



Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola?

Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken

Anneli Molander

Handledare: Eva Heimdahl Mattson

Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola?

Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken

Anneli Molander

Publikationen kan
utan kostnad laddas ner
i pdf-format från
<http://www.lhs.se/iol/publikationer>

Handledare: Eva Heimdahl Mattson

SAMMANFATTNING

Molander, Anneli (2005). *Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken*. Stockholm: Magisterprogram i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik, 61-80 poäng. Lärarhögskolan i Stockholm: Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Mångfalden hos de elever som vi har i skolan idag är stor. Denna mångfald innefattar allt från kön, etnicitet, ålder till olika förutsättningar, behov och kompetenser. Enligt Lpo94 och andra styrdokument är det skolans skyldighet att både bejaka och ta tillvara denna mångfald. Såväl styrdokument som olika forskare betonar vikten av att anpassa skolan efter de enskilda elevernas behov. Alltför få har dock försökt besvara frågeställningen hur detta skall kunna gå till. Den aktuella undersökningen försöker belysa denna frågeställning utifrån teorin kring Human Dynamics.

Forskning kring Human Dynamics (= HD) initierades av filosofie doktor Sandra Seagal 1979 och har pågått sedan dess. HD ser människan som ett helt system. Den identifierar och dokumenterar människans inneboende skillnader i funktionssätt och betraktar dem alla som likvärdiga. Kunskapen om människans olika inre processer kan tillämpas i interaktionen mellan människor, stora som små.

Syftet med denna undersökning var att undersöka HD-pedagogers erfarenheter och uppfattningar av huruvida HD kan vara *ett* verktyg för en inkluderande skola och huruvida man med HD kan se och ta tillvara mångfalden i en klass. I undersökningen användes såväl kvalitativa som kvantitativa metoder. Resultatet bygger till stor del på den kvalitativa delen av undersökningen, som innefattade intervjuer med fyra pedagoger och enkätundersökningar med öppna frågor, som besvarades av tre andra pedagoger. Den kvantitativa delen av undersökningen var av komplementär karaktär och besvarades av 26 pedagoger med utbildning i HD men utan praktisk erfarenhet av densamma.

Resultatanalysen visar att HD är ett salutogent förhållningssätt, som pedagogerna förvärvat genom fortbildning och genom det praktiska arbetet med de olika eleverna i klassen. Tack vare HD kan pedagogerna anpassa sitt eget sätt att vara, kommunicera och lära efter de olika elevernas behov. HD är också ett verktyg som pedagogen kan använda för att undandröja hinder och förebygga skolsvårigheter för många barn. Undersökningen visar att HD kan vara ett verktyg för att skapa en inkluderande skola, att bejaka och ta tillvara mångfalden i en klass.

Nyckelord: Human Dynamics, mångfald, salutogent förhållningssätt, inkludering, specialpedagogik, intervjuer

ABSTRACT

Molander, Anneli (2005). *Human Dynamics - a tool for an inclusive school? Teachers' experiences and ideas of Human Dynamics as a tool in pedagogical practice*. Stockholm: Master programme in Special Education, 61-80 points, at The Stockholm Institute of Education, The Department of Human Development, Learning and Special Education.

There is great diversity among the students within the school system today. This diversity includes gender, ethnicity and age as well as individual preconditions, needs and competences. According to Curriculum (Lpo94) and other such regulations, schools are obliged to recognize and utilise this diversity. Both the regulations and a number of researchers emphasize that schools have to adapt to the needs of the individual students. There are, however, far too few researchers who have tried to answer the question how this could be realized. The aim of the present study is to try to answer this question from the Human Dynamics point of view.

Human Dynamics Research (= HD) was initiated by Ph.D. Sandra Seagal in 1979 and has continued since then. Human Dynamics sees people as whole systems. It identifies and documents inherent distinctions in the functioning of people and considers them all equal. Knowledge of people's inner processes can be applied in the interaction between both adults and children.

The purpose of this study was to investigate HD-teachers' experiences and ideas of whether HD can be used as *one* tool to create an inclusive school and to recognize and utilise diversity in the class. Both qualitative and quantitative methods were used in the study. The results are mostly based on the qualitative part of the study, which consisted of interviews with four teachers, and questionnaires with open questions, which were answered by three other teachers. The quantitative part of the study had a complementary character, and was provided by 26 teachers who have joined the Human Dynamics Training Program but have no practical experience of using it.

The analysis of the results shows that HD is a salutogenic attitude that the teachers have acquired through The HD Training Program and through practical work with their students. Thanks to HD the teachers are able to adapt their own ways of being, communicating and teaching to the needs of various students. HD is also a tool teachers can use to prevent school problems and eliminate obstacles for many students. The study shows that HD can be one tool for creating an inclusive school and for accommodating the diversity of the students in a class.

Keywords: Human Dynamics, diversity, salutogenic attitude, inclusion, special pedagogy, interviews

FÖRORD

Jag startade min lärarbana inom den svenska skolan för drygt två decennier sedan. I mitt arbete som klasslärare och under de senare åren som specialpedagog har jag mött hundratals elever som på var sitt unika sätt representerat den rika mångfalden av elever i skolan. Precis som alla andra lärare såg jag mångfalden och bejakade den, men kunde inte alltid ta tillvara den på det sättet som jag hade önskat. Varken lärarutbildningen, specialpedagogutbildningen eller en mängd andra fortbildningskurser som jag deltagit i under årens lopp, gav något tydligt svar eller konkret exempel på hur jag som pedagog skulle kunna ta tillvara mångfalden i klassen. Ett svar på min årslånga fråga fick jag till sist från teorin kring Human Dynamics, som jag kom i kontakt med drygt ett år sedan och som visade på ett påtagligt sätt hur jag som pedagog kan försöka bejaka och tillvarata denna mångfald. Min förhoppning är att denna uppsats skall finna vägar för att nå de pedagoger som är redo att ta tillvara mångfalden i sin klass/grupp och ge dem ett praktiskt exempel på hur läroplanens och de olika styrdokumentens krav på anpassningen av skolan efter de enskilda elevernas behov kan realiseras.

To create or not to create an inclusive school - that's the question!

Ett stort och innerligt tack vill jag rikta till alla pedagoger som med stor entusiasm och intresse delade med sig av sina erfarenheter och tankar kring arbetet med Human Dynamics i klassen! Utan ert bidrag hade inte denna uppsats kunnat skrivas!

Jag vill också rikta mitt varma tack till Berit Bergström och Lotta Dybeck, som med stort tålamod besvarade alla mina frågor kring Human Dynamics och hjälpte mig att hitta litteratur som annars var svåråtkomlig.

Och sist, men inte minst, vill jag tacka min handledare filosofie doktor Eva Heimdahl Mattson för alla uppmuntrade ord och intressanta diskussioner kring det aktuella ämnet. TACK!

Stuvsta 050321

Anneli Molander

INNEHÅLL

SAMMANFATTNING

ABSTRACT

FÖRORD

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. BAKGRUND.....	1
1.1. Styrdokumentens syn på mångfald och hur man skall ta tillvara den i skolan	1
1.2. Den pedagogiska och specialpedagogiska verksamhetens sätt att se och ta tillvara mångfalden i skolan	2
1.2.1. Om begreppen integrering, inkludering och segregering.....	3
1.2.2. Pedagogik och specialpedagogik ur ett inkluderande eller segregrande perspektiv	4
1.3. Alla elever har särskilda behov	9
2. FORSKNING KRING MÅNGFALD.....	10
2.1. Forskning kring intelligens, inlärningsstilar och mångfalden i en klass.....	11
2.1.1. Gardners multiintelligensteori (2001; 2002).....	12
2.1.2. Emotionell och själslig intelligens	13
2.1.3. Forskning om olika inlärningsstilar.....	15
3. HUMAN DYNAMICS	16
3.1. Den teoretiska grunden för Human Dynamics.....	16
3.2. Tre universella principer	16
3.3. Mental, emotionell och fysisk centrering	17
3.4. Nio grundmönster/grundläggande funktionssätt	18
3.5. De fem vanligaste grundmönstrena	18
3.5.1. Det mentala-fysiska grundmönstret	18
3.5.2. Det emotionella-mentala grundmönstret.....	19
3.5.3. Det emotionella-fysiska grundmönstret	20
3.5.4. Det fysiska-emotionella grundmönstret	20
3.5.5. Det fysiska-mentala grundmönstret	21
3.6. Inlärningsprocessen och utvecklingsvägen hos barn och vuxna.....	21
3.7. Inlärningsprocess och utveckling hos barn med de olika grundmönstrena	22
3.7.1. Det mentala-fysiska barnet.....	22
3.7.2. Det emotionella-mentala barnet	23
3.7.3. Det emotionella-fysiska barnet.....	24
3.7.4. Det fysiska-emotionella barnet.....	25
3.7.5. Det fysiska-mentala barnet.....	25
3.8. Forskning kring Human Dynamics	26
3.9. Human Dynamics i skolan.....	27
4. SYFTE	29
5. FRÅGESTÄLLNINGAR.....	29

6. METOD	30
6.1. Teoribakgrund	30
6.1.1. Kvalitativa intervjuer.....	30
6.1.2. Enkät med öppna frågor.....	31
6.1.3. Enkät med fasta svarsalternativ.....	32
6.1.4. Bearbetning av data.....	32
6.1.5. Begreppet validitet och reliabilitet i en kvalitativ undersökning.....	32
7. GENOMFÖRANDE	34
7.1. Val av intervjupersoner	35
7.2. Genomförande av undersökningen	36
7.3. Bearbetning av data	38
7.3.1. Kvalitativ intervju.....	38
7.3.2. Telefonintervju.....	39
7.3.3. Enkätundersökning med öppna frågor.....	39
7.3.4. Bearbetning av data i sammanställningsdokumentet.....	39
7.3.5. Enkätundersökning med fasta svarsalternativ.....	40
8. RESULTAT	40
8.1. Intervjupersonernas bakgrund	41
8.2. Förutsättningar för användning av Human Dynamics	41
8.2.1. Kunskap om Human Dynamics.....	41
8.2.2. Pedagog identifierar sitt eget grundmönster.....	43
8.2.3. Pedagog talar om olikheter i klassen.....	44
8.2.4. Pedagogens kännedom om och förståelse för elever.....	45
8.2.5. Human Dynamics som ett gemensamt förhållningssätt på skolan eller inom ett arbetslag.....	46
8.3. Human Dynamics och mångfalden i en klass	46
8.3.1. Resultat kring emotionellt centrerade barn.....	46
8.3.2. Resultat kring mentalt centrerade barn.....	48
8.3.3. Resultat kring fysiskt centrerade barn.....	49
8.4. Human Dynamics och specialpedagogik	51
8.4.1. Resultat kring barn i behov av särskilt stöd.....	51
8.4.2. Human Dynamics och ”bokstavs barn”.....	54
8.4.3. Resultat kring särbegåvade barn.....	55
8.5. Human Dynamics och pedagogik utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv	55
8.5.1. Om att bejaka och ta tillvara mångfalden i utformningen av arbetet.....	55
8.5.2. Om att skapa en inkluderande skola eller en skola för alla.....	56
8.5.3. Human Dynamics i samspel med olika pedagogiska riktningar/arbetsätt.....	57
8.6. Fördelar och nackdelar med Human Dynamics	58
8.6.1. Fördelar med HD.....	58
8.6.2. Nackdelar med HD.....	60
8.7. Human Dynamics ur ett framtida perspektiv	61
8.7.1. Human Dynamics som ett förhållningssätt.....	61
8.7.2. Pedagogens identifiering av sitt eget grundmönster.....	62
8.7.3. HD som ett verktyg för att utgå från varje barns behov och förutsättningar.....	62
8.7.4. HD som ett verktyg för att skapa en skola för alla eller en inkluderande skola.....	63
8.7.5. Allmänt om resultatet inkl. författarens kommentarer.....	63

9. METODDISKUSSION.....	64
9.1. Intervjupersonernas och intervjuarens bakgrund och dess påverkan på resultatet.....	64
9.2. Kvalitativ och kvantitativ enkätundersökning	65
9.3. Reliabilitet och validitet i den kvalitativa forskningsprocessen.....	66
9.4. Forskning och litteratur kring Human Dynamics kontra pedagogisk praktik.....	67
10. DISKUSSION.....	68
10.1. Uppsatsens utgångspunkter i förhållande till resultatet.....	69
10.2. Interaktion , inkludering och Human Dynamics.....	72
10.3. Resultat ur ett specialpedagogiskt perspektiv	75
10.4. Human Dynamics och en inkluderande skola	76
11. NYA FORSKNINGSSUPPSLAG.....	77
REFERENSER.....	79
FIGURFÖRTECKNING.....	83
TABELLFÖRTECKNING.....	83
BILAGOR	
Bilaga 1: Enkätundersökning med öppna frågor	85
Bilaga 2: Enkätundersökning med fasta svarsalternativ.....	87

1. BAKGRUND

Mångfalden hos de elever som vi har i skolan idag är stor. Denna mångfald innefattar allt från kön, etnicitet, ålder till olika förutsättningar, behov och kompetenser. Skolan har skyldighet att både bejaka och ta tillvara denna mångfald och därmed verka för inkluderande undervisning. Samtidigt är dock verkligheten en annan. Stora klasser, otillräcklig kompetens hos personalen, resursbrist, tidspress och diskrepansen mellan styrdokumentens krav och de pedagogiska möjligheterna att förverkliga dem i praktiken är bara några orsaker till att skolan inte bemästrar denna uppgift. Eventuellt kan några av de elever som av olika anledningar anses vara i behov av särskilt stöd få detta tillgodosett antingen inom eller utanför klassens ram. Men hur är det med alla andra d.v.s. varje elev i klassen?

Att skolan på ett ideologiskt plan bejakar vikten av att se och ta tillvara mångfalden i klassen är en sak, men hur detta skall realiseras i praktiken är det relativt få som yttrar sig om. Frågan är således huruvida inkluderande undervisning kan realiseras i praktiken? Och hur i så fall?

1.1. Styrdokumentens syn på mångfald och hur man skall ta tillvara den i skolan

Uppsatsens första utgångspunkt är styrdokumentens syn på mångfalden i skolan. Såväl skollagen, Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo94) som olika internationella överenskommelser lyfter fram vikten av att göra skolan tillgänglig för alla elever och att där se och ta tillvara den mångfald som finns.

Skollagen (1985:1100) förordar att i utbildningen skall hänsyn tas till elever i behov av särskilt stöd (1 kap. 2 §) samt att särskilt stöd skall ges till elever som har svårigheter i skolarbetet (4 kap. 1 §). Liknande tankar finns även i Grundskoleförordningen som lyfter fram att särskilt stöd skall ges till elever med behov av specialpedagogiska insatser och detta stöd i första hand skall ges inom den egna klassens eller gruppens ram (GRF 5 kap. 5 §). Enligt regeringens proposition 1992/93:220 måste skolan arbeta förebyggande så att elever inte stöts ut. Skolan skall även anpassa skolmiljön, arbetssättet och arbetsmetoderna efter elevernas olika förutsättningar. Skolans uppgift är att låta varje enskild elev finna sin unika egenart. Verksamheten skall prägla den enskilda elevens välbefinnande och utveckling (Lpo94).

Undervisning skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov. Den skall med utgångspunkt i elevernas bakgrund, tidigare erfarenheter, språk och kunskaper främja elevernas fortsatta lärande och kunskapsutveckling (Lpo94, 2000, s. 6).

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete samt bli bemött utifrån ett demokratiskt förhållningssätt. Skolan skall även sträva efter att låta varje elev utveckla sitt eget sätt att lära och tilliten till sin egen förmåga (Lpo94). Enligt riktlinjerna i Lpo94 skall läraren uppmärksamma, stimulera, handleda och ge särskilt stöd till elever som har svårigheter.

1.2. Den pedagogiska och specialpedagogiska verksamhetens sätt att se och ta tillvara mångfalden i skolan

Den andra utgångspunkten för denna uppsats är frågan hur den pedagogiska och den specialpedagogiska verksamheten i skolan ser och tar tillvara mångfalden i en klass. Varje människas sätt att tillägna sig kunskap skiljer sig lika mycket som deras fingeravtryck, vilket ställer krav på anpassningen av skolan efter eleverna (Dryden & Vos, 2001). Såsom tidigare framkommit poängteras vikten av att anpassa undervisning, arbetssätt och inlärningsmetoder efter varje enskild elevs behov i styrdokumentet. Här kommer även frågan om segregering, integrering och inkludering in.

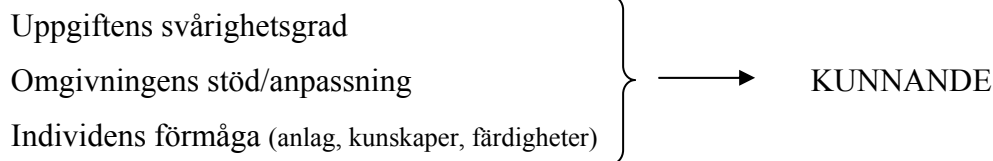
I Salamancadeklarationen (2001) betonas att varje barn har unika egenskaper, intressen, fallenheter och inlärningsbehov samt att utbildningen skall genomföras på sådant sätt att den breda mångfalden av dessa egenskaper och behov tillvaratas. Det internationella samfundet och regeringar anmodas att prioritera förbättringar av sina utvecklingsystem, så att de kan ta emot alla barn oavsett individuella skillnader eller svårigheter.

Den grundläggande principen för den integrerade skolan är att alla barn, närhelst så är möjligt, skall undervisas tillsammans, oberoende av eventuella svårigheter eller inbördes skillnader. De integrerade skolorna måste erkänna och tillgodose sina elevers olika behov och ha utrymme för både olika inlärningsmetoder och inlärningsstempon och därvid ge alla en kvalitativt bra undervisning genom lämpliga kursplaner, organisatoriska ramar, pedagogiska metoder, resursanvändning och samarbete med lokalsamhället. Stöd och tjänster skall tillhandahållas kontinuerligt och svara mot uppkomsten av särskilda behov i varje enskild skola (Salamancadeklarationen, 2001, s. 24-25).

Enligt Förenta Nationernas standardregel nummer 6 bör barn och ungdomar med funktionsnedsättning få lika möjligheter till utbildning på samtliga skolnivåer och staterna bör se till att utbildningen är en integrerad del av den ordinarie utbildningen. Staterna bör också tillåta flexibilitet, utbyggnad och anpassning av läroplanen för att möjliggöra att människor med funktionsnedsättning utbildas inom det ordinarie skolsystemet. Såväl Salamancadeklarationen som FN:s standardregler (2002) betonar vikten av anpassning av skolan från ett samhälls- och organisationsperspektiv.

Gustavsson (1997) lyfter dessutom fram frågan om anpassningen av skolan såväl ur ett individ- som ur ett inifrånperspektiv. I sin undersökning om tio personer med lindrig utvecklingsstörning, redogör han bland annat för hur dessa resonerar kring begreppet kunnande. De menar att kunnandet har - förutom uppgiftens svårighetsgrad och individens förmåga - även med anpassningen av miljön och med omgivningens stöd att göra. De studerade personernas syn på kunnande visas i följande figur.

Villkor som påverkar kunnandet:



Figur 1 Kunnande enligt de studerades perspektiv (Fritt efter Gustavsson, 1997: Figur 3, s. 105).

Undersökningen ifråga visade att de studerade personerna var medvetna om sina begränsningar, men även om vad de skulle kunna klara av med hjälp av omgivningens stöd och anpassning.

Anpassningen av skolan kan också ses utifrån ett interaktionistiskt perspektiv. Heimdahl Mattson (1998) menar att man inte kan eliminera funktionshindret eller utvecklingshindret genom att ändra miljön, men genom att betrakta elevens ”svårighet” som samspel mellan individen och miljön kan pedagogen åtminstone hindra att handikapp uppstår. Begreppet ”handikapp” ses i detta sammanhang som en skillnad mellan individens förmåga och omgivningens krav (Heimdahl Mattson, 1998).

1.2.1. Om begreppen integrering, inkludering och segregering

Integrering är ett ofta använt begrepp, men dess definition varierar från en person till en annan. Enligt Tøssebro (2000) betyder begreppet ”att föra något samman till en helhet eller att föra något in i en helhet” (s. 183) och han hänvisar till Rosenqvist, som menar att kärnan i begreppet är helheten eller det odelbara.

Haug (1998) föredrar användningen av begreppet inkluderande integrering, vilket enligt honom betyder att undervisningen skall ske inom ramen för den klass där barnet är inskriven som elev. Delvis liknande tankar uttrycks även av Braadland. För henne tycks integrering innebära att alla barn går i samma skola och får undervisning i samma klass, medan hon betraktar specialskolor och privatskolor som segregering (Braadland, 1997).

Enligt Tetler (2000:1; 2000:2) uppmärksammar integrering enbart den integrerade eleven och huruvida han lyckas att anpassa sig till skolan eller inte. Undervisningens innehåll, struktur och organisation genomgår dock ingen förändring trots att skolan skall se till de integrerade elevernas intressen och behov. Att skifta fokus från integrering till inkludering innebär dock att även skolan skall anpassas. Den centrala frågan blir vad skolan skall innehålla och hur den skall organiseras för att bättre kunna inrymma mångfalden av elever.

Tøssebro (2000) sammanfattar en del av begreppsdiskussionen och menar att många byter ut ordet integrering mot inkludering, eftersom de ser logiska motsättningar i integreringsbegreppet:

Integrering används i betydelsen att föra någon in i något, till exempel i den vanliga skolan, men utan att man gör så mycket med skolan som

sådan. Fokus är på den som ska föras in, inte på det som personen ska föras in i. Inkludering innebär däremot att ändra skolan eller andra samhällsinrättningar så att de anpassas till den mänskliga variationsbredden. Inkludering handlar om att ändra den värdesatta helheten så att alla hittar en plats där (s. 184).

I denna uppsats används begreppet inkludering enligt citatet här ovan. Inkludering ses därmed som anpassning av skolan efter eleverna. Denna miljörelaterade definition kan dock kompletteras med synen på att interaktionen har betydelse i inkluderings-sammanhanget. Begreppet integrering används i betydelsen av elevernas fysiska närvaro inom den egna klassen/gruppen, utan att undervisningen anpassas efter deras behov.

1.2.2. Pedagogik och specialpedagogik ur ett inkluderande eller segregrande perspektiv

Det specialpedagogiska fältet är omfattande och variationen av de olika perspektiv ur vilka skilda forskare betraktar detta fält är stor. Synen på pedagogik, specialpedagogik inklusive specialundervisning samt orsaker till skolsvårigheter skiljer sig från en forskare till en annan. Det är således en omöjlig uppgift att, i detta sammanhang, försöka ge en rättvis och heltäckande bild över diskussionerna kring det aktuella området. Intentionen är endast att ge ett litet axplock av några forskares tankar kring specialpedagogik. De författare som här nedan hänvisas till utgår från skilda perspektiv – såsom exempelvis det interaktionistiska, det miljörelaterade eller det samhällspolitiska perspektivet.

Enligt Fischbein (Fischbein & Österberg, 2003) är specialpedagogiken ”ett flervetenskapligt fält där olika discipliner måste samverka för att skapa en för barnen utvecklande pedagogisk verksamhet” (s. 21). I sin föreläsning om den specialpedagogiska forskningen (LHS 041125) betraktar hon specialpedagogiken som ett förebyggande fält. Hon menar att specialpedagogiken bland annat rör frågan om hur man kan anpassa miljön så att det inte uppstår svårigheter. Det är mötet mellan individen och omvärlden som skapar specialpedagogiken. Enligt Fischbein (2003) är det socialpsykologiska området centralt inom det specialpedagogiska kunskapsfältet. Det finns ett samspel mellan människans psykiska resurser och den sociala miljön. Pedagogens agerande påverkar barnets självkänsla och tänkande, samtidigt som barnet påverkar pedagogens handlande genom att denne försöker anpassa undervisningen till de förutsättningar barnet besitter.

Vernersson (2002) menar att specialpedagogik uteslutande har varit förknippad med specialundervisningens organisation och verksamhetsområde sett ur historiskt perspektiv. Det innebär dock inte att den specialundervisning som bedrivits alltid varit influerad av specialpedagogik. Persson (2003) anser att definitionen av specialpedagogik är problematisk, eftersom den berör *såväl* ett tvärvetenskapligt kunskapsområde, samhällets sätt att se på ”avvikande” människor *som* en mängd funktioner i samhälle och skola. Persson definierar dock sedan specialpedagogiken som ett kunskapsområde, vilket har sina rötter i den pedagogiska disciplinen och har som uppgift att stötta pedagogiken då variationen av elevernas olikheter medför att den vanliga pedagogiken inte räcker till. Specialundervisning definieras av honom i sin tur som en specialpedagogisk organisationsform. Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) visar i sin kunskapsöversikt över forskningen inom det specialpedagogiska området att den bland annat berört frågor kring normalitet, avvikelse, differentiering samt segregering kontra inkludering.

Specialpedagogiskt arbete är utvecklingsbefrämjande och söker förebygga och undandöja hinder för elevernas allsidiga utveckling. Arte och Berglund (1985) anser att denna betoning på helhetsperspektiv på eleven får konsekvenser för den pedagogiska praktiken. Det specialpedagogiska arbetet som utgår från en helhetssyn kommer att utgå från elevens behov och förutsättningar i stället för svårigheter.

För Braadland (1997) är helhetssynen också viktig, men denna syn tycks ha sin utgångspunkt i hela klassen och inte enbart hos den enskilda eleven. Enligt henne måste klassläraren ta ansvar för både helheten i klassen och för den enskilda eleven, för att alla barn med speciella behov skall kunna bli inkluderade i en klass. Dessvärre överlämnas många barn till speciallärare eller assistent, vilket enligt Braadland kan leda till att eleven blir isolerad samt att andra lärare och medelever inte behöver ansvara för denne elev.

Braadland (1997) tycks mena att om helhetslösningar för klassen blir ett rättesnöre för vad som är bäst för barnet med speciella behov, då kan vi närma oss en inkluderande skola. Hon menar även att riktningen mot att se möjligheterna, snarare än problemen, kan leda till nya idéer och lösningar. Tillhörighet, trygghet, sammanhållning och vänskap blir viktiga faktorer i sammanhanget. Problemen löses utifrån att variationen är normal. Åtgärder vidtas utifrån vad som är bäst för gruppen som helhet, inte bara för de enskilda barnen.

Specialpedagogisk verksamhet bör, enligt Persson (2003), ses relationellt d.v.s. i interaktion med övrig pedagogisk verksamhet i skolan. Då handlar det om långsiktiga lösningar som involverar alla lärare. Det kan även innebära att den enskilda skolan som system behöver genomlysas. Persson menar vidare att den specialpedagogiska kompetensen som varje lärare behöver är ”en fördjupad pedagogisk kompetens att möta alla elever” (s. 103).

I regeringens proposition 1999/2000:135 om den nya lärarutbildningen betonas att det allmänna utbildningsområdet bör ge alla lärare grundläggande specialpedagogiska kunskaper så att de skall ha goda förutsättningar att organisera arbetet med hänsyn till olika barns och elevers behov av tid, stimulans och stöd. Det övergripande specialpedagogiska arbetet bör i sin tur fokuseras på att undandöja hinder för och orsaker till svårigheter i undervisnings- och lärandemiljöer. Propositionen framhåller också att olika utredningar visat på behovet av att utveckla pedagogiska strategier för att individualisera valet av stoff, innehåll och arbetsätt med tanke på elever i behov av särskilt stöd. I ett inkluderande förhållningssätt är variation i undervisning och arbetsätt en grundförutsättning för elevens lärande (Vernersson, 2002).

Westling Allodi (2002) har i sina intervjuer med specialpedagoger kommit fram till att de inte tror att grundskolan, såsom den är idag, på ett bra sätt kan ta hand om de elever som de har i sina grupper. Enligt henne menar specialpedagogerna att ”En inkluderande skola skulle acceptera barnen som de är, och det betyder att skolan behöver anpassas för att ge barnen möjlighet att utvecklas och lära sig i en egen takt” (s. 13). Göransson (2004) i sin tur menar att den inkluderande skolan kännetecknas av olika grupper – såsom elever, lärare, föräldrar, administratörer, specialister - som samarbetar inom skolan kring frågor som rör skolverksamheten. Emanuelsson (2000) är på samma linje och menar att det är viktigt att skolans verksamhet präglas av samverkan, som är nödvändig för ett optimalt utnyttjande av all tillgänglig kompetens. Han anser också att när samverkan inte räcker till, behöver skolan som sådan tillskott (specialister, resurser) för att den skall utvecklas och bli bättre skickad att svara mot olika barns behov. Göransson (2004) anser att det inte är bara sättet att undervisa som behöver utvecklas utan det behöver även skolans verksamhet som helhet att göra. Hon menar

att verksamheten måste utvecklas till ”att tala delaktighetens språk” (s. 68). Detta innebär att skolan måste skapa en delaktighet för alla i en gemenskap där olikheter ses som ett värde.

Enligt Lärarutbildningskommittén (LUK) är den stora utbildnings- och verksamhetsmässiga utmaningen hur skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter och behov. LUK ställer också frågan hur elevers olikheter kan framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete (Emanuelsson *et al.*, 2001).

Persson (2003) tycks mena – i likhet med den ovan nämnda propositionen – att svaret kan finnas inom lärarutbildningen. Han anser att den grundläggande lärarutbildningen måste förbereda för den stora variationen av olikheter i det ordinarie klassrummet för att möjliggöra en utbildning för alla. Eleven har rätt att förvänta sig att utbildningen är anpassad till hennes/hans möjligheter att tillgodogöra sig den. Emanuelsson *et al.* (2001) är inne på samma linje. De menar att uppgiften för en skola för alla är att skapa förutsättningar för att alla elever skall kunna känna samvaro och deltagande, kunna samarbeta och dessutom få utbyte av att vara i skolan. Författarna anser att även elevers olika språkliga och kulturella bakgrunder och förutsättningar har stor betydelse för direkt specialpedagogiska frågeställningar och problem.

Liknande tankar finns också hos Foucault som, enligt Persson (2003), menar att om man accepterar att barn är olika när de kommer till skolan och att det inte är skolans uppgift att reducera denna olikhet, får detta konsekvenser för skolans hela verksamhet. Först då accepteras det förhållande att barn lär sig i olika takt och på olika sätt, vilket i sin tur innebär att kvaliteten på det barn lär sig inte med nödvändighet sammanhänger med kvantiteten (Persson, 2003).

Även om de olika styrdokumenterna betonar att undervisningen skall utgå från varje enskild elevs behov och förutsättningar, visar sig den pedagogiska praktiken vara annorlunda. Flera forskare (exempelvis Atterström & Persson, 2000; Fischbein, Kylén, Alba, Frank & Kylén, 1996; Persson, 2003) har uppmärksammat denna konflikt mellan teorin och praktiken. Persson (2003) framhåller att när skolan skall ge en likvärdig utbildning, där individers olikheter motiverar att utbildningen anpassas till individuella förutsättningar, uppstår problem. Detta handlar främst om motsättningen mellan den s.k. formuleringsarenan i form av föreskrifter av olika slag och mellan realiseringsarenan d.v.s. den pedagogiska praktiken. Detta dilemma har man i skolan försökt lösa bland annat genom att ge specialundervisning till vissa elever. På det sättet har man sökt överbygga gapet mellan samhällets intentioner och praktikens möjligheter (Persson, 2003).

Behovet av specialundervisning tycks ha ökat i samband med grundskolans införande. Detta behov av differentiering definieras, enligt Emanuelsson *et al.* (2001), som undervisningens svårigheter att hantera den mångfald av olikheter i elevförutsättningar som finns i skolan. Behovet av specialundervisning kan på det sättet sägas vara pedagogisk. Författarna menar även att det är undervisningens svårigheter i de odifferentierade grupperna som betraktas som brister hos avvikande elever med särskilda behov. I stället för att utveckla undervisningen i klassen, skulle specialundervisningen ta hand om dessa elever.

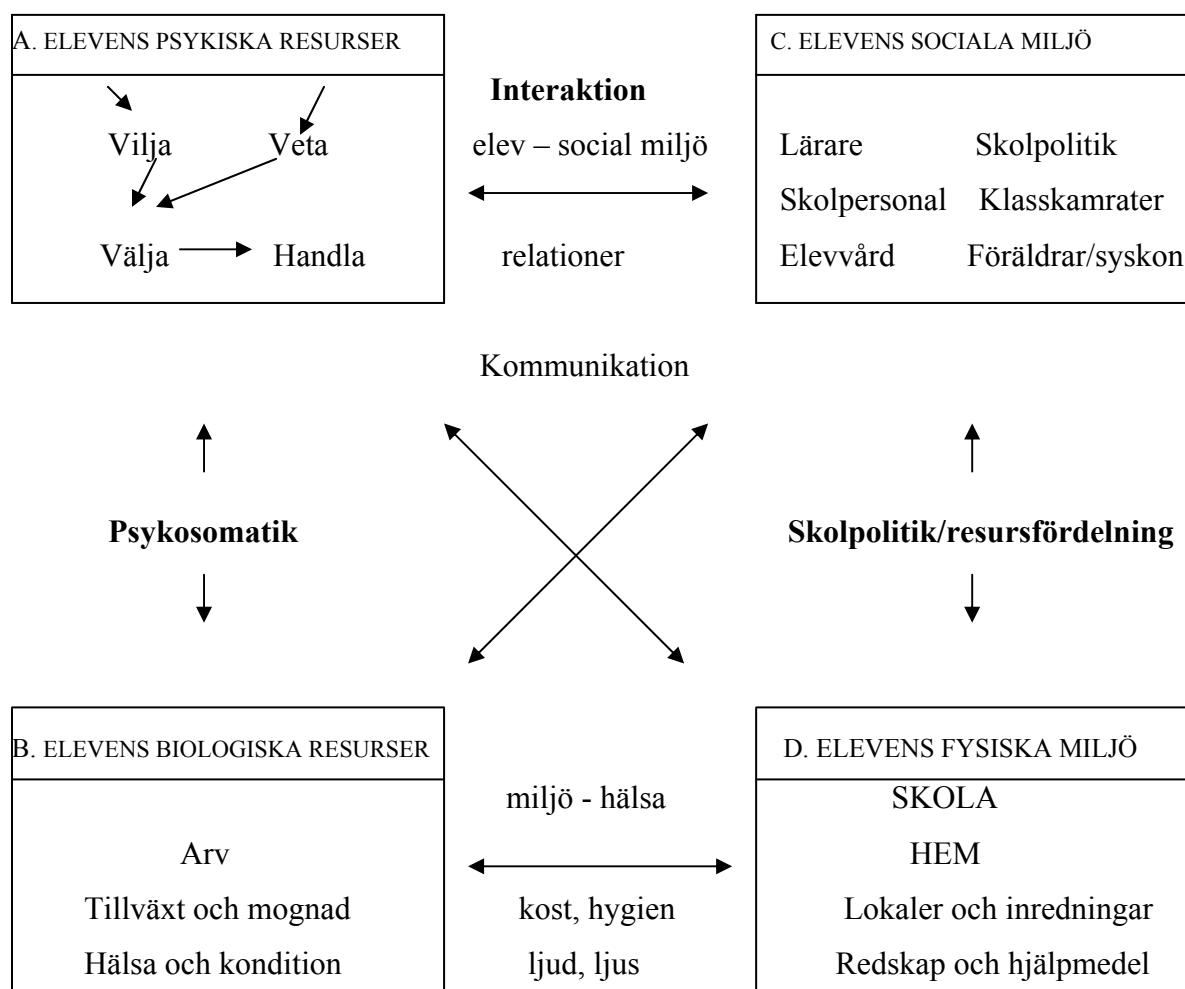
Enligt Emanuelsson *et al.* (2001) tar forskningen inom det specialpedagogiska området sin utgångspunkt antingen i det kategoriska eller i det relationella perspektivet, vilka dock inte behöver utesluta varandra. Perspektiven bör ses som mentala konstruktioner, vilka kan användas som verktyg med vars hjälp en del av verkligheten kan förstås. Det kategoriska perspektivet utgår från en medicinsk eller psykologisk förståelsemodell, där svårigheter ofta

reduceras till effekter av låg begåvning, svåra hemförhållanden etc. Utifrån detta perspektiv kan man förenklat säga att vi har elever *med* svårigheter. Det specialpedagogiska området hör traditionellt till det kategoriska eller det absoluta perspektivet. Haug (1998) har liknande tankar och tycks anse att den traditionella specialundervisningen bygger på olika organisatoriska lösningar, som ofta rekommenderats av sakkunniga. Att hitta optimala lösningar för eleven ses som viktigt och ofta tycks den organisatoriska lösningen bli att eleven får enskild undervisning eller undervisning i diverse grupper utanför den egna klassen. Denna typ av specialundervisning utgår från elevernas svårigheter och svaga sidor, vilket gör att undervisningen är kompensatorisk och syftar till att återföra eleven till den vanliga undervisningen när ”problemet” är avhjälpt. Även Emanuelsson *et al.* (2001) menar att den traditionella specialundervisningen har tagit hand om ”de speciella” och haft som uppdrag att göra dem mer normala så att de kan återföras till den vanliga undervisningen.

Specialundervisning tycks således ofta ha handlat om kompletterande, underlättande eller reparerande pedagogik d.v.s. att den har tagit hand om det som den vanliga klassrumsundervisningen inte klarat av. Detta ser Haug (1998) som en önskan om en större homogenisering av skolan. Han menar att det finns ett ökande krav att barn som av olika anledningar kräver extra stor uppmärksamhet av läraren måste ut ur klassrummet. Enligt Persson (2003) kan målsystemet i den svenska skolan vara en förklaring till denna tendens. Han framhåller att *mål att uppnå* har i hög grad kommit att definiera vilka elever som skall få specialpedagogiskt stöd och vilka som inte skall få det. Inom den pedagogiska praktiken görs försök till att realisera det politiska beslutet om att alla elever skall nå samma mål vid samma tidpunkt genom att vissa elever som inte beräknas uppnå dessa mål får specialundervisning. En annan förklaring kan vara att klasslärarna saknar den kompetens de skulle behöva för att bemöta mångfalden i klassen. Fischbein (2003) ser det pedagogiska ledarskapet som viktigt i detta sammanhang. Hon menar att ledarens sätt att hantera variation som svårighet eller möjlighet är ofta avgörande. Om olikheter betraktas som möjligheter utnyttjas variationen till att skapa möjligheter till lärande, spänning och stimulans snarare än att försöka göra gruppen homogen genom att utesluta ”avvikare”. Liknande tankar finns hos Vernersson (2002), som menar att viktiga faktorer i ett inkluderande perspektiv är lärarens roll och förhållningssätt i klassrummet. Enligt henne avgör lärarens attityder till elever i behov av särskilt stöd om eleven i realiteten inkluderas eller exkluderas. Helldin (2000) anser att specialpedagogiken fortfarande tycks handla om att anpassa eleven, i stället för att ändra förhållningssätt och rutiner för att eleven skall kunna genomföra sin skolgång inom det allmänna skolsystemet. Om alla skall rymmas i skolan, måste skolkulturen förändras.

Specialpedagogik definieras i denna uppsats som pedagogik eller pedagogiskt arbete som syftar till att undandöra hinder och förebygga svårigheter för alla barn och som bejaktar och tar tillvara mångfalden i klassen. En förutsättning för att detta kan göras är att pedagogen utgår från ett interaktionistiskt perspektiv, som enligt Björklid och Fischbein (1996) innebär att pedagogen anlägger ett helhetsperspektiv på eleven och hans/hennes samspel med miljön. I praktiken måste man således ta hänsyn till psykologiska och biologiska aspekter på personen samt sociala och fysiska aspekter på miljön och till samspelet mellan desamma. Här nedan ges en schematisk modell över denna helhetssyn på eleven i skolan.

Modell för helhetssyn på eleven



Figur 2: En relationell modell för helhetssyn på eleven i skolan (Fritt efter Fischbein *et al.*, 1996, bild 1, s. 7).

Specialundervisning definieras inom uppsatsen som traditionell undervisning av elever i behov av särskilt stöd utanför den egna klassens ram och som undervisning som ofta utgår från målet att anpassa eleven efter skolan. Därmed inte sagt att all specialundervisning som bedrivs idag skulle enbart utgå från skolans behov, utan självklart finns det även skolor där specialundervisningen utgår från de enskilda elevers behov och förutsättningar. Att specialundervisning definieras här enligt ovan innebär inte heller något ställningstagande mot all undervisning av elever i behov av särskilt stöd utanför klassens ram. Varje elev bör förstås få sina behov tillgodosedda oavsett vilka åtgärder eller undervisningsmiljöer som behövs därtill. (Intervjupersonernas egna definitioner av de ord/begrepp som de använder har inte undersökts. Detta medför att i resultatdelen görs ingen skillnad mellan de olika begreppen).

1.3. Alla elever har särskilda behov

Uppsatsens tredje utgångspunkt är – såsom Berit Bergström (2002) uttrycker det – att alla barn har särskilda behov. Enligt Lpo94 (2000) och Skollagen (1985:1100) har elever, som är i behov av särskilt stöd, särskilda behov. Samtidigt lyfter dock Lpo94 (2000) fram vikten av att tillmötesgå alla elevers specifika behov genom att anpassa undervisningen efter desamma. Inom denna uppsats sammanfattas alla elevgruppers behov under det gemensamma begreppet särskilda d.v.s. specifika behov. Dessa särskilda behov varierar från individ till individ och är därmed olika för varje barn. Vilka de här specifika behoven är beror på varje barns individuella inlärningssätt, kommunikationssätt, sätt att vara och sätt att bearbeta information samt de eventuella svårigheter som barnet befinner sig i. Begreppet alla barn – såsom begreppet mångfald – inkluderar barn som är och som inte är i behov av särskilt stöd och även särbegåvade barn. Särbegåvade barn definieras i uppsatsen som barn med en eller flera specifika begåvningar, såsom exempelvis musikalisk, konstnärlig, matematisk och språklig begåvning.

Brändström berör frågan om särbegåvade barn i sin föreläsning *Hur utveckla exceptionell förmåga inom ramen för en inkluderande skola* (LHS 040607). Han ställer frågan om hur skolan skall tillgodose behoven både hos de musikaliskt högpresterande och hos de musikaliskt lågpresterande eleverna. Enligt honom är båda grupper i behov av särskilt stöd. Att tillgodose dessa gruppers behov handlar bland annat om att individualisera och differentiera undervisningen inom ramen för en sammanhållen klass. Brändström hänvisar också i sin föreläsning till Europarådets rekommendation nr 1248 (1994), i vilken betonas vikten av att inom medlemsstaternas ordinarie skolsystem även möta de högpresterande barnens särskilda behov.

Enligt Vernersson (2002) är det nödvändigt att pedagogen har en god överblick över elevens inlärningssätt för att eleven skall få adekvat pedagogisk och didaktisk handledning. Andersson (1986) menar i sin tur att olika elever skulle gynnas av olika sätt att presentera lärostoff på. Vidare menar han att många lärare inte är klara över skillnaderna i elevernas sätt att tänka och strukturera sin omvärld, vilket kan leda till att det uppstår en klyfta mellan elevernas tänkande och det läraren vill presentera. Detta kan i sin tur leda till känslor av vanmakt och meningslöshet hos eleverna. Carlgren (1999) poängterar att läraren måste upprätta sådana sammanhang för elevernas lärande som ger motivation eller lust att lära. En skicklig lärare försöker tillsammans med eleven att finna bästa vägen för just honom att nå målen (Svensson, 2004). Enligt Svensson är kravet att alla elever skall uppnå läroplanens mål på exakt samma sätt, utan att man tar hänsyn till deras unika förutsättningar och speciella begåvningar, ”som att i fablernas värld anordna en tävling mellan fisken, fågeln och haren för att se vem som snabbast kan förflytta sig en viss sträcka” (s. 21).

Om man betraktar elevernas särskilda behov utifrån Bourdieus (1997; 2004) dispositionella handlingsteori, kan man finna att det är elevernas habitus och deras tillgång till symboliskt kapital som avgör vilka behov de har. Bourdieu menar att de flesta mänskliga handlingar har sitt upphov i förvärvade dispositioner d.v.s. i olika habitus. Människans habitus är en produkt av hennes livshistoria och den påverkar hennes åsikter på ett mer eller mindre omedvetet plan. Habitus ger praktisk vägledning för vad som bör göras i en given situation. Det kan också förklara den enhetliga livsstilen som förenar praktiker och tillgångar hos en enskild individ eller hos en grupp av individer. Den tillgång till symboliskt kapital som barnen har är mer eller mindre avhängig föräldrarnas tillgång till detsamma. Det symboliska kapitalet – t.ex. fysisk styrka, rikedom, mod, sociala nätverk – är det som sociala grupper anser vara av värde.

Symboliskt kapital har skilda former, såsom t.ex. kulturellt, ekonomiskt och socialt kapital. Enligt Lundberg (föreläsning 050127 i Huddinge) påverkar det kulturella kapitalet, som eleverna har med sig hemifrån, elevernas skolgång. Carlgren (1999) menar i sin tur att olika sociala grupper är mer eller mindre bekanta inför de, i skolan dominerande, konventionerna. Vissa barn kan också få svårt att tillägna sig skolans språkspel, som kräver kommunikativa kompetenser som stämmer bättre eller sämre överens med de kompetenser som eleverna utvecklat i sociala miljöer utanför skolan (Carlgren, 1999). Elever kommer till skolan från skilda hem med varierande grad av kulturellt kapital, vilket innebär att de har olika förutsättningar och behov, som pedagogen skall utgå ifrån.

Om nu alla barn har både särskilda och olika behov, skall skolan ta detta i beaktande. Såväl styrdokumentet som flera forskare betonar vikten av att anpassa utbildningen efter dessa skilda behov. Alltför få har dock försökt lösa frågeställningen om *hur* detta skall kunna gå till. Några forskare har likväl betonat betydelsen av pedagogens förhållningssätt gentemot de olika eleverna i detta sammanhang. Danielsson och Liljeroth (1996) hävdar att förhållningssättet alltid avgör kvaliteten på vad en person gör. Författarna menar att förhållningssättet kan antingen vara hämmande eller främjande.

Följande citat ger en inblick i vad ett främjande förhållningssätt kan innebära:

I ett perspektiv, där man förväntar sig finna dolda resurser, finns en öppenhet som leder till ett möte mellan människor och utvecklar samspel och kommunikation – grundstenar i arbetet.

(Danielsson *et al.*, 1996, s. 23).

Detta främjande förhållningssätt beskrivs bland annat av Antonovsky som det salutogena förhållningssättet. Enligt Antonovsky (2002) innebär detta förhållningssätt att man utgår från det ”friska” hos barnet d.v.s. barnets starka sidor eller det som fungerar. Inom denna uppsats används begreppet det salutogena förhållningssättet synonymt med det främjande förhållningssättet.

Antonovsky (2002) betraktar människan utifrån en så kallad hälsoorienterad ståndpunkt, som bygger på föreställningen om att människan, såväl barn som vuxen, befinner sig ständigt på ett kontinuum mellan hälsa och ohälsa. Han menar att känslan av sammanhang (KASAM) är en viktig faktor för att vi skall hålla oss nära eller röra oss mot detta kontinuums friska pol. Begreppet KASAM innehåller tre centrala komponenter: begriplighet, hanterbarhet och meningsfullhet. Förenklat kan dessa komponenter sägas syfta till i vilken utsträckning vi upplever den situation där vi befinner oss som begriplig, hanterbar och meningsfull. Meningsfullhet är begreppets motivationskomponent och handlar om i vilken grad olika saker i livet anses betydelsefulla, både på det känslomässiga och på det kognitiva planet.

2. FORSKNING KRING MÅNGFALD

Forskningen kring hur barn utvecklas och lär sig samt kring hur pedagoger kan lära barnen är omfattande och täcker flera vetenskapliga discipliner. Utbudet av generella inlärningsteorier, olika pedagogiska inriktningar och specifika metoder är enormt och uppgiften att sortera mellan alla dessa teorier och metoder är tämligen svårt. Ett försök att göra detta har gjorts utifrån kärnan i denna uppsats d.v.s. utifrån begreppet mångfald.

Eftersom uppsatsen i fråga handlar om huruvida och hur pedagoger kan se och ta tillvara varje enskild elevs behov och förutsättningar, har inlärningsteorier och utvecklingsteorier som behandlar alla barn som en enhet och inte som enskilda barn med sin specifika egenart uteslutits. Detsamma gäller även olika interaktionsteorier, som huvudsakligen ger teoretiska ramar kring aspekter som är värda att beakta i arbetet med de olika barnen snarare än att ge direkta anvisningar om hur mångfalden i klassen kan bejakas och tillvaratas. Björklid *et al.* (1996) samt Bronfenbrenner (1979) utgår exempelvis från dylika relationella teorier. Medan Björklid och Fischbein betonar vikten av interaktion mellan olika individuella och miljömässiga aspekter, tycks Bronfenbrenner betrakta samspelet mellan individen och omvärlden i ett vidare perspektiv. Enligt Bronfenbrenners utvecklingsekologiska teori delas omvärlden/miljön i fyra olika system, nämligen mikro-, meso-, exo- och makrosystem som går in i varandra. Längst in finns mikrosystemet som enligt Bronfenbrenner (1979, s. 22) definieras på följande sätt:

A microsystem is a pattern of activities, roles, and interpersonal relations experienced by the developing person in a given setting with particular physical and material characteristics.

Eleven kan tillhöra olika mikrosystem – såsom exempelvis familj, skola, kamratgrupp. När relationer mellan de olika mikrosystemen utvecklas, påverkar de eleven på olika sätt. Detsamma kan också gälla relationer mellan de andra systemen (Andersson, 1986). Även om interaktionsteorier lyfter fram viktiga aspekter som pedagogen skall beakta i samspelet med och i undervisningen av mångfalden i klassen, visar de inte tydligt hur pedagogen kan bejaka och ta tillvara mångfalden i praktiken.

Under de senaste två decennierna har forskningen kring barnens och vuxnas utveckling och lärande börjat kretsa mer och mer kring den enskilda individen och hans behov och förutsättningar. En del av denna forskning berör enstaka delar hos den enskilda individen medan andra tycks ha en mer heltäckande syn på människan. I den nedanstående delen lyfts några av de idag aktuella teorierna kring individen fram i korthet. Därefter beskrivs uppsatsens huvudsakliga teori och dess praktiska tillämpning mer ingående under teoridelen.

2.1. Forskning kring intelligens, inlärningsstilar och mångfalden i en klass

I den svenska introduktionen till Gardners bok *Intelligenserna i nya perspektiv* (2001) redogör Madsén översiktligt över några delar av intelligensforskningen. Han menar att denna forskning under större delen av 1900-talet dominerades av den psykometriska traditionen, som utvecklat skilda mätinstrument för att testa begåvning. Som resultat på dessa intelligens-test fick man IQ d.v.s. intelligenskvot. Enligt Madsén (Gardner, 2001) konstruerade fransmannen Binet 1904 det första testet för att med dess hjälp kunna förutsäga vilka barn som kunde få problem i skolan.

Gardner (2002) delar intelligensforskningen i ett antal strömningar som har genererat varandra. Sådana strömningar är lekmannateorier, det psykometriska synsättet samt pluralistiska och hierarkiska synsätt. Det psykometriska synsättet handlar om att försöka definiera intelligensen rent tekniskt och att mäta den med hjälp av olika tester. Det pluralistiska synsättet i sin tur handlar om att se intelligensen som bestående av ett stort antal komponenter. Gardner menar att hans multiintelligensteori tillhör denna forskningstradition, även om han stödjer sig på helt andra källor än vad de övriga representanterna gör. Utifrån det hierarkiska synsättet ser man intelligensen som enhetlig, generell kapacitet för

begreppsbyggnad och problemlösning. Enligt Gardner härskade de ovanstående strömningarna fram till den tidpunkt då han själv publicerade sin multiintelligensteori i början av 1980-talet.

Under 1990-talet har två nya strömningar, det kontextuella och det distributiva synsättet, kommit till enligt Gardner. Det kontextuella synsättet betraktar intelligensen som ett samspel mellan å ena sidan individers anlag och förutsättningar och å den andra de olika utvecklingsmöjligheter och begränsningar som finns inom den omgivande kulturen. Enligt det distributiva synsättet är förhållandet mellan människan och de ting som omger henne viktiga. En människas intelligens manifesteras – förutom i hennes huvud - lika mycket i de objekt och de andra individer som omger henne. Redan i Gardner's första upplaga till *De sju intelligenserna* finns vissa frön till ett distributivt och kontextuellt tänkande, som tycks bli tydligare i hans senare arbeten.

I mitten av 1990-talet lanserade Goleman (2003) begreppet emotionell intelligens och i slutet av samma årtionde lyfte Zohar och Marshall (2000) fram själens intelligens. Dessa intelligenser berörs kort längre fram i uppsatsen.

2.1.1. Gardner's multiintelligensteori (2001; 2002)

Gardner's teori om de multipla intelligenserna (MI –teori), som betonar den kognitiva aspekten hos dessa, publicerades 1983 för första gången. Enligt Gardner är människan utrustad med olika intelligenser, varav en eller flera är mer dominerande än andra. Samtliga intelligenser har potential att utvecklas. Mänsklig intellektuell kompetens måste enligt Gardner

*... innefatta en uppsättning av problemlösningsverktyg som gör att individer **kan lösa reella problem och tackla verkliga svårigheter**. Dessa verktyg ska kunna hjälpa individen att skapa fungerande produkter när de behövs, och de måste även ge honom/henne möjlighet till **att upptäcka eller generera nya problem**, vilket i sin tur leder till ny kunskap.* (Gardner, 2002, s. 54. Gardner's egen kursivering ges här i fet stil).

Under 1990-talet har multiintelligensteorin utvecklats. Från att från början ha identifierat sju intelligenser skiljer Gardner idag på åtta olika intelligenser (verbal-lingvistisk, logisk-matematisk, musikalisk-rytmisk, kroppslig kinestetisk, visuell-spatial, interpersonell, intrapersonell och naturintelligens). Han menar dock att antalet intelligenser troligen är större än vad han har lyft fram och undersöker huruvida det t.ex. finns andlig, existentiell och moralisk intelligens. Gardner anser att det inte går att mäta ”renodlad” intelligens i någon form. Intelligenser manifesterar sig inom ramen för specifika uppgifter, områden och ämnen. Som ett exempel på detta ger han den spatiala intelligensen. Ett barn som lägger pussel eller hittar vägen genom en labyrint uttrycker spatial begåvning. Den spatiala intelligensen är inte frikopplad från uppgiften i fråga.

Multiintelligensteori gör idag skillnad mellan intelligenser, domäner och fält. När det gäller individnivån kan man enligt Gardner tala om en eller flera mänskliga intelligenser, som är en del av vår natur. Människor lever i kulturer som omfattar en rad olika domäner som man kan lära sig att behärska och inom vilka ens skicklighet utvärderas. Det finns ett samspel mellan intelligenser och domäner. Gardner ger ett exempel: En person med musikalisk intelligens

dras ofta till en domän som innefattar musik och kan bli mycket kompetent inom denna. Samma intelligens kan dock tillämpas även inom andra domäner. Enligt Gardner fordrar nästan alla domäner intelligenser av mer än ett slag. När en människa har skaffat sig en viss kompetens, blir fältet mycket viktigt för henne. Fältet innefattar människor, institutioner och belöningsystem som värderar individuella prestationer i kulturen. Fältet avgör huruvida människan är kompetent eller inte och därmed även hennes möjlighet till framgång.

Under det senaste decenniet har Gardner tillsammans med sina kollegor undersökt vilka pedagogiska konsekvenser teorin om multipla intelligenser kan få. De har diskuterat hur man kan arbeta fram intelligensprofiler för varje barn samt hur var och en kan få ut så mycket som möjligt av undervisningen. Att analysera den pedagogiska situationen och de enskilda intelligenser som aktiveras där har också varit en viktig del av Gardners arbete. Hans MI-teori föreskriver varken vad man skall lära ut eller hur man skall göra det. Gardner menar att det viktiga är att varje pedagogisk institution måste tänka över sina mål, uppdrag och syften kontinuerligt och uttrycka dem. Först efter en sådan reflektion kan MI-idéer förverkligas på ett lämpligt sätt. Flera skolor och pedagoger har sedermera börjat tillämpa MI-teorin på olika sätt. Även en hel del litteratur kring pedagogisk tillämpning av MI har givits ut. Exempelvis har Lazear (1998) och Campbell (1997) publicerat metodböcker som praktiskt visar hur man kan utveckla och använda sig av de olika intelligenserna hos eleverna i skolan.

Enligt Gardner (1998) har oftast en kombination av lingvistiska och logiska intelligenser betonats i de flesta skolor. Han menar dock att en undervisning som bygger på multipla intelligenser kan vara mycket mer effektiv än en undervisning som bara bygger på två. En sådan undervisning kan utveckla en större variation av talanger och även göra det lättare för flertalet elever att ta till sig undervisningen. Det gäller för pedagoger och skolor att få utlärningsstilar och elevernas inlärningsstilar att passa ihop. Gardner anser att varje ämne kan nalkas på minst fem olika sätt som passar ihop med de olika intelligenserna. I sin bok *Den bildade människan* (2000) beskriver Gardner hur man kan utforma en pedagogik för förståelse. En pedagogik som gör det möjligt för varje elev att få en förståelse för tänkandet i vissa huvudämnen.

Den likformade skolan står enligt Gardner (2001) i motsatsförhållande till MI. Han menar att pedagogen måste antingen bortse från olikheterna hos elever eller erkänna dem. För Gardner är mångfalden hos elever ett erkänt faktum och han menar att det krävs ett engagemang från pedagogens sida att lära känna varje enskild elev. Det gäller att lära känna personligheten hos varje elev och lära sig saker om hans bakgrund, resurser och intressen. Därefter skall denna kunskap utnyttjas när man fattar pedagogiska beslut. Att tillämpa MI i praktiken enligt Gardners tankegångar tycks alltså i mångt och mycket handla om att bejaka mångfalden i klassen och ta tillvara den.

2.1.2. Emotionell och själslig intelligens

Enligt Goleman (2003) har känslor en avgörande roll för såväl våra beslut, vårt samspel med andra människor, våra relationer som hur vi mår. Han menar att känslolivet är ett område som kan hanteras med större eller mindre skicklighet och som kräver en speciell kompetens. Det är känslans intelligens (EQ), som är viktig för vårt liv och vårt välbefinnande. Den är en förutsättning för att vi skall kunna använda vår intelligens på ett effektivt sätt.

Känslorna kan begränsa eller öka vår förmåga att tänka och planera, att träna hårt för ett långsiktigt mål, att lösa problem och liknande,

och de avgör därmed i vilken omfattning vi kan utnyttja våra medfödda mentala förmågor och hur vi klarar oss i livet. Om vi känner entusiasm och glädje inför det vi gör – eller till och med en lagom oro - är det just de känslorna som hjälper oss att nå framgång. Det är i den bemärkelsen som emotionell intelligens är den övergripande och viktigaste förmågan, en färdighet som i mycket hög grad påverkar alla andra färdigheter (Goleman, 2003, s. 110-111).

Goleman anser att skolan borde stärka och stödja utvecklingen av EQ hos elever och inte bara koncentrera sig på de s.k. kognitiva intelligenserna. Han ger exempel på hur pedagoger kan lära ut EQ som en integrerad del av de övriga ämnen eller som ett eget ämne *Självkunskap*. Att undervisa i EQ handlar bland annat om att utveckla elevernas förmåga till självakttagelse så att de känner igen känslor och förstår kopplingen mellan tankar, känslor och handlingar. Det handlar också om att utveckla elevernas förmåga att styra och hantera sina känslor samt att ta ansvar för beslut och handlingar och att fullfölja det man åtagit sig. Även förmågan till empati, att kunna förstå andras känslor och se saker ur andras synvinkel och att respektera andras uppfattningar och känslor behöver utvecklas hos elever.

Undervisning i emotionell intelligens kan enligt Goleman förändra skolan genom att skapa en varm och trygg atmosfär, som får eleverna att känna sig respekterade och omhändertagna. Den kan också skapa band mellan klasskamrater, lärare och själva skolan. Goleman menar att man får bäst effekt av undervisning i EQ om man börjar tidigt, anpassar innehållet till barnens mognadsgrad, har fortlöpande undervisning under hela skoltiden och skapar ett samarbete mellan skola, hem och samhälle.

Zohar *et al.* (2000) menar att det finns tre grundläggande mänskliga intelligenser: den rationella (IQ), den känslomässiga (EQ) och den själsliga (SQ). Enligt författarna är alla de oräkneliga intelligenser vi har bara variationer på dessa tre. Själens intelligens ses som den ultimata intelligensen som utgör grunden såväl för IQ som för EQ. Det är denna intelligens som står för kreativitet, flexibilitet, visioner och det är den vi använder för att hantera existentiella problem.

Själens intelligens (SQ) och dess betydelse för våra upplevelser på det själsliga planet diskuteras av Zohar *et al.* (2000) i boken med samma titel. Denna intelligens definieras som den intelligens med vilken vi identifierar och löser problem som handlar om mening och värde. Med hjälp av SQ kan vi placera våra handlingar och vårt liv i ett vidare, meningsfullt skänkande sammanhang samt bedöma huruvida en viss handlings- eller livsväg kan vara meningsfull för oss. Varje människa kan höja sin SQ t.ex. genom att aktivera sin benägenhet att fråga varför, att söka samband mellan ting och genom att bli mer reflekterande. Även om inte författarna direkt berör skolans roll i utvecklandet av SQ hos sina elever, kan deras tankar kopplas till den generella diskussionen kring hur de multipla intelligenserna hos eleverna skall kunna tas tillvara och utvecklas i skolan.

Såväl teorin om känslans som teorin om själens intelligens kan tillämpas inom den pedagogiska praktiken. De kan sägas stödja några elevers starka sidor, samtidigt som de kan utveckla den emotionella och själsliga sidan hos andra elever. Likväl tycks inte dessa teorier kunna se och bejaka mångfalden i klassen på samma sätt som teorin om de multipla intelligenserna gör.

2.1.3. Forskning om olika inlärningsstilar

Under det senaste decenniet har en hel del litteratur kring inlärningsstilar publicerats. Enligt Grinder (1999) har begreppet inlärningsstilar en lång historia, som sträcker sig tillbaka till 1960 –talet. Författaren i fråga menar att det är Rita Dunn som gjort mest för att väcka utbildningssamhället till medvetande om olikheterna mellan elever. Pedagoger som följer hennes idéer uppmuntras att individualisera inläringen utifrån elevernas olika inlärningsstilar, nämligen de auditiva, visuella, taktila och kinestetiska bearbetnings-/inlärningsstilarna. Grinder menar att ungefär 22 elever i en klass med 30 elever har tillräcklig visuell, auditiv och kinestetisk begåvning (=VAK) för att kunna klara sig i en klass. Två-tre elever lär sig inte på grund av olika faktorer (såsom psykologiska skäl, hemmiljö), medan fyra-sex elever befinner sig mellan dessa två grupper och är så kallade ”översättare”. De är enbart visuella (EV), enbart auditiva (EA) eller enbart kinestetiska (EK). När läraren i undervisningssituationen byter från översättarnas enda inlärningsstil till en annan måste de översätta den givna informationen till sin egen inlärningsstil, vilket innebär att eleverna måste växla mellan att ta in yttre information och att stänga av den yttre verkligheten för att översätta. Översättarna stöts ofta ut ur utbildningssystemet. Framför allt tycks det vara de kinestetiska barnen som betraktas som ”barn i riskzonen” (jmf med de fysiskt centrerade barnen enligt HD) och som antingen slås ut eller hoppar av skolan (Grinder, 1999).

Inlärningsstilar beskriver hur olika människor lär sig (Dunn, 2003). De aspekter som ingår i inlärningsstilen avgör hur mycket och hur effektivt vi lär oss. Det gäller därför att lära känna sin inlärningsstil och att utnyttja dess styrkor. Varje människa har en inlärningsstil, som har både styrkor och svagheter. Vi lär oss bäst genom våra starka sidor, vilket Dunn menar att pedagoger borde ta tillvara. Enligt Dunn vet pedagogerna att eleverna lär sig på olika sätt, men de vet inte hur de skall kunna undervisa elever med helt olika inlärningsstilar på en och samma gång i samma klass. För att förstå inlärningsstilar, behöver pedagogen förstå bland annat följande saker: Elever lär sig i olika miljöer, de påverkas på olika sätt av sina klasskamrater, de inhämtar ny information genom olika medier, de lär sig vid olika tider på dygnet och de hanterar komplicerad information på olika sätt. Dunn, Dunn och Treffinger (1995) menar att även om inlärningsstilen i hög grad är beroende av biologiska faktorer, bidrar även känslomässiga, sociologiska, fysiologiska och psykologiska faktorer till inlärningsstilen.

Enligt Dunn *et al.* (1995) har forskningen visat att elever kan undervisas antingen genom tillämpningen av deras individuella inlärningsstil eller genom att lära dem att undervisa sig själva. Det sistnämnda blir möjligt när elever lär sig att utnyttja sin personliga starka sida i inlärningsstilen. För att elever skall kunna lära ny och svår information måste de kunna behandla informationen. De flesta elever lär ny information antingen på ett analytiskt eller på ett globalt (här i betydelsen av holistiskt) sätt. Analytiska elever lär sig lättast när informationen presenteras steg för steg, medan de globala eleverna lär sig bäst genom berättelser. De förstnämnda vill arbeta på en enda uppgift tills de är klara, medan de sistnämnda klarar av att arbeta med flera uppgifter samtidigt.

3. HUMAN DYNAMICS

3.1. Den teoretiska grunden för Human Dynamics

Human Dynamics är ett sätt att se människan som ett helt system. Den identifierar och dokumenterar människans inneboende skillnader i funktionssätt. Dessa olikheter i vårt sätt att fungera är – enligt Seagal och Horne – mer grundläggande än ålder, ras, kultur eller kön. De kan även identifieras hos spädbarn och bekräftas vetenskapligt (Seagal & Horne, 2001).

Human Dynamics identifierar de basala strukturer (kärnan) som ligger till grund för olikheter i människors sätt att fungera som en helhet och beskriver processer och funktioner hos dessa system. Dessa olika mänskliga system är självorganiserade och har potential för oändlig utveckling (Seagal et al., 2001, s. 17).

Människor identifierar själva sitt system d.v.s. grundmönster. Denna identifiering sker i en process. De tränas i att identifiera andra människors grundmönster och därigenom även sitt eget bland annat genom observationer, lyhört lyssnande och utökad medvetenhet. Omgivningens inflytande bestämmer inte grundmönstret, men påverkar det med bättre eller sämre effekter, stör eller stöder individens speciella system för att fungera. Vilken inverkan de yttre inflytandena (t.ex. skolmiljön) har, avgörs till viss del av grundmönstret (Seagal et al., 2001).

Human Dynamics (=HD) är ett förhållningssätt, som kan användas tillsammans med olika slags pedagogiska riktningar och metoder. Det är alltså inte en metod eller en pedagogik. Det är snarare ett verktyg som människan i allmänhet och läraren i synnerhet kan använda sig av i sitt möte med all den mångfald som finns inom klassens ram.

Fokus i HD läggs på individen och hans/hennes sätt att bearbeta information, lära och kommunicera. Dess underliggande inriktning och syfte är dock att förhöja den livskvalitet som människor individuellt och kollektivt uttrycker. Genom att HD skapar förståelse för olikheter och urskiljer de inneboende resurserna hos individer, underlättar det också kommunikation och samspel mellan olika individer (Seagal et al., 2001).

3.2. Tre universella principer

Alla människor har intellektuella, känslomässiga och kroppsliga förmågor. Seagal et al. (2001) kallar dessa förmågor *principer*, eftersom de är så grundläggande och universella i det mänskliga systemet. Dessa principer är aktiva hos alla människor oavsett hur väl/mindre väl vi uttrycker dem.

Den mentala principen hör samman med tänkandet. Enligt Seagal et al. kommer den till uttryck i en människas förmåga till logiskt tänkande, objektivitet, överblick, strategisk planering, förmåga att skaffa sig värderingar och principer, att fokusera och skapa struktur.

Den emotionella principen är sammankopplad med relationer och känslor och kommer till uttryck i vårt samspel med andra människor. Det är den subjektiva delen av oss som vill kommunicera och som vet hur man organiserar och samarbetar. Kreativiteten och förmågan

att skapa samband i mångfalden hör också till den emotionella principen (Seagal *et al.*, 2001; Seagal, Horne & O'Toole, 2003).

Den fysiska principen är sammankopplad med kroppen och med förmågan att omvandla tankar och känslor till handling. Den kommer till uttryck när vi producerar, genomför och gör saker (Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

Seagal *et al.* (2001) betonar att

De mentala, emotionella och fysiska principerna är inte bara likvärdiga och nödvändiga för individens välbefinnande, utan behöver också vara lika aktiva och integrerade inom organisationer, grupper, familjer och samhällen. (s. 45)

De tre universella principerna och deras viktigaste egenskaper

Mental	Emotionell	Fysisk
Tanke	Känsla	Uträtta
Visioner	Subjektivitet	Genomföra
Objektivitet	Relationer	Tillverka
Överblick	Kommunikation	Erfarenhet via sinnena
Struktur	Organisation	Uppleva helheter/system
Värde	Skapande fantasi	Se till praktiska möjligheter

Figur 3: De mentala, emotionella och fysiska principerna och deras viktigaste egenskaper (Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

Vi fungerar i allmänhet väl och har förmågan att tänka logiskt, relatera med empati och uttrycka våra tankar och känslor i praktiska handlingar, när de mentala, emotionella och fysiska principerna hos oss är väl utvecklade och integrerade. När så inte är fallet, fungerar vi mindre väl inom vissa områden i våra liv (Seagal & Horne, 1997).

3.3. Mental, emotionell och fysisk centrering

Alla människor är utrustade med de mentala, emotionella och fysiska principerna, men de är organiserade hos oss på olika sätt. Enligt Seagal *et al.* (2001) tycks en av dessa principer dominera hos oss och utgör därigenom det centrala i vårt sätt att fungera. Författarna menar att "Vissa personer är mentalt centrerade (rationellt), vissa emotionellt (relationsmässigt) och ytterligare andra fysiskt (praktiskt)", (s.45). De menar vidare att det är vår centrering som avgör hur vi vanligtvis bearbetar information. Att vara mentalt, emotionellt och fysiskt

centrerad innebär olikartade sätt att fungera och vara. Det finns ingen värdeskillnad mellan dessa olika sätt att vara utan de har alla sina specifika egenskaper, talanger och fallenhet för olika funktioner.

3.4. Nio grundmönster/grundläggande funktionssätt

Såsom tidigare kommit fram har alla personer de tre principerna som inneboende förmågor. Två av dem är mer tongivande och samspelar mer i grundmönstret än vad den tredje gör. Vi kan utveckla hela vårt sätt att vara och fungera genom att medvetet integrera och stärka den tredje principen hos oss. (Läs mer om detta under punkterna 3.6. och 3.7.)! Vid stressituationer är det just den tredje principen som drar sig tillbaka och fungerar sämre än i vanliga fall (Seagal, Horne & Bergström, 2000).

Nio grundläggande mönster för hur människor fungerar d.v.s. *grundmönster* har identifierats. Dessa mönster utgör en variation utifrån mental, emotionell eller fysisk centrering. Det finns tre sätt att vara mentalt centrerad (mental-mental, mental-emotionell, mental-fysisk), emotionellt centrerad (emotionell-emotionell, emotionell-mental, emotionell-fysisk) och fysiskt centrerad (fysisk-fysisk, fysisk-mental, fysisk-emotionell).

Varje grundmönster har sitt speciella samspelsmönster mellan den centrala principen och de andra principerna. Både den centrala, den sekundära och den – från början – minst utvecklade s.k. tredje principen har oändlig utvecklingspotential och det är först när dessa tre principer samspelar med varandra fullt ut som människan kan fungera optimalt (Seagal *et al.*, 1997; Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

3.5. De fem vanligaste grundmönstrena

Enligt Seagal *et al.* (2001) är de fem vanligaste grundmönstrena i västvärlden mental-fysisk (5 %), emotionell-mental (25 %), emotionell-fysisk (55 %), fysisk-mental (10 %) och fysisk-emotionell (5 %). Författarna menar att majoriteten av västvärldens befolkning är emotionellt centrerad, medan majoriteten av befolkningen i Asien är fysiskt centrerad.

3.5.1. Det mentala-fysiska grundmönstret

Förmågor

- ☐ Att utveckla och hålla fast vid långsiktiga visioner.
- ☐ Att uppfatta och formulera vägledande värderingar och principer.
- ☐ Att skapa strukturer.
- ☐ Att lyssna noga till olika ståndpunkter och hitta de punkter där man är överens.
- ☐ Att vara objektiv och distanserad samtidigt som man upprätthåller goda relationer med andra.

Tänkandet är viktigt för de mentala-fysiska personerna. De är inriktade på tankevärlden, visioner, begrepp och att ha överblick. De trivs i ensamhet, därför att det är lättare för dem att tänka klart och arbeta minutiöst då än i en grupp.

Information bearbetar de på ett linjärt, logiskt, sekventiellt och distanserat sätt. De bildar begrepp om den faktiska världen och agerar utifrån det de uppfattar som värdefullt.

De mentala-fysiska människornas kommunikation är oftast eftertänksam, målmedveten, objektiv och logisk. När de talar är innehållet i kommunikationen inriktat på begrepp, fakta och information snarare än ett uttryck för den inre världen. Personerna i fråga är noggranna med sitt ordval och tilltalas därför av skriftlig kommunikation.

Inlärningsprocessen startar visuellt och de lär sig genom att läsa och skriva. De kopplar till sitt eget värdesystem, arbetar på ett strukturerat, fokuserat och logiskt sätt. Dessa människor har distans till både sig själv och sin omgivning. De föredrar att arbeta för sig själv eller i en liten grupp. Kvalitet är en av de viktigaste värderingsgrunderna för mentala-fysiska personer och de omarbetar sitt material tills det blir perfekt och exakt (Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

3.5.2. Det emotionella-mentala grundmönstret

Förmågor:

- ☐ Att föra skeenden framåt.
- ☐ Att känna framflytande riktningar och se nya möjligheter i händelser, hos individer och grupper.
- ☐ Att utmana tröghet genom att bryta upp gamla mönster.
- ☐ Att hjälpa till att skapa nya mönster tillsammans med andra.

Hos emotionella-mentala personer är tänkandet och känslorna nära sammankopplade. De bearbetar idéer på ett associativt, flexibelt och spontant sätt, ofta i livlig kommunikation med andra.

Dessa personer karaktäriseras av strävan att föra händelserna framåt, att initiera saker, att delta i idéutbyte med andra och att njuta av förändringar och utmaningar. Det är ofta lättare för dem att påbörja något än att avsluta det.

Kommunikationen fokuseras på att föra arbetet eller händelserna framåt. Människor med det emotionella-mentala grundmönstret föredrar öga-mot-öga kommunikation framför det skrivna ordet. De tycker om rättfram, objektiv och direkt kommunikation. Den kan gärna ske i form av idébyte, där nya idéer skapas och utforskas gemensamt.

Personerna i fråga påbörjar sitt arbete med en minimal mängd data, men med en maximal målinriktning. De ger sig in i en experimentell process och sätter igång med endast några få steg. Dessa leder i sin tur till nya erfarenheter och till ny data, som de använder för att gå vidare. Processen med experimenterande, datainsamling och ny rörelse framåt fortsätter tills arbetet är utfört.

Inlärningsprocessen hos emotionella-mentala människor startar auditivt och de lär sig genom att tala och höra (Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

3.5.3. Det emotionella-fysiska grundmönstret

Förmågor:

- ☐ Att skapa och upprätthålla harmoniska relationer till andra.
- ☐ Att intuitivt förstå andras specifika behov.
- ☐ Att på ett personligt plan kunna känna andras lycka och smärta.
- ☐ Att arbeta sig genom sin personliga historia och därigenom kunna se med överseende på sig själv och andra.

Emotionella-fysiska personer upplever och agerar på sin omgivning på ett spontant, associativt och flexibelt sätt. De har ett brett känsleregister, stark intuition och mångfacetterat känslomässigt minne. Relationer med andra är viktiga för dem och de är lyhörda för andra människors känslor. De trivs med mångfald inom de mest skilda områden och tycker om att tänka och planera i samspel med andra.

Uppriktiga och personliga relationer är viktiga i dessa personers kommunikation. De behöver bearbeta känslor och tankar med utvalda personer, eftersom de klargör sitt tänkande, identifierar sina känslor och förstår betydelsen av sina upplevelser på det sättet.

Såväl kommunikation, inlärning som problemlösning startar med inre hänsynstaganden. De skapar en rik inre värld utifrån tolkningar och omtolkningar av känslomässigt betydelsefulla händelser i deras liv. Denna inre värld reagerar på varje ny upplevelse och tolkar den i relation till det som varit.

Personer med det emotionella-fysiska grundmönstret är skickliga i sitt samspel med andra människor och även skickliga på att sammanlänka idéer för att få nya insikter. De är mångfokuserade och de uppskattar variation. De uppskattar mångfald och har förmåga att koncentrera sig på flera saker samtidigt.

Inlärningsprocessen startar ofta auditivt genom att höra och tala om det aktuella ämnet (Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

3.5.4. Det fysiska-emotionella grundmönstret

Förmågor:

- ☐ Att uppleva att allting utgör en del av en helhet och samtidigt är en egen helhet.
- ☐ Att respektera, förstå och använda sig av naturlagarna.
- ☐ Att vara fördjupad i tillvarons detaljerade värld.
- ☐ Tänka systeminriktat och tillämpa detta tänkande.

Personer med det fysiska-emotionella grundmönstret bearbetar sambanden mellan människor, handlingar och händelser på ett praktiskt, systeminriktat sätt. De tar till sig mer information än alla andra och vill vara klara över hela sammanhanget innan de tar sig an uppgiften. Sedan fördjupar de sig i informationen, som de sedan assimilerar, eliminerar, sorterar och organiserar. Slutresultatet av denna process är en djup förståelse och ett detaljerat utfört arbete.

Inlärningsprocessen hos fysiska-emotionella tar tid och måste få göra det, annars förlängs inlärningsprocessen.

Gruppidentiteten är ofta viktigare för dessa människor än deras individuella identitet, eftersom de uppfattar sig själva som en del av olika system, såsom t.ex. familj, arbetsgrupp (Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

3.5.5. Det fysiska-mentala grundmönstret

Förmågor:

- ☐ Att se mönster i det komplexa inbördes samspelet av händelser.
- ☐ Att skapa och genomföra strategiska, systeminriktade modeller.
- ☐ Att skapa ordning, effektivitet och förenkling.
- ☐ Att sammankoppla de objektiva tingen med det subjektiva mänskliga.

Fysiska-mentala människor tycks ha en inneboende förmåga att se och uppleva mönster. Det är viktigt för dem att använda mönster för att kunna förstå världen och fungera i den. De använder även ett språk som präglas av mönster för att kommunicera. Detta gäller såväl den talade som den skriftliga kommunikationen. Användandet av kartor, diagram, figurer och modeller som visuella verktyg är vanligt hos de fysiska-mentala personerna.

Människor med det fysiska-mentala grundmönstret bearbetar idéer och principer på ett praktiskt och systeminriktat sätt i syfte att skapa effektiva och fungerande system. De uppskattar faktabetonad, konkret och praktisk kommunikation. Fysiska-mentala personer betraktar kommunikationen som en praktisk verksamhet och den mängd information de behöver beror på hur viktig kommunikationen är. Om de anser att syftet med kommunikationen är viktigt, kan de ta till sig en stor mängd information och bearbeta den. Att förstå syftet med alla former av kommunikation och av det som förväntas av dem är således av största vikt för dessa personer. När de vet vad som är syftet kan de planera strategiskt, prioritera, systematisera och lösa problem.

Inlärningsprocessen hos personer i fråga startar ofta kinestetiskt. De lär sig både genom att se/läsa och genom praktisk tillämpning. Syftet och struktur är viktiga för inläringen (Seagal *et al.*, 2001; Seagal *et al.*, 2003:2).

3.6. Inlärningsprocessen och utvecklingsvägen hos barn och vuxna

Visuella, auditiva och kinestetiska inlärningssätt verkar i ett dynamiskt samspel i alla grundmönster och relaterar till den mentala, emotionella och fysiska principen. Om människors – både barns och vuxnas – behov inte blir tillgodosedda kan de bli blockerade i början av inlärningssituationen.

Det kan vara svårt för pedagoger och föräldrar att tillgodose barnens behov om de har en annan centrerings än vad barnet har och om de inte förstår skillnaden mellan sitt och barnets funktionssätt. Kunskapen om de tre principerna och hur de samspelar med varandra i varje grundmönster kan hjälpa både pedagoger och föräldrar att stödja barnets utveckling.

Självklart kan denna kunskap även hjälpa de vuxna att medvetet utveckla dessa principer hos sig själva.

Varje människa måste utveckla de tre principerna, men vägen till mognad varierar hos de olika grundmönstrena. Framför allt gäller det att medvetet integrera den tredje principen så att barn/vuxna kan utvecklas och få tillgång till alla sina förmågor. Integreringen av den tredje principen är en viktig aspekt i varje grundmönsters utvecklingsväg (Seagal *et al.*, 2003:2; Seagal *et al.*, 2000).

Fokus för utveckling hos de olika grundmönstrena

<i>Grundmönster</i>	<i>Fokus för utveckling (tredje principen)</i>
Mentala-fysiska	Emotionella principen
Emotionella-mentala	Fysiska principen
Emotionella-fysiska	Mentala principen
Fysiska-emotionella	Mentala principen
Fysiska-mentala	Emotionella principen

Figur 4: De fem vanligaste grundmönstrena och den tredje principen som står i fokus för utvecklingen inom dem (Seagal *et al.*, 2001, s. 52).

3.7. Inlärningsprocess och utveckling hos barn med de olika grundmönstrena

Inlärningsprocessen varierar från en person till en annan. Även om de visuella, auditiva och kinestetiska inlärningsätten med fördel kan användas i varje inlärningsituation, föredrar varje person ett inlärningsätt framför ett annat beroende på sitt grundmönster (Seagal *et al.*, 2000).

Här nedan återges mer eller mindre direkt vad Seagal *et al.* (2000) kommit fram till i sin forskning om olika barns sätt att lära och utvecklas samt vad en pedagog kan tänka på i en inlärningsituation. För ännu djupare kunskap om detta hänvisas till Seagal *et al.* (2000).

3.7.1. Det mentala-fysiska barnet

Det mentala-fysiska barnet

- startar sin inlärningsprocess visuellt d.v.s. genom att se.
- lär sig bäst genom att läsa och skriva.
- är strukturerad, objektiv, logisk och fokuserad.
- tar emot information selektivt.
- är noggrann och precis.
- har översikt, tar in helheten och delar sedan upp den i detaljer.
- föredrar att arbeta ensam eller tillsammans med en person.
- tycker om att kommunicera skriftligt.
- kommunicerar objektivt och inte personrelaterat.

Pedagogen kan underlätta inlärningsprocessen genom att

- använda visuellt inlärningsätt och låta barnet få läsa och skriva i inlärnings-situationen.
- vara strukturerad, klar och logisk i presentationen.
- ge översikten först och dela därefter upp den i detaljer.
- anknyta till barnens värderingar.
- ge barnet möjlighet att arbeta ensam.
- ge barnet tid att omarbete och finslipa sitt material.
- uppmuntra det naturliga intresset att läsa och skriva.

Pedagogen kan stödja barnets utveckling och integreringen av den emotionella principen genom att

- bygga upp en mer personlig kommunikation med barnet.
- använda barnets värderingar som utgångspunkt.
- träna barnet i social samverkan med andra och i att se gruppens betydelse.
- ge möjlighet till kreativt uttrycksätt genom bild/form, drama, rörelse för att därigenom öka kreativiteten, självförtroendet och självbekräftelsen hos barnet samt för att träna barnet i att få tillgång till och att uttrycka sina känslor.

3.7.2. Det emotionella-mentala barnet

Det emotionella-mentala barnet

- startar sin inlärningsprocess auditivt d.v.s. genom att höra och tala om lärostoffet.
- har och tar till sig idéer som ter sig meningsfulla.
- är vanligen fokuserad.
- är inte särskilt intresserad av detaljer.
- är individuell och intensiv i uttrycksättet.
- uppskattar utmaningar, experiment och nymodigheter.
- är problemlösare.
- är relativt objektiv och strukturerad.
- är ofta ledaren i en grupp och talesman för gruppen.

Pedagogen kan underlätta inlärningsprocessen genom att

- använda auditivt inlärningsätt och låta barnet höra, diskutera och debattera lärostoffet.
- förklara syftet med instruktionen.
- vara strukturerad i presentationen.
- visa respekt för elevens idéer.
- ge klara och konsekventa regler.
- föra en dialog som är rationell, ärlig och respektfull.
- ge barnet möjlighet till enskilt arbete och tid att delge andra sina resultat.
- ge tid till att ensam processa upplevelser.
- ge möjlighet till att experimentera.

Pedagogen kan stödja barnets utveckling och integreringen av den fysiska principen genom att

- låta barnet tränas i att utveckla sin förmåga till positivt ledarskap och i att öva personligt ansvarstagande.
- träna barnet i tålmod, att vänta in andra och att se andras behov.
- träna barnet i att sammanfatta och slutföra sina uppgifter.
- ge möjlighet till kreativt uttryckssätt genom bild/form, drama, rörelse för att därigenom öka kreativiteten, självförtroendet och självbekräftelsen hos barnet samt för att hjälpa barnet att skifta sin naturliga fokusering på den yttre världen till en djup medvetenhet om det egna känslolivet.

3.7.3. Det emotionella-fysiska barnet

Det emotionella-fysiska barnet

- startar sin inlärningsprocess auditivt d.v.s. genom att höra och tala om lärostoffet.
- processar sina tankar genom samtal med andra eller inre samtal med sig själv.
- relaterar lärostoffet till det självupplevda och lär sig bäst det som hon/han känner igen känslomässigt.
- har känslomässigt minne.
- är känslig för andra människors tonläge.
- tar in omgivningens känslor i den egna kroppen.
- kan förlora sin koncentration när ämnesområden eller egna och andras upplevelser i klassrummet berör hennes/hans känsloliv.
- är individualistisk och kreativ i sitt uttryckssätt.
- föredrar grupparbete.

Pedagogen kan underlätta inlärningsprocessen genom att

- använda auditivt inlärningsätt och föra dialog med barnet och låta henne/honom samtala med andra.
- hjälpa barnet att få perspektiv på ett mer nyanserat sätt.
- ge möjlighet till diskussion utifrån egna upplevelser.
- vara klar och strukturerad.
- träna barnets koncentrationsförmåga.
- visa personligt intresse för barnet för att få henne/honom att känna sig accepterad.
- se och bekräfta barnet så att hon/han får veta att hon/han duger.
- utbyta ärliga känslor med barnet.
- ge barnet tidsram för arbetsuppgiften, eftersom hon/han arbetar bäst då.
- ge möjlighet att frigöra kroppsspänningar genom rörelseövningar.

Pedagogen kan stödja barnets utveckling och integreringen av den mentala principen genom att

- utveckla barnets känslospråk så att hon/han får ord att uttrycka sina känslor.
- träna barnets koncentrationsförmåga.
- ge möjlighet till kreativt uttryckssätt genom bild/form, drama, rörelse för att därigenom öka kreativiteten, självförtroendet och självbekräftelsen hos barnet samt för att hjälpa barnet att få utlopp för sina känslor och lära sig att handskas med dem.

3.7.4. Det fysiska-emotionella barnet

Det fysiska-emotionella barnet

- startar sin inlärningsprocess kinestetiskt/taktilt d.v.s. lär sig bäst vid praktisk tillämpning, gärna genom praktik och teori varvat med varandra.
- tar in all information utan att sortera bort något.
- behöver tid för att bearbeta och sortera lärostoffet.
- involverar alla sinnen i lärandet.
- anknyter till helheten.
- är metodisk och detaljerad.
- identifierar sig med gruppen och känner inte sig själv särskilt väl.
- har i allmänhet ett mycket gott minne.
- är trygg och pålitlig.
- är känslig för äktheten i relationen med andra.

Pedagogen kan underlätta inlärningsprocessen genom att

- betona den praktiska nyttan i uppgiften och ge verklighetsbaserade fakta.
- ge en klar, systematisk och konkret presentation och begränsa området.
- ge barnet tillräckligt med tid att absorbera, selektera och sortera data.
- ge barnet tid att formulera sina svar i tal och skrift.
- ge barnet individuella frågor och visa genuint intresse.
- låta barnet synkronisera sin tidsram och själv avgöra tidsbehovet.
- låt barnet fullgöra sina uppgifter.

Pedagogen kan stödja barnets utveckling och integreringen av den mentala principen genom att

- hjälpa barnet att selektera och skapa strukturer.
- träna barnet i kommunikation med andra och låta henne/honom se värdet av det hon/han förmedlar.
- uppmuntra barnet att uttrycka sig verbalt och ge tid till det.
- uppmuntra barnet att ta egna initiativ.
- lära barnet säga *nej*.
- ge möjlighet till kreativt uttryckssätt genom bild/form, drama, rörelse för att därigenom öka kreativiteten, självförtroendet och självbekräftelsen, träna kropps-
uppfattningen samt subjektiv medvetenhet så att hon/han lär känna sig själv som individ i motsats till gruppen.

3.7.5. Det fysiska-mentala barnet

Det fysiska-mentala barnet

- startar sin inlärningsprocess kinestetiskt/taktilt och lär sig både genom att se/läsa och genom praktisk tillämpning.
- tar fram fakta som relaterar till ett meningsfullt syfte och mål.
- anknyter till helheten.
- arbetar strategiskt och metodiskt.
- sammanbinder då- och nutid in i framtiden.
- är systemisk, objektiv, logisk och fokuserad.
- behöver tid för sig själv för att synkronisera tankens och kroppens olika rytmer.

Pedagogen kan underlätta inlärningsprocessen genom att

- alltid starta med syfte och struktur.
- ge tid för insamlande av fakta.
- ge möjlighet till djupdykning.
- koppla till barnets värdesystem.
- ge tid och utrymme för barnet att få förståelse för det som ska göras eller läras in.

Pedagogen kan stödja barnets utveckling och integreringen av den emotionella principen genom att

- bygga upp personlig kommunikation med barnet.
- använda fakta som utgångspunkt.
- träna barnet i social samverkan med andra.
- ge möjlighet till kreativa uttryckssätt i bild/form, drama, rörelse mm.
- träna barnet i att få tillgång till sitt eget subjektiva liv.
- träna barnets förmåga till flexibilitet och till att bryta mönster.

(Seagal *et al.*, 2000; Bergström & Bjuhr, 1999).

3.8. Forskning kring Human Dynamics

Forskning kring Human Dynamics initierades av filosofie doktor Sandra Seagal i slutet av 1970-talet och har pågått sedan dess. Enligt Bergström (2002) – som kan sägas vara en frontfigur för Human Dynamics i Sverige – intresserade Seagal sig redan tidigt för människors grundläggande processer. Hon började i sitt arbete som psykoterapeut urskilja distinkta mönster hos människors sätt att kommunicera, bearbeta information, ta sig an problem eller att tillägna sig kunskap. Seagal upptäckte hur dessa mönster syntes i människans hela sätt att vara.

Enligt Seagal *et al.* (1997) var de tidiga forskningsinitiativen (1979-1982) riktade på att försöka definiera basala kategorier, deras mest grundläggande kännetecken samt omfattningen av olikheterna i sätt att fungera, psykologiskt och beteendemässigt. Författarna framhåller att nio doktorsavhandlingar, vars teoretiska ram utgjordes av de insikter som nu benämns Human Dynamics-systemet, slutfördes under denna period. Sedan dess har forskningen kring HD fortsatt och olika forskningsmetoder – såsom exempelvis strukturerade/ostrukturerade intervjuer, frågeenkäter och beteendeobservationer genom videoinspelningar – har använts. Forskningsarbetet har till dags dato omfattat tiotusentals människor från mer än 25 kulturer. (För grundligare genomgång av HD-forskning hänvisas till Appendix A på s. 313-318 i Seagal *et al.*, 1997). Forskningsresultaten tillämpas idag inom skilda sektorer, där kunskapen om människors inneboende funktionssätt kan användas för att utveckla individen, gruppen och organisationen.

Såsom tidigare kommit fram tycks majoriteten av människorna i västvärlden vara emotionellt centrerad. Majoriteten av befolkningen i Fjärran Östern är däremot fysiskt centrerad (Seagal *et al.*, 1997). Fördelningen av grundmönstrena kan enligt Seagal och Horne (2003:1) inte ses som ett resultat av kulturellt inflytande. Haggertys (1998) avhandling *The Culture of Being Physically Centered* utgår från Seagals och hennes kollegors forskning. Haggerty undersöker bland annat vad det innebär att vara fysiskt centrerad både i det huvudsakligen emotionellt centrerade USA och i det fysiskt centrerade Asien. Genom djupintervjuer med fysiskt

centrerade personer både i USA och i Penang i Malaysien samt emotionellt centrerade personer i USA kommer han fram till att människornas grundmönster påverkar deras sätt att betrakta sin värld oberoende av den kultur eller subkultur som de tillhör. Undersökningen indikerar att oavsett geografisk eller kulturell bakgrund så har fysiskt centrerade personer i allmänhet en mängd gemensamma kännetecken (för vidare information om detta hänvisas till den aktuella avhandlingen). Haggerty (1998) menar också att fysiskt och emotionellt centrerade personer tycks definiera olika slags ”kulturer”. Han säger att

Collectively, then, physically centered people would define a culture...Theirs would be a practical, logical, culture that does not endorse change easily, that depends on historical data to make decisions about the future, that learns by accumulating and sorting large amounts of information, and whose primary relationships are with things rather than people. Alternately, the emotionally centered would define a culture that is interested in people and their ideas, who like new things without needing to know their purpose, that need minimal details to begin a process, and who learn best interactively by sharing in groups (s. 160-161).

Haggerty framhåller att det nya som kommit fram i hans undersökning är att likheterna i karaktärsdragen (här i betydelsen av grundmönster: författarens anmärkning) hos människor överskrider geografiska och kulturella gränser. De mönster som urskiljts var lika starka bland den fysiskt centrerade gruppen vare sig det gällde malaysier, amerikaner, eller båda grupperna tillsammans.

I sin avhandling beskriver Glosson (2002) en fallstudie kring hur Human Dynamics program påverkar en hälsovårdsorganisation så att den utvecklas mot att bli en lärande organisation. Glosson (2002) drar följande slutsats:

This empirical case study underscores the powerful learning that has manifested as evidenced in the stories from respondents as a result of the Human Dynamics program. Human Dynamics has provided this one organization with an approach to learning and a vocabulary for working through differences. Human Dynamics has encouraged individuals to honour the wholeness of their own beings, as well as their team members and to integrate this wholeness into their fibre of their lives. Human Dynamics is a hopeful, sustainable learning strategy for creating learning organizations (s. 133).

3.9. Human Dynamics i skolan

Under åren 1987 och 1988 genomfördes en internationell pilotstudie, som innefattade 25 lärare och 500 elever från USA, Kanada och Sverige. En skola i Huddinge, där Berit Bergström var skolledare fanns med i studien. Syftet var att utifrån Seagals forskning kring Human Dynamics hitta praktiska metoder för att kunna tillgodose elevernas behov att utvecklas och att inhämta kunskaper. Olika undervisningssätt beroende på elevernas behov och grundmönster användes och träningsprogrammet innehöll musik, rörelse, avslappnings-, fokuserings- samt visuella övningar. Studien dokumenterades genom videoinspelningar och leddes av Seagal och Horne. Utifrån denna pilotstudie växte ett program för lärarfortbildning fram. Sommaren 1989 hölls den första kursen i Sverige och sedan dess har flera hundra

pedagoger deltagit i HD –kurser (Bergström, Eriksson, Fältstam & Grundqvist Grybb, 1988; Bergström, 1993). Seagal (1989) framhåller i sin artikel *Human Dynamics Training Program For Teachers Offered* att hur mentalt, emotionellt eller fysiskt centrerade människor känner, tänker, kommunicerar och betar sig är mycket olika. Hon menar att

Of the greatest significance for educators is the fact that the learning style and developmental needs of each of the groups are also very different. -- The Human Dynamics program offers insights into the differences, and practical measures to accommodate them (s. 10).

Bergström (1993) prövade i sin C-uppsats *Human Dynamics som redskap för kompetensutveckling för lärare* HD-modellens tillämpbarhet i lärarfortbildning. Hon valde slumpmässigt ut tolv kursutvärderingar, som gjorts av lärare som deltagit i HD-fortbildning under 1989 och 1990. Dessa tolv lärare intervjuades sedan och deras utvärderingar jämfördes med intervjusvaren i den aktuella studien. Studien visade att samtliga lärare var nöjda med kursen, som de betraktat som personlighetsutvecklande. De flesta sade sig använda HD-kunskap i sitt dagliga arbete. En del lärare hade också utvecklat nya arbetssätt med HD som en bas för bemötandet och undervisningen av elever i en klass.

Enligt Seagal (Bergström, 2002) finns idag Human Dynamics utbildningsprogram för pedagoger i många delar av världen. I Sverige kan detta utbildningsprogram skräddarsys efter de olika behov skolorna har och längden på programmet kan variera. De grundläggande tankegångarna kring Human Dynamics och identifieringen av de enskilda kursdeltagarnas grundmönster skall dock finnas med i alla utbildningsprogram. I en beskrivning av HD:s lärarprogram framhåller Seagal och Horne (utg.år saknas) följande:

Good teachers need not only to be knowledgeable about the subjects to be taught (or, rather, co-explored), they need also to be self-aware, well-integrated, empathetic and good communicators. They also need to be aware of their own processes of learning, which are often unconscious and which have a direct influence upon their preferred mode of teaching (s. 1).

Human Dynamics utbildningsprogram har ett praktiskt inriktat mål. Syftet är att vi på ett djupare plan skall förstå oss själva och andra människor som ett helt system utifrån ett mentalt, emotionellt och fysiskt sätt att fungera. Utbildningen skall även ge verktyg som kan stärka vår förmåga att på ett produktivt och effektivt sätt kommunicera, skapa relationer och samarbeta i harmoni med varandra (Seagal *et al.*, 2003:2).

När det gäller det praktiska arbetet med barnen utifrån Human Dynamics, ges pedagogen insikt och kunskap om de olika inlärningsprocesser som barn med skilda grundmönster har samt hur man som pedagog kan ta tillvara och utveckla mångfalden hos barnen. Sverige var – enligt Seagal – först med att använda denna kunskap praktiskt i skolans värld (Bergström, 2002).

Bergström har i sin bok *Alla barn har särskilda behov* visat att när pedagogen har kunskapen om barnens inre processer, kan hon/han lättare tillgodose varje barns behov. I boken ges praktiska exempel på hur pedagogen kan gå tillväga. Bergström diskuterar även Human Dynamics i förhållande till Gardners multiintelligensteori och finner flera likheter mellan desamma. I *Pedagogikens tango* (2004) visar Bergström och Saarukka hur Human Dynamics

kan kombineras med samarbetsinläring, portfolio och de Bonos ”de sex tänkande hattarna” i arbetet med elever i syfte att utveckla elevernas olika sidor. Författarna tycks mena att kunskapen om Human Dynamics kan fördjupa effekten av användningen av de nyss nämnda metoderna och tankegångarna.

Minst tre uppsatser med liknande inriktning som den aktuella har skrivits i Sverige. Norell och Svensson (2001) tycks i sin C-uppsats ha kommit fram till - genom studiebesök och samtal – att pedagoger som har kunskaper i Human Dynamics kan bejaka och ta tillvara olikheterna hos eleverna. Detta syntes i det praktiska arbetet med desamma. Pedagogerna hade t.ex. tillsammans med barnen utformat individuella arbetsplaner utifrån barnens grundmönster. De hade även anpassat arbetsmaterialet utifrån de olika grundmönster som var representerade i klassen.

Liknande slutsats dras även av skribenter av en annan C-uppsats. Ahlbin och Ek (2001) menar att de pedagoger som använder Human Dynamics och som de observerat undervisade kontinuerligt och medvetet på ett sätt som skulle tillgodose alla barns behov. De tycktes även ha en annan förståelse än andra lärare för elevernas behov och förutsättningar och en större medvetenhet när det gäller att låta dem utvecklas utifrån sina förutsättningar. Även Nordgren och Öberg (2004) är på samma linje. Genom skriftliga frågeställningar som skickades till sju pedagoger och telefonintervjuer som utgick från pedagogernas skriftliga svar kom författarna fram till att när pedagogerna tillägnat sig kunskapen om HD, synliggörs detta på olika sätt i deras arbete. Pedagogens självkännetid har fördjupats och de har kommit till insikten om att människor fungerar på olika sätt och inte har samma behov och tankegångar som man själv har. Enligt författarna har pedagogerna också blivit stärkta i sin yrkesroll och fått genom HD ett redskap för att uppnå målen i Lpo94.

Enligt Johansson och Svedner (2001) skall examensarbeten bygga vidare på tidigare undersökningar och därmed tillföra ny kunskap. Denna uppsats undersöker HD utifrån ett annat perspektiv än de tidigare uppsatserna, nämligen utifrån såväl ett specialpedagogiskt perspektiv som ett inkluderingsperspektiv.

4. SYFTE

Syftet med denna uppsats är att undersöka HD-pedagogers erfarenheter och uppfattningar av huruvida Human Dynamics kan vara *ett* verktyg för inkluderande skola och huruvida man med Human Dynamics som ett av verktygen kan se och ta tillvara mångfalden i en klass.

5. FRÅGESTÄLLNINGAR

Genom att undersöka HD-pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som verktyg i skolan söks svar på följande övergripande frågeställningar:

1. Kan Human Dynamics användas som ett verktyg för att bejaka och ta tillvara mångfalden i en klass? Hur i så fall?
2. Kan Human Dynamics användas som ett verktyg för att förebygga svårigheter och undandöja hinder för alla barn i en klass? Hur i så fall?
3. Vilka fördelar och nackdelar finns i Human Dynamics utifrån det specialpedagogiska perspektivet?

6. METOD

Den aktuella undersökningen är deskriptiv. Enligt Patel och Davidson (2003) begränsar man sig vid deskriptiva undersökningar till några aspekter av de fenomen man är intresserad av och beskriver dessa aspekter detaljerat och grundligt. Dessa aspekter utgörs i denna uppsats av några specifika temaområden (se under 7.2.).

6.1. Teoribakgrund

Den huvudsakliga teoribakgrunden för genomförandet av undersökningen och undersökningsmetoderna har hämtats från Denscombe (2000), Holme och Solvang (1997), Johansson *et al.* (2001) samt Kvale (1997). Här nedan redogörs för några av de tankegångar, som legat som grund för den aktuella undersökningen.

6.1.1. Kvalitativa intervjuer

Enligt Kvale (1997) är den kvalitativa intervjun en känslig och kraftfull metod för att fånga erfarenheter och innebörder ur undersökningspersonernas livsvärld. Johansson *et al.* (2001) menar i sin tur att kvalitativ intervju är den primära metoden för att få fram den information som gör det möjligt att förstå lärarens syn på undervisning och förhållningssätt. I en kvalitativ intervju ges den intervjuade personen möjlighet till att ge så uttömmande svar som möjligt om det ämnesområde som intervjun behandlar.

Holme *et al.* (1997) menar att syftet med kvalitativa intervjuer skall vara ”att öka informationsvärdet och skapa en grund för djupare och mer fullständiga uppfattningar om det fenomen vi studerar” (s. 101). Därmed måste urvalet göras systematiskt utifrån medvetet formulerade kriterier. Enligt Denscombe (2000) är det här frågan om s.k. subjektivt urval. När forskaren redan har en viss kännedom om de företeelser som skall undersökas, väljer hon/han medvetet personer som troligen ger de värdefullaste data. Denscombe menar att fördelen med subjektivt urval är just det faktum att forskaren kan närma sig människor som på goda grunder kan antas vara avgörande för undersökningen. Holme *et al.* (1997) har liknade tankar och menar att vi kan utöka informationsinnehållet genom att vi använder oss av intervjupersoner som kan antas ha riklig kunskap om de företeelser vi undersöker. Denna typ av intervju kan kallas respondentintervju, vilket innebär att vi intervjuar personer som själva är delaktiga i den företeelse vi studerar (Holme *et al.*, 1997).

Enligt Denscombe (2000) stämmer en liten storlek på urvalet bra överens med den karaktär som kvalitativa data har. Kvale (1997) menar att man skall intervju så många personer som behövs för att ta reda på det man vill veta.

Kvale (1997) lyfter fram de moraliska kvaliteterna i en intervju och menar att de tre etiska riktlinjerna om informerat samtycke, konfidentialitet och konsekvenser måste följas. Informerat samtycke innebär att intervjupersonen får information om intervjuens syfte och själva intervjuförloppet och samtycker till detta. Johansson *et al.* (2001) är på samma linje och menar att intervjuarens forskningsetik är av stor betydelse. Det krävs att intervjupersonen känner förtroende för intervjuaren och respekterar syftet för intervjun för att hon/han skall kunna vara beredd att dela med sig av sina erfarenheter. Intervjuaren måste därför klargöra vad intervjun skall mynna ut i, försäkra att resultatet presenteras konfidentiellt och ge

intervjupersonen tillfälle att ge informerat samtycke till att delta. Holme *et al.* (1997) menar i sin tur att en intervju har fyra huvudelement – undersökningens olika teman, roller, aktörer och kulisser – som är avgörande för hur resultatet blir. Undersökningens teman kan vara svåra att prata om. Rollerna i intervjun är de förväntningar som aktörerna har på varandras beteende. Ett sätt att förhindra att sådana förväntningar uppstår är att intervjuaren betonar att det är de intervjuades åsikter som skall komma fram i intervjun. Aktörens förmåga att delta i samspelet är också viktig för resultatet. Här handlar det om att skapa den rätta stämningen och fånga upp de signaler som ges. Även kulissen d.v.s. miljön där man intervjuar är viktig. Förhållandena som tid, plats, hur man sitter, hur förberedd man är eller användningen av teknisk apparatur inverkar på intervjuklimatet (Holme *et al.*, 1997)

Denscombe (2000) menar att forskaren måste försöka finna en plats för intervjun där kravet på ostördhet, avskildhet, relativt god akustik och tysthet kan fyllas. Enligt honom är det viktigt att kunna arrangera placeringen i intervjulokalen så att den möjliggör en bekväm interaktion mellan intervjuaren och intervjupersonen. Han menar att vid personliga intervjuer bör de båda parterna sitta i 90 graders vinkel till varandra. Detta tillåter ögonkontakt, men utan känsla av konfrontation. När det gäller telefonintervjuer, anser Denscombe (2000) att människor är lika ärliga i telefonintervjuer som vid intervjuer ansikte mot ansikte. Trots brist på den visuella kontakten finns det personliga inslaget kvar liksom även tvåvägs-kommunikationen.

Enligt Holme *et al.* (1997) vill man i en kvalitativ intervju få fram undersökningspersonernas egna uppfattningar, vilket innebär att intervjupersonen ges möjlighet att i stor utsträckning själv styra utvecklingen av intervjun. Forskaren skall dock ge de tematiska ramarna och försäkra sig om att få svar på de frågor hon/han vill belysa. Dessa har forskaren skrivit ner i form av en manual, som dock inte behöver följas innehålls- eller ordningsmässigt till punkt och pricka. Kvale (1997) använder begreppet intervjuguide, i vilken ges de ämnen som är föremål för undersökningen och i vilken ordning de kommer att tas upp i intervjun. När intervjun är halvstrukturerad innehåller intervjuguiden en översikt över de ämnen som skall täckas och förslag till frågor. I en halvstrukturerad intervju är svaren öppna och betoningen ligger på den intervjuade som utvecklar sina synpunkter (Denscombe, 2000).

Kvale (1997) menar att en medveten intervjuare försöker redan under intervjun ”klargöra de innebörder som har betydelse för projektet, erhålla ett förtydligande av de uttalanden som görs, för att därigenom få en mer tillförlitlig utgångspunkt för den senare analysen” (s. 125). Enligt Kvale tolkas den ideala intervjun i stor utsträckning under loppet av intervjun. Ett av kvalitetskriterierna för en intervju är att intervjuaren försöker verifiera sina tolkningar av intervjupersonens svar under intervjuns förlopp.

6.1.2. Enkät med öppna frågor

Enligt Denscombe (2000) definieras öppna frågor som frågor som låter respondenten bestämma svarets längd och den typ av innehåll som svaret tar upp. Han menar att fördelen med öppna frågor är ”att den information som samlas in genom svaren med stor sannolikhet kommer att återspegla hela rikedomen och komplexiteten i respondentens synpunkter” (s. 122). En av nackdelarna är att öppna frågor kräver en stor ansträngning från respondentens sida.

6.1.3. Enkät med fasta svarsalternativ

Holme *et al.* (1997) menar att begreppet kvantitativ metod understryker det faktum att informationen skall kunna kvantifieras. Det som styr forskningsprocessen är det som är tekniskt genomförbart. Författarna betonar att undersökningsresultatet i en kvantitativ studie är bara en bild av vissa aspekter hos det fenomen vi undersöker, inte detsamma som verkligheten.

Formuläret måste struktureras på ett sätt som stämmer överens med de teoretiska utgångspunkter och resonemang som ligger till grund för arbetet (Holme *et al.*, 1997). Denscombe (2000) redogör för nio typer av frågor som kan användas i ett frågeformulär. En av dem ges i form av ett påstående, som respondenten svarar på genom att ange graden av instämme eller avståndstagande. De data som forskaren får ut på detta sätt kallas data på ordinalskalenivå. Forskaren erhåller data genom att räkna saker och placera in dem i specifika kategorier, som är rangordnade. Denscombe (2000) betonar att man bara kan se rangordningen på ordinalskalenivå. Orsaken till rangordningen eller hur långt avståndet är mellan stegen, kan man dock inte känna till.

6.1.4. Bearbetning av data

Enligt Kvale (1997) beror frågan om vilken stil som en utskrift av intervjuerna skall ha på vad den skall användas till. Han menar att en omformulering och koncentring av uttalandena kan vara på plats om utskriften skall ge ett allmänt intryck av intervjupersonernas åsikter. Kvale anser att utskriften i stor utsträckning bygger på en tolkning. Försök till ordagranna intervjuutskrifter skapar sökta konstruktioner som inte är adekvata för vare sig det muntliga samtalet eller den skrivna textens formella stil. Han menar att vid transkribering översätts ett språk till ett annat och det ändrar form. Struktureringen av materialet i en text ger överblick och är i sig början till en analys, enligt honom. Kvale (1997) menar att den vanligaste formen av intervjuanalys förmodligen är en användning av *ad hoc* av olika angreppssätt och tekniker för skapande av mening.

6.1.5. Begreppet validitet och reliabilitet i en kvalitativ undersökning

Patel *et al.* (2003) menar att i kvalitativa studier är ambitionen att upptäcka företeelser, att tolka och förstå innebörden av livsvärlden, att beskriva uppfattningar eller en kultur. I dessa studier antas reliabilitetsbegreppet närma sig validitetsbegreppet. Begreppen är så sammanflätade att kvalitativa forskare sällan använder begreppet reliabilitet. I stället får begreppet validitet en vidare innebörd och gäller hela forskningsprocessen.

Enligt Patel *et al.* (2003) är validiteten i en kvalitativ studie inte enbart relaterat till datasamlingen. Författarna menar att strävan efter god validitet genomsyrar forskningsprocessens samtliga delar. De anser att

Detta kan yttra sig i hur forskaren förmår tillämpa och använda sin förförståelse i hela forskningsprocessen. Vad gäller själva datainsamlingen kopplas validiteten till om forskaren lyckas skaffa underlag för att göra en trovärdig tolkning av den studerades livsvärld. Vidare kopplas validiteten till hur forskaren lyckas fånga det som är mångtydigt och kanske motsägelsefullt, t.ex. relationen mellan det normala,

typiska och det speciella. De olika tolkningar som formulerats har central betydelse för validiteten. Frågan blir om de verkligen tillför kunskap om det studerade (s. 103).

Denscombe (2000) menar i sin tur att begreppet validitet handlar om huruvida forskningsdata reflekterar sanningen, reflekterar verkligheten och täcker de avgörande frågorna. I intervju-sammanhang kan data kontrolleras beträffande riktighet och relevans under tiden som de samlas in. Denscombe menar också att validiteten i data kan öka genom att man ser saker ur olika perspektiv. Enligt Denscombe (2000) kan begreppet reliabilitet användas i kvalitativa studier, men frågan om tillförlitlighet handlar då om frågeställningen om huruvida andra forskare som genomför undersökningen kommer fram till samma resultat och drar samma slutsatser.

7. GENOMFÖRANDE

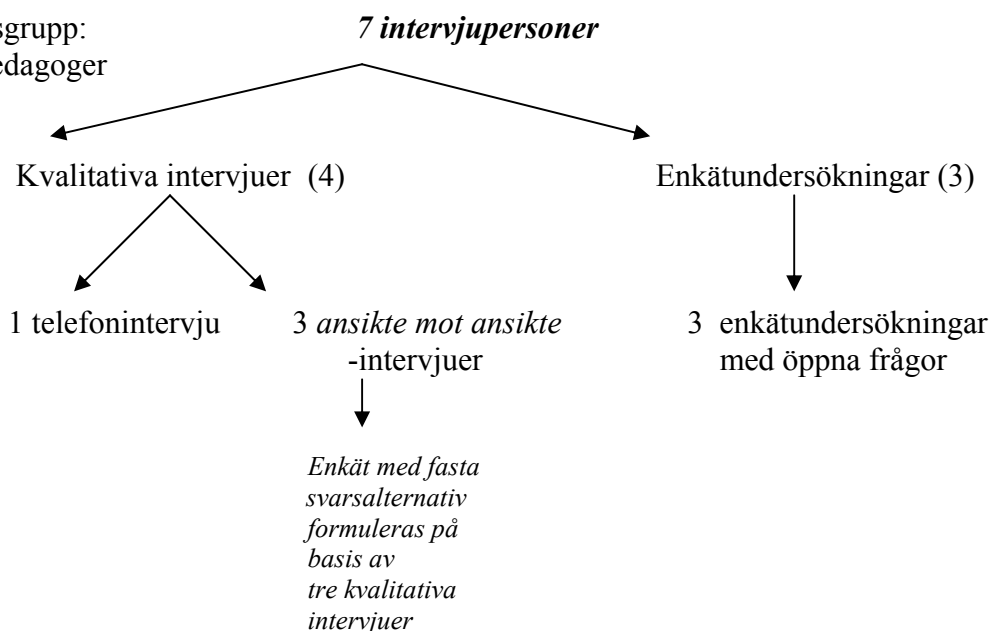
För att besvara frågeställningarna användes två huvudsakliga metoder: kvalitativa intervjuer och enkätundersökningar med öppna frågor (bilaga 1). Enkätundersökningen med fasta svarsalternativ (bilaga 2) formulerades utifrån tre kvalitativa intervjuer och var av komplementär karaktär.

Här nedan ges en översiktlig skiss över de metoder som användes i undersökningen.

Undersökningsmetoder

A. Kvalitativ undersökning

□ Undersökningsgrupp:
7 erfarna HD -pedagoger



B. Kvantitativ undersökning

□ Undersökningsgrupp:
26 HD-utbildade pedagoger utan praktisk erfarenhet av HD

26 enkätundersökningar med fasta svarsalternativ (10 positiva påståenden om HD utifrån intervjuerna och 1 öppen fråga)

Figur 5: Översiktlig skiss över de metoder som användes i undersökningen.

7.1. Val av intervjupersoner

Eftersom syftet är att lyfta fram pedagogers specifika erfarenheter och uppfattningar, ansågs valet av kvalitativ intervju som metod vara lämplig. I denna uppsats har urvalet av intervjupersoner gjorts utifrån kriteriet att de skall ha god kunskap om Human Dynamics och erfarenhet av att ha tillämpat HD i praktiken. Intervjupersonerna ifråga är således – när det gäller den kvalitativa delen av undersökningen - handplockade för att säkerställa det faktum att de tillämpat sina kunskaper och sin kompetens praktiskt i sitt arbete med elever. Samtliga pedagoger har arbetat med HD flera år och har kompetens inom det aktuella området.

För att få svar på uppsatsens frågeställningar ansågs det viktigt att intervjua pedagoger som är väl förtrogna med både skolans verksamhet och HD. Två HD-utbildare, som tack vare sitt kontaktnät och sin överblick över de HD –utbildade pedagogerna i Sverige, kunde ge information om var och i vissa fall hur man skulle kunna söka efter lämpliga intervjupersoner. Tack vare informationen från dessa två personer, och senare även från pedagoger som arbetade med HD, kunde sökandet börja. Sökandet startades inom olika delar av Stockholms län. Denna geografiska begränsning gjordes på grund av tidsmässiga och resursmässiga aspekter.

Fem pedagoger, som har både kunskaper i Human Dynamics och erfarenheter av att arbeta utifrån det, fick frågan om intresse för att ställa upp för en intervju. Tre av dem tackade ja, medan två avstod av personliga anledningar. Detta faktum gjorde att sökområdet behövde utvidgas till att omfatta hela Sverige, vilket inte heller gav så många intervjupersoner som kunde ställa upp för en intervju. Dels kunde inte alla personer nås, dels visade det sig att de handplockade personerna i några fall även var HD -utbildare och därmed mycket eftertraktade inom fortbildningsområdet. De tycktes också ofta få dylika frågor att ställa upp för intervjuer och tiden räckte inte alltid till. Tack vare att förfrågan ställdes i så pass god tid, ställde till sist fyra nya tillfrågade upp för att delta i undersökningen. Eftersom det stora geografiska avståndet gjorde det omöjligt att genomföra intervjuer med dessa personer ansikte mot ansikte, valde tre av pedagogerna att svara på frågor genom en enkät med öppna frågor (bilaga 1), medan en ville ha en telefonintervju i stället.

Till sist var det alltså sammanlagt sju erfarna HD –pedagoger som deltog i den mer kvalitativa delen av undersökningen. De första kontakterna med intervjupersonerna skedde antingen per telefon eller per e-post. (Både de pedagoger som intervjuades personligen och de som svarade på frågor genom enkäten kallas i denna uppsats för intervjupersoner för enkelhetens skull). Sedermera träffade författaren också fem av dem personligen, tre av dem i samband med intervjun och två av dem i samband med en föreläsning om HD.

När det gäller enkätundersökningen med fasta svarsalternativ skedde ”urvalet” utifrån kravet att pedagogerna skulle ha HD-utbildning men ingen erfarenhet av att använda HD i praktiken. En skola där samtliga pedagoger uppfyllde det aktuella kravet valdes som ”undersökningsplats”. Eftersom undersökningen genomfördes i samband med en arbetsplatsträff, avgjorde ”slumpen” i viss mån vilka pedagoger som deltog i densamma. De närvarande gavs möjlighet till att delta eller avstå. Det blev inget bortfall, utan alla närvarande (26 pedagoger) deltog i undersökningen.

7.2. Genomförande av undersökningen

Undersökningsgruppen fick i samband med förfrågan om de ville ställa upp för intervjun skriftlig information om författaren, syftet med undersökningen, undersökningsområdet, fakta kring hur intervjun skulle genomföras samt de etiska regler som skulle följas. Detta gjorde att när sedan intervjupersonerna kontaktades per telefon för att bestämma över detaljerna inför intervjun, behövde de inte så mycket mer information än vad de redan fått. En av intervjupersonerna ville dock ha frågorna i förväg. En lista med ett antal frågor skickades över, men samtidigt betonades att intervjun skulle vara öppen och kunde inte därför följa listan till punkt och pricka. Endast de stora temaområdena skulle följas.

De tre pedagoger, som intervjuades ansikte mot ansikte, fick själva välja datum, tid och plats för intervjun. Frågan om en intervjuplats var svår att lösa. Eftersom författaren inte själv hade tillgång till någon enskild, lugn lokal, kunde endast följande platser i nämnd ordning föreslås: intervjupersonens arbetsplats, intervjuarens eget arbetsrum på hennes arbetsplats samt intervjuarens hem. En av intervjupersonerna föreslog att intervjun skulle äga rum hemma hos henne, medan två valde att komma hem till intervjuaren.

Innan intervjun startade fick intervjupersonen en kort bakgrund till intervjun. Genom denna orientering informerades hon på nytt om de etiska reglerna och syftet med intervjun, intervjuaren försäkrade sig ännu en gång om att hon hade personens tillstånd att banda in intervjun och undrade om intervjupersonen hade några frågor angående den. Det poängterades också att intervjuaren var intresserad av intervjupersonens erfarenheter och uppfattningar och hon skulle gärna få berätta helt fritt utifrån vissa teman.

Intervjuaren hade gjort i ordning en intervjuguide eller en manual med temaområdena HD och mångfald, HD och specialpedagogik/pedagogik och HD och pedagog. Dessa temaområden var översiktliga och tangerade på var sitt sätt till undersökningsområdet. Första rubriken i intervjuguiden handlade dock om intervjupersonens bakgrund inklusive utbildning och erfarenhet av tillämpningen av HD i praktiken. Under temaområdena fanns en mängd färdiga frågor, som skulle kunna passa in i området. Trots att denna manual låg framme under intervjun, följdes den inte till punkt och pricka. I stället fick intervjupersonerna fritt berätta om sina erfarenheter. Under intervjuns gång försökte intervjuaren använda sig av olika typer av frågor för att försäkra sig om att de viktigaste temaområdena täcktes upp, att praktiska exempel på det sagda skulle ges samt för att tolka om hon förstätt det sagda rätt. Särskilt de tolkande frågorna var viktiga i intervjusammanhanget, vilket gjorde att intervjuaren redan under intervjuns gång kunde verifiera det som kom fram.

De tre intervjuer som skedde ansikte mot ansikte kan sägas ha varit halvstrukturerade. De bandades med hjälp av en kassettbandspelare och tog cirka 1,5 timme var. Under samtalet skrev intervjuaren också ner anteckningar dels för att kunna anknyta tillbaka till vissa viktiga delar under intervjun vid behov och dels för att underlätta för den senare analysen av intervjun.

Placeringen i intervjulokalen råkade bli precis det som Denscombe (2000) rekommenderar. Intervjupersonen och intervjuaren satt i 90 graders vinkel i förhållande till varandra, vilket eventuellt bidrog till det relativt avslappnade klimatet under intervjuerna. Intervjun avslutades i samtliga fall med frågan om huruvida intervjupersonen ville ta upp andra saker eller lägga till något som inte tidigare kommit fram. Därefter tackade intervjuaren för intervjun och stängde av bandspelaren. Efter intervjun samtalade intervjuaren och intervjupersonen lite om

vad som skulle hända härnäst och intervjupersonen gav sitt samtycke till att hon kunde kontaktas på nytt om något i intervjun behövde klargöras eller om ytterligare frågor behövde ställas. En ytterligare kontakt blev aldrig aktuell, eftersom det mesta blev klargjord redan under intervjuens gång.

Den aktuella telefonintervjun gjordes vid den tidpunkt och det datum som intervjupersonen valde. Denna intervju tog drygt en timme och var p.g.a. dess karaktär lite mer strukturerad än vad de andra intervjuerna var. Även denna intervju spelades in, men trots noga förberedelser och flera kontroller av att bandinspelningen fungerade visade det sig att ingenting hade fastnat på bandet. Som tur i oturen fördes under hela samtalets gång korta anteckningar i ett häfte, men dessvärre gick ju en hel del detaljinformation, som inte blivit antecknat, förlorat. Eftersom intervjuaren trots allt fick en del information tack vare sina anteckningar, som hon direkt efter samtalet renskrev på datorn, räknas inte denna telefonintervju som ett bortfall. Likväl måste det medges att det ingalunda kan ges rättvisa åt denna pedagogs tankar kring HD på grund av det mänskliga missödet.

Tre pedagoger valde – såsom tidigare kommit fram – att svara skriftligt på öppna frågor kring HD. Enkäten med de öppna frågorna (bilaga 1) var i stort sätt identisk med den intervjumanual som användes i samband med de ovan beskrivna intervjuerna. På grund av enkätens karaktär, dess krav på öppna svar samt dess betoning på intervjupersonernas egna uppfattningar och erfarenheter, räknas även den här delen av undersökningen som kvalitativ. Enkäten skickades per e-post till intervjupersonerna så att de kunde välja huruvida de ville svara direkt på datorn eller per hand. De uppmanades också att ta ställning till huruvida de skulle skicka svaren tillbaka per e-post eller per post. Om de skulle välja e-post, rekommenderades de att skrivskydda sitt dokument. Intervjupersonerna fick nu själva bestämma när de skulle svara på frågorna och hur mycket tid de skulle ägna sig åt undersökningen. En av dem berättade att det hade tagit drygt två timmar att svara på frågorna, men att det hade varit nyttigt för henne att behöva fundera kring sin verksamhet på det sättet. Två av intervjupersonerna skickade sina svar per post och en per e-post.

Den mer strukturerade enkätundersökningen med svarsalternativ (bilaga 2) togs med som ett komplement till den kvalitativa delen av undersökningen. Enkäten formulerades på basis av de tre kvalitativa *ansikte mot ansikte* -intervjuerna. Utifrån de tre pedagogernas tankar kring HD utformades tio positiva påståenden om detsamma. Syftet med enkäten var att ta reda på pedagogers tankar om HD i bemötandet av och i arbetet med alla elever i en klass i ett mera framtida perspektiv. Enkätundersökningen genomfördes under en arbetsplatsträff på en kommunal skola i Storstockholm. Denna aktuella skola har bestämt sig att börja arbeta utifrån HD och pedagogerna har fått 2-5 dagars fortbildning i HD. Samtliga mötesdeltagare hade därmed vissa kunskaper i HD, men hade inte hunnit praktisera det i sitt arbete. Personalen som bestod av olika pedagogkategorier fick veta dagen innan att en enkätundersökning skulle genomföras i samband med arbetsplatsträffen samt syftet med den. Eftersom författaren deltog i träffen kunde personalen ges information om syftet med undersökningen och ifyllandet av enkäten i anslutningen till undersökningen. Det betonades också att deltagandet skedde på frivillig basis. Alla närvarande – 26 personer - valde att delta i undersökningen, vilket kan delvis förklaras av det faktum att det skedde på arbetstid då särskild tid just för ifyllandet av enkäten anslogs. Genomförandet inklusive författarens inledning tog ungefär 20min. I denna enkätundersökning gavs 10 olika påståenden om Human Dynamics, som pedagogerna skulle besvara genom att välja något av följande svarsalternativ: instämmer helt, instämmer delvis, instämmer knappast, instämmer ej. Valet av fyra svarsalternativ byggde på det faktum att författaren ville se huruvida och hur många av pedagogerna som var positivt

eller negativt inställda mot HD och dess möjlighet att ta tillvara mångfalden i en klass. Allra sist ställdes en öppen fråga om huruvida de ansåg att HD kan vara ett verktyg för en inkluderande skola. Inga bakgrundsfaktorer frågades efter för att säkerställa konfidentialitetskravet i detta specifika fall.

7.3. Bearbetning av data

Bearbetningsfasen bestod av fem huvudsakliga steg, som visas i den nedanstående figuren. Figuren visar hur forskaren skapat mening i datamaterialet *ad hoc* d.v.s. genom att använda olika angreppssätt och tekniker (jmf Kvale, 1997). Dessa steg beskrivs mer detaljerat under figuren.

Bearbetning av datamaterial

- STEG 1: **Strukturering av data**
- Transkribering av intervjuerna.
- STEG 2: **Koncentrering av data**
- Utskrifterna görs mer läsvänliga genom att ge dem en mer skriftspråklig karaktär.
- STEG 3: **Skapande av sammanställningsdokument**
- Allt datamaterial flyttas till ett gemensamt sammanställningsdokument
- STEG 4: **Tematisk kategorisering**
- Datamaterialet kategoriseras utifrån olika teman.
- STEG 5: **Narrativ strukturering**
- Datamaterialet bearbetas skriftligt och skrivs ner som en berättelse.
- Resultatet återges i narrativ form.

Figur 6: Översiktlig skiss över de huvudsakliga stegen i bearbetningsfasen.

7.3.1. Kvalitativ intervju

Intervjuerna registrerades – såsom tidigare framkommit – genom bandinspelning. Bearbetningen av de inspelade intervjuerna startades genom transkribering, vilket underlättades av att inspelningen var av god kvalitet. Endast få enstaka ord vara ohörbara. Utskriften återgavs ordagrant inklusive de förekommande upprepningarna. För att underlätta läsningen av utskriften sattes punkter och stora bokstäver in där en tankegång tycktes sluta. Inga pauser, skratt eller talspråkiga ”utfyllnadsläten” såsom t.ex. ”hm” skrevs ner, förutom vid ett par tillfällen, när det kunde underlätta förståelsen av utskriften. När den första utskriften av intervjuerna var klar, blev det uppenbart att utskriften i den formen inte var särskilt användbar, eftersom det var vanskligt att se det innehållsmässiga sammanhanget inom den talspråkiga kontexten.

Eftersom syftet med de aktuella intervjuerna var just att ta del av pedagogernas erfarenheter och tankar, var en koncentrering av uttalanden nödvändig för att lättare kunna lyfta fram dem i utskrifterna. Den första ordagranna utskriften bearbetades således genom att texten skrevs i

tredje person och gavs en mer skriftspråklig karaktär. Även upprepningarna och utfyllnadsorden togs bort. Därefter delades innehållet utifrån olika teman under egna rubriker, vilket innebar att uttalanden klipptes och flyttades under en lämplig rubrik inom den enstaka utskriften. Då fanns intervjupersonens uttalanden om ett bestämt tema samlade på ett och samma ställe, vilket gav en överblick över personens tankar.

Nästa steg blev att leta efter teman som framträdde i intervjuerna. Därefter skapades ett sammanställningsdokument med 18 preliminära temaområden med flera underavdelningar. Till exempel: Temaområde *Praktiska erfarenheter* kunde ha underavdelningar kring pedagogens erfarenheter av 1) fysiskt centrerade barn, 2) emotionellt centrerade barn och 3) mentalt centrerade barn. Alla uttalanden som berörde samma tema från de olika intervjuutskrifterna flyttades nu under samma rubrik i sammanställningsdokumentet. Det skedde alltså en form av tematisk kategorisering av utskrifterna i denna fas av bearbetning av intervjuerna. Under hela processen har utskrifterna, såväl de ordagranna som de mer skriftspråkliga utskrifterna blivit genomlästa upprepade gånger. Annars hade denna process inte varit möjlig att genomföra.

7.3.2. Telefonintervju

Såsom tidigare framkommit skedde det ett mänskligt missöde i samband med inspelningen av telefonintervjun, vilket resulterade i att inget inspelat material fanns att tillgå. Skriftliga anteckningar gjordes under hela intervjun, men de blev endast korta sammanfattande anteckningar utifrån det som kom fram i intervjun. I detta fall utsattes intervjupersonens tankar för en slags direkt analys som intervjuaren gjorde, vilket säkert påverkat resultatet en del. Även om intervjupersonens tankar till stor del överensstämde med de svar som kommit fram i *ansikte mot ansikte* –intervjuer och enkätundersökningar, måste det erkännas att intervjupersonens detaljerade beskrivningar av sina erfarenheter inte kom till sin rätt genom dessa anteckningar. Anteckningarna flyttades sedan över till texten under de olika temarubrikerna i det ovannämnda sammanställningsdokumentet.

7.3.3. Enkätundersökning med öppna frågor

Eftersom enkäterna hade givna frågor, som utgick från bestämda teman, var det relativt lätt att hitta intervjupersonernas uttalanden som berörde de preliminära temaområden som tidigare formulerats i sammanställningsdokumentet. Svaren från enkäterna flyttades således till sammanställningsdokumentet.

7.3.4. Bearbetning av data i sammanställningsdokumentet

Data från de tre *ansikte mot ansikte* –intervjuerna sammanställdes i ett gemensamt dokument. Även svaren från telefonintervjun och från enkätundersökningarna med öppna frågor flyttades till detta dokument och skrevs under olika temarubriker. När allt datamaterial var samlat inom samma dokument, lästes texten med analytiska ögon. Detta innebar bland annat att övergripande likheter och skillnader mellan intervju svaren noterades och en sammanfattning av intervjupersonernas erfarenheter och tankar skrevs ner i form av en löpande text. Eftersom betoningen i undersökningen låg på intervjupersonernas praktiska erfarenheter, ansågs det viktigt att ta med flera av pedagogernas praktiska exempel. Dessa följer intervjupersonernas berättelser, men har skrivits ner i en mer förkortad och skriftspråklig form än vad som är fallet i utskriften. Även referaten har återgivits på skriftspråk. I vissa fall har dock referat och

meningar tagits direkt från intervjupersonerna utan att några som helst skriftspråkliga förändringar gjorts. Detta gäller framför allt intervjupersoner, som gett sina svar skriftligen i enkätundersökningen med öppna svar.

Allra sist skapades nya, mer övergripande temaområden utifrån undersökningens frågeställningar. Resultatet skrevs ner under olika rubriker inom dessa huvudsakliga teman och bearbetades språkligt några gånger.

7.3.5. Enkätundersökning med fasta svarsalternativ

Syftet med enkätundersökningen med fasta svarsalternativ (bilaga 2) var att ta reda på graden av tilltro till HD som verktyg att bejaka och ta tillvara mångfalden i en klass. Detta syfte påverkade bearbetningen av resultatet så att betoningen lades på att räkna ut frekvenser av i vilken grad pedagogerna instämde i de givna påståendena. Resultatet bearbetades till största delen kvantitativt och redovisades i form av tabeller eller korta beskrivningar. Den sista öppna frågan redovisades som en narrativ berättelse. Analysen i bearbetningsfasen bestod av att notera huruvida personalen var positivt eller negativt inställd till HD.

Bearbetningen av enkätsvaren startades med genomläsning, under vilken enkäterna kodades med siffror 1-26. Svaren gavs också en sifferbetäckning 1-4. Siffran 4 angav den högsta graden av instämmelse, nämligen ”instämmer helt”, medan siffran 1 angav att intervjupersonen ”instämmer ej” med det givna påståendet. Siffran 0 användes för att beteckna antingen uteblivna svar eller ”vet ej”-svar. Därefter gjordes en datamatrikel över samtliga intervjupersoners svar för att se graden av instämmelse i de olika påståendena hos varje person. Sedan räknades graden av instämmelse hos samtliga intervjupersoner genom att beräkna medelvärdet av svaren i ett påstående i taget. Denna beräkning var egentligen onödig, eftersom det var lätt att se åt vilket håll svaren lutade tack vare de fyrskaliga svarsalternativen.

Eftersom ingen bakgrundsinformation om intervjupersonen frågades efter på grund av konfidentialitetskravet, kunde inte heller någon analys om hur och huruvida intervjupersonens ålder, utbildning eller lärarerfarenhet påverkat deras inställning till HD. Denna typ av information var inte heller nödvändig i det aktuella fallet, eftersom huvudsyftet var att undersöka frekvensen i svaren. Inga försök till att undersöka huruvida intervjupersonens tankar kring ett påstående påverkade hennes/hans tankar kring andra påståenden gjordes av samma anledning.

8. RESULTAT

Resultatdelen börjar med en kort presentation av de sju pedagoger som deltog i den kvalitativa delen av undersökningen. Därefter sammanfattas resultatet av undersökningen och ges utifrån följande teman: mångfald och Human Dynamics, HD och specialpedagogik, HD och pedagogik samt För- och nackdelar med Human Dynamics. Under varje tema lyfts olika delar av undersökningen fram under egna rubriker. Endast vid referat eller när enstaka pedagoger varit ensamma om sina tankar, lyfts de fram ur den sammanfattande beskrivningen av resultatet. Alla namn som förekommer är fingerade och endast det som framkommit i undersökningen lyfts fram under resultatdelen. Det sistnämnda poängteras här på grund av det faktum att intervjupersonerna ofta sammanväver teorier om HD, sina egna erfarenheter och tankar i en reflekterande och i viss mån analyserande diskussion, vilket kan förefalla vara

författarens egna tankar. Även om författaren självklart inte kunnat undvika att utsätta resultatet till en viss tolkningsprocess i samband med att det omfattande datamaterialet sammanfattats, har dock ambitionen varit att bevara intervjupersonernas formuleringar så långt det har varit praktiskt möjligt.

8.1. Intervjupersonernas bakgrund

Såsom tidigare kommit fram deltog sju pedagoger i den kvalitativa delen av undersökningen. Alla pedagoger – förutom en – har lång lärarerfarenhet och även flera års erfarenhet av Human Dynamics i sitt arbete. Fem av intervjupersonerna har arbetat 20-30 år i skolan och en omkring 10 år, medan en har arbetat som pedagog i tre år. Fyra av pedagogerna kom i kontakt med HD och fick sin utbildning för närmare 15 år sedan och en cirka 10 år sedan, medan två har arbetat utifrån HD under de senaste 3-5 åren.

Intervjupersonernas erfarenhet av att undervisa elever utifrån HD omfattar förskoleklassen och skolåren 1-7. Lena, som är emotionell-fysisk, har erfarenhet av tillämpningen av HD i skolåren 1-6 samt i sin tjänst som speciallärare. Den emotionella-mentala Maria har undervisat elever från skolår 1 t.o.m. 7 men mest vid skolåren 4-6. Susanne är emotionell-fysisk och arbetar med elever i skolåren 1-3, vilket även gör den fysiska-mentala Irene. Christina i sin tur har tillämpat HD i förskoleklass och i första klass och har även erfarenhet av arbetet som specialpedagog. Mirjam har använt HD i skolåren 2-4 och Annika i skolåren 1-5.

8.2. Förutsättningar för användning av Human Dynamics

Ingen av frågorna berörde direkt frågan om vilka förutsättningar som är nödvändiga för att pedagogen skall kunna bejaka och ta tillvara mångfalden i en klass utifrån Human Dynamics. Likväl lyftes i undersökningen fram fyra viktiga områden som påverkar HD-pedagogens möjligheter att göra detta. För det första betonar intervjupersonerna betydelsen av att de själva har tagit del av kunskapen om Human Dynamics, eftersom utan den hade de inte fått ord på och förståelse för olikheterna hos barnen. För det andra menar de att det faktum att de själva identifierat sitt eget grundmönster har underlättat bemötandet av mångfalden i en klass på ett avgörande sätt. Som en tredje förutsättning kan pedagogernas samtal med barnen om olikheterna i klassen ses. Att pedagogen försöker lära känna eleven och få förståelse för hans specifika behov och förutsättningar är en fjärde förutsättning. I undersökningen beskrivs även den gemensamma HD -plattformen inom personalen som en underlättande faktor för att mångfalden kan bejakas och tillvaratas, även om den knappast är en förutsättning.

8.2.1. Kunskap om Human Dynamics

För att kunna använda HD som verktyg har samtliga intervjupersonerna skaffat sig fördjupade kunskaper i HD genom fortbildning, egna litteraturstudier och genom att tillämpa kunskaperna i praktiken. Över hälften av pedagogerna har även fortbildat sig vidare i HD, så att de kan fortbilda kollegor, föräldrar och i vissa fall även andra grupper av intresserade. Flera pedagoger påpekar att det tar tid och också får ta tid att komma in i kunskapen och förståelsen kring olikheterna. Det är viktigt att man som pedagog får växa in i denna kunskap – såsom en av pedagogerna uttrycker det – för att därigenom kunna använda sig av den i praktiken. Intervjupersonerna är överens om att utbildningen i Human Dynamics och den kunskap de fått om andra människors sätt att vara, lära och kommunicera har haft stor verkan både på det

personliga och på det yrkesmässiga planet. En av pedagogerna berättar också om att upptäckten av att HD överensstämmer med Lpo94, fick henne att välja att arbeta med HD. Hon säger följande:

Jag upptäckte att de områden som innefattades av Human Dynamics var områden som jag enligt Lpo94 skulle arbeta med, områden som jag tidigare utbildat mig inom men som nu, genom att de var samlade under ett "tak" blev mer lättarbetade.

Somliga berättar att de förstås hade sett att barn var olika och hade olika behov samt även hade olika kvalitéer redan före utbildningen, men utbildningen gjorde att de fick djupare förståelse för olikheterna och hur de kunde bemöta dem i både lärsituationen och kommunikationen. Tack vare HD fick pedagogerna också ord på olikheterna, ord på de olika kommunikationsbehoven och hur man medvetet skulle försöka möta de olika behoven som eleverna har. Exempel ges hur någon före utbildningen betraktade barnen som tomma påsar som hon skulle fylla eller hur en annan kunde tro att det var något fel på barnet när hon/han inte lärde sig på pedagogens sätt att undervisa. Ytterligare någon annan undrade varför elever som uppenbarligen hade potential inte kunde göra sig gällande i skolan, medan flera pedagoger uttryckte vissa skamkänslor över hur de tidigare bemött de fysiskt centrerade barnen eller andra barn som av olika anledningar ansågs vara udda.

□ Två praktiska exempel på hur HD –kunskap påverkat två pedagoger:

1. En intervjuperson berättar om hur hon efter HD –utbildningen fick en förståelse för en fysisk-emotionell pojke som hon många gånger hade haft lust att ruska om. När hon förstod pojken behov, ändrade hon sitt att vara mot honom vilket i sin tur påverkade pojken beteende. Pedagoger gav pojken mer tid, ställde rätta frågor och pojken förstod att någonting var annorlunda. Pojken blev lugnare och pedagoger upplevde honom inte längre störande. Han var också med på ett helt annat sätt än tidigare, vilket pedagoger tolkar som reaktion på att hon själv bemötte pojken på ett annat sätt än tidigare.
2. En annan pedagog kan idag skämmas över hur hon bemötte de fysiskt centrerade barnen. När de satt i tystnad, trodde hon att de inte gjorde någonting. Pedagoger "ruskade" dem och frågade varför de bara satt där och gjorde ingenting. Varför händer det ingenting? Så gör pedagoger aldrig idag, eftersom hon vet att det händer så oerhört mycket inom dem i den där tystnaden och i stället så kan hon fråga om de behöver någon hjälp att komma fram till det de vill göra. Hon visar idag barnen en helt annan respekt, vilket hon ser som stor vinst. Hon säger följande:

Så där tycker jag att jag har gjort den största vinsten, i mötet med eleverna. Att jag förstår dem på ett helt annat sätt.

Såsom tidigare kommit fram anser intervjupersonerna att kunskaperna om HD har utvecklat både deras sätt att bemöta barn och undervisa. En av pedagogerna säger att hon delar sitt yrkesliv före och efter HD. Många lyfter fram att redan de små förändringarna i praktiken som de gjorde kunde göra en stor skillnad för den enskilda eleven.

□ Här nedan ges ett praktiskt exempel på hur en pedagog bemöter två elever, som skrivit ett sommarminne, utifrån kunskapen om HD:

Den emotionella-mentala eleven Alma och den emotionella-fysiska Astrid var mycket jämbördiga när det gäller både kunskap och mognad. En gång skulle eleverna skriva ett sommarminne. Astrid skrev målande och använde många adjektiv, beskrivande om känslor om hur hon satt vid solnedgången på stranden och hur solen gick ner i vågorna och föll i horisonten. Hon skrev på det sättet som tilltalar pedagogen, som själv är emotionell-fysisk. Alma i sin tur berättade i sin uppsats att hon hade besökt ett ställe i Sverige och gjort det och det där. Hon använde korta, koncisa meningar om det som hade hänt under sommaren. Pedagogen menar att tack vare HD kunde hon acceptera de båda elevernas sätt att skriva, även om hon kunde gå in och hjälpa båda två att utveckla sitt skrivande utifrån deras behov. Pedagogen kunde säga till Alma att hon hade skrivit en bra uppsats samtidigt som hon kunde träna eleven att skriva mer målande, så att det blev positiv träning. Eleven hade inte gjort något fel, men hon kunde utveckla något. På samma sätt behövde Astrid träna att ta bort de onödiga uttryckena när hon skrev en faktatext.

8.2.2. Pedagogen identifierar sitt eget grundmönster

Intervjupersonerna menar att HD är till god hjälp för att de skall kunna utveckla sin självkänedom. De är eniga om att man som pedagog måste vara medveten om sitt eget grundmönster och tänka på hur det kan påverka bemötandet av barnen. Pedagogen måste bland annat vara medveten om att hon måste lyfta fram vissa saker hos sig själv än bara det som ligger naturligt för henne i mötet med barnen så att de olika grundmönstrenas behov hos barnen kan tillgodoses. Att veta vilka behov man själv har, hur man kommunicerar och hur man lär sig och vad är ens sätt vara, är avgörande för arbetet med HD. Enligt en av pedagogerna är det själva basen i arbetet. En annan pedagog berättar att hon tack vare HD själv blev bekräftad som den person som hon var och kunde se att det inte var fel utan att det var ett sätt att vara. Detta har i sin tur påverkat hennes sätt att bemöta barnen positivt. Ytterligare två andra pedagoger säger att kunskapen om det egna grundmönstret har gjort dem mer medvetna om de mentala och fysiska barnens behov. På frågan om vad HD innebär för pedagogen i det dagliga arbetet med barnen svarar en av de sistnämnda pedagogerna på följande sätt:

Det innebär att jag som lärare måste vara mycket medveten om vem jag är som person för att kunna möta varje barn på ett sätt som underlättar deras lärande. Eftersom jag är emotionellt centrerad person som använder mig av många gester och ord, behöver jag förändra mitt sätt att förklara om jag gör det för ett barn med ett mentalt eller fysiskt grundmönster.

Det faktum att pedagogerna har identifierat sitt eget grundmönster har gjort att de också mer medvetet kunnat utveckla det. I praktiken har det – förutom den personliga utvecklingen – inneburit att pedagogerna medvetet ändrat sitt sätt att bemöta barnen på så att det passar just de enskilda eleverna. Intervjupersonerna ger många konkreta exempel, som visar hur deras medvetenhet om det egna grundmönstret i förhållande till elevernas fått dem att utveckla sitt sätt att vara eller bemöta elever. Här nedan ges två typiska exempel:

1. *Jag har varit tvungen att träna upp min emotionella förmåga för att kunna visa mer av mina känslor och uttrycka det på ett sätt som "syns" för andra. Jag måste säga hej och tala om att jag sett de barn som har behov av den personliga bekräftelsen, eftersom det inte är ett behov som jag själv har. Jag måste vara noga med att fullfölja regler och ge konsekvenser till de barn som behöver det. Jag kan annars vara lite långsam och konflikträdd. Jag har fått lära mig att vara "polis".*
2. *Jo, det har påverkat mig på ett väldigt bra sätt för jag vet hur jag ska ställa frågor till barnen, eller när det händer saker. ... för jag är emotionell-fysisk själv och om jag har problem med en emotionell-mental elev, så kan jag aldrig säga till honom "jag blir så ledsen när du gör så här" för det bekommer honom inte det minsta. Utan där måste jag vara klar och tala om att "när du gör så här, så bryter du mot den här regeln som vi har bestämt tillsammans och det är inte OK att du gör så". Då köper han det.*

8.2.3. Pedagogerna talar om olikheter i klassen

På frågan om huruvida intervjupersonerna har pratat med eleverna om Human Dynamics är svaret ett entydigt nej när det gäller djupare samtal kring teorin. En av intervjupersonerna menar att hon använder HD som ett arbetsredskap för sig själv som lärare och att hon pratar mest med eleverna om deras behov. Hon hjälper dem också att beskriva känslor och sätt att reagera på varandra vid konfliktlösning. Pedagogerna menar att användningen av den specifika terminologin som finns inom Human Dynamics har inte varit aktuell. En pedagog har dock nämnt begreppet Human Dynamics i samtalet med barnen och en annan har förklarat begreppet emotionell för eleverna. Den sistnämnde pedagogerna har använt sig av mer elevvänliga begrepp, såsom hjärta (emotionell), hjärna (mental) och kropp (fysisk).

Pedagogerna betonar enstämigt att det är viktigt att kontinuerligt prata om olikheterna med eleverna i klassen, vilket de ofta gör i vitt skilda sammanhang. Ofta fångar pedagogerna upp naturliga händelser i klassrummet och använder dem som exempel på hur olika människor är, reagerar och lär samt hur behoven också varierar från en person till en annan. Detta gör de utifrån kännedomen om de olika grundmönstren. Pedagogerna anser att kunskapen om Human Dynamics har hjälpt dem själva att få förståelse för och ord för olikheter. Human Dynamics har också varit ett redskap för pedagogerna att lyfta fram olikheterna i samtalet med barnen, vilket en av pedagogerna uttrycker på följande sätt:

... genom att jag hade kunskapen om Human Dynamics så kunde jag tydliggöra olikheterna hos barnen på ett bättre sätt än vad jag kanske skulle ha gjort om jag inte hade haft det. Det tror jag.

Olika anledningar ges till varför pedagogerna samtalar om olikheter hos människor tillsammans med eleverna. De vill bland annat utöka elevernas förståelse för varandra och deras tolerans gentemot olikheter samt försöka göra eleverna synliga inom den egna klassen. En pedagog menar att i en klass med närmare 30 elever kan det ibland finnas elever som aldrig pratar med varandra och de elever som inte hävdar sig själva kan förbli osynliga.

□ Här ges nu en förkortad beskrivning av en händelse, där pedagogen Maria tar tillfället i akt för att prata om olikheter och för att göra en fysisk-mental flicka synlig i klassen.

Marias klass samlade in pengar till krigsbarnen. En bössa från Röda Korset stod framme under en tid så att eleverna kunde ge sitt bidrag. En dag när eleverna kom in i klassrummet, såg de att någon lagt en femhundralapp i bössan. Detta vållade stor uppståndelse och alla ville veta vem som hade gett så mycket, men ingen elev gav sig till känna. Maria uppmanade eleven ifråga att stilla allas nyfikenhet. En fysisk-mental flicka lyfte upp handen och berättade att hon, hennes syster och föräldrarna hade samlat ihop pengarna. Maria berättade då att om det hade varit hon som tänkt ge en 500 –lapp till Röda Korset, skulle hon ha sett till att alla fått reda på det. Många elever medgav att också de hade gjort likadant och viftat med den där femhundringen. Maria kunde nu säga att många människor inte gör så stor sak av sådana saker även om det är kul att få uppmärksamhet. Eleverna tyckte att det var fint gjort av flickan och de lyfte fram saker som hon var duktig på. Efter denna händelse drogs eleverna lite mer till flickan för att få råd och hjälp. Flickan fick lite mer status i klassen och hon blev synlig.

Sättet att lyfta fram olikheterna varierar från en pedagog till en annan. Sådana sätt kan vara spontana samtal, sagoberättande, kontinuerligt förekommande kamratsamtal samt lektioner kring temat ”vem är jag”. Samtalen om olikheter är ofta enkla och utgår från att lyfta fram det faktum att varje barn har olika behov och att det måste accepteras. Så här berättar en pedagog:

... vi lyfter fram varandras olikheter och olika behov så att man får barnen att få förståelse för varandra i stället för att döma ut varandra. Man förklarar alltså helt enkelt för barnen att lilla Kalle behöver den här tiden eller så här känner han. Vi är olika och för Kalle är det så här. Så jag tycker att eleverna är villiga att ta detta till sig. Att får de en förklaring, då behöver de inte tycka att det är konstigt.

8.2.4. Pedagogens kännedom om och förståelse för elever

Samtliga intervjupersoner är överens om att det är viktigt att förstå barnen på olika plan. Det handlar om barnens sätt att vara, bearbeta information, lära och kommunicera samt alla de behov och processer som är kopplade till desamma. Genom den teoretiska kunskapen om HD har pedagogerna fått ord på olikheterna och ett verktyg som de kan använda i det dagliga arbetet med barnen. Några menar att det är viktigt att försöka ta reda på elevernas grundmönster, medan andra tänker mer på de tre principerna hos barnen och hur de kan utgå från dem eller utveckla dem i arbetet. En av intervjupersonerna berättar att det är framför allt i de situationer när hon inte förstår sig på eleven och har funderingar kring elevens beteende då hon börjar tittar närmare på grundmönstret och alla andra saker också genom att göra en kartläggning av elevens situation. Pedagogerna betonar att det viktigaste är att lära känna barnen och deras behov, vilket de gör genom samtal med barnen, frågor och observationer över barnets sätt att vara, lära och kommunicera.

□ En av pedagogerna ger här ett exempel på hur hon försöker lära känna och få förståelse för eleverna:

Jag lyssnar hur och vad de pratar om. Jag ser hur de rör sig och vad de gör. Jag provar kommunikationen genom att prata, ställa frågor och se vilken respons och vilka svar jag får. Jag ser hur de utför uppgifter, m.m.

Att lära känna eleverna och deras behov sker inte alltid så snabbt, även om det går snabbare och lättare med tiden. Pedagogerna menar att det inte handlar om att sätta elever i ett fack utan att lära förstå dem så att de som pedagoger kan utgå från deras behov och förutsättningar. De berättar hur de växer in i kunskapen om och förhållningssättet bakom HD så att de mer och mer naturligt kan tillämpa den i praktiken. Det har blivit en daglig tanke – såsom en pedagog uttrycker det – inte bara i mötet med barnen, utan med alla människor, vilket lett till större förståelse och i viss mån även fascination över olikheterna hos människor hos intervjupersonerna.

8.2.5. Human Dynamics som ett gemensamt förhållningssätt på skolan eller inom ett arbetslag

Samtliga intervjupersoner har antingen arbetat eller arbetar fortfarande på skolor där ett helt arbetslag eller till och med en hel skola haft eller har Human Dynamics som en gemensam plattform. De menar att HD har gett dem ett gemensamt språk att tala om elever och undervisning, vilket också underlättat samspelet mellan kollegorna på skolan. Detsamma gäller pedagogernas samarbete med föräldrar.

8.3. Human Dynamics och mångfalden i en klass

Att bejaka och ta tillvara mångfalden i en klass innebär enligt Human Dynamics bland annat att man som pedagog är medveten om att alla människor är unika och har sitt specifika grundmönster med olika styrkor, förmågor, behov, sätt att vara, lära och kommunicera samt olika utvecklingsvägar. Denna medvetenhet och kunskap använder pedagogen för att bejaka och tillvarata mångfalden. I den efterföljande resultatdelen lyfts således fram både pedagogers erfarenheter om barn med olika centreringar och olika grundmönster samt olika sätt att bemöta dessa barns behov i den praktiska verksamheten. Varje avsnitt börjar med en beskrivning av några drag hos barn med olika centreringar eller grundmönster, som pedagogerna själva lyft fram i undersökningen. Konkreta exempel på pedagogers sätt att bemöta de olika behoven hos de skilda barnen ges antingen inom den löpande texten eller som separata ”fallbeskrivningar”.

8.3.1. Resultat kring emotionellt centrerade barn

Erfarenheten har visat pedagogerna att majoriteten av eleverna i klassen brukar vara emotionellt centrerade och ha det emotionella-fysiska grundmönstret. Pedagogerna menar att dessa barn är mångfokuserade och har svårt att hålla fokus på en sak i taget. Känslor och den personliga kontakten är viktiga för emotionellt centrerade barn. De tycker också om kreativa aktiviteter i samband med sitt lärande. Eftersom dessa elever har en tendens att ”fladdra iväg” behöver de utveckla sin mentala princip och få mer struktur i sitt arbete. Dessa saker tar pedagogerna fasta på i sitt bemötande av barn.

Pedagogerna arbetar med olika slags avslappnings-, koncentrations- och fokuseringsövningar för att göra eleverna mer avslappnade och fokuserade inför olika uppgifter. En av pedagogerna berättar att hon alltid har sådana övningar inför viktiga prov, såsom till exempel nationella proven. De flesta startar skoldagen med avslappning, vilket gagnar även andra elever än de emotionellt centrerade. Exempel ges också på hur pedagoger försöker hjälpa eleverna att erövra ett språk att uttrycka sina känslor på. Om emotionellt centrerade barn inte kan uttrycka sina känslor verbalt, finns det risk för att de uttrycker dem genom oro i stället.

□ Ett praktiskt exempel på hur pedagoger utgått från emotionellt centrerade barns behov:

Eleverna i två klasser i skolår 1 var mycket okoncentrerade och aggressiviteten mellan eleverna var stor. Det visade sig att majoriteten av barnen var emotionella-fysiska, som saknade ord för att uttrycka sina känslor med. Barnen behövde ett känslospråk. Den vanliga undervisningen kompletterades med olika slags avslappnings-, fokuserings- och koncentrationsövningar. Eleverna fick även en känslobok, där de antingen ritade eller skrev – om de kunde skriva – ner de goda och dåliga känslor som de hade haft under skoldagen. I slutet av dagen satte sig barnen och pedagoger ner och pratade om de känslor som barnen skrivit i sina böcker. Syftet var att barnen skulle få ett lite mer nyanserat språk. Efter ungefär tre månader började klassrumsklimatet bli bättre både för eleverna och för pedagogerna.

Pedagogerna ger också exempel på hur de försöker fylla de emotionellt centrerade barns behov av skapande arbete och dramatik samt hur den mentala principen kan utvecklas hos dem. En pedagog tränar den mentala principen hos sina elever till exempel genom att be dem att låtsas att de har en krona på huvudet. Denna övning kräver stabilitet och rörelse i vertikal riktning. En annan pedagog berättar om en emotionellt centrerad flicka som behöver få matteförklaringarna i en sago- eller historieform för att kunna starta sitt mattetänkande med. Annars kan hon bli frustrerad och känslor av att inte kunna någonting kan spärra hennes inlärning. Även bekräftelse under arbetets gång är viktigt för denna flicka.

Om emotionella-fysiska barn: De emotionella-fysiska barnen plockar in i sig mycket av det som sker under dagen och kroppen kan bli mer och mer spänd. Avspänning är specifikt bra för de emotionella-fysiska barnen men även andra barn kan behöva öppna sig för kommunikation och lärande genom densamma, menar en av intervjupersonerna. Pedagogerna bemöter emotionella-fysiska barns behov av lugn och fokus genom bland annat andnings-, avslappnings- och fokuseringsövningar. Dessa barns behov av att berätta om sina egna erfarenheter och associera i början av arbetet och under arbetets gång försöker pedagogerna tillfredsställa genom att låta dem göra detta. En pedagog betonar också vikten av att hjälpa de emotionella-fysiska barnen att säga nej i konfliktsituationer. Barnen ifråga kan också få hjälp med att välja bland många alternativ genom att pedagoger ger endast några alternativ.

Om emotionella-mentala barn: Den erfarenhet om emotionella-mentala barn som lyfts fram av intervjupersonerna är framför allt dessa barns enorma vilja att skynda sig framåt samt att alltid få vara med i beslutsprocessen. De emotionella-mentala barnen sätter oftast igång innan pedagoger har pratat färdigt, vilket skapat irritation hos pedagoger innan de fick kunskap om HD. Dessa barn har ofta bråttom och vill avsluta jobben snabbt och börja med nya saker. I de emotionella-mentala barns lärande ingår att få starta för att verkligen kunna se hur man skall lära sig och hur man skall göra. Pedagogerna bejakar detta behov hos barnen genom att vara väl förberedda. De tillåter dessa barn att börja snabbt och arbeta med det tillgängliga

materialet. De emotionella-mentala barnen behöver utveckla sin fysiska princip, vilket kan till exempel göras genom att pedagogen uppmuntrar dem att göra färdigt sina saker samtidigt som pedagogen accepterar att deras arbeten inte nödvändigtvis blir mycket detaljrika och noggranna.

En av pedagogerna berättar att när de emotionella-mentala barnen får vara med och bestämma och välja mellan olika alternativ, får de en motivation att sätta igång med arbetet samtidigt som situationen även blir lättare för pedagogen. Utan möjlighet till att påverka kan dessa elever göra motstånd. En annan pedagog berättar att när hon pratar med ett emotionellt-mentalt barn så vet hon att hon måste vara kortfattad, direkt och tala på vuxet sätt, annars lyssnar inte barnet på henne.

8.3.2. Resultat kring mentalt centrerade barn

Endast fem av de intervjuade pedagogerna har haft mentalt centrerade barn. De elever som de mött har ofta betraktats som lite udda av andra elever och i viss mån även av pedagogerna innan förståelsen av deras sätt att vara har vuxit fram. Intervjupersonerna berättar bland annat att de försöker hjälpa dessa elever att acceptera sig själva och uttrycka sig själva. Dagen börjas ofta med att pedagogen ger strukturen för dagen eller även för veckan så att de kan få en överblick över arbetet. En av pedagogerna lyfter också fram rutinernas betydelse för dessa barn.

□ Fem praktiska exempel på hur de aktuella pedagogerna försökt eller försöker bemöta de mentalt centrerade barnen och deras behov:

1. En emotionellt centrerad mamma visade oro för att hennes mentalt centrerade dotter ville vara ensam och inte var lika utåtriktad som mamman. Pedagogen kunde hjälpa mamman genom att samtala med henne om flickans specifika behov, vilket resulterade i att mamman nu förstår sin dotters sätt att vara och accepterar det.
2. Pedagogen bemöter de mentalt centrerade barnen på ett mer vuxet sätt än vad hon gör med andra barn. När hon presenterar arbete eller uppgifter i matematik, gör hon det på ett mer mentalt plan så att dessa elever får en helhetsbild över ämnesområdet. I stället för att ge barnförklaringar med hjälp av apelsiner, ballonger m.m. kan hon t.ex. förklara tiobassystemet i matematik för att ge dessa barn en överblick och en förståelse för vad matematik går ut på.
3. Innan den emotionella-fysiska pedagogen förstod att Anna är mental-fysisk, trodde hon att Anna bara var blyg. Hon undrade också varför Anna var så opersonlig mot henne. Genom att observera hur Anna var i relation till andra barn, de frågor som hon ställde och vad hon förväntade sig av pedagogen, började pedagogen så småningom förstå Anna och hennes behov. Detta resulterade i att pedagogen kunde använda sin kunskap om att den mentala principen bland annat står för objektivitet och värderingar, när hon byggde upp kommunikationen med Anna. Pedagogen hittade ett sätt att kommunicera med Anna utifrån hennes intresse för sin katt. När Anna var i skolår 6 och försökte härma de emotionella-fysiska flickornas lite mer ”flickaktiga” sätt att vara, ledde det till överdrivet konstigt beteende eftersom det inte var hennes

sätt att vara. Då kunde pedagogen påminna Anna om att hon var unik och hade många kvalitéer även om hon inte var sådan som de andra flickorna, vilket hjälpte Anna att vara sig själv.

4. Den mentala-fysiska pojken Albin började i fyran och hamnade på en gång utanför i klassen, eftersom det var svårt för honom att komma in i en klass med helt nya barn. Det tog tid, han höll sig på sin kant och gick inte in i lekarna, vilket ledde till att andra elever provocerade honom hela tiden så att Albin inte ville gå till skolan längre. Eftersom läraren Erik också var mentalt centrerad fick han prata med Albin och berätta för honom hurdan han själv var och hurdan han var när han var liten. De satte sig ner och pratade och det slutade med att Erik följde med Albin till klassen och berättade om sig själv och Albin och sade att de hade upptäckt att de var väldigt lika varandra. Att de var unika och att det inte fanns så många som var precis som de och som tänkte som de. Därefter blev det spännande med Albin och han bjöds in men tvingades inte in i lekarna längre.
5. Ella är mental-emotionell och går aldrig till pedagogen och frågar någonting om pedagogen har haft bra struktur i uppgifterna. Om pedagogen säger någonting till klassen, kan Ella komma fram med boken för att bekräfta att hon har förstått rätt. Ella upplever att pedagogen sagt någonting till hela klassen, så har hon inte sagt det till henne. Denna vetskap gör att pedagogen brukar ge en liten egen genomgång till Ella.

8.3.3. Resultat kring fysiskt centrerade barn

Samtliga intervjupersoner berättar om att möten med de fysiskt centrerade barnen inte alltid varit lätt innan de fick kunskap om HD, eftersom dessa barn är mycket noggranna och deras arbete tar mycket tid att genomföra. Pedagogerna betonar enstämigt vikten av att ge dessa barn den tid de behöver oberoende av vad de arbetar med. De bortser från tidsanvisningarna i samband med prov, ger dem tid att fördjupa sig i ämnena och bearbeta sina uppgifter. Allt som går på tid utesluts för att undvika stress hos de fysiskt centrerade barnen som kan bli totalt blockerade och får ingenting gjort under stressen. Pedagogerna ber inte heller dessa barn att skynda sig för att bli klara, eftersom då läser de bara barnen. Erfarenheten har visat att när pedagogerna ger tid åt dessa barn, så gör de fantastiska arbeten. Pedagogerna försöker också hjälpa dessa barn att selektera, eftersom även den enorma mängden av möjligheter kan blockera dem och göra det svårt för barnen att veta vad de egentligen skall göra. Med enkla medel tillgodoser pedagogerna dessa barns behov.

☐ Tre praktiska exempel på hur pedagoger på ett enkelt sätt kunnat tillgodose de fysiskt centrerade barnens behov:

1. Pedagogen hjälper de fysiskt centrerade barnen att skärma av och ta bara en del av det som är viktigt. Mängden av matteuppgifter är stor i matteböckerna. Pedagogen ber barnen att lägga ett papper över uppgifterna så att de får vissa uppgifter i taget och lite åt gången. Då går arbetet lättare.
2. En klass fick som uppgift att skriva om påsklovet. Denna uppgift blev bara för mycket för en fysiskt centrerad pojke och han kom fram till pedagogen och sade att han inte kunde säga någonting om sitt lov. Då upptäckte pedagogen att hon

för tillfället glömt bort pojkens behov och började genast hjälpa honom att selektera mellan alla möjligheter genom att välja en dag av hela lovet åt honom. Pedagogen undrade om inte pojken kunde säga någonting om hur det var på påskafton och om han till exempel åt ägg då. Därefter kunde pojken skriva om påsken utan svårigheter.

3. Det tog tre veckor för en fysiskt centrerad Monika att bestämma sig för en bok för läsläsning, men pedagogen som kände till hennes tidsbehov tillät valet av boken ta tid för att inte förstöra Monikas arbetsprocess när hon lärde sig att välja en bok. Tack vare att flickan fick den tid hon behövde i början, tog det i fortsättningen kortare och kortare tid för henne att välja bok och efter fyra gånger så tog det bara fem minuter.

Om fysiska-emotionella barn: Fysiska-emotionella barn behöver struktur, gott om tid samt möjlighet till att bli synliga, uppleva ”vi”-känsla och att arbeta fysiskt.

□ Tre praktiska exempel på hur pedagoger tagit tillvara de fysiska-emotionella barnens behov:

1. Den fysiska-emotionella Anders gjorde ett grupparbete kring Östersjön tillsammans med fem andra elever. Gruppen valde att redovisa muntligt. Gruppmedlemmarna berättade i tur och ordning om vad de gjort och vad de kommit fram till, men Anders satt tyst. Pedagogen berättar att utan kunskapen om HD hade hon troligen trott att Anders inte kunde någonting, att han inte gjorde sig gällande och att han borde ta för sig mer. Tack vare att pedagogen förstod Anders behov frågade hon honom direkt om han kunde berätta något och det ville han. Men strax avbröt de andra eleverna Anders och pedagogen gick in och talade om att alla personer behöver olika mycket tid för att kunna berätta vad de gjort och att Anders hade viktiga saker att berätta och nu skall eleverna ge honom tid att göra det. Det visade sig att Anders kunde hela ekologiska systemet i detalj och när han hade berättat sitt började de andra barnen applådera och säga att det var jätte bra. Anders självkänsla och självförtroendet lyftes tack vare denna händelse.
2. En pedagog tillät sina fem fysiska-emotionella elever göra ett grupparbete tillsammans i ett annat rum. Pedagogen gick dit många gånger och frågade hur långt de hade kommit. Det dröjde och det dröjde och eleverna blev inte färdiga. Till slut kom eleverna tillbaka och redovisade sitt arbete. Pedagogen frågade eleverna om hur det hade varit att arbeta i den där gruppen. En pojke svarade att det hade varit riktigt skönt för de var så eniga. Eleverna fick ju prata en och en i tur och ordning medan de andra lyssnade och det var lugnt och skönt.
3. En fysisk-emotionell pojke verkade inte göra någonting när det gäller läsning under hela höstterminen och pedagogen bara väntade in honom. Hon tänkte se vad pojken skulle göra, när han lärde sig läsa. Under hela höstterminen tittade pojken bara på vad andra gjorde och gick runt i klassrummet. Efter jullovet kom han tillbaka till skolan och frågade läraren om han fick läsa för henne. Och så läste han!

Om fysiska-mentala barn: Även fysiska-mentala barn behöver struktur, fasta rutiner, helhetsbild och att vid behov få detaljerad information från pedagogen. Fysiska-mentala barn

vill gärna gå lite för sig själva och oftast är föräldrarna väldigt oroliga för det. De tror att deras barn inte kan leka eller vill leka med andra. Då kan pedagogen använda HD –kunskapen och visa för dem hur just deras barn fungerar och berätta att barnet mår bra av att vara ensam. En fysisk-mental flicka berättade till sin lärare att det var riktigt skönt att få gå för sig själv, men hennes pappa tyckte att hon måste leka med andra barn. Inne i klassrummen kan pedagogen tillgodose detta behov att få vara för sig själv genom att låta de fysiska-mentala eleverna arbeta ensamma och i enskildhet. Pedagogen kan också se till att det finns en tyst hörna i klassrummet för dessa barn. När pedagogen kommunicerar med dessa barn, talar hon långsamt, gör pauser och ger så många detaljer som behövs just då.

De fysiska-mentala barnen behöver hjälp med att utveckla den emotionella principen för att lättare kunna göra sig förstådda hos andra elever och för att förstå de koder som finns inom en miljö där de emotionellt centrerade personerna är i majoritet. Det är viktigt att hjälpa dessa elever – som ofta kallas udda och som ofta är utsatta p.g.a. sitt annorlunda sätt att vara – att få det de behöver. Pedagogen kan hjälpa eleverna att lära sig koderna hur de kan klara sig i det emotionella samhället. De barn som har en stor mental del vill att allting skall vara rätt och helst följa viss ordning. Om eleverna har bestämt vad de skall leka och hur de skall göra, kan de fysiska-mentala barnen bli störda av om eleverna inte följer den ordningen. Det kan bli konflikter och då är det viktigt att pedagogen känner till dessa elevers sätt att se på överenskommelser, när hon reder ut konflikterna. Hon kan berätta för de andra eleverna att för eleven i fråga är det mycket viktigt att alla följer det de har bestämt, annars mår han/hon inte bra. Exempel ges även hur pedagogen - genom att lyfta fram fysiska-mentala barns sätt att vara och agera och andra barns reaktioner på det - kunnat dels underlätta för dessa barns samspel med andra och dels utöka de andra elevernas förståelse för dem.

En av pedagogerna berättar att hennes fysiskt centrerade elever hade specialundervisning på lågstadiet, vilket hon inte ansåg att de behövde när hon tog emot dem. Hon menar att pedagogen måste vara observant om eleven verkligen behöver specialundervisning eller om det finns andra faktorer som ligger bakom. Hon säger att de fysiskt centrerade barnen var bland de bästa eleverna när de lämnade sexan. En annan pedagog berättar om en fysisk-mental flicka som inte fick sina behov av struktur och sammanhang tillgodosett i ämnet engelska, vilket ledde till att hon inte lärde sig engelska trots att hon klarade sig bra i svenska och i matematik. Klassläraren hade börjat använda ett TV-program med fragmentariska och osammanhängande inslag i sin undervisning, vilket var obegripligt för flickan. Klassläraren uppfattade att flickan inte kunde lära sig engelska och ”skickade” henne till specialläraren. Specialläraren som hade kunskaper i HD förstod problemet och gav flickan struktur genom att ge henne nytt material i engelska. Flickan och specialläraren gick igenom boken tillsammans och tittade på dess innehåll och hur den var upplagd. När flickan väl hade fått helhetsbilden och strukturen över ämnesinnehållet i boken klart för sig, lärde hon sig engelska. Ytterligare ett annat exempel ges av en pedagog som i skolår 1-3 arbetat mycket med en fysisk-mental pojkes sociala utveckling och med att skapa förståelse för denne pojke i klassen. När denne pojke började i skolår 4, mötte han en pedagog som inte hade kunskaper om HD och han började återigen betraktas som udda med elevvårdskonferens o.s.v. som följd.

8.4. Human Dynamics och specialpedagogik

8.4.1. Resultat kring barn i behov av särskilt stöd

I samband med frågorna kring huruvida HD kan användas för att bemöta behoven hos barn i svårigheter och huruvida HD kan användas som verktyg för att förebygga svårigheter, lyfts förhållningssättet bakom HD fram. Detta innebär ett synsätt enligt vilket alla barn har särskilda behov och inte bara de elever som är i svårigheter. En av pedagogerna värdesätter följande i detta förhållningssätt:

Det förhållningssätt som jag värdesätter mest hos Human Dynamics är att det inte ligger några värderingar i hur man är. Alla egenskaper och förmågor är lika mycket värda.

Det aktuella förhållningssättet kommer bland annat fram genom att några pedagoger menar att skolan är ibland för snabbt att diagnostisera barnen i stället för att lära känna elevernas behov utifrån deras grundmönster och att försöka bemöta dessa behov. Pedagogerna menar att om man har det här sättet att se på barnen, då behöver eleverna kanske inte ens specialundervisning och att man kan som lärare göra mycket för att hjälpa dem. En av intervjupersonerna påpekar dock att det är ett hårt arbete att utifrån HD försöka utgå från varje elevs behov och förutsättningar. Ett sätt att följa en elevs utveckling är att skriva en individuell utvecklingsplan för varje elev utifrån elevens specifika grundmönster.

En av pedagogerna säger att hon aldrig haft några bokstavs barn, vilket hon menar beror på att hon inte ser på barnen på det viset. Förhållningssättet i bemötandet av alla barn är i stället avgörande. Intervjupersonerna menar att det förstås kan finnas s.k. bokstavs barn, elever i läs- och skrivsvårigheter och elever i behov av specifikt stöd, men att man först borde fundera kring huruvida det är skolan eller pedagogen som skapar svårigheter för dem. I detta sammanhang nämner de flesta av intervjupersonerna de fysiskt centrerade eleverna som ofta betraktas vara i svårigheter, när det i själva verket är skolan som inte tillgodosett dessa elevers behov av tid. Det är inte ovanligt att de fysiskt centrerade eleverna ”skickas” till specialundervisning. Här nedan ges en kort beskrivning av hur en HD –pedagog fick kämpa för att behålla en fysiskt centrerad elev i sin klass och låta henne utvecklas i sin egen takt.

□ Ett praktiskt exempel:

En fysiskt centrerad flicka hade mycket stora svårigheter i matematik. Pedagogen kände att hon inte ville pressa fram någonting eller stressa henne. Hon ville låta flickan lära sig helt i sin egen takt tills kunskapen blev befäst och flickan kände att hon blev trygg i det. Denna flicka hade kämpigt under de tre första skolåren och hennes mamma krävde att flickan skulle få specialundervisning och behövde pushas framåt. Pedagogen vidhöll att flickan fick vara i klassrummet hela tiden, eftersom hon visste att flickan egentligen förstod matematik. Det handlade inte om att hon inte förstod utan att hon behövde få tid att befästa det. Flickan behövde absolut inte specialundervisning enligt pedagogen, som kanske tidigare hade ”skickat” flickan dit innan hon hade kunskapen om behoven hos de fysiskt centrerade eleverna och om hur hon kunde tillgodose dem. Idag går flickan i femman och är duktig i matematik, vilket gör att pedagogen känner att hon gjorde rätt med att ge flickan den tid hon behövde.

Flera av pedagogerna anser att i vissa fall kan det vara skolan som skapar svårigheter för barnen, eftersom skolan inte möter behoven hos dem. Att pedagoger som inte är medvetna om elevernas behov kanske har svårt att tillgodose dem. Intervjupersonerna menar att om man som pedagog har kunskap om de olika grundmönstrena och utgår från dem i bemötandet av barn som är i behov av särskilt stöd, så kan man förebygga svårigheter för dessa barn. Exempel ges på fysiska-emotionella barn som i många fall har problem med läsinläring. När majoriteten av lärarna är emotionellt centrerade och de fysiska-emotionella är rätt så få, är det inte självklart att lärarna tillgodoser dessa elevers behov eftersom de inte förstår hur de skall göra. Om lärarna kunde förstå hur fysiska-emotionella barn lär sig, skulle de kunna möta dessa barns behov och då skulle man kunna få fysiska-emotionella barn som inte hade dessa problem. En av pedagogerna berättar om en skola i södra Sverige, där man började titta på vilka elever som fick specialundervisning. Det visade sig att det var elever vars inlärningsprocess var mest annorlunda än lärarens, eftersom man inte riktigt förstod deras sätt att lära.

I undersökningen lyfts också fram att kunskap om Human Dynamics är bra om man har elever som har långsam inläring eller om de har dyslexi. Då måste man dels ta hänsyn till vad som är svårt för barnet och dels till barnets grundmönster. Om man har kunskapen om HD, kan man hjälpa eleven mycket bättre, eftersom man förstår hur elevens inlärningsprocess fungerar. Pedagogers okunskap om elevernas personliga behov kan ge elever svårigheter som de egentligen inte har. Två av pedagogerna har erfarenhet av arbetet som speciallärare eller specialpedagog. De menar att de tack vare HD kan utgå från dessa barns förutsättningar och behov samt utveckla de sidor som behöver utvecklas. En av dem säger att det är viktigt att lära känna varje barns potentiella utvecklingsmöjligheter. Då måste man först ta reda på vad de vet och kan samt därefter hur de på bästa sätt tar till sig nya kunskaper och erfarenheter. HD ses också som en förutsättning för att en bra kontakt och förtroende mellan eleven och pedagogen skall kunna byggas upp, som skall kunna ge möjligheter till positiv utveckling. En pedagog ger här nedan ett exempel på hur hon – tack vare kunskapen om att emotionellt centrerade elever behöver lära att hålla fokus och känna sig avslappnade för att kunna lära – kunde underlätta en emotionell-fysisk flickas skolgång.

□ Ett praktiskt exempel

En emotionell-fysisk flicka i läs- och skrivsvårigheter hade det svårt. Dels hade hon svårt med matematik och stavning och dels var hon stressad. Pedagogen tyckte att flickan skulle börja med avslappning och fokuseringsövningar, vilket gjorde henne mindre stressad. Därutöver hjälpte pedagogen flickan lite extra i matematik en gång i veckan. Flickan fick stanna efter skolan och pedagogen pratade med henne hur hon kunde hjälpa sig själv genom andningsövningar, avslappning och fokusering.

Intervjupersonerna menar att HD kan användas för att undandöra hinder och förebygga svårigheter för alla barn, inklusive elever i svårigheter, genom att utgå från de olika elevernas behov. Ett sätt att göra detta är att pedagogen är – i samband med information och introduktion i klassen – väl förberedd så att eleverna får både sina visuella, auditiva och taktila inlärningsätt/behov tillgodosedda. En av pedagogerna anser att HD är själva förutsättningen för att kunna förebygga svårigheter. Att man som pedagog vet elevernas personliga behov inklusive eventuella funktionshinder. En pedagog lyfter särskilt fram de emotionella och fysiska barnen och menar att HD kan användas för att förebygga svårigheter för dessa barn, som lätt blir blockerade om de inte får sina behov tillgodosedda, vilket kan

leda till att de får stora problem resten av skolgången. Pedagogerna menar att om man har det här sättet att se på barnen, då behöver man kanske inte ens ge eleverna specialundervisning utanför klassens ram. Samtliga intervjupersoner menar att HD är ett verktyg för att bemöta behoven hos barn i svårigheter. Några av dem betonar att även andra insatser kan behövas. Pedagogernas exempel på dessa insatser varierar från behov av en mer heltäckande kartläggning kring elevens situation till behov av trygghet.

8.4.2. Human Dynamics och ”bokstavs barn”

Alla pedagoger i undersökningen har inte erfarenhet av s.k. bokstavs barn. En av dem menar – såsom tidigare kommit fram – att det kan bero på att hon inte ser på barnen på det sättet. En annan pedagog berättar att hon använder HD i bemötandet av dessa barn genom att titta på elevens grundmönster och genom att göra en kartläggning av elevens hela situation. Hon menar att det kan vara svårt att hitta personligheten innanför beteendet. Detsamma lyfts fram även av andra intervjupersoner. Det kan vara svårare att se elevens grundmönster om eleven är i specifika svårigheter. Pedagogen får leta längre och skala av mycket av miljö- och kulturpåverkan och de roller som barnen tagit, men grundmönstret finns där. Man måste som pedagog vara ödmjuk och ta god tid på sig när man försöker ta reda på de specifika behov som elever i svårigheter har. Det kan också vara viktigt att resonera om behoven hos dessa elever med andra kollegor utifrån HD, så att man tillsammans kan hitta sätt att hjälpa eleverna ifråga ännu mer.

Tre av pedagogerna går ett steg vidare och betraktar själva diagnoserna eller de s.k. bokstavs barnen utifrån elevernas grundmönster eller centrerings. En pedagog menar till exempel att hon sett elever som hon tror har emotionell dyslexi eller fysisk dyslexi. De övriga två intervjupersonerna lyfter fram sin erfarenhet av hur olika funktionshinder tycks ge olika yttringar beroende på individens grundmönster samt hur individens grundmönster tycks förstärka funktionshindret i någon mån. Här nedan ges dessa pedagoger möjlighet till att själva berätta om sina erfarenheter och funderingar kring detta.

□ Två pedagogers funderingar:

1. *Jag tycker mig ha sett, att olika handikapp ger olika yttringar beroende på individens grundmönster. I de fall diagnoser ställs ser jag att grundmönstret och handikappet förstärker varandra, du får behov som blir fördubblade. Om du har behov av ett fast, konsekvent och tydligt bemötande tillsammans med ex. ADHD, så blir det dubbelt upp. Då måste jag anpassa mitt sätt att bemöta detta barn så att jag bygger upp en trygg miljö och bemötande utifrån dessa behov. I de fall där grundmönster och handikapp inte har samma behov så märks inte handikappet så mycket och det ger oftast inte någon diagnos. Det verkar som om de ”tar ut varandra” på ett sätt.*
2. *Om jag läser om Aspergers syndrom, kan jag känna att det är en beskrivning av ett mentalt centrerat barn. Och att många ser mentalt centrerade barn som konstiga. Man förstår sig inte på deras sätt att vara. Där kan jag känna att ska det behövas sättas stämpel på den stackaren. ---
-- När det gäller ADDH-barn, kan jag känna att det kan vara emotionella-mentala barn, som har lite extra av allt. Där känner jag igen beskrivningen av ett emotionellt-mentalt barn. Naturligtvis kan det finnas*

störningar i det, men jag tror ändå att grundmönstret är så för det barnet. Sen kan det ju vara lite extremt på något håll som barnet självklart kan behöva hjälp med, men jag kan tycka ibland att man kanske ibland är för snabb när det gäller att göra en diagnos. Man kan ju faktiskt på andra sätt finna vägar att hjälpa barnet på. Och i synnerhet dom här som är mentalt centrerade...

8.4.3. Resultat kring särbegåvade barn

Området särbegåvade barn behandlades relativt begränsat i undersökningen. De pedagoger som yttrar sig om saken är överens om att det är viktigt att inte stoppa de särbegåvade eleverna utan att uppmuntra dem att utveckla sin förmåga mer. Att låta eleverna gå vidare handlar om att ta tillvara deras behov. Om man däremot som pedagog hindrar eleverna i detta kan det vara förödande för dessa barns motivation med tanke på det fortsatta arbetet i klassen. Kunskapen om HD anses vara bra att ha om man har elever som har särskilda begåvningar, eftersom man som pedagog kan ta hänsyn till dessa elevers inlärningssätt och hjälpa dem utifrån det. En pedagog uttrycker följande om särbegåvade barn:

Särbegåvade barn kan bli positivt bemötta utifrån sina speciella tillgångar och samtidigt så brukar det bli ganska tydligt vad som behöver finnas med i utvecklingsvägen framåt.

Detta innebär bland annat att pedagogen kan stödja de särbegåvade elevers utveckling genom att dels ge dem möjlighet till att använda sina starka sidor/tillgångar och dels hjälpa dem att utveckla sin tredje princip d.v.s. den del av sitt grundmönster som är minst utvecklad.

8.5. Human Dynamics och pedagogik utifrån ett specialpedagogiskt perspektiv

8.5.1. Om att bejaka och ta tillvara mångfalden i utformningen av arbetet

Intervjupersonerna berättar att de försöker tänka på de tre principerna och vissa gånger även de olika grundmönstren hos barnen när de planerar introduktioner, presentationer eller nya moment. Detsamma gäller utformningen av arbetsuppgifter, arbetssätt och arbetsområden. I praktiken innebär detta att barnen ges möjligheter till att starta arbetet och att lära sig på sitt sätt samtidigt som de också ges möjlighet till att utveckla sin tredje princip. Den teoretiska kunskapen om HD och de karaktäristiska dragen och behoven hos de olika grundmönstren har lärt pedagogerna att förstå elevernas sätt att vara, lära och kommunicera.

Erfarenheten har visat att de med stor mental del gärna vill läsa sig till kunskapen och de behöver inte så mycket förkunskaper. De som är emotionella-mentala vill ta reda på saker genom att experimentera och forska och se vad som händer när de gör si eller så. De vill inte alls höra vad läraren pratar om utan det vill de ta reda på själv för annars blir det tråkigt. Men de emotionella-fysiska måste berätta vad de själva har upplevt kring det aktuella ämnet. Om man t.ex. vill prata om katter, måste dessa barn få relatera till det de själva har varit med om, vilket kan ta tid. Ett sätt att tillgodose de båda emotionella gruppernas behov är att låta de emotionella-mentala barnen komma igång med arbetet snabbt samtidigt som pedagogen fortsätter att samtala med de emotionella-fysiska barnen. De fysiska barnens behov kan till exempel bejakas genom att de ges möjligheter till att arbeta praktiskt och att använda händer

samt att de får tillgång till konkret material. Genom att skriva upp dagordningen på tavlan kan de fysiskt centrerade barnens behov av att ha hela strukturen klar innan de börjar tillgodoses.

Pedagogerna lyfter också fram vikten av att bemöta olika elever utifrån deras sätt att vara samtidigt som pedagogerna själva behöver förstå sitt eget sätt också samt hur deras sätt kan påverka bemötandet av de olika barnen. Exempel ges hur pedagogen bemöter ett emotionellt centrerat barn – som är uppe i ett känslorvall efter att ha slagit sig – genom att försöka lyfta fram elevens mentala sida och konstatera att visst händer det ibland att man slår sig och får ont. Om detta barn däremot bemöts mer på ett emotionellt plan, genom att pedagogen exempelvis bekräftar att det som hänt är alldeles förfärligt och att det är synd om barnet, kan barnet fortsätta att gråta och känslorna kan svalla ännu mer.

□ Tre konkreta exempel på hur pedagoger använder sig av HD i sitt arbete:

1. Arbetet kring Dalarna introducerades bland annat genom att barnen fick lyssna på musik från Dalarna och berätta vad de upplevde, när de hörde den där musiken. De fick sätta sig tillsammans två och två och prata om det de upplevt. Utifrån musiken fick de ge feedback till andra elever och ge förslag hur de kunde arbeta vidare med Dalarna. Barnen fick också små hästar som de fick måla såsom de ville att en dalahäst skulle se ut. I samband med introduktionen gavs eleverna lite fakta och sedan fick de elever som ville sätta sig ner och själva läsa om Dalarna göra det. Det fanns böcker och annat material om Dalarna att använda. De elever som ville höra pedagogen berätta lite mer om Dalarna kunde följa henne till soffan. De mentala-fysiska och emotionella-mentala barnen hade fått nog av pedagogen efter den korta introduktionen och de började jobba med de uppgifter som fanns. De fysiska-emotionella och emotionella-fysiska barnen kom med till soffan för att få lite mer ”kött på benen” och få lite mer struktur för sitt arbete kring Dalarna.
2. När eleverna jobbade med matematik, tog pedagogen hänsyn till de olika barnens behov. Pedagogen bestämde att vissa matteuppgifter måste alla arbeta med, men sedan skulle de kunna välja uppgifterna själva. Det sistnämnde passade bra för emotionella-mentala barn som vill vara med och bestämma. De fysiska-emotionella barnen behövde i sin tur inte göra alla uppgifter, eftersom när de väl har gjort några av dem så brukar de behärska området väl.
3. Flera klasser arbetade tillsammans kring ett tema. Flera verkstäder utrustades utifrån de olika sätten att vilja lära på. Barnen fick själva välja hur de ville starta sitt lärande. Det var viktigt att de som ville läsa till kunskapen, hade möjlighet att göra det. Detsamma gällde elever som ville experimentera, göra teater kring temat eller som ville måla. Personalen ville också att eleverna skulle gå runt till de olika verkstäderna och där kunna göra saker som passade dem. I skriveverkstaden kunde man till exempel låta de emotionella barnen hålla på med processkrivning, eftersom de tycker om att bolla idéer fram och tillbaka. Men det fanns även utrymme att bara skriva om någon valde det hellre.

8.5.2. Om att skapa en inkluderande skola eller en skola för alla

Intervjupersonerna menar att HD kan vara ett verktyg för att ta tillvara mångfalden och därigenom vara ett verktyg för att skapa en inkluderande skola. HD hjälper dem ständigt att

bemöta en enskild elevs behov och förutsättningar. Det sker i det dagliga gemensamma eller individuella arbetet, vid utvecklingssamtal och även när pedagogen reder ut problem mellan barn efter raster. Genom att pedagogen försöker anpassa miljön, arbetsmaterial och arbetsmetoder så mycket som det går kan mångfalden tas tillvara.

Tankar kring graden av hur väl pedagogen kan ta tillvara mångfalden genom HD tycks variera mellan intervjupersonerna. En av dem menar att man kan som pedagog utgå från varje elevs behov och förutsättningar med hjälp av HD på ett teoretiskt plan, men i praktiken går det inte till 100 %. Detta beror på att man som lärare alltid är i tidsnöd när man är tillsammans med eleverna. Hon menar att det är direktkommunikationen med varje enskild elev som ibland kan vara det svåraste, särskilt i en gruppundervisningssituation. En annan pedagog säger att om man förstår HD så har man ett verktyg till att ge varje elev ”undervisning” efter vars och ens förutsättningar, medan en annan är rädd för att några säger att bara man jobbar med HD, så blir alla problem lösta. Hon menar att så är inte fallet utan skolan kan också behöva mer resurser och mer personal för att varje barn skall kunna bli sedd. Den allra mest positiva pedagogen anser att HD är det bästa verktyget till att ta tillvara mångfalden, eftersom HD står för mångfalden vilket är ett annat ord för HD. Det ordet och respekten och kärlek, det är något som beskriver HD enligt henne. Denna pedagog betraktar HD som ett förhållningssätt att visa respekt och kärlek till eleverna, vilket hon visar genom följande ord:

I och med att man respekterar en individ så är det en slags kärleksförklaring, för att då får man tillbaka så mycket från den här individen, i glädje över att bli förstådd. Jag tycker att respekt är en form av kärlek. Att man inte trampar på folk, förnedrar dem, kränker dem. För har man den här kunskapen så behöver man aldrig kränka någon. Det är ju rätt så enkelt, man kan nog beskriva det så.

Samtliga intervjupersoner menar att HD kan vara ett verktyg för att skapa en inkluderande skola eller en skola för alla. Motiveringarna till detta varierar från en person till annan, men består huvudsakligen i det faktum att HD hjälper pedagogerna att både se, bejaka och tillvarata mångfalden i klassen. Pedagogerna visar genom flera exempel hur de bemöter de olika behoven hos barn med skilda grundmönster och utgår från deras behov samtidigt som de försöker utveckla den tredje principen hos barnen. Detta gör de oavsett om barnen är i behov av särskilt stöd, är särbegåvade, har olika kulturell bakgrund eller om de är helt ”vanliga” barn. Detta innebär att klassläraren kan ta hand om väldigt mycket, om hon/han har den här kunskapen. Genom att se olikheterna och mångfalden kan man – enligt en pedagog – förbereda en skola för alla där alla är viktiga och har sin rättighet att lära på sitt sätt och vara den individ man är.

Även om pedagogerna menar att HD är ett verktyg för en inkluderande skola, betonar flera av dem att det tar tid att växa in i denna kunskap och det måste ta tid. Några menar också att även andra saker, såsom t.ex. extra resurser och mer personal, behövs för att skapa en inkluderande skola. De pedagoger som tillämpat HD i över 15 år upplever att de relativt lätt kan utgå från de skilda elevernas behov, medan en pedagog som tillämpat HD en mycket kortare tid säger att det är ett hårt arbete att med hjälp av HD utgå från varje elevs behov och förutsättningar.

8.5.3. Human Dynamics i samspel med olika pedagogiska riktningar/arbetsätt

På frågan om intervjupersonerna använder någon specifik pedagogik eller arbetsätt tillsammans med HD svarar alla att de gör eller har gjort det. Sex har arbetat eller arbetar Bifrost -inspirerat, tre utifrån Montessori –pedagogiken samt tre utifrån ett mer individuellt arbetsätt. En och samma pedagog har kunnat använda en eller flera av dessa sätt och även utgått från egna tankar i sitt arbete.

Pedagogerna motiverar sina val av pedagogik eller arbetsätt på olika sätt. De som arbetar utifrån den tematiska Bifrost –metodiken menar att det passar bra ihop med HD tack vare liknande tankebanor. Bifrost tror på barnens möjligheter och att de kan, såsom även HD gör. Inom Bifrost får eleverna utrymme att arbeta utifrån sina förutsättningar och behov. Det som är bra med Bifrost är också att man alltid startar ett arbetsområde genom att man inspirerar barnen på ett eller annat sätt. Att man får igång barnen till exempel genom en pjäs eller genom att läsa dem någonting. Arbetet kan sedan genomföras i olika verkstäder, såsom till exempel skrivarverkstad, dramaverkstad, matteverkstad, bildverkstad och verkstad för olika experiment. Pedagogerna menar att eleverna kan dels utgå från sina starka sidor och förutsättningar, när de arbetar i verkstäderna, och dels kan de där utveckla de sidor hos sig själva som behöver utvecklas.

Två av pedagogerna har utformat en egen form för individuell inläring i basämnena och samtidigt som de tagit delar av danska Bifrostskolans struktur för att göra ämnesövergripande arbeten. De gjorde sin egen struktur för basämnena, eftersom med kunskap om HD kunde de inte fortsätta med läroböcker i olika ämnen som förut. De har byggt upp hela sin struktur utifrån att olika behov skall gå tillfredsställa. Hela systemet bygger på att eleven skall kunna påverka sin egen arbetssituation optimalt. Pedagogerna i fråga tog hjälp av danska Bifrostskolan, eftersom de hade samma värderingar som pedagogerna hade utifrån HD. Varje individ skall få möjlighet att lära sig om sig själv och sin arbetsprocess, få starta från sin egen utgångspunkt och växa utifrån det, bibehålla och bygga upp en positiv självbild och se sina utvecklingsvägar till att bli en vuxen individ. För den tredje pedagogen som också använt sig av individuell planering har det funnits tre mål för det arbetet. För det första ville hon ge eleverna självförtroende, självkänsla. Hon ville bygga upp ett förtroende mellan henne och eleverna och sådan respekt för varandra så att både eleverna och pedagogen kunde känna trygghet tillsammans. För det andra så ville pedagogen lära barnen att ta ansvar för sitt arbete och för det tredje ge dem motivation genom att de lär sig på sitt eget sätt.

Montessoripedagogik används idag aktivt av två pedagoger, som jobbar på skolor som har den profileringen. Montessori passar bra tillsammans med HD, eftersom det betonar arbetet med konkret material och olika arbetsätt. Enligt Montessori har också varje barn egen inneboende kraft och förmåga att lära sig. Varje barn är unikt och skall mötas med respekt där det befinner sig i utvecklingen.

En av intervjupersonerna lyfter fram vikten av att pedagogen är medveten om vilken pedagogik eller vilka metoder hon använder och varför. Detta är viktigt att förstå, eftersom alla sätt inte passar alla barn. Hon ger ett exempel genom att nämna läsinlärningsmetoden LTG, som ofta passar de emotionella barnen som får tala mycket och utgår ifrån vad de själva har gjort. Men det är inte säkert att den metoden passar alla.

8.6. Fördelar och nackdelar med Human Dynamics

8.6.1. Fördelar med HD

Intervjupersonerna lyfter fram flera fördelar med HD. De ser den egna personliga utvecklingen tack vare kunskapen om HD som en av de främsta fördelarna. Deras trygghet i förhållande till såväl barn som arbetskamrater har ökat. Pedagogerna berättar om att de fått större självförtroende och självkänsla, när de förstått hurdana de själva är och när de fått vetskap om sitt eget sätt att vara. Denna vetskap har lett till att de kunnat utveckla sitt eget grundmönster och sina olika sidor vidare på ett medvetet sätt. Den djupare självkänneten har också gjort att pedagogerna kunnat anpassa sitt sätt att kommunicera och förhålla sig till de elever de möter i stället för att bemöta dem utifrån sitt eget sätt att vara. En fördel är således att pedagogerna kan se på barnens behov på ett positivt sätt. När de möter elever och vet vilka inlärningssätt och vilka kommunikationsbehov de har, kan de relativt lätt ställa sig på samma plan som barnen och utgå från deras behov. Pedagogerna kan även se till möjligheter och förmågor i första hand i stället för att se till det som inte är bra. På det sättet kan de också bidra till att skapa självförtroende och självkänsla hos barnen.

□ En pedagog lyfter här fram sin syn på fördelar med HD:

Och jag kan säga att som pedagog har jag väl också fått ett större självförtroende och självkänsla när jag förstår hur jag själv är och vet att det här är mitt sätt att vara. Sen kan jag ju naturligtvis utveckla många delar hos mig själv men också att jag vet att när jag i kommunikation till exempel möter dom elever som är mentalt centrerade eller fysiska-emotionella som jag inte är, så vet jag att här när jag fram när jag kan förhålla mig på det sättet och inte bara förhålla mig på mitt sätt och få det såsom jag vill ha det. Och det är vad Human Dynamics har givit mig och att ge självkänsla, självförtroende och glädje, det tror jag är det viktigaste för mig i alla fall.

De flesta pedagoger betonar att Human Dynamics är framför allt kunskap om människan, vilken är en fördel att ha i samspelet med alla människor, stora som små. HD hjälper en att se på människorna runt omkring sig med nya ögon.

Pedagoger berättar om hur de kunnat hjälpa föräldrarna att förstå sina egna barns behov och sätt att vara tack vare sina kunskaper om elevernas grundmönster. En av pedagogerna fortbildar också intresserade föräldrar i HD, efter att först ha informerat föräldrarna om HD i samband med föräldramötet. Hon tycker att det har varit och är mycket bra att få med föräldrarna i detta. Samspelet och kommunikationen mellan kollegor i skolan blir också lättare tack vare HD.

Förståelsen för kollegornas behov och reaktioner i olika sammanhang ökar bland pedagogerna. Framför allt betraktas denna förståelse för kollegornas olikheter som mycket positivt på de skolor där de flesta i arbetslaget har HD –utbildning. Där har pedagogerna lätt att prata med varandra och förstå varandra när de diskuterar elevernas inlärningsbehov och behov av stöd samt undervisning, eftersom de talar samma professionella språk. Det gemensamma förhållningssättet bidrar också till att personalen inte har samarbetsproblem. Personalens respekt för såväl elevers som kollegors olikheter gör även arbetsklimatet på skolan mer öppet. En pedagog sammanfattar en del av det ovarsagda och säger att Human

Dynamics förhållningssätt är objektivt och positivt och det ger möjligheter till förståelse, personlig utveckling och effektivt utnyttjande av kompetenser personer emellan.

En av intervjupersonerna menar att arbetet i klassen har blivit lättare, effektivare, säkrare, mer positivt och trevligare tack vare Human Dynamics, medan en annan menar att stämningen i klassen förbättrats tack vare densamme. Ytterligare en pedagog framhåller att tack vare HD så är arbetet tidsbesparande och stimulerande och att HD underlättar för henne när hon använder sig av nya kunskaper, eftersom de passar under HD tak. Samtliga pedagoger är överens om att en av de viktigaste fördelarna med HD är den förståelse för barn och deras behov de fått och hur detta hjälpt dem att bemöta barn på ett positivt sätt. En pedagog ger följande fördel:

Det absolut bästa tycker jag är just den här förståelsen och respekten. Det är helt klart nummer ett! Det är det definitivt! Och liksom att det kommer en kärleksström i det. Det är glädje.

8.6.2. Nackdelar med HD

Åsikter går i viss mån isär bland intervjupersonerna när det gäller frågan om nackdelar med HD. Några lyfter fram enstaka nackdelar, medan andra anser att det inte finns några sådana. De huvudsakliga nackdelarna som ges är främst risken för att HD används eller betraktas som en form av kategorisering, att personer som fått lite kunskaper i HD tror sig vara fullärda och använder HD på ett felaktigt sätt samt att HD blir en ”religion” som utesluter andra sätt att se på människan och att arbeta i skolan. Eftersom pedagogerna även diskuterar sin syn på nackdelarna och hur situationen enligt dem egentligen borde vara, tas här nedan båda delarna med.

Om människor i allmänhet och pedagoger i synnerhet inte känner till HD väl eller har fördjupat sig i det, kan de lätt tro att det är någon form av kategorisering. Att man använder de olika namnen och försöker förstå de mest karaktäristiska dragen hos de olika grundmönstren är bara ett sätt att försöka förklara en del av den komplexitet som människan är. Faran kan vara att man låser sig på ett ytligt plan kring de fem grundmönstren. I stället måste man vara öppen och ödmjuk och hela tiden lära sig själv nytt. Att inte tro att man kan allt bara för att man har det här redskapet, eftersom man hela tiden måste växa in i HD. Det finns också en risk för att man nöjer sig med att säga att den personen är si och den personen är så och sedan fortsätter man att göra såsom man alltid har gjort. Detta kan innebära att en pedagog utan större insikt i HD inte har förmåga att ändra något hos sig själv utan tror att han kan bemöta alla barn ändå. I sådant fall blir HD endast ett sätt att stoppa människor i fack, vilket inte kan leda till någon förbättring i bemötandet av barnen. Egentligen får ju ingen som lär sig om HD tala om för någon annan vilket grundmönster den personen har. I stället låter pedagogen barnen visa hur de är. Detta sker bland annat genom barnens sätt att vara, prata och arbeta. Utifrån detta får pedagogen en bild av elevernas behov och det räcker för att han skall kunna använda det. HD ger pedagoger lärdomar om vad de ser och hör, så att de kan få ihop bilden kring eleven snabbare än vad annars skulle vara fallet.

En av intervjupersonerna menar att det inte egentligen spelar någon större roll vad man kallar olikheterna och principerna, eftersom det som är gemensamt för alla är att varje person har sin egen inlärningsprocess och har ett kommunikationsbehov. Vad man sedan kallar dess behov och processer är inte det viktiga utan att det viktiga är förståelsen för olika människor. En annan pedagog menar att man inte kan använda sitt egna grundmönster som en ursäkt utan vetskapen om grundmönstret skall i stället leda till att man medvetet kan kämpa för att

utvecklas. Detsamma gäller även barnen enligt pedagogen i fråga. Pedagogen måste hjälpa dem att utvecklas vidare.

En nackdel är att pedagogen kanske tror att elevens beteende är ett grundmönster och att om ett barn beter sig på ett visst sätt så har det ett visst grundmönster. För ett beteende kanske har sitt ursprung i att familjen eller den kultur eller miljö man lever i förväntar sig det av barnet. Som pedagog måste man vara ödmjuk, lägga många pusselbitar, fundera och observera mycket för att förstå de olika processerna hos barnen.

Två pedagoger menar att det kan vara en nackdel om man ser HD som det enda arbetsverktyget. En av dem säger att HD inte får bli en ”religion”, där man uteslutande talar om HD som det enda verktyget när man undervisar, medan den andra är rädd för fundamentalism där man ser HD som den enda vägen, eftersom det är bara en av många vägar. När en hel skola arbetar utifrån HD, finns det också risk för att all fortbildning på skolan kretsar kring HD, vilket förminskar möjligheterna till annan viktig och nödvändig fortbildning.

□ En av intervjupersonerna, som är mycket positiv till HD, lyfter fram en helt annan typ av nackdel:

Nackdelarna är att man inte får alla människorna att förstå att det här är väldigt bra! Jag skulle vilja att alla, liksom har den här underbara känslan som jag har för det här, att det bara är hur stort som helst. Det är sån hjälp i dagliga livet. Det skulle jag så gärna vilja förmedla till alla.

8.7. Human Dynamics ur ett framtida perspektiv

Här nedan återges resultatet från enkätundersökningen med fasta svarsalternativ (bilaga 2). Orsaken till att resultatet ges under en egen rubrik är att denna undersökning ger ett kompletterande perspektiv på uppsatsens frågeställning utan att gå in på djupet i densamma.

8.7.1. Human Dynamics som ett förhållningssätt

Fyra av påståendena (nr 1, 3, 4 och 9) i enkäten berör förhållningssättet HD. Samtliga pedagoger – förutom en – är positivt inställda till HD som förhållningssätt. Undantaget är en pedagog som instämmer delvis på tre av påståendena, men ej instämmer i påståendet att HD är ett förhållningssätt som tar tillvara olikheterna i en klass. De övriga intervjupersonerna svarar att de instämmer helt eller delvis på påståenden om att HD ger pedagogen en positiv syn på mångfalden i en klass, att HD är ett förhållningssätt som bejakar och tar tillvara olikheterna i en klass samt att pedagogen som har detta förhållningssätt anpassar sin undervisning och sitt arbetssätt efter elevernas behov. En av intervjupersonerna svarar att pedagogens anpassning sker under förutsättning att man hunnit förbereda de olika sätt som elever lär sig på. Här nedan ges detta resultat i form av en korstabell.

Tabell 1: I vilken mån instämmer pedagogerna i påståendena 1,3,4 och 9

	P1	P3	P4	P9
	Antal	Antal	Antal	Antal
Instämmer helt	18	20	18	12
Instämmer delvis	8	6	7	14
Instämmer knappast	0	0	0	0
Instämmer ej	0	0	1	0

P1 Kunskapen om HD ger pedagogen en positiv syn på mångfalden i en klass.

P3 Human Dynamics är ett förhållningssätt som bejakar olikheterna i en klass.

P4 Human Dynamics är ett förhållningssätt som tar tillvara olikheterna i en klass.

P9 Pedagogen som använder sig av förhållningssättet HD anpassar sin undervisning och sitt arbetssätt efter elevernas behov.

Resultatet i tabellen visar att en övervägande majoritet av pedagogerna är positivt inställda till Human Dynamics som ett förhållningssätt som såväl bejakar som tar tillvara mångfalden i en klass.

8.7.2. Pedagogens identifiering av sitt eget grundmönster

Samtliga pedagoger – förutom en - anser att det faktum att pedagogen identifierar sitt eget grundmönster är en förutsättning för hennes/hans arbete med HD i klassen. En av intervjupersonerna kommenterar sitt ”stämmer helt” genom att skriva att ”jag måste ju kanske stärka den princip jag har svagast av, när jag inleder en lektion, så att alla barn förstår”.

8.7.3. HD som ett verktyg för att utgå från varje barns behov och förutsättningar

Majoriteten av pedagogerna instämmer delvis i påståendet om att pedagogen kan utgå från varje elevs behov och förutsättningar med hjälp av HD (påstående 5). En av intervjupersonerna instämmer dock knappast i detta. När påståenden blir mer detaljerade kring dessa behov och förutsättningar, förändras svaren knappast. Påståenden 6-8 som berör särbegåvade barn, elever med olika slags diagnoser och elever i läs- och skrivsvårigheter har den största spridningen i enkätsvaren. Det är också i samband med dessa påståenden som enstaka personer antingen avstår från att svara eller svarar ”vet ej”. En av pedagogerna kommenterar också påståendet om elever med olika slags diagnoser genom att notera att man inte diskuterat detta tillräckligt och att pedagogen känner sig för okunnig för att kunna ta ställning. Hon/han anser dock att det är en intressant aspekt att fundera på. Här ges det ovan beskrivna resultatet i form av en korstabell.

Tabell 2: I vilken mån instämmer pedagogerna i påståendena kring alla barn inkl. särbegåvade barn och elever i behov av särskilt stöd

	P5	P6	P7	P8
	Antal	Antal	Antal	Antal
Instämmer helt	8	9	7	5
Instämmer delvis	17	15	15	15
Instämmer knappast	1	1	1	3
Instämmer ej	0	0	0	0
Avstod/vet ej	0	1	3	3

P5 Pedagogen kan utgå från varje elevs behov och förutsättningar med hjälp av HD.

P6 HD kan användas för att bemöta behoven hos elever i läs- och skrivsvårigheter.

P7 Pedagogen kan ta tillvara särbegåvade elevers behov med hjälp av HD.

P8 HD är ett verktyg som pedagogen kan använda i sitt bemötande av elever med olika slags diagnoser.

Resultatet visar att majoriteten av pedagogerna är positivt inställda till möjligheten att bemöta olika elever och deras behov med hjälp av HD, även om med viss tvekan.

8.7.4. HD som ett verktyg för att skapa en skola för alla eller en inkluderande skola

Såväl det tionde påståendet som den avslutande öppna frågan berör den övergripande frågeställningen för hela uppsatsen, nämligen huruvida HD kan användas som ett verktyg för att skapa ”en skola för alla” eller en s.k. inkluderande skola. Majoriteten av intervju-personerna instämmer i påståendet och anser att en pedagog kan använda sig av HD som ett verktyg för att skapa en inkluderande skola. Sammanlagt var det 21 personer som svarade på den öppna frågan och samtliga av dem gav ett bejakande svar, medan fem avstod. De intervju-personerna som svarade *ja* gav förklaring i 14 fall, medan sju svarade *ja* utan motivering. Pedagogerna motiverade sitt bejakande svar på olika sätt. Någon menade att förhållningssättet hos den som lärt sig använda HD hjälper till att förstå och hjälpa eleverna, medan någon annan menade att HD är ett verktyg för att t.ex. planera arbetet och att skapa lämpliga arbetsmiljöer. Ytterligare någon annan menade att förutsättningen är att pedagogen hinner förbereda sitt arbete så att de olika sätten att lära kan tillgodoses. En av pedagogerna menar också att pedagogen behöver få tid för att observera och lära sig se eleverna efter de olika grundmönstrena. De bejakande svaren innehåller också oftast en reservation av något slag. Reservationen handlar bland annat om behovet av ytterliga yrkesgrupper (psykologer, socialpedagoger, kuratorer), extra resurser i form av pengar, lokaler, fler vuxna, tid och material samt behovet av lämplig arbetsmiljö. Ett par pedagoger menar också att några elever kan behöva en speciell skolgång eller en liten grupp, medan en undrar hur vi kan nå de ”trasiga” barnen i skolan.

8.7.5. Allmänt om resultatet inkl. författarens kommentarer

Övervägande majoritet av svaren visade att de 26 pedagogerna instämmer helt eller delvis i samtliga påståenden. Resultatet visar således att majoriteten av pedagogerna uppfattar HD som ett förhållningssätt, som kan se och ta tillvara mångfalden i en klass antingen helt eller

delvis. Svaret på den öppna frågan om huruvida en pedagog kan använda sig av HD som ett verktyg för att skapa en inkluderande skola stödjer detta. Flera av pedagogerna betonar att HD är *ett* verktyg och det kan också behövas andra typer av insatser (se reservationer under 8.7.4.) för att skapa en inkluderande skola. Denna positiva inställning är särskilt intressant att beakta med tanke på att pedagogerna har tagit ställning till påståendena utifrån sin relativt nya kunskap om HD och utan att ha tillämpat denna kunskap i praktiken. Pedagogerna tycks betrakta HD som ett verktyg som de i framtiden kan använda sig av för att bemöta mångfalden i skolan. Huruvida pedagogerna skulle komma fram till samma svar, om de hade erfarenhet av praktisk tillämpning av HD, går det bara att spekulera om.

Följande undantag från den positiva tendensen finns dock med: Fyra personer svarar *instämmer knappast* en gång och en person *instämmer ej* en gång. Dessa personer instämmer dock i de övriga påståendena, vilket gör att deras enda svar, som visat olika grad av avståndstagande, inte haft någon större påverkan på resultatet. Det skulle också vara intressant att veta varför just frågor kring HD och elever i behov av särskilt stöd ledde till några enstaka ”vet ej”-svar eller till att några intervjupersoner avstod från att svara. Eftersom inga kommentarer till de aktuella påståendena gavs, kan författaren bara spekulera kring frågan. Såsom tidigare kommit fram så har ingen av de aktuella pedagogerna någon praktisk erfarenhet av att tillämpa HD i praktiken, vare sig det gäller elever som är/inte är i behov av särskilt stöd. Detta kan eventuellt ha påverkat svaret, fast å andra sidan har detta faktum inte hindrat pedagogerna att ta ställning till de andra påståendena. För det andra så kan pedagogens arbetsuppgifter innebära att hon/han inte har så mycket erfarenhet av elever i behov av särskilt stöd, vilket kanske fått dem att avstå från att svara. Förhållandet kan också vara det motsatta, nämligen att pedagogerna haft mycket erfarenhet av elever i behov av särskilt stöd, men kan inte till dags dato se hur HD kan kopplas till arbetet med desamma. För det fjärde så kan det vara författaren som formulerat för otydliga frågor kring det aktuella området. Hur detta förhåller sig kan man så att säga bara spekulera om.

9. METODDISKUSSION

9.1. Intervjupersonernas och intervjuarens bakgrund och dess påverkan på resultatet

Holme *et al.* (1997) menar att den kvalitativa forskningsprocessen bygger alltid på vissa förutsättningar av värdemässig och kunskapsmässig karaktär som finns såväl hos den enskilde forskaren som i forskningsmiljön. Utgångspunkten för forskningsprocessen är forskarens fördomar och förförståelse. Förförståelsen handlar om den uppfattning som man har om en företeelse och som man har fått genom t.ex. egna erfarenheter och utbildningar. Detta ses enligt Holme *et al.* som en ”objektivt” given utgångspunkt för forskningsarbetet. Fördomar är i sin tur socialt grundade subjektiva uppfattningar om de fenomen vi skall studera. Den förförståelse som uppsatsförfattaren haft inför den aktuella undersökningen är given, men vilka fördomar hon haft är däremot svårare att avgöra. Holme *et al.* anser dock att det är omöjligt att i forskning frigöra sig från dessa subjektiva referensramar. Att författaren själv fått sju dagars fortbildning i HD underlättade inte bara genomförandet av intervjun utan var även en förutsättning. Utan den grundläggande kunskapen om HD hade intervjuaren knappast kunnat lyfta fram de mer relevanta frågorna och risken hade funnits att hon hade fastnat i försöken att lista ut vad HD är i stället för att undersöka pedagogernas uppfattningar om HD som verktyg för att se och ta tillvara mångfalden i en klass. Självklart går det också att resonera kring den påverkan som denna fortbildning haft på forskarens sätt att se på HD. I så

fall kan forskarens fördomar eventuellt sökas hos de tankar, kring hur HD kan användas i klassen, som väckts genom denna påverkan. Även om intervjuaren hade vissa kunskaper om HD och därmed en viss bild över vad denna kunskap kan eventuellt innebära för en pedagog, hade hon ambitionen att vara öppen inför det data som kom fram i undersökningen och betrakta det utifrån ett nyfiket forskarperspektiv.

De flesta av intervjupersonerna har arbetat länge i skolan och har även lång erfarenhet av att använda sig av HD i skolan. De tycks ha tagit till sig HD under de första åren då kunskapen om HD nådde Sverige och har hållit fast i denna kunskap under alla år som gått. De har fortbildat sig kontinuerligt i HD, parallellt med att de samtidigt kunnat fortbilda föräldrar, kollegor och andra intresserade. Utan tvekan brinner pedagogerna för HD och tror på dess möjlighet till att bejaka och ta tillvara mångfalden i skolan, även om röster hörs att det också kan finnas andra vägar att göra detta. Det är också uppenbart att den HD –fortbildning som intervjupersonerna genomgått påverkat dem mycket såväl på det personliga som på det yrkesmässiga planet. Detta har kommit fram i deras sätt att tala om olikheter, där teorin har blandats med deras beskrivningar av den praktiska tillämpningen av densamma. Att denna fortbildning sätter spår på individers sätt att se på mångfalden kommer också tydligt fram i enkätundersökningen med fasta svarsalternativ som pedagoger med endast grundutbildning i HD gjorde. Även de pedagoger som aldrig hunnit praktisera HD i sitt arbete tycktes se positivt på användningen av HD som verktyg för att bejaka och ta tillvara mångfalden.

Det är uppenbart att intervjupersonerna har stor teoretisk kunskap kring HD och lätt kan beskriva teoretiskt hur en pedagog kan utgå från varje barns förutsättningar och behov. Och eftersom flera av dem själva fortbildar olika personer i HD så borde väl även detta faktum göra att de måste vara positiva? För att ta reda på huruvida intervjupersonerna även tillämpat sina teoretiska kunskaper i praktiken ombads de ständigt ge konkreta exempel på hur de bemött olika typer av behov hos barnen. Pedagogerna hade en mängd olika historier att berätta om hur de bemött emotionellt, fysiskt och mentalt centrerade elever, vilket kan tolkas som tecken på att de realiserat teorin i praktiken. Självklart hade även observationer av den pedagogiska HD-praktiken och intervjuer av elever och föräldrar med all sannolikhet kunnat fördjupa bilden av tillämpningen av HD i praktiken, men var tyvärr inte möjliga att göra i detta sammanhang.

Hur är det då med intervjuarens eventuella påverkan på resultatet? Har hon på ett medvetet sätt påverkat intervjupersonernas svar? Intervjuaren försökte att undvika ledande frågor och gav intervjupersonerna stor frihet att utveckla sina egna tankar kring de olika temana. Eftersom intervjupersonernas kunskap i HD vida överstiger intervjuarens och eftersom intervjuaren saknar erfarenhet av konkret tillämpning av HD, har intervjuaren inte medvetet kunnat påverka resultatet. De förkunskaper i HD som intervjuaren hade, bidrog endast till att hon kunde förstå vad intervjupersonerna talade om trots de specifika begrepp som används inom HD. Författarens ambition under hela arbetets gång har för övrigt varit att låta intervjupersonerna komma till tals, eftersom det var just deras erfarenheter som skulle lyftas fram i undersökningen.

9.2. Kvalitativ och kvantitativ enkätundersökning

Svaren från de tre pedagoger, som svarade på enkäten med öppna frågor (bilaga 1), stämmer väl överens med svaren från de fyra kvalitativa intervjuerna. Eftersom hela den kvalitativa delen av undersökningen utgick från samma temaområden, är detta föga överraskande. Likadana temaområden fanns med både i den intervjumanual som intervjuaren använde i

ansikte mot ansikte –intervjuer, i telefonintervjun och i enkäterna med öppna frågor. Trots att frågorna i kvalitativa intervjuerna följde intervjupersonernas egen behandling av det aktuella temaområdet och att frågorna i enkäterna var bestämda och likadana för alla som svarade på dem, var överensstämmelsen mellan svaren tydlig. Denna mindre ”metodtriangulering” gav således samma resultat.

När de öppna enkätfrågorna formulerades var ambitionen att skapa så neutrala frågor som möjligt. I efterhand kan man konstatera en viss ensidighet hos några av de aktuella frågeställningarna. Några av frågeställningarna hade en följdfråga i form av ”om *nej*”, ”om *ja*” samt ”varför/varför inte”? I fyra fall har dessa frågor bestått enbart av den, eventuellt lite mer positivt laddade, följdfrågan ”om *ja*” och ”varför”, vilket kanske kan ifrågasättas. Det är likväl knappast troligt att dessa ”bortfall” påverkat resultatet varken åt det ena eller andra hållet. Det går också att fundera kring frågan om forskaren borde ha definierat begreppet mångfald i enkäten för att säkerställa det faktum att intervjupersonerna verkligen skulle beröra all den mångfald som kan finnas i en klass. Nu ställdes specifika frågor kring elever som är i läs- eller skrivsvårigheter, s.k. bokstavs barn samt särbegåvade barn. Även en allmän fråga kring elever i svårigheter ställdes för att ge pedagogerna en möjlighet till att lyfta fram de elever som de själva ansåg tillhöra denna kategori. Trots att inga frågor kring funktionshinderade barn ställdes, lyfte ett par pedagoger fram dem i sina svar. Troligen hade flera pedagoger berört dessa barn i sina svar, om en specifik fråga hade ställts. Samtidigt måste man också fråga hur och var en avgränsning av frågorna skulle ha dragits. Vid elever med funktions- eller utvecklingshinder, vid lindrigt/gravt utvecklingsstörda eller vid döva/blinda/stumma? Eftersom mångfalden i undersökningen avsågs täcka samtliga elever i klassen, ansågs inte en mängd specifika frågor vara nödvändiga.

Enkätundersökningen med fasta svarsalternativ formulerades, såsom tidigare framkommit, utifrån de tre *ansikte mot ansikte*-intervjuerna. Data från dessa intervjuer visade att intervjupersonernas uppfattningar av HD som verktyg i skolan var positiva. Tio positiva påståenden om HD och en öppen fråga formulerades således på basis av intervjuerna. Valet av påståenden, i stället för fasta frågor, byggde på undersökningens syfte, som var att undersöka graden av instämelse eller avståndstagande hos intervjupersonerna. Formuleringen av positiva påståenden gjordes för att underlätta analysen av insamlade data. Detta har med all sannolikhet påverkat resultatet och är därmed en nackdel i undersökningen. Exakt hur resultatet har påverkats av de positiva påståendena är dock svårt att avgöra. Likväl är det viktigt att påpeka i detta sammanhang att denna undersökning endast var av komplementär karaktär. Den visade också bara graden av tilltro till HD och gav således endast en bild av det undersökta fenomenet, vilket enligt Holme *et al.* (1997) inte är densamma som verkligheten.

9.3. Reliabilitet och validitet i den kvalitativa forskningsprocessen

I en kvalitativ forskning kopplas frågan om tillförlitlighet till frågeställningen om huruvida andra som genomför undersökningen kommer fram till samma resultat och drar samma slutsatser (Denscombe, 2000). Forskaren har i sin uppsats redovisat för forskningens mål och grundläggande premisser. Hon har också beskrivit hur forskningen genomfördes och redogjort för resonemangen bakom de beslut som fattades. Exempelvis har hon beskrivit hur urvalet av intervjupersoner gick till. På detta sätt har forskaren gett läsaren sådan information, som gör det möjligt att sluta sig till i vilken utsträckning andra forskare skulle ha kommit fram till samma resultat. Detta kan ses som ett tecken på att den aktuella undersökningen är tillförlitlig.

Hur skall man som forskare förhålla sig till validiteten i hela forskningsprocessen? Såsom tidigare framkommit, försökte intervjuaren verifiera sina tolkningar av intervjupersonens svar under intervjuens förlopp. Detta gjordes för att utöka validiteten i denna del av forskningsprocessen.

Forskaren har tillämpat och använt sin förförståelse i formandet av relevanta intervjufrågor. Hon har också använt sig av denna förförståelse i bearbetningen av intervjuerna/enkäterna och senare i analysen av desamma. Intervjuaren har således förmått använda sin förförståelse i hela forskningsprocessen, vilket enligt Patel *et al.* (2003) visar strävan efter god validitet.

Eftersom denna undersökning är huvudsakligen kvalitativ, har ambitionen varit att upptäcka intervjupersonernas erfarenheter och tankar kring användningen av HD som verktyg i skolan. Att tolka och förstå innebörden av pedagogernas HD-praktik samt att beskriva deras uppfattningar har också tillhört denna ambition. I sin datainsamling har forskaren skaffat fram underlag för att kunna besvara de övergripande frågeställningarna och att kunna tolka pedagogernas erfarenheter och uppfattningar av HD. Att forskaren lyckas skaffa underlag för att göra en trovärdig tolkning av de studerades livsvärld kopplas, enligt Patel *et al.* (2003), till validiteten. De tolkningar som forskaren formulerat utifrån datamaterialet har tillfört kunskap om det som studerats, vilket har central betydelse för validiteten (Patel *et al.*, 2003).

9.4. Forskning och litteratur kring Human Dynamics kontra pedagogisk praktik

Enligt Seagal *et al.* (1997; 2001) var de tidiga forskningsinitiativen (1979-1982) riktade på att försöka definiera basala kategorier och deras mest grundläggande kännetecken samt omfattningen av olikheterna i sätt att fungera. Författarna framhåller att under denna period slutfördes nio doktorsavhandlingar, vars teoretiska ram utgjordes av de insikter som benämns Human Dynamics –systemet. Sedan dess har forskningen fortsatt och forskningsresultaten tillämpas idag inom skilda sektorer. Inom skolvärlden i Sverige har HD tillämpats sedan slutet av 1980-talet och framåt.

Eftersom Human Dynamics benämns som uppsatsens huvudteori på grund av att intervjupersonerna tillämpat den i sin pedagogiska praktik, ansågs det viktigt – ur forsknings-synpunkt – att försöka få tillgång till de avhandlingar som sägs ligga som grund till Human Dynamics. Kontakt togs med Human Dynamics International i USA. Ett idogt sökande bland viktiga nationella och internationella databaser och engelska/amerikanska nationella bibliotek och universitet startades. Men resultatet blev noll, varken titlar, författare eller avhandlingar kunde finnas. Det föreföll som om Seagals eller någon annan forskares avhandlingar aldrig blivit publicerade i vetenskapliga sammanhang. Inte heller verkade det ha skrivits om HD i några vetenskapliga tidskrifter. Varför detta förhåller sig så, går det bara att spekulera om. En möjlig orsak till detta kan vara det faktum att betoning inom HD snabbt lagts på den praktiska tillämpningen av densamma såväl inom skol- som företagsvärlden. HD har kanske med tiden blivit mer av ett pedagogiskt redskap för att bejaka och tillvara mångfalden samt att bygga upp och utveckla olika slags lärandeorganisationer, snarare än en teoretisk ram för den pedagogiska praktiken. Eventuellt har engagemanget i det praktiska arbetet börjat skugga själva teoribildandet. Kanske, kanske inte.

Ur forskningssynpunkt är dock avsaknaden av ursprungsmaterial kring Human Dynamics såväl beklagligt som en brist. Den litteratur om HD som finns att tillgå idag bygger på resultaten av forskning kring Human Dynamics, men verkar inte ha publicerats i vetenskapliga sammanhang. I denna undersökning har således endast litteratur som sammanställer

tankegångarna kring Human Dynamics samt artiklar och rapporter av icke vetenskaplig karaktär använts. Så småningom kom dock två avhandlingar om HD, som är av senare datum, användas i uppsatsens teoridel.

Även om flera frågetecken kring grundforskningen om HD tornar upp sig på grund av det otillgängliga avhandlingsmaterialet, bör det påpekas att syftet med denna uppsats var att undersöka pedagogers erfarenheter och tankar om HD som verktyg i den pedagogiska praktiken, snarare än att göra en vetenskaplig granskning av HD-grundforskning. Avsaknaden av de aktuella avhandlingarna har således inte på något sätt påverkat resultatet av undersökningen. Likväl kunde det vara av framtida intresse att antingen granska grundforskningen kring HD eller att själv försöka skapa teoretiska ramar för den pedagogiska HD-praktiken genom nya forskningsuppdrag.

10. DISKUSSION

Syftet med denna uppsats var att undersöka HD-pedagogers erfarenheter och uppfattningar av HD samt huruvida de anser att Human Dynamics kan vara ett verktyg för en inkluderande skola d.v.s. en skola där alla elever, oavsett behov och förutsättningar, får plats. Undersökningen genomfördes utifrån tre övergripande frågeställningar, som i sin tur innefattade ett antal mer detaljerade frågor kring intervjupersonernas användning av Human Dynamics i praktiken. Här nedan diskuteras delar av resultatet utifrån uppsatsens utgångspunkter, de huvudsakliga frågeställningarna samt utifrån vissa begrepp och perspektiv. Först dock några reflektioner över vilken påverkan Human Dynamics har haft på pedagoger och därigenom också på resultatet av undersökningen.

Det förefaller som om de aktuella pedagogerna har utvecklat en slags HD –identitet, vilket framträder såväl i deras sätt att bemöta människor som att praktisera sitt arbete. Egenskaper som empati, förståelse och respekt för andra människor tycks tillhöra denna identitet. Detsamma gäller fördjupad medvetenhet om hur pedagogens eget sätt att vara, lära och kommunicera påverkar hennes/hans samspel med de olika eleverna i en klass. Med all sannolikhet har den HD -utbildning som de har skaffat sig påverkat dem djupt både på det personliga och på det yrkesmässiga planet. Kunskapen om och tillämpningen av HD i praktiken verkar ha bidragit till att göra dem till reflekterande pedagoger, som bland annat utifrån kännedomen om sitt eget och elevernas grundmönster försöker bemöta mångfalden i en klass. Pedagogerna ser i första hand till de specifika förmågor, starka sidor och förutsättningar som elever med de olika grundmönstren har och i andra hand de sidor som skall utvecklas. Således tycks intervjupersonerna i mångt mycket bemöta varje elev utifrån ett salutogent eller ett så kallat främjande förhållningssätt.

Framför allt har pedagogerna betonat betydelsen av att bemöta de fysiskt centrerade eleverna på rätt sätt genom att ge dem den tid de behöver. På det sättet menar de att de främjar dessa elevers utveckling och ger dem en möjlighet till att göra ett så noggrant och detaljerat arbete som eleverna själva vill. Några av intervjupersonerna berättar att de ibland fått ”kämpa” för dessa elevers rätt att få sina behov tillgodosedda inom den egna klassens ram. Att våga vara en pedagog som envist står emot omgivningens krav på specifika åtgärder för att skynda på dessa elevers utveckling är inte lätt, särskilt om det finns andra pedagoger och ibland till och med specialpedagoger som är kritiska mot att pedagogen ger eleverna denna tid. Att ge de fysiskt centrerade eleverna tid innebär inte, enligt intervjupersonerna, att man som pedagog

utgår från ”vi väntar och se”-teori utan att man utgår från elevens behov och förutsättningar för att på det sättet bidra till hennes/hans utveckling. Det är dock värt att påpeka att det ovanstående gäller sådana elever som utan att detta tidsbehov blir tillgodosett kan hamna i skolsvårigheter och bli ”föremål” för specialpedagogiska åtgärder som de egentligen inte behöver. Därmed har inte undersökningsgruppen sagt att fysiskt centrerade elever aldrig skulle vara i behov av specialpedagogiskt stöd. Situationen är förstås också en helt annan när vi talar om funktionshindrade eller utvecklingsstörda, vars utveckling och inläring eventuellt bromsas eller försvåras av det aktuella hindret. Då kan pedagogen inte sitta med armarna i kors och vänta på att eleven ”mognar” eller lär med tiden. Denna elev har andra behov som inte med automatik täcks av det salutogena förhållningssättet och den individ-, samspels- och miljörelaterade anpassning som pedagoger med HD-identitet tycks uppleva sig klara av i stor utsträckning. Här kan det även handla om att minimera förekomsten av handikappande situationer, såsom exempelvis genom att anpassa elevens uppgifter efter hennes/hans förmåga och ge henne/honom det stöd som behövs (jmf Heimdahl Mattson, 1998 & Gustavsson, 1997). Det krävs dock djupare kunskaper än de hos HD för att pedagogen skall kunna ge alla elever i svårigheter det specifika stöd som de behöver.

10.1. Uppsatsens utgångspunkter i förhållande till resultatet

Uppsatsens första utgångspunkt är styrdokumentens syn på mångfalden i skolan. Denna syn lyfter särskilt fram elever i behov av särskilt stöd och omfattar även resten av eleverna oavsett deras kön, etnicitet, språk eller behov och förutsättningar. Skollagen (1985:1100), Grundskoleförordningen (1994:1194) och Lpo94 (2000) betonar att särskilt stöd skall ges till elever som är i svårigheter. Enligt regeringens proposition (1992/93:220), Salamanca-deklarationen (2001) och FN:s standardregler (2002) bör arbetssätt, kursplaner, undervisning, etc., anpassas efter dessa elevers behov. Styrdokumenten ger även riktlinjer till hur arbetet med de elever som inte är i svårigheter skall gå till. Lpo94 (2000) framhåller att undervisning skall anpassas till varje elevs förutsättningar och behov.

Den andra utgångspunkten är den pedagogiska och specialpedagogiska verksamhetens sätt att se och ta tillvara mångfalden i klassen. Dessa verksamheter kan bedrivas både ur ett inkluderande och segregering perspektiv. Frågan om inkludering kontra segregering lyfts fram, när pedagogen skall ta ställning till hur stödet till elever i behov av särskilt stöd skall ordnas samt hur skolan/pedagogen skall i sitt arbete utgå från dessa elevers behov och förutsättningar. Skall eleverna inkluderas i klassen och få sina behov tillgodosedda där, eller skall de segregeras och få särskilt stöd utanför klassens ram?

Styrdokumenten framhåller att det är elever i svårigheter som har särskilda behov, medan Human Dynamics tycks definiera begreppet särskilda behov annorlunda och mena att alla elever har särskilda d.v.s. specifika behov. Eftersom uppsatsen handlar om alla elever d.v.s. mångfalden i klassen, är den tredje utgångspunkten för uppsatsen att alla elever har särskilda behov. Vid första anblicken kan det här finnas en motsättning mellan pedagogik och specialpedagogik, när man betraktar alla elever på detta sätt. Men eftersom specialpedagogik i denna uppsats definieras *som pedagogik eller pedagogiskt arbete som syftar till att undanröja hinder och förebygga svårigheter för alla barn och som bejaktar och tillvaratar mångfalden i klassen*, omfattar specialpedagogiken alla barn och den specialpedagogiska verksamheten kan ses relationellt med övrig pedagogisk verksamhet i skolan (jmf Persson, 2003). Specialpedagogiken blir således alla pedagogers gemensamma angelägenhet.

Varje pedagog har att utgå från styrdokumentens krav i sitt arbete med eleverna i klassen. Styrdokumentet ger dock enbart riktlinjer och ingen praktisk vägledning hur pedagogen skall kunna anpassa arbetssätt, metoder och undervisning efter de olika elevernas behov. Det är upp till varje pedagog att ensam, i arbetslag eller gemensamt med hela skolan, hitta lämpliga sätt att följa de givna riktlinjerna. Några kanske väljer en specifik pedagogik/metod (t.ex. Bifrost, portfolio, Montessori, Freinet) för att göra detta, medan andra i sin tur försöker lösa "problemet" genom omorganisation, arbetsfördelning eller genom att homogenisera gruppen/klassen. Ytterligare andra pedagoger individualiserar eventuellt arbetet utifrån elevernas olika inlärningsstilar eller deras intelligensprofiler. Valmöjligheterna till att följa riktlinjer och realisera läroplanens mål begränsas endast av brist på fantasi.

Intervjupersonerna i denna undersökning har valt att använda sig av Human Dynamics som verktyg för att anpassa arbetssätt, metoder och undervisning efter de olika elevernas behov. Undersökningen visar att pedagoger som är utbildade i Human Dynamics menar att HD kan användas som ett verktyg för att bejaka och ta tillvara mångfalden i en klass. Intervjupersonerna är dock öppna för att även använda andra verktyg för att göra det, när det behövs. Pedagogerna tillämpar kunskapen om och förhållningssättet bakom HD i sitt arbete med eleverna. De menar att de har både förståelse för och ord på olikheter och ett redskap för att se de starka sidor och förmågor som de skilda eleverna har samtidigt som de också kan förstå vilka behov och förutsättningar de har. Tack vare denna förståelse kan mångfalden bejakas.

Kunskapen om HD är dock inte en förutsättning för att en pedagog skall kunna bejaka mångfalden. Det lär vara ett faktum att varje verksam pedagog upptäckt att eleverna är olika och har olika sätt att vara och lära. Att bejaka mångfalden – vare sig man gör det med hjälp av HD, MI-teorin eller kunskapen om elevernas inlärningsstilar – är inte nödvändigtvis förpliktigande. Det går i princip att fortsätta sin lärarbana samt bemöta och undervisa alla elever på precis samma sätt som man alltid gjort så länge man bara erkänner olikheternas existens. Det krävs förstås mer för att en pedagog skall kunna ta tillvara mångfalden i en klass. Själva kunskapen om HD eller andra motsvarande teorier kring mångfalden och förståelsen för olikheterna räcker inte, eftersom pedagogen måste på något plan bestämma sig för huruvida hon/han är villig att agera för att ta tillvara mångfalden. På det teoretiska planet säger troligen varje pedagog att det är självklart att hon/han vill göra detta, vilket också måste sägas, eftersom de nuvarande styrdokumentet kräver att man gör det. I det praktiska arbetet innebär detta ställningstagande i själva verket ett avgörande val mellan att försöka anpassa sitt sätt att vara och undervisa till de olika elevernas behov eller att försöka anpassa eleven efter skolan/pedagogen. Intervjupersonerna har, genom sina beskrivningar av sin praktik, berättat att de tagit ställning till att bejaka mångfalden i klassen och försöka tillvarata den.

Mångfalden i klassen har många ansikten. Enligt intervjupersonerna innefattar den bland annat hela det komplexa mänskliga systemet med sitt specifika sätt att vara, bearbeta information, kommunicera och lära samt uttrycks på olika sätt hos människor med de olika grundmönstrena. En undervisning som bygger på de olika grundmönstrena lär vara mer effektiv än en undervisning som bygger på ett grundmönster, såsom exempelvis pedagogens eget sätt att se, lära och kommunicera (jmf Gardner, 1998). Undersökningsgruppens uppfattning tycks vara att denna fördjupade kunskap kring de olika grundmönstrena och dess tillämpning i arbetet med eleverna gör det möjligt att till stor del förverkliga Lpo94: s intentioner kring bejakande och tillvaratagandet av mångfalden i en klass. Detta sker bland annat genom att eleverna får tillägna sig kunskaper och bearbeta information utifrån sitt sätt att lära och vara, vilket gör skolarbetet mer meningsfullt för eleverna.

Att styrdokumentet framhåller vikten av att anpassa skolan efter elevernas behov kan tolkas som att pedagogerna bör bejaka olikheterna hos elever och att ta tillvara dem. Dryden *et al.* (2001) ger en tankeväckande bild om hur viktigt det är att ompröva sina gamla inlärningsmetoder och rätta sig efter den nya kunskapen om olika elevers sätt att lära:

Ingen skulle idag komma på tanken att tända en eld genom att gnugga två pinnar mot varandra. Ändå grundas mycket av det som kallas inlärnin g på lika gammalmodiga metoder (s. 83).

När pedagogen bemöter varje elev utifrån hennes/hans förutsättningar och behov, kan hon/han också samtidigt vara med och skapa balans i det kulturella kapitalet som eleverna har med sig hemifrån och som, enligt Lundberg (2005), påverkar deras skolgång. Om man utgår från Bourdieus (1997; 2004) handlingsteori kan man betrakta klassrummet som ett socialt rum, ett fält där elever med olika grader av kulturellt kapital träffas och kämpar om utrymmet eller – såsom Bourdieu säger – där en kamp mellan de dominerade och dominerande pågår. De elever som kommer från familjer med stort kulturellt kapital och som är väl förtrodda med såväl vad samhället kan erbjuda som vad det kan kräva av sina medborgare har lättare att hävda sig och klara sig inom skolfältet än de med litet kulturellt kapital har. Även för elever med lite kulturellt kapital erbjuds plats inom klassens ram, men de kan möta svårigheter p.g.a. att deras habitus föga överensstämmer med de etablerades, till vilka pedagogen själv hör med stor sannolikhet.

Vilket grundmönster eleven än har kan det påverkas på ett eller annat sätt av elevens närmiljö eller de olika mikrosystem, som hon/han ingår i. Exempelvis kan mängden av socialt och kulturellt kapital som eleven har, påverkas av olika faktorer i närmiljön. Pedagogen inom den svenska skolan har ett uppdrag från samhället att stödja de dominerades (elever med lite kulturellt kapital) kamp, eftersom varje elevs förutsättningar skall tas tillvara enligt de olika styrdokumentet. Ett sätt att göra detta kan vara att pedagogen hjälper eleverna att behärska skolans språkspel (jmf Carlgren, 1999), eller de olika skolkoder som uttrycks där, vilket kan göras på olika sätt. Intervjupersoner berättar att majoriteten av eleverna i klassen brukar vara emotionellt centrerade, vilket gör att deras sätt att vara och kommunicera lätt ses som det mest naturliga. Några pedagoger ger exempel på hur de lär mentalt och fysiskt centrerade elever att förstå den i klassen ofta behärskande ”emotionella” koden för att de skall kunna göra sig förstådda där.

Samtidigt som pedagogen skall stödja de dominerade innebär uppdraget även att underblåsa kampen mellan de dominerande och dominerade, eftersom pedagogen skall föra varje elev till samma mål inom samma tidsram, vilket sällan fungerar i praktiken. Konflikten mellan formulerings- och realiseringsarenan, eller denna kraftmätning inom skolfältet, påverkar mer eller mindre direkt pedagogens ställningstaganden i det praktiska arbetet med eleverna. Skolan/klassen utgör ett socialt rum där denna ideologiska konflikt – skapat av själva samhället – uppenbarar sig. Pedagogen dras åt det ena eller andra hållet mellan de olika positionerna inom detta kulturella fält, vilket även mer eller mindre direkt kan påverka elevernas känsla av sammanhang. Intervjupersonerna, som tagit till sig förhållningssättet HD, verkar dras åt det hållet där den enskilda elevens behov prioriteras högst.

Enligt Lpo94 (2000) skall skolan sträva efter att varje elev utvecklar nyfikenhet och lust att lära och sitt eget sätt att lära. Det är sannolikt att om skolan lyckas med detta uppdrag, så kan resultatet bli en stark KASAM hos många elever. Om nu elevens möjlighet till att utvecklas och att lära sig utifrån sina egna förutsättningar kan ses som ett sätt skapa KASAM för henne/honom, behöver pedagogen kanske göra ett ställningstagande för att varje elevs habitus

är lika mycket värd och skall få inrymmas inom klassens ram. Det gäller då att bejaka och ta tillvara varje elevs habitus eller hennes/hans sätt att fungera, lära och kommunicera i klassen. För att pedagogen skall kunna göra detta måste hon/han först lära känna eleverna och deras behov. Därefter kan pedagogen förverkliga detta på flera olika sätt. Intervjupersonerna har valt Human Dynamics för detta ändamål. Det lär också vara möjligt att en pedagog som väljer att arbeta utifrån Gardners multiintelligensteori eller använder sig av auditiva, visuella, taktila och kinestetiska inlärningsstilar i sitt arbete också kan skapa KASAM för elever. Det viktigaste i sammanhanget är ju ändå att pedagogen försöker göra elevens skolsituation så meningsfull, begriplig och hanterbar som möjligt, oavsett vilka metoder som används därtill. Samverkan med andra yrkesgrupper inom skolan och föräldrar får inte heller glömmas bort i detta sammanhang. Inte heller får vi glömma bort det faktum att elevens känsla av sammanhang också kan påverkas av faktorer som finns utanför skolans mikrosystem. Detta bör dock inte hindra pedagogen att försöka skapa KASAM för eleven i klassen/skolan, med eller utan HD.

Intervjupersonerna har talat om HD som ett förhållningssätt som kan användas med olika typer av arbetsmetoder och pedagogiker, förutsatt att de utgår från synen på den unika eleven som är kapabel att lära sig och utvecklas utifrån sina egna premisser. Det viktigaste i valet av pedagogik, arbetssätt och metoder är att pedagogen reflekterar över hur bra de passar de enskilda eleverna och att hon/han är medveten om att allt kanske inte passar alla elever. Genom att använda olika typer av introduktioner, material och skilda arbets- och inlärnings-sätt samt genom att försöka skapa olika typer av miljöer för lärande kan pedagogen troligen tillgodose de flesta elevers behov. En fördel i HD sett ur ett specialpedagogiskt perspektiv, och härledd utifrån intervjupersonernas egna beskrivningar, är just att pedagogerna som tillämpar HD i praktiken tycks vara intresserade av och villiga att hela tiden ompröva sina sätt att vara, kommunicera och samspela med de olika eleverna samt sina sätt att undervisa och organisera arbetet i klassen. När flera pedagoger – ibland arbetslag och till och med hela skolor – delar förhållningssättet HD är även det en fördel sett ur detta perspektiv. Intervjupersonerna tycks mena att det blir en trygghet för elever att alla pedagoger bemöter dem och utformar sin verksamhet utifrån samma värderingar och principer, vilket kan också bli en röd tråd i skolans gemensamma arbete att tillgodose alla elevers behov. Utan denna röda tråd kan det finnas en risk att elevernas utveckling fördröjs eller till och med avstannar ett tag, om eleven bemöts på helt skilda sätt av olika pedagoger.

10.2. Interaktion , inkludering och Human Dynamics

Som framgick av intervjuerna har användningen av Human Dynamics mycket med interaktionen mellan eleven och pedagogen att göra. I denna interaktion står pedagogens salutogena förhållningssätt gentemot de enskilda eleverna i fokus. Genom att bejaka och ta tillvara elevernas förmågor, förutsättningar och behov i kommunikationen med och bemötandet av eleverna samt i utformningen av det pedagogiska arbetet uttrycks pedagogens främjande förhållningssätt gentemot mångfalden i klassen. Fischbeins *et al.* (1996) skolmodell för helhetssyn (se figur 2, sida 8) används för att förklara samspelet mellan individen och miljön i olika sammanhang. Här nedan används den för att diskutera det samspel som enligt intervjupersonerna finns mellan HD-pedagoger och deras elever.

Pedagogen är en del av elevens sociala miljö och hennes/hans agerande påverkar elevens tänkande och självkänsla (Fischbein *et al.*, 2003). Detsamma gäller också omvänt. Den pedagog som utgår från den enskilda elevens grundmönster tycks i mångt och mycket utgå från elevens biologiska och psykiska resurser och samspela med desamma i sin kommu-

nikation med eleven i fråga genom att medvetet anpassa sitt eget sätt att vara efter elevens behov. Detta betraktar Fischbein *et al.* (2003) som elevens påverkan på pedagogens handlande. Anpassningen av kommunikationen och undervisningen bygger på pedagogens kännedom om och förståelse för den enskilda eleven och hans/hennes behov. För att denna anpassning av det egna funktionssättet skall kunna ske måste pedagogen också ha självkännedom, enligt undersökningsgruppen. Detta kan innebära att pedagogen är medveten om sitt eget grundmönster eller de psykiska/biologiska resurserna hon/han själv har och hur de påverkar hennes/hans sätt att vara, kommunicera och undervisa. Även olika faktorer i såväl elevens som pedagogens egen fysiska och sociala miljö samt diverse politiska och ekonomiska faktorer som påverkar den pedagogiska praktiken kan vara viktiga att beakta i detta samspel. Ju mer medveten pedagogen är om de olika påverkansfaktorerna desto lättare kan hon/han hantera dem och i bästa fall använda sig av dem i mångfaldens tjänst.

Skolpolitiken och de olika styrdokumenterna är exempel på sådana påverkansfaktorer. Såsom tidigare framkommit skall pedagogen arbeta utifrån de mål som Lpo94 och andra styrdokument satt upp för skolverksamheten. Intervjupersonerna menar att när de använder HD som sitt verktyg, har de relativt lätt att individualisera undervisningen, vilket gör att åtminstone en del av styrdokumentens mål kan uppnås. I ett inkluderande förhållningssätt är variation i undervisning och arbetssätt också, såsom Vernersson (2003) uttrycker det, en grundförutsättning för elevernas lärande. Enligt undersökningsgruppen kan Human Dynamics således ses som *ett* verktyg för att försöka skapa en inkluderande skola, eller en inkluderande klass. Likväl är det inte troligt att HD ensam skulle klara av uppdraget, vilket inte heller påstås av intervjupersonerna. HD ger exempelvis inte svar på den svåra frågan som flertalet pedagoger brottas med dagligen; nämligen frågan om hur pedagogen kan tillgodose alla elevers behov samtidigt som hon/han skall se till att alla elever uppnår samma mål inom samma tidsram. På det ideala planet anpassar pedagogen stoff och arbetsformer så att varje elevs behov tillgodoses, men samtidigt sätter skolans regelverk (kurs- och timplaner) gränser för hur långt en sådan individualisering kan gå (Persson, 2003). Denna inneboende konflikt mellan individualiseringskrav och målstyrning är skapad av själva samhället. Enligt Persson (2003) är ”mål att uppnå” ett uttryck för samhällets krav på utbildningsväsendet att ge eleverna nationellt definierade minimikunskaper. Ett sådant system beaktar inte individers olikheter. Inför detta dilemma ställs pedagogen utan att samhället ger några förslag hur hon/han skall lösa den här omöjliga ekvationen. På vilket sätt den enskilde pedagogen tar tag i detta problem beror troligen till stor del på hennes/hans människo- och kunskapssyn samt förhållningssätt. Det är förståeligt att många väljer att prioritera målen, eftersom samhällets krav på kvalitetsredovisningar har ökat under de senaste åren. Pedagoger utmanas därmed att förbättra statistiken exempelvis genom att försöka höja resultatet av de nationella proven, som offentliggörs i kvalitetsredovisningarna. De elever som inte anses klara av att nå målen får eventuellt specialundervisning. Kanske har Persson (2003) rätt, när han menar att de tyngsta skälen till att vissa elever får specialpedagogiskt stöd får sökas i diskrepansen mellan vad skolan kräver och hur dessa elever svarar mot skolans krav.

Även en HD-pedagog står inför det ovan beskrivna dilemmat, vilket uppmärksammats av några intervjupersoner. Utifrån undersökningsgruppens berättelser kan man dra den slutsatsen att det är tveksamt om de överhuvudtaget ens kan acceptera kravet att alla elever skall uppnå samtliga mål samtidigt, eftersom kunskapen om behoven hos de olika grundmönstren tycks förpliktiga dem att först och främst bemöta den enskilda elevens behov snarare än att försöka trycka in alla elever i samma form. Om eleven får arbeta utifrån sin egen inlärningsprocess, är det likväl sannolikt att hon/han uppnår de uppställda målen snabbare än om hon/han inte får det.

Human Dynamics erkänner miljöns och kulturens påverkan på den enskilda eleven. Även om omgivningens inflytande inte bestämmer grundmönstret, kan det stödja eller störa elevens eget sätt att fungera (Seagal *et al.*, 1997). Intervjupersonerna tycks mena att de, tack vare sin kunskap om HD, kan försöka forma elevens sociala och fysiska miljö i skolan så att den stödjer elevens utvecklings- och inlärningsprocess. Några intervjupersoner påpekar dock att detta är svårt, eftersom yttre ramar – exempelvis tillgängliga lokaler – kan utgöra hinder i detta arbete. Pedagogen som tillämpar kunskapen om olika inlärningsstilar (Dunn, 2003; Dunn *et al.*, 1995) och om de multipla intelligenserna (Gardner, 1998; 2000; 2001) tycks också ha tillgång till ett verktyg, som kan hjälpa henne/honom utforma en god lärandemiljö. Pedagogen kan även försöka skapa en trygghet och för olikheter tillåtande atmosfär i klassen genom att i ord och handling lyfta fram mångfaldens möjligheter snarare än dess svårigheter. Intervjupersonerna i denna uppsats menar att bara genom att öppna samtala om olikheterna hos människor i allmänhet och elever i synnerhet kommer man långt i denna process. När den sociala miljön i klassen är trygg och stabil, kan den positivt påverka både elevens motivation, lärande och handlingsförmåga. Självklart kan även den sociala hemmiljön, kamratgrupper utanför skolmiljön eller alla de olika mikrosystemen – för att låna Bronfenbrenners (1979) begrepp – som eleven ingår i, påverka elevens motivation och arbete i skolan såväl åt positiv som åt negativ riktning. Detsamma gäller även den mängd kulturellt och socialt kapital som eleven har. Dessa faktorer bör dock inte ses som ett hinder utan snarare som en utmaning för att pedagogen skall göra allt som är möjligt för att bygga upp en hälsofrämjande fysisk och social miljö för alla elever i klassen. Att skapa KASAM för eleverna kan vara en del av den främjande sociala miljön. Försöket att skapa en främjande fysisk miljö kan exempelvis handla om att ordna lämpliga arbetsplatser, inredningar och arbetsmaterial till varje elev. Detta är förstås inte lätt och tyvärr inte ens alltid möjligt att genomföra, eftersom även HD-pedagogers arbete styrs av fördelningen av de ekonomiska och mänskliga resurserna, vilket framkommit i undersökningen.

Försöket att anpassa undervisningen är viktigt ur ett inkluderingsperspektiv, eftersom inkludering handlar mycket om att anpassa skolan efter den mänskliga variationsbredden och att ändra den värdesatta helheten så att alla hittar en plats där, såsom Tøssebro (2000) framhåller. Att skapa en inkluderande skola är dock en stor uppgift, som inte ensam kan bäras av pedagoger, med eller utan kunskap om HD. Enligt Göransson (2004) kännetecknas den inkluderande skolan av olika grupper som samarbetar inom skolan kring frågor som rör skolverksamheten. Emanuelsson (2000) är på samma linje och menar att det är viktigt att skolans verksamhet präglas av samverkan, som är nödvändig för ett optimalt utnyttjande av all tillgänglig kompetens. Han anser också att när samverkan inte räcker till, behöver skolan som sådan tillskott (specialister, resurser) för att den skall utvecklas och bli bättre skickad att svara mot olika barns behov. Göransson (2004) anser att det inte är bara sättet att undervisa som behöver utvecklas utan det behöver även skolans verksamhet som helhet att göra. Skolan måste skapa en delaktighet för alla i en gemenskap där olikheter ses som ett värde. Intervjupersonerna tycks se Human Dynamics som ett verktyg, med vilket pedagogen kan skapa en sådan gemenskap inom den egna klassens ram, men frågan om inkludering berör mer än så. Att skapa en inkluderande skola kan kräva omstrukturering av hela skolan och förändring av skolans kultur (Göransson, 2004), vilket kräver mer än en eller flera pedagogers ansträngningar. Därmed inte sagt att dessa ansträngningar skulle vara förgäves. Ty många bäckar små...

10.3. Resultat ur ett specialpedagogiskt perspektiv

Specialpedagogik definieras inom denna uppsats som pedagogik eller pedagogiskt arbete som undandrar hinder, förebygger svårigheter och som ser och tar tillvara mångfalden i en klass. Frågeställningen kring huruvida HD kan enligt intervjupersonerna användas som ett verktyg för att göra allt detta har redan till stor del blivit besvarad. Om pedagogen lyckas i sitt bemötande av mångfalden i en klass utgå från varje elevs förmågor och förutsättningar som finns hos de olika grundmönstrena och utveckla den tredje principen hos henne/honom, lär detta underlätta varje elevs skolgång. Klyftan mellan elevens tänkande och det som läraren försöker presentera kan därmed minskas, i bästa fall med känsla av meningsfullhet som följd (jmf Andersson, 1986). Motivationen och känslan av sammanhang hos eleverna lär också höjas, vilket i sin tur kan bidra till att förebygga svårigheter och undandra hinder för många barn.

Det är uppenbart att intervjupersonerna är måna om att starta sökandet efter orsaker till elevens eventuella svårigheter i sin egen kommunikation och undervisning eller i skolmiljön snarare än att först söka orsaker till svårigheter hos eleven själv. Persson (2003) menar att det krävs mycket kompetens och civilt mod för att antyda att en elevs svårigheter kan bero på brister i undervisningen.

Ett främjande förhållningssätt hos pedagogen kan vara avgörande för elever i svårigheter (Danielsson *et al.*, 1996). Att eleven blir sedd och hörd, har en förtroendefull relation till pedagogen och blir bemött med respekt är viktiga stimulansfaktorer i en undervisningssituation (Björklid *et al.*, 1996). Intervjupersonerna verkar bemöta elever i svårigheter utifrån det salutogena förhållningssättet. Såsom tidigare framkommit tycks undersökningsgruppen se de elever som är behov av särskilt stöd – vare sig de t.ex. är i läs- och skrivsvårigheter eller är s.k. bokstavs barn – och de särbegåvade eleverna som en del av mångfalden. Utifrån sin erfarenhet menar de att HD kan användas i bemötandet av dessa barn, eftersom de har också sina egna grundmönster, även om det ibland kan vara svårt att se och upptäcka det bakom svårigheterna. Förhållningssättet att alla elever har särskilda behov är avgörande i detta sammanhang. Oavsett om eleven är särbegåvad eller ”normalbegåvad”, är i behov av särskilt stöd på grund av funktionshinder eller diagnostiserade svårigheter eller har lite alternativt mycket kulturellt kapital, kan hon/han bemötas utifrån HD och därmed få mer meningsfull tillvaro och skolgång i skolan.

Utifrån det specialpedagogiska perspektivet kan man finna att det dock krävs mer för att vissa elevers behov kan bli tillgodosedda. Pedagogen behöver också ha kunskaper om de specifika behov som finns hos barn med olika diagnoser och funktionshinder samt hur dessa behov kan tillgodoses. HD ger inte pedagogerna denna kunskap, men om de även skaffar sig mer specifika specialpedagogiska kunskaper, lär deras arbete med att bemöta elever i svårigheter utifrån dessa elevers *alla* behov bli lättare. Flera intervjupersoner har även själva påpekat – såsom tidigare framkommit – att när deras egna kunskaper inte räcker till, söker de hjälp till dessa elever från andra håll.

Persson (2003) menar att förmågan att reflektera över de pedagogiska konsekvenserna av elevens svårigheter och vetskapen om var stöd och experthjälp kan fås ingår i den specialpedagogiska grundkompetensen som varje lärare bör ha. Detsamma borde även gälla förmågan att identifiera elevens behov och ta tillvara hennes/hans förmågor och kompetenser. Enligt regeringens proposition (1999/2000:135) är det lärarutbildningen som skall ge pedagogerna denna kompetens. De pedagoger som inte omfattas av den nya lärarutbildningen

får dock söka alternativa vägar för att lära sig att organisera arbetet med hänsyn till barns olika behov. Intervjupersonerna i denna undersökning tycks ha förvärvat åtminstone en del av denna specialpedagogiska grundkompetens genom HD. Det förefaller som om de funnit ett slags inifrånperspektiv på eleven. Gustavsson (1997) menar att när pedagogen anpassar uppgifterna efter elevens förmåga samt ger henne/honom det stöd hon/han behöver, lär eleven ha bättre förutsättningar till utveckling och lärande än vad annars vore fallet.

Även om HD inte omfattar kunskapen om alla elevers specifika behov, tycks HD och den praktiska tillämpningen av den vara ett kraftfullt verktyg i pedagogens hand. Men huruvida detta verktyg används för att bejaka och ta tillvara mångfalden eller förebygga svårigheter och undandräja hinder beror helt och hållet på pedagogen. Den stora nackdelen är just det faktum att en pedagog som tror sig ha goda kunskaper i HD, men som inte använder denna kunskap för att förändra sin praktik, kan fördärva redskapet genom att enbart använda det för att kategorisera elever. Då används detta verktyg – i bästa fall – bara för att bejaka mångfalden, men inte för att ta tillvara den, vilket går stick i stäv mot den syn på specialpedagogik som lyfts fram i denna uppsats.

Undersökningen har till stor del varit individcentrerad, såväl den enskilda eleven som pedagogen har stått i centrum. Det är likväl uppenbart – såsom tidigare diskuterats – att interaktionen mellan olika elever i klassen samt mellan pedagogen och eleverna är viktig även i en HD-klass. Framför allt är det pedagogiska ledarskapet viktigt i detta sammanhang. Eftersom pedagogen som ledare har att styra de olika grupprocesser som sker i klassen samtidigt som hon/han har att tillgodose varje enskild elevs behov, är det viktigt att också arbeta med klassen och att utöka förståelsen för och acceptansen av olikheter såväl inom den egna klassens som inom hela skolans ram. Pedagogen kan genom sitt ledarskap bemöta variationen i klassen som en möjlighet (jmf Fischbein, 2003) och därmed vara en god förebild för eleverna. Fischbein *et al.* (2003) anser att pedagogen måste ha kunskap om hur olikheter mellan gruppdeltagare kan erbjuda positiva utmaningar och inte se dem som hot som inbjuder till utstötning. Kunskapen om det egna och elevernas grundmönster kan pedagogen använda för att utöka de enskilda elevernas självkänsla och självkänedom och för att skapa förståelse för olikheterna hos elevgruppen. Detta kan i bästa fall leda till att elevernas tolerans och förståelse för andra barn – som annars kanske skulle kunna betraktas som udda och bli utsatta – ökar, vilket i sin tur kan förbättra arbetsklimatet i klassen och därigenom förebygga svårigheter för dessa ”annorlunda” barn. Seagal och Horne (1994) ser denna medvetenhet om skillnaderna mellan olika medlemmar inom gruppen som mycket positivt, eftersom olikheterna kan då bli tillgångar snarare än ”hinder” och gruppens prestation kan bli större än summan av delarna.

10.4. Human Dynamics och en inkluderande skola

Det övergripande syftet för denna uppsats var att undersöka om HD-pedagoger anser att HD kan användas för att skapa en inkluderande skola. Hela den föregående diskussionen har pekat åt samma riktning, nämligen att de uppfattar att HD kan användas som *ett* verktyg i detta ändamål.

I början av denna uppsats fastslogs det att inkludering här ses som en anpassning av skolan efter eleverna sett ur ett relationellt perspektiv. Det har visat sig att pedagoger som använder sig av HD försöker kommunicera och samspela med de olika eleverna samt anpassa sin undervisning och sitt arbetssätt utifrån dessa elevers behov och förutsättningar. Elever i svårigheter, särbegåvade och alldeles ”vanliga” elever har berörts utifrån pedagogers

erfarenheter och funderingar. Självklart har inte hela den komplexa mänskliga bredden av olikheter som finns hos människor i allmänhet och elever i synnerhet kunnat beröras i denna uppsats, vilket kan ses som en nackdel i samband med diskussion om en inkluderande skola. Och att försöka generalisera utifrån sju erfarna HD-pedagogers och 26 mindre erfarna HD-pedagogers sätt att se på HD: s möjligheter till att skapa en inkluderande skola är vanskligt. Tänkvärt är ändå det faktum att redan de pedagoger som endast har basutbildning i HD men inte erfarenhet av att tillämpa den i praktiken tycks ha tilltro till dess möjligheter.

Redan det faktum att HD-pedagoger är villiga att göra sitt yttersta för att bemöta mångfalden inom den egna klassens ram bådär gott för framtiden ur ett inkluderingsperspektiv. Därmed inte sagt att Human Dynamics löser alla problem och är tillräcklig för att bemöta alla de särskilda behov som enskilda elever har, men man kan betrakta HD som *ett* verktyg för att skapa en inkluderande skola, oavsett om det i vissa fall även kan behövas användning av andra verktyg och till och med en total omstrukturering av skolan som helhet så att mångfalden ses som ett värde, snarare än som ett hinder.

11. NYA FORSKNINGSUPPSLAG

Undersökningen visar att HD-utbildade pedagoger anser att HD kan användas vid bemötandet av elever i svårigheter. Det är samtidigt uppenbart att HD inte ännu ger något heltäckande svar på hur pedagogen exempelvis kan stödja utvecklingsprocessen hos utvecklingshämmande elever eller elever med olika slags beteendestörningar. Detsamma gäller också frågan om huruvida det finns några kopplingar mellan elevernas grundmönster och eventuella funktions- eller utvecklingshinder.

En intressant aspekt kring elever med olika diagnoser lyfts fram i undersökningen. Några intervjupersoner menar nämligen att grundmönstret tycks påverka funktionshindret och vice versa. Det tycks finnas all anledning till att forska vidare kring olika diagnoser och funktionshinder utifrån ett HD-perspektiv. Framför allt vore det värt att undersöka huruvida intervjupersonernas erfarenheter av att elevens grundmönster antingen tycks förstärka eller försvaga elevens funktionshinder går att verifiera i en akademisk undersökning. Ett ännu outforskat område kring HD och specialpedagogik är också huruvida vissa typer av diagnoser är vanligare hos elever med ett bestämt grundmönster än hos andra och huruvida diagnostiseringen av vissa elever har haft kopplingar till elevens grundmönster. Även frågan om hur HD kan användas som verktyg för att bejaka förmågor/starka sidor hos elever med diagnos och att förstärka deras allsidiga utveckling skulle ha behov av att bli belyst. Det kan också finnas skäl till att genom forskning skapa nya teoretiska ramar för HD-praktiken.

Här finns det således gott om uppslag till en framtida avhandling inom specialpedagogik. En longitudinell, tvärvetenskaplig undersökning, där både elevens grundmönster och diagnos sätts i fokus, behövs för att säkerställa tillförlitligheten i forskningsarbetet. Eventuellt kunde fallstudier användas som metod i detta sammanhang.

Framför allt vore det intressant att söka svar på följande frågeställningar:

1. Finns det kopplingar mellan elevens grundmönster (inklusive behov hos detsamma) och diagnos (inklusive de behov som ett funktionshinder/utvecklingshinder har)? Vilka kopplingar finns det i så fall och hur ser de ut?
 - a) Är elever med Aspergers symptom ofta mentalt centrerade?
 - b) Är elever med ADHD –diagnos ofta emotionella-mentala?
 - c) Har fysiska-emotionella elever ofta läs- och skrivsvårigheter?
 - d) Kan dyslexi utgå från grundmönstret? Fysisk och emotionell dyslexi?
2. Förstärker/försvagar grundmönstret elevens diagnos? Hur i så fall?
3. Kan pedagogerna använda denna kunskap för att förebygga svårigheter för dessa elever och förbättra deras intellektuella och sociala utveckling? Hur i så fall?
4. Kan pedagoger använda HD för att tillgodose dessa elevers behov? Hur i så fall?
5. Vilka andra komplementära verktyg behövs för att bemöta dessa elevers behov?

Styrdokumentet betonar vikten av ”en skola för alla”. Enligt intervjupersonerna kan pedagoger använda kunskapen om HD på ett sådant sätt att en stor del av mångfalden i en klass både kan bejakas och tas tillvara. Kanske kan kunskapen om de olika grundmönstrena användas för att utveckla de starka sidorna och förstärka de ”mindre starka” sidorna hos elever i behov av särskilt stöd. Om detta är möjligt, hur kan vi göra det?

REFERENSER

- Ahlbin, C. & Ek, H. (2001). *Att ta tillvara på barns olikheter med hjälp av Human Dynamics*. Kristianstad: C-uppsats från Grundskollärlinjen.
- Andersson, B-E. (1986). *Utvecklingsekologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2002). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Arte, H. & Berglund, L. (1985). *Specialpedagogik*. Lund: Studentlitteratur.
- Atterström, H. & Persson, R. S. (2000). *Brister eller olikheter? Specialpedagogik på alternativa grundvalar*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergström, B. (2002). *Alla barn har särskilda behov*. Stockholm: Runa förlag.
- Bergström, B., Eriksson, A., Fältstam, B. & Grundqvist Grybb, A. (1988). *Final report. Pilot project "Personality-related education and development". School year 1987-88*. Vårby: Human Dynamics, Sweden.
- Bergström, B. & Bjuhr, E. (1999). *Human Dynamics.Handledning. Lärprocesser och övningar för de tre principernas utveckling*. Human Dynamics international, Inc.
- Bergström, B. (1993). *Human Dynamics som redskap för kompetensutveckling för lärare. Teoribakgrund och exempel*. Stockholm: C-uppsats i pedagogik vid Pedagogiska institutionen, Stockholms Universitet.
- Bergström, B. & Saarukka, S. (2004). *Pedagogikens tango. Om individen, gruppen, tänkande och lärande*. Stockholm: Runa förlag.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bourdieu, P. (1997). *Kultur och kritik*. Göteborg: Daidalos.
- Bourdieu, P. (2004). *Praktiskt förnuft. Bidrag till en handlingsteori*. Göteborg: Daidalos.
- Braadland, N. (1997). En skole for alle – alle inkludert. Jan Tøssebro (red.) *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development. Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Campbell, B. (1997). *Multipla intelligenser – en metodhandbok*. Jönköping: Brain Books AB.
- Carlgren, I. (1999). *Miljöer för lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Danielsson, L. & Liljeroth, I. (1996). *Vägval och växande. Förhållningssätt, kunskap och specialpedagogik för yrkesverksamma hjälpare*. Stockholm: Liber.
- Denscombe, M. (2000). *Forskningshandboken – för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dryden, G. & Vos, J. (2001). *Nya Inlärningsrevolutionen. Hur vi kan förändra vårt sätt att lära oss*. Jönköping: Brain Books.
- Dunn R., Dunn K. & Treffinger D. (1995). *Alla barn är begåvade – på sitt sätt*. Jönköping: Brain Books AB.

- Dunn, R. (2003). *Nu fattar jag! Att hitta och använda sin inlärningsstil*. Jönköping: Brain Books AB.
- Emanuelsson, I.; Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området: En kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Emanuelsson, I. (2000). *Hotet mot en skola för alla*. Lärarförbundets hemsida 2005-02-19. <http://www.lararforbundet.se/web/papers.nsf/Documents/002E1E5B>. Artikel skriven 2000-04-04.
- Fischbein S., Kylén G., Alba G., Frank K. & Kylén A. (1996). *En modell för helhetssyn. Del IV. En samspelsmodell utifrån pedagogiskt perspektiv. Ett undervisnings- och arbetsmaterial för lärarutbildningen*. Stockholm: LHS Institutionen för specialpedagogik.
- Fischbein, S. & Österberg, O. (2003). *Mötet med alla barn – ett specialpedagogiskt perspektiv*. Stockholm: Gothia.
- FN: s standardregler för att tillförsäkra människor med funktionsnedsättning jämlikhet och delaktighet (2002). Umeå: Konsulterna Axengrip.
- Gardner, H. (2000). *Den bildade människan. Hur vi verkligen förstår det vi lär oss*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. (2002). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. (2001). *Intelligenserna i nya perspektiv*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gardner, H. (1998). *Så tänker barn – och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books AB.
- Glosson, F. D. (2002). *Exploring the Impact the Human Dynamics Program in a Healthcare Organization: A Case Study*. Cardinal Strich University: A dissertation submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Education in Leadership for the Advancement of Learning and Service.
- Goleman, D. (2003). *Känslans intelligens: Om att utveckla vår emotionella kapacitet för ett tryggare och mänskligare samhälle*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- GRF 1994: 1194. *Grundskoleförordning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Grinder, M. (1999). *Ledarskap och lärande i klassrummet*. Jönköping: Brain Books AB.
- Gustavsson, A. (1997). Inifrån utanförskapet. Jan Tøssebro (red.) *Den vanskelige integreringen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Göransson, K. (2004). *Barn som blir elever – om olikheter, undervisning och inkludering*. Stockholm: ala FUB: s Forskningsstiftelse.
- Haggerty, J. F. (1998). *The Culture of Being Physically Centered*. The Union Institute: Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for a Doctor of Philosophy in Organizational Behaviour. Learner 110654. January 15, 1998.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Heimdahl Mattson, E. (1998). *The School Situation of Students with Motor Disabilities. Interaction of Individual Prerequisites and Environmental Demands*. Stockholm: HLS Förlag.

- Helldin, R. (2000). *Kommunerna och den specialpedagogiska verksamheten. Nutid och framtid*. Stockholm: HLS Förlag.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997). *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, B. & Svedner, P. O. (2001). *Examensarbetet i lärarutbildningen. Undersökningsmetoder och språklig utformning*. Uppsala: Kunskapsföretaget i Uppsala AB.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.
- Lazear, D. (1998). *Åtta sätt att undervisa. Konsten att undervisa med multipla intelligenser*. Jönköping: Brain Books AB.
- Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet, Lpo94* (2000). Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Nordgren, M. & Öberg, J. (2004). *Human Dynamics. Ett redskap för att möta individens olika förutsättningar och behov i lärandet*. Stockholm: C-uppsats från Allmänna utbildningsområdet, Lärarprogrammet vid Institutionen för Individ, Omvärld och Lärande.
- Norell, G. & Svensson, T. (2001). *En skola för alla? Pedagoger som ser det unika i varje elevs sätt att lära! Kan Human Dynamics vara ett möjligt verbalt redskap till att åstadkomma detta?* Malmö: C-uppsats från Institutionen för individ och samhälle.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003). *Forskningsmetodikens grunder. Att planera, genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, B. (2003). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Prop. 1992/93:220. *Regeringens proposition. En ny läroplan och ett nytt betygssystem för grundskolan, sameskolan, specialskolan och den obligatoriska särskolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Prop. 1999/2 000:135. *Regeringens proposition. En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildnings- och kulturdepartementet.
- Salamancadeklarationen och Salamanca +5* (2001). Svenska Uneskorådets skriftserie nr 1/2001. (Tidigare publicering i nr 4/96).
- Seagal, S. & Horne, D. (2001). *Boken om Human Dynamics*. Hässelby: Runa förlag.
- Seagal, S. & Horne, D. (1994). Human Dynamics: A Foundation for the Learning Organization. *The Systems Thinker*. Volume 5. No. 4. Cambridge: Pegasus Communications, Inc.
- Seagal, S. & Horne, D. (1997). *Human Dynamics. A New Framework for Understanding People and Realizing the Potential in our Organizations*. Cambridge: Pegasus Communications, Inc.
- Seagal, S., Horne, D. & Bergström, B. (2000). *Human Dynamics. Att lära på olika sätt*. Human Dynamics international, Inc.
- Seagal, S. & Horne, D. (2003:1). Human Dynamics for the 21st Century. *The Systems Thinker*. Volume 14. No 1. February 2003, s. 2-6. Cambridge: Pegasus Communications, Inc.

Seagal, S. & Horne, D. (utg.år saknas). *The Human Dynamics Training Program for Teachers*. Topanga, CA 90290: Human Dynamics International. (Fotokopia).

Seagal, S. (1989). Human Dynamics Training Program For Teachers Offered. *New Horizons for Learning. On the Beam*. An International Human Resource Network. Volume IX, No. 2, Winter 1989.

Seagal, S.; Horne, D. & O'Toole, L. (2003:2). *Human Dynamics utbildningsprogram för personlig-, interpersonell- och teamutveckling. Samverkan och utveckling*. Human Dynamics international, Inc.

SFS 1985:1100. *Skollagen*. Stockholm: <http://rixlex.riksdagen.se>

Svensson, A. B. (2004). *Framgångsrikt ledarskap i klassen*. Grimstorp: Relamore Media.

Tetler, S. (2000:1). *Den inkluderande skole – fra vision til virkelighed*. Köpenhamn: Nordisk Forlag.

Tetler, S. (2000:2). Rummelighedens didaktik. Jesper Holst, Søren Langager & Susan Tetler (red.) *Specialpædagogik i en brydningstid*. Århus: Forlaget Systime A/S.

Tøssebro, J. (2000). Integreringsprincipen i teori och praktik. Magnus Tideman (red.) *Antologi. HANDIKAPP synsätt, principer, perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Vernersson, I-L. (2002). *Specialpedagogik i ett inkluderande perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Westling Allodi, M. (2002). Gränser i skolan. Vilka funktioner har differentierade grupper? *LOCUS 1/2*, s. 4-19.

Zohar, D. & Marshall, I. (2000). *Själens intelligens*. Stockholm: Bokförlaget Forum.

Föreläsningar

Brändström, S. *Hur utveckla exceptionell förmåga inom ramen för en inkluderande skola?* Forskarseminarium. Specialpedagogiskt Forum: LHS 7/6 2004.

Fischbein, S. *Specialpedagogisk forskning. Interaktionism*. Fördjupningskurs i barn- och ungdomsvetenskap/specialpedagogik: LHS 25/11 2004.

Lundberg, I. *God läsutveckling*. Föreläsning inom fortbildningskursen Språkutvecklande arbete som anordnats av Barn- och utbildningsförvaltningen i Huddinge: Huddinge gymnasiums aula 27/1 2005.

FIGURFÖRTECKNING

Figur 1	Kunnande enligt de studerades perspektiv	3
Figur 2	En relationell modell för helhetssyn på eleven i skolan	8
Figur 3	De mentala, emotionella och fysiska principerna och deras viktigaste egenskaper	17
Figur 4	De fem vanligaste grundmönstrena och den tredje principen som står i fokus för utvecklingen inom dem	22
Figur 5	Översiktlig skiss över de metoder som användes i undersökningen	34
Figur 6	Översiktlig skiss över de huvudsakliga stegen i bearbetningsfasen	38

TABELLFÖRTECKNING

Tabell 1	I vilken mån instämmer pedagogerna i påståendena 1, 3, 4 och 9?	62
Tabell 2	I vilken mån instämmer pedagogerna i påståendena kring alla barn inklusive särbegåvade barn och barn i behov av särskilt stöd?	63

Bilaga 1: Enkätundersökning med öppna frågor

ENKÄTUNDERSÖKNING OM HUMAN DYNAMICS OCH MÅNGFALDEN I EN KLASS

A. Bakgrund

1. Hur länge har du arbetat som lärare?
2. Vad har du för lärarutbildning?
3. Hur kom du först i kontakt med Human Dynamics?
4. Hur länge har du arbetat med Human Dynamics?
5. I vilka skolår har du arbetat med Human Dynamics?
6. Vad var det som gjorde att du valde att arbeta med Human Dynamics?
7. Hur lärde du dig att använda HD?

B. Allmänt om Human Dynamics utifrån pedagogperspektiv

8. Jobbar hela din skola utifrån Human Dynamics? Om *ja*, fördelar/nackdelar med det?
9. Använder du dig av HD tillsammans med någon speciell pedagogik eller arbetssätt? Om *ja*, vad har fått dig att välja just denna pedagogik? Hur passar den in i tankegångarna bakom HD?
10. Vad innebär HD för dig i ditt dagliga arbete med barnen? Ge gärna något exempel!

C. Mångfald: Att se och ta tillvara elevernas behov och förutsättningar med hjälp av Human Dynamics

11. Hur skulle du beskriva det förhållningssätt som finns bakom HD?
12. Kan man som pedagog utgå från varje elevs behov och förutsättningar med hjälp av HD?
Om *ja*, hur i så fall? Om *nej*, varför inte?
13. Kan du ge ett konkret exempel på en situation där du upplevt att HD hjälpt dig att bemöta en enskild elevs behov och förutsättningar?
14. Hur har det faktum att du själv identifierat ditt eget grundmönster påverkat ditt bemötande av barn? Ge gärna exempel på någon konkret situation!
15. Har du försökt ta reda på vilka olika grundmönster dina elever har?
 - Om *ja*, hur har du gått tillväga för att ta reda på dem?
 - På vilket sätt har kunskapen om de olika elevernas grundmönster hjälpt dig i ditt bemötande av barn?
16. Har du pratat med dina elever om de olika grundmönster som finns?
Om *ja*, varför? Om *nej*, varför inte?
17. Kan du ge några exempel på hur dina kunskaper om de olika grundmönstren påverkat
 - a) din kontakt och ditt samspel med elever, samt
 - b) planeringen av undervisningen och arbetssätt?
18. Kan du ge något exempel på en situation där HD har hjälpt dig att bemöta en fysiskt centrerad elevs behov?
19. Har du något exempel på hur du använt dig av kunskaper i HD i bemötandet av mentalt centrerade barn?
20. Vilka erfarenheter har du av bemötandet av de emotionellt centrerade barnen med hjälp av HD?
Ge gärna exempel!

21. Kan du ge några exempel på hur du praktiskt gått tillväga för att utveckla den mentala principen hos barnen?
22. Kan du ge några exempel på hur du praktiskt gått tillväga för att utveckla den fysiska principen hos barnen?
23. Kan du ge några exempel på hur du praktiskt gått tillväga för att utveckla den emotionella principen hos barnen?

D. Specialpedagogik

24. Vad är din erfarenhet av HD i bemötandet av elever i svårigheter?
 - a. Kan HD användas för att utgå från dessa elevers behov och förutsättningar?
Om *ja*, hur? Om *nej*, varför inte?
25. Vad är din erfarenhet av att använda HD för att bemöta elever som har läs- och skrivsvårigheter? Ge gärna exempel!
26. Hur använder du dig HD i bemötandet av s.k. bokstavs barn? Vad är din erfarenhet? Ge gärna egna exempel!
27. Hur passar HD till bemötandet av barn som är särbegåvade (=barn med en eller flera specifika begåvningar)? Varför?
28. Hur passar HD till bemötandet av elever med olika kulturella bakgrund? Varför?
29. Kan HD användas för att undandöja hinder och förebygga svårigheter för alla barn?
 - a. Om *ja*, hur?
 - b. Om *nej*, varför inte?Ge gärna exempel!
30. Kan HD vara ett verktyg för att skapa en inkluderande skola (=en skola där alla elever får plats och där alla får arbeta utifrån sina behov och förutsättningar)? Varför? Varför inte?

E. Avslutande frågor: Allmänt

31. Vilka fördelar ser du med HD i ditt arbete?
32. Finns det några nackdelar? Vilka i så fall?
33. Finns det någonting mer som du vill berätta om när det gäller användningen av HD i skolan?

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!

Bilaga 2: Enkätundersökning med fasta svarsalternativ

Lärarenkät om Human Dynamics

Syfte: Att ta reda på pedagogers tankar om Human Dynamics i bemötandet av och i arbetet med alla elever i en klass.

Nedan finns en rad påståenden om Human Dynamics. Vänligen ta spontant ställning till varje påstående och markera Din uppfattning med ett kryss (X) för det alternativ som bäst visar graden av överensstämmelse med dina tankar om Human Dynamics och mångfalden i en klass.

Påståenden

1. Kunskapen om Human Dynamics ger pedagogen en positiv syn på mångfalden i en klass.

Instämmer helt
Instämmer delvis
Instämmer knappast
Instämmer ej

2. Att pedagogen identifierar sitt eget grundmönster är en förutsättning för hennes/hans arbete med HD i klassen.

Instämmer helt
Instämmer delvis
Instämmer knappast
Instämmer ej

3. Human Dynamics är ett förhållningssätt som bejakar olikheterna i en klass.

Instämmer helt
Instämmer delvis
Instämmer knappast
Instämmer ej

4. Human Dynamics är ett förhållningssätt som tar tillvara olikheterna i en klass.

Instämmer helt
Instämmer delvis
Instämmer knappast
Instämmer ej

5. Pedagogen kan utgå från varje elevs behov och förutsättningar med hjälp av HD.

Instämmer helt
Instämmer delvis
Instämmer knappast
Instämmer ej

6. Human Dynamics kan användas för att bemöta behoven hos elever i läs- och skrivsvårigheter.

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer knappast

Instämmer ej

7. Pedagogen kan ta tillvara särbegåvade elevers (= elever med en eller flera särskilda begåvningar) behov med hjälp av HD.

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer knappast

Instämmer ej

8. Human Dynamics är ett verktyg som pedagogerna kan använda sig av i sitt bemötande av elever med olika slags diagnoser.

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer knappast

Instämmer ej

9. Pedagogerna som använder sig av förhållningssättet HD anpassar sin undervisning och sitt arbetssätt efter elevernas behov.

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer knappast

Instämmer ej

10. Human Dynamics kan vara ett verktyg för att skapa *en skola för alla*.

Instämmer helt

Instämmer delvis

Instämmer knappast

Instämmer ej

11. Kan pedagogerna använda sig av Human Dynamics som ett verktyg för att skapa en inkluderande skola (= en skola där alla elever oavsett behov och förutsättningar har möjlighet att arbeta utifrån desamma inom den egna klassens ram)? Motivera gärna ditt svar!

TACK FÖR DIN MEDVERKAN!



Lärarhögskolan i Stockholm
Institutionen för individ, omvärld och lärande

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap, 61-80p

Magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: MAGISTERUPPSATS I PEDAGOGIK, ISSN 1404-9023.

Tidigare utgivna D-uppsatser (magisteruppsatser) nr 1-31, med inriktning mot specialpedagogik, har givits ut i serien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad.

Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 96 30).

Utgivna publikationer:

Nr 1 (2000) Karin Arnesén & Jessica Kjerrman: Barnets bästa i utlänningslagen.

Nr 2 (2000) Christina Sandberg: Språk och Identitet. Pedagogers språkbruk i förskolan i två områden med olika socioekonomiska strukturer och språkkulturer.

Nr 3 (2000) Linda Åkerström: Mamma, vi ses väl igen? Om vikten av att hjälpa barn som sörjer en anhörigs död.

Nr 4 (2000) Perina Breimark: Finns det plats för 7-åringarnas rörelsebehov? - Om inlärning och kroppsrörelse i en svensk och en engelsk skola.

Nr 5 (2000) Anamarija Todorov: DET VAR EN GÅNG TRE BOCKAR... Barns tolkning av en känd folksagas text och undertext.

Nr 6 (2000) Nicklas Lundberg: Betydelse av drama i förskola och skola.

Nr 7 (2000) Anders Nylén: Pedagogens betydelse för samspelet mellan småbarn i förskolan.

Nr 8 (2000) Annelie Fredricson: FÖRSKOLANS MÖTE MED BARBIE, MC-MÖSS OCH DATORER.

Intervjuer med sex förskollärare om barns leksaker och nya medier.

Nr 9 (2000) Roufia Hosseinian & Camilla Nordin: Elevinflytande i gymnasieskolan. En enkätundersökning gjord vid tre olika gymnasieskolor i Stockholms län.

Nr 10 (2000) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan. 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.

Nr 11 (2000) Suzanne Kriström: Övergång till föräldraskap. Hur upplever 20 förstagångsföräldrar att deras roller, relationer, aktiviteter och tid har förändrats sedan de blev föräldrar?

Nr 12 (2001) Göta Eriksson: Matematiskt lärande. Ett radikalkonstruktivistiskt perspektiv. En litteraturstudie.

Nr 13 (2001) Birgitta Fagerlund: Att berätta med ord och bild - en studie om barns fria textskapande.

v.g.v

- Nr 14 (2001) Lena Sundbaum: Pedagogiska strategier inom bildämnet – stimulans och utveckling av kreativitet, fantasi och skapande förmåga hos barn med autism.
- Nr 15 (2001) Bodil Halvars-Franzén: Det kompetenta barnet – varför behöver vi ett kompetent barn just nu, i vår tid och i vårt samhälle.
- Nr 16 (2001) Ulrika Djerf Hedbom: "Hästen, hästen skakar på sin man" en studie om små barns första möten med sång.
- Nr 17 (2001) Maria Kraemer Lidén: Kvalitet i Förskolan, 16 förskollärares syn på kvalitet i yrket.
- Nr 18 (2001) Birgitta Thulén: Skolledarrollen i grundskolan – en diskussion om ledarroller och perspektiv på ledarskap.
- Nr 19 (2001) Ulla Morales-Adefalk: Anpassad studiegång och sen då? Nätverket kring två gymnasieelevers skolgång.
- Nr 20 (2001) Annika Kristoffersson: Diagnos på en debatt om diagnoser. Reaktionen på Eva Kärfves bok *Hjärnspöken, DAMP och hotet mot folkhälsan* i tryckta medier under hösten -00 och våren -01.
- Nr 21 (2002) Bengt Wahlund: Åtgärdsprogram – för vad och för vem? En analys av lärares utsagor om barn och ungdomar, skrivna inom ramen för kurser i specialpedagogik.
- Nr 22 (2002) Ann-Christine Wennergren: Dialogiskt lärande för elever i hörselklass. En studie om att utveckla ett förhållningssätt.
- Nr 23 (2002) Anna Egwall: Specialpedagogiska centra och specialpedagogens yrkesroll.
- Nr 24 (2002) Anna-Lena Ljusberg: Fritidshemmet som arena för formellt och informellt lärande. Vilka normer och värden etableras i fritidshemmet i interaktion mellan dess olika aktörer?
- Nr 25 (2002) Magdalena Karlsson: Flerspråkighet – problem eller förutsättning för utveckling? En förskolestudie.
- Nr 26 (2002) Eva Obäck: Makt och motstånd i klassrummet. Klassrumsobservationer i individuella program.
- Nr 27 (2002) Anneli Hippinen: Fritidspedagog eller lärare. En studie kring yrkesvalet.
- Nr 28 (2003) Yvonne Ekström: Lära för livet. Om kommunikationsstöd i skola och vuxenliv för personer med autism och samtidig utvecklingsstörning.
- Nr 29 (2003) Toura Hägnesten: Matematikscreening II – studium av ett kartläggningsinstrument relaterat till teoribildning, lärandeprocesser och styrdokument.
- Nr 30 (2003) Anders Rönnbäck: Lärandemiljön i skolan för den yngre punktskriftsläsande eleven.
- Nr 31 (2003) Anna Fouganthine: Maud. En fallstudie över en dyslektikers skriftspråkliga utveckling.
- Nr 32 (2003) Martina Lif Uddenfeldt: Särskilda undervisningsgrupper – en historisk tillbakablick samt en studie om hur personal i särskilda undervisningsgrupper ser på sitt arbete idag.
- Nr 33 (2003) Jorun Inderberg: Samhällsvetenskapsprogrammet för elever med DYSLEXI. En studie om att utveckla förhållningssätt.
- Nr 34 (2003) Susanne Montin: "Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen". Elever i åk 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.
- Nr 35 (2003) Birgitta Bergqvist: Gråzonsbarnen i förskolan. Hur hittar vi dem och kan vi ge dem stöd?
- Nr 36 (2004) Ulla Collén: Utlandsadopterade ungdomars upplevelser av skolan. En enkätstudie.

Nr 37 (2004) Ragna Alveblad: Samspelets betydelse för lärandet. En fallstudie om konstruktivism och matematik i särskolan.

Nr 38 (2004) Caisa Holm: Frihet under makt och ansvar. Lärarnas professionalism i det postmoderna samhället.

Nr 39 (2004) Pia Hed-Andersson: Läsförberedd. En studie om hur läs- och skrivsvårigheter kan förebyggas.

Nr 40 (2004) Ann-Gitt Hols: Specialpedagogiskt stöd för elever i år 7-9 – en intervjustudie med specialpedagoger, speciallärare, lärare och rektorer.

Nr 41 (2004) Marie Nilsson: Jag vill berätta... Specifik AKK som möjlighet och samspel med en elev i träningsskolan.

Nr 42 (2005) Gunilla Angerbjörn-Ahlbäck: Kan man springa ikapp ett tåg? Om föräldrars möte med skolan.

Nr 43 (2005) Barbro Johansson: En tonåring och hennes barn möter förskolan.

Nr 44 (2005) Margareta Johnson: Tänk om ... – från svårigheter till möjligheter. Lärandemiljöns betydelse för elever med läs- och skrivsvårigheter.

Nr 45 (2005) Anneli Molander: Human Dynamics – ett verktyg för en inkluderande skola? Pedagogers erfarenheter och uppfattningar av Human Dynamics som ett verktyg i den pedagogiska praktiken.



D-uppsatser i specialpedagogik, 61-80 p (magisteruppsatser)

Magisterkursen i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik syftar till att ge en vetenskaplig fördjupning inom det specialpedagogiska kunskapsområdet, i första hand för lärare och andra verksamma inom skolans värld. Följande D-uppsatser (nr 1-31), inom området specialpedagogik, har givits ut i rapportserien SPECIALPEDAGOGISK KUNSKAP: D-UPPSATSER, ISSN 1402-053X. Denna serie är nu avslutad och nya magisteruppsatser i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik respektive barn- och ungdomsvetenskap ges nu ut i IOL: s nya serie: Magisteruppsats i pedagogik, ISSN 1404-9023. Publikationerna kan beställas från Lärarhögskolan i Stockholm, Institutionen för individ, omvärld och lärande (IOL) (fax nr 08-737 59 00).

Utgivna rapporter:

Rapport nr 1 (1996) Kerstin Dominkovic': Lässvårigheter i ett helhetsperspektiv. En litteraturstudie.
ISRN LHS-SPEC-D-96-1-SE

Rapport nr 2 (1996) Lena Lind: Petö-metoden - Konduktiv pedagogik. En alternativ pedagogik och behandlingsform för barn med rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-96-2-SE

Rapport nr 3 (1996) Ingrid Isaksson: Tillbaka till samhället. Studier om personer med utvecklingsstörning och beteendestörningar. ISRN LHS-SPEC-D-96-3-SE

Rapport nr 4 (1996) Sanja Paulin: Föräldrarnas perspektiv på avlösarservice. ISRN LHS-SPEC-D-96-4-SE

Rapport nr 5 (1996) Inger Claesson: Avlösarservice sedd ur avlösarens perspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-96-5-SE

Rapport nr 6 (1997) Carin Richardsson: Fusionsoperationer, en väg till hälsa och ökad livskvalitet?
ISRN LHS-SPEC-D-97-6-SE

Rapport nr 7 (1997) Karin Renblad: Lek och socialt samspel - Förskolebarn med invandrarbakgrund.
ISRN LHS-SPEC-D-97-7-SE

Rapport nr 8 (1997) Jan-Erik Wänn: Värdering av olika utbildningsmoment inom hjälpmedelsteknik. Utveckling av en enkätundersökning bland sex yrkesgrupper utförd inom ramen för EU:s HEART-studie. ISRN LHS-SPEC-D-97-8-SE

Rapport nr 9 (1997) Rigmor Parsmo: Vägen tillbaka till skolan. Konsekvenser av förvärvade hjärnskador.
ISRN LHS-SPEC-D-97-9-SE

Rapport nr 10 (1998) Peg Lindstrand: Diagnosen - ett tidstypiskt fenomen? Diagnoser och förklaringsmodeller till barns svårigheter i slutet av 1900-talet. ISRN LHS-SPEC-D-98-10-SE

Rapport nr 11 (1998) Marianne Krüger: Lärarrollen i arbetet med elever som har läs- och skrivsvårigheter. En intervjustudie med 10 lärare om kunskapsförmedlaren, stimulansgivaren, föräldern och mångsysslaren. ISRN LHS-SPEC-D-98-11-SE

Rapport nr 12 (1998) Teresa Aidukiene: Special education in two different perspectives - The Lithuanian experience.
ISRN LHS-SPEC-D-98-12-SE

Rapport nr 13 (1998) Eva Siljehag: Från kaos till eget nyskapande - Beskrivning av en kunskapsprocess i en forskningscirkel med lågstadielärare. ISRN LHS-SPEC-D-98-13-SE

Rapport nr 14 (1998) Mona E. Folkander: Maktlösa - uttråkade eller chanslösa. Stockholmsungdomar med och utan läs- svårigheter på ett individuellt gymnasieprogram. ISRN LHS-SPEC-D-98-14-SE

Rapport nr 15 (1998) Anna-Carin Rehnman Larsson: Hörselrehabiliteringen - för bästa möjliga livssituation.
ISRN LHS-SPEC-D-98-15-SE

Rapport nr 16 (1998) Eva Sandstedt: Hur beaktas behov hos elever med funktionshinder vid stora IT-satsningar i skolan. ISRN LHS-SPEC-D-98-16-SE

Rapport nr 17 (1999) Désiré Nisser: Tid till samtal tid till tankar - en väg ut ur skolvårigheter. ISRN LHS-SPEC-D-99-17-SE

Rapport nr 18 (1999) Ninni Sirén: Datatek - en beskrivning av verksamheten ur personalperspektiv. ISRN LHS-SPEC-D-99-18-SE

Rapport nr 19 (1999) Marianne Näslund: BILD - SPRÅK - KÄNSLA. Tre elever med språkstörning målar och berättar om sina tankar och känslor. ISRN LHS-SPEC-D-99-19-SE

Rapport nr 20 (1999) Jari Linikko: Internatskola för ett dövt barn med utvecklingsstörning? Intervjuer med föräldrar om deras beslutsprocess. ISRN LHS-SPEC-D-99-20-SE

Rapport nr 21 (1999) Vera Oliveira Juhlin: Tidig läs- och skrivutveckling. En studie av elever i särskild undervisningsgrupp. ISRN LHS-SPEC-D-99-21-SE

Rapport nr 22 (1999) Tatiana Skoglund: På andra sidan månen. En studie av gymnasieelever med olika kulturell bakgrund och deras upplevelser av skolan. ISRN LHS-SPEC-D-99-22-SE

Rapport nr 23 (1999) Kirsti Paatero: Dyslexi och andraspråksinläring hos vuxna invandrare. Diagnostisering tolkad i en helhetsram. ISRN LHS-SPEC-D-99-23-SE

Rapport nr 24 (1999) Anna Ellström Lindholm: Möten och möjligheter - om språkmiljön. Skolpersonalens betydelse för barns språkutveckling. ISRN LHS-SPEC-D-99-24-SE

Rapport nr 25 (1999) Elisabeth Lundström: Samspel när barnet har ett funktionshinder. ISRN LHS-SPEC-D-99-25-SE

Rapport nr 26 (1999) Terttu Johansson: Arbetstillfredsställelse i läraryrket - en intervjustudie med lärare i åk 1-6. ISRN LHS-SPEC-D-99-26-SE

Rapport nr 27 (1999) Anders Söderberg: Delaktighet i grundskolan för elever med grav synskada. ISRN LHS-SPEC-D-99-27-SE

Rapport nr 28 (1999) Margareta Edén: Speciallärare och specialpedagoger i cirkel - yrkesroll och arbetsfunktion. ISRN LHS-SPEC-D-99-28-SE

Rapport nr 29 (1999) Emelie Cramér-Wolrath: Habilitering i teckenspråk för hörande föräldrar till teckenspråkiga döva och hörselskadade barn. En utvärderingsstudie av "FR-modellen". ISRN LHS-SPEC-D-99-29-SE

Rapport nr 30 (2000) Katarina Florin & Yvonne Hansson: Mötet. Bakgrunden till ett professionellt bemötande gentemot föräldrar med barn i träningsskolan. ISRN LHS-SPEC-D-00-30-SE

Rapport nr 31 (2000) Ulla Holmqvist-Äng: "JAG VILL - JAG KAN". Den Kommunikativa Kompetensen hos tre elever som har hörselskada/dövhet, utvecklingsstörning och rörelsehinder. ISRN LHS-SPEC-D-00-31-SE

