



"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

Susanne Montin

Handledare: Siv Fischbein

"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

Susanne Montin

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

Handledare: Siv Fischbein

Sammanfattning

Montin, Susanne (2003). *Kroppen i lärandet – lärandet i kroppen. Elever i årskurs 5 reflekterar över sig själva och över sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen*. D-uppsats i pedagogik med inriktning mot specialpedagogik. Lärarhögskolan i Stockholm. Institutionen för individ, omvärld och lärande.

Studiens syfte är att belysa hur elever, pojkar och flickor i 11-årsåldern, tänker och talar om sig själva och om sitt eget lärande med utgångspunkt i en kroppsupplevelse.

Frågeställningarna berör synen på den egna personen, framför allt som elev. De berör också synen på kroppen i olika sammanhang. Vidare berör frågorna elevernas syn på lärandet och dess förutsättningar, deras syn på det sociala och pedagogiska skolsammanhang där de ingår samt deras tankar om betydelsefulla sociala relationer, inom och utanför skolans värld.

Studien har genomförts som en intervjustudie. Genom ett urvalsförfarande som bestod av deltagande observationer vid klassrumsarbete och vid lektioner i praktiskt-estetiska ämnen samt av videofilmer från skolarbete i klassrum och idrottshall gjordes ett slutgiltigt urval, som omfattar nio elever ur alla tre parallella klasser i årskurs 5 på samma F – 6- skola.

Intervjuerna med dessa nio elever, fem pojkar och fyra flickor, bildar underlag för en hermeneutisk bearbetning av texten i en pendling mellan del och helhet samt mellan förförståelse och förståelse, speglade studiens syfte och frågeställningar.

Studiens teoretiska utgångspunkter berör områdena kropp, lärande och självuppfattning. Duesund (1996) och hennes filosofiska betraktelse över kroppen citeras, medan lärandet förankras i ett neuropedagogiskt (Bergström, 1985) och interaktionistiskt perspektiv (Björklid & Fischbein, 1996). Ahlgren (1991), Gardner (1983) och Sternberg (1988) bidrar till diskussionen om självuppfattning ur olika perspektiv.

Varje enskild elevs utsagor återfinns redovisade inom de tre temata kropp, lärande och självuppfattning som studien belyser. Varje tema sammanfattas och diskuteras dels för sig, dels övergripande i studiens resultatdel.

Studiens resultat i dess helhet sammanfattas, tolkas och diskuteras inom ramen för begreppet KASAM (Antonovsky, 1991), i sig inkluderande dels de teoretiska utgångspunkterna för studien, dels tolkningen av elevernas utsagor inom studiens tre temata. KASAM-begreppet belyses också ytterligare med hjälp av andra teoretiker.

Abstract

Montin, Susanne (2003). *The learning body – the bodily learning. Swedish 5th grade boys and girls reflect upon themselves, their learning and their body image*. A "D" level thesis in educational science, with a focus on special education. The Stockholm Institute of Education, Department of Human Development, Learning and Special Education.

The purpose of this study is to illuminate how boys and girls of approximately eleven years of age think and talk about themselves and their learning in relation to their body image.

The study is based upon nine interviews with five boys and four girls, chosen after direct observations of their classroom in session and after having been filmed participating in physical education and during regular classroom work. All nine pupils attended the same elementary school (Kindergarten, 6 year olds, - 6th grade), which has three different 5th grade classes, each of which is represented in the study.

The study poses several different questions including how the pupils view themselves, their bodies and their own possibilities and/or limitations to learn. In addition, the study examines how the pupils view themselves in the context of the school environment and their thoughts about significant social relations both within and outside of the boundaries of school.

The study's interviews provide a base for a hermeneutic analysis, which is based on an understanding derived from an examination of existing literature in the field (Duesund 1996, Bergström 1985, Björklid & Fischbein 1996, Ahlgren 1991, Gardner 1983, & Stenberg 1988) and new understanding stemming from the interviews themselves with a constant focus on the purpose of the study and the questions posed by the study.

The results of the study are presented within the framework of the study's three themes: Body, learning and view of self. Each theme is summarized and discussed separately as well as examined as a component of the study's entirety. The results are examined and interpreted in the light of KASAM (Antonovsky, 1991) as well as several other theoretical approaches.

Förord

När jag blickar tillbaka på alla mina år i skolan ser jag att min utveckling till den pedagog som jag blivit haft sin upprinnelse i ett eget djupt personligt behov av att reflektera över och för mig själv försöka begripliggöra de utmaningar, som olika undervisningssituationer ställt mig inför.

Mina första yrkesår inföll i slutet av 70-talet, gruppens förlovade decennium, då självfallet min personliga strävan efter yrkesmässig utveckling starkt påverkades av de kulturella strömningar i gruppsykologisk riktning som rådde i samhället.

I skolans idrottsundervisning spelas de "relationsdramer" upp som synliggör såväl gruppens som individens behov. Inte genom djupgående teoretiska studier utan i en väldigt påtaglig och handfast praktik som idrottslärare tycker jag mig genom åren ha utvecklat en slags tyst kunskap, en fingertoppskänsla, för olika gruppers behov och för deras inbördes dynamik och strukturer.

Mitt nästa steg i utvecklingen innebar en fokusering på de elever som uppvisade mer eller mindre påtagliga anpassningssvårigheter i idrottsundervisningen. Alldeles i början av 80-talet deltog jag i 20-p kursen "Specialgymnastik för barn med fysiska och psykiska handikapp" som anordnades på GIH i Stockholm. På mina skolor hade vi dock inga elever som så tydligt kunde betraktas som "handikappade". Däremot fanns ett flertal elever på både låg- och mellanstadiet som hade det problematiskt, till exempel i omklädningssituationen, med vissa, ibland väldigt specifika färdighetsmoment under lektionerna och/eller vid olika gruppaktiviteter. Genom sin iögonenfallande, lite speciella motorik eller genom någon perceptuell svårighet som jag kanske bara kunde ana mig till utmanade de här eleverna genom sitt beteende min tanke och så småningom hela mitt jag, vilket lett mig vidare i ett ständigt sökande efter en större förståelse och en djupare kunskap om det mänskliga livets villkor, i alla dess former.

Alltsedan dess har en del av min tjänst innefattat specialgymnastik, vilket medfört att jag fördjupat mina kunskaper om barns motoriska utveckling, om perception och motorik, om sinnenas samspel samt om motorikens betydelse när det gäller helhetssynen på barns utveckling och hela lärandeprocess.

Det visade sig snart att de elever som jag ägnade mycken tankemöda utifrån mitt idrottslärarperspektiv var en utmaning även i andra undervisningssammanhang. I dag, på 2000-talet, skulle med största sannolikhet ett antal av dessa elever diagnostiseras som barn med DAMP, ADHD eller så skulle de få andra neuropsykiatriska diagnoser. Andra har uppmärksamats men av olika anledningar inte fått en diagnos och ofta heller inte en beskrivning av sina svårigheter. - Min C-uppsats, "Barn med DAMP - hur kommer de till synes i skolan", visar att kunskapen kring de nya diagnoserna i alla fall 1992 inte var särskilt utbredd. Men - mycket har trots allt hänt och från medicinskt håll, liksom också från föräldrado, har lovvärda initiativ tagits för att dels uppmärksamma de här elevernas svårigheter, dels försöka tillrättalägga skolsituationen för dem.

I dag tycker jag att jag har erfarenheten som tillåter mig att betrakta varje elev som en individ med helt unika utvecklingsmöjligheter, kroppsligt, själsligt, intellektuellt och känslomässigt. Min kunskap om det individuella men också om det grundläggande gemensamma fördjupas, liksom också min erfarenhet i alla möten med elever och deras föräldrar samt med kolleger.

Därför vill jag nu söka mig fram mot en helhetsmässig förståelse av det individuella, belyst genom de dialoger med elever som jag varit angelägen om att ge utrymme för. Jag tar alltså i min uppsats utgångspunkt i elevers tankar om och upplevelser av sig själva i den egna

skolvardagen - personligen fast övertygad dels om att ur förståelsen för den egna personen växer intresset för andra och för det som förenar oss människor, dels om att verklig utveckling i skolan är möjlig ur ett annat perspektiv än det organisatoriska eller strukturella.

Den teoretiska bakgrunden till denna uppsats härrör ur mitt stora intresse för individens lärande, och måhända är det den biologiska dimensionen i idrottsläraryrket som är min inspirationskälla i sökandet efter kunskap på området ”hjärnbaserat lärande” och också när det gäller problematiserandet av kroppen i kunskapsprocessen.

Att reflektera kring varje elevs unika förutsättningar att tillägna sig kunskap, att utveckla en praktik som möjliggör för alla individer att vara lärande och att även i forskningen låta barns upplevelser och tankar om sin skolvardag bli en utgångspunkt känns som en angelägen uppgift. Med min mångåriga idrottsläraryrkeserfarenhet, i vanliga undervisningssituationer och med enskilda elever specialpedagogiskt, blir det naturligt för mig att ta min utgångspunkt i kroppen och att ur det perspektivet tala med eleverna om hur de ser på sig själva och på sitt lärande.

En värdefull källa till kunskap om det mänskliga har för mig varit den utbildning till samtalsterapeut på psykosyntesens grund som jag deltagit i parallellt med mina studier på magisterprogrammet. För mig har det inneburit en oerhörd rikedom att arbeta i två kunskapsskapande processer, en mer intellektuell och en annan, mer andlig, och i den sträva mot en kunskapsmässig syntes.

Under tiden med uppsatsarbetet har jag också genomgått en grupphandledarutbildning som med sitt grupporienterade arbetssätt inneburit en värdefull och många gånger utmanande kontrast till de ovan beskrivna individuella processerna.

Arbetet med denna uppsats har av olika skäl dragit ut på tiden, bland annat därför att jag har haft oerhörda svårigheter att framför mig se gestaltningen av mitt material. Jag har varit villrådig i mitt val av metod, vilket naturligtvis inte gynnats av bristen på egen fokusering...

På ett personligt plan har jag under de senaste åren mött stora utmaningar som krävt total och hängiven uppmärksamhet under långa perioder samt ett helhjärtat engagemang.

Dock – hunnen så här långt i mitt utforskande vill jag ur djupet av mitt hjärta tacka alla dem som på olika, ibland också smärtsamma sätt, tillgodosett mitt växande som människa. Jag vill tacka eleverna, deras föräldrar samt lärarna på skolan, där jag tillbringade en stor del av vårterminen

1998, för deras förtroende. Jag vill tacka min handledare Siv Fischbein för hennes goda vilja att tålmodigt vänta på nästa - och nästa – manus samt för konstruktiv kritik i alltid lika inspirerande anda, vilket ju varit den mest grundläggande förutsättningen för att jag skulle kunna fullborda den här uppsatsen. Jag vill också tacka Eva Redemo och Ulf Hagström för deras bekräftande, utmanande och mycket kärleksfulla åskådliggörande av systemteori i praktiken under den handledarutbildning jag deltagit i under deras ledning. Slutligen tackar jag Ingemar Svantesson för hans inspiration och vägledning till litteraturen inom området hjärnbaserat lärande.

Nynäshamn i februari 2003

Susanne Montin

Innehåll

Inledning	1
Teoretiska utgångspunkter	1
Kroppen och det självreflekterande jaget	1
Kropp och perception	3
Självuppfattning	4
Lärande	8
Hjärnan och motoriken	10
Lärandestilar	11
Skola i brytningstid	13
Syfte och frågeställningar	15
Hermeneutikens vetenskapsteoretiska förankring	15
Studiens genomförande	17
Urvalsförfarande	18
Deltagande observationer	18
Videoinspelningar	18
Intervjuer	18
Utgångspunkter för det slutgiltiga urvalet	19
Individuella intervjuer	21
Vetenskapsteoretisk analys – den hermeneutiska processen i praktiken	21
Etisk problematik	24
Resultat	26
Jag och min klass	26
Sammanfattning och reflektion	30

Självuppfattning – självförtroende	32
Sammanfattning och reflektion	34
Lärandet och dess personliga förutsättningar	34
Sammanfattning och reflektion	37
Samspel inom klassens ram	38
Framtidens skola	40
Två intervjuer	41
Carolina	41
Tolkning	44
Reflektion	47
Anton	48
Tolkning	50
Reflektion	51
Sammanfattning av och diskussion kring studiens resultat	52
Det individuella i mötet med klassrummets kultur	59
Pedagogiska reflektioner	61
Lärarskap	64
En reflektion över den hermeneutiska processen i min studie	69
Epilog	73
Litteraturförteckning	75
Bilaga 1	77
Bilaga 2	79

Inledning

Resultat från pedagogisk forskning redovisas i dag relativt sällan på ett sätt som gör det möjligt att se den enskilda eleven/individ. Eftersom ju enskilda elever ofta ändå är de som står i centrum för pedagogers tankar, föreställningar och insatser, vill jag i min uppsats synliggöra några enskilda elever/individer och ge dem röst i en reflektion över sin skolgång.

Pedagogik som eget vetenskapligt område är i grunden sprunget ur filosofin, liksom också samhällsvetenskap och psykologi, som starkt influerat pedagogiken både visavi frågeställningar och metoder. Det innebär i stor utsträckning att talet **om** eleverna som i forskningen kategoriseras på en mängd olika sätt är förhärskande i de forskningsdata som presenteras.

Mycket av tänkandet i och om skolan som samhällsinstitution sker i termer av makt (klass, kön, över- respektive underordning i förhållandet lärare – elev och/eller vuxen - barn). Det didaktiska perspektivet fokuserar förvisso stoffet och metoderna i undervisningen men bara från den ”talandes” synpunkt. Relativt få pedagoger i den konkreta, handfasta undervisningssituationen intresserar sig för hur den mottagande hjärnan tar in, processar, gestaltar och kommunicerar den (förhoppningsvis) förvärvade kunskapen. Ett annat perspektiv skulle alltså kunna vara biologiskt och ligga till grund för ett tänkande kring en ”hjärnbaserad undervisning.”

Det övergripande syftet för min uppsats är att låta elever komma till tals om sin skolvardag och att bereda dem möjlighet att ge röst åt sina funderingar kring den egna personen och den egna kroppen samt åt det sammanhang – skolan – som ju är deras största sociala arena.

Min ambition är att, utifrån de tre ”ingångar” jag haft i mina samtal med eleverna, försöka spegla den helhet som skoltillvaron utgör, förhoppningsvis inspirerande någon läsare till ett eget sökande efter ännu mera omfattande helheter och helt andra sammanhang.

Teoretiska utgångspunkter

Kroppen och det självreflekterande jaget

Det lilla barnet är sin kropp. De erfarenheter som det lilla barnet successivt omformar till begrepp, ett språk, kort sagt kunskap om sig själv och omvärlden, är totala, uppbyggda i en ständig växelverkan mellan sinnen och kropp i en omgivande värld.

Liv Duesund betraktar i sin bok *Kropp, kunskap & självuppfattning* (1996) kroppen ur ett filosofiskt perspektiv. Hon utgår från den franske filosofen och psykologen Merleau-Pontys arbete med att fokusera kroppen i ett vidare tänkande kring människans existentiella villkor. Den fenomenala kroppen, eller den upplevande kroppen, så som Merleau-Ponty enligt Duesund beskriver den, kan inte jämföras med ett föremål utan är att jämföra med ett konstverk. Vi tar till oss, förstår, ett konstverk som en helhet, inte som enskilda delar, och det är också som en helhet vi uppfattar kroppen och som den förmedlar sig.

Den fenomenala kroppen är både subjekt och objekt för oss själva och för andra i en cirkularitet som inbegriper att vi ser och blir sedda, vi hör och blir hörda, vi griper och vi blir gripna. I livsvärlden, det vill säga den verklighet vi uppfattar med hjälp av vår perception och

där vi lever våra liv, är den fenomenala kroppen intentionell. Den är meningssökande och -skapande i den ström av meningsfullt och meningslöst som våra liv innehåller.

I meningssökandet förekommer två element, reflektion och integration. I reflektionen blir kroppen ett objekt för oss, avlett dock ur den fenomenala kroppen som ändå alltid måste vara utgångspunkten för att vi skall kunna förstå sambandet mellan den subjektiva, upplevande kroppen och den objektiva, fysiska kroppen. Integrationens grund är handlingen. I den samverkar våra livsvillkor och våra förutsättningar med vår förmåga att handla.

Reflektion och integration är inte två separata element i vårt meningssökande, men de överlappar heller inte fullständigt varandra. I rörelsen sammanfaller de som mest. Rörelse möjliggör integrering mellan det subjektiva och det objektiva och skänker oss upplevelsen av flyt, helhet.

I cirkulariteten finns förutsättningarna för det individuella och flexibla, utgående från vår förmåga att uppfatta, känna och röra oss i omvärlden. Kropp och omvärld står i ett dubbeltydigt förhållande till varandra. Kroppen är på samma gång både seende och synlig, berörande och berörd. Det finns en ständig strävan mot "gränsöverskridande". Kroppen expanderar i världen, liksom världen expanderar i kroppen, i en allt djupare intentionalitet som till exempel i en allt mera utvecklad självmedvetenhet i förhållande till andra - och annat.

Kropp och identitet är nära sammanlänkade. Utan kroppen är det omöjligt att förnimma omvärlden, likaså att reflektera över sig själv, världen och de andra, eller att i handling låta sin intention komma till uttryck.

Duesund (1996) refererar i sin bok till Leder och de tre dimensioner av kroppsligt "varande" som han beskriver.

Den första dimensionen av kroppsligt varande är "den ex-statiska kroppen". I vår förnimmelse av "här och nu" finns dels en rumslig dimension som låter sig utforskas intellektuellt och kroppsligt, dels en tidsmässig dimension som vi kan reflektera över ur en förgången, men också ur en framtida, aspekt. Kroppen är en förutsättning för både förnimmelsen och handlingen. Klyftan mellan perception och rörelse är alltså konstlad - de förutsätter varandra. I det ligger den dynamik som gör att vi deltar i världen, agerar, kommunicerar, upplever, lär, påverkar och påverkas. Med begreppet "den ex-statiska kroppen" menar Leder den magiska kraft som kroppen har att "komma ut ur sig själv" när vi går upp i något som fullständigt engagerar oss eller när vi lärt in en färdighet så att den inkorporerats. Vi glömmer kroppen, den försvinner, så att aktiviteten får framstå som det centrala.

Duesund (1996) beskriver hur Merleau-Ponty ser på den kroppsliga förändring som uppstår när vi tillägnar oss en färdighet. Merleau-Ponty benämner förändringen "inlagringsprocess" och menar att den är fundamental vid all inläring av färdigheter. I den integreras dolda kroppsliga processer från förfluten tid med färdigheten i nuet. Kroppen minns sin historia, och den glömmer heller aldrig det som den lagrat in.

Den andra dimensionen av kroppsligt varande kallar Leder för "den tillbakadragna kroppen" eller "den recessiva kroppen." Då avser han både den fysiska kroppens utsida och de inre organ som döljs av den samt de processer som ständigt pågår inom oss. Vårt inre uttrycker sig men undandrar sig mer än i mycket grova drag perceptuell bedömning. Vårt inre aktiveras

utom kontroll för vår uppmärksamhet och vilja och låter sig heller inte styras, vare sig av handling eller vilja. Automatiken i de inre processerna frigör den ytliga kroppens möjligheter till engagemang och aktivitet.

Den tredje dimensionen benämner Leder för "den dys-framträdande kroppen". Den dys-framträdande kroppen ger sig till känna och påkallar uppmärksamhet när den behöver uttrycka en smärta eller en obalans. Både den ex-statiska kroppen och den tillbakadragna kroppen utmärks av frånvaro: I normaltillståndet kan vi bortse från kroppens varande i världen och från de inre processer som försiggår, medan den dys-framträdande kroppen kräver en fokusering eftersom den inte befinner sig i det önskade välbefinnandet eller kanske inte ens i kontakt med det upplevande självet. Ett sådant tillstånd är begränsande eftersom det föder en misstro mot kroppen som upplevs som opålitlig. Konsekvenserna kan bli att vi strävar efter att tillägna oss mera kontroll över kroppen, att vi drar oss undan eller att vi överväldigas av kroppsliga symptom.

Kropp och perception

Den amerikanska psykologen Marianne Frostig, som i vårt land kanske är allra mest känd för sitt test av visuell perceptionsutveckling hos barn, har särskilt intresserat sig för perceptionens centrala roll i samband med motorik, språk och högre tankefunktioner, och hon citerar en amerikansk undersökning som visar att lässvårigheter hos barn föregicks av en visuell och auditiv omognad, liksom av en omognad just visavi "body image".

I sin bok *Movement Education: Theory and Praxis* (1970) för Frostig fram olika föreställningar om kroppen i ett pedagogiskt perspektiv. Då använder hon bland annat begreppet "body image" och avser med det summan av alla känslor vi har inför vår kropp. De känslorna grundläggs tidigt i barndomen som en följd av omhändertagandet av det späda barnet och lyhördheten inför dess behov.

En persons "body image" fördjupas ständigt. Begreppet vidgas med den ökande kunskapen om omvärlden, liksom med individens kunskaper om sig själv och om hur andra uppfattar honom. Alla stimuli till centrala nervsystemet samverkar till skapandet av denna "body image", men speciellt viktiga är impulserna från kroppens inre samt impulserna vid beröring av huden. I en tidsdimension och rumsligt relaterar vi till vår omgivning visuellt, auditivt och med vår "body image".

Frostig tänker sig att eventuella brister i barnets visuella perceptionsutveckling kan avhjälpas med en väl avvägd grovmotorisk rörelseträning i kombination med avpassade papper - pennaövningar för att förhindra uppkomsten av läs- och skrivsvårigheter. Åldern fyra till sju år anser hon extra viktig för sådan träning.

Självuppfattning

Duesund (1996) diskuterar i sin bok olika begrepp som är användbara när man reflekterar över "självet i världen". Hon nämner William James som den person som redan under 1890-talet initierade ett tänkande kring människans uppfattning om det egna jaget. James beskrev två sidor av jaget, dels det subjektiva jaget som erfar och upplever, dels det objektiva jaget som utgör upplevelsens innehåll. Det objektiva jaget är tredelat: ett materiellt jag, till vilket räknas kropp, kläder och övriga ägodelar, ett socialt jag som omfattar erkännandet och uppmärksamheten från omgivningen och slutligen ett andligt jag. Inom varje del väljer människan, enligt James, ut olika mål att sträva efter och hennes uppfattning om sig själv blir då beroende av hur väl hon lyckas uppnå de uppställda målen. James definierar följaktligen självuppfattning som "en persons framgång i förhållande till sina målsättningar".

Duesund för också fram några andra definitioner och konstaterar att det gemensamma för dem alla är enigheten om att självuppfattningen är "en av de mest signifikanta faktorerna för styrning av beteende", (Duesund, 1996, s 72).

Rose-Marie Ahlgren skriver i sin avhandling "*Skolelevers självvärdering*" (1991), att trots att självuppfattningen av många forskare anses bestå av flera dimensioner och komponenter kan den ändå definieras som "den sammanfattande globala uppfattning man har om sig själv" (Ahlgren, 1991, s 25). Kanske bör man se den stora mångfalden av begrepp på området som ett tecken på självets mångfacetterade och dynamiska karaktär, som omöjliggör den lättvindiga placeringen i entydiga fack eller det snabba, definitiva infångandet av självets alla dimensioner?

Duesund använder sig av begreppet självuppfattning men noterar också hur det av andra forskare ofta används synonymt med självkänsla och självförtroende. Självuppfattning innehåller en beskrivande, en värderande och en kulturell dimension: Vi uttrycker oss om oss själva i förhållande till andra människor och också i förhållande till de gängse uppfattningar som är rådande i vår kultur.

En individs självuppfattning grundar sig på hans identitetsskapande som kan belysas antingen ur ett psykodynamiskt eller ur ett socialpsykologiskt perspektiv. Det psykodynamiska perspektivet fokuserar individens intra-personella utveckling, medan det socialpsykologiska fokuserar kunskapsprocesser och socialisation (Ahlgren, 1991).

Howard Gardner (1983) beskriver de personliga intelligenserna, den intrapersonella och den interpersonella intelligensen, två av sammanlagt nio hittills definierade intelligenser, ur en mer biologisk synvinkel, samtidigt som han genom att separera dem egentligen kan sägas belysa de olikheter i uppfattning som psykodynamiskt eller socialpsykologiskt orienterade forskare beskriver. Gardner menar att de personliga intelligenserna är mekanismer för informationsbehandling, den ena riktande sig inåt, den andra utåt.

Som psykolog fann Gardner i sin yrkesverksamhet stor otillfredsställelse med synen på intelligens så som den diskuterats och mätts i de tester som fanns - och ännu finns - tillgängliga. Han tänker sig intelligens som något betydligt mera sammansatt än möjlig att uttrycka i en enda statisk poängsumma, uppnådd efter en timmes ifyllande av ett frågeformulär. Han ser en multiintelligens, bestående av flera variabler som är relativt oberoende av varandra. Dessa variabler kan formas och kombineras på en mängd funktionella sätt hos olika individer och inom olika kulturer.

Gardner grundar sin teori om de från början sju intelligenserna som han själv vill kalla *idé* i stället för *teori*, eftersom den inte är ett vetenskapligt bevisat faktum, på forskningsresultat från en stor mängd källor som aldrig förut ställts samman eller jämförts med varandra. Han hänvisar till forskning om underbarn, om specifika talanger, så kallade idiots savants, om normala barn och vuxna, om experter inom olika områden och om människor i olika kulturer. Han nämner också att neurokirurger och andra hjärnforskare har visat att varje intelligens är lokaliserad till en bestämd del av hjärnan.

Gardner tänker sig också att ännu flera intelligenser kan komma att definieras, vilket nu också börjat ske. De från början sju intelligenserna har utökats med en åttonde och en nionde, och ännu flera är eventuellt på väg att formuleras.

De sju intelligenser som forskargruppen kring Gardner först definierade är den språkliga intelligensen som ordkonstnärer besitter, den logisk-matematiska intelligensen som en driven frågeställare kan excellera i, den kroppsligt-kinestetiska intelligensen hos dansaren/atleten, den visuellt-spatiala intelligensen som till exempel en arkitekt eller konstnär använder sig av i sitt skapande, den musikaliska intelligensen som musikälskaren är utrustad med, och slutligen den intrapersonella intelligensen vars kännetecken är självkänedom, och den interpersonella, eller sociala, intelligensen.

Som en åttonde intelligens har natur-intelligensen definierats. Den återfinns hos ”ordnaren” som systematiserar och ordnar, bringar reda där bristande strukturer råder samt ser samband och mönster i tillvaron.

Den nionde intelligensen är den andliga som nått sin fulländning hos historiens – och dagens – andliga ledare.

Kärnan i den intrapersonella intelligensen är individens kontakt med det egna känslolivets och fokuseringen på den inre utvecklingen. På en mycket basal nivå handlar det om att skilja mellan njutning och smärta, medan det på den mest avancerade nivån handlar om att kunna skilja på och symbolisera komplicerade specialiserade komplex av känslor.

Den interpersonella intelligensens kärna är förmågan att se och göra åtskillnad mellan andra individer, vilket förutsätter en förmåga att uppfatta andras känslotillstånd och att tolka deras motiv och avsikter. På den grundläggande nivån befinner sig spädbarnet som successivt börjar känna igen olika personer i sin omgivning och på den högsta nivån återfinns till exempel skickliga ledare, goda föräldrar och terapeuter som har kapaciteten att tolka andras intentioner och önskningar, fastän de kanske till och med är omedvetna.

Gardner beskriver hur de personliga intelligenserna i alla kulturer utvecklas parallellt men också hur oerhört variationsrik symbolisering och kulturell överföring är. Dock, menar han, är trycket inom alla kulturer stort på individen att han skall finlipa sina personliga intelligenser, trots att kognitionsforskare med några få undantag helt förbisett eller grovt underskattat de personliga intelligensernas betydelse.

Gardner använder begreppet jag-uppfattning, som han menar är en syntes av individens intra- och interpersonella intelligenser och som i sig är uttryck för individens strävan efter jämvikt mellan det inre känslolivets krav och andra människors förväntningar.

Gardner menar också att den moderna västerländska kulturen använder sig av individen - jaget som det grundläggande analysredskapet, vilket dels styr individens syn på sig själv, dels påverkar hennes uppfattning om andra. Andra kulturer som har en kollektiv enhet, till exempel familj eller släkt, som utgångspunkt får också en annan referensram än den individuella.

“Varje samhälle skapar en bild av personlig mognad som bygger på en balans mellan intra- och interpersonella faktorer. I vissa kulturer, däribland vår egen, är tonvikten på det individuella jaget så stark att de personliga intelligenserna har kommit att bli överordnade och styra de andra intelligenserna. Det är ett resultat av vår kulturs utveckling - och låt mig betona att det är svårt för oss att rättvist bedöma resultatet. Vi låter oss alltför lätt luras av vår kulturs fördomar om att vi människor har överlägsen makt och är i det närmaste oberoende.” (Gardner, 1994, s 251).

Gardners idé om den multipla intelligensen kritiserar bland annat av den amerikanske psykologen Robert J Sternberg som menar att den ”vanliga normalbegåvade människan” har ytterst lite att hämta ur Gardner resonemang när hon vill skapa sig en ökad förståelse av sina – eller andras – intellektuella förmågor. De olika intelligenser som Gardner definierat anser Sternberg enbart kunna beskrivas som talanger, varken mer eller mindre. Sternberg menar i stället att intelligens bör förstås som ett slags ”mental self-management,” det vill säga strategier vi har för att ordna och leva våra liv på ett konstruktivt och ändamålsenligt sätt. Hans bidrag till diskussionen om intelligensen är en ”triarchic theory” som handlar dels om individens anpassning till miljön, dels om individens val av miljö och slutligen individens skapande av en ny miljö när den gamla inte längre är utvecklande.

Sternbergs definition av intelligens är följaktligen ”en ändamålsenlig anpassning till, ett val av och ett skapande av en livsmiljö som är relevant för ens liv och förmåga”. (Sternberg, 1988, s 150).

Sternberg menar att det gemensamma och absolut grundläggande för personer som fungerar väl i sina livsmiljöer är förmågan att använda sig av sina starka sidor och kompensera för sina svagheter.

Sternbergs teori manar också till funderingar kring intelligensens tre aspekter, nämligen intelligens i förhållande till individens inre värld, intelligens i förhållande till individens yttre livsomständigheter och slutligen intelligens i förhållande till individens livserfarenhet.

En person med en välutvecklad intelligens i förhållande till sin inre värld av föreställningar och bilder besitter den konventionellt akademiska, analytiska, lätt mätbara typen av intelligens som tillåter snabba mentala processer och fördelaktiga val av de strategier som leder till ett utvecklat, ännu mer intelligent resonemang.

Sternberg beskriver hur omgivningen vi lever i påverkar intelligensen, liksom också vår uppfattning om den, samtidigt som vår intelligens påverkar den miljö som vi skapar runt omkring oss. En person med den här typen av intelligens måste bedömas i termer av förhållanden mellan intelligens och erfarenhet, särskilt ny erfarenhet, för att hans förmåga att dra nya slutsatser ur gamla fakta eller hitta nya slutledningar ur gammalt stoff skall komma till sin fulla rätt.

Den tredje aspekten, den praktiska intelligensen, besitter en person som har förmågan att tillämpa sina mentala gåvor i alla de situationer som vardagslivet erbjuder.

Alltså – menar Sternberg – för att fullständigt förstå intelligensen är det nödvändigt att förstå den **i förhållande till** individens inre värld, hans yttre omgivning och hans erfarenheter från den värld som växer fram i mötet mellan det individuella och omgivningen.

Som inledning till en ganska kortfattad beskrivning av de bärande tankarna i Roberto Assagiolis psykosyntes vill jag inflika ett citat från Duesunds bok:

“Vissa forskare, som amerikanen Daniel Dennett (1991) beskriver människan som utrustad med flerdubbla medvetenheter eller ”själv” som ändras från situation till situation. Alltså kan man gärna vara den goda väninnan på fritiden och den intrigerande kollegan på jobbet. Denna teori är humanistiskt sett provocerande och kan påverka synen på företeelser som identitet, vilja och ansvar.” (Duesund, 1996, s 71).

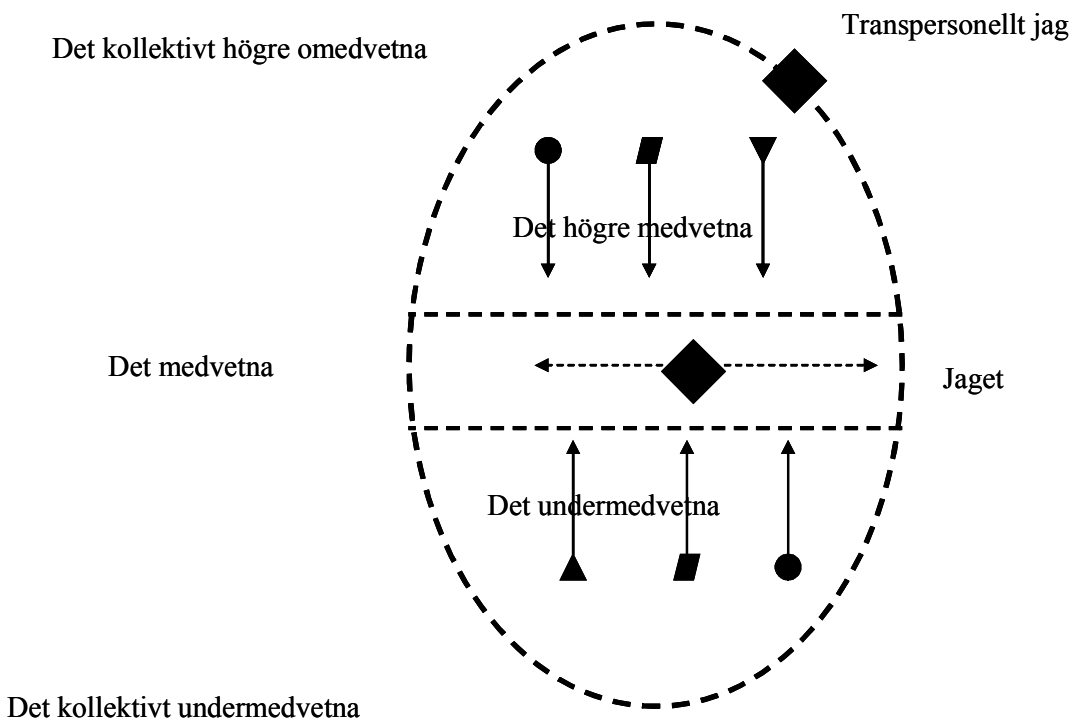
Roberto Assagioli var en italiensk läkare som i början av 1900-talet kom i kontakt med Sigmund Freud och psykoanalysen. Assagioli blev Freuds lärjunge och medlem i det första psykoanalytiska sällskapet i Zurich som samlade alla psykoanalysens pionjärer. Freuds tanke var att Assagioli skulle introducera psykoanalysen i Italien, men redan tidigt ansåg Assagioli, precis som C G Jung, att de tekniker som Freud utvecklat inom psykoanalysen var otillräckliga.

Assagioli började redan i sin doktorsavhandling från 1910 att formulera psykosyntesens principer som han sedan utvecklade ända fram till sin död 1974. Assagioli ser människan som en helhet, bestående av kropp och själ, intellekt och känsla.

Den amerikanske neurobiologen Antonio R Damasio (1994) beskriver våra känslor som viktiga ”sensorer” som registrerar graden av samstämmighet mellan kroppen och omgivningen. En liten grad av samstämmighet leder till känslor av obehag och olust, medan en stor samstämmighet får oss att känna oss tillfreds och ibland till och med euforiska! Damasio menar att våra känslor är bärare av ett lika påtagligt kognitivt innehåll som de övriga intryck, upplevelser och tankeprocesser vi stöder vårt beslutsfattande på.

I grunden, menar Assagioli, är människan frisk, trots att hon under vissa perioder och som en följd av obalans och påfrestningar kan fungera sämre. Längtan efter mening i livet kan leda till olika slag av störningar, liksom också en alldeles för ensidig betoning av en del på bekostnad av de andra. Psykosyntesens uppgift är då att hjälpa människan att få sina motstridiga krafter i balans och det sker med hjälp av tekniker från olika ”skolbildningar” som psykoanalys, medicin, österländsk och västerländsk filosofi och religion.

I psykosyntesen, menar Assagioli, är syftet att utveckla jaget till det centrum av rent medvetande och vilja som det är avsett att vara. I diagramform (se nedan) åskådliggör Assagioli jaget inom “det medvetnas” sfär. Jaget flyttar bekvämt sin fokusering till det som för stunden tilldrar sig dess uppmärksamhet. Än kan det vara mer eller mindre angenäma tankar, känslor eller upplevelser från det undermedvetna som pockar på jagets uppmärksamhet, än kan det vara förnimmelser från det övermedvetnas sfärer som når fram till jaget. Assagioli menar också att det personliga jaget fungerar som en utpost för en “högre” dimension, ett transpersonellt jag, som hör hemma i det ”högre omedvetna.”



Figur 1 Personlighetens struktur så som Roberto Assagioli åskådliggör den

Jagets mest direkta uttrycksform är viljan. På samma sätt som jaget ses som det transpersonella självets utpost är den personliga viljan också ett uttryck för en transpersonell vilja. I sällsynta och sällsamma ögonblick kan vi uppleva den unika känslan av enhet och tillhörighet.

Den psykologiska processen mot en vidare insikt sker när det undermedvetnas behov känns igen och definieras och på en medveten nivå möter det högre medvetna. Psykosyntes innebär alltså en integrering av det undermedvetnas behov med det högre medvetnas visdom. Den sker när man kan desidentifiera sig från de olika delpersonligheter som genom sina olika behov av uppmärksamhet allt som oftast "förvirrar" jagets rena medvetande. Därmed kan personen öppna sig för det transpersonella jagets visdom.

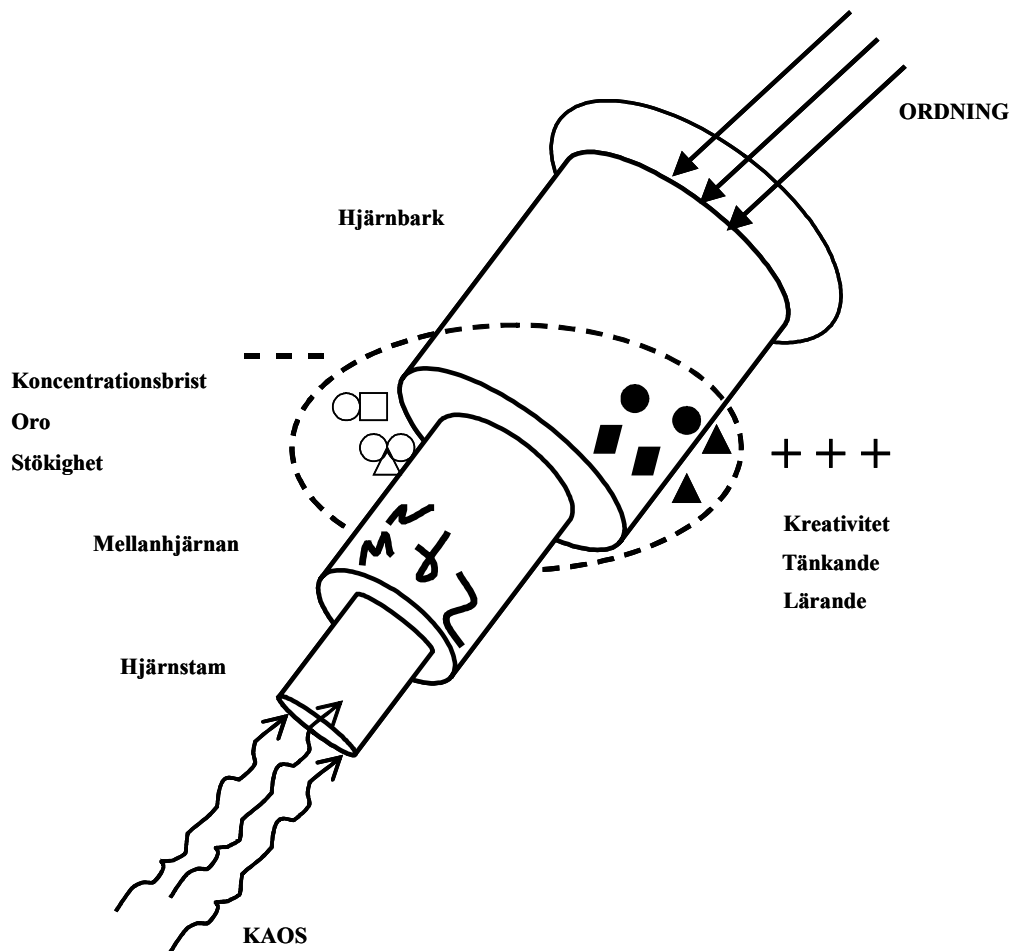
En av Assagiolis deviser var "Att leva så gott man kan och samtidigt behålla distansen skapar ett utrymme, varifrån vi kan se på oss själva med ett leende - det är målet".

Lärande

En helhetssyn på lärandet presenteras i boken *Inlärningsrevolutionen* (Dryden & Vos, 1992). En utmaning ligger det otvivelaktigt i att ta till sig kunskapen om våra neurologiska likheter och skillnader i lärandet, samt i den, i alla fall delvis, uppfordrande slutsatsen att ingen faktiskt är obildbar utan att alla kan lära.

Till de auktoriteter som bidragit med intressant kunskapsstoff och också välkomnats i debatten hör Matti Bergström, den finländske hjärnforskaren som har myntat begreppet neuropedagogik (Bergström, 1995). Med det avser han en skola med en pedagogik som bygger på det man i dag vet om hjärnans hierarkiska uppbyggnad och dess organisation, det vill säga de neurala processer som möjliggör alla högre kognitiva funktioner. För honom är

förskolans pedagogik central och han anser att pedagogiken även för de äldre eleverna kunde bygga på den kunskapen.



Figur 2 Schematisk framställning av hjärnans hierarkiska "arbetsätt", fritt efter Bergström

Bergström beskriver hjärnstammen som en kraftgenerator, varigenom alla impulser upp till hjärnans högre nivåer skall passera, och där kaos råder. Kraften, hjärnstammens kännetecken, kan man förstå som en fysiologisk förutsättning för liv i och med att basala funktioner som andning, hjärtverksamhet, kroppstemperatur och så vidare regleras från hjärnstammen. Den är också säte för vakenheten och uthålligheten, liksom för muskeltonus.

På följande närmast överordnade nivå, nämligen i mellanhjärnans limbiska system, skisserar Bergström "möjlighetsmolnet" där kreativiteten blomstrar, om och när miljön - den inre, individuella - och den yttre - är i balans och utmanande på en lagom nivå. Möjlighetsmolnet påverkas av de talrika impulserna från hjärnstammen, men också av hjärnbarkens överordnade styrning, samtidigt som dess utfall kommer till synes i beteendet.

På den högsta nivån, det vill säga på kortikal eller hjärnbarksnivå, sker det medvetna valet, inriktningen mot och fokuseringen på en uppgift. Den kortikala styrningen behövs alltså för att bemästra hjärnstammens oordnade impulsflöde och möjlighetsmolnets fragmentariska strukturer så att kraften inriktas på den utvalda uppgiften. Den kortikala styrningen behövs också för att både den fysiska och den psykiska uthålligheten skall vidmakthållas. Resultatet av

denna process bildar därigenom en sammanhängande helhet som är möjlig för individen att omfatta, gestalta och kommunicera.

Hjärnan och motoriken

Den danske neurobiologen Kjeld Fredens (1987) beskriver hjärnans styrning av motoriken med utgångspunkt i samma treskiktade hierarki som Matti Bergström. Med motorik kan man, enligt Fredens, avse ett "handlingssystem", det vill säga ett rörelsemönster som förutom den rent fysiologiska nerv-muskelkomponenten också innehåller en psykologisk komponent, nämligen motivationen som utgör drivkraften i systemet.

Den biologiska grunden för handlingssystemet, liksom styrningen av det, sker på tre hierarkiska nivåer i hjärnan. På hjärnstamsnivå regleras alla "överlevnadsfunktioner", men också graden av uppmärksamhet. Dit lokaliserar också det mediala och delvis det laterala systemet som styr motoriken.

Det mediala systemet har förbindelser med balansorganen, det vestibulära systemets kärnor, och har därmed stor betydelse för alla jämviktsfunktioner samt för den posturala kontrollen, det vill säga kroppskontrollen. Vidare är det mediala systemet knutet till sträckarmuskulaturen och därigenom till grovmotoriken. Man tror att systemet också bildar bakgrundstonus till finmotoriska rörelser.

Det mediala systemet har också förbindelser med lilla hjärnan och omfattar dessutom de okorsade nervfibrer som löper från storhjärnan.

Till det laterala systemet hör de korsade nervbanor som initierar rörelse i motsatt kroppshalva. Det styr böjmuskulaturen och därmed finmotoriken.

På det limbiska systemets nivå "färgas" rörelsen känslomässigt. Viljan att utföra eller inte utföra en rörelse har sitt säte här, liksom lusten och olusten inför samt motivationen för fysisk aktivitet.

I storhjärnans bark, på kortikal nivå, sker ett rörelsetänkande med med- eller omedveten planering av rörelse. Huvudkomponenten i en viljemässig rörelse är den motoriska uppgiften som på hjärnbarksnivå tas om hand av det kinestetiska och det spatiala systemet, två av flera kognitiva system som tar emot och bearbetar information.

Det kinestetiska systemet mottar sensorisk information från leder, muskler och hud. Det ger oss möjlighet att bilda en kroppsuppfattning och en känsla för lateralitet, till exempel hänthet, utifrån våra kroppsdelars inbördes läge i vila och i rörelse.

Det spatiala systemet ger oss förmåga att uppfatta rumsliga dimensioner. Det bygger mest på synintryck, men även hörselsinnet, att lokalisera ljud, är involverat i byggandet av vår tredimensionella bild av världen.

Dessa två system skapar via sina placeringar i hjärnan en betydelsefull grund för allt lärande, inte bara för det motoriska. Fredens konstaterar att vid finmotoriskt arbete, "manipulation", vid inlärning av nya färdigheter och vid utförande av handlingar som kräver planering, är en sensorisk bearbetning på storhjärnenivå nödvändig. Ju mer rörelsemönstret "överinlärs" för att

småningom automatiseras, desto mindre blir den sensoriska bearbetningen av impulserna på storhjärnenivå. Hjärnans lägre delar övertar styrningen av motoriken, och därvid frigörs resurser. Eftersom hjärnan har en begränsad förmåga att bearbeta sinnesintryck per tidsenhet, uppstår därvid en så kallad "kanalkapacitet", vilket möjliggör rörelsetänkandet men också alla andra former av kognitiv bearbetning.

De intelligenser som vi hittills mest fokuserat i skolan - och som intelligenstest varit konstruerade för att mäta - är den lingvistiska intelligensen och den logisk-matematiska. Gardner menar att detta i hög grad begränsat vår syn på inlärningspotentialen.

Lärandestilar

Andra forskare talar om olika "stilar" att lära sig. En del av oss föredrar och lär sig mest genom att läsa/se det aktuella stoffet, andra genom att höra det och ytterligare en tredje grupp genom att känna eller röra på sig. Därmed inte sagt att vissa människors lärande sker enbart visuellt, andras auditivt eller kinestetiskt. Sannolikt använder man flera "kanaler" för lärande, men man har en överlägsen kanal, alltså en överlägsen sinnesmodalitet, för att ta in ny komplicerad information som är styrande över de andra.

De amerikanska forskarna Rita och Kenneth Dunn noterade i sin kontakt med ett stort antal elever som hoppat av sina studier i slutfasen av högstadieperioden att det fanns en stor diskrepans mellan dessa elevers faktiska skolprestationer och de färdigheter som eleverna uppvisade utanför skolans värld, (Dunn & Dunn, 1994). Utanför skolan kunde vissa elever excellera i avancerat ledarskap i de gäng där de hade sin tillhörighet. Andra utförde räkneoperationer av rang, om än i lagens utmarker, medan ytterligare andra stod för högklassiga idrottsprestationer. Skolframgången för dessa elever var dock obetydlig.

Makarna Dunn kom då i sin forskning att intressera sig för de individuella olikheterna i elevers lärande. De beskriver hur den personliga inlärningsstilen i mycket högre grad än de trodde var möjligt var beroende av en persons biologi, samtidigt som den omfattade mer än biologiska egenskaper. Känslomässiga, sociologiska, fysiologiska och psykologiska egenskaper, allt som påverkar hur vi koncentrerar oss på, behandlar och minns ny och svår information bidrar till inlärningsstilen. När informationen är lättförståelig behöver vi inte använda oss av vår inlärningsstil, men i komplicerade inlärningsituationer blir det besvärligt för oss att dels ta till oss informationen, dels omvandla den till relevant kunskap för oss själva om vi inte beaktar vår personliga inlärningsstil.

I sin forskning skiljer paret Dunn på två övergripande fundamentalt olika sätt som olika individer, barn **och** vuxna, kan sägas behandla information på. Vissa människor är utpräglat analytiska, medan andra är mer globala. Man kan tänka sig att analytikerna processar sin information företrädesvis i den vänstra hjärnhalvan och de globala i den högra.

En analytisk elev, ung eller gammal, lär sig steg för steg. Hon/han lyckas behålla sin koncentration och motivation för arbetet i ett successivt presenterat, stegvis framåtskridande förlopp mot allt större förståelse.

En globalt arbetande elev däremot tråkas ut av en metodik som bygger på "små steg i taget". De behöver få en presentation av helheten, till exempel genom en livfull berättelse eller symboliserat på andra sätt.

David Ingvar (1994) beskriver följande neurala funktioner utgående från deras huvudsakliga processande i vänster eller höger hjärnhalva på följande sätt:

Tabell 1 Neurala funktioner, lokaliserade till höger resp vänster hjärnhalva

Funktion	Vänster hjärnhalva	Höger hjärnhalva
<i>Syn</i>	Bokstäver, ord, geometriska bilder	Ansikten, komplexa bilder
<i>Hörsel</i>	Språkljud	Musik, icke språkliga ljud
<i>Känsl</i>	-	Känna av komplexa mönster
<i>Rörelse</i>	Komplexa, viljemässiga rörelser	Rörelser i rummet, koreografi
<i>Minne</i>	Språkligt minne	Icke-språkligt minne
<i>Språk</i>	Tala, läsa, skriva, räkna	Språkmelodi
<i>Spatial förmåga</i>	-	Geometri, lokalsinne

Dunn och Dunn (op.lit.) särskiljer i sin forskning fem olika områden av yttersta vikt för ett framgångsrikt lärande.

En oerhört viktig faktor är den sinnesmodalitet genom vilken eleven bäst inhämtar ny information. Är det det visuella, det auditiva, det taktila eller det kinestetiska sinnet som är elevens viktigaste kanal för "input"? Läser sig eleven alltså helst till ny kunskap, lyssnar hon/han sig till den, eller behöver hon/han ha något för händer eller kanske till och med röra sig för att kunna ta in nytt och svårt stoff?

En annan viktig faktor är den fysiska miljön. Vilken temperatur är mest gynnsam? Presterar eleven bäst när det är varmt eller behöver han ett svalare rum? Och belysningen - skall det vara ljust eller mörkt i rummet? Vilka möbler trivs eleven bäst med - de strikta borden och stolarna, där man sitter upprätt och rak i ryggen eller mera informella fåtöljer, soffor, kuddar som tillåter henne/honom att ändra läge? Är det så att alla verkligen kan arbeta i de ljudlandskap som omgivningen ofta utgör - eller behöver vi utgå ifrån att några presterar bäst när det är tyst?

Hos vissa elever gör sig fysiologiska behov påminna. Att tugga på något under arbetet kan vara nödvändigt för att locka fram den bästa prestationen eller att få möjlighet att påverka vid vilken tidpunkt som den avgörande stora prestationen bäst bör förläggas. Vissa behöver röra sig ofta under ett längre arbetspass och kanske också byta syssla, medan andra kan sitta länge och arbeta koncentrerat med samma sak.

Dunn och Dunn (1991) har också noterat elevers skiftande sociala behov. Vissa elever presterar allra bäst om de får arbeta ensamma. Andra är framgångsrika i mycket små arbetsgrupper om två till tre personer, medan ytterligare andra gör de bästa resultaten i en större grupp om kanske 5 till 8 elever.

De har också noterat att vissa elever är mycket beroende av en vuxens/en auktoritets stöd vid inläring, medan andra elever igen är väldigt fria i sina upplägg av arbetsuppgifterna och också ganska självgående under själva arbetet. Några elever kanske behöver "stämna av" att den inslagna vägen är den rätta men har sedan sin egen inre motivation till hjälp i ett självständigt arbete.

Rita och Kenneth Dunn väcker frågan om det skulle kunna vara så att en stor del av de elever som vi i dag kallar underpresterande återfinns bland dem som företrädesvis inhämtar ny kunskap kinestetiskt. Dessa elever behöver röra sig i samband med inläring, de behöver valmöjligheter och variation. De har fördel av en informellt möblerad miljö med svag belysning. Deras bästa tid för kunskapande är förmiddag, sen eftermiddag eller kväll. Slutligen behöver dessa elever få bekanta sig med nytt svårt stoff taktilt/visuellt eller kinestetiskt/visuellt. Föräldrar och pedagoger bör minnas att hörseln är deras sämsta sinne.

Skola i brytningstid

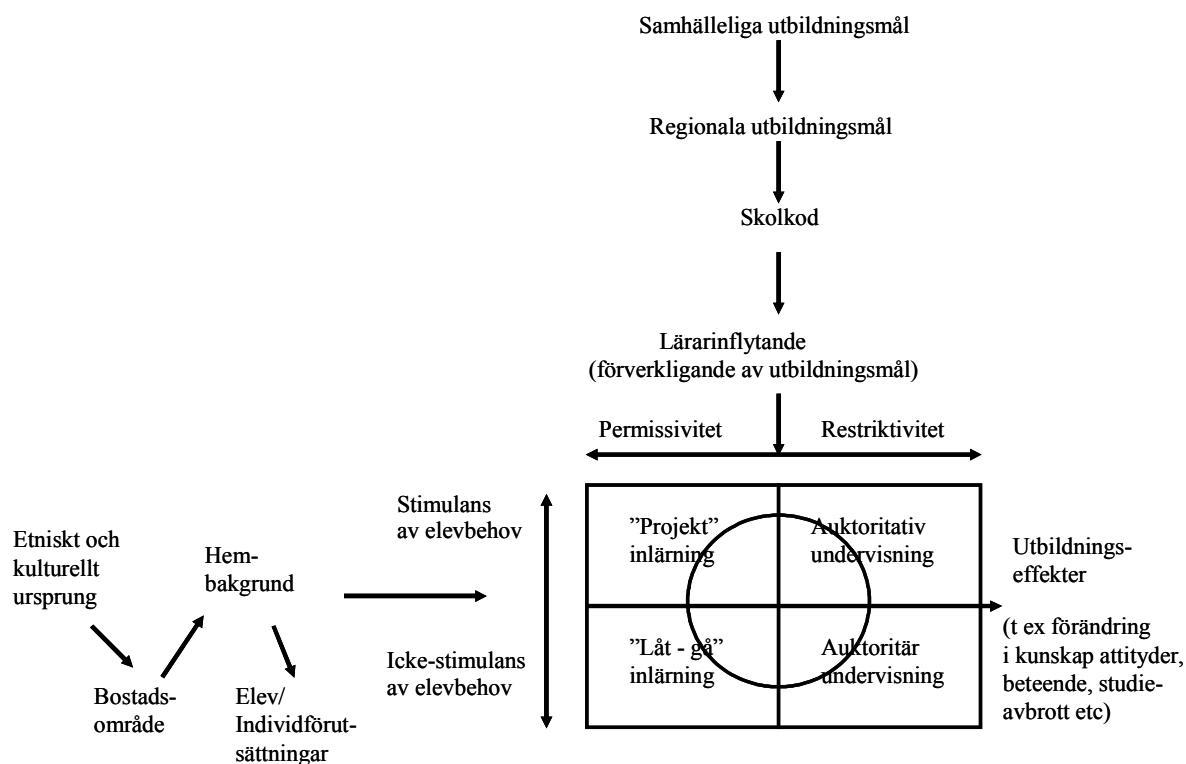
Debatten om skolan pågår i alla medier och skolan har länge varit en stor fråga på den politiska agendan. Skolfolk, politiker, föräldrar, läkare och andra specialister, forskare av olika kategorier samt näringslivet kommer till tals, alla med sina reflektioner om vad det är som brister i svensk skola. Därför borde frågan: "Hur skall den svenska skolan ta sig an sitt utbildningsuppdrag, så att kvaliteten i våra barns och ungas skolgång ökar och verkligen lägger grunden för det livslånga lärandet för alla?" vara den mest angelägna för oss alla i samhället att ställa.

I sin bok "*Ljusnande framtid*" (1998) reagerar Jonas Frykman, utifrån sin position som professor i etnologi vid Lunds universitet, mot den påfallande snedrekryteringen till högre utbildning. I sitt sökande efter förklaringsmodeller till just denna snedrekrytering skärskådar han skolan från ett inifrån-perspektiv, i stället för att som de flesta forskare leta efter yttre omständigheter till sakernas tillstånd. Frykman menar att skolan med sin extrema individorientering låser eleverna vid deras ursprungsidentitet i stället för att uppmuntra till det kulturbyte som den gamla skolan en gång gjorde.

Genom att fokusera egenskaper hos eleven i stället för kunskaper hos densamma menar Frykman att skolan förändrats från "spelplan" till "terapeutiskt rum". Bakgrundsfaktorer som social klass och etnicitet får ett alldeles för stort genomslag i ett självreproducerande system. Därigenom har enbart de som känner sig komfortabla med skolans värderingar förutsättningarna för det "livslånga lärandet". Alltför många riskerar att ta avstånd från skolan, eftersom de inte accepterar att skolan anger **vem** man skall vara. Skolan **uppfostrar**, i stället för att bara fostra.

Frykman blickar längtansfullt tillbaka till den gamla skolans tid och den ritualisering som kännetecknade den. I sitt resonemang för han in en metafor av "skolan" som fotbollsplanen med en ständigt pågående match som spelas enligt lätt överblickbara regler. "Laget" intresserar sig inte alls för de enskilda spelarnas/elevernas bakgrund, utan inom spelets lättförståeliga ram är det var och en fritt att ta till sig de kunskaper och färdigheter som erbjuds för att sedan använda sig av dem till spelets fromma. Regelboken som styr spelet är till störst nytta för den som så att säga behöver den bäst. Frykman menar att den gamla skolan genom att göra en elev till **något** också förvandlade honom till **någon**.

Men - skolan existerar ju inte i ett samhälleligt vakuum utan den står i ett intrikat samspel med omgivningen. Den pedagogiska samspelsmodell som Siv Fischbein utvecklat (Björklid & Fischbein, 1996), visar på den oerhörda komplexitet som den enskilda eleven i skolan som samhällsinstitution verkar i.



Figur 3 Den pedagogiska samspelsmodellen (Björklid & Fischbein, 1996)

Den horisontella axeln representerar den individuella dimensionen, det vill säga den enskilda elevens sammantagna förutsättningar som hon/han bär med sig in i skolan. I mötet och samspelen med den vertikala dimensionens lägsta nivå – den enskilda lärarens undervisning i sitt klassrum – sker en betydelsefull styrning mot ett i förväg bestämt mål. På denna mikronivå påverkas samspelen också av andra faktorer än den undervisande läraren: undervisningens innehåll, klasskamrater, andra involverade lärare/vuxna och så vidare. Ju större friheten i undervisningen är, desto mera utslagsgivande blir de individuella förutsättningarna för resultatet – ett resonemang, som ju ligger helt i linje med Frykmans (1998) sätt att beskriva skolans inre verklighet.

De fyra rutorna i modellen illustrerar olika situationer i utbildningsprocessen. Individuella förutsättningar och påverkansfaktorer möts i en process, där elever och lärare ständigt påverkar varandra och så att säga ömsesidigt iscensätter klassrumsundervisningen. Med ”projektinläring” menas en fri, stimulerande undervisningssituation med läraren i en handledande, stödjande roll, som inkluderar återkoppling till det utförda arbetet. I ”låt gå”-situationen är elevernas frihet att påverka undervisningen stor, men elevbehoven tillfredsställs inte eftersom den struktur som handledning och återkoppling ger saknas.

En restriktiv, stimulerande undervisningssituation uppstår i en auktoritativ lärares klassrum, där alla strävar mot samma förutbestämda mål, men där förståelse för den enskilda elevens förutsättningar finns, liksom det personliga stödet och uppmuntran.

Den restriktiva, icke stimulerande undervisningssituationen uppstår, när en auktoritär lärare på ett kontrollerande och oflexibelt sätt styr mot ett förutbestämt mål utan variation i sin undervisning och ofta användande sig av bestraffning.

Cirkeln som förbinder de fyra undervisningssituationerna illustrerar hur läraren alternerar mellan olika ”förhållningssätt” i sin undervisning, beroende på vilken elevgrupp han möter, liksom på dynamiken i just den gruppen. Vidare avgör stoffet som skall fokuseras hur läraren väljer att undervisa. En annan viktig faktor är naturligtvis den dagsform som läraren arbetar under just vid det tillfälle han möter en viss elevgrupp i ett visst moment av gemensamt arbete.

Utbildningens effekter – förändringar i kunskap, attityder, beteende – behöver utvärderas och analyseras, i termer av både avsedda och oavsiktliga effekter.

Utgående från samspelsmodellens generella beskrivning av individens möte med skolans kultur får nu några enskilda elever, var och en med sina högst personliga förutsättningar och med sin unika bakgrund, komma till tals i en reflektion över sina upplevelser i det egna mötet med ”skolan” på olika nivåer.

Syfte och frågeställningar

Syftet med min studie är att belysa hur elever i årskurs 5 tänker och talar om sig själva och om sitt eget lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.

Mina frågeställningar berör synen på den egna personen, framför allt som elev men också som flicka eller pojke, ungefär 11 år gammal. Frågorna berör också elevernas syn på den egna kroppen i olika sammanhang: i skolans varierande lärmiljöer, hemma och på fritiden. Vidare vill jag i dialogen med eleverna reflektera över lärandet och dess förutsättningar samt över det sociala samspel som eleverna deltar i, i olika sammanhang. Slutligen får eleverna också uttala sig om viktiga relationer i sina liv och om relationernas betydelse för trivsel och välbefinnande.

Hermeneutikens vetenskapsteoretiska förankring

Hermeneutiken som vetenskaplig riktning har sitt ursprung i renässansens intresse för tolkning av bibeltexter och antika klassiker. Utgångspunkten var då – och är det fortfarande – att meningen hos en del endast kan förstås om den sätts i samband med helheten, på samma sätt som helheten bara kan förstås utifrån sina delar. Sålunda uppstår en cirkularitet, och just den ständiga pendlingen mellan delen som förstås i relation till helheten och helheten som får en vidare genomlysning genom studiet av delen är det som kännetecknar den ursprungliga, objektiverande hermeneutiken.

Den tyske filosofen Betti anses i dag vara den främste företrädaren för den objektiverande hermeneutiken (Alvesson & Sköldberg, 1994). Han har formulerat fyra postulat, enligt vilka hermeneutisk forskning bör bedrivas.

Bettis första postulat slår fast att det som skall förstås, måste förstås utifrån sig självt, på de premisser och grunder som är förutsättningar för just dess existens.

Hans andra postulat pekar på den tänkta harmoni av mening som varje uttryckt del - ett ord, en sats, ett stycke - ger av helheten. Vad som är del och vad som är helhet definieras av forskaren, utgående från den problematik som hon/han vill belysa. Det betyder att hermeneutiken är tillämplig på alla områden där texter står i fokus, men också där man är intresserad av att "läsa" socialt handlande som en text. Oavsett om det gäller text eller handling betonas dock pendlingen mellan del och helhet.

Bettis tredje postulat diskuterar förståelsen som liktydig med skapandet av mening, i en relativ objektivitet, eftersom ju varje forskare har sina referensramar, sin ryggsäck av erfarenheter som styr, dels själva intresseinriktningen hos forskaren samt de forskningsfrågor som formuleras, dels de slutsatser som hon/han presenterar.

Bettis fjärde postulat, slutligen, beskriver hur forskaren genom sin kunskap och sin empati upprättar djupast möjliga förståelse för den/det som undersöks.

I den objektiverande hermeneutiken kan sägas finnas en polaritet mellan subjekt och objekt och också en föreställning om att det, åtminstone idealt, bör finnas en samstämmighet mellan forskarens tolkning av en företeelse och dess faktiska, i och för sig genom forskningen "förstådda" existens.

Inom den objektiverande hermeneutiken betraktas "fakta" aldrig som givna utan som alltid redan tolkade. Ett liknande tänkande gäller teoribildning inom olika områden. Den kan heller inte vara baserad på "rena" fakta utan ses alltid som ett resultat av en interaktiv tolkningsprocess i dialog med "texten".

Alvesson och Sköldberg (1994) citerar filosofen Collingwood som menar att varje tolkning är subjektiv och historisk, eftersom den bygger på forskarens egen referensram just vid tidpunkten för tolkningen, liksom på hennes/hans värderingar.

En annan hermeneutisk cirkularitet beskrivs av Alvesson & Sköldberg (1994) som den aletiska (jfr grek. *aletheia*, *ofördoldhet*, det vill säga något tidigare dolt som nu uppenbaras). De menar att just i historiciteten, i tidsbundenheten, tangerar den objektiverande och den aletiska hermeneutiken varandra.

I den aletiska hermeneutiken sker pendlingen mellan förförståelse och förståelse. Med förståelse menas här inte kulmen på en gedigen forskargärning utan snarare ett grundläggande förhållningssätt som människan har till världen och med vilket hon bygger upp en allt högre grad av förståelse av sin existens i den. Varje ny förståelse innebär en ökad självförståelse men också en ökad förståelse av andra. Varje människas värld ses som en "horisont av mening" och då betraktelsepunkten avgör vilken horisont vi ser, innebär det att vi kan låta den egna horisonten "sammansmälta" med andra människors, när vi sätter oss in i och successivt närmar oss en förståelse av deras meningsfält.

Enligt den aletiska hermeneutiken är kunskapen intuitiv till sin karaktär – sanningen innebär en, ofta omedveten, intuitiv insikt, dock alltid i ett sammanhang. Vidare lever människan i sin upplevelsevärld som kan ses som ett nät av mening, där hon i ett tids- och rumsperspektiv praktiskt har att förhålla sig till och handla i sin värld. Intentionaliteten, det vill säga hur människan väljer att handla för att praktiskt komma till rätta med sin vardag och sitt liv, bygger både på känslor och på den tysta kunskap som erfarenhet och kunskap förlämnar henne. Därmed blir intentionaliteten det som skapar vår förförståelse, som utvidgar vår förståelse, som påverkar och ”förnyar” vår förförståelse i en livslång, alltmer fördjupad cirkulär process.

Det primära är alltså själva ”kunskapandet”, pendlandet mellan förståelsen och förförståelsen, inte subjektet (forskaren som utför en studie) eller objekten (det/de undersökta).

Studiens genomförande

Jag har genomfört min studie i tre faser: en introduktionsfas, en fas med observationer, kompletterade med videofilmande, och slutligen en fas med intervjuer.

De som utgör subjekten och därmed mina huvudsakliga källor, eleverna i min studie, gick alla i någon av de tre parallella klasserna i årskurs 5 i en skola i en av mina grannkommuner. Jag valde den skolan med tanke på det överkomliga geografiska avståndet och också med tanke på att jag känner skolans idrottslärare väl, vilket kanske underlättade för mig att komma in på skolan.

Efter samtal med skolans rektor strax före jul 1997 då han förklarade sig välvilligt inställd till min studie, inledde jag arbetet alldeles i början av vårterminen -98 med ett brev till rektor samt till föräldrarna till de berörda barnen. (Se bilaga). I brevet beskrev jag tillvägagångssättet för mitt arbete och bad föräldrarna på en svarstalong meddela om de ställde sig positiva eller inte till att deras barn deltog i studien.

Arbetet på skolan inleddes med att jag presenterade mig och mitt arbete för de involverade klasslärarna, för eleverna i de tre berörda klasserna samt för skolans övriga personal i samband med en ordinarie veckokonferens.

Nästa steg blev en deltagande observation, dels i klassrummet, dels under en idrottslektion. Jag valde att vid första tillfället följa respektive klass den för- eller eftermiddag, då idrottslektionen inföll. Till en början hade jag tänkt nöja mig med att göra observationerna enbart vid klassrums- och idrottssalsarbete, men ganska snart bestämde jag mig för att utvidga dem till att omfatta så många skolämnen som möjligt, alltså även slöjd, bild och musik för att få se eleverna i så många ”situationer för lärande” som det över huvud taget var möjligt.

Efter sportlovet påbörjade jag videofilmningen i klasserna och ägnade tiden mellan sport- och påsklov åt filmande. Därefter tog intervjuprocessen fart och den fortsatte hela vårterminen ut.

Urvalsförfarande

Deltagande observationer

De första observationstillfällena i varje klass satt jag med som betraktare. Efter varje tillfälle förde jag sammanfattande anteckningar om lektionen jag bevistat. Ju mer jag lärde känna eleverna och lärarna, desto onaturligare kändes det dock för mig att bara registrera det som skedde i klassrummet. Eleverna började vända sig till mig med frågor om hjälp. Det kändes svårt att avvisa dem och att helt bortse från klasslärarnas arbetsbelastning i de stora klasserna. Mot observationsperiodens slut deltog jag i arbetet, ungefär som föräldrar gör när de besöker sina barns klasser. Jag "hjälppte till" och fortsatte att föra anteckningar i efterhand.

Videoinspelningar

Ett syfte med videoinspelningarna var möjligheten till fördjupad observation. Att filma eleverna under deras klassrums- och idrottssalsarbete innebar att jag kunde fokusera gruppen i olika konstellationer och jag kunde också genom linsen fokusera elever som väckte min nyfikenhet.

Redan så tidigt som under klassrumsobservationsfasen fångade vissa elever min uppmärksamhet, dels de som inte förmådde "samla i hop sig själva" varken själsligt eller kroppsligt i en sådan utsträckning att arbetet som skulle göras verkligen blev gjort, dels de som hade ett otroligt flyt i allt de företog sig utan att de synbart ansträngde sig. Sedan fanns naturligtvis också de många som är "som elever är mest", de som bara självklart smälter in i en klassgemenskap och lika självklart presterar det som förväntas, varken mer eller mindre.

Ett annat syfte med videofilmandet var att jag som utgångspunkt för de individuella intervjuerna ville ha möjligheten att åskådliggöra konkreta situationer i idrottssalen och i klassrummet för de enskilda elever som jag senare skulle samtala med.

Med hjälp av deltagande observationer och videofilmer ville jag alltså skapa ett så brett underlag som det bara var möjligt, innan jag slutgiltigt bestämde mig för vilka elever som jag ville intervjua.

Intervjuer

Många observationstillfällen, kompletterade med filmer från olika situationer visade sig vara en gynnsam förutsättning för att jag skulle kunna göra ett urval, där de få "subjekten" i min studie var så olika varandra som möjligt. Av cirka 75 elever i tre klasser tänkte jag mig att välja ut ungefär 10 stycken för intervju.

Syftet med intervjuerna var alltså att i en fri dialog låta ett antal elever fundera över sig själva och sitt lärande, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen.

Intresset bland eleverna att bli intervjuade var i stort sett hundra procentigt. "Du kan väl intervjua mig?" var en ofta förekommande fråga bland årskurs 5-eleverna, var jag än mötte dem på skolan.

När jag slutgiltigt bestämt mig för vilka elever som skulle utgöra de relativt få ”subjekten” i min undersökning, valde jag att skapa möjligheter för gruppsamtal med de övriga intresserade eleverna, dels därför att så många elever verkligen ville få komma till tals, dels därför att jag ville utröna om de teman jag tänkt belysa i mina samtal med de enskilda eleverna över huvud taget var möjliga att reflektera kring.

Efter samtalen i grupp såg jag att mina temata, det vill säga kropp, lärande och självuppfattning, också ur elevernas perspektiv var tankeväckande och intressanta. De berörde eleverna och gav upphov till livlig diskussion i gruppen. Jag valde att genomföra samtalen i flick- respektive pojkgupper för att lyssna in eventuella skillnader i flickors respektive pojkars sätt att ta sig an frågeställningarna inom mina tre temata, vilket, tänkte jag mig, skulle kunna vara till fördel i de individuella intervjuerna.

Under hela tiden som gruppintervjuerna pågick strömmade nya elever till som också ville bli intervjuade. Ännu sista veckan före sommarlovet träffade jag grupper av elever som ville samtala om sig själva och om sina skolerfarenheter.

Utgångspunkter för det slutgiltiga urvalet

Den allra viktigaste utgångspunkten när jag slutgiltigt funderade över och bestämde mig för vilka elever som jag ville intervjua blev min egen sammanställning av ett antal kvalitéer som jag formulerat på basis av Fredens (1987) neuropsykologiska idé om styrningen av motoriken. I ett praktiskt vardagsarbete använder jag mig av den sammanställningen för att sammanfatta mina iakttagelser i samband med individuella elevobservationer som jag ibland blir ombedd att göra med motoriken som utgångspunkt.

Det händer ibland att kolleger eller föräldrar vänder sig till mig med oro eller frågor om barn som inte kan sitta stilla, som inte samordnar sina rörelser fin- eller grovmotoriskt på ett bra sätt, som inte gör de framsteg i lärandet som man skulle kunna förvänta sig eller som är överdrivet försiktiga – eller ruschiga – i sina lekar. För mig är det då inte så intressant att diskutera vad barnen klarar bra respektive klarar med tvekan i motoriskt hänseende, utan med inspiration i Fredens tankar har jag valt att formulera mig kring följande kvalitéer, som jag menar kan skapa en bakgrundsförståelse för ett helhetsmässigt resonemang kring barnets totala skolsituation och –framgång.

Koncentration handlar om att kunna rikta sin uppmärksamhet på uppgiften och fokusera på den, så länge som det krävs för att uppgiften skall bli slutförd. Eleven måste till stor del kunna bortse från störande syn- och hörselintryck och från inre oro.

Med **aktivitetsnivå** menar jag elevens förmåga att reglera sin fysiska och mentala aktivitet så att den ligger på en för uppgiften väl avvägd nivå.

De två dimensionerna i **uthållighet** är dels av fysisk, dels av mental karaktär.

Med **muskeltonus** menar jag den ”muskelspänning” som normalt känns i musklerna. Tonus kan variera, från ganska låg (hängig, hopsjunken) till hög (sprättbåge, stålfjäder). Genom fysisk aktivitet kan en för låg eller för hög tonus modifieras mot en normalare nivå. Rörelse fungerar alltså som en regulator av muskeltonus.

Ofta ser man att koncentration, aktivitetsnivå och uthållighet visar liknande tendens som muskeltonus: En låg tonus hänger ofta i hop med en bristande förmåga till koncentration, med en låg aktivitetsnivå och med begränsad uthållighet. En hög tonus kan innebära bara små korta stunder av koncentration, en hög aktivitetsnivå och en tendens att snabbt växla från en sysselsättning till nästa.

Balansen styrs från det vestibulära systemet i innerörat. Den samverkar med ögonrörelserna och är också integrerad med de signaler som kommer från muskler, leder och sensorer och som anger kroppens läge och rörelser, den så kallade proprioceptionen, alltså informationen från kroppens kinestetiska system. – Man brukar skilja mellan statisk och dynamisk balans. Den förra avser balansen i stillastående, den senare i rörelse. För många barn är det lättare att kontrollera sin kropp i rörelse än till exempel i stillastående på ett ben.

Med **medrörelser** menar jag det flöde av extra rörelser som kan synas framför allt i armar och händer, men också ibland i mun och tunga när barnet utför andra rörelser. Huvudets rörelser kan utlösa medrörelserna, eller så kan de visa sig när barnet står/går med utåt- eller inåtvridna fötter.

Med **sidoskillnad** avses en olikhet i medrörelsernas karaktär i höger och vänster kroppshalva. Ibland kan man se att de extra rörelser som höger hand och arm gör är olika dem som sker i vänster hand och arm. Då kallas medrörelserna asymmetriska. Då de däremot ser likadana ut på höger och vänster sida är de symmetriska.

Rörelsemönstret anger hur långt barnet nått i sin motoriska mognad. Den högsta nivån är den där det korsvisa, diagonala rörelsemönstret är automatiserat. Hur många är inte de ”soldatgossar” som fått träna extra mycket på detta – för att sedan framför Kungliga Slottet ändå falla in i passgång...

När rörelsemönstret automatiserats innebär det att hjärnans lägre nivåer övertagit styrningen av motoriken. Då kan hjärnbarkens kapacitet fullt ut tas i anspråk för kognitiva processer som associerande, tänkande, gestaltning i olika uttrycksformer, språk, lärande och så vidare.

Den **visuo-spatiala förmågan** slutligen innebär hela kroppens, eller enbart handens eller fotens, förmåga att med finstämd avvägning av muskelkraft och med största precision utföra rörelser under ögats styrning.

I klassrumsarbetet talar man ofta om öga-handkoordination och då menar man handens förmåga att ”avbilda det som ögat ser”. Vid fysisk aktivitet med olika slags handredskap, bollar – även fotboll, rackets, klubbor och så vidare rör det sig ju också delvis om öga-handkoordination respektive öga-fotkoordination, men också och framför allt om koordinationen öga-kropp.

Grunden för koncentration, aktivitetsnivå, uthållighet, muskeltonus och delvis balans är lokaliserad till hjärnstamsnivå, medan själva styrningen av motoriken sker från hjärnans högre delar. Svårigheter med styrning av motoriken är observerbara i eventuella medrörelser, symmetriska eller asymmetriska, i en skillnad mellan vänstra och högra kroppshalvans tonus och/eller styrning samt i rörelsemönstret som ju förändras i takt med barnets totala rörelseutveckling.

Av vikt i skolarbetet bedömer jag också den visuo-spatiala förmågan vara, det vill säga koordinationen mellan öga-hand, öga-kropp och öga-fot.

Andra viktiga utgångspunkter för mitt urval är Gardners (1983) idé om den multipla intelligensen som påverkade mig vid såväl klassrums- som övningsämnesobservationerna i så motto, att jag medvetet försökte bilda mig en uppfattning om enskilda elevers styrkor för att vid det slutliga urvalet kunna fånga in elever med så stora olikheter som möjligt.

Likaså påverkade mig Matti Bergströms teori om hjärnans hierarkiska sätt att bearbeta information, där jag speciellt fäste mig vid utfallet av beteende i termer av kaos kontra kreativitet när jag gjorde mitt definitiva urval.

Den sista utgångspunkten är rent biologisk, nämligen kön och fysisk utvecklingsnivå.

På basis av ovanstående har jag alltså gjort mitt urval, där eleverna för att spegla hela den spännvidd visavi mognad och utveckling som finns i en grupp är så olika varandra som jag bara har sett det möjligt.

Individuella intervjuer

När jag påbörjade de individuella intervjuerna hade jag på grundval av observationer och videofilmer valt ut elva elever, fem flickor och sex pojkar, som jag ville intervjua. Eleverna gick i olika klasser, i någon av skolans tre paralleller i årskurs 5. Under hela processen, från den allra första gången jag träffade eleverna vid introduktionen till min studie, genom perioderna av observationer, videofilmning och gruppintervjuer, har jag medvetet hållit tre områden i fokus, nämligen kroppen, självuppfattningen och lärandet. Jag har också medvetet varit tydlig om dessa områden inför elever och kolleger. "Alla" visste alltså vad mina frågor skulle handla om när det var dags för intervjuerna.

Vid intervjutillfället började eleven och jag med att tillsammans titta på ett avsnitt på videofilm från en idrottslektion. Med det som utgångspunkt kunde jag inleda samtalet om kroppen och vidga det till att omfatta olika aspekter av det personliga i relation till elevens familj men också till hela klassen. På samma sätt blev filmsekvensen från arbete i klassrummet inledningen till samtal om skolarbete och lärande samt allehanda personliga aspekter kring det.

Jag har valt att arbeta helt utan på förhand formulerade frågor, förlitande mig till den dialog som uppstår i möten mellan människor, dock med de tre områdena kropp, självuppfattning och lärande som en allestädes underliggande resonansbotten i samtalet.

Vetenskapsteoretisk analys – den hermeneutiska processen i praktiken

Den vetenskapliga inriktning som jag till slut såg att bäst skulle kunna spegla mitt material i förhållande till studiens syfte och frågeställningar är den hermeneutiska. I mitt fall blir alltså den vetenskapliga metoden den ram, inom vilken jag placerar min text. Den får också bilda resonansbotten till min spegling av empirin, färgad av klanger från livet så som eleverna minns och uttrycker det.

Riktningen inom den aletiska hermeneutik som jag tillämpar i min studie kallas den existentiella. Utgångspunkten är att människan lever sitt individuella liv i den vanliga, högst konkreta världen, med sina möjligheter till ansvarsfulla val, baserade på en fri vilja.

Tre idéer kännetecknar den existentiella hermeneutiken. Den första är idén om kunskapens intuitiva karaktär, där sanningen innebär ett avslöjande av en betydelse som tidigare bara funnits i det fördolda. Dock måste den nyvunna insikten, den intuitivt funna sanningen, alltid ses i sitt sammanhang.

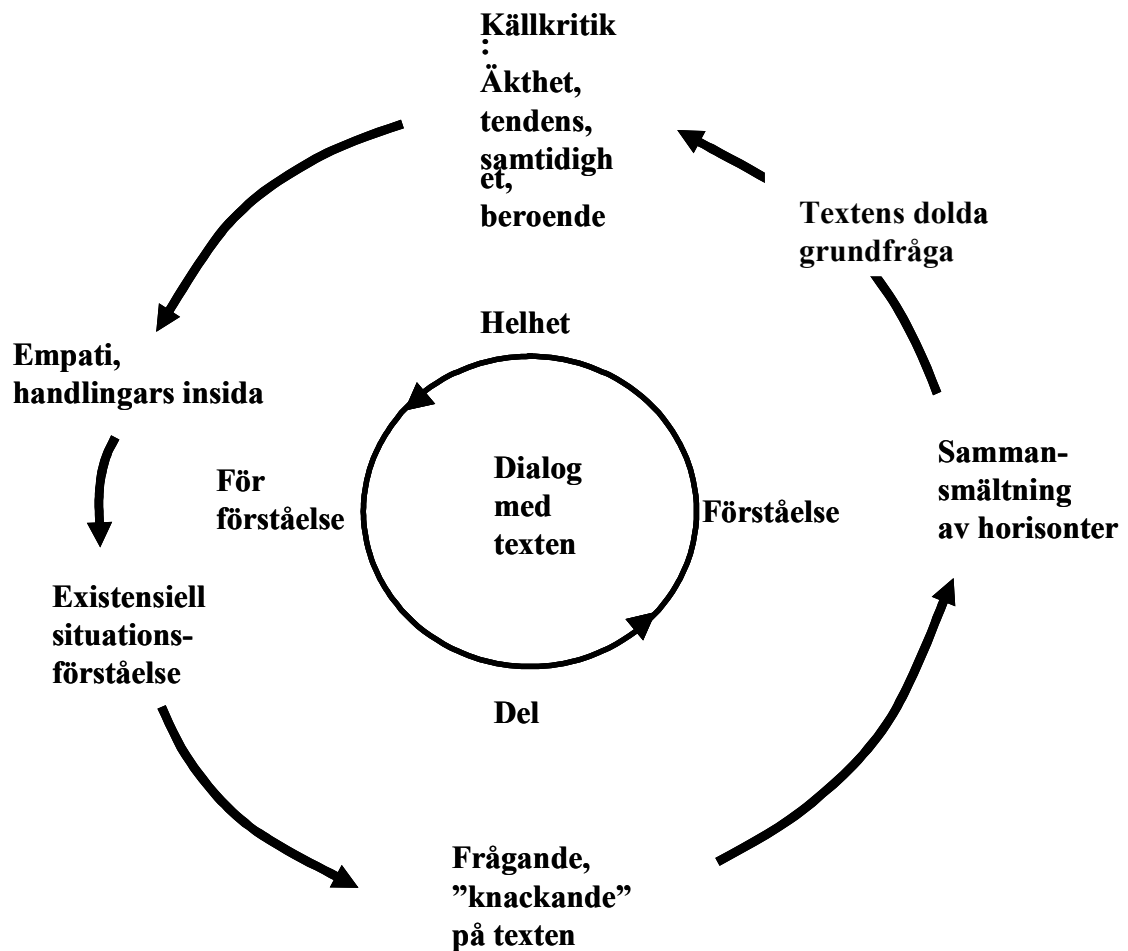
Den andra idén innebär att upplevelsen blir central i skapandet av kunskap. Eftersom människan redan finns till i världen blir hon knutpunkt i det ”nät av mening” som utgör hennes värld.

Den tredje idén handlar om intentionaliteten, kunskapsakten, genom vilken människan skapar sin förståelse av subjektet – sig själv, och objektet – den värld hon lever i.

Inom den existentiella hermeneutiken betraktas varje individ som alltid präglad av sitt meningsfält. I möten med andra individers meningsfält och i återkopplingen till det egna referenssystemet sker den sammansmältning av horisonter som gör det möjligt att revidera och berika det egna meningsfältet.

Jag låter en inre cirkel med delarna helhet – del och förförståelse – förståelse bilda kärnan och utgångspunkten för mitt arbete på så vis att jag betraktar hela min studie som helheten, det sammanhang, ur vilket jag låter enskilda delar tala. Jag betraktar mina teoretiska utgångspunkter som en del av den förförståelse jag hade när jag inledde min studie och som har följt mig under hela tiden, samtidigt som de fördjupats och alltmer kommit att berika varandra. Till utvidgningen, fördjupningen, av min förförståelse har naturligtvis också bidragit de observationer, videoinspelningar och intervjuer såväl i grupp som enskilt som jag utfört. Likaså belyser de nytillkomna teoretiska avsnitten det redan skrivna med ett förnyelsens skimmer, i sig integrerande de ursprungliga teoretiska utgångspunkterna till en större helhet.

Denna inre cirkel omges av en större, koncentrisk cirkel, ur vilken jag låter ett antal kvalitéer ytterligare belysa helheten med dess delar liksom också fördjupa förståelsen.



Figur 4 Några kvalitéer i den hermeneutiska cirkeln, aktuella för min studie. Fritt efter Alvesson & Sköldberg (1994).

Bearbetningen börjar med att jag ställer frågor till hela den text som mitt material utgör. I det ingår beskrivningen av studiens uppläggning, den teoretiska bakgrunden och elevernas utsagor i nedskrivna form samt anteckningar från alla observationer, videoinspelningar och samtal i grupp.

Förlitande mig till syftet med den samtalsterapeututbildning jag gått parallellt med magisterprogrammet, det vill säga att med följsamhet och lyhördhet kunna fånga upp de viktiga meningsbärande trådarna i ett samtal, om än kring speciella teman som i det här fallet, betraktar jag frågorna jag ställer som uttryck för min förförståelse, vidgad och fördjupad av den situationsförståelse som erfarenheten från de många åren som idrotts- och speciallärare givit mig, liksom naturligtvis också av den långvariga närvaron bland eleverna.

I den hermeneutiska metodens "knackande" på texten, med syftet att ställa allt mer djuplodande frågor till den, frågor som strävar efter att öppna textens hela värld för oss, uppenbaras subjektets och objektets till synes oförenliga världar. Med hjälp av språket bringas världarna så nära varandra att ett "sammansmältande av horisonter" sker. – I denna fas av

processen sker den egentliga kommunikationen med läsaren. Texten vänder sig till läsaren och framträder i sin refererande aspekt, vilket kommer till synes i de citerade avsnitten ur intervjuerna.

Intervjuerna belyser de teman som jag från början introducerade, nämligen kropp, självuppfattning och lärande. För varje tema presenterar jag ett utdrag ur varje elevs utsagor. Därefter följer en sammanfattning av alla de intervjuade elevernas utsagor och slutligen en reflektion.

Efter denna fördjupade bearbetning av hela texten framträder eventuellt dess outtalade, dolda eller undanträngda mening. Den sista frågan jag ställer mig skall alltså visa på om det finns en än så länge oformulerad fråga som ligger under textens hela existens. Vad finns i det fördolda – och vilka frågor skulle det utsagda möjligen kunna ge upphov till?

Sålunda kan de ”fakta” som eventuellt kan tyckas träda fram inte betraktas som ”rena” utan enbart som alltid justerbara resultat av tolkningar. Utgångspunkten är den ständigt föränderliga situationen och elevens förståelse av den, här uttryckt av eleverna själva i en tillbakablick på en situation de själva upplevt och en tid efteråt ser inspelad på film.

Etisk problematik

I alla de tre klasserna fanns en eller ett par elever som inte ville medverka i studien eller fick sina föräldrars tillåtelse till det. Praktiskt gick vi, lärarna och jag, då till väga på följande sätt: Vid klassrums- och idrottslektionsobservationerna, liksom vid videoinspelningstillfällena, arbetade dessa elever på egen hand utanför klassrummet/idrottssalen. I de andra övningsämnena som har en liten tidsmässig representation under en arbetsvecka, förutom att andra lärare är involverade i klassens arbete, bestämde jag mig för att endast utföra den deltagande observationen, att avstå från videofilmning och att inte notera något om de elever som stod utanför studien.

I alla klasser har med tiden även de elever som inte ville/fick vara med velat bli filmade. De har alltså deltagit i lektionerna precis som sina kamrater, fastän kameran gått. Däremot har någon i varje klass motsatt sig att klassen tillsammans skulle titta på filminspelningarna från olika tillfällen. Då har jag helt och hållet avstått från att visa dem.

I den trångboddhet som är ett faktum på våra skolor i dag visade det sig vissa dagar svårt att hitta något utrymme där vi kunde sitta ostört under intervjuerna. Några av dem gjorde jag därför i idrottshallens lärarrum, med en alldeles lysande kakofoni av bakgrundsljud på bandet, omsorgsfullt dränkande vissa sekvenser av uttalanden från några av eleverna.

Ett oväntat hinder dök upp precis i intervjuernas slutskede. I mitt urval ingick de två tuffaste grabbarna på skolan. Jag hade frågat dem om de var beredda att låta sig intervjuas, de hade accepterat det och vi hade ömsesidigt bekräftat det vid många olika tillfällen när vi setts på skolan - men sedan när intervjun äntligen skulle bli av, då var det inte roligt att få komma och prata med ”tanten” utan båda pojkarna valde att avstå från den, vilket jag fortfarande tycker känns trist... Därmed blev antalet intervjuer nio på grund av bortfallet om två intervjuer.

Under observationerna och i gruppintervjuerna har själva situationen vid några tillfällen ställt mig inför allvarliga överväganden. Jag tänker på den gången då en elev utsatte sin kamrat i

bänken bakom för de grövsta förolämpningar med ett tyst men oerhört kraftfullt kroppsspråk. Eller på den gången en annan elev kom in i lärarrummet, gråtande och starkt ångestfylld efter ett dramatiskt bråk under rasten. Eller på samtalet då uppenbara sociala misshälligheter kring en elev kom i dagen. För mig fanns i de stunderna ingen tvekan om att träda ur "forskarrollen" och vara en vanlig vuxen, tillgänglig för eleverna. De sociala missförhållandena diskuterade jag med skolsköterskan som förde över ärendet till elevvården och så att säga övertog ansvaret.

För de ovan skildrade tillfällena skulle jag kunna formulera den "minsta gemensamma nämnaren" – ur de berörda elevernas perspektiv - som "vetskapen om att de visste att jag visste". Pojken som utsatte sin klasskamrat i bänken bakom för den tysta misshandeln fångade min blick när han efter avslutat värv satte sig igen. Pojken som kom till lärarrummet i sin nöd fann ingen annan där än mig och flickan som berättade om det destruktiva samspelet med en av klassens flickor hade aldrig berört det med någon annan vuxen mer än ytligt. Innan jag agerade, med ett samtal med den misshandlande pojken, med stöd och hjälp till den slagne och med att överlämna information till skolsköterskan, begrundade jag inom mig konsekvenserna av olika förhållningssätt. Det moraliskt riktiga för mig blev att agera, som en tillgänglig vuxen och på basis av det som jag uppfattat, måhända på bekostnad av "neutraliteten" i forskarrollen...

Samma neutralitet kan naturligtvis ytterligare övervägas, eftersom jag i klassrumssituationen successivt blev en aktivare vuxen, mera tillgänglig för eleverna. Säkert kan det ha påverkat elevernas vilja att låta sig intervjuas samt deras öppna attityd under samtalen på ett gynnsamt sätt, vilket därmed kommit hela studien till godo.

Slutligen vill jag nämna att alla namn i texten är fingerade, och att läraren alltid omnämns som "han". Såväl bandinspelningarna från intervjuerna samt videofilmerna har förstörts efter att de fullgjort sitt syfte.

Resultat

Jag väljer dels att tematiskt presentera de delar ur intervjuerna där varje elev talar om sig själv, om sin kropp och om sitt lärande, dels att – för den intresserade läsaren - inkludera två intervjuer i deras helhet. Genom att i turordning låta eleverna belysa studiens temata kan läsaren följa variationerna i utsagorna på respektive tema. Elevernas utsagor kommer i alfabetisk ordning, och därför är det förhoppningsvis tämligen lätt att följa varje enskild elev genom hela studien.

Efter varje avsnitt återkommer sammanfattning av och reflektion över just det avsnittet, medan den övergripande sammanfattningen och diskussionen återfinns längre fram i uppsatsen.

En elev, Diana, uttalar sig i min studie bara om lärandet. Intervjun med henne kom till stor del att bli kurativ, vilket innebar att helt andra frågeställningar än mina dominerade samtalet och att tiden därmed rann i väg.

Jag och min klass

”Berätta – vem är du?”

- “ *Jag? Jag är jag!*”
- “ *Jag? Jag är en ganska ovanlig typ. Jag gillar att äta snabbt.*”
- “ *Ja, ja, jag är Carolina, 12 år, tror jag.*”
- “ *Jag heter Erik. Jag bor på Södra vägen 28. Jag går på hockey.*”
- “ *Vet inte, vet inte riktigt...*”

Så här inledde eleverna presentationen av sig själva.

Att se sig själv på videofilm, inspelad under några idrottslektioner, och med utgångspunkt i det sedda resonera kring kroppen resulterade i följande dialoger, om kroppen och också om klassen som grupp och också som en unik sammansättning av olika individer som ju omger en på ett mycket påtagligt sätt under idrottslektioner:

Anna

om sig själv

”*Jag tyckte inte om att se mig. Jag var för fundersam.*” - ”Känner du dig nöjd, när du ser dig eller speglar dig?” - ”*Nej, ibland.*” - ”Har du en stark och frisk kropp?” - ”*Jag kan inte stå på händer, bara när någon lyfter upp mig. Men jag vill träna på det, för jag vill lära mig.*”

Om klassen

”Hur är din klass?” - ”*Bra.*” - ”Trivs du?” - ”*Ja.*” - ”Vad är det bästa med din klass?” - ”*Att vi har en så snäll lärare.*” - ”Påverkar det klassen?” - ”*Ja.*” - ”Är du snäll?” - ”*Ja, lite snäll.*” - ”Har du många kompisar i klassen?” - ”*Ja, nästan alla är mina kompisar.*” - ”Hur är det att vara flicka i din klass?” (Förtjust fniss) - ”*Jag har aldrig varit pojke.*” - ”Hur tror du det är att vara pojke då?” - ”*Bra, tror jag.*”

Anton

om sig själv

”Är du nöjd med det du ser på filmen?” – ”Mja, jag vet inte. Det var roligt att se vad man gjorde och hur det var.” – ”Är du glad, när du ser dig?” – ”Hm, ganska. Det var roligt.” – ”Håller du på med någon sport?” – ”Ja, en kampsport. Aikido. I Aikido måste man vara vig, vig och inte för känslig.” – ”Går det bra för dig på träningen?” – ”Ja, men jag får ofta ont i huvudet, ibland under tiden, ibland efteråt. Det har jag ärvt av mamma. Hon har ofta ont i huvudet.” – ”Är du stark?” – ”Njæ, jag behöver inte vara det.” – ”Är du teknisk?” – ”Det kan jag inte svara på själv.” – ”Vad säger tränaren?” – ”Det har inte jag frågat.”

Om klassen

”Är din klass bra?” – ”Ja, och jag trivs.” – ”Vad är det bästa med din klass?” – (Suckar djupt och tungt, rösten blir dov och tyst) ”Det är olika. Jag vet inte vad jag skall säga. Alla tycker olika.” – ”Förekommer det mobbning i din klass?” – ”Jag vet en. Roger kallas ...och så där. Några är sura på honom sedan vi gick i ettan. Han blir sur, de andra åker på spö.” – ”Kan man förhindra det?” – ”Ja, genom att inte bry sig om.” – ”Finns det några andra sätt?” – ”Jag vet inte. Jag har försökt med det, men jag är inte så bra på sådana saker.” – ”Om något sådant skulle drabba dig?” – ”Egentligen skulle jag bli arg, men jag skall försöka att inte bry mig om det.” – ”Vad händer om du blir arg?” – ”Vet inte. Om jag blir arg, väldigt arg, så... Såga in dom...” (Rösten darrar av återhållen ilska.) ... ”Hur är det att vara pojke i er klass?” – ”Bra.”

Beata

om sig själv

”Har jag verkligen gjort så där?” – ”Tycker du om dig, när du ser dig?” – ”Neej, lite, jae.” – ”Varför lite?” – ”Jag vet inte.” – ”Kan du göra vad du vill med din kropp? Är du vän med den?” – ”Ja, lite.” – ”Vad uppskattar du din kropp mest för?” – ”Vet inte.” – ”Kan du uppleva att du kan göra vad du vill med din kropp?” – ”Ja, ibland.” – ”Vad gör du då?” – ”Jag vet faktiskt inte.”

Om klassen

”Hur har du det i din klass?” – ”Bra. Jag trivs. Det blir tråkigt att flytta, för jag har valt kompisar, och själv blivit vald, tills vi skall börja i den nya skolan.” – ”Vad är det bästa med din klass just nu?” – ”Det händer alltid roliga saker på lektionen. Det är inte tyst, utan lite småprat.” – ”Hur är det att vara flicka i din klass?” – ”Jobbigt faktiskt, alla killar håller på, de retas lite hela tiden. Dom skall impa på en.” – ”Kan du säga ifrån?” – ”Ja, jag är äldst av alla. Det är fördel, ja. Det är roligt, kul att vara äldst, för jag är yngst i familjen.” – ”Förekommer mobbning i din klass?” – ”Lite, ytterst lite.” – ”Är det samma som är utsatta hela tiden?” – ”Nej, det är olika.” – ”Är det samma som är dumma hela tiden, då?” – ”För det mesta.” – ”Vad kan man göra åt det?” – ”Reagera, säga åt dom, vädja...” – ”Säger du till?” – ”Ja, till personen, läraren eller rastvakten. Den mobbade skall säga till.” – ”Gör dom det?” – ”Nej, dom törs inte. Den som mobbar har lärt sig av syskon och filmer. En del gör mot andra, fast det inte är meningen, dom gör på skoj.” – ”Förstår man att det är på skoj?” – ”Ja, ibland, ibland inte. Jag säger: Åh, det var bara på skoj.”

Benny om sig själv

”Är du stark?” - ”Vet inte. Stark och stark. Man vet inte om man är stark eller inte.” - ”Är du nöjd med din kropp och det du kan göra?” - ”Ja, jag är nöjd med min kropp.” - ”Är du aktiv inom någon idrott?” - ”Ja, jag spelar ishockey och fotboll.” - ”Tränar du ofta?” - ”Ja, jag tränar varje dag.” - ”Hur hinner du?” - ”Jag gör alltid läxan först. Sedan äter vi. Jag tränar mellan 18 och 21.” - ”Är du framgångsrik?” - ”Jag tror det.” - ”Hur blir man det?” - ”Man måste ha styrka, så måste man kunna. Man kan lära sig.” - ”Är det något annat som är viktigt?” - ”Ja, man måste lära sig, så att man blir bra när man blir stor.”

Om klassen

”Hur är din klass?” - ”Bra, snälla, jämfört med andra klasser.” - ”Hur kommer det sig att ni är så snälla?” - ”Vet inte, vi är det av oss själva. De andra tycker att vi är tontar. Vi är lite olika. Vi gör inte samma grejer på skolgården.” - ”Är det strängare i din klass?” - ”Neej, men deras lärare bryr sig inte om det som gäller för alla.” - ”Hur är det att vara pojke i din klass?” - ”Roligt. Jag gillar att jag är det. Nästan alla är mina kompisar!” (sagt med mycket skratt i rösten)

Carolina om sig själv

”Hur är det för dig att se dig på film?” - ”Nja, lite pinsamt, så där, man tänker inte att man ser ut som man gör, egentligen. Å, vad lång jag är. Det är annat att se sig själv så här än i spegeln. Jenny ser ju precis ut som hon gör.” - ”Vad betyder din kropp för dig?” - ”Det är något jag har, det är jag.” - ”Är du nöjd med din kropp?” - ”Ja. Ja. Fast ibland ville jag vara smalare. Hur kan dom se ut som dom gör, när inte jag kan? Jag ville vara kortare. Då kan man göra mer saker. Varför ska jag vara så lång? Det blir skönare att vara lång på den andra skolan.” - ”Vad är det bästa du kan göra med din kropp?” - ”Hålla mig frisk, vara mig själv, fortsätta som nu, vara ute mycket.” - ”Känner du glädje över din kropp?” - ”Ja, jag är lycklig över den. Kul att jag kan röra mig och hålla på mycket och ta ut mycket av den.” - ”Har du tagit ut dig?” - ”Inte i skolan. En gång var jag uppe en hel dag. Vi stod en hel dag på BSB från 8 till 11 på kvällen. Vi stod långt fram, alla tryckte emot. Efter konserten fick vi gå jättelänge för att hitta mamma.”

Om klassen

”Trivs du i din klass?” - ”Ibland, ibland inte. Lektionerna är stökiga. Man (uhrr) försöker tysta dom, men dom snackar bara ännu mera. Jag snackar själv också en del, faktiskt!” (nyktert konstaterande) - ”Vad skulle du önska för att det skall vara riktigt bra?” - ”Att man skärper sig lite mer och lyssnar på vad folk säger. Jag vill kunna jobba och lära mig i skolan och komma in på gymnasiet.” - ”Hur är det att vara tjej och äldst i klassen?” - ”Så där, jobbigt, men E och jag kan prata om allt, för vi är äldst. Det är skönt också, för killarna har respekt för en. Vi ger tillbaka, det vet dom. Alla i klassen är på samma nivå med orden.” - ”Hur tror du det är att vara pojke i din klass?” - ”Om man jämför är dom här väldigt barnsliga. De betar sig olika också! Ena dagen jättebarnsliga, andra dagen fattar dom. Dom är ganska jobbiga ändå.” - ”Tror du att det är skillnad på hur flickor och pojkar har det i skolan?” - ”Vet inte. Kanske flickor har det lite bättre. Pojkarna har gjort så många saker, bråkat, så vår klass är stökig och har fått dåligt rykte. Det går ut över de lugna också. Om den ena klassen gjort något, får vi skulden. Någon lärare kommer in och klagar på hur vi är. Alla skäms. Det behövs inte. Det känns ledsamt. Det påverkar alla till det sämre.” - ”Förekommer mobbning på den här skolan?” - ”Nej, det tror jag inte finns. Inte i vår klass i

alla fall. Då kommer någon annan och säger: Lagg av, sluta. Elin är modig, modigare än killarna. Ibland gråter hon på lektionerna för något som de sagt. Alla plus läraren tystar dom som säger: Åh, skall hon börja böla nu igen.” – ”Vad kan de vuxna göra?” – ”Vet inte. Dom har inte gjort så mycket. Prata, få dom att fatta, sätta dom i en speciell klass, inte ge upp, bry sig mer, ta i försvar.”

Charlie om sig själv

”Hur är det att se sig själv på film?” - ”Inge’ annorlunda. Det var fel på uppvärmningen. Det är roligt att larva sig, och ännu roligare att titta på det.” – ”Är du stark?” – ”Jag? Nej, inte så värst.” – ”Har du några andra kroppsliga egenskaper?” – ”Jag är rufflig. Jag går på och skaffar frisparkar – det gör inget.” – ”Är du snabb?” – ”Så där.” – ”Bollsäker?” – ”Nja, inte att kicka, men att spela på marken.”

Om klassen

”Minns du den här lektionen, då ni diskuterade grejer till skolgården?” – ”Jag sitter och ritar.” – ”Gillar du att rita?” – ”Nja, jag ritar en massa konstiga saker.” – ”Hur är det att vara pojke i din klass?” – ”Bra, jag är van.” – ”Förekommer mobbning i din klass?” – ”Ja.” – ”Vem är det som utsätter vem?” – ”Många.” – ”Har du retat någon eller blivit retad?” – ”Ja, men det var länge sedan, det var i ettan eller så.” – ”På filmen från idrottslektionen är det något mellan dig och Johan.” – ”Han, ja, han kan man bråka med. Typ man får spö, han är starkast i klassen.” – ”Vad betyder det?” – ”Han är roligare än roliga skämt.” – ”Gillar han det du gör?” – ”Nej. Det är kul.” – ”För vem?” – ”För mig. Jag behöver ha roligt, annars är det inge’ kul.” – ”Han har inge’ kul.” – ”Det beror på vad vi gör.” – ”Ni leker också?” – ”Ja, och är kompisar. I ringen puttade jag till honom, han stod i vägen.” – ”Hur blir det nästa år på den nya skolan, tänk om du får lust att bråka med en större?” – ”Det skulle jag aldrig våga. Jag fick spö av en bror till N i trean, jag vet hur det känns.” – ”Vet du vem du kan mucka med?” – ”Ja, jag vet vilken typ. Ingen arg eller jättebråkig.” – ”Hur uppfattar andra dig?” – ”Mig??? Som att jag är vanlig. Det är inte ofta jag är ovanlig.” (Med barnslig, gnällig röst): ”Jag kan inte, jag måste gå, vi har läxor, prov eller så. Så’n är jag ibland.” – ”Tänk om någon skulle få för sig att ’honom bråkar vi med, för han bråkar så mycket själv?” – ”Jag??? Bråkar mycket själv??? Bara med dom jag känt länge!”

David om sig själv

”Jag är inte van att se mig i jympakläder. Det var lite konstigt.” – ”Kommer du ihåg den här lektionen?” – ”Ja.” - ”Gillade du det ni fick göra?” – ”Ja.” – ”Har du någon sport som fritidsintresse?” – ”Ja, Aikido.” – ”Hur tränar man det?” – ”Det är självförsvar. Man värmer upp med framfall och bakfall. Tränaren visar hur man gör.” – ”Vilka kroppsliga egenskaper behövs i Aikido?” – ”Snabba reflexer, att man rör sig mjukt.” – ”Är du snabb?” – ”Ja, rätt så snabb.” – ”Tycker du om din kropp, gör den det du vill?” – ”Ja.” – ”Hur kändes det, när du såg dig själv?” – ”Bra.”

Om klassen

”Går du i en bra klass?” – ”Ja.” – ”Trivs du?” – ”Ja.” – ”Vad är det som gör att du trivs?” – ”Många kompisar, och så är vår lärare snäll.” – ”Hur är det att vara pojke i din klass?” – ”Det är bra, men jobbigt, för D kaxar sig.” – ”Mot dig?” – ”Ja.” – ”Hur känns det för dig?” – ”Dumt.” – ”Vad kan du göra?” – ”Kaxa tillbaka.” – ”Är du bra på det?” – ”Nja, så där,

ibland. – ”Förekommer mobbing i din klass?” – ”*Jag tror inte det, men det har gjort det.*” – ”Känner du någon som varit utsatt?” – ”*Nja.*” – ”Känner du någon som brukar vara dum?” – ”*Ja. Det är korkat att hålla på.*” – ”Vad kan man göra för att det skall ta slut?” – ”*Dom skall sköta sig.*” – ”Finns det några vuxna, som kunde vara viktiga för att komma åt problemet?” – ”*Vet inte.*”

Erik om sig själv

”Nja, det känns verkligt, inte ovant.” – ”Är sport ditt liv?”- *”Ja, det är det. Jag satsar jättemycket. Vi tränar 3-4 gånger per vecka, det är kul. Då orkar man.”* – ”Vad behöver du mer för att orka?” – *”Jag vet inte. Jag försöker äta riktigt och lägga mig i tid.”* – ”Har du tagit ut dig riktigt någon gång?” – *”Ja, alltid på hockeyn. Vi måste ha bra kedjor.”* – ”Är du stark.” – *”Ja.”* – ”Uthållig?” – *”Ja, fast jag blir trött av att köra som en blådåre. Vi spelar 2 x 15.”*

Om klassen

”Vad säger du om det du såg av din klass?” – *”Nja, ungefär som jag väntat mig.”* – ”Vad tycker du om din klass?” – *”Ibland kan dom vara stökiga, ibland är dom roliga.”* – ”Trivs du?” – *”Ja.”* – ”Hur är klimatet i klassen?” – *”Bra, ibland är det bra, ibland oroligt.”* – ”Hur påverkar det dig?” – *”Inte så stort. Dom utsatta tycker jag synd om.”* – ”Ni verkar ändå vara snälla mot varandra?” – *”Ja, för det mesta. Om vi inte är det, blir det oroligt. Alla går runt och snackar och säger fula ord till varandra.”* – ”Kan du göra något åt det?” – *”Nja, det är bra att vi splittras till sexan. Då får man nya kompisar. Det ser jag fram emot.”*

Sammanfattning av och reflektion över elevernas utsagor om kroppen i dess skolsammanhang

När eleverna funderar över sig själva med utgångspunkt i det som de sett på filmen från idrottslektionen noterar jag hur vissa temata utkristalliserar sig. Vad det innebär att framträda på bild tillsammans med sina klasskamrater under en mycket kort sekvens, relativt sett, från en av oändligt många idrottslektioner uttrycks ganska skiftande.

En tydlig polaritet, uttryckt i ett avståndstagande från det man ser, får representeras av uttalandet: *”Jag tyckte inte om att se mig. Jag var för fundersam.”* Sedan följer en glidning i osäkerhet, som speglas av följande uttalanden: *”Jag är inte van att se mig i jympakläder. Det var lite konstigt.”* – *”Har jag verkligen gjort så där?”* – *”Nja, lite pinsamt, så där. Man tänker inte att man ser ut som man gör, egentligen. Å, vad lång jag är. Det är annat att se sig så här än i spegeln. Jenny ser ju ut precis som hon gör.”*

Som motpol till avståndstagandet och osäkerheten ovan kan följande sakliga konstaterande betraktas: *”Nja, det känns verkligt, inte ovant”.*

En elev konstaterar som svar på min fråga om han var nöjd med det han såg på filmen: *”Mja, jag vet inte.”* Så glider han vidare och säger: *”Det var roligt att se vad man gjorde och hur det var.”* En annan elev svarar när jag frågar honom om hur det är att se sig själv på film: *”Inge’ annorlunda.”* Hans fortsättning, nästan på samma andetag, blir: *”Det var fel på uppvärmningen.”*

Under samtalen i grupp med pojkar och flickor fann jag det ganska svårt att något så när uttömmande prata och ställa bra frågor om kroppen. Jag tror att följande yttrande väl speglar känslan hos de allra flesta: *"Kroppen – det är något jag har. Det är jag."* Kroppen är alltså självklar, inget att egentligen fundera så mycket på, vilket jag tror är en spegling av den relativt harmoniska utvecklingsfas som i alla fall just de här eleverna i årskurs 5 var inne i.

Jag noterade hur mycket lättare samtalet flöt och hur mycket mer det fanns att säga då idrott och sport kom på tal. Det var som om kunskapen, erfarenheten och kännedomen om många kroppsliga upplevelser förvisso fanns, både hos pojkar och hos flickor, men i väldigt liten utsträckning relaterad till skolans idrottsundervisning, däremot till rika erfarenheter från sportens värld eller från fritiden.

Många olika känslor inför den egna kroppen lyftes fram: *"Jag är lycklig över den. Kul att jag kan röra mig, hålla på mycket och ta ut mycket av den."* – *"Jag är nöjd med min kropp."* Några elever uttryckte tveksamhet *"mjaa, lite"* eller *"neej, lite, ibland"* som svar på min fråga om de tyckte om sin kropp.

Kroppsliga egenskaper och förmågor, men också bristen på sådana, speglades: *"Stark och stark. Man vet inte om man är stark eller inte."* – *"Jag är rufflig, går på och skaffar frisparkar."* Och apropå bollsäkerhet: *"Nja, inte att kicka, men att spela på marken."* – *"Det behövs snabba reflexer, att man rör sig mjukt, i Aikido. Man behöver inte vara så stark, men man skall vara vig, vig och inte för känslig."* – *"Ja, jag är uthållig, fast jag blir trött av att köra som en blådåre."* – *"Jag kan inte stå på händer, bara när någon lyfter upp mig."*

Idrottsliga/kroppsliga prestationer beskrivs från olika fritidssysselsättningar: *"Det går bra för mig på träningen, men jag får ofta ont i huvudet. Ibland under tiden, ibland efteråt. Det har jag ärvt av mamma. Hon har ofta ont i huvudet."* – *"För att bli framgångsrik i sport måste man ha styrka och så måste man kunna. Man kan lära sig."* – *"En gång var jag uppe en hel dag. Vi stod en hel dag på BSB från 8 till 11 på kvällen. Vi stod långt fram, alla tryckte emot. Efter konserten fick vi gå jättelänge för att hitta mamma."* – *"Jag tar alltid ut mig på hockeyn. Vi måste ha bra kedjor."*

De två hårt satsande idrottskillarna beskriver ett starkt disciplinerat liv, en av dem också några för honom viktiga hälsofrämjande faktorer: *"Jag tränar varje dag mellan 18 och 21. Jag gör alltid läxan först, sedan äter vi."* – *"Sport är mitt liv. Jag satsar jättemycket. Vi tränar 3-4 gånger per vecka. Det är kul, då orkar man. Jag försöker också äta riktigt och lägga mig i tid."*

Andra hälsoaspekter förs fram av en av flickorna när jag frågar henne om det bästa hon kan göra med sin kropp. Hon svarar: *"Hålla mig frisk, vara mig själv, fortsätta som nu, vara ute mycket."* Hon tror att en del av hennes klasskamrater kommer att börja röka i sexan, däremot inte hon. *"Vi har sett på film, det är dö'äckligt. Man kan va' ball utan att röka."* En pojke nämner också den undervisning om alkohol och rökning som klassen fått. Han tycker att han lärt sig rätt mycket och han *"vet att man i alla fall inte skall börja med det."*

På videofilmerna från idrottslektionerna blir det uppenbart för de intervjuade eleverna att de ingår i en större helhet, bestående av många olika individer. Här väljer jag att sammanfatta det som eleverna uttrycker i allmänna ordalag om sina klasser för att behandla deras syn på fruktbara eller mindre utvecklande relationer längre fram. Genomgående uttrycker eleverna att de trivs i sina respektive klasser. Till trivseln bidrar många olika faktorer, en snäll lärare,

en klass som i sin helhet är snäll, kompisar och att *"det händer roliga saker på lektionen. Det är inte tyst utan lite småprat."*

Några elever ger uttryck för en stor ambivalens. Å ena sidan svarar man att man trivs och att det är roligt i skolan, å andra sidan lyfts oro och stökighet fram, liksom för en pojke det faktum att alla tycker olika, vilket han berättar med dov, tyst röst så att jag får den bestämda känslan av att det inte alls är en positiv tillgång, i alla fall inte för honom, att alla tycker olika.

Hur det är att vara flicka respektive pojke i sin klass var någonting som några kanske aldrig hade funderat över, eller som en flicka uttryckte det: *"Jag har aldrig varit pojke"*, sagt till ackompanjemang av ett förtjust fniss. Andra hade kanske tvingats att fundera över det, eftersom just ens biologiska kön medfört att man upplevt vissa saker som jobbiga.

Skolans två äldsta flickor formulerar sig så här: *"Jobbigt, faktiskt. Alla killar håller på, de retas lite hela tiden. Dom skall impa på en."* – *"Jobbigt, men E och jag kan prata om allt, för vi är äldst. Det är skönt också, för killarna har respekt för en."*

En pojke säger, apropå att vara pojke i sin klass: *"Det är bra, men jobbigt, för D kaxar sig."*

Jag avslutar detta avsnitt med en reflektion från en av flickorna: *"Kanske flickorna har det lite bättre (i skolan). Pojkarna har gjort så många saker, bråkat, så vår klass är stökig och har fått dåligt rykte. Det går ut över de lugna också. Om den andra femman gjort något, får vi skulden. Speciellt en lärare kommer in och klagar på hur vi är. Alla skäms. Det behövs inte. Det känns ledsamt. Det påverkar alla till det sämre."*

Från samtalen om kroppen, som synes ofta med utgångspunkt i eller tangerande elevernas idrottsprestationer föll det sig naturligt att gå vidare i ett resonemang kring elevernas självuppfattning.

Självuppfattning - självförtroende

I gruppsamtalen som föregick de individuella intervjuerna "lekte" vi med alla de olika begrepp om

"själv-" som vi kunde komma på. Jag listade elevernas förslag på "själv"-ord på blädderblock och vi ägnade en väsentlig del av vår tid tillsammans åt att diskutera de olika begreppen med målsättningen att hitta det ord som bäst kunde inrymma det jag var ute efter och som inte kunde missförstås. Eleverna i alla grupper enades om ordet "självförtroende" som det bästa och mest heltäckande, vilket följaktligen blev det begrepp som jag sedan använde mig av vid de enskilda intervjuerna.

Anna

"Jag är med i en teatergrupp i skolan. Vi skall spela Pelle Svanslös. Jag är Frida. Fritz har stuckit. Jag har scenskräck, jag skäms inför publiken, men nu blir jag av med den." – "Hör scenskräck och självförtroende i hop på något sätt?" – *"Jag vet inte. Kanske."* – "Har du bra självförtroende?" – *"Mm, jag vet inte. Jag har inte tänkt på det. Det är bra nu, men det kan variera ibland."* – "När kan det minska?" – *"Om man skall köpa något och inte riktigt vet eller kan bestämma sig."* – "Kan andra höja ens självförtroende?" – *"Jag vet inte."* – "Vad ökar ditt självförtroende?" – *"Om något särskilt händer."* – "Kan kompisar, familj, lärare påverka självförtroendet på något sätt?" – *"Jag har inte funderat på det, jo, men självklart!"*

Anton

”Hjälper ett bra självförtroende i sport?” – ”Ja, det hjälper.” – ”Har du det?” – ”Ja, ganska. Det brukar variera.” – ”När har du känt att det blivit bättre?” – ”När jag skall övervinna något som jag inte vågar.” – ”Påverkar andra personer ditt självförtroende?” – ”Nej, det är mest jag.” – ”När blir det sämre?” – ”Det är svårt att svara på. Man tänker inte på sån't här så ofta.” – ”Vilken roll spelar familjen för ens självförtroende?” – ”Stor!”

Beata

”Har du ett bra självförtroende?” – ”Ja, ibland, ibland inte.” – ”När är det bra?” – ”Vet inte.” – ”När sjunker det?” – ”När jag blir irriterad. En person kan irritera mig.” – ”Hur gör du då?” – ”Jag går på toa eller går och dricker vatten.”

Benny

”Hör ett bra självförtroende i hop med hur bra man lyckas i sport?” – ”Ja.” – ”Har du det?” – ”Ja, alltid.” – ”Är du framgångsrik i din sport?” – ”Jag tror det. Jag vill bli ishockeyspelare, proffs, när jag blir stor. Helst vill jag spela i NHL.” – ”Är det enkelt?” – ”Ja, om man spelar bra. De söker spelare hela tiden, ens egen tränare kan säga att man är tillräckligt bra.” – ”Har du någon annan dröm?” – ”Neej, jag hoppas alltid, och satsar...” – ”Vad påverkar ens självförtroende?” – ”Jag vet inte. Jag har inte funderat på det.”

Carolina

”Hur är ditt självförtroende?” – ”Bra! Det har jag haft se'n jag var liten.” – ”Vad beror det på?” – ”Jag har oftast fått som jag har velat. Nej, säger någon. Jo, säger jag. Jag är bäst! Är du säker på det?” – ”Har din mamma haft betydelse för ditt självförtroende?” – ”Nja, men jag har fått min vilja igenom. Städa rummet, säger hon. Nä! Oftast kommer hon inte in där för där ser ut som det gör, men jag städar ju faktiskt ganska ofta. Ja, jag har bra självförtroende! Andra kan påverka det. Om man är med någon som säger du kan ingenting- eller tvärtom, blir det bättre eller sämre. Många försöker göra så man får sämre självförtroende. Jag tror att man skall slå bort det och inte lyssna och va' sig själv ändå.” – ”Är det lätt?” – ”Nej, det är det nog inte.”

Charlie

”Vad betyder ordet självförtroende för dig?” – ”Självförtroende, jaa, det är väl att tro på sig själv att man kan, jag kan försöka, testa och göra det.” – ”Har du bra självförtroende?” – ”Jag? Njaj, så där. Jag orkar inte. Det är problemet. Jag är lat. Jag behöver inte göra så mycket hemma. Jo, jag behöver göra. Det är tråkigt att göra mycket saker.” – ”Har olika människor olika bra självförtroende?” – ”Ja!” ...”Vem kan höja ditt självförtroende?” – ”Bara jag, om jag orkar. Om jag måste göra eller testa att göra något.”

David

”Har du ett bra självförtroende?” – ”Ja.” – ”Är det alltid lika?” – ”Nja, inte alltid.” – ”När minskar det?” – ”När andra säger någonting och påstår att det är rätt, då börjar jag också tro det.” – ”När ökar det då?” – ”När man säger vad man tycker. Då tror man på sig själv.” – ”Är det lätt för dig att säga vad du tycker?” – ”Ja, för det mesta.”

Erik

”Du verkar vara en stark person?” – ”Ja, det är jag.” – ”Har du ett bra självförtroende?” – ”Mm, lite, nej, jag har bra självförtroende. Man får det, när man vågar. Jag har bra självförtroende. Det hör, lite, ibland, i hop med sporten. Men alla måste få misslyckas någon gång.” – ”Händer det att det går upp och ner för dig?” – ”Ja, man kan hamna i svackor.” – ”Har du gjort det någon gång?” – ”Ja, en gång kanske. Efter cupen, då fick jag spela med 85:orna.” – ”Vem kan påverka ens självförtroende?” – ”Kanske man själv, eller föräldrar som ser att man mår dåligt, eller lärare...”

Sammanfattning av elevernas reflektioner över självuppfattning och självförtroende

Det förefaller som om alla elever ”visste” vad självförtroende är – eller att de åtminstone bildat sig en välgrundad uppfattning om begreppet. I en av mina intervjuer var jag dock osäker på elevens språkliga bakgrund, så därför ställde jag honom explicit frågan: ”Vad betyder ordet självförtroende för dig?” Hans svar blev: ”Självförtroende, jaa, det är väl att tro på sig själv, att man kan, jag kan försöka, testa och göra det.”

Några elever är tryggt förvissade om det egna självförtroendets styrka, medan andra säger att de inte funderat så mycket över sådana här frågor. För många av eleverna är det självklart att självförtroendet kan både öka och minska. Det ökar när något särskilt händer, när man övervinner något som man inte vågar eller när man oftast får som man vill, eller ”när man säger vad man tycker. Då tror man på sig själv.”

Ibland kan ett bra självförtroende höra i hop med en lyckad idrottsprestation, på samma sätt som en misslyckad idrottsprestation kan medföra att man hamnar i en svacka när det gäller självförtroendet. Det kan också minska om man skall köpa något och inte riktigt kan bestämma sig, om man är lat och inte orkar göra så mycket hemma eller om andra säger någonting som till slut får en att tro att det som sägs är rätt.

Att andra personer som ens familj, kompisar, lärare och så vidare kan påverka självförtroendet i både negativ och positiv riktning är för många av eleverna självklart: ”Många försöker göra så att man får sämre självförtroende” eller, i positiv riktning, ”Kanske man själv, eller föräldrar som ser att man mår dåligt, eller lärare.” En av eleverna ger också uttryck för att man själv har den största möjligheten att påverka sitt eget självförtroende: ”Bara jag, om jag orkar.”

Lärandet och dess personliga förutsättningar

Så här resonerar eleverna om sitt lärande, om sin skola och om det som en tänkt liten syster eller bror skulle behöva för att få en bra start i sitt skolliv:

Anna

”Vad lär du dig i skolan?” – ”Mycket!” (skratt, skratt.) – ”Är det lätt att jobba?” – ”Ja.” – ”Vad är det som går allra bäst för dig?” – ”Det mesta.” – ”Är du nöjd med resultatet av ditt skolarbete?” – ”Ibland.” – ”Kan du berätta om en gång då du inte varit nöjd?” – ”Mamma hade hjälpt mig hemma. Jag kunde allt. Sedan glömde jag allt på provet.” – ”Har du något favoritämne?” – ”Syslöjd. Men jag hinner inte sy hemma, för jag är med kompisar och så gör

jag läxor.” - ”Vet du hur du gör när du lär dig?” - ”Lite olika.” - ”Tycker du om att läsa?” - ”Det beror på vad man läser. Nu har jag en bra bok. Ibland är det svårt att komma in i böcker.” - ”Vad önskar du för din lillebror sedan när han skall börja skolan?” - ”Kompisar. Att han skall vara förberedd.” - ”Hur menar du då?” - ”Positiv. Och att det skall vara bra. En snäll lärare, som är bra, liksom, och som kan lära ut bra.” - ”Hur skall klassrummet se ut?” - ”Det skall finnas en tavla, en whiteboard, annars ser det inte ut som ett klassrum.”

Anton

”Där sitter du. Har du arbetsro, när ni arbetar i klassrummet?” - ”För det mesta.” - ”Är det viktigt för dig?” - ”Ja, jag behöver lugnt. När jag skall läsa in fakta, måste det vara tyst. På matten kan det få vara lite rörligare. Nej, det skall vara tyst på matten också.” - ”Hur påverkas ditt arbete om det inte är tyst?” - ”Jag kommer efter och får jobba hemma.” - ”Lär du dig bra genom att lyssna?” - ”Ja, bättre än genom att läsa.” - ”Hur tycker du att ett bra klassrum ser ut?” - ”Det är stort, vädrat. Där finns växter, mycket växter för dom allergiska, för då blir luften bättre. Frisk luft.” - ”Om du hade en lillebror som skulle börja här på skolan, vad skulle du önska för honom?” - ”Bra kompisar, saker att göra på rasterna, som att bygga koja till exempel.” - ”Hur tycker du hans lärare skulle vara?” - ”Som vår. Rolig, skojig, förklarar bra.” - ”Vad tycker du har varit det bästa med den här skolan?” - ”Ute, jag är mest ute på rasterna. Så ligger skogen så nära.”

Beata

”Hur skall det vara för att du skall kunna arbeta så bra som möjligt?” - ”Tyst, och så skall jag kunna få hjälp av kompisarna. De förklarar bättre än läraren. På lästimmen är det jobbigt. Då blir jag störd av prat.” - ”Är du nöjd med ditt skolarbete?” - ”Ja, det är jag.” - ”Vad skulle du önska för en låtsaslillasyster som skulle börja i den här skolan?” - ”Att det skulle vara bättre än för mig. Att hon skulle trivas - det gör jag också! Att hon skulle ha bra betyg. Att hon fick hjälp när någon bråkar, av mig eller min bror. Ja, att hon skulle trivas!” - ”Hur skapas trivsel?” - ”Av kompisar. Det är nog bara det.” - ”Vad skulle hon få lära sig?” - ”Att inte mobba eller bråka.” - ”Hur skulle hennes lärare vara?” - ”Snälla.” - ”Vad är eller gör en snäll lärare?” - ”Det vet jag faktiskt inte.” - ”Är din lärare snäll?” - ”Så där, lite snäll. Han är rolig. Han berättar roliga historier. Men han skall gå till matsalen, så vi inte behöver springa, och han skall inte ta en annan väg!”

Benny

”Något annat som är bra för dig i klassen?” - ”Det är tyst på lektionerna. Jag behöver det för att lära mig.” - ”Går det bra för dig i skolan?” - ”Jag vet inte. Bra. På utvecklingssamtalet i fyran pratade vi om att jag måste skärpa mig med läxorna.” - ”Vilka är dina bästa ämnen?” - ”Slöjd, jympa, matte ibland, bild. Jag lär mig allt jag vill och behöver.” - ”Om du hade en lillebror som skulle börja i den här skolan, vad skulle du önska för honom?” - ”Att det går bra.” - ”Vad behövs för att det skall gå bra?” - ”Svår fråga... Jag vet inte, jag har inte tänkt på det.”

Carolina

”Du jobbar koncentrerat.” - ”Ja, jag försöker göra det. Matte är ganska kul. Alla säger att det är tråkigt, men när vår lärare säger att vi skall lägga ner då vill alla fortsätta lite till i alla fall.” - ”Går det bra för dig i skolan?” - ”Ja, jag tycker det. Vår lärare säger också det.”

– ”Hur är den bästa skolan/bästa läraren?” – ”Där finns ingen mobbning utan alla är kompisar. Alla lyssnar på läraren och han lyssnar också på alla och hotar inte med hemanmärkning eller att kasta ut någon från klassrummet. Lärare skall göra som de säger! Annars är det som nu, men man kanske kunde få jobba mer med teater eller rita. Det är samma ämnen som nu, men skoldagen är kortare, en timme eller så. Det skulle vara bättre på toaletterna. De skulle fråga barnen hur de tycker det skall vara här och där. Vi skulle få hjälpa till och de skulle fråga vad vi vill ha och göra. Det skulle vara bättre om barnen fick vara med och bestämma. Roligare.” – ”Vad behövs för att man skall lära sig bra?” – ”Det är upp till en själv vad man vill lära sig. Man skall skärpa sig lite mer och lyssna vad folk säger. Jag vill kunna jobba i skolan och komma in på gymnasiet. Läraren skall lyssna på dem som tycker att en viss elev är jobbig och göra något åt det.” – ”Är det ditt mål att komma in på gymnasiet?” – ”Jag tror det. Jag vill inte komma efter, för jag vill gå teaterlinjen.”

Charlie

”Gillar du skolan?” – ”Den här? Inte så mycket.” – ”Vad lär du dig i skolan?” – ”Tråkiga matten, svenskan, historia, adjektiv, ordklasser.” – ”Hur skulle den perfekta dagen i skolan se ut för dig?” – ”Idrott med den perfekta läraren, svenska, NO, historia, SO, rast i 2-3 timmar. Till lunch fläskfilé, svampstuvning och potatis. Jag älskar jympa och sporta själv.” – ”Vad skulle du önska för en låtsaslillebror som skulle börja i den här skolan?” – ”Bra lärare, som inte skriker. Bra mat: köttbullar, potatismos, korv. Fina, rena lokaler.” – ”Vad skulle han lära sig tycker du?” – ”Matte och allt det andra.”

Diana

”Trivs du med arbetet i klassrummet?” – ”Ja.” – ”Har du några favoritämnen?” – ”Syslöjd och engelska. Jag lär mig det jag vill och behöver.” – ”Vad önskar du för dina småsyster sedan när de skall börja skolan?” – ”Bra kompisar, bra lärare, bra klassrum med fina bänkar och fint golv. Så skall det vara tapeter med vita mönster.” – ”Behöver det finnas något mer?” – ”Mm, jag vet inte... Bilder och teckningar.” – ”Hur är en bra lärare?” – ”Snäll. Ger lagom svåra läxor. Hon lyssnar och förstår, hjälper.”

David

”Lär du dig mycket i skolan?” – ”Ja.” – ”Gick det bra för dig på nationella proven?” – ”Jag tror det.” – ”Vilka ämnen är dina bästa?” – ”Engelska och bild.” – ”Går det bra för dig att arbeta, hinner du med det du skall?” – ”Ja, jag hinner.” – ”Hur lär du dig bäst?” – ”Genom att lyssna.” – ”Vad innehåller en bra skoldag?” – ”Bild och idrott.” – ”Vad är en bra lärare för dig?” – ”Roliga, dom skall kunna skoja.” – ”Har du kompisar?” – ”Ja, dom som jag behöver.” – ”Vad betyder de för dig?” – ”Mycket. Det är roligt.” – ”Hur skall det vara i skolan för att din lillasyster skall ha det så bra som möjligt?” – ”Det skall vara lugnt och mer folk.” – ”Hur skall hennes lärare vara?” – ”Hon skall förstå och känna alla barnen.”

Erik

”Trivs du i skolan?” – ”Ja.” – ”Går det bra för dig?” – ”Ja, det tycker jag.” – ”Är du nöjd med ditt skolarbete?” – ”Ja.” – ”Ni har precis hållit på med de nationella proven. Gick de bra för dig?” – ”Ja, de var lätta. Skolan är lätt för det mesta. En del saker är svåra.” – ”Är skolan för lätt?” – ”Nej, lagom. Vi lär oss nytt hela tiden.” – ”Hur skulle den perfekta skoldagen se ut?” – ”Mest skulle det vara jympa, men också historia. Det var intressant att

prata om rökning och alkohol. Jag har lärt mig rätt mycket.” – ”Hur ser du på det?” – ”Man vet i alla fall att man inte skall börja med det.” – ”Vad krävs för att man inte skall börja?” – ”Att inte ens föräldrar gör det. Att man vågar stå emot grupptricket.” – ”Gör du det?” – ”Ja, det gör jag. Det är tufft ibland.” – ”Vad är det som gör att vissa klarar det?” – ”De som vågar säga nej, de starka.” – ”Du gör ett koncentrerat intryck, när man ser dig arbeta i klassrummet. Är du det?” – ”Ja, det går bättre då. På hockeyn får vi lära oss att koncentrera oss. Vi sitter en minut och tänker på vad man skall göra. Det är en bra metod. När det är en dålig dag i skolan, så påverkar det hockeyn.” – ”Här ser du hela klassen.” – ”Det är som det brukar vara. Jag lär mig det jag vill. Kemi skulle vara kul.” – ”Vad skulle du vilja arbeta med när du blir vuxen?” – ”Nu tror jag brandman. Jag drömmer också om att bli NHL-proffs.” – ”Vad krävs för det?” – ”Tåga, koncentration, att man sköter träningarna. Man blir bättre av att träna flitigt. Koncentration och träning hör i hop. Det är så för alla för att man skall lära sig mest saker.” – ”När lär du dig bäst?” – ”När jag är koncentrerad, och när jag läser. Det gillar jag.” – ”Du är duktig med dina händer.” – ”Ja, det är jag. Jag gillar att pröva nya saker i stället för gamla.” – ”Är det konkurrens i skolan?” – ”Ja, lite. Jag vill va’ bäst och få bra på proven. Jag vill läsa på mycket innan.” – ”Vad kan man påverka själv i skolan, tror du?” – ”Plugga mycket, ha roligt.” – ”När har du kul?” – ”När man vill ha det, då blir det det. Och historia är roligt.”

Sammanfattning av elevernas syn på sitt lärande och dess förutsättningar

Nästan entydigt svarar eleverna att de lär sig mycket i skolan, egentligen allt det de tycker att de vill och behöver lära sig. De ger uttryck för trivsel i den egna lärsituationen och att trivsel i skolan skapas *“av kompisar. Det är nog bara det,”* tycker en av flickorna.

Eleverna uttrycker också en förnöjsamhet med sina egna prestationer, alla utom en som på min fråga: *“Gillar du skolan?”* svarar *“Den här??? Inte så mycket!”* – *“Vad lär du dig i skolan?”* – *“Tråkiga matten, svenskan, historia, adjektiv, ordklasser.”*

Den idealiska skoldagen beskrivs av en elev så här: *“Idrott med den perfekta läraren, svenska, NO, historia, SO, rast i 2-3 timmar. Till lunch fläskfilé, svampstuvning och potatis. Jag älskar jympa och sporta själv.”* Andra elever är mer försynta i sina önskingar om den idealiska skoldagen och drömmer om att få ägna mer tid åt sina favoritämnen som ofta är de praktiskt-estetiska. Man nämner också matte, engelska och historia. En av flickorna tycker att skoldagen kanske skulle kunna vara lite kortare, en timme eller så.

Flera av eleverna vet mycket om sina personliga behov i lärandet – sannolikt utan att någon talat med dem om till exempel olika inlärningsstilar. Någon vet med sig att det fungerar bättre att läsa sig till kunskap än att lyssna sig till den. Någon annan är säker på att det mest överlägsna i hennes/hans lärande är lyssnandet.

Några nämner att de behöver tystnad och lugn och ro för att kunna koncentrera sig. En av pojkarna talar om koncentration: *“På hockeyn får vi lära oss att koncentrera oss. Vi sitter i en minut och tänker på vad man skall göra. Det är en bra metod.”* Samma pojke knyter i sitt resonemang i hop koncentration och lärande. Han säger: *“Koncentration och träning hör i hop. Det är så för alla för att man skall lära sig mest saker.”*

Det finns också många tankar om den fysiska miljön, både den yttre och den inre. Många elever uttrycker sin uppskattning av skogen som omger skolan och de rika möjligheter till lek

som den erbjuder. En av pojkarna vet mycket om vad som krävs för en god klassrumsmiljö. *“Ett bra klassrum är stort, vädrat. Där finns växter, mycket växter för dom allergiska, för då blir luften bättre. Frisk luft.”*

I ett klassrum *“skall det finnas en tavla, en whiteboard, annars ser det inte ut som ett klassrum.”* I ett bra klassrum finns också *“fina bänkar och fint golv. Så skall det vara tapeter med vita mönster, och bilder och teckningar.”*

En flicka poängterar att det behövde vara bättre på toaletterna.

Samspel inom klassens ram

En viktig person i klassrummet är naturligtvis läraren. Eleverna lyfter fram dels mänskliga egenskaper, dels mer professionella sådana när vi talar om kännetecknen för en bra lärare. En bra lärare lyssnar på alla och förstår och känner sina elever. *“Alla lyssnar på läraren, och han lyssnar också på alla och hotar inte med hemanmärkning eller att kasta ut någon från klassrummet. Lärare skall göra som de säger!”*

En bra lärare är lugn, men också rolig, skojig och snäll, *“men han skall GÅ till matsalen, så vi inte behöver springa, och han skall INTE ta en annan väg!”* Och naturligtvis skall läraren kunna lära ut bra och förklara bra, han skall ge lagom svåra läxor och hjälpa en till rätta!

Så här resonerar Anna om samspelet eleverna emellan inom klassens ram: - *“Vad är det bästa med din klass?”* - *“Att vi har en så snäll lärare.”* - *“Påverkar det klassen?”* - *“Ja.”* Benny som är klasskamrat till Anna säger som svar på min fråga: *“Hur kommer det sig att ni är så snälla?”* - *“Jag vet inte, vi är det av oss själva. De andra tycker att vi är töntar, vi är lite olika, vi gör inte samma grejer på skolgården.”* - *“Är det strängare i er klass?”* - *“Nej, men deras lärare bryr sig inte om det som gäller för alla.”*

En brist i tillit från elevernas sida mot de lärare som ju är deras nära vuxna förebilder tycker jag mig skönja: *“Vår klass är stökig. Vi har dåligt rykte, och det går ut över de lugna också. Om den andra femman gjort något, får vår klass alltid skulden. En annan lärare kommer in och klagar på hur vi är, alla skäms, det behövs inte. Det känns ledsamt, det påverkar allt till det sämre.”*

Anna och jag sitter och samtalar, när det plötsligt utbryter ett liv utan dess like utanför rummet. - *“Tror du att din lärare hör det här?”* - *“Han är ju helt knäpp, ju! Ojdå! (fniss,fniss)”* - *“Är han?”* - *“Ja, han försvarar alltid killarna. Dom får slippa städa.”* - *“Har ni sagt det?”* - *“Nej, inte till honom.”* - *“Ni skulle ju kunna säga så här: Hörru du, magistern, vi har tänkt på en sak...”* - Anna fnissar hejdlöst åt mitt förslag, och kakofonin i bakgrunden omöjliggör vidare strategiupplägg...

En elev berättar om trista händelser på hemmaplan där en annan elev i klassen varit inblandad, något som naturligtvis påverkar relationerna på ett negativt sätt mellan flera elever i klassen. Elevernas föräldrar har diskuterat händelserna men inte informerat läraren om det som egentligen hänt, utan han har bara fått veta att vissa elever har svårt att komma överens. - Just den här intervjun kom att till största delen bli kurativ på grund av de svåra relationsproblemen inom klassens ram som kom i dagen. Eleven och jag enades om ett sätt att

arbeta vidare med problemet innan vi kunde gå vidare med mina egentliga frågor och då skedde det under viss tidspress.

Om kamrater och kamratrelationer finns mycket att säga, och just diskussionerna om klassen/gruppen och alla de inbördes relationer som existerar inom dess ram upptog den allra största tiden vid de gruppsamtal som föregick de individuella intervjuerna.

Alla elever uttrycker att de trivs i skolan, trots att jag både upplevt och fått höra berättas om några riktigt knepiga situationer. De flesta elever känner alla sina klasskamrater sedan lång tid tillbaka. De allra flesta bor också på gångavstånd från skolan, i bostadsområden med radhus- och villabebyggelse där familjer rotar sig och stannar kvar.

Två elever säger att nästan alla klasskamrater också är deras kompisar, och en elev säger att den viktigaste förutsättningen för att hon skall kunna arbeta bra i skolan är att hon kan *”få hjälp av kompisarna. De förklarar bättre än läraren.”*

De problematiska kamratrelationerna representeras av följande utdrag:

– ”Förekommer det mobbning i din klass?” – *”Jag vet en. Roger kallas ... och så där. Några är sura på honom sedan vi gick i ettan. Han blir sur, de andra åker på spö.”* – ”Kan man förhindra det?” – *”Ja, genom att inte bry sig om.”* – ”Finns det några andra sätt?” – *”Jag vet inte. Jag har försökt med det, men jag är inte så bra på sådana saker.”* – ”Om något sådant skulle drabba dig?” – *”Egentligen skulle jag bli arg, men jag skall försöka att inte bry mig om det.”* – ”Vad händer, om du blir arg?” – *”Vet inte. Om jag blir arg, väldigt arg, så...Såga in dom...”* (Rösten darrar av återhållen ilska.)

– ”Hur är det att vara pojke i din klass?” – *”Det är bra, men jobbigt, för D kaxar sig.”* – ”Mot dig?” – *”Ja.”* – ”Hur känns det för dig?” – *”Dumt.”* – ”Vad kan du göra?” – *”Kaxa tillbaka.”* – ”Är du bra på det?” – *”Nja, så där, ibland.”* – ”Förekommer mobbning i din klass?” – *”Jag tror inte det, men det har gjort det.”* – ”Känner du någon som varit utsatt?” – *”Nja.”* – ”Känner du någon som brukar vara dum?” – *”Ja. Det är korkat att hålla på.”* – ”Vad kan man göra för att det skall ta slut?” – *”Dom skall sköta sig.”* – ”Finns det några vuxna som kunde vara viktiga för att komma åt problemet?” – *”Vet inte.”*

- ”Förekommer mobbning i din klass?” – *”Ja.”* – ”Vem är det som utsätter vem?” – *”Många.”* – ”Har du retat någon eller blivit retad?” – *”Ja, men det var länge sedan, det var i ettan eller så.”* – ”På filmen är det något mellan dig och Johan.” – *”Han, ja, han kan man bråka med. Typ man får spö, han är starkast i klassen.”* – ”Vad betyder det?” – *”Han är roligare än roliga skämt.”* – ”Gillar han det du gör?” – *”Nej. Det är kul.”* – ”För vem?” – *”För mig. Jag behöver ha roligt, annars är det inge’ kul.”* – ”Han har inge’ kul.” – *”Det beror på vad vi gör.”* – ”Ni leker också?” – *”Ja, och är kompisar. I ringen puttade jag till honom, han stod i vägen.”* – ”Hur blir det nästa år på den nya skolan, tänk om du får lust att bråka med en större?” – *”Det skulle jag aldrig våga. Jag fick spö av en bror till N i trean, jag vet hur det känns.”* – ”Vet du vem du kan mucka med?” – *”Ja, jag vet vilken typ. Ingen arg eller jättebråkig.”* – ”Hur uppfattar andra dig?” – *”Mig??? Som att jag är vanlig. Det är inte ofta jag är ovanlig.”* (Med barnslig, gnällig röst): *”Jag kan inte, jag måste gå, vi har läxor, prov eller så. Så’n är jag ibland.”* – ”Tänk om någon skulle få för sig att ”honom bråkar vi med, för han bråkar så mycket själv?” – *”Jag??? Bråkar mycket själv??? (sagt med en oerhörd skepsis.) Bara med dom jag känt länge!”*

Sätten att förhålla sig till mobbningstendenser och stökighet som finns runt omkring är många. En av pojkarna säger att han tycker synd om de utsatta eleverna. Han beskriver hur eleverna går runt i klassrummet och säger fula ord till varandra när det av någon anledning blir oroligt. När jag undrar om han skulle kunna göra något åt det säger han: *“Nja, det är bra att vi splittras till sexan. Då får man nya kompisar.”*

Andra strategier som eleverna nämner är att inte bry sig, att kaxa tillbaka, att vädja eller säga åt den mobbade. Men egentligen – konstaterar flera – är det inte lätt att avbryta. Vad skall man säga och vad skall man göra? – *“Jag har försökt, men jag är inte så bra på så ’na saker,”* noterar Anton.

Eleverna upplever inte att de vuxna på skolan engagerar sig i mobbningsproblemen. En elev nämner att det bara är några av de vuxna som man kan prata med, men hon tycker ändå att lärarna måste prata med mobbarna för att få dem *“att fatta, sätta dem i en speciell klass, ta den mobbade i försvar och inte ge upp, utan fortsätta att bry sig.”*

En annan elev menar att lärarna inte alltid säger till elever som stökar. Ofta hotar lärare med att köra ut stökiga elever ur klassrummet men hotet blir sällan mer än bara ett hot. Alltför lättvindigt får eleven en chans till.

De äldsta flickorna på skolan lyfter fram sin ålder som en fördel när det gäller att dels värja sig själv mot attacker från barnsligare pojkar, dels markera ett ansvar även för andra elever, antingen genom att de försöker hjälpa utsatta elever eller signalera till de vuxna att misshälligheter förekommer. – *“Jag säger till personen eller till läraren eller till en rastvakt. Den mobbade skall säga till.”* – *“Gör dom det?”* – *“Nej, dom törs inte. Dom som mobbar lär sig av syskon eller av filmer. Dom gör mot andra, fast det inte är meningen. Dom gör på skoj.”* – *“Förstår man att det är skoj?”* – *“Ja ibland, ibland inte. Jag säger: Åh, det var bara på skoj.”*

Framtidens skola

Elevernas funderingar över framtidens skola hoppades jag få ta del av genom att fråga dem om hur de önskade att ett yngre syskon skulle ha det i sin skola när det väl började. Flera av eleverna i min studie hade småsyskon på skolan, och då kändes det naturligt att prata om storasyskonets önsknings för det yngre syskonets bästa. Med de andra eleverna talade jag om en låtsaslillasyster eller –bror.

En flicka nämner personliga egenskaper hos syskonet som att han skall vara förberedd och positiv som viktiga för en bra skolgång. Andra saker som lyfts fram är miljön utomhus. Man vill ha saker att göra på rasterna som till exempel att bygga koja. Inomhus skall det vara fina, rena lokaler. I klassrummet skall finnas en whiteboard för att det skall se ut som ett klassrum. Det skall vara fina bänkar och fina golv, tapeter med vita mönster, bilder och tavlor och så vidare.

Läraren är förstås en oerhört viktig person, också för ett litet syskon i skolan, och samma personliga och professionella egenskaper nämns nu som tidigare. Väldigt viktigt är också bra kompisar.

En av eleverna menar att en förutsättning för att det skall gå bra för ett litet syskon i skolan är att det serveras god mat som köttbullar, potatismos och korv.

Två intervjuer

Jag har valt att presentera två av intervjuerna i deras helhet, den ena gjord med en av flickorna, den andra med en av pojkarna. Jag valde just de här eleverna för att något illustrera den spännvidd i flickors respektive pojkars fysiska mognad och utveckling som är klart skönjbar redan i årskurs 5, om än kanske ännu inte lika uttalad som i årskurs 6 då den är som allra störst (Westin Lindgren, 1979).

Trots att jag, baserande mig på mina observationer från skolans olika lärmiljöer, eftersträfvade en så stor olikhet som möjligt mellan de intervjuade, visade det sig att de två individuella intervjuerna på sätt och vis ändå är ganska lika i deras rika språkliga flöde med glimtvisa större och mindre associationer i tid och rum. Att se sig själv på film väcker en känsla som väcker tankar och nya associationer som ges ett språkligt uttryck, i en ständig cirkulär process som bidrar till ett rikt samtal, och, om man så vill, ett tillfälle för eleven till meningsskapande/begripliggörande av sin skoltillvaro. För oss båda tillsammans, den intervjuande i dialog med eleven, sker en ”sammansmältning av horisonter” och för båda parter en utvidgad förståelse av elevens tillvaro i skolan.

Carolina

När Carolina ser sig själv på film från idrotten tycker hon att det är *“lite pinsamt.”* Hon tänker: *“Å, vad lång jag är. Varför skall jag vara så lång? Det är annat än att se sig i spegeln. Man tänker inte att man ser ut som man gör, egentligen. Jag tycker man ser konstig ut. De andra ser ju precis ut som dom gör. Man börjar undra vad de andra tänker om en, kanske: där kommer hon - vi kan va' med henne, eller: nej, vi drar.”*

För Carolina är kroppen något hon har, *“det är jag.”* Hon är nöjd med sin kropp, fast ibland ville hon vara smalare. *“Hur kan dom se ut så där, när inte jag kan?”* Hon skulle vilja vara kortare för att kunna *“göra mer saker.”* Det bästa Carolina kan göra med sin kropp är att hålla sig frisk, vara sig själv och fortsätta som nu, till exempel med att vara utomhus mycket. I sexan tror hon att en del av hennes klasskamrater kommer att börja röka, däremot inte hon. *“Vi har sett på film, det är dö'äckligt! Man kan va' ball utan att röka!”*

Carolina säger att hon har glädje av sin kropp. Att vara lycklig känns i kroppen. Det är kul att kunna röra sig och att ta ut mycket av kroppen, som under den långa dagen med stående och gående från morgon till sen kväll på konserten med Back Street Boys.

Vi samtalar om Carolinas självförtroende. Starkt och bestämt kommer svaret på min fråga hur hennes självförtroende är: *“Det är bra! Det har jag haft se'n jag var liten.”* Carolina tror själv att det beror på att hon oftast fått som hon velat. Hon tycker att när hon är med någon som säger: *“Äh, du kan ingenting”* - då blir självförtroendet sämre, och bättre om hon själv tycker att *“Jag är bäst”*, även om den andra svarar *“Är du säker på det?”*

Carolina tycker att många försöker göra så att man får sämre självförtroende. Hon tror då att man skall slå bort det och inte lyssna, utan försöka vara sig själv ändå, men samtidigt inser hon att det inte är lätt. Carolina säger själv att hon är stark, men hon ger också uttryck för en rädsla att bli ensam när kompisar bestämt sig för att vara med henne men ändå sedan väljer någon annan och dessutom säger att de glömt den första överenskommelsen. *“Då brukar jag gå därifrån, jag talar om att jag är sur. Jag tjafsar för att få veta. Man vill veta om dom*

pratar om en.” Carolina säger också att hon kan vara rädd för att bli så osams med någon att man inte kan bli kompisar igen.

Några andra flickor i klassen nämns, bland annat en flicka som ibland känner sig utsatt för pojkarnas stökiga beteende och retande och som ibland kan börja gråta öppet för detta i klassrummet. Carolina beskriver hur de flesta i klassen och läraren då ställer upp för den gråtande flickan och säger till henne att inte lyssna på pojkarna. Samtidigt noterar Carolina att det *“inte är så lätt heller, för hon lyssnar i alla fall.”*

Den andra flickan Carolina nämner berör henne mer direkt. *“Nu har vi slutat prata skit om varandra, för det kommer tillbaka. Vi bråkar tyst, mördar varann med blickar. Ibland undrar vi vad vi bråkar om.”*

Carolina noterar att det kan vara olika för pojkar och flickor i klassen. Flickorna får ha parfym, men pojkarna får inte ha AXE(!). Ena dagen tycker Carolina att pojkarna är jättebarnsliga, nästa dag *“fattar dom, men dom är ganska jobbiga ändå. De betar sig olika också.”* Hon tror att flickor kanske har det lite bättre i skolan, för *“pojkarna har gjort så många saker och bråkat. Vår klass är stökig, den har dåligt rykte, och det går ut över de lugna också.”* Carolina berättar hur en annan lärare på skolan kommer in ibland och klagar på hur klassen är. Alla skäms. Det känns ledsamt och påverkar alla till det sämre, liksom också det faktum att Carolinas klass får skulden för saker som en av parallellklasserna gjort.

Att vara flicka och äldst i klassen kan vara både jobbigt och skönt. Carolina nämner en av sina vänner som hon kan tala om allting med eftersom de är äldst. *“Killarna har respekt för en, vi ger tillbaka, det vet dom.”* Ute tror människor att Carolina är äldre än hon är. Hon får lätt äldre kompisar, hon känner sig accepterad av dem och tycker att det är skönt att de förstår vad hon pratar om. *“Härligt!”*

Mobbning förekommer egentligen inte i klassen, tycker Carolina. *“Alla är på samma nivå med orden.”* De flesta har känt varandra länge. Om någonting händer kommer någon annan och ber de inblandade lägga av eller sluta. Igen blickar Carolina tillbaka till den gråtande flickan och reflekterar över att hon egentligen är modigare än killarna eftersom hon vågar visa att hon är ledsen.

För att förhindra mobbning skall de vuxna i skolan *“prata med dem som mobbar för att få dem att fatta, eller sätta dem i en speciell klass, aldrig ge upp, utan bry sig mer och alltid ta den utsatta i försvar.”* På Carolinas skola finns det *“bättre och sämre lärare, bara några som man kan prata med.”*

Vi ser en filmsekvens från klassrummet. Carolina sitter djupt koncentrerad och arbetar med matten, som tillsammans med idrott och engelska är hennes favoritämnen. Vi talar om arbetet i skolan. Carolina trivs ibland bättre, ibland sämre i sin klass. Hon tycker att lektionerna är stökiga, och när läraren försöker tysta dem som pratar, *“snackar dom bara ännu mer. Jag snackar själv också en del, faktiskt!”* säger hon lite förvånad. För att det skall vara riktigt bra önskar Carolina att alla skall skärpa sig lite mer och lyssna till vad alla har att säga. Hon vill kunna jobba på i skolan för att inte komma efter, därför att hon vill lära sig för att senare kunna komma in på teaterlinjen på gymnasiet.

I en bra skola, anser Carolina, förekommer ingen mobbning. Alla är kompisar och lyssnar på läraren. Han skall också lyssna på alla och inte hota med hemanmärkning eller att slänga ut någon från klassrummet om han sedan ändå inte gör det. *“Lärare skall göra vad dom säger.”*

Det går bra för Carolina i skolan, det tycker hon själv och det säger också hennes lärare till Carolina och hennes mamma på utvecklingssamtalen. På min allmänt hållna fråga om vad som behövs för att man skall lära sig, svarar Carolina: *“Det är upp till en själv vad man vill lära sig.”* Hon återkommer till att läraren skall lyssna på dem som tycker att en viss elev är jobbig.

I Carolinas drömskola skall det vara ungefär samma ämnen som hon har nu, men hon önskar att man fick jobba mer med teater och med att rita. Dagarna skulle också kunna vara lite kortare. Toaletterna skulle vara bättre, och så skulle de vuxna fråga barnen om hur barnen tycker att det skall vara *“här och där. Barnen skulle få vara med och bestämma, hjälpa till med olika saker. Det skulle vara roligare, men vi får inte försöka.”*

Många gånger under vårt samtal kommer Carolina in på sin familj. Den betyder mycket för henne och där är hon trygg. Om hon fick ett riktigt besvärligt problem skulle hon vända sig till sin mamma för att prata om det.

Tidigare under samtalet har Carolina nämnt att hennes pappa lämnade familjen när Carolina bara var ungefär två år. Ibland kan hon undra, om det var för att hon kom till världen som pappa lämnade familjen, *“för han var ju kvar, när min storasyster föddes.”* Sedan säger hon: *“Det var det nog inte. Det är han som är korkad.”* Storasyster är ett år äldre än Carolina.

På min fråga om det är lika lätt att prata med pappa som med mamma säger Carolina: *“Neej, vi pratar med pappa som om han var en kompis - inte ens det. Om han inte trivdes med oss som döttrar, varför har han då skaffat en tjej med två nya döttrar? Dom känner pappa mer än vi gör. Pappaa! (suckar tungt av längtan...) Vi har aldrig haft kontakt med honom, ens när vi var små.”* Sedan nyktert konstaterande: *“Jag tror att han tyckt mer om oss om vi varit killar, eftersom han tycker om sporter.”* Så beskriver Carolina hur det var då hon berättade att hon börjat på fotboll. Pappas svar var att han minsann inte hade tid att skjutsa till träningar och matcher. *“Ändå har han alltid sagt att det vore kul om vi började på fotboll.”*

Carolina saknar sin pappa, speciellt kanske när de gör saker tillsammans med sin mammas kille. Då tänker hon ofta: *“Det här skulle jag ha velat uppleva med min pappa.”*

Carolina noterar de många starka kvinnorna runt omkring sig. Hon märker att nu när hon själv blivit äldre börjar hon mer och mer förstå hur duktig hennes mamma varit som klarat sin lilla familj med lite pengar. Förut tänkte hon bara att om mamma inte har pengar då är det ju hennes problem, men nu förstår Carolina att det drabbar henne också. Carolina tycker att hon är lik sin mamma, som är *“kaxig och försvarar dom hon tycker om. Jag vågar inte tänka på vad hon skulle kunna göra!”*

Tolkning

Jag väljer att tolka intervjun med Carolina i en hermeneutisk, cirkulär process, som pendlar mellan del och helhet samt mellan förförståelse och en vidgad förståelse. Carolina förmedlar starkt en känsla av helhet och enhetlighet i sitt sätt att vara och att uttrycka sig, både när jag observerar och filmar henne i klassrummet och i idrottsundervisningen och sedan också när jag intervjuar henne.

Min förförståelse inför det samtal som vi tillsammans skulle föra grundade sig på de observationer jag hade från olika arbetssituationer i klassrummet och de praktiskt-estetiska ämnena. Jag noterade hur samlat och koncentrerat Carolina alltid förhöll sig, hur seriöst hon tog sig an alla olika uppgifter, vilka de än var. Till min förförståelse bidrog också de olika teorier kring kropp, lärande och självuppfattning som jag redovisat tidigare, samt viljan till öppenhet i frågeställningar och den uppmuntran till dialog som jag ville vinnlägga mig om i mitt arbete. Sist vill jag nämna den medvetna hållningen "Ovillkorligt positivt bemötande", vartill jag inspirerats genom psykosyntesen.

När jag möter Carolina tänker jag först att hon kanske tillhör de ganska blaserade tjejerna i slutfasen på mellanstadiet som kanske till och med kommer att tycka att det är tråkigt och barnsligt att prata med "tanten," men som ändå ställer upp av olika skäl. Carolina har varit sparsam med alla slags känslouttryck i de situationer som jag sett henne delaktig i. Hon tillhör heller inte dem som kommit fram och sökt kontakt under mina veckor på skolan, så för mig är Carolina i mycket "ett oskrivet blad."

I början av vårt samtal finns ganska många, långa pauser, men efter några distinkta frågor med lika distinkta svar om fritidsintressen "*hästar, killar - det är kul att hålla på med olika aktiviteter*" kommer samtalet i gång. Det böljar fram och tillbaka och det känns lätt att hitta de "öppnande" följdfrågorna och den röda tråden i dialogen. Vi sitter länge tillsammans i idrottslärares lärarrum. Trots att elever kommer och går till och från idrotten låter sig Carolina inte störas.

Jag använder mig av psykosyntesens idé om jaget och dess transpersonella kvalitéer, delpersonligheterna och det undermedvetna. Carolina ger ett starkt intryck av att vara ett väl integrerat jag. Assagioli definierar ju jaget som ett "centrum av rent medvetande och vilja". Det rena medvetandet låter jaget stå fritt från alla grumlande delpersonligheter. Det kan träda tillbaka och från den iakttagande positionen välja att uppmärksamma tankar, känslor och beteenden som dyker upp. Under intervjun uppmärksammar jag speciellt följande delpersonligheter hos Carolina: "Den äldsta flickan i klassen", "dottern", "system", "den ansvarstagande", "den förväntansfulla" och "den tjafsiga".

"Äldsta flickan i klassen" reflekterar över flickors och pojkars olika förhållningssätt i beteende. Hon tror generellt att flickor har det lite bättre i skolan än pojkar och att mer är tillåtet för flickor: "Vi får ha parfym, men dom får inte ha AXE." Hon ser hur pojkars stökighet ställer till det, inte bara för dem som stökar utan också för de lugna - och för vissa flickor till den grad att de börjar gråta.

"Dottern" är dotter till en mamma som är kaxig och "ger allt" för dem hon tycker om och som har lyckats klara sin lilla familj trots lite pengar - en stark kvinnlig förebild för Carolina tillsammans med mormor och andra kvinnliga släktingar. Som en länk mellan mamman och Carolina och hennes syster nämner Carolina också en vuxen (halv)syster som kan prata med

de tre systrarnas gemensamma mamma på ett vuxet sätt och samtidigt förstå sina yngre systrar.

“Dottern” är även dotter till en far som är efterlängtd och saknad, men som också sprider en stor osäkerhet, ja t o m en viss rädsla till sin dotter. Hon drömmer om gemensamma upplevelser med sin pappa, men i den mån de blir av störs de ofta av hans plötsligt uppflammande aggressioner eller av lika plötsligt uppdykande, ganska barnsliga styvsystrar. Carolina tror att hon kanske blivit mer älskad av sin pappa om hon varit pojke, men inser att så nog inte varit fallet. Jag skönjer en stor längtan efter pappa, den första mannen i varje flickas liv och den som skall bekräfta både den intellektuella prestationen och utvecklingen till ung kvinna.

“System” är lillasyster i familjen. Flickorna, med bara ett års skillnad i ålder, är inte lika till utseendet, men till storlek. De har samma klädsmak och de kan bråka intensivt om vilka kläder den ena eller den andra skall ha. Carolina kommer plötsligt, när vi pratar om hennes förhållande till sin syster, att tänka på en släkting, som mist sitt två år äldre syskon när de båda var i tonåren: *“Om det hände mig, skulle det vara som om en del av mig själv försvann. Man vet att man kan bli arg och säga saker, men hon kommer ändå att förstå.”*

“Den ansvarstagande” tar ansvar för sig själv, för sin person, genom att inte ställa upp på de manipulationer som ofta är mera regel än undantag bland flickor i olika konstellationer. Hon tar ansvar för sitt lärande: “Det är upp till en själv vad man *vill* lära sig.” Carolina vet att hon behöver rätt lugnt omkring sig för att lära sig bra, men konstaterar med viss förvåning att hon också pratar ibland på lektionerna. “Den ansvarstagande” vill också ta ansvar för sin hälsa. Hon vill hålla sin kropp frisk, hon vill vara ute mycket och hon tänker inte börja röka.

Andra ansvarsområden för Carolina är klasskamraternas välbefinnande. Hon tänker mycket på de andra eleverna i klassen och noterar om någon inte har det bra. Då är hon beredd att ställa upp för den på de sätt som behövs. Hon tycker också att det vore roligt om barnen fick vara med och bestämma mer i skolan och hjälpa till på olika sätt.

Carolina ser själv hur hon i takt med att hon blir äldre får ett annat känslomässigt ansvar även i förhållande till familjens ekonomi. När hon var yngre tyckte hon att det var mammas bekymmer om pengarna inte räckte. I dag ser hon att det drabbar också henne. Om nya kläder och skor som är ett konkurrensmedel bland klassens flickor säger hon: *“Man måste inte ha. Kläder som kläder, det är hur man är som räknas.”*

“Den tjafsiga” är en delpersonlighet som presenterar sig i förhållande till vissa flickor i klassen. Om någon träffat en överenskommelse med Carolina och sedan bryter den på omskrivande och halvt lögnaktiga grunder då blir hon sur. Hon är inte rädd för att visa vad hon tycker genom att gå därifrån eller tjafsa för att få veta hur det egentligen förhåller sig.

“Den förväntansfulla” ser med tillförsikt fram emot skolbytet och de möjligheter till nya kamrater, nya lärare och andra skolämnen som det för med sig. Hon tycker också att det vore spännande om den eventuella flytten som familjen diskuterat ett tag verkligen blir av. Då skulle hela familjen bo på en gård och kanske ha hästar.

Inför sin framtid är Carolina förväntansfull. Hon har klara framtidsplaner och ett mål för sitt arbete under högstadietiden, ett mål som hon tror sig kunna förverkliga genom flit och hårt arbete.

Carolina ser med öppenhet och ärlighet på sig själv. Hon kan ta “ett steg tillbaka” och observera sig själv. Hon reflekterar över vilken intention som andra människor kan tänkas ha och i stället för att ryckas med i ett manipulativt känslorvall skapar hon nödvändig distans till de känslor och tankar som dyker upp.

Lika centralt som det rena medvetandet är inom psykosyntesen är viljan. Carolinas vilja kommer till uttryck när hon talar om lärandet. För henne är lärande enkelt. Man kan lära sig det man vill. Hon förmedlar också starkt en vilja till ansvar, för sin egen person i alla de mer eller mindre harmoniska relationer hon har till sin familj och sina kamrater, för sin hälsa genom att hålla sin kropp frisk och inte börja röka och för hela sin tillvaro i skolan, där Carolina gärna skulle vilja hjälpa till för hela skolans bästa. Hon visar också en vilja till engagemang för andra när någon elev i klassen blir utsatt för kamraters dåliga behandling.

En transpersonell kvalité som träder fram i samtalet med Carolina är det genuina intresset för andra människor, parat med ett stort mått av empati. Hon har en önskan om att förstå sina kamrater och att vilja dem väl. Intuitivt och omsorgsfullt bygger Carolina sålunda grunden för äkta vänskap. Så här säger hon: *“Ibland på lektionerna tänker jag: Nu skulle jag vilja veta vad just hon tänker om mig! Ja, jag skulle vilja se och höra vad andra tänker. Ibland kan jag komma på grejer: Dom skulle passa bra ihop... Dom jobbar... Dom tisslar och tasslar... Jag brukar tänka på de andra.”*

Andra kvalitéer som jag kommer att tänka på är “sanning”, i kombination med “mod” och “frihet”. Carolina vill gärna veta “sanningen”. *“Jag tjafsar för att få veta.”* Hon har modet att möta det som sägs, att reflektera över innehållet i det sagda och att ta till sig den innersta kärnan i det, ofriserat och oförställt. Hos Carolina ser jag också “friheten” - att våga gå sin egen väg fastän hon ibland vandrar (delar av) den ensam.

Slutligen vill jag nämna Carolinas förmåga att se sitt liv som en helhet, i ett stort perspektiv som hon dessutom så frikostigt delade med mig och också uttryckte sin tacksamhet över att få göra.

Reflektion

Efter vårt samtal i samband med bearbetningen av texten skönjer jag en mycket stor och grundläggande existentiell fråga som döljer sig i den. Jag vill formulera den så här: *“Finns det utrymme för mig i er gemenskap? Får jag vara den jag är? Älskar ni mig?”* Mest direkt skulle man kunna ställa frågan till Carolinas efterlängtnade och saknade pappa, men den kan också ställas till storasyster och mamma och förstås till kompisarna.

För Carolina utgör jaget och kroppen en väl integrerad helhet. Kroppen är något Carolina självklart har, “det är jag”. Fastän hon ibland kan önska att hon vore smalare och kortare, därför att hon då skulle kunna “göra mer saker” noterar hon glädjen i att “hålla på med kroppen”. Carolina noterar dock också att hon ofta har otur och skadar sig på idrotten. Det finns ingenting i Carolinas sätt att vara eller att tala om sin kropp som tyder på att hon bara identifierar sig med den kroppsliga delen av sig själv.

Samma självklarhet går igen när vi pratar om Carolinas skolarbete. Hon är fast övertygad om att man kan lära sig allt man vill. Därför berör vi inte själva lärandet eller dess mer detaljerade förutsättningar speciellt mycket. Indirekt, när vi talar om olika aktiviteter, säger Carolina att det är kul att vara med andra, men att man jobbar bättre om man är själv. Hon tycker att det är roligare att träna på jympan, roligare att träna fysiskt än intellektuellt i klassrummet, eftersom “man får hålla på, inte bara sitta stilla och skriva”. Ändå blir det så tydligt i klassrummet att Carolina verkligen förmår sitta stilla och skriva. Hon arbetar oerhört koncentrerat utan att låta någonting över huvud taget störa sig, trots att hon många gånger tycker att hennes klass är stökig och stöjig, både i klassrummet och på idrotten.

Ett litet tvivel finns ändå: *“När vi åker bil, och mamma och min storasyster sitter fram och pratar och skrattar gemensamt om skolan, då känner jag mig lite utanför. Jag undrar om jag kan bli lika duktig som hon. Ibland tänker jag: Undrar om hon känner så här nå'n gång.”*

När jag reflekterar över de intelligenser som Carolina ger uttryck för vid vårt samtal tycker jag att hon besitter såväl den språkliga intelligensen som de personliga intelligenserna i rikt mått. I skolarbetet sker allting med flyt. Utan synbar ansträngning inhämtar Carolina det som sägs och utför sedan det som skall göras snabbt, koncentrerat och på egen hand, oavsett om det är fråga om ett teoretiskt eller ett praktiskt-estetiskt ämne. Hon deltar i undervisningen utan att göra något väsen av sig men med en lugn närvaro som påverkar alla som sitter runt henne.

Det känns fint att få möta Carolinas intresse för, ja, nyfikenhet på andra människor. Hon berättar om sina 7-8 brevvänner som hon fått på semestrar utomlands. *“Vi får lätt kompisar, min syrra och jag.”* Som en del av nyfikenheten inför livet ser jag den förväntan Carolina ger uttryck för inför en eventuell förestående flytt söderut och också inför steget till högstadieskolan: *“Min syrra går där. Hon säger det är kul. Där finns det drama och man får välja olika språk. Det skall bli skönt att komma dit. Den skolan är större. Här känner man alla nu.”*

I Carolina ser jag en harmonisk flicka som har modet att gå sin väg i livet. Hon har ett mål att sträva mot och hon har, tror jag, en omgivning, där hon uppmuntras att språkligt uttrycka sig så att hennes värld, den inre och den yttre, blir fylld av mening och sammanhang. Dock är Carolinas värld inte bara en entydig idyll utan hon har också tvingats reflektera över livet och många av dess sidor men ser ändå sin framtid an med tillförsikt och tro på sig själv.

Anton

Anton sitter i klassrummet, omgiven av sina bästa vänner. Ofta drömmer han sig bort. Blicken blir fjärrskådande och till synes befinner han sig i en helt annan värld. Han suger på sin tumme och tvinnar sitt halvlockiga, halvlånga hår längst bak i nacken mellan sina fingrar. Så speciellt mycket skolarbete blir inte gjort utan mycket tid går åt till att drömma oavsett vilket skolämne det handlar om. En dag när jag är med i klassrummet händer det oerhörda: Pojken i bänken framför vänder sig blixtnabbt om. Han stegar fram till Anton och kopplar ett ytterst fullt grepp på honom, håller det i några sekunder och följer upp med några välriktade boxningsslag. Sedan går han oberörd tillbaka till sin plats igen. Anton sjunker i hop över bänken med hakan i händerna och blicken stint riktad framåt. Han har tårar i ögonen. På en mycket kort, ljudlös stund är allting över. Läraren går genom mattetal på tavlan...

På idrotten håller sig Anton i bakgrunden. Ständigt blir han förbisprungen av de större och kraftigare pojkarna. Vid uppvärmningen är det svårt att få armar och ben att röra sig i takt till musiken och dessutom välkoordinerat med varandra. Vid bollspel lyckas Anton sällan ta emot bollar som passas till honom och sedan framgångsrikt spela dem vidare till sina lagkamrater, än mindre göra mål. Laget suckar.

När det är redskapsgymnastik smyger sig Anton omärkligt undan. Jag är osäker på om läraren väljer att låta honom vara i fred eller om han inte alls uppmärksammar att Anton sätter sig på bänken utan att över huvud taget försöka sig på de aktiviteter, som erbjuds.

“*Smart!*” - Antons första kommentar när han ser min bandspelare med dess inbyggda mikrofon. Han kommer pigg till intervjun och ser förväntansfull ut. Han har en fasthet i handslaget och i hållningen som jag inte känner igen, varken från klassrummet eller från idrottssalen.

Vi tittar på filmen från idrotten. Det känns roligt att se vad man gjorde och hur det var, tycker Anton. När vi talar om kroppen uttrycker han sig lite svävande *”mja, nja”* på mina frågor om hur det kändes att se sig själv, om han är nöjd med vad han ser och om han blir glad när han ser sig själv. Anton berättar att han ägnar sig åt kampsporten Aikido på sin fritid. Vi för ett resonemang om vilka kroppsliga kvalitéer som ger en fördelar inom just den sporten. Flera gånger nämner Anton egenskapen *”vig”*, *”vig och inte för känslig.”* När jag undrar om det är några fler egenskaper som behövs berättar Anton att de duktiga i sporten får svarta stora trekantiga byxor som man förut trodde hjälpte till att hålla balansen. Man får inte olikfärgade bälten som i vissa andra kampsporter. Anton nämner just *”vig”* som en personlig egenskap hos sig själv. Stark behöver man inte vara i Aikido, tycker han, men teknisk. Han har inte frågat tränaren om denne uppfattar Anton som teknisk och själv vet han inte riktigt om han är det.

Jag undrar om ett bra självförtroende är till fördel inom Aikido. Det tror Anton hjälper. Själv tycker han att han har ett ganska bra självförtroende, fastän det kan variera. Det blir större när man övervinner något som man inte vågar, och det påverkas mest av honom själv, inte av andra personer. På min fråga när självförtroendet blir lägre svarar Anton att det är svårt att svara på, därför att *”man inte tänker på sån't här så ofta”*. Familjen däremot är viktig för Antons självförtroende.

Om Anton skulle råka i svårigheter av något slag skulle han vända sig till sin mamma. Klart och koncist redogör han sedan för sina släktingar både på mammas och på pappas sida. Han

berättar var de bor och att speciellt *“faster, farmor och farfar och mormor och morfar”* är viktiga vuxna för honom.

Vi pratar lite om Antons framtid i anslutning till mina frågor om hans familj. Han berättar om sin storebror som går på gymnasiet och om sina föräldrar och deras arbeten. Ännu har Anton inte börjat tänka på vad han skall bli när han blir stor och han har heller ingen speciell dröm om sitt yrkesval.

Vi talar om Antons klass efter att ha sett den *“in action”* både på idrottslektioner och i klassrummet. *“Är din klass bra?”* är min fråga. *“Ja, och jag trivs,”* blir svaret, kort och bestämt. Jag ber Anton fundera på vad det bästa med hans klass är. Då suckar han djupt och tungt. Hans röst blir dovare och tystare och efter en god stunds funderande säger han: *“Det är olika. Jag vet inte vad jag skall säga. Alla tycker olika.”* Sedan undrar jag om man kan vara den man är i Antons klass. Det tycker han att man kan.

Vi ser en sekvens med leken *“Simon says”* från klassrummet. *“Det är roligt. Det var länge sedan. Så där kommer inte jag i håg att vi satt. Det snöar ute.”* Plötsligt, mycket förvånat, frågar Anton: *“Var du här då?”*

Jag frågar Anton om det förekommer mobbning i hans klass, smärtsamt erinrande mig det övergrepp som jag blev vittne till i klassrummet. *“Nej, det gör det inte nu längre,”* blir svaret. *“Men förut, när vi gick i ettan, då retade några av de andra pojkarna Roger, när han skulle stå i mål. De kallade honom ..., bara för att han var så tjock.”*

I skolan lär sig Anton *“det mesta”*. *“Man lär sig fast man inte tänker på det,”* säger han med klangen av en nyvunnen insikt i rösten. Hans bästa ämnen är matte och engelska och i sexan när klassen byter skola tycker han att det skall bli kul med fysik och kemi. Anton är nöjd med resultaten av sitt skolarbete men nämner också att han behöver lugnt och tyst omkring sig för att läsa in fakta och för att kunna arbeta bra i matte. Annars kommer han efter och får jobba hemma. När han läser i sin bänkbok går det dock bra om det är lite liv och rörelse runt honom. Anton lär sig nya saker bäst genom att lyssna sig till fakta, bättre än att läsa. Den bästa läraren för honom är som den klassen har: Han är rolig, han skojar och han förklarar bra. Klassrummet tycker Anton att skall vara stort och vädrat med mycket växter, för då blir luften bättre och de allergiska mår bättre.

Det bästa med Antons nuvarande skola har varit utemiljön, det att man kan vara ute och leka och bygga koja i skogen. Det är också en av de saker han nämner när jag ber honom fundera på vad som skulle vara viktigt att få tillgång till för en *“låtsaslillebror”* som precis skall börja skolan. *“Bra kompisar och saker att göra på rasterna, som att bygga koja.”*

Tolkning

Intervjun med Anton överraskar mig. Från klassrummet och från de andra lärsituationer där jag observerat honom har jag med mig bilden av en ganska ”liten” pojke som drömmer sig bort från en skolverklighet, där han, sett ur mitt perspektiv, föga kommer till sin rätt. Jag har sett en elev med en ganska långsam inlärningsprocess som dock inte beror på några direkta skolsvårigheter utan mer på brist på koncentration och fokusering. Vidare har jag sett en pojke med stor osäkerhet beträffande sin kropp och dess förmåga och jag har sett en pojke med komplicerade kamratrelationer vid sidan av de goda som han har till ett litet antal vänner.

När Anton och jag väl träffas för intervjun förvånas jag positivt över den så vakna och fokuserade elev jag möter.

Så – med hermeneutikens språk – behöver jag alltså väsentligt ”justera min horisont” genom att låta min förförståelse vidgas på ett så öppet sätt som möjligt för att min utökade förståelse skall kunna skapa förutsättningarna för det rika och givande ”möte” där sammansmältningen, det ömsesidiga meningsskapandet, kan ske.

I Antons svar på mina frågor upplever jag det som om det i hans inre finns en rikhaltig kunskapsbas om ”sig själv i världen”. Han känner väl till sin förankring i sin släkt och berättar om vuxna som står honom nära. Han berättar om sin storebrors gymnasiestudier med datainriktning men nämner också att han själv inte är så intresserad av datorer som storebror är. Själv tror Anton att fysik och kemi kommer att bli hans bästa ämnen på högstadiet.

Anton berättar om pappans resor över hela världen i samband med arbetet, och han önskar att resorna som flera gånger planerats med familjen som medresenärer verkligen skulle kunna bli av. Vad mamma **är** vet han men däremot inte riktigt vad hon **gör** på sitt arbete. Anton nämner att han fått följa med sin mamma till jobbet och han beskriver livfullt hur han då fick köra sin radiostyrda bil i korridoren.

När vi pratar om skolan framgår det tydligt att Anton känner sig nöjd med sina skolprestationer. Han vet egentligen väldigt väl vad han behöver för stöd för att det skall gå bra för honom: En lärare, precis som den han har, en rolig lärare som skojar och som förklarar bra. Vidare behöver Anton ha det lugnt och tyst omkring sig för att kunna jobba på med sitt skolarbete.

Anton är också väldigt välorienterad om olika faktorer i såväl den inre som den yttre miljön som skapar goda, hälsosamma – och roliga - förutsättningar för lärande.

När Anton berättar om hur det känns att se sig själv på film tillsammans med alla klasskamraterna anar jag en osäkerhet, kanske både i förhållande till den egna upplevelsen av kroppen och till mina frågor. ”*Mja, nja*”, svarar han, när jag frågar om han känner sig nöjd när han ser sig själv. Han säger ingenting om sina idrottsliga prestationer under lektionerna. Däremot berättar Anton med iver om ”sin” sport Aikido och visar återigen prov på ett kunnande utöver det sportsliga när han berättar om de stora trekantiga byxorna som sportens mest framgångsrika utövare i tiderna trodde hjälpte dem att hålla balansen.

En kroppslig egenskap tycker Anton att han besitter, nämligen vighet, men han beskriver också sin kropp som dys-framträdande i huvudvärken som plågar honom under eller efter träning. Sakligt konstaterar han att den har han ärvt av sin mamma.

I Antons svar på mina frågor om hans klass och klasskamrater känner jag igen osäkerheten och tendensen att liksom flyta bort som blir så tydlig i klassrummet. Å ena sidan svarar Anton att hans klass är bra och att han trivs. Å andra sidan träder en mycket mer komplicerad bild i dagen som jag tycker att Anton speglar i sitt yttrande: *"Det är olika. Jag vet inte vad jag skall säga. Alla tycker olika."* Ändå upplever Anton att man kan vara den man är i hans klass...

Anton ger också uttryck för att bära med sig ett ganska bra självförtroende. I och för sig kan det variera så att det blir bättre när man övervinner något som man egentligen inte vågar, säger han. När det blir sämre vet Anton inte riktigt, för *"man tänker inte på så 'nt här så ofta."*

Reflektion

Antons hela skolverklighet, så som jag upplevt den och så som han själv reflekterat över den tillsammans med mig, lämnar mig med en känsla av motsägelsefullhet och med oändligt många frågor. Jag tror kanske att Antons lärare genom åren har förmått se hans dolda potential, den som jag föga hade anat utan det möte som skedde mellan Anton och mig i intervjusituationen. Kanske är det lärarens och föräldrarnas "seende" som stöder Antons självbild så att den trots allt bevaras ganska intakt även i situationer där han blir erhört utsatt? Eller kommer det att vara så att Anton en dag vaknar upp till en plågsam insikt om hur illa han i själva verket har farit?

Hur kommer hans högstadietid att bli? Kommer alla, eller åtminstone de flesta, involverade lärare att hinna/orka se potentialen för lärande som finns hos Anton? Kommer han att mötas av ett pedagogiskt förhållningssätt så att han får känna glädjen i att vara lärande eller riskerar hans förutsättningar att inte tas till vara?

Jag funderar mycket över mekanismerna som gör att barn noterar och/eller minns kränkningar som de själva får utstå eller som drabbar andra barn i deras närhet. Hur kommer det sig att vissa barn förmår sig till att utstå till och med det grymmaste utan att de – till synes - själva reagerar? Vill – och kan – ens de mest lyhörda bland föräldrar och pedagoger alltid fånga upp och tolka det som barn förmedlar att de fått utstå, kanske på de subtilaste sätt? Hur kan de(n) vuxna vara till stöd, eller kan det vara så att vissa upplevelser är så starka att de ogenomträngligaste försvar byggs upp – för att kanske börja demonteras först långt senare i samband med vuxenålderns livskriser och då eventuellt utan att den drabbade själv eller hennes/hans professionella "hjälpare" ens förstår vidden av tidiga, negativa skolupplevelser?

Jag reflekterar också över eleverna som själva inte behöver utstå eller ens riskera att utsättas för andras maktmissbruk men som de facto är närvarande när saker händer. Vad är det som gör att vissa elever känner ett behov att berätta för en nära vuxen om och när deras kamrater utsätts, och vad är det som får andra elever att helt förneka att de varit vittne till obehagliga händelser?

Det är omöjligt att hitta de rätta svaren på frågorna som finns med mig i reflektionen. Förhoppningsvis är det nog att väcka dem, att sträva efter att hålla dem evigt levande i det ständiga hävdandet av människolivets okränkbarhet och att så medvetet som möjligt arbeta med deras så uppförande underliggande mening i/för handling...

En annan fråga som aktualiserats just i samband med den här intervjun men som egentligen länge sysselsatt min tanke är frågan om flickors kontra pojkars varande i skolan. Kanske är det så som Carolina säger: *”Flickor har det kanske lite bättre i skolan, för pojkarna har gjort så många saker och bråkat.”*

Jag upplever att man ur ett genusperspektiv förvisso uppmärksammat gruppen flickor och gruppen pojkar och också problematiserat många olika aspekter därvid lag, men jag saknar diskussionen om skolans/den enskilda pedagogens ansvar att uppmuntra och skola in till exempel flickorna eller de mindre storväxta och mindre testosteronbemängda pojkarna i en mera utvecklad ledarroll än den som naturlagsenligt tillfallit de biologiskt sett tidigast utvecklade pojkarna.

Sammanfattning av och diskussion kring studiens resultat

Fortfarande fyller mig en känsla av tacksamhet och ödmjukhet när jag tänker tillbaka på och skriver om månaderna på skolan, fastän flera år har gått sedan min tid där. Jag kände mig väl mottagen och lärarna uttryckte stor tillfredsställelse över att jag valt just deras skola för min studie. Deras intresse för hur projektet framskred sporrade mig - och väckte samtidigt en viss prestationsångest att inte rätta till. Fortfarande finns den där...

Många, många elever sökte kontakt: “Snälla, du kan väl filma mig?” eller “Du kan väl intervjua mig?” Längtan efter att bli sedd och lyssnad till är stor...

Efter ett långvarigt och periodvis mycket intensivt umgänge med mitt material vill jag nu försöka knyta i hop empiri med teori för att på så sätt vidga min egen förståelse och också synliggöra vart den långdragna processen fört mig.

Med utgångspunkt i den pedagogiska samspelsmodellen (Björklid & Fischbein, 1996) kommer jag först att röra mig i den horisontella dimensionen, den individuella, för att sedan närma mig den smältdegel som klassrummet, den vertikala samhällsdimensionens ”yttersta utpost”, innebär.

Än en gång reflekterar jag över mitt ursprungliga angreppssätt att tematiskt redovisa elevernas tankar om kropp, självuppfattning och lärande. Jag stannar dock därvid och hoppas att läsaren genom att följa en namngiven elev genom respektive tema kan skapa sig helhetsbilden av hennes/hans tankar, samtidigt som de tematiskt redovisade avsnitten gör det möjligt – och förhoppningsvis också intressant - att se den individuella variationen på samma tema.

Mitt första intryck av elevernas berättelser, skapat redan i samband med intervjuerna och ytterligare stärkt under arbetets gång är det välbefinnande och den tillfredsställelse med sin skolsituation som eleverna ger uttryck för. Ändå är det ingen idyll de beskriver utan en bitvis ganska konfliktfylld tillvaro där viss mobbning förekommer och där kanske inte riktigt alla kommer till sin rätt.

Mara Westling Allodi (2002) som i sin forskning tagit del av ett stort antal elevers skriftliga berättelser om skolgång och skoltillvaro beskriver hur eleverna är ”protagonister” i skolan, det vill säga att eleverna allra oftast berättar om sina egna mest betydelsefulla erfarenheter och aktiviteter, till övervägande del förtigande det som upplevs som otillfredsställande i skolsituationen.

Att eleverna kände sig trygga och säkra på att bemästra nya skolsituationer blev mycket tydligt när lärarna på skolan nästan omgående när jag inledde min studie lyfte fram beslutet att eleverna på skolan från och med årskurs 6 skulle byta skola till ortens stora 6-9-skola. Detta skedde för första gången; hittills hade eleverna stannat kvar på skolan till och med årskurs 6. Både lärar- och föräldraoro speglades och ett intensivt arbete skedde ute i klasserna för att informera alla involverade, låta eleverna välja vilka gamla klasskamrater de ville ha med sig till den nya klassen, träffa nya klassföreståndare och blivande nya klasskamrater och så vidare. De vuxnas oro var obefogad; alla elever jag pratade med, både i grupp och individuellt, var positiva till skolbytet, nöjda med att få välja kamrater och att få lära känna en helt ny klass med möjligheter till nya relationer. De var längtansfulla att lära nya ämnen, ja, att få möjlighet att ingå i ett helt nytt sammanhang.

Sternbergs (1988) teori om intelligensens ”triarki” blir i min tolkning i stort en teori om anpassning, och det är också ett av två överordnade begrepp som jag menar att allra bäst sammanfattar elevernas samspel med skolsystemet.

Sternberg beskriver tre komponenter i de mentala processerna hos individen i hans möte med den egna inre världen av föreställningar och bilder: Metakomponenter, utförandekomponenter och kunskapsbaserade komponenter.

Metakomponenterna, menar Sternberg, är planerandet av, fokuserandet på och utvärderingen av problemlösning. Utförandekomponenterna är de mentala processer som sker i enlighet med metakomponenternas överordnade styrning och som möjliggör för individen att i det specifika se principerna för det generella. Bägge komponenterna måste samverka i all tillfredsställande problemlösning.

De kunskapsbaserade komponenterna slutligen innebär själva läroprocessen som Sternberg benämner insiktsskapande. För att nå insikt behöver individen förstå vilken information som är relevant för problemlösning men också på vilket sätt informationen är viktig. Han behöver också kunna gå utöver det gängse och kombinera nya rön med gammal kunskap till något kvalitativt annorlunda. Slutligen måste en ständig utvärdering av den nyvunna insiktens förhållande till det ursprungliga problemet ske.

Anpassning förutsätter alltså en tillfredsställande problemlösning – en sammansmältning av horisonter - visavi omvärldens krav och realiteter **i förhållande till** individens inre bilder och föreställningar.

Där Gardner (1983) diskuterar den multipla intelligensen på en individuell mikronivå utifrån neurologiska utgångspunkter, skissar Sternberg (1988) upp de intellektuella processerna i breda penseldrag. Där Sternberg kritiserar Gardner för att hålla sig på faktoranalytisk nivå, delar han själv upp processerna i ett myller av kännetecken – faktorer, med syftet att ge dem en fullständig beskrivning. Kanske är det så att intelligensbegreppet gäckar sina beforskare på samma sätt som begreppet självuppfattning gör? Kanske är det då tankemodellerna i sig som skulle kunna bli pedagogens verktyg, dels i den interna diskussionen, dels som utgångspunkt för metodutveckling på en vetenskaplig grund?

Som lärare i ämnet idrott och hälsa är det naturligt att förr eller senare - på en nivå utöver kostens, motionens och de sunda levnadsvanornas betydelse - konfronteras med begreppet ”hälsa” i en utvidgad dimension, ungefär liktydigt med välbefinnande. Välbefinnande är,

menar jag, det andra överordnade begrepp som kort kan sammanfatta elevernas upplevelse av sin skolgång. Så - hur skulle man egentligen kunna problematisera hälsobegreppets kärna?

Redan mycket tidigt under min bearbetning av materialet dök KASAM-begreppet (Antonovsky, 1991) upp i mitt medvetande, först bara som en flyktig tanke. Men - ju längre jag suttit med mitt material, desto mera påträngande har dock KASAM vuxit sig, och nu i slutfasen väljer jag att diskutera mitt material inom dess ram.

Först en redovisning av själva begreppet och dess tillkomst:

KASAM – känsla av sammanhang – är den judiske medicinsociologen Aaron Antonovskys överordnade begrepp för att försöka förstå hur vissa människor kan uppleva sig vara vid god hälsa, trots de många gånger gigantiska utmaningar som livet ställt dem inför. Han utgick från intervjuer med överlevande från andra världskrigets koncentrationsläger och koncentrerade sig speciellt på svaren från de personer som trots ett omänskligt och på alla sätt vidrigt lidande upplevde att de mådde någorlunda bra. Utgående från de gemensamma faktorerna hos dessa individer formulerades sedan KASAM-begreppet. Att fokusera det friska och utvecklingsbara hos människan och att också utgå från det vid diagnostisering och intervention kallas för att arbeta utifrån ett salutogent perspektiv, i motsats till det patogena perspektivet som utgår från det “sjuka” och dysfungerande.

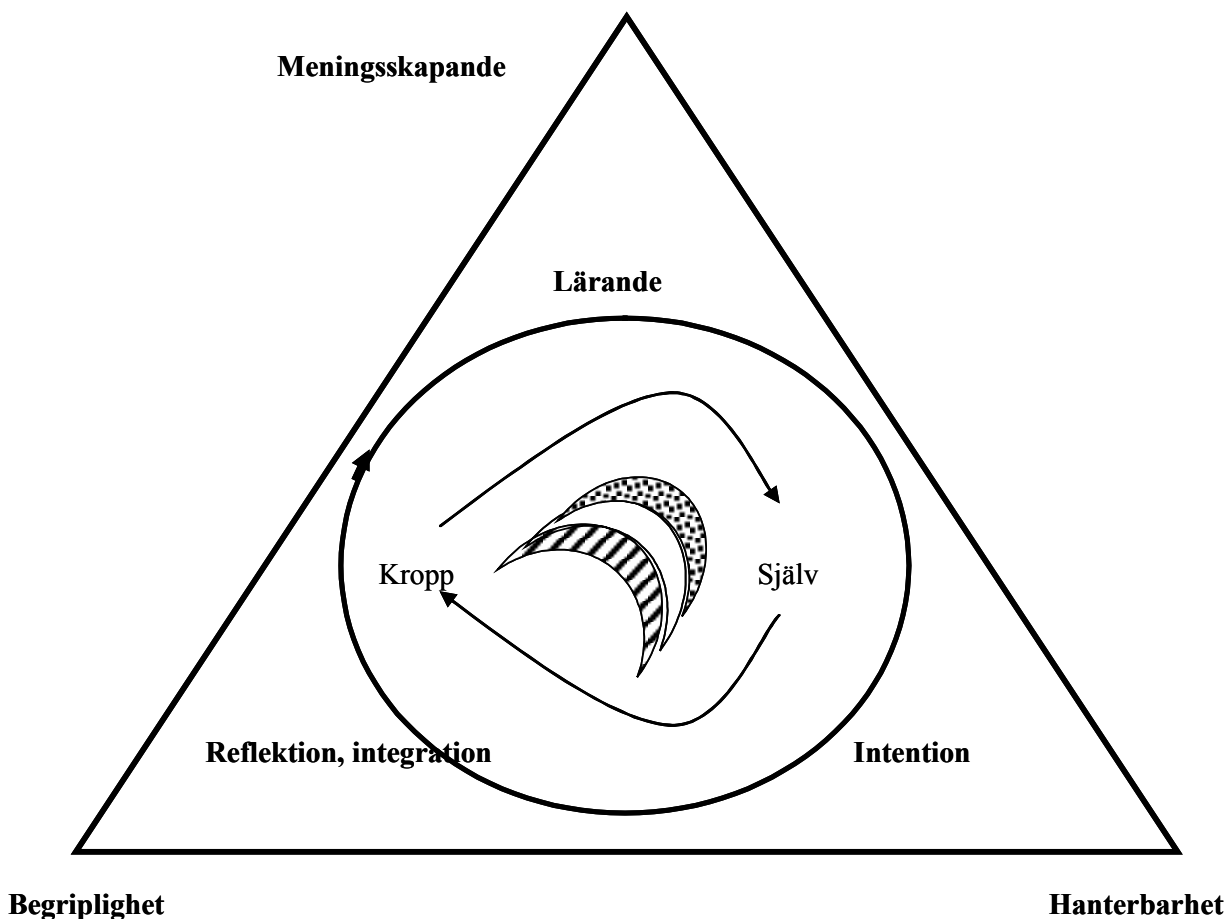
Antonovskys utgångspunkt är att en persons hälsotillstånd kan uttryckas inom ett kontinuum mellan “sjuk” och “frisk”, snarare än som någondera av de två motpolerna. Han funderade i sin forskning över hur de faktorer som påverkar människors välbefinnande och hälsa skulle kunna kategoriseras för att definiera KASAM och stannade slutligen för begreppen begriplighet, hanterbarhet och mening.

Med begriplighet avser Antonovsky i vilken utsträckning man upplever inre och yttre stimuli som möjliga att ordna i förnuftsmässigt gripbara, sammanhängande strukturer. En människa med en stark känsla av begriplighet förväntar sig att de utmaningar hon möter är förutsägbara, eller, när hon överraskande ställs inför dem, åtminstone kan bringa dem i ordning och därmed skapa en klarhet i situationen. Detta gäller oavsett om utmaningarna är önskvärda eller inte.

Hanterbarhet beskriver Antonovsky som den upplevelse en människa har av att resurser står till hennes förfogande i svåra situationer, resurser som hjälper henne att möta de krav som utmaningarna ställer. Resurser kan vara nära och kära, Gud, ett politiskt parti, en läkare – dem eller det man känner att man kan vända sig till, lita på och räkna med. En människa med en stark känsla av hanterbarhet inser att livet i och för sig är fyllt av utmaningar men att vad hon än ställs inför kommer hon att finna vägar ut ur lidandet, sorgen och smärtan. Hon blir inte ett offer för livsomständigheterna eller ser sig själv som en evigt drabbad olycksfågel.

Meningsfullheten beskriver Antonovsky som KASAM-begreppets motivationskomponent. En människa med en stark känsla av mening i sitt liv förhåller sig engagerat och hängivet till de svårigheter som kommer i hennes väg. Trots allt finner hon det värt att investera energi i utmaningarna genom att konfrontera dem, att söka meningen i dem och att med bevarad integritet och värdighet leva sig igenom dem.

Med KASAM-begreppet som tankeram för min sammanfattning och diskussion illustrerar jag nu min syn på de olika ”delarna” i min studie, nämligen den enskilda elevens upplevelse av sig själv, sin kropp och sitt lärande samt sambandet dem emellan på följande sätt:



Figur 5 KASAM-begreppet som diskussionsram

I centrum placerar jag den treskiktade hjärnan som den i allting närvarande, integrerande, biologiska strukturen, utan vilken uppfattningen om vare sig kropp eller själv eller för den delen heller reflektion/integration eller intention vore möjlig.

Jag illustrerar, symboliskt, hjärnans tre hierarkiska dimensioner: Hjärnstammens kraft (det randiga fältet), hjärnbarkens kunskap (det prickiga fältet) och mötesplatsen dem emellan i mellanhjärnan med det limbiska systemets möjlighetsmoln och dess värdedimension.

Hjärnan integrerar och modererar jagets uppfattning om kropp och själv, ständigt påverkande varandra i en grundläggande cirkularitet. Jag tänker mig lärandet som likställt med meningsskapandet (Duesund, 1996), eftersom jag menar att det meningsfulla lärandet innehåller elementen intention, i betydelsen meningssökande, och reflektion/integration, det vill säga meningsskapande. I en utvidgad cirkularitet är lärandet-meningsskapandet processerna som driver reflektionen/integrationen vidare med intentionen som ”kraftgenerator”.

När jag slutligen placerar de koncentriska cirklarna inom min tankeram, det vill säga inom KASAM-begreppet, ser jag reflektionen/integrationen som begriplighetens och hanterbarhetens grund, var och en för sig ständigt förutsättande och fördjupande den andra.

Intentionaliteten ser jag som inbegripen i KASAM-begrettets motivationskomponent som en riktning, i enlighet med vilken den överordnade meningen, eller meningsfullheten, skapas. Bergström (1991) beskriver ju värdedimensionen som hjärnans tredje resurs, den sist mognande efter kraft och kunskap men också som den kraft vi riskerar att försumma eller till och med helt bortse ifrån.

Att försöka förstå sitt livs mening och dess värde innebär att vara i kontakt med sitt jag, som Roberto Assagioli ju betecknar som “ett centrum för rent medvetande och vilja”. Det innebär att de val vi gör sker i överensstämmelse med den mening och de värden som vi djupast omfattar.

Även på denna överordnade nivå sker utveckling genom processerna lärande – meningsskapande, utvidgande den ursprungliga nivån av begriplighet och hanterbarhet mot en ytterligare fördjupad förståelse – eller med hermeneutikens språk – en vidare “sammansmältning av horisonter,” ändå alltid med utgångspunkt i upplevelserna av den egna kroppen och av sig själv i världen.

Jag menar att eleverna jag intervjuat upplever en stark känsla av sammanhang i sina (skol)liv. Deras fenomenala kroppar, upplevande och upplevda i världen, är helheter, “*något jag har, det är jag*” och utgångspunkter för meningssökandet och –skapandet i den ström av stimuli som utgör deras vardag. Sålunda blir kroppen central: genom våra sinnen tar vi in intryck av världen, samtidigt som vi i en tids- och rumsdimension gör våra avtryck i den. Vi upplever världen, samtidigt som vi upplevs i den. Det sammanhang som vi skapar utifrån våra tankar, känslor och handlingar (om)skapar också världen.

Meningsskapandets två element, reflektionen, med utgångspunkt i den upplevande kroppen och **om** den upplevda kroppen, och integrationen, handlingen, förutsätter kroppen.

Man kan kanske tänka sig att den "body image" (Frostig, 1970) som är grund för alla våra känslor inför oss själva påverkar vår förmåga att reflektera över oss själva, liksom den också påverkar vår förmåga att handla.

Frostig refererar till Johnson, som diskuterar "body image"-begreppet i förhållande till självuppfattningen: Båda (begreppen) är viktiga för personlighetsutvecklingen genom hela livet. Eventuellt sammanfaller de tidigt i barndomen när barnet är sin kropp och innan andra personliga förmågor, med hjälp av vilka barnet kan "bygga" sitt själv, står till buds. Enligt Johnson borde det gå att förbättra en människas "body image" genom att erbjuda träning för en förbättrad neuromuskulär kontroll och rent allmänt för ett större fysiskt välbefinnande, vilket anses speciellt viktigt i barndomen, men som kanske också skulle behöva tillerkännas ett värde genom hela livet.

Ovanstående tes styrks av Duesund som skriver: *"En förbättrad behärskning av kroppen innebär en stark påverkan på självuppfattningen, liksom också på känslan av socialt lika värde."* (Duesund, 1996, s 84.)

Elevernas syn på den egna kroppen med dess egenskaper och förmågor är ett uttryck för deras "body image". Den varierar från elev till elev och är, som jag ser det, utgångspunkten för det personliga, dels visavi självförtroendet, dels visavi elevens uppfattning om sig själv som en lärande individ. Hur eleverna tänker och talar om sin kropp avspeglar väl deras tankar och sätt att uttrycka sig om sig själva och om det egna lärandet. – Allra störst samstämmighet mellan den "body image" som eleverna ger uttryck för och deras resonemang kring självförtroende och skolframgång upplever jag i Carolinas och Eriks berättelser.

I samtalet med Beata uppfattar jag en diskrepans. Hon ger ett osäkert intryck när vi pratar om kroppen: *"Har jag verkligen gjort så där?"* – *"Tycker du om dig, när du ser dig?"* – *"Neej, lite, jae."* – *"Varför lite?"* – *"Jag vet inte."* – *"Kan du göra vad du vill med din kropp? Är du vän med den?"* – *"Ja, lite."* – *"Vad uppskattar du din kropp mest för?"* – *"Vet inte."* – *"Kan du uppleva att du kan göra vad du vill med din kropp?"* – *"Ja, ibland."* – *"Vad gör du då?"* – *"Jag vet faktiskt inte."* Däremot har Beata ytterst välgrundade uppfattningar om samspelet i klassen, om sina egna behov i lärandet, om hur trivsel skapas och om hur lärare skall vara. - Möjligen kan diskrepansen härröra ur en viss blyghet och osäkerhet, eftersom frågorna om kroppen var det jag började intervjun med. Dessutom var de ju både väldigt personliga och också "stora". Kanske kan det vara så att omgivningen betyder mer för de osäkra, mindre för de säkra på så sätt att en stödjande omgivning reducerar en spirande osäkerhet, medan en labil, sviktande omgivning förstärker den?

"Den dys-framträdande kroppen" som påkallar vår uppmärksamhet när den behöver uttrycka en obalans benämns av några elever. *"Jag tyckte inte om att se mig, jag var för fundersam."* – *"Jag kan inte stå på händer, bara när någon lyfter upp mig."* – *"Det går bra för mig på träningen, men jag får ofta ont i huvudet, ibland under tiden, ibland efteråt."* – *"Jag blir trött av att köra som en blådåre."*

Roberto Assagiolis psykosyntes kan med dagens terminologi sägas vara salutogen till sin inriktning, med sin betoning av det friska och utvecklingsbara hos människan i stället för av den tillfälliga obalansen som yttrar sig som sjukdom. Att vara i kontakt med sitt jag, med sitt "centrum för rent medvetande och vilja", innebär att ha en stark och välgrundad uppfattning om sig själv. Självuppfattningens kroppsliga grund är den "body image", vars bas ju är det

tidigaste omhändertagandet och som vi ständigt får omvärdera i våra relationer till omgivningen.

Eleverna ovan som lyfter fram en kroppslig svårighet eller ett hinder noterar det, men svårigheten eller hindret blir ingenting som de identifierar sig med utan det är bara en del av dem som de trots allt har möjligheter att hantera.

Likaså är det med andra delpersonligheter som eleverna lyfter fram. De berättar om en tillgång eller om ett dilemma men det sätts i ett personligt sammanhang av hanterbarhet.

Den som ser mobbning: “Kan man förhindra mobbning som förekommer i din klass?” – *“Jag vet inte, jag har försökt med det, men jag är inte så bra på så ’na saker...Egentligen skulle jag bli arg, men jag skall försöka att inte bry mig om det.”*

Den sportiga: “Är du framgångsrik (i din sport)?” – *“Jag tror det.”* – “Hur blir man det?” – *“Man måste ha styrka, så måste man kunna. Man kan lära sig...Man måste lära sig, så att man blir bra, när man blir stor.”*

Den bråkiga: *“Det är roligt att larva sig, och ännu roligare att titta på det... Jag behöver ha roligt, annars är det inge ’kul.”* – “Tänk om någon skulle få för sig att honom bråkar vi med, för han bråkar så mycket själv?” – *“Jag??? Bråkar mycket själv??? Bara med dom jag känt länge!!!”*

Andra sätt som eleverna nämner när det gäller att balansera självförtroendet och därmed de delpersonligheter som “förrirrar” jaget från att vara ett centrum för rent medvetande och vilja är att våga ge sig i kast med något okänt, att säga vad man tycker eller att slå bort det negativa som andra säger till en. Man kan också avleda sin irritation på andra genom att gå ut från klassrummet för att dricka vatten eller gå på toa. Jag tänker också på flickan som nämner att hon lider av scenskräck men tänker sig att hon skall bli av med den i teatergruppen där hon medverkar.

Upplevelsen av den ex-statiska kroppen, den första dimensionen av kroppsligt “varande”, kan beskrivas som en känsla av flyt, ett tillstånd då vi för en stund går så helt upp i en aktivitet att tid och rum mister sin betydelse. Begreppen kan kanske förstås ur neuropsykologisk synvinkel med Fredens begrepp “kanalkapacitet”. När kroppens rörelser är automatiserade så att styrning och kontroll av dem sker från hjärnans lägre delar frigörs hjärnbarkskapacitet till andra kognitiva processer. Jag tänker speciellt på flickan som stått i en hel dag bara för att få en bra plats till konserten på Globen med Back Street Boys, terminens höjdpunkt. Å andra sidan, utan det limbiska systemets ultimata motivationseffekt “vilja att uppsöka” (Fredens, 1987) och samma systems positiva utslag i ett kreativt beteende, manifesterat genom deltagandet i en aktivitet av stort värde (Bergström, 1991) hade orken sannolikt varit på upphällningen redan i ett tidigt skede under dagen. Ur både neuropsykologisk och -pedagogisk synvinkel blir då det motiverande systemet centralt i upplevelsen av den ex-statiska kroppen. En parallellitet finns, menar jag, i KASAM-begreppet, vars motivationskomponent, meningen, också låter sig förstås ur neuropsykologisk och -pedagogisk synvinkel. Den mening vi tillskriver en upplevelse är det som förmår motivera en person att uthärda till och med det extraordinära.

Jag förvånade mig till en del över att eleverna var så traditionella i sin syn på skolan och vad den skulle kunna erbjuda en tänkt liten syster eller bror. Å andra sidan – hur skulle de kunna

veta om något annat? För att få ett tydligare framtidsperspektiv hade jag kanske behövt ställa frågan på ett annat sätt. Flera elever uttrycker ändå att de praktiskt–estetiska ämnena är favoritämnen, liksom NO och SO. Just att de skapande ämnena där man får gestalta sitt uttryck, och de stora, övergripande ämnena som inspirerar till att göra tillvaron begriplig lyfts fram, kan kanske ses som en indikation om på vilket sätt eleverna längtar efter att arbeta – och lära.

Många tankar har gått till de två pojkarna som plötsligt, när det var dags att bli intervjuade, backade och inte ville medverka i studien. I klassrummet noterade jag hur en oro ofta uppstod kring dem. Liksom osynliga magneter drogs de till varandra, trots att deras platser i klassrummet ursprungligen var långt ifrån varandra. Om de inte kunde förhandla sig till att byta platser för att sitta bredvid varandra utbröt ofta en ljudlig kommunikation dem emellan tvärs över klassrummet. Mycket lite arbete blev gjort men ingen av dem vände sig till läraren eller till någon kamrat för att få hjälp utan det verkade som om ingenting i skolarbetet kunde locka fram mer än ett ytterst förstrött intresse, med undantag av idrottsundervisningen. Några egentliga skolsvårigheter upplevde jag inte att eleverna kämpade med utan båda elevernas största problem var, som jag ser det, motivation och koncentration. Någon enstaka gång kunde jag skönja ett litet ryck i arbetet hos någon av dem och då vid tillfällen när den andre inte var i skolan/klassrummet. Påtagligt sökte de sig alltså till varandra för att verkligen kunna få utgöra varandras närmaste ”lärmiljö” med tydliga konsekvenser för självtillit och självförtroende men också visavi skolprestation.

Jag gör pojkarnas uteblivande begripligt för mig genom att tänka i termer av inlärningsstilar. Jag tror att de väl skulle kunna passa in i den grupp elever, i vilken Rita och Kenneth Dunns (1994) forskning tog sin utgångspunkt. Forskarparet Dunn väcker frågan om det skulle kunna vara så att en stor del av de elever som vi i dag kallar underpresterande återfinns bland dem som företrädesvis inhämtar ny kunskap kinestetiskt. Dessa elever behöver röra sig i samband med inläring och de behöver valmöjligheter och variation. De har fördel av en informellt möblerad miljö med svag belysning. Deras bästa tid för kunskapande är förmiddag, eftermiddag eller kväll. Slutligen behöver dessa elever få bekanta sig med nytt svårt stoff taktilt/visuellt eller kinestetiskt/visuellt. Föräldrar - och pedagoger - bör minnas att hörseln är deras sämsta sinne!

Dunn och Dunn säger ingenting om dessa elevers förhållande till ”auktoriteter”, alltså till lärare och föräldrar men jag gör den personliga reflektionen att eleverna är ytterst beroende av goda, nära relationer som ständigt måste underhållas och bekräftas och av en gränssättning som är oerhört tydlig och konkret.

Det individuella i mötet med klassrummets kultur

Hur ser då eleverna i min studie på sitt skolsammanhang, på sina relationer till klasskamrater och lärare?

Alla elever uttrycker att de trivs i sina klasser fastän Antons utsaga ännu i dag lämnar kvar ett stråk av sorg hos mig: “År din klass bra?” – “Ja, och jag trivs.” – “Vad är det bästa med din klass?” (Anton suckar djupt och tungt, och hans röst blir dov och tyst.) - “Det är olika. Jag vet inte vad jag skall säga. Alla tycker olika.” I klassrummet har jag varit vittne till ett målmedvetet övergrepp mot Anton som han inte vet om att jag sett. Antons svar på min fråga om mobbning förekommer i klassen blir: “Jag vet en. Roger kallas ... och så där. Några är

sura på honom sedan vi gick i ettan. Han blir sur. De andra åker på spö.” Inte med ett ord nämner Anton sin egen utsatthet men jag tycker att jag hör den tala i tystnadens dova suckar.

Ett kvalitativt annat samspel beskrivs av flickan som säger: *“Vi är en så bra klass, därför att vi har en så snäll lärare. Nästan alla är mina kompisar.”*

Alla elever som jag intervjuat upplever att de har goda och nära kamratrelationer, men speciellt två av flickorna låter mig också ana sårbarheten. *“Vi har ett ställe i skogen där vi pratar om saker. Men en i klassen är jättedum, vi vill inte ha henne med. Men hon följer efter, hon är jättedum och säger dumma saker. Hon är knäpp, alltså.”* Sedan pratar vi om skolan, där klassen skall börja till sexan. *“Det är ingen som har valt henne.”* – *“Hur skulle det kännas?”* – *“Jag har försökt vara kompis med henne, men det går inte, för hon är så dum.”*

“Lisa och jag bråkar ibland. Vi är så olika. Jag blir sur på Lisa och hon på mig. Hon anmärker på vad jag har på mig och jag på hur hon är. Nu har vi slutat prata skit om varandra, för det kommer tillbaka. Jag pratar med båda om en kompis väljer Lisa, fastän kompisens lovat att vara med mig.” – *“Vad handlar det om egentligen, tror du?”* – *“Vet inte. Vi bråkar tyst, mördar med blickar. Ibland undrar vi vad vi egentligen bråkar om.”*

“Det är bra att vara två,” säger en av flickorna apropå de förvecklingar som kan uppstå elever emellan. Och kanske räcker det för att Anton trots allt skall känna att också han är en länk i kedjan av elever i sitt klassrum...

I klassrummet är läraren den obestridliga ledaren. Alla elever tycker bra om sin egen lärare, speciellt i den individuella relationen till honom. När jag frågar hur en bra lärare är ryms egentligen alla svar inom yttrandet: *“Som vår.”* Däri ingår personliga egenskaper som lugn, snäll, rolig, skojig, men också karaktäristiska läraregenskaper som förmåga att kunna lära ut bra. Många elever har dock önskemål om att *“lärare skall göra som de säger”* visavi utkörningar och andra påföljder man anser bör drabba de störande eleverna.

Westling Allodi (2002) beskriver utgående från sin studie hur elevers negativa utlåtanden om lärarna i någon mening förblev outtalade, eller, då de kom till uttryck, gavs i diffusa, indirekta termer. Hon konstaterar också att lärarens kompetens och personlighet förefaller viktig för undervisningens kvalitet, för samspelet i klassen och för elevernas välbefinnande.

Att elever ändå noterar att en skola på något sätt bildar en helhet och att lärare samspelar, inte bara med elever utan också sinsemellan, tycker jag framgår av följande citat: *“Vår klass är stökig. Den har fått dåligt rykte, och det går ut över de lugna också. Om den andra femman gjort något, får vi skulden. ... kommer in och klagar på hur vi är. Alla skäms. Det behövs inte. Det känns ledsamt och påverkar allt till det sämre.”* Som kontrast säger en av pojkarna: *“Vi är snälla av oss själva... De andra klassernas lärare bryr sig inte om det som gäller för alla.”*

En av flickorna berättar om en incident som inträffade på höstterminen: *“Från slöjdsalen såg vi att skolbussen åkt ifrån A så vi skyndade oss ut till henne. Då blev vår lärare så himla arg på oss att vi fick hemanmärkning. Vi ville ju bara se hur det var med A.”* – *“Har det hänt förut att bussen åkt ifrån A?”* – *“Ja, det är några som säger till chauffören att hon inte skall med.”* – *“Berättade ni för er lärare hur det egentligen var?”* – *“Neej, för han är fortfarande så arg på det.”*

I de tre klassrummen rådde naturligtvis tre helt olika kulturer, skapade i samspelet mellan klassen och dess ledare. Just samspelet fascinerade mig mycket, och då kanske mest den starka lojaliteten och solidariteten gentemot läraren från elevernas sida. Utvecklingsmässigt befinner sig ju också eleverna i en gynnsam fas. 9-årsålderns kris med dess funderingar om vem man själv är i förhållande till andra är överstånden och de allra flesta eleverna befinner sig ännu – ett kort tag – i latensålderns relativa jämvikt. Det är lite av ett guldåge att vara lärare till elever i den här åldern. För eleverna räcker det långt att läraren fungerar i undervisningssituationen. Förväntningarna är inte högre ställda och därutöver klarar man sig som elev på något sätt, säkert till stor del genom att dela erfarenhet med sina kamrater men också, om något blir för svårt, genom att söka stöd hemma i familjen.

Pedagogiska reflektioner

Under alla mina observationstimmar i de tre klassrummen och vid de andra undervisningssituationerna fanns de pedagogiska reflektionerna med, bildande en dunkel bakgrund till eleverna som ju i den här studien stod i det direkta strålkastarljuset och i fokus för min omedelbara uppmärksamhet.

De tämligen lösryckta pedagogiska funderingarna kom så småningom att bilda större ”områden för reflektion” i det skede då jag tog mig an skrivandet på allvar.

Inspirationskälla och utgångspunkt för mina tankar blev Renate Nummela Caine’s och Geoffrey Caine’s böcker *Pedagogik vid det möjligas gräns* (1999a) och *Frigör förändringens kraft* (1999b). I böckerna beskrivs ett utvecklingsarbete som paret Caine drev vid två kommunala skolor i Californien. Den största drivkraften i arbetet var inte ett uppifrån formulerat uppdrag att förbättra skolans kvalitet utan forskarnas egen vilja att med största respekt för den neurovetenskapliga forskningen om lärandet föra ut den till skol- och klassrumsnivå. Sin ursprungliga teori beskriver paret Caine i boken *Making Connections: Teaching and the Human Brain* (1994). Boken användes som studiematerial i de processgrupper som paret Caine och deras medhjälpare startade vid de deltagande skolor som medvetet valde att ställa sig “at the edge of possibility”.

Jag låter Renate Nummela Caine och Geoffrey Caine med sin framställning belysa dels mina ”områden för reflektioner”, dels den underliggande stora pedagogiska fråga som jag nu i arbetets slutfas formulerar. Min fråga lyder: Vilka kännetecken har en salutogent arbetande skola – och vem ansvarar för dess förverkligande?

Paret Caine skildrar i sina böcker skolutvecklingsarbetet som en process där ledarna är öppna om och mycket tydliga med att de själva ingår i lärprocessen, om än utifrån sina utgångspunkter. De är alltså inte de utifrån kommande experterna som sitter inne med Sanningen, utan de betonar ständigt det gemensamma i äventyret. - Just det gemensamma sökandet efter kunskap har också Gunilla Härnsten (1997) skildrat i sina rapporter från forskningscirklar som hon initierat och lett för anställda från vitt skilda yrkesområden. Gunilla Härnsten skriver: “*En kollektiv kunskapsbildning överträffar vida enstaka experters eller snillens kunnande.*”

Caine och Caine beskriver hur den gamla skolans övergripande tankemodeller utvecklats i nära samverkan med samhällsekonomin under den industriella tidsålderns mekanistiska syn på världen och dess uppbyggnad. Kännetecknande för det paradigmet är uppfattningen om

systematik och linearitet i orsak och verkan, om utdatas exakta kvantifierbarhet i förhållande till indata och om helhetens uppbyggnad av exakt mätbara, mycket små delar.

Sålunda kan den industriella tidsålderns tankemodell för skolan beskrivas så här:

Endast experter skapar kunskap.

Lärare förmedlar kunskap i form av information.

Eleven bedöms efter den mängd information som hon/han har lagrat.

En skola för framtidens elever – våra barn och barnbarn – behöver ha sitt ursprung i ett annat sätt att tänka, i ett annat paradigm som man skulle kunna kalla “verklighetens nya ansikte,” i vilket insikten om alltings komplexitet och sammanhang är de övergripande principerna.

Forskarparet Caine citerar:

“Varje person har en hjärna som är ett komplett adaptivt system där neuronerna är aktörer. Varje person har ett medvetande som är ett komplett adaptivt system där symboler och bilder är aktörer. När vi kommer samman i grupp bildar vi, både biologiskt och mentalt, ett komplext adaptivt system. Organisationer samverkar för att bilda nationella ekonomiska, samhällliga och politiska system, och nationella system samverkar för att bilda ett globalt system, vilket samverkar med naturliga system i en sammanhängande ekologi... Samtliga är komplexa adaptiva system som passar i hop med varandra.”

“Frigör förändringens kraft” (1999b, s 25)

När skolan inte längre är den enda förmedlaren av kunskap återstår för skolan uppgiften att skapa möjligheterna till en meningsfull, komplex inläring. Jag tror att det än så länge är alltför få av oss pedagoger som till fullo insett att nästan all text numera också finns tillgänglig via dator – uppdaterad. All information som läroböcker och lärare tidigare förmedlat finns numera gratis på Internet. I takt med att allt flera skolor utökar sin datortäthet blir tillgängligheten till informationen, liksom möjligheten att kommunicera fritt med vem man vill, varje elevs möjlighet. Detta trots att mycket av informationen och kommunikationen inte alltid är förenlig med vuxenvärldens föreställningar om “det goda, det sanna eller det rätta.”

Paret Caine tänker sig därför att utgångspunkten för en meningsfull inläring, med hänsyn tagen till ovanstående, är följande:

Dynamisk kunskap kräver ett individuellt meningsskapande, baserat på mångskiftande informationskällor.

Lärarens roll är att underlätta skapandet av dynamisk kunskap.

Dynamisk kunskap kännetecknas av manifestationer i “den verkliga världen.”

Caine och Caine diskuterar kunskapsbegreppet och särskiljer tre typer av kunskap. Den första typen av kunskap benämner de ytkunskap som de menar innebär ett bemästrande av fakta och färdigheter som lärs in utantill. Den andra typen, akademisk eller teknisk kunskap, vars syfte är intellektuell begreppslig förståelse, är väsentlig vid inläring men otillräcklig i sig. Den tredje typen slutligen, den dynamiska kunskapen, kan användas och komma till synes i praktisk handling, och det är genom dynamisk kunskap som spridning av lärandet blir möjlig.

Paret Caine framhåller att all komplex inläring inbegriper tre samverkande element. För det första ett optimalt medvetandetillstånd, kallat avspänd koncentration, vilket innebär få hot och stora utmaningar. För det andra nämner de elevens orkestrerade fördjupning i autentiska, komplexa erfarenheter. Slutligen, för det tredje, lyfter de fram nödvändigheten av regelbunden, aktiv bearbetning av erfarenheterna som grund för meningsskapandet.

Det optimala medvetandetillståndets förutsättningar är balansen mellan hjärnans kraftpol och dess kunskapsdito, men också det så oerhört viktiga medvetna beaktandet av värde dimensionen som möjliggör den individuella inriktningen i kunskapandet och som färgar det i de personligaste kulörerna.

Med en "orkestrerad fördjupning i autentiska komplexa erfarenheter" menar paret Caine att eleverna – och deras lärare – behöver få använda sig av den rika, mångfacetterade verkligheten runt omkring sig för att med/i sina kroppar möta konkreta livserfarenheter och därmed på djupet kunna förstå världen. Alla erfarenheter vi gör sätter sina spår i våra hjärnor och i våra kroppar och påverkar därmed hur vi känner, tänker och handlar – men också hur vi lär oss och hur vi minns.

Med spåren i våra hjärnor menar jag den enorma potential vi har att skapa nya neurala nätverk som gör det möjligt att associera i allt vidare kretsar, att känslomässigt beröras och att därigenom vidga kunskapen och "göra den till sin egen". Man skulle också kunna säga att vi behöver använda oss av vår kroppsligt-kinestetiska intelligens (Gardner, 1983) i större utsträckning än vad vi gör i dag, kanske beaktande den som helheten "bodymind," (Nikimaa Patterson, 1997). Den kinestetiska aspekten i den kroppsligt-kinestetiska intelligensen låter ju oss varsebli och tolka de miljontals både inre och yttre stimuli som är så avgörande för hur vi upplever att vi mår och hur vi väljer att leva våra liv.

Med en regelbunden, aktiv bearbetning av det man upplevt - gestaltat i berättelser, musik eller bild, eller dramatiserat - skapas förutsättningar för kommunikation kring det upplevda. Därigenom får erfarenheterna mening samtidigt som de leder fram till den dynamiska kunskapen. Westling Allodi (2002) noterar också att eleverna som ingick i hennes studie mycket starkt gav uttryck för sin uppskattning av de skolämnena, där man får uttrycka sig själv.

De tre faktorer som paret Caine (1999) alltså menar att kännetecknar en hjärnbaserad, komplex inläring är, som jag ser det, också en salutogent arbetande skolas kännetecken. Det optimala medvetandetillståndet är den grundläggande förutsättningen för viljan och lusten att söka utmaningarna i de genuina erfarenheter som är den dynamiska kunskapens grund och som görs begripliga och hanterbara i processerna av aktiv bearbetning. Väl åskådliggjorda och kommunicerade processer av kunskapande är i sig meningsskapande, samtidigt som de genererar en självklart fördjupad nyfikenhet – en hermeneutisk process alltså, där en förförståelse leder fram mot en större förståelse, och i ett kvalitativt annat sammanhang en ytterligare vidgad förförståelse, som leder vidare mot en utökad förståelse...

Här går mina tankar osökt till Anton. Hans kroppsspråk och utseende i klassrummet står i bjärt kontrast till den skärpa i tonfall och handslag som jag fick uppleva inför och under intervjun, då Antons hela jag utstrålade ett annat, aktivare medvetandetillstånd än det som kom till synes i klassrummet. Det kvalitativt annorlunda medvetandetillståndet genererade en hög grad av motivation hos Anton, vilket gynnade vårt "möte" kring de frågor jag ville ställa honom. Tidigare konkreta erfarenheter blev synliggjorda för honom när vi tillsammans tittade

på videoavsnitten med honom och hans klass i aktion, och genom samtalets aktiva bearbetning av händelserna gestaltades nya tankar som i sin tur genererade nya insikter och kanske också en fördjupad självinsikt hos Anton.

Lärarskap

Vid mina observationer i de tre klasserna kom jag att fundera över om man skulle kunna säga att det finns en manlig och en kvinnlig "lärarstil" och i så fall om någon av dem är att föredra. Likaså funderade jag mycket över skillnader i kontext där respektive stil i så fall odlas. Så här tänker Caine och Caine (1999) om lärarstilar, på basis av erfarenheterna de gjort under sitt utvecklingsarbete:

Som en viktig förutsättning för utveckling är det av grundläggande betydelse att pedagoger, för sig själva och andra, tydliggör det tänkande som den praktik de iscensätter grundar sig på. Caine och Caine gör en distinktion mellan "förespråkade teorier" och "mentala modeller". De menar att teorierna som lärare förespråkar är formella förklaringar som syftar till att inlemma deras handlingar i ett mera sofistikerat ljus, medan de mentala modellerna är teorier i bruk, de som styr de faktiska handlingarna. Så - förespråkade teorier behöver inte alls avspegla de mentala modeller som praktiken i klassrummet vilar på!

De skriver: "*Vi fattar beslut baserade på vårt sätt att se på livet. Vi beslutar - och utformar - samtidigt som vi tänker och känner. Med andra ord avspeglar mänsklig organisering kognitiv organisering.*" (Nummela Caine & Caine, 1999a, s. 180)

Paret Caine identifierade tre "perceptuella orienteringar" hos de lärare som medverkade i förändringsarbetet. De perceptuella orienteringarna är dock inte fast och en gång för alla entydigt definierade, utan det finns ett kontinuum mellan det som de benämner perceptuell orientering 1 och perceptuell orientering 3. Följande fyra dimensioner, till vilka lärarna förhöll sig på kvalitativt olika sätt, utkristalliserade sig småningom som grund för paret Caines formulering kring de perceptuella orienteringarna.

Den första dimensionen är maktens dimension. En lärare med stark tilltro till andras makt tillhör perceptuell orientering 1, medan en lärare som betraktar makten som en kraft för självbestämmande och därtill hörande förändringar tillhör perceptuell orientering 3.

Den andra dimensionen handlar om förmågan att skapa relationer som underlättar självorganisering. Hos lärare med perceptuell orientering 3 är lärandet organiserat kring meningsfulla aktiviteter. Rutiner fastställs kollektivt och eleverna är delaktiga i alla processer, från ordningsskapande till stöd, hjälp och utvärdering i och av varandras arbete. Läraren med perceptuell orientering 1 förhåller sig till kontroll och disciplin på ett sätt som ger honom hela makten - och också hela ansvaret - att formulera och vidta sanktioner.

I den pedagogiska samspelsmodellen (Björklid & Fischbein, 1996) skulle läraren med perceptuell orientering 1 i sitt förhållande till maktens och relationsskapandets dimension kunna placeras i rutan för auktoritär undervisning, medan läraren med perceptuell orientering 3 "passar in" i rutan för projektinläring.

Som en tredje dimension beskriver Caine och Caine lärarens förmåga att se samband mellan ämnen, discipliner och livet, vilket kännetecknar läraren med perceptuell orientering 3, han

som med stor tilltro till sina egna bredare kunskaps horisonter vidgar elevernas erfarenheter i lärandet. En lärare med perceptuell orientering 1 har ett snävare undervisningsfokus, mer likt det sätt på vilket de enskilda skolämnena finns föreskrivna i läroplan och kursplaner.

Den fjärde dimensionen, slutligen, beskriver paret Caine som en förmåga hos läraren att ägna sig åt självreflektion över den egna praktiken, med syftet att utvecklas och anpassa sig till de nya krav som kommer att ställas. Lärare med perceptuell orientering 3 uppfattar sig som människor som verkligen ägnar sig åt det livslånga lärandet och samtidigt erkänner den djupare inre förändring, den transformering, som är förutsättningen. Caine och Caine diskuterar skillnaden mellan att ta till sig strategier, vilket, menar de, ligger nära utbildning och undervisning gentemot att förändra sin världsåskådning, vilket ju innebär en kvalitativt annorlunda, egentligen transformativ process.

För mig företer den salutogent arbetande skolan också mycket stora likheter med den lärande organisationen och dess fem discipliner, så som Peter M Senge (1990) definierar och beskriver den. Där Caine och Caine visar på möjligheterna ur individens och gruppens perspektiv skissar Senge potentialen till förändring ur en hel organisations perspektiv, förvisso med utgångspunkt hos individen.

Senge nämner "det personliga mästerskapet", det vill säga den ultimata individuella prestationen i enlighet med den personliga visionen som ett kännetecken på en lärande organisation. Som ett annat kännetecken anser han "utvecklandet av gemensamma tankemodeller" vara, det vill säga en kvalificerad kommunikation av föreställningar och bilder av verksamhetens syfte och dess mål samt av relationerna däri mellan alla i organisationen.

Som en tredje disciplin nämns skapandet av gemensamma visioner. "*När det finns en stark gemensam vision utvecklas människor, inte för att någon säger åt dem att göra det, utan för att de själva vill.*" (Albinsson, 1998, s 44)

Det fjärde kännetecknet för en lärande organisation är "lärandet inom arbetsgruppen," vilket förutsätter en kvalificerad dialog och diskussion i prestigefria tankeprocesser, oavsett arbetsgruppens hierarkiska nivå inom organisationen.

Senge's femte disciplin, slutligen, är systemtänkandet, den begreppsmässiga grunden för alla de fyra andra disciplinerna, med dess strävan att se helheter och "alltings sammanhang" i stället för enskilda delar. Medarbetaren/människan ses som en aktiv medskapare av sin verklighet.

Inom skolan och i de samhälleliga organ som utövar styrningen av den ser jag med förväntan fram emot att få uppleva genombrottet för den femte disciplinen, systemtänkandet. Insikten om att "allting hör ihop" och att varje individ är medskapare av den gemensamma verkligheten förutsätter ett ledarskap som tillerkänner disciplinerna deras rätta värde. Utan den insikten finns sannolikt inte motivationen att bidra i dialogen för utveckling. Och utan dialog formuleras aldrig den kraftfulla, gemensamma visionen, baserad på individernas personliga visioner och på arbetsgruppernas uttalade vilja till utveckling och förändring. Ej heller tas nödvändigheten av att kommunicera organisationens hindrande **och** utvecklande tankemodeller på allvar.

En öppen dialog leder till en ökad medvetenhet samt en större insikt och förståelse. Förhoppningsvis medför den öppna dialogen också ett större mod att ställa de stora frågorna

än den som “det enda rätta svarets kultur” uppmuntrar, den som fortfarande kännetecknar så mycket av arbetet i skolan.

Jag betonar starkt ledarskapets betydelse i arbetet för den lärande organisationens förverkligande. Då menar jag ledarskapet på alla nivåer, från högsta departementsnivå via det lokala politikerledet ner till klassrummet på den enskilda skolan. Jag tror nämligen att det, i den hierarkiska organisation som skolan befinner sig i och också utgör, är av allra största vikt hur dess ledning på alla nivåer förhåller sig i – och kommunicerar - sin syn på människan och hennes värde och sin syn på kunskap/lärande/utveckling, de två största och allra mest grundläggande frågorna som ständigt behöver hållas levande, inte bara i skolans värld.

Lennart Grosin, docent i pedagogik vid Stockholms universitet, ställer sig i sin senaste forskningsrapport (2001) frågan om tidigare redovisade resultat och teorier om framgångsrika skolor är relevanta för att beskriva skillnader i elevprestationer och anpassning även i svensk skola. Tidigare har enskilda elevers goda studieresultat och anpassningsförmåga förklarats i termer av intellektuellt försprång, gynnad samhällsklass eller ”rätt” etnicitet, samtidigt som skolgången betraktats som i och för sig betydelsefull, men utan att vidden av att, som elev, ingå i ett skolsammanhang eller att tillhöra en speciell skola och omfattas av dess kod belysts desto mer.

Grosin (2001) refererar till skolledare i de mest framgångsrika engelska skolorna som förklarar sina elevers goda prestationer med skolans gemensamma strävan att eleverna skall känna sig uppskattade som människor och att klimatet i skolan präglas av värme och ömsesidighet. De påpekar vikten av att eleverna känner sig tillfreds med skolmiljön, att inlärningsklimatet är kreativt och positivt och slutligen att lärarna stimulerar elevernas förmåga till ansvarstagande och också deras förmåga till självständigt lärande.

Från sin studie av 41 Stockholmskolor som utgör materialet i Grosins rapport drar han slutsatsen att den enskilda skolans inre egenskaper, dess kultur, är avgörande för elevernas skolprestationer. Han visar att av allra mest avgörande betydelse för en skolas framgång är den enskilda skolans gemensamma arbete med att ständigt hävda de sociala spelreglerna visavi närvaro, ordning och uppförande **och** att prioritera undervisningen mot de uppsatta kunskapsmålen i ett elevfokuserat arbetssätt.

En framgångsrik skola kan kompensera för social ojämlikhet och för elevers olika förutsättningar att tillgodogöra sig undervisning, erbjudande sina elever *”en kedja av erfarenheter, med konsekvenser för den enskilda elevens framtida sociala anpassning och möjligheter”*. (Grosin, 2001).

Samma framgångsfaktorer rapporteras alltså från Stockholmskolorna som från de engelska, och mer som ett kuriosum noterar jag avslutningsvis hur väl elevernas tankar om “den goda skolan” i min studie sammanfaller med de stora undersökningarnas resultat.

När det gäller skolans/klassrummets sociala samspel uttrycker sig en av eleverna så här: *“Där finns ingen mobbning, utan alla är kompisar. Alla lyssnar på läraren, och han lyssnar också på alla och hotar inte med hemanmärkning eller att kasta ut någon från klassrummet. Lärare skall göra som de säger! Läraren skall lyssna på dem som tycker att en viss elev är jobbig och göra något åt det.”* Samma elev ser inte bara lärarens utan allas gemensamma ansvar för ordning och reda i undervisningssituationerna. Hon efterlyser *“att man skärper sig lite mer och lyssnar på vad folk säger.”* – En av pojkarna funderar över hur bristen på struktur i

klassrummet kan påverka arbetsklimatet och relationerna: *“Ibland är det bra, ibland oroligt. Om vi inte är snälla mot varandra blir det oroligt. Alla går runt och säger fula ord till varandra.”*

Apropå det man lär sig i skolan tänker sig en av eleverna att *“det är upp till en själv vad man vill lära sig.”* En annan elev tycker att *“skolan är lagom lätt. Vi lär oss nytt hela tiden.”* Enigheten är stor om att i skolan lär man sig mycket...

Som en betydelsefull faktor i ett elevfokuserat arbetssätt nämns elevernas känsla av att de är uppskattade som människor. En flicka beskriver sin önskan om att eleverna kunde tas i anspråk för olika uppgifter på skolan: *“De skulle fråga barnen hur de tycker att det skall vara här och där. Vi skulle få hjälpa till och de skulle fråga vad vi vill ha och göra. Det skulle vara bättre om barnen fick vara med och bestämma. Roligare.”*

Andra viktiga faktorer är ett varmt och omhändertagande skolklimat och en trivsamt miljö, där lärarna stimulerar elevernas eget ansvarstagande för studierna samtidigt som utmaningen i kunskapandet är positiv och kreativ.

Tydligast träder elevernas tankar kring ovanstående faktorer fram när jag frågar vilka önskningar eleverna har visavi ett småsystons skolstart. Att läraren är en av nyckelpersonerna är obestridligt: *“En snäll lärare som är bra, liksom, och som kan lära ut bra. Som vår. Rolig, skojig, förklarar bra. Snäll, ger lagom svåra läxor. Han lyssnar och förstår, hjälper. Han förstår och känner alla barnen.”*

De andra nyckelpersonerna är förstås klasskamraterna. För sina riktiga eller tänkta småsyston önskar eleverna *“bra kompisar, och saker att göra på rasterna, som att bygga koja, till exempel. Att hon skulle trivas. Trivsel skapas av kompisar. Det är nog bara det.”*

Den fysiska miljön i skolan kommer också på tal när eleverna tänker på viktiga saker för ett småsyston som börjar skolan. *“Fina, rena lokaler. Bra klassrum med fina bänkar och fint golv. Så skall det vara tapeter med vita mönster. Det skall finnas en tavla, en whiteboard, annars ser det inte ut som ett klassrum. Det är stort, vädrat. Där finns växter, mycket växter för dom allergiska, för då blir luften bättre. Frisk luft.”* En av flickorna nämner att det behövde *“vara bättre på toaletterna.”*

Slutligen nämner flera av eleverna utemiljön kring skolan, speciellt skogen som finns i skolgårdens utkant. En av pojkarna, Anton, önskar att hans låtsaslillebror också skulle ha möjlighet att bygga kojor i skogen när det är dags att börja skolan. På min fråga om det bästa med skolan Anton går i, svarar han: *“Ute. Jag är mest ute på rasterna. Så ligger skogen så nära.”* Jag tänker också på flickorna som tar sin tillflykt till den hemliga kojans i skogen när de söker avskildhet undan en påträngande kamrat.

Avslutningsvis vill jag nämna Westling Allodis (2002) beskrivning av skoltillfredsställelse hos eleverna som ingår i hennes studie: Allra mest tillfreds med hela sin skolsituation verkar de elever vara som växer upp i ekonomiskt och kulturellt missgynnade områden och/eller som har det problematiskt med sitt lärande!

Grosin (2001) diskuterar också föräldrarnas och hemmets påverkan visavi den enskilda elevens skolprestationer. Han benämner föräldrars attityder till skolarbete och det stöd som de förmår ge sina barn *“hemmets läroplan”*. Hemmets läroplan, menar han, är möjlig för skolan

att påverka, vilket ju familjers socio-ekonomiska situation inte är, och han visar också att det finns ett starkare samband mellan föräldrars attityder till skolan och elevernas prestationer och sociala anpassning än det mellan elevernas betyg i förhållande till föräldrarnas utbildning och sociala status. Grosin menar att orsakerna till detta är två, dels föräldrarnas stöttning av sina barns skolgång, dels rektorers och lärares förväntningar på "sin" skolas elever. Måhända är det i samstämmigheten mellan mellan- och överklassens förväntningar på elevernas prestation och anpassning **och** skolans dito som förklaringen till snedrekryteringen till den högre utbildningen ligger?

I ett systemiskt tänkande blir ansvaret för en salutogent arbetande skolas förverkligande egentligen allas, men speciellt tungt vilar ansvaret på den enskilda skolan och dess ledning. För precis som Grosin (2001) visat är den enskilda skolans medvetna kvalitetsarbete avgörande för dess framgång. Kanske skulle den pedagogiska samspelsmodellen kunna användas reversibelt i sin horisontella dimension för att illustrera den komplexitet som krävs i ömsesidighet och kvalificerad kommunikation när det gäller skolans möjligheter att påverka den "hemmets läroplan" som varje elev bär med sig in i klassrummet, där han ju utsätts för en ännu större komplexitet, nämligen den samhällsliga. Å andra sidan "utsätts" han också för ett samhällsligt åtagande som "alla" kräver är högkvalitativt.

I samspelsmodellens vertikala dimension blir sålunda den enskilda skolans förmåga att upprätthålla och positivt utveckla de sociala spelreglerna samt att fokusera kunskapandet det som avgör dels den enskilda skolans kvalitet in i dess allra minsta "skrymsle för lärande", dels de facto dess influenser både horisontellt och vertikalt enligt modellen.

Från den enskilda skolan kan alltså goda influenser sprida sig i systemet, inspirerande andra enheter till utveckling utifrån sina förutsättningar.

Mot bakgrund av detta går jag tillbaka till Jonas Frykman (1998) och hans forskning om skolan från ett inifrån-perspektivet. Villigt erkänner jag att Frykmans tal om skolan som "terapeutiskt rum" provocerar mig, därför att det terapeutiska rummet för mig innebär ett gott, utvecklande och helande sammanhang att vistas i, vilket ingalunda är i överensstämmelse med de negativa upplevelser som bara alltför många elever – och anställda – har från skolans värld.

I en systemisk tankemodell låter sig "skolan" inte ses som en isolerad företeelse eller ens i en så förenklad metafor som "fotbollsspelets arena."

Våra elever – och deras lärare - ingår i komplexa adaptiva system, där allt som finns inom en del av systemet med naturnödvändighet också uppenbarar sig inom andra delar, synligast i klassrummet. I klassrummet måste alltså alla, elever såväl som lärare, kunna förvänta sig att få utföra ett fullvärdigt arbete i respekt och ömsesidighet. Det måste finnas en vilja till engagemang, från både lärare och elever, och det måste finnas vägledning i kunskapandet, i en struktur som är stödjande och vars upprätthållande är en gemensam uppgift.

I detta ligger de slumrande, pedagogiskt oerhört utmanande möjligheterna att fokusera på kunskap, vilket ju Frykman menar är eftersatt. Att fokusera på kunskap innebär enligt min mening ingen motsättning till att se eleven som **någon**, eftersom det blir den enskilda elevens "personliga mästerskap" i **kunskapande** som är målet och inte enbart det repetitiva återgivandet av fakta som bestämts av andra.

Närmande mig den punkt som får innebära det definitiva slutet på den pedagogiska diskussionen avrundar jag med följande citat av Peter M Senge, som jag menar att så väl fångar den transformativa process som lärandet - i betydelsen kunskapande - skulle kunna utgöra, dels för individen, dels samhälleligt:

”Real learning goes to the heart of what it means to be human. Through learning we re-create ourselves. Through learning we become able to do something we never were able to. Through learning we re-perceive the world and our relationship to it. Through learning we extend our capacity to create and to be parts of the generative process of life.”

Peter M Senge (1990)

En reflektion över den hermeneutiska processen i min studie

Samma citat som utgör avslutningen på den pedagogiska diskussionen ovan lämpar sig väl som inledning till detta avsnitt. Den ”sammansmältning av horisonter” som hermeneutiken som vetenskaplig metod strävar till att synliggöra blir för mig liktydig med processen meningsskapande - lärande – kunskapande i den transformerande form, som paret Caine (1999) nämner i sitt resonemang om lärares perceptuella orienteringar och som speglas i min läsning av Peter M Senge’s citat.

Jag kan i dag med ett lite roat småleende undra över min inre kamp i val av vetenskaplig metod. Egentligen strävade jag nog från början efter en viss trendighet utan att riktigt inse att varken jag själv eller mitt material skulle ”passa in” i en strukturalistisk eller postdito tradition. Den strävan efter förståelse av helheten som ju egentligen är min djupaste livshållning hade varit omöjlig att gestalta med hjälp av någon annan metod än just hermeneutiken.

I mitt resonemang återvänder jag nu till den hermeneutiska cirkel som jag inledningsvis utgick ifrån.

Bildligt skulle jag vilja beskriva det som om den inre hermeneutiska cirkeln med sina kvalitéer del – helhet och förförståelse – förståelse expanderat med hjälp av den yttre cirkelns vidgande och fördjupande kvalitéer.

Helheten som från början bestod av de talrika observationstillfällena, samtalen i grupp med eleverna, de nio intervjuerna samt de teoretiska utgångspunkterna har vuxit till att omfatta även resultaten samt den diskussion jag för i avsnittet sammanfattning och diskussion. Varje del har på sitt specifika sätt bidragit till skapandet av just den här helheten, samtidigt som varje del låter sig förstås på ett specifikt sätt i förhållande till den här helheten.

Men – utvidgningen av den inre cirkeln innehåller också dimensionerna förförståelse – förståelse.

Jag ser det som om mitt känslomässiga engagemang i uppgiften varit en förutsättning för ”empatin i strävan att förstå handlingars insida” och att den existentiella situationsförståelse

som långvarig och intensiv närvaro bland elever, inte bara på den här skolan utan på alla mina arbetsplatser givit upphov till, har utgjort grunden till min förförståelse. Vid bearbetningen av materialet har varje kvalitativt ny insikt, varje ”högre” nivå av förståelse, lett mig fram till en ny utsiktspunkt, varifrån den ”sammansmältning av horisonter,” den meningsskapande process som studien utmanat mig till, varit möjlig. Sålunda ger den ständiga pendlingen mellan förförståelse och förståelse för varje ”pendling” möjlighet till en ännu större vidd och ett ytterligare djup i meningsskapandet.

I dialogen med texten, i det successivt allt intensivare ”frågandet” - jag betraktar här hela mitt material som den ”text” jag har att försöka uttömma – uppenbaras den underliggande mening som eventuellt finns uttalad och underliggande i texten.

Den process av kunskapande som jag med min studie försökt åskådliggöra hade sitt ursprung i mitt stora intresse att ge elever möjlighet att komma till tals i en reflektion över sin skolgång, med utgångspunkt tagen i upplevelsen av den egna kroppen liksom i upplevelsen av sig själv i läroprocessen.

När jag läser min text på en nivå och så att säga tänker mig den hermeneutiska processen ur elevernas perspektiv, noterar jag hur eleverna i sitt sätt att resonera går från en förförståelse om det de tror kommer att avhandlas under våra samtal till en utvidgad förståelse, berikad av de känslor och tankar som väcks. När vi tillsammans utforskar olika situationer som vi ser på video eller samtalar om närmar vi oss under samtalens gång successivt varandra, så att våra olika perspektiv möts. I den ömsesidighet som uppstår upplever jag att eleverna känner sig trygga att stanna upp vid vissa situationer och till viss del våga sig på att utforska dem och därigenom nå fram till en annan, fördjupad, ”existentiell situationsförståelse”. Jag tolkar det som om helheten, på den här tänkta nivån eleven själv som kroppslig och själslig varelse i sitt skolsammanhang, träder fram på ett kvalitativt nytt och annat sätt.

Min intention från början var att intervjua ungefär tio elever. I mitt slutgiltiga urval hade jag bestämt mig för elva men dessvärre föll två elever bort, två pojkar som inte kunde tänka sig att låta sig intervjuas när det väl var dags. Kanske var det så att, trots att ”alla” visste vad mina frågor skulle handla om, det ändå uppstod en osäkerhet hos just de här pojkarna om vad jag förväntade mig och om man som elev skulle kunna svara upp mot mina förväntningar? Förresten – varför skulle just skolans allra tuffaste pojkar låta sig intervjuas när de andra i klassen som jag pratade med ju var ”töntarna”?

Med sin ovilja att medverka i min studie tror jag nu att just de här eleverna hjälper mig att belysa textens dolda mening, frågorna som jag själv inte formulerat förrän mot slutet i processen på grund av min långvariga känsla av ”berusning” av att arbetet flutit på så fint ända fram till dess att skrivandet skulle – och behövde - komma i gång på allvar.

Frågorna som nu i skrivandets slutfas tränger sig på skulle kanske, ur ett elevperspektiv, kunna formuleras så här: Vad är egentligen meningen med en sådan här intervju? Hur mycket, eller hur djupt, kan/vågar jag gå in på mina upplevelser av mig själv i relation till de vuxna på skolan och till kamraterna, till på köpet med en ganska främmande person? Hur öppen kan jag vara i förhållande till den praktik som formas på min skola? Är det alls någon idé att samtala om de här tre temata? Är det något som kan bli bättre när vi gör det? Och om inte, varför skall vi då göra det? Kan jag vara säker på att det jag säger används på ett sådant sätt att det inte röjer min person?

Man skulle kanske kunna se det som om textens dolda mening, belyst av frågorna jag formulerat ovan, ytterligare accentuerar den etiska problematik som ligger fördold i alla vetenskapliga studier med ett upplägg liknande mitt.

Hur kan man då förstå Antons beredvillighet att låta sig intervjuas i förhållande till de två pojkarnas? Kanske ligger svaret på den frågan dels i den förmåga till anpassning till de mest skiftande situationer som kännetecknar Antons hela skolgång, dels i det ”dunkel” som han låter vissa – de känsligaste – av sina egna reflektioner och konkreta svar vila i.

Ur ett övergripande, samhällsligt perspektiv utmynnar texten i frågor om den goda arbetsplatsen, eller – om man så vill – den salutogena arbetsplatsen. Vill vi ur ett samhällsperspektiv ha en skola - och ett arbetsliv - som kännetecknas av ett salutogent tänkande? Vad behöver hända för att vi i praktiken skulle kunna skapa den salutogena arbetsplatsen? Och om vi vill - på vem ankommer ansvaret för dess förverkligande?

En sista kvalité i den hermeneutiska cirkeln behöver ännu belysas, nämligen det kritiska resonemanget visavi källornas äkthet, tendens samt samtidighet och beroende.

Alveson och Sköldberg definierar en källa som *”varje entitet, som kan ge forskaren kunskap om en förfluten händelse. Händelsen har på ett eller annat sätt satt spår i/avspeglat i källan, och forskaren tar del av detta spår eller denna avspegling för att få sina frågor om en f rrunnen tid besvarade”*. (Alveson & Sköldberg, 1994, s 124)

De berättande källorna, det vill säga eleverna vilkas utsagor jag använder mig av i min studie, rekapitulerar en händelse, med all den risk för skevhet som subjektivt uttalad information alltid har. Subjektiviteten finns dessutom på två plan, dels hos varje enskild elev, dels naturligtvis också hos mig i min forskarroll.

Nästa källkritiska värdering innebär en prövning av äktheten. Det man därvid behöver överväga och ta ställning till  r om den källa som anges verkligen är att betrakta som en källa, oförfalskad och använd på det sätt som forskaren angett. Dessvärre har ju till och med mycket väletablerade forskare både lurats – och blivit lurade...

Med tendenskritik menas forskarens medvetenhet om uppgiftslämnarens skäl att framhäva eller förringa vissa situationer i det sagda, sett mot bakgrunden av uppgiftslämnarens totala livssituation.

Den samtidighet och det beroende som forskaren slutligen har att förhålla sig till innebär för samtidighetens del en medvetenhet om avståndet i tid och rum som uppgiftslämnaren har till en viss händelse. F r beroendets del innebär det ett hänsynstagande till det antal led som informationen passerat, innan den nått fram till uppgiftslämnaren.

F r den metodologiskt intresserade läsaren återstår nu att reflektera över min studie ur fyra ”rimlighetsaspekter”.

Den första aspekten innebär en reflektion över det tolkningsmönster som jag gjort synligt.  r min utgångspunkt i förförståelsen tydlig, och har jag lyckats spegla den pendling som skett mellan förförståelse och en vidgad förståelse? Bibringars läsaren genom detta tolkningsmönster en djupare förståelse av texten, jämfört med den förståelse som bara en snabb genomläsning ger?

För det andra behöver läsaren fundera över föremålet för tolkningen, nämligen texten som helhet. Hela tolkningsprocessen utmynnar i resultat (av tolkning). Kan man se att resultaten som framträder mot bakgrund av tolkningsmönstret också påverkar och berikar tolkningsmönstret under processens gång i en hermeneutisk cirkularitet? Blir det tydligt att jag strävat efter en vidgning av mina egna referensramar till att inrymma nya "fakta"?

Den tredje aspekten är dialogen med texten, det vill säga frågandet – "knackandet" på texten - och lyssnandet till densamma. Frågorna har sitt ursprung i förförståelsen och de syftar till att belysa delen **och** helheten. Kan man därmed säga att aspekterna del – helhet är synliggjorda på ett sätt som gör att de berikar varandra?

Den fjärde aspekten, slutligen, berör själva uttolkningen. Under forskningsprocessens gång formuleras ständigt "deltolkningar" som grundas på vissa bakgrundsforeställningar. Dessa deltolkningar behöver formuleras – och omformuleras - mot bakgrund av det övergripande tolkningsmönstret, på samma sätt som tolkningsmönstret behöver vara öppet för omformning av deltolkningarna. Vidare kan deltolkningarna bidra till att fakta omformas liksom också frågorna som ställs till texten. De frågor som läsaren har att förhålla sig till mot bakgrund av detta skulle kunna formuleras så här: Kommer det allmängiltiga till synes i texten och kan man därmed säga att texten i den meningen är "frigjord från författaren"?

Alvesson och Sköldberg (1994) presenterar i slutet av sitt kapitel om hermeneutiken några metaforer för den hermenutiska processen. Själva använder de sig ju av cirkeln, medan andra forskare använt sig av bågen eller spiralen. Hunnen så här långt i min process skulle jag vilja ansluta mig till de forskare som använder metaforen spiral. Min spiral utvidgar sig och öppnar sig uppåt, illustrerande den "vidgning i vetande" som alla lärprocesser egentligen innebär, och där det egna synliggörandet av förförståelsen i förhållande till förståelsen och delens förhållande till helheten samt den medvetna reflektionen däröver utgör lärandets allra viktigaste aspekter.

Epilog

I "småbarnsrummet" strax innanför mitt arbetsrum sover vår familjs nyaste medlem. Ett älskat barnbarn har nu definitivt fått sitt hem hos oss. Äntligen har oron för hans dagliga väl och ve lindrats, samtidigt som andra kval naturligtvis kommit till.

Alla de kontakter jag haft med barnbarnets biologiska föräldrar och deras nya respektive samt med de otaliga myndighetspersonerna under den långdragna utredningsprocess som lett fram till att barnbarnets placering i vår familj nu är ett faktum, har upprepade gånger ställt mig inför samma grundläggande fråga som jag formulerade utifrån mina observationstillfällen i de tre klassernas olika undervisningssituationer, nämligen frågan om hur jag egentligen ser på människan och på hennes möjligheter till växt och utveckling, trots upplevelser av det svåraste svåra.

I stunder av tvivel och när oro och trötthet tar över handen, är det ingalunda självklart att mitt jag är det centrum av rent medvetande och vilja som jag skulle önska att det var. Pinsamt nog händer det att jag får se mig själv som en aktiv, till och med mycket aktiv medskapare också till allt annat än goda sammanhang. Det är heller ingen självklarhet att min grundläggande övertygelse om alla människors odelbara storhet, bestående av en fysisk, en andlig, en intellektuell och en känslomässig dimension, alltid hålls intakt eller att det salutogena perspektivet som jag ju innerst inne omfattar och som fokuserar på det friska och på alla livsmöjligheterna, alltid genomsyrar mina tankar om människan...

På något förunderligt vis har mina livsomständigheter bildat en relief i vidd och djup, mestadels målad i orons dova färger, till uppsatsarbetet som under dess intensivaste arbetsperioder givit mig stor tillfredsställelse och därför framträder betydligt ljusare – "mörkret, som ger glädjen djup", som titeln på en av Märta Tikkanens böcker lyder. I min process av kunskapande och meningsskapande har det skriftligt uttryckta blivit till en värdefull bearbetning av det personligt upplevda – och vice versa, i en cirkularitet som dels vidgat mitt vetande, dels utmanat mig till att ställa mig vid nya utsiktspunkter.

Ju djupare jag involverats i kunskapandet och ju grundligare jag tvingats bearbeta frågan om vad det egentligen är att vara människa, desto mer har min känsla för skapandets, ja, hela livets andliga dimension blivit tydlig för mig. Därför låter jag nu min framställning utmynna i Nelson Mandelas humanistiskt och andligt så utmanande ord, citerade ur talet som han höll vid sitt tillträde som Sydafrikas president.

***"Vår djupaste rädsla är inte att vi inte räcker till.
Vår djupaste rädsla är att vi är mer kraftfulla än vi förstår.
Det är vårt ljus, inte vårt mörker som skrämmer oss mest!
Vi frågar oss: Vem skall jag vara?
Lysande, fantastisk, talangfull, underbar?
Frågan är egentligen, vem skall jag inte vara?"***

Du är ett Guds barn.

*Att du låtsas vara liten tjänar inte världen.
Det finns ingenting upplyft i att gömma din storhet
för att andra människor inte skall känna sig osäkra.*

*Vi föds för att visa den gudomliga skönhet
som finns inom oss.*

*Den finns inte bara i några av oss utan i alla.
Och när vi låter vårt eget ljus stråla, ger vi omedvetet
andra människor tillåtelse att göra detsamma.*

*När vi befriar oss från vår egen rädsla,
befriar vår närvaro automatiskt andra.”*

Litteraturförteckning

Ahlgren, Rose-Marie (1991). *Skolelevers självvärdering*. Lund: Liber

Albinsson, Per (1998). *Den lärande organisationen – från vision till verklighet*. Jönköping: BrainBooks

Alvesson, Mats; Sköldberg, Kaj (1994). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur

Antonovsky, Aaron (1991). *Hälsans mysterium*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Assagioli, Roberto (1974). *The Act of Will*. New York: Penguin

Bergström, Matti (1991). *Barnet – den sista slaven*. Malmö: Seminarium Förlag AB

Bergström, Matti (1995). *Neuropedagogik. En skola för hela hjärnan*. Borås: Wahlström&Widstrand

Björklid, Pia; Fischbein, Siv (1996). *Det pedagogiska samspelet. Ett interaktionistiskt perspektiv på pedagogik*. Lund: Studentlitteratur

Caine, Renate Nummela; Caine Geoffrey (1994). *Making Connections: Teaching and the Human Brain*. Menlo Park, Kalifornien: Addison-Wesley Publishing Company

Caine, Renate Nummela; Caine, Geoffrey (1999a). *Pedagogik vid det möjligas gräns*. Jönköping: Brain Books

Caine, Renate Nummela; Caine, Geoffrey (1999b). *Frigör förändringens kraft! Den hjärnbaserade undervisningens möjligheter*. Jönköping: Brain Books

Damasio, Antonio R (1994) *Descartes misstag. Känsla, förnuft och den mänskliga hjärnan*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur

Dryden, Gordon; Vos, Jeanette (1994). *Inlärningsrevolutionen*. Jönköping: Brain Books

Duesund, Liv (1996). *Kropp, kunskap & självuppfattning*. Stockholm: Liber Utbildning AB

Dunn, Rita; Dunn, Kenneth (1994). The Dunn and Dunn learning styles model: Theory, research and application. I: Shaughnessy, M. F. (red.): *Education in the 21st century*. < Eastern New Mexico University

Fischbein, Siv, Malmgren Hansen, Audrey, Westling Allodi, Mara, Roll Pettersson, Lise. (1997). *Elever i specialpedagogisk verksamhet. (ESV-projektet). Delrapport I: Planering och genomförande*. Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm, institutionen för specialpedagogik

Fredens, Kjeld (1987). Hvad er motorik? Motorikkens betydning for den kognitive udvikling. I: *Tidskrift for idraet*, 1987/3:67-72

- Frostig, Marianne (1970). *Movement Education: Theory and Practice*. Chicago: Follett Publishing Company
- Frykman, Jonas (1997). *Ljusnande framtid*. Lund: Historiska Media
- Gardner, Howard (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books
- Gardner, Howard (1994). *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books
- Grosin, Lennart (2001). *Skolklimat, prestation och social anpassning i 21 mellanstadie- och 20 högstadieskolor*. Paper presenterat vid FAS konferens om socialpolitik, arbetsmarknad och välfärd.
- Hannaford, Carla (1997). *Lär med hela kroppen*. Jönköping: Brain Books
- Härnsten, Gunilla (1997). Städerskor inom offentlig sektor – en fallstudie. I: *Om makt och kön i spåren av offentliga organisationers omvandling*. SOU 1997:83. s 207-223
- Ingvar, David (red.) (1994). *Att tänka sig. Hjärnkunskap och vitterhet*. Stockholm: Svenska Dagbladets förlag.
- Nikimaa Patterson, Marilyn (1997). *Every Body Can Learn. Engaging the Bodily-Kinesthetic Intelligence in the Everyday Classroom*. Tucson Arizona: Zephyr Press
- Senge, Peter M. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday
- Sternberg, Robert J (1988). *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*. New York: Viking
- Tikkanen, Märta (1981). *Mörkret som ger glädjen djup*. Trevi förlag
- Westin Lindgren, Gunilla (1979). *Physical and Mental Development in Swedish Urban Schoolchildren*. Stockholm Studies in Education, 5. Stockholm Institute of Education, Department of Educational Research. Stockholm: Liber
- Westling Allodi, Mara (2002). Children's Experiences of School: narratives of Swedish children with and without learning difficulties. I: *Scandinavian Journal of Educational Research, Vol. 46, No. 2, 2002*

Nynäshamn den 26 januari -98

Till rektor för

Hej!

Jag börjar nu vara så långt hunnen i förberedelserna för mitt uppsatsarbete att jag kan vända mig till Dig med en närmare beskrivning av hur jag tänkt gå till väga med min studie.

Orsaken till att jag vänder mig just till Din skola är den, att skolan ligger geografiskt nära samt naturligtvis det faktum att jag känner skolans idrottslärare väl.

Min bakgrund är som Du vet idrottslärarens, och jag har under årens lopp arbetat specialpedagogiskt i stor omfattning, med utgångspunkt i motoriken hos barn med diffusa skolsvårigheter.

Syftet för min uppsats har jag nu formulerat lite tydligare. Jag vill belysa hur barn tänker och talar om sig själva, om sin förmåga att lära och om sina kroppar. Därmed hoppas jag kunna skapa en större förståelse för helheten kropp och själ(v) i undervisningen och också diskutera en pedagogik som skulle kunna tillgodose denna helhet.

Formen för mitt arbete tänkte jag mig följande: Jag vill inleda med en deltagande observation i de klasser, som är aktuella, nämligen i de tre parallellerna i åk 5. Observationen har jag tänkt göra både under idrottslektioner och vid vanligt klassrumsarbete. Som ett nästa steg vill jag videofilma alla klasser, också under både idrotts- och klassrumsverksamhet. Till detta behövs föräldrars medgivande, och jag bifogar ett brev som jag skrivit till dem.

På basis av observationer och videofilmer kommer jag sedan att välja ut ett antal elever, flickor och pojkar, enligt kriterier som jag utformar. Jag kommer att intervjua eleverna och ställa frågor om hur de ser på sig själva i olika situationer. Jag vill också föra ett resonemang med dem om hur de tänker om sig själva som lärande individer.

Sedan återstår för mig att bearbeta och tolka materialet samt att försöka ge det en sådan språklig dräkt att det förhoppningsvis är läsbart för föräldrar och lärare.

Om Du tycker att det är meningsfullt, kommer jag gärna och introducerar mig själv och mitt arbete för personalen innan jag påbörjar det. Det är ju viktigt att alla vet vad som är på gång – och varför, innan man vidtar några mått och steg på en skola. Jag hör av mig till Dig för ett resonemang om de exakta formerna för inledningen snarast.

Jag ser fram emot att träffa Er alla!

Med hälsningar!

Susanne Montin
Telegrafgatan 18 E
149 41 Nynäshamn
08 520 163 72

Min handledare för uppsatsarbetet är
professor Siv Fischbein,
Institutionen för specialpedagogik,
Lärarygskolan i Stockholm

Till alla föräldrar med barn i åk 5 på -----skolan!

Jag heter Susanne Montin, och jag studerar för närvarande pedagogik inom magisterprogrammet, Specialpedagogiska institutionen, Lärarhögskolan i Stockholm. Magisterprogrammet ligger på nivån 61- 80 poäng, varav 10 poäng skall utgöras av en uppsats. Jag har en bakgrund som idrottslärare och speciallärare och jag intresserar mig mycket för hur barn i åk 5 tänker och talar om sig själva, om sina förmågor att lära och om sina kroppar. Temat för min uppsats kommer att vara ”kropp, självuppfattning, lärande”.

För att kunna utföra studierna som skall ligga till grund för min uppsats vänder jag mig till er föräldrar med en förfrågan om tillåtelse, dels att få observera era barn under idrottslektion och vid klassrumsarbete, dels att få videofilma dem vid ett senare tillfälle.

Nästa steg för mig är att med observationer och filmer som grund välja ut ett antal elever, flickor och pojkar, för intervju. I intervjuerna kommer jag att samtala med eleverna om hur de tänker om sig själva i de olika situationer, där jag varit med som observatör eller filmare. Här tänker jag utgå från sekvenser, där den aktuella eleven är med i bild. Jag vill också ställa frågor om hur eleven ser på sig själv som en lärande individ.

Steg tre i studien är bearbetning och tolkning av alla data, samt naturligtvis sammanställningen, som jag hoppas skall kunna intressera föräldrar och lärare. Min målsättning är att skriva så att uppsatsen blir möjlig och förhoppningsvis också givande att läsa för alla som är engagerade i barns utveckling och fostran.

Det ni föräldrar behöver ta ställning till är alltså: Tillåter jag att mitt barn blir observerat och videofilmat i samband med idrottslektion och annan lektion, samt eventuellt också intervjuat vid ett annat tillfälle?

Allt material kommer uteslutande att användas för min studie, filmerna förstörs efter användningen, och inga yttranden från intervjuerna kommer att kunna kopplas samman med en viss person.

Jag hoppas naturligtvis få ert ”ja” i den här frågan, men har också full respekt för om någon känner sig undrande. Jag vill också uppmana er att höra av er till mig, om det är något ni funderar över. Välkomna alltså med telefonsamtal eller brev!

Med hälsningar!

Susanne Montin
Telegrafgatan 18 E
149 41 Nynäshamn
tel 08 520 163 72

Handledare för mitt uppsatsarbete är professor Siv Fischbein, Institutionen för specialpedagogik, Lärarhögskolan i Stockholm

Vår dotter/son **får delta / får inte delta** i den studie, som beskrivits ovan.

namnteckning

Lämnas till klassläraren senast den / 1998



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.



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 96 30).

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

