories about dominance and domestication that I analyze in other parts of the thesis. Rather than a method for establishing and upholding hierarchical relations, the learning theory in Hundskolan is used for creating new kind of relations, where humans and dogs are expected to mutually contribute to both the relation and the joint activities. In these relations, the humans consciously can take the perspective of the dog to adjust the environment in order to avoid errors and encourage the dog to develop "a voice" of its own. In these relations, social responsiveness can function as a reward for both dogs and humans.

Komet, the parental management program

When Skinner's learning theory migrates into the training of future instructors of Komet's parental management program, it is given a new role and, partly, a new content.

The parental management program aims to help parents with especially demanding children. It is supposed to prevent parents from losing their temper and, in the worst-case scenario, hurt their children. It is also supposed to protect the children from future delinquency, drug abuse and mental illness.

The learning theory is used in two ways in Komet: Firstly, as an analytical tool (what do the parents, or parent, do when the child behaves in an unwanted way, what can they do differently to help the child behave in a more respectable and desired way?). Secondly, as an instrument to form the child by behavioral modification based on both rewards and punishment.

In Komet, the representatives support a different interpretation of the learning theory. Instead of, like Skinner and Hundskolan, refusing the use of punishment as a means for fostering someone, they see punishment as an inversion of reinforcement.

Parallel to positive and negative reinforcement, they talk about, and sometimes (especially in hard cases) advocate the use of both positive and negative punishment. One thing that puzzles me in the analysis of the parental management program of Komet is that the program as a whole, primarily warns for aversive methods as negative reinforcement and punishment, but then, when it comes to very demanding children, nevertheless advocates the use of both negative reinforcement and negative and positive punishment as a means for changing the child's behavior.

*

So, what is at stake, when it comes to these different critical interpretations of Skinner's learning theory? Seen from the perspective of the academic professionals producing straw man arguments in the human sciences and politics, I anticipate fear. It is fear for the manipulative and even indoctrinating possibilities that come with the learning theory. It is also a kind of defense of the, in contemporary Sweden (2019), more or less hegemonic discourse about the child as a competent human being with distinct rights to form itself and its own opinions. A completely different kind of fear is present in the context of dog trainers producing another kind of straw man arguments to warn for what they commonly talk about as naive and inefficacious reward methods. Even in their case, the discourse about the "pupils" seems to be crucial – and clarifying. They imagine dogs as a kind of raw nature that humans has to mold and discipline and are convinced that without discipline the dogs will take command, which in turn would be both humiliating and potentially dangerous.

As I see it today, there are reasons to start taking the learning theory seriously again, not least because it takes away some behavioral burdens from the individual learner and reminds both adults, teachers and dog trainers that their pupils performances and possibility to learn (whether they are children or dogs) differs a lot with social and physical environments. That is, however, not the only reason. There are also an important critical potential in the learning theory for those who wants to dig deeper into the discussion about punishment in educative contexts. Skinner is clear about the negative effects of punishment, and he is it, not primarily on a moral ground, which I think is more common, but on a social and cultural. He is interested in, and tries to understand and explain, why people tend to use punishment as a learning method, when there are other more effective methods available. He is also clear about what he sees as the personal and societal costs for this.

Finally, I want to underscore the potential improvement of our understanding of creative and coequal learning relationships that a combination of Skinner's learning theory, Johan Asplund's theory of social responsiveness and Donna Haraway's theory of *companion species* can offer. It has to do with *significant otherness*, elementary social responsiveness and mechanism for learning and I am convinced there are more in this than we so far have understood.

REFERENSER

- Ah-King, Malin (2012). *Genusperspektiv på biologi*. Stockholm: Högskoleverket.
- Agilida.wordpress.com: [Blogginlägg]. Kriterier, kriterieplaner och loggföring. Hämtad 4 februari 2018 från <https://agilida.wordpress.com/2014/05/17/kriterier-kriterieplaner-och-loggforing/>
- Alltforforaldrar.se. [Blogginlägg]. Gillar alla Jesper Juul här?”. Hämtad 14 augusti 2014 från <http://www.alltforforaldrar.se/snack2/printthread.php?t=1256486&pp=10>
- Amazon.com. No Education without Relation. Hämtad 15 maj 2017 från <https://www.amazon.com/No-Education-Without-Relation-Counter-points/dp/0820468304>
- Andersson, Malinda (2010). *Blodets och rötternas logik: internationell adoption i välfärdens diskursiva praktik*. Avhandling. Uppsala universitet, 2010, Uppsala.
- Andersson, Klas (2012). *Deliberativ undervisning: en empirisk studie*. Avhandling. Göteborg: Göteborgs universitet, 2012. Göteborg.
- Aron, Raymond (1968). *Main Currents in Sociological Thought*. Harmondsworth: Middlesex.
- Aspeflo, Ulrika (2007). Vad är det för skillnad? Olika pedagogisk grundsyn leder till olika sätt att bemöta barn med autism?. Hämtad 20 februari 2018 från http://media.pedagogisktperspektiv.se/2010/09/artikel_5_vad_ar_det_for_skillnad.pdf
- Aspelin, Jonas (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, Jonas och Persson, Sven (2011). *Om relationell pedagogik*. Stockholm: Liber.
- Aspelin, Jonas (2012). En tredje väg för skolan. I *Skola och Samhälle* 28 maj 2012.
- Aspelin, Jonas (2013). Vad är relationell pedagogik?. I *Relationell specialpedagogik: i teori och praktik* (sid 13-25). Kristianstad: Kristianstad University Press.
- Aspelin, Jonas (2015a). *Inga prestationer utan relationer*. Stockholm: Liber.
- Aspelin, Jonas (2015b). The elementary forms of educational life: understanding the meaning of education from the concept of 'social reesponsivity'. I *Social Psychology of Education*. 18, (487-501). DOI 10.1007/s11218-015-9298-6

- Aspelin, Jonas och Johansson, Lotta (2017). Relationell pedagogik – ingång till ett fält.) *Pedagogisk Forskning i Sverige*. 22(3-4), (159-165).
- Asplund, Johan. (1969). Den symboliska interaktionismens värder relevans. I *Sociologisk Forskning* 6 (1), (1-26).
- Asplund, Johan (1986 [1970]). *Om Undran inför samhället*, Lund: Argos.
- Asplund, Johan (1979). Den radikala behaviorismens utopi. I *Teorier om framtiden*. Stockholm: Liber förlag.
- Asplund, Johan (1983). *Tid, rum, individ och kollektiv*. Stockholm: Liber.
- Asplund, Johan (1987a). *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (1987b). *Om hälsningscermonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (2002). *Genom huvudet. Problemlösningens socialpsykologi*. Göteborg: Korpen.
- Asplund, Johan (2017). *Ord för ord. En polygraf*. Göteborg: Daidalos.
- Atterbom, Natasja (2008). *Klickerträning för nybörjare*. Stockholm: Prisma.
- Malm, Kerstin och Avenius, Malin (2010). *Känn din hund – och dig själv*. Stockholm: Bonnier fakta.
- Azrin, Nathan och Holz, W C (1966). Punishment. I Honig, W K (red). *Operant behavior: Areas of research and application* (380-447). New York: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Bacchi, Carol (2012). Why Study Problematizations? Making Politics Visible. I *Open Journal of Political Science*. 1 (1-8). Hämtad 3 juni 2015 från <http://www.SciRP.org/journal/ojps>
- Backatorp-fasaneri.se (uå). Tjänster. Hämtad 20 november 2016 från Backatorp-fasaneri.se/tjanster/
- Bailey, Robert E och Gillaspay Jr, J Arthur (2005). Operant Psychology Goes to the Fair: Marian and Keller Breland in the Popular Press, 1947–1966. I *The Behavior Analyst* 28(2) (143–159). Hämtad 10 februari 2016 från www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2755380/
- Bakircioglu, Gurgin (2015). Om hundlek. I *Vår bästa vän*. Hämtad 10 december 2016 från <https://t.sr.se/2u6kufX>
- Bakircioglu, Gurgin (2016). Hundideologier. I *Vår bästa vän*. Hämtad 18 november 2016 från <https://t.sr.se/2JpyMD9>
- Baldwin, John D (1981). George Herbert Mead and Modern Behaviorism. I *The Pacific Sociological Review*. 24(4) (411-440). DOI: 10.2307/1388776
- Bandura, Albert (1971). *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.
- Bartholdsson, Åsa (2003). På jakt efter rätt inställning: att fostra positive och reflekterande elever I en svensk skola. I Anders Persson (red.). *Skolkulturer*. (121-144). Lund: Studentlitteratur.
- Bartholdsson, Åsa (2008). *Den vänliga maktutövningens regim; om normalitet och makt i skolan*. Stockholm: Liber.

- Bekoff, Marc (1984). Social Play. Behaviour Cooperation, Fairness, Trust, and the Evolution of Morality. I *Bioscience*, 34(4), 228-233.
- Bekoff, Marc och Byers John (1998) (red). *Animal Play: Evolutionary, Comparative and Ecological Perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bekoff Marc (2008). *Animals at Play Rules of the Game*. Philadelphia: Temple University Press.
- Bengtsson, Per (2014). Spelälskare förlorar sin kritiska blick. I *Tidningen Alfa*. 6, 2014.
- Berg, Lars-Erik (2001). Varifrån kommer då detta Jag? Jaget och Miget ur socialbehavioristisk synvinkel. I *Utbildning och demokrati*. 10 (3), (67-83).
- Berg, Lars-Erik (2010). Att inte spänna kärran framför hästen. I *Sociologisk Forskning*, 47(2), (5-23).
- Berg, Lars-Erik (2011). Konsekvenser av rollövertagandet: "I", "Me" och individualiteten. I *Sociologisk Forskning*, 48(2), (7-28).
- Bergh, Andreas (2013). Skol-komet (KOMmunikationsMETod). I Andreas Bergh, Tomas Englund, Ingemar Engström & Karin Engström: *Värdepremisser i främjande och förebyggande program i skolan*. Örebro Universitet, publications.oru.se. Hämtad 30 januari 2019 från <https://bit.ly/2EZYIEs>
- Bergman, Helena, Florin, Christina och Ljunggren, Jens (red.) (2017). *Känslornas revolution. Kärlek, ilska och lycka på 1970-talet*. Stockholm: Appell.
- Bergström, Göran och Boreus, Kristina (red) (2012). *Textens mening och makt. Metodbok i samhällsvetenskaplig text- och diskursanalys*. Lund: Studentlitteratur.
- Beronius, Mats (1991). *Genealogi och sociologi. Nietzsche, Foucault och den sociala analysen*. Stockholm: Brutus Östlings bokförlag, Symposion.
- Bertilsson, Eva (uå). Djurtränarskolan. [Blogginlägg]. Hämtad 9 mars 2019 från <https://bit.ly/2JIDYwa>
- Biesta, Gert (1998). Mead, Intersubjectivity and Education: The Early Writings. I *Studies in Philosophy and Education*. 17:73. Hämtad 10 februari 2019 från <https://doi.org/10.1023/A:1005029131211>
- Biesta, Gert. (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation. I Charles Bingham och Alexander Sidorkins (red.) *No Education without relation*. (11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Biesta, Gert (2006). *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, Gert (2007). Why 'what works' won't work: Evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. I *Educational Theory*, 57(1), (1 – 22). DOI:10.1111/j.1741-5446.2006.00241.x
- Biesta, Gert (2011). *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Bingham, Charles och Sidorkin, Alexander (red) (2004). *No education without relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.

- Blackman, Derek E (1991). B. F. Skinner and G. H. Mead: On biological science and social science. I *Journal of the Experimental Analysis of Behavior*. 55(2), (251-265).
Doi:10.1901/jeab.1991.55-251
- Bodfäldt, Eva (2013): *Kontaktkontraktet. En bok om människans samspel med hunden*. Hägersten: Eva Bodfäldt Education AB.
- Breland, Keller och Breland, Marian (1961): The misbehavior of organisms. I *American Psychologist*. 16(11), (681-684). DOI:10.1037/h0040090
- Bremberg, Sven (red) (2004): *Nya verktyg för föräldrar: förslag till nya former av föräldrastöd*. Stockholm: Statens Folkhälsoinstitut.
- Brukshundsklubben.se. Förbund. Hämtad 20 november 2015 från <http://www.brukshundklubben.se/funktionar/klubb-organisation/forbund/>
- Bufoimrishaamn.wordpress.com (2016). "Barn gör rätt om de kan". Hämtad 12 oktober 2018 från <https://bit.ly/2Javfs3>
- Bärtås, Magnus och Ekman, Fredrik (2001). *Orienterarsjukan och andra berättelser*. Stockholm: Bokförlaget DN.
- Börjesson, Barbro (2007). *Barbros bästa råd till hundägare*. Stockholm: Natur och kultur.
- Börjesson, Barbro (2011). "Nu är måttet rågat och jag måste sätta ner foten mot alla velourhuliganer" i *Hundsport*, juni 2011.
- Börjesson, Mats och Lindblad, Eva (2007). *Diskursanalys i praktiken*. Stockholm: Liber.
- Cattet, Jennifer (2014). [Blogginlägg]. Calming signals. Are they truly signals or calming?. Hämtad 10 augusti 2018 från <https://bit.ly/2O3DNjg>
- Carlsson, Ulf (2014): Idrottsdoktor fördömer gallring bland barn i *Östra Småland* 30/10 2014.
- Chomsky, Noam (1959). A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior i *Language*, 35(1), (26-58).
- Clickertraining.com. Animals in Control: Thee choice is theirs. Hämtad 11 november 2016 från clickertraining.com/clickerexpo/sessions-details-2016
- Colbert-White, Erin N, Tullis, Alexa, Andressen, David R, Parker, Kiona M, Patterson, Kaylana E (2018). Can dogs use vocal intonation as a social referencing cue in an object choice task? i *Animal Cognition*. 21, (253–265) doi.org/10.1007/s10071-018-1163-5
- Colnerud, Gunnel (2018). Lärares ledarskap – pedagogiska val och etiska dilemman i Mattias Nilsson Sjöberg (red) *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*. Malmö: Gleerups.
- Combs, Arthur W, Popham, James W, Hosford, Philip L (1977): Behaviorism and Humanism: A Synthesis i *Educational Leadership*. Hämtad 3 oktober 2018 från <https://bit.ly/2CeFci3>
- Costall, Alan (2004). From Darwin to Watson (and cognitivism) and back again: The principle of animal-environment mutuality i *Behavior and Philosophy*, 32, (179-195).
- Crowell-Davis, Sharon L (2008). Use of Operant Condition to Facilitate Examination of Zoo Animals. Hämtad 9 mars 2019 från <https://bit.ly/2TANqMk>

- Delprato, Dennis J (2002). Countercontrol in Behavior Analysis i *The Behavior Analyst*, 25 (191-200).
- Despret, Vinciane (2010a): Culture and Gender do not Dissolve into how Scientists “read” Nature: Thelma Rowell’s Heterodoxy. Hämtad 8 maj 2016 från <https://bit.ly/2UANeZO>
- Despret, Vinciane (2006): Sheep do have opinions I Bruno Latours & Peter Weibel (red), *Making Things Public. Atmospheres of Democracy*, (360-370). Cambridge: M.I.T. Press.
- Dewey, John (1999). *Demokrati och utbildning*. Göteborg: Daidalos.
- Didaktikcentrum.se. Hämtad 4 februari 2018 från www.didaktikcentrum.se/vart-utbud/utbildningar
- Donahoe, John W (1984). Skinner – The Darwin of Ontogeny? i *Behavioral and Brain Sciences*, 7, (487-488).
- Dousa, Benjamin (2017). Moderaternas politik för skolan är undermålig i *Dagens Nyheter* 14 augusti.
- Eberhard, David (2013). *Hur barnen tog makten*. Stockholm: Bladh by Bladh..
- Egidius, Henry (1983 [1978]). *Riktningar i modern pedagogik*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Egidius, Henry (1994). *Natur och Kulturs Psykologilexikon*. Stockholm/Värnamo: Natur och Kultur. Även på nätet:
<http://www.psykologiguiden.se/www/pages/?ID=234&Psykologilexikon>
- Eilard, Anngerd och Tallberg Broman, Ingegerd (2011). Barn- och barndomsforskning: några inledande begrepp och centrala teman. I Tallberg Broman (red.). I *Skola och barndom: normering, demokratisering, individualisering*, (9-31). Malmö: Gleerups.
- Ek, Lena (1993). Barnkonventionens skydd för ofödda barn. I *Svensk Juristtidning*. Hämtad 9 januari 2015 från <http://svjt.se/svjt/1993/914>
- Engdahl, Emma (2001). Kroppens och känslornas betydelse för självförverkligandet: En rekonstruktion av G H Meads tänkande. I *Utbildning & Demokrati* 3, (35-52).
- Engdahl, Emma (2009). *Konsten att vara sig själv*. Malmö: Liber.
- Englund, Boel (1999). Lärobokskunskap, styrning och elevinflytande i *Pedagogisk Forskning i Sverige* 1999, 4 (327–348).
- Englund, Anna-Lena, Englund, Tomas, Engström, Karin och Engström, Ingemar (2009): Värdegrunden reducerad till metodi *Pedagogiska Magasinet* 14, (18-21).
- Englund, Anna-Lena. & Englund, Tomas (2012). *Hur realisera värdegrunden?: historia, olika uttolkningar: vad är värdegrundsstärkande?.* Örebro: Örebro universitet.
- Englund, Tomas och Engström, Ingemar (2011). Behaviorismens återkomst i svensk skola i *Pedagogiska magasinet* 10 maj 2011. Hämtad 21 januari 2015 från <https://bit.ly/2d7TZMT>
- Englund, Tomas och Engström, Ingemar (2011b). Skol-Komet står för en instrumentell syn på relatione i *Pedagogiska magasinet* 8 nov 2011. Hämtad 21 januari 2015 från <https://bit.ly/2T3EE4j>

- Engström, Ingemar (2010). Recension av Martin Karlberg: Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet, i *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15(4), (330-332).
- Engström, Ingemar (red.) (2017). *Skolans arbete med elevers psykiska hälsa*. Malmö: Gleerups.
- Enkvist, Inger (2018): Förstår politikerna vad som måste göras? i *Svenska Dagbladet*. 30 juni.
- Esping-Andersen, Gösta (2002). A Child-Centred Social Investment Strategy i Esping-Andersen (red) *Why we need a welfare state*. Oxford Scholarship online.
DOI:10.1093/0199256438.001.0001
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge, Polity Press.
- Fairhorsemanship.com. [Blogginlägg]. Hämtad 23 september 2015 från www.fairhorsemanship.com/
- Fhanér, Stig (2003 [1985]): *Bilder av människan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fjellström, Roger (2001). Behövs värden och ideal för fostran?: om progressivismen och lärområdets etik i Anders Agell & Annika Rosell (red) *Fostrar skolan goda medborgare?*, sid 17-45. Uppsala: Iustus.
- Fjellström, Roger (2004). *Skolområdets etik. En studie i skolans fostran*. Lund: Studentlitteratur.
FN:s Barnkonvention. Hämtad 1 december 2018 från <https://unicef.se/barnkonventionen>.
- Forster, Martin (2009). *Fem gånger mer kärlek: forskning och praktiska råd för ett fungerande familjeliv: en bok till föräldrar med barn mellan 2 och 12 år*. Stockholm: Natur och kultur.
- Forster, Martin (2010). [Elektronisk resurs]. *When Cheap is Good: cost-effective parent and teacher interventions for children with externalizing behavior problems*. Avhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Forster, Martin (2011). Skol-Komet handlar inte om disciplinering i Pedagogiska magasinet 16 sept 2011. Hämtad 21 januari 2015 från <https://bit.ly/2O20jcm>
- Fossum, Michel (2011): [Blogginlägg]. Debatt i svenske Hundesport. Hämtad 7 april 2018 från Canis Forum <https://bit.ly/2T3Hdmp>
- Foucault, Michel (1971): *The order of things*. New York: Pantheon books.
- Foucault, Michel (1972a [1969]): *Vetandets arkeologi*. Lund: Cavefors förlag.
- Foucault, Michel (1972b): *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1976): *Sexualitetens historia 1. Viljan att veta*. Stockholms: Gidlunds.
- Foucault, Michel (1982). The Subject and Power i *Critical Inquiry*. 8(4), (777-795). The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1987 [1974]): *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (1991): Politics and the Study of Discourse i Graham Burchell, Colin Gordon & Peter Miller (red) *The Foucault Effect: Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Foucault, Michel (1993a [1970]): *Diskursens ordning: Installationsföreläsning vid Collège de France* den 2 december 1970. Stockholm: Symposion.

- Foucault, Michel. (1993b [1974]): *Övervakning och straff. Fängelsets födelse*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michael (2002 [1969]). *Vetandets arkeologi*. Lund: Arkiv förlag.
- Foucault, Michel (2003): Governmentality i Rabinow & Rose (red) *The essential Foucault: Selections from the essential works of Foucault 1954–1984*. New York: The New Press.
- Foucault, Michel (2008). Maktens Maskor i *Diskursernas Kamp*, (red) Thomas Götselius och Ulf Olsson. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposium.
- Foucault, Michel (2009). *Security, territory, population: lectures at the Collège de France, 1977–78*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Freeman, Mark och Locurto, Charles (1994). In Skinners wake: Behaviorism, poststructuralism and the ironies of intellectual discourse i *New Ideas in Psychology*. 12(1), (39-57). DOI:10.1016/0732-118X(94)90056-6.
- Friedman, Susan (2002). Alternatives to Breaking Parrots: Reducing Aggression and Fear through Learning. Hämtad 12 november 2016 från <https://bit.ly/2T6CX61>
- Frånberg, Gun-Marie & Wrethander Bliding, Marie (2011). *Mobbning - en social konstruktion?*. Lund: Studentlitteratur.
- Fugazza, Claudia, Moesta, Alexandra, Pogány, Ákos och Miklósi, Ádám (2018). Presence and lasting effect of social referencing in dog puppies i *Animal Behaviour*. 141, (67-75).
- Fuska.se. The Curse of Monkey Island (Guide) Tips, knep och koder. [internetsida]. Hämtad 13/5 2018 från <https://fuska.se/spel/the-curse-of-monkey-island-guide/fusk/tips-knep-och-koder>
- Fält, Lars (2010): *Hundens språk och flockliv*. Stockholm: Norstedts.
- Fält, Lars (2008): Flockbildning och ledarskap. [Blogginlägg]. Hämtad 9 mars 2019 från <http://dogma.nu/artiklar/flockbildning-och-ledarskap/>
- Föräldrabalcken* (1949:381).
- Gazzano, Angelo, Mariti, Chiara, Papi, M, Falaschi, Caterina, Foti, S & Ducci, M (2010). Are domestic dogs able to calm conspecifics by using visual communication? i *Journal of Veterinary Behavior*. 5(1). <https://doi.org/10.1016/j.jveb.2009.10.032>
- Georgsson, Emmelie, Hedblom, Linda (2009): Bildens betydelse för barns språkutveckling. En kvalitativ intervjustudie om hur några förskollärare resonerar kring barns språkutveckling genom bild och bildskapande. [Examensarbete]. Höskolan i Borås. Hämtad 20 februari 2018 från <https://bit.ly/2FdKqWN>
- Gesell, Arnold & Ilg, Frances L (1946). *Barn åren fem till nio*. Stockholm: Bonniers.
- Giddens, Anthony (1998): *The Third Way: The Renewal of Social Democracy*. Cambridge: Polity Press.
- Gilbert, Ron (2004). On Stranger Tides. [blogginlägg]. Hämtad 12 maj 2018 från https://grumpygamer.com/on_stranger_tides
- Goffman, Erving (1966). *Behavior in Public Places*. New York: The Free Press.

- Goffman, Erving (1974). *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. New York: Harper & Row.
- Goffman, Erving (1988 [1959]). *Jaget och maskerna. En studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén och Sjögren.
- Gold, Raymond, L (1958). Roles in sociological fieldwork i *Social Forces*, 36, (217-223).
- Greene, Ross W och Ablon, J Stuart (2012): *Att bemöta explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, Ross W (2014): *Explosiva barn*. Lund: Studentlitteratur.
- Greene, Ross W (2016): *Vilse i skolan. Hur vi kan hjälpa barn med beteendeproblem att hitta rätt*. Lund: Studentlitteratur.
- Gruppledarpärmen*. Komet 3-11 år. Stockholm Stad.
- Gustafson, Mickie (2012). *Familjebunden: valp och vuxen*. Västerås: Ica.
- Gustafsson, Lars H (2007). Skamvråns återkomst i *Pedagogiska magasinet* nr 1.
- Hackenberg, Timothy D (1995). Jacques Loeb, B. F. Skinner and the legacy of prediction and control i *The Behavior Analyst*. (225-236). Hämtad 7/12 2018 från <https://bit.ly/2u72ZMC>
- Hacking, Ian (2011). Between Michel Foucault and Erving Goffman: between discourse in the abstract and face-to-face interaction i *Economy and Society*, 33(3), (277- 302). doi.org/10.1080/0308514042000225671
- Hagström, Erica (2018). *Mellan människa och häst: Djur-blivande i den pedagogiska relationens mellanrum*. Akademisk avhandling i pedagogik. Luleå Universitet.
- Hall, Stuart (1997). *Representation: Cultural Representation and Signifying Practices*. London: Sage i samarbete med the Open University.
- Halldén, Gunilla (red) (2007). *Den moderna barndomen och barns vardagsliv*. Stockholm: Carlssons bokförlag.
- Hammarlund, K G (1989). *Barnet och barnomsorgen Bilden av barnet i ett socialpolitiskt projekt*. Halmstad: Bulls tryckeri.
- Hammerle, Marcy, Horst, Christine, Levine, Emily, Overall, Karen, Radosta, Lisa, Rafter-Ritchie Marcia och Yin, Sophia (2015). *2015 AAHA Canine and Feline Behavior Management Guidelines*. Hämtad 10 november 2016 från <https://bit.ly/2HiwCDi>
- Hansson, Kjell (2007). "Förord" i Webster-Stratton, Carolyn. *De otroliga åren: en handledning i problemlösning för föräldrar till barn mellan två och åtta år*. Lund: Palmkrons förlag
- Hare, Brian och Tomasello, Michael (2005). Humanlike skills in dogs? i *Trends in Cognitive Sciences*.9(9). Hämtad 9 mars 2018 från <https://bit.ly/2TN9BhA>
- Haraway, Donna (1991). *A Cyborg Manifesto i Simians, Cyborgs and Women*. London: Free Association Books.
- Haraway, Donna (2003). *The Companion Species Manifesto. Dogs, People and Significant Otherness*. Chicago: University of Chicago Press.

- Haraway, Donna (2008). *When Species meet*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Hare, Brian, och Tomasello, Michael (2005). Human-like social skills in dogs? i *Trends in Cognitive Science*, 9(, (439-444).
- Hejlskov Elvén (2009). *Problemskapande beteende*. Lund: Studentlitteratur. (Jag refererar till denna i löpande text som till Hejlskov Elvén, 2009. Egentligen är författarnamnet som är tryckt på boken Hejlskov Jörgenson. Författaren har bytt namn sedan boken kom ut, och jag har i konsekvens med övriga böcker av honom valt att använda hans nuvarande namn).
- Hejlskov Elvén, Bo (2014): *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Hejlskov Elvén, Bo (uå) [Blogginlägg] på <https://hejlskov.se/>.
- Henrekson, Magnus (red) (2017). *Kunskapssynen och pedagogiken. Varför skolan slutade leverera och hur det kan åtgärdas*. Stockholm: Dialogos.
- Holland, James, G och Skinner B F (1961): *The analysis of behavior*. A program for Self-Instruction. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Holmberg, Carin (2003): Det kallas kärlek. En socialpsykologisk studie. Göteborg: Alfabet.
- Holmberg, Tora (2005). *Vetenskap på gränsen*. Lund: Arkiv förlag.
- Holmberg, Tora (2006): Hur gör djur? Människor, andra djur och utmaningar för sociologin i *Sociologisk forskning* nr 1 2006, sid 5-20.
- Holth, Per (2005): Two definitions of punishment i *The Behavior Analyst Today*, 6(1), sid 43-47.
- Horowitz, Alexandra (2017). "Smelling themselves: Dogs investigate their own odours longer when modified in an 'olfactory mirror' test" i. *Behavioural Processes* 143, 17–24. doi:10.1016/j.beproc.2017.08.001
- Hundcoachen Fredrik Steen lär ut kloklippning på hund. [Film]. Hämtad 10 mars 2019 från <https://bit.ly/2T0hYID>
- Husén, Torsten (1957). *Pedagogisk psykologi*. Stockholm: Norstedts.
- Husén, Torsten (1988). *Skolreformerna och forskningen*. Stockholm: Torsten Husén och Verbum Gothia.
- Husén, Thorsten (1995): Att åldras med behag. *Svenska Dagbladet*, 11 november 1995.
- Husén, Torsten (2002). Fred Skinner – psykolog och social uppfinnare i *Bokslut – essäer om utbildning*. Stockholm: Torsten Husén och Carlssons bokförlag.
- Hwang, Philip och Nilsson, Björn (2003). *Utvecklingspsykologi*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Håkansson, Anders (1992). *Konsten att vinna ett val*. Statsvetenskapliga institutionen, Lunds Universitet: Lunds Political Studies 71.
- Härd, Mats (2008). Som att se Lilja forever i idrottshallen i *Göteborgs-Posten*, 16 augusti 2008. *Idrotten vill. Idrottsrörelsens idéprogram*. Hämtad 14 augusti 2017 från <https://bit.ly/2W3DF6h>
- Immsen, Gunn (2010): *Elevens värld*. Lund: Studentlitteratur.

- James, Allison & Prout, Alan (red) (1990): *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: The Falmer Press.
- Jenks, Chris (1982). *The Sociology of Childhood*. London: Batsford Academic and Educational.
- Jenks, Chris (2005). *Childhood* London: Routledge
- Jensen, Per (1996). *Stress i djurvärlden*. Falköping: Per Jensen och LT:s förlag.
- Jensen, Per (1989). Den missuppfattade dominansen I *Hundsport* nr 1-2.
- Jensen, Per (2011). *Hundens språk och tankar*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, Per (2014). *Hunden som skäms. Myt eller sanning*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jensen, Per (2018). Även små valpars känslor påverkas av våra egna. [Blogginlägg]. Hämtad 23 juli 2018 från <http://perjensen.se/etologi/fran-forskningsfronten/aven-sma-valpars-kanslor.html>
- Juul, Jesper (1997): *Ditt kompetenta barn*. Stockholm: Wahlström och Widstrand.
- Johansson, Annie-Maj (2012): *Undersökande arbetssätt i NO-undervisningen i grundskolans tidigare årskurser*. Stockholms Universitet: Institutionen för matematikämnet och naturvetenskapsämnenas didaktik.
- Johansson, Eva (2011 [2003]). *Möten för lärande*. Stockholm: Skolverket.
- Johansson, Thomas & Miegel, Fredrik (1996): *Kultursociologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson Vegh, Emelie (2005): Tagteach, en metod för lärande. [Examensarbete]. Lärarhögskolan i Malmö.
- Jordbruksverket (2011): *Djurskyddsbestämmelser hund. Jordbruksinformation 2 – 2011*. Hämtad 7 januari 2018. <https://bit.ly/2Jclnhy>
- Jönsson, Lars-Eric, Persson, Anders, Sahlin, Kerstin (2011): *Institution*. Malmö: Liber AB.
- Jönsson, Tina (2013). *Jämförelse av träningsmetod i olika hundsportgrenar*. [Studentarbete]. Skara 2013, Etologi och djurskyddsprogrammet.
- Karlberg, Martin (2011a). Skol-Komet skapar ömsesidig respekt och arbetsro i *Pedagogiska magasinet* 16 september 2011. Hämtad 21 januari 2015 från <https://bit.ly/2HgEDbT>
- Karlberg, Martin (2011b): *Skol-Komet. Tre utvärderingar av ett program för beteendeorienterat ledarskap i klassrummet*. [Avhandling]. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Karlsson, Peter, Bruhn, Malin och Wesslander, Elin (2011). Vi kommer bort från tjat och fokus på problem, i *Pedagogiska magasinet* 16 september 2011. Hämtad 21 januari 2015 från <https://bit.ly/2HgEDbT>
- Kierkegaard, Sören (1859): "Till eftertanke" i *Synpunktet för min Forfatter-Virksomhed: en ligefrem meddelelse, rapport till historien*. Köpenhamn: C A Reitzels förlag.
- Kinalotsen.se. Nyhetsbrev 6 Hämtad 1 mars 2019 från <https://bit.ly/2O2dFVT>
- Klein, Maria (2011). Stärk barnens självkänsla i *Pedagogiska magasinet* 16 september 2011. Hämtad 21 februari 2015 från <https://bit.ly/2TRBKnW>

- Kling, Åsa, Sundell, Knut, Melin, Lennart och Forster, Martin (2006). *Komet för föräldrar. En randomiserad effektutvärdering av ett föräldraprogram för barns beteendeproblem* FoU-rapport 2006:14 Forsknings- och Utvecklingsenheten (FoU), Socialtjänsten, Stockholms stad.
- Klintwall, Lars (2013): "Idealsamhället som avskaffade alla utopier" i *Svenska Dagbladet*, 4 januari 2013.
- Kohn, Alfie (1993). *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribe*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kometprogrammet* (uå). Hämtad 4 januari 2015 från <http://www.kometprogrammet.se/>
- Kulick, Don (1997). Är måsar lesbiska? Om biologins relevans för mänskligt beteende, i *Res publica: Brutus Östlings bokförlag Symposions teoretiska och litterära tidskrift*. 35-36, (221-232). Kön. Eslöv: Brutus Östlings bokförlag Symposion.
- Køste, Cecilie (2012): Klassisk betingning och operant betingning i *Canis*. Hämtad 21 juni 2017 från <https://bit.ly/2T5clma>
- Køste, Cecile & Egtvedt, Morten (2008). *Lydnadsträning i teori och praktik – från grundfärdigheter till tävling*. Tiller: Canis förlag.
- Landahl, Joakim (2006): *Auktoritet och ansvar: lärares fostrans- och omsorgsarbete i historisk belysning*. [Avhandling]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Landin, Anders (2011): Om Barbro Börjesson, Cesar Millan, Jeppe Stridh och Anders Hallgren. [Blogginlägg]. Hämtad 25 november 2016 från <https://bit.ly/2TzNo7y>
- landins-hund-katt.se: Hämtad 24 november 2016 från <https://bit.ly/2TFfYnR>
- Laclau, Ernesto och Mouffe, Chantal (2008 [1985]). *Hegemonin och den socialistiska strategin*. Malmö: Vertigo förlag.
- Lagerberg, Hans (2007). *Lärarna: om utövarna av en svår konst*. Stockholm: Ordfront.
- Lee, Nick (2001). *Childhood and Society. Growing up in an Age of Uncertainty*. Maidenhead: Open University Press.
- Lenholm, Marie, Wester Monica och Wettborg, Eva (2011). "Barnet är en individ" i *Pedagogiska magasinet* 26 november 2011. Hämtad 21 januari 2015 från <https://bit.ly/2VZdkpA>
- Levinsson, Magnus (2013). *Evidens och existens: evidensbaserad undervisning i ljuset av lärares erfarenheter*. [Avhandling]. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lingmark, Ingrid (2018). "Korrigerar hunden behövs det?" [Blogginlägg]. Hämtad 5 juni 2018 från <https://bit.ly/2u3fd8Y>
- Lister, Ruth (2004). "The third way's social investment state". Jane Lewis & Rebecca Sunders (red.) *Welfare State Change. Towards a third way?* Oxford: Oxford University Press.
- Littmarck, Sofia (2012). Hur görs barn, barndom och föräldraskap i de statliga satsningarna på stöd till föräldrar?: en diskursanalys av den samtida politiken kring föräldrastöd. Linköping: Tema Barn.

- Läckberg, Camilla (2017). Barnuppfostran – en bortglömd konst. Hämtad 30 januari 2018 från <http://blogg.mama.nu/lackbergochskold/2017/02/28/barnuppfostran-en-bortglomd-konst/>
- Läroplan för Grundskolan*. Lgr 80 (1980). Södertälje: Liber Utbildningsförlaget.
- Maier, Steven och Seligman, Martin (2016). Learned Helplessness at Fifty: Insights From Neuroscience i *Psychological Review*. 123(4), (349 –367). American Psychological Association.
- Maleki, Kimia (2013). Personlighetstyper och stressrespons hos djur – med fokus på hund och häst. [Examensarbete]. Uppsala: SLU.
- Malmöhögskola.se. Skiftesföreläsning. Hämtad 1 februari 2017 från <http://www.mah.se/Om-Malmo-hogskola/Evenemang/Skiften/Tidigare-Skiftesforelasningar/Skiftesforelasning-96/>
- Mariti, Chiara, Papi, M, Ducci, Marcella, Sighieri, F, Martelli, Francesca, Gazzano, Angelo (2010). Domestic dogs display calming signals more frequently towards unfamiliar rather than familiar dogs i *Journal of Veterinary Behavior*. 5(1). doi.org/10.1016/j.jveb.2009.10.007
- Mariti, Chiara, Falaschi, Caterina, Zilocchi, Marcella, Carlone, Beatrice, Gazzano, Angelo (2014). Analysis of calming signals in domestic dogs: Are they signals and are they calming? i *Journal of Veterinary Behavior*. 9(6). doi.org/10.1016/j.jveb.2014.09.008.
- Mead, George Herbert (1998 [1910a]). "Social bevissthet og bevisstheten om mening". I Vaage, Sveninung (red) *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. (113-122). Oslo: Abstrakt forlag.
- Mead, George Herbert (1998 [1910b]). Hvilke sosiale objekter må psykologien fortsette?. I Vaage, Sveninung (red) *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. (123-130). Oslo: Abstrakt forlag.
- Mead, George Herbert (1998 [1912]). Den sosiale bevissthetens virkemåte. I Vaage, Sveninung (red) *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. (131-138). Oslo: Abstrakt forlag.
- Mead, George Herbert (1913). The Social Self i *Journal of Philosophy, Psychology and Scientific Methods*. (10) (374- 380).
- Mead, George Herbert (1925). Genesis of Self and Social Control. I *International Journal of Ethics*. 35(3). Hämtad 30 november 2018 från <http://www.jstor.org/stable/2377274>
- Mead, George Herbert, (1976 [1934]). *Medvetandet, jaget och samhället*. Lund: Argos.
- Mead, George Herbert (1936): The Problem of Society - How we become selves. I *Movements of Thought in the Nineteenth Century* (red Merritt H Moore). Chicago: University of Chicago Press. (360-385). Hämtad 26 februari 2019 från <https://bit.ly/2TKYhT1>
- Meyer, John W & Rowan, Brian (1977). Institutionalised organizations: Formal structure as myth and ceremony. I *American Journal of Sociology*. (2), (340-363)

- Millan, Cécile och Peltier, Melissa Jo (2006). *Cecar och hans hundar. Naturliga lösningar på vanliga hundproblem*. Stockholm: Natur och kultur.
- Mouffe, Chantal (2008). *Om det politiska*. Stockholm: Tankekraft förlag.
- Morel Nathalie, Palier, Bruno och Palme, Joakim (2009). *What future for social investment?*. Stockholm: Institutet för framtidsstudier.
- Myers, Olin E (2003). No longer the Lonely Species: A Post-Mead Perspective on Animals and Sociology. I *International Journal of Sociology and Policy*, 23(3).
<https://doi.org/10.1108/01443330310790255>
- Nationell strategi för utökad föräldrastöd. En vinst för alla* (2009). Stockholm: Regeringskansliet.
- Nationell strategi för ett stärkt föräldraskapsstöd* (2018). Stockholm: Regeringskansliet, socialdepartementet. Hämtad 9 mars 2019 från <https://bit.ly/2CeHUUL>
- Naturalthorseman.se (2013). Buffas med huvudet. [Blogginlägg]. Hämtad 9 mars 2019 från <https://bit.ly/2XWphyj>
- Nilsson, Jan Olof (1994). *Alva Myrdal. En virvel i den moderna strömmen*. Eslöv: Symposion.
- Nilsson, Nils-Erik (2004). *Elevforskning i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Nilsson, Roddy (2008). *Foucault: en introduktion*. Malmö: Égalité.
- Nyberg, Malin (2015). Skolverkets webbaserade kurs om betyg och bedömning - modul 3. [Blogginlägg]. Hämtad 4 februari 2018 från <https://bit.ly/2F2w4O9> -
- Odesson, Elin (2016). Förebygg utanförskap med social investeringsfond. I *Dagens Samhälle*. Hämtad 15 januari 2017 <https://bit.ly/2u794Zi>
- Olsson, Lotta (2008). När samhället tiger. I *Dagens Nyheter* 1 mars 2008.
- Oswath, Mattias (2009). Spontaneous planning for future stone throwing by a male chimpanzee. I *Current Biology* 19(5), (190-191).
 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cub.2009.01.010>
- Palme, Joakim och Cronert, Axel (2015). Trends in the Swedish Social Investment Welfare State: 'The Enlightened Path' or 'The Third Way' for 'the Lions?'. Joakim Palme & Axel Cronert Discussion Paper. Nr. 15/12 April 2015. Hämtad 9 mars
http://improve-research.eu/?page_id=37
- Palme, Joakim och Cronert, Axel (2017). Approaches to Social Investment and Their Implications for Poverty in Sweden and the European Union. Global challenges. Working Paper Series Nr. 4. September 2017. Hämtad 9 mars 2019 från
<http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/16622/GlobalChallengesNo4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Palmer, David C (2006). On Chomsky's Appraisal of Skinner's Verbal Behavior: A Half Century of Misunderstanding i *Behavioral Analyst*. 29(2), (253-267).
- Persson, Anders (2012). *Ritualisering och sårbarhet: ansikte mot ansikte med Goffmans perspektiv på social interaktion*. Malmö: Liber.

- Persson, Anders (2014). Inramad skola: ramfaktorer, frames och analys av sociala interaktionsdynamiker i skolan. I Anders Persson & Roger Johansson (red.), *Vetenskapliga perspektiv på lärande, undervisning och utbildning i olika institutionella sammanhang: utbildningsvetenskaplig forskning vid Lunds universitet*. (391-412). Helsingborg: Institutionen för utbildningsvetenskap, Lunds universitet.
- Persson, Anders och Persson, Johannes (2017). Vetenskaplig grund och beprövad erfarenhet i högre utbildning och skola. I *Vetenskap och beprövad erfarenhet*. Lund: Lunds universitet.
- Persson, Johannes (2010). Misconceptions of positivism and five unnecessary science theoretic mistakes they bring in their terrain. I *International Journal of Nursing Studies*, 47(5), (651-661). DOI: 10.1016/j.ijnurstu.2009.12.009
- Persson, Johannes och Sahlin, Nils-Eric (2013). *Vetenskapsteori för sanningssökare*. Stockholm: Fri tanke.
- Peterson, Gail (2000). The discovery of shaping, or B.F. Skinner's big surprise. I *The Clicker Journal: The Magazine for Animal Trainers*, 43 (July/August) (6-13). www.behavior.org/resources/453.pdf
- Peterson, Gail (2001). The World's First Look at Shaping: B.F. Skinner's Gutsy Gamble. I *The Clicker Journal: The Magazine for Animal Trainers*. 49-50 (July/August, September/October), (14-21). www.behavior.org/resources/478.pdf
- Peterson, Gail (2004). A day of great illumination: B. F. Skinner's discovery of shaping. I *Journal of experimental analysis of behavior*, 82(3), (317-328). University of Minnesota, Twin Cities. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1285014/pdf/15693526.pdf>
- Piaget, Jean (1976). *Framtidens skola. Att förstå är att upptäcka*. Lund: Fack Forum.
- Piaget, Jean (2006). *Barnets själsliga utveckling*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Pramling Samuelsson, Ingrid (1999). Det kompetenta barnet. Hämtad 5 april 2017 från <https://www.gu.se/forskning/publikation?publicationId=102326>
- Pryor, Karen (2011): *Skjut inte hunden! En bok om operant inlärning i vardagen*. Mölnlycke, Hundens Förlag.
- Pryor, Karen och Lorenz, Konrad (1975): *Lads before the wind. Diary of a dolphin trainer*. Sunshine books.
- Pryor, Karen (uå). Operant Conditioning at the Zoo. Hämtad 12 november 2016 från clickertraining.com/node/124.
- Qvarsebo, Jonas (2006). *Skolbarnets fostran Skolbarnets fostran: enhetsskolan, agan och politiken om barnet 1946-1962*. [Avhandling]. Linköping: Linköpings universitet.
- Qvortrup Jens (1997). A voice of children in statistical and social accounting: a plea for children's right to be heard. I James, Allison & Prout, Alan (red) (1997). *Constructing and Reconstructing Childhood*. London, Routledge.
- Qvortrup Jens (2000). Macro-analysis of childhood. I Christensen Pia & James, Allison (red.) *Research with Children. Perspectives andr practices*. London, Falmer Press.

- Qvortrup Jens (2002). Barndomen har ett eget värde. I *Pedagogiska magasinet*, nr 1/2002.
- Ramirez, Ken (uå). *The Butterfly Project*. Hämtad 30 oktober 2018 från <https://www.clickertraining.com/the-butterfly-project>
- Ramnerö, Jonas och Törneke, Niklas (2013). *Beteendets ABC: en introduktion till behavioristisk psykoterapi*. Lund: Studentlitteratur.
- Ramsey, Frank (1929). *Philosophical Papers*. D H Mellor (red.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Ray, Jeremy (2006). *Temperament – a psychobiological approach to Harm Avoidance and Novelty Seeking*. [Avhandling]. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Regeringen.se. *Sociala barn- och ungdomsvårdskommitténs verksamhetshearing 2004*. Hämtad 9 mars 2019 från <https://bit.ly/2T7dsBC>
- Reitan Therese och Weding Linda (2012). *Gravida missbrukare inom LVM-vården* Nr 9 år 2012 i rapportserien Institutionsvård i fokus. Stockholm: Statens Institutionsstyrelse.
- Roberts, Monty (1997). *Mannen som lyssnar till hästar*. Stockholm: Forum förlag.
- Rose, Nicholas (1995). Politisk styrning, auktoritet och expertis i den avancerade liberalismen. I *Foucault. Namnet på en modern vetenskaplig och filosofisk problematik: Texter om makens mentaliteter, pedagogik, psykologi, medicinsk sociologi, feminism och bio-politik*. Hultqvist, Kenneth och Peterson, Kenneth (red.). Stockholm: HLS förlag.
- Rose, Nicholas (1999). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. London: Free Association Books.
- Rowell, Thelma (1966). Hierarchy in the organization of a captive baboon group of a captive baboon group. I *Animal Behaviour*, 14(4), (430—443). Makerere University College, Kampala, Uganda. [https://doi.org/10.1016/S0003-3472\(66\)80042-8](https://doi.org/10.1016/S0003-3472(66)80042-8)
- Rugaas, Turid (2006): *On Talking Terms with Dogs: Calming Signals*. Washington: Dogwise Publishing.
- SBU (2010). *Program för att förebygga psykisk ohälsa hos barn. En systematisk litteraturöversikt*. Stockholm: Statens beredning för medicinsk utvärdering (SBU); 2010. SBU-rapport nr 202. Hämtad 13 mars 2019 från <https://www.sbu.se/sv/publikationer/SBU-utvarderar/program-for-att-forebygga-psykisk-ohalsa-hos-barn/>
- Sandell, Kerstin (2015). *Donna Haraway*. I Stefan Jonsson (red). *Samtida politisk teori*. Stockholm: Tankekraft förlag.
- Schellenberg, James A (1980). *Socialpsykologins förgrundsgestalter. Freud, Mead, Lewin, Skinner*. Stockholm: Wahlström&Widstrand.
- Selander, Staffan (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Seligman, Martin & Maier, Steven (1967). Failure to escape traumatic shock. I *Journal of Experimental Psychology*, 74(1), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1037/h0024514>
- Sidorkin, Alexander M (2000). Toward a Pedagogy of Relation. I *Faculty Publications*. Paper 17. Hämtad 10 mars 2019 från <https://bit.ly/2UEO0W0>

- Sjöberg, René (2010 [1986]). *Hundspråk. Etologi i ord och bild*. Sjöbergs bokförlag/Hundens hus.
- Skinner, B F (1931). The Concept of the Reflex in the Description of Behavior i *Journal of General Psychology*. (5), (427-458).
- Skinner, B F (1938). *The Behavior of Organism*. An experimental analysis. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Skinner, B F (1948): *Walden Two*. New York; Macmillan.
- Skinner B F (1951). How to teach animals i *Scientific American*. 185, (26-29). Återtryckt i Skinner, B F (1959) *Cumulative Records*. USA: Appleton-Century-Crofts, Inc.
- Skinner, B F (1953). *Science and human behavior*. USA: The MacMillan Company.
- Skinner, B F (1957). *Verbal Behavior*. London: Methuen & Co
- Skinner, B F (1958). Reinforcement today. Återtryckt i *Cumulative Record* (1959), (131-141). New York: Appleton-Century-Crofts, Inc. Artikeln var ursprungligen publicerad i *American Psychologist*, 13 (94-99).
- Skinner, B F (1959). Are theories of learning necessary?. I *The Psychological Review*. 57(4).
- Skinner, B F (1966). The phylogeny and ontogeny of behavior i *Science*, 153, 1205-1213. DOI: 10.1126 / science.153.3741.1205
- Skinner, B F (1976): *About Behaviorism*. New York: Alfred A. Knopf.
- Skinner, B F (1987). Whatever Happened to Psychology as the Science of Behavior? i *American Psychologist*, 42(8), (780-786).
- Skinner, B F (2003 [1971]). *Bortom frihet och värdighet*. Stockholm: Norstedts.
- Skinner, B F (2008 [1968]). *Undervisningsteknologi*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Skinner, B F (2013 [1969]). *Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis*. B. F. Skinner Foundation Reprint Series edited by Julie S. Vargas. Hämtad 25 juni 2018 från <https://www.bfskinner.org/>
- Skinner Buzan, Lauren (2004). I was not a lab rat. Publicerad 12 mars 2004 i *the Guardian*. Hämtad 25 november 2017 från <https://bit.ly/2T4gwOQ>
- SKK.se: *SKK:s Policy för relationen människa hund*. Antagen av Svenska Kennelklubben (2014-08-30). Hämtad 27 november 2015 från <https://www.skk.se/om-skk/regler-policies-och-lagar/sa-tycker-vi/skks-policy-for-relationen-manniska-hund/>
- Skogstad, Isak (2016). Pseudovetenskap tar över i skolan. I *Axess* 7 juni.
- Skogstad, Isak (2017). Pedagogerna bör stängas ute från lärarutbildningen. I *Svenska Dagbladet* 26 september.
- Skogstad, Isak (2018a). Många lärare med mig sågar betygskraven. I *Aftonbladet* 14 mars.
- Skogstad, Isak (2018b). Vänstern svek arbetarklassens barn” i *Göteborgs-Posten* 21 maj.
- Skolinspektionen.se (2017). Regelbunden tillsyn. Hämtad 11 februari 2018 från <https://www.skolinspektionen.se/sv/Tillsyn--granskning/Regelbunden-tillsyn/>

- Skolverket.se (2009). *På tal om mobbning – och det som görs*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). *Utvärdering av metoder mot mobbning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket.se (2011). *Läroplaner 2011*. Hämtade 11 februari från <https://www.skolverket.se/laoplaner-amnen-och-kurser>
- Slater, Lauren (2004). *Opening Skinners box – Great Psychological Experiments of the Twentieth Century*. New York: Norton & Company.
- Smith, Karen M (2011). "Producing Governable Subjects: Images of Childhood Old and New" i *Childhood*. 19(1), (24-37). doi:10.1177/0907568211401434
- Socialstyrelsen (2015). *Föräldrastöd inom hälso- och sjukvård*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Socialstyrelsen.se (2017). Kraftig ökning av psykisk ohälsa hos barn och unga vuxna. Hämtad 22 mars 2018 från <http://www.socialstyrelsen.se/nyheter/2017/kraftigokningavpsykiskohalsahosbarnochungavuxna>
- Socialstyrelsen (uå, a). Komet för föräldrar. Hämtad 15 januari 2017 från <https://bit.ly/2uaEwWx>
- Socialstyrelsen (uå, b): Att arbeta evidensbaserat. Hämtad 11/4 2018 från <https://bit.ly/2u2XmWa> och Frågor och svar om evidensbaserad praktik. Hämtad 29 juli 2018 från <https://bit.ly/2u8qIMi>
- SOU 1948:27. *1946 års skolkommissons betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Hämtad 1/3 2019 från <https://lagen.nu/sou/1948:27?attachment=index.pdf&repo=soukb&dir=downloaded>
- SOU 1950:3. *1947 års skoldisciplinutredning* (1950). Betänkande med förslag angående folkskolans disciplinmedel m.m. Stockholm.
- SOU 1972: 26-27. *1968 års barnstugeutredning* (1977[1972]). Förskolan: betänkande. Del 1 och 2. Stockholm: Liberförlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1978:5. *Barnomsorgsgruppen. Föräldrautbildning: betänkande från Barnomsorgsgruppen. 1 Kring barnets födelse*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1980:27. *Barnomsorgsgruppen (1980). Barn och vuxna: Barnomsorgsgruppens slutbe tänkande om föräldrautbildning*. Stockholm: LiberFörlag/Allmänna förlaget.
- SOU 1997:157. *Att erövrva omvärlden: förslag till läroplan för förskolan : slutbetänkande av Barnomsorg och skolakommittén* (BOSK). Stockholm: Fritzes.
- SOU 1997:161. *Utredningen om föräldrautbildning* (1997). Stöd i föräldraskapet: betänkande. Stockholm: Fritzes.
- SOU 2005:8. *Källan till en chans - Nationell handlingsplan för den sociala barn- och ungdomsvården*. [Elektronisk resurs]. Betänkande från Sociala barn- och ungdomsvårdskommittén. Stockholm: Fritzes.
- SOU: 2008:131. *Föräldrastöd – en vinst för alla: nationell strategi för samhällets stöd och hjälp till föräldrar i deras föräldraskap*. Hämtad 24 september 2013 från <http://www.regeringen.se/content/1/c6/11/89/80/5f5945ee.pdf>

- SOU: 2016:19. Sverige. *Barnrättsutredningen. Barnkonventionen blir svensk lag: betänkande*. Stockholm: Wolters Kluwer.
- Spik, Eva (2006): Barbro belönar med kött och blod. Hämtad 28 november 2016 från <http://www.norravagabonden.se/artiklar/Barbro/Barbro.htm>
- Stampfl, Thomas G, Levis, Donald J (1967). Essentials of implosive therapy: A learning-theory-based psychodynamic behavioral therapy. I *Journal of Abnormal Psychology*. 72(6), (496-503).
- Statens folkhälsoinstitut (2012). *Kartläggning av insatser för barn och ungdomar i risksituationer, 2009-2012 – Slutredovisning av ett regeringsuppdrag*. Hämtad 19 juli 2018 från <https://www.folkhalsomyndigheten.se/globalassets/livsvillkor-levnadsvanor/barn-unga/utveckling/undersokningar/slutrapport-insatser-for-barn-i-risksituationer.pdf>
- Stenberg, Henrik och Isenberg Bo (2013). *Relationell socialpsykologi. klassiska och samtida teorier*. Malmö: Liber.
- Sten, Fredrik (2016): "Men allt handlar om er relation. Glöm inte det". Hämtad 28 november 2016 från <http://blogg.agria.se/fredriksteen/2016/02/08/men-allt-handlar-om-er-relation-glom-inte-det/>
- Stressforskningsinstitutet (uå). "Arbetsorganisation och hälsa." som finns att ladda ned från <https://bit.ly/2HhQeXY>
- Sundell, Knut, Kling, Åsa, Livheim Fredrik och Mautner Anna (2005). *Komet för föräldrar. Vilka föräldrar deltar, vilka är barnen och vad tycker föräldrarna om Komet?* Forsknings- och Utvecklingsenheten, Stockholms stadsledningskontor. Socialtjänstförvaltningen.
- Svartberg, Kenth (2003). *Personality in dogs*. [Avhandling]. Stockholm: Stockholms universitet.
- Svartberg, Kenth (2010). *Bra relation. Om samspelet mellan hund och människa med TSB-metoden*. Trosa: Svartbergs.
- Svenska Brukshundklubbens policy för hundhållning och vår relation till hunden vid uppfostran, utbildning och träning*, antagen av SBK:s kongress 30 augusti 2014 . http://www.brukshundklubben.se/Documents/1_startdelen/7_om_oss/5_Infomaterial/SBK_var_van_hunden_webbversion_2016.pdf senast besökt 11 februari 2018.
- Svenska Brukshundsklubbens Dressyrpolicy. Den går inte längre att nå via SBK:s hemsida, men ligger 11 februari 2018 fortfarande kvar som pdf på Karlsborgs brukshundsklubbens hemsida <http://www.sbkkarlsborg.se/files/dressyrpolicy.pdf>
- Svensson, Gert (2008a). Belöning och nödbroms i tuff föräldraskola. DN 29/1 2008.
- Svensson, Gert (2008b). Skamvrån eller vettigt verktyg? DN 31/1 2008.
- Svensson, Gert (2008c). Föräldrakurser ska granskas. DN 5/12 2008.

- Swahn, Helena (2016). Tacksam för sociala medier – men planering är a och o för god undervisning. [Blogginlägg]. Hämtad 4 februari 2018 från <http://kofbloggen.pedagoghuddinge.se/2016/11/08/tacksam-for-sociala-medier-men-planering-ar-a-och-o-for-god-undervisning/>
- SVT.se (2017). Nudging gör det lätt att välja rätt. Hämtad 11 mars 2019 från <https://www.svt.se/nyheter/ekonomi/nudging-gor-det-latt-att-valja-ratt>
- Säljö, Roger & Bergqvist, Kerstin (1997). Seeing the light: Discourse and practice in the optics lab. I Resnick, Lauren, Säljö, Roger, Pontecorvo, Clotilde & Burge, Barbara (red.). *Discourse, tools, and reasoning: essays on situated cognition* (385-405). Berlin: Springer.
- Säljö, Roger (2003). Föreställningar om lärande och tidsandan. I *Kobran, Nallen och majjen*. (71-89). Stockholm: Liber
- Säljö, Roger (2010). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2014): Den lärande människan – teoretiska traditioner. I Lundgren, Ulf P, Säljö, Roger och Liberg, Caroline (red): *Lärande, skola, bildning. Grundbok för lärare*. (252- 309). Stockholm: Natur och kultur.
- Säljö, Roger (2015). *Lärande – en introduktion till perspektiv och metaforer*. Malmö: Gleerups.
- Söderberg, Hjalmar (1978 [1905]). *Doktor Glas: Hjärtats oro*. Stockholm: Liber.
- Söndergaard, Dorte Marie (2000). ”Destabiliserande diskursanalys: veje ind i poststrukturalistisk inspireret empirisk forskning” i Andenäs, Agnes och Haavind, Hannes *Kön och tolkning. Metodiska möjligheter i kvalitativ forskning*. Stockholm: Natur och kultur i samarbete med Gyldendal akademisk.
- Thente, Jonas (2002). Det mänskliga osäkra tillvaro. I *Dagens Nyheter*, 14/2 2002.
- Thornberg, Robert (2013). *Det sociala livet i skolan: socialpsykologi för lärare*. Stockholm: Liber.
- Thorndike, Edward Lee (1898): *Animal intelligence: An experimental study of the associative processes in animals*. New York: Columbia University Press.
- Thorndike, Edward Lee (1911). *Animal intelligence. Experimental studies*. New York: The Macmillan Company. Finns också som fri digital resurs på: <https://archive.org/details/animalintelligen00thor>
- Thunberg, Fredrik (2018). Dialogen som problemlösare. I *Pedagog Malmö*. Hämtad 12 oktober 2018 från <https://pedagog.malmo.se/artiklar/samtalet-som-problemlosare/>
- Toulmin, Stephen, och Leary, David E (1985). The Cult of Empiricism in Psychology, and Beyond. I Sigmund Kochs och David E. Learys *A Century of Psychology as Science*. (594-617). New York: McGraw-Hill.
- Trost, Jan (2010). *Kvalitativa intervjuer*. Lund: Studentlitteratur.
- Tv4play.se. *Mannen som talar med hundar* . Hämtad 14 december 2018 från <https://www.tv4play.se/program/mannen-som-talar-med-hundar>
- Tv4play.se. *Hundcoachen*. Hämtad 14 december 2018 från <https://www.tv4play.se/program/hundcoachen/679507>.

- Vaage, Sveninung (red) (1998). *Å ta andres perspektiv. Grunnlag for sosialisering og identitet. George Herbert Mead i utvalg*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vetenskapsrådet (uå). *Forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning*. Hämtad senaste gången 9 mars 2019 från <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf>
- Waal, Frans de och Wright, Robert (2006). *Primates and philosophers: how morality evolved*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Waal, Frans de (2013). *Bonobon och tio guds bud: på jakt efter humanism bland primater*. Stockholm: Karneval.
- Wahlström, Ninni (2015). När kunskapen blev ett krav. I *Pedagogiska magasinet* 15 september 2015 (38-40).
- Wallin, Erik (2006). Svensk utbildningsteknologi – dess uppgång och nedgång åren 1960 – 1980. I *Studies in Educational Policy and Educational Philosophy* E-tidskrift 2006:1
- Wallin, Fredrik (2019a). ”Larmet på skolan. Våldet har exploderat”. I *Skolvärlden* 21 februari 2019. Hämtad 14 mars 2019 från <https://bit.ly/2u6qWn9>
- Wallin, Fredrik (2019b). Hejlskov Elvén efter kritiken: Skolan använder lågaffektivt bemötande fel. I *Skolvärlden* 22 februari 2019.
- Watson, John B (1913). Psychology as the Behaviorist Views it. I *Psychological Review*, 20, (158-177).
- Watson, John B., & Rayner, Rosalie (1920). Conditioned emotional reactions. I *Journal of Experimental Psychology*, (3), (1-14).
- Webster-Stratton, Carolyn (2007). *De otroliga åren: en handledning i problemlösning för föräldrar till barn mellan två och åtta år*. Lund: Palmkrons förlag
- Wei, Xing Zhu, Li, Lu och Hesketh, Therese (2009). China's excess males, sex selective abortion, and one child policy: analysis of data from 2005 national inter census survey. I *British Medical Journal*, 338, <https://doi.org/10.1136/bmj.b1211>
- Weick, Karl E (1975). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. I *Administrative Science Quarterly* 21, (1-19).
- Weiss, Jay (1971). ”Effects of coping behavior in different warning signal conditions on stress pathology in rats” i *Journal of Comparative and Physiological Psychology* 1971, Vol. 77, Nr 1, sid 1-13. DOI:10.1037/h0031583
- Vetenskapsrådet.se. *Värdefull skola*. Hämtad 15 november 2016 från <http://vrproj.vr.se/detail.asp?arendeid=79605>
- White, Sarah, C (2002). Being, Becoming and Relationship: Conceptual Challenges of a Child Rights Approach in Development. I *Journal of International Development*, (14), (1095-1104). DOI: 10.1002/jid.950
- Wieselgren, Eva (1999). Hård klapp till husse. Hundspråk och recept nyheter i årets bokflod. *Göteborgs-Posten*, 17 december 1999.
- Winther Jørgensen, Marianne och Philips, Louise (2000). *Diskursanalys som teori och metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Wissö, Therése, 2012, Mot ett manualbaserat föräldraskap? Den svenska föräldrautbildningen som styrning av familjen. I Johansson, Helena och Bäck-Wiklund, Margareta (red.). *Att fostra familjen – en grundbok om styrning, föräldraskap och socialtjänst*. Malmö: Liber.
- Wilkie, Rhoda och McKinnon, Andrew (2013). George Herbert Mead on Humans and Other Animals: Social Relations after Human-Animal Studies. I *Sociological Research Online*. Hämtad 7 december 2018 från <http://www.socresonline.org.uk/18/4/19.html>.
- Wolland, Elisabeth Kaye (2010). *A grounded theory of parents Experiences of Incredible years Parent Management Training within Whirinaki, a Child and Adolescent*. Hämtad 13 september 2018 från <https://mro.massey.ac.nz/handle/10179/6189>
- Von Wright, Moira (2003). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Von Wright, Moira (2018). I *Pedagogik som vetenskap. En inbjudan*. Malmö: Gleerups.
- Worm Christiansen, Freddy (2010). *Hundars och vargars beteende: myter och fakta*. Skara: K. Malm Tanke i Tryck.

LUND STUDIES IN EDUCATIONAL SCIENCES

Previously Published in the Series:

2. Pennegård, Eva 2019. *Att se undervisningen genom elevernas ögon - En studie om hur lärare och elever beskriver att lärares undervisning gynnar elevers lärande i naturvetenskapliga ämnen på högstadiet.*
1. Malmström, Martin 2017. *Synen på skrivande – Föreställningar om skrivande i mediedebatter och gymnasieskolans läroplaner.*

Hur kan det komma sig att metoder byggda på den radikala behavioristen B F Skinners inlärningsteori uppfattas som nya, mjuka, positiva och interaktiva när de används för att uppfostra och träna hundar, men som förlegade, hårda, negativa och hierarkiska vid uppfostran och utbildning av barn?

Med den frågan som utgångspunkt har Ingrid Bosseldal undersökt vad som händer med Skinners inlärningsteori när den migrerar från en uppfostrings- och utbildningskontext till en annan. Hon har lyssnat till en polishunds-tränare, analyserat läromedel och en tidskriftsdebatt om behavioristiska metoder i skolan, funderat över konsekvenserna av att se barn och vuxna, hundar och människor som huvudsakligen lika eller som huvudsakligen olika, spårat dolda behavioristiska tankegångar i svensk skolundervisning och deltagit i två utbildningar där Skinners inlärningsteori praktiseras: den ena av blivande hundinstruktörer, den andra av blivande föräldrautbildare.

Hon har dessutom återvänt till B F Skinners egna texter. Vad var det egentligen han försökte säga, mannen som har liknats vid en grobian och anklagats för allt från råttpsykologi till fanatism och psykisk barnmisshandel?

Resultatet är en avhandling i utbildningsvetenskap som i en essäistisk stil och med stöd av Michel Foucaults diskursteori, George Herbert Meads och Johan Asplunds socialpsykologi och Donna Haraways manifest om companion species, undersöker och utmanar diskurser om lärande relationer på radikalt behavioristisk grund.

