



Läroarutbildningen
Examensarbete
Hösten 2004

Tryggheten i skolan

– sambandet mellan trygghet och inläring

Handledare:
Laila Gustavsson

Författare:
Malin Andersson
Marina Hansen

Tryggheten i skolan

– sambandet mellan trygghet och inläring

Abstract:

I detta arbete skriver vi om trygghet, hur tryggheten påverkar inläringen och hur gruppens inläring påverkas av en elev med trygghetsproblem. Genom litteraturstudier, observationer och samtal med pedagoger kom vi fram till att tryggheten är grundläggande för varje elevs utveckling. Ett tryggt barn kan fungera bättre i samspel med kamraterna samt prestera mer i skolan. Vi behöver som pedagoger ha ett arbetssätt där eleverna känner sig trygga, vi behöver hjälpa otrygga barn att bli trygga i skolan för att deras inläring inte ska påverkas av att de är otrygga. Vi har kommit fram till att inläringen påverkas om man inte är trygg i sig själv.

Ämnesord: Trygghetsbegreppet, socialkompetens, sociokulturellt, samspel och delaktighet.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. INLEDNING	4
1.1 BAKGRUND	4
1.2 PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE.....	5
2. LITTERATURGENOMGÅNG	5
2.1 SOCIOEMOTIONELLA GRUNDER	5
2.1.1 <i>Det sociala uppbyggandet</i>	5
2.1.2 <i>Socioemotionella problem</i>	6
2.1.3 <i>Socioemotionella kunskaper</i>	7
2.2 TRYGGHET.....	8
2.2.1 <i>Trygghet för individen</i>	8
2.2.2 <i>Trygghet för gruppen</i>	9
2.3 FÖRHÅLLNINGSSÄTT	10
2.3.1 <i>Pedagogens förhållningssätt och arbete</i>	10
2.3.2 <i>Organisationens förhållningssätt</i>	13
2.4 MARTE MEO, EN MODELL FÖR ANALYS	14
2.4.1 <i>Beskrivning av modellen</i>	14
2.4.2 <i>Pedagogisk implementering</i>	15
3. PROBLEMPRECISERING.....	16
4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	16
5. METOD	17
5.1 KVALITATIVA METODER.....	17
5.2 UPPLÄGG OCH GENOMFÖRANDE.....	19
5.3 METODKRITIK	21
5.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN	21
6. REDOVISNING AV RESULTAT	22
6.1 OBSERVATION AV KALLE, 9 ÅR	22
6.2 OBSERVATION AV LARS, 10 ÅR	24
6.3 ANALYS AV RESULTAT	26
7. DISKUSSION	28
7.1 METODDISKUSSION	28
7.2 DISKUSSION AV RESULTATET	30
8. SAMMANFATTNING	34
9. REFERENSLISTA.....	36

1. INLEDNING

Vi läser sista terminen på lärarutbildningen på Högskolan Kristianstad, med inriktningen Språk och skapande, 0-12 år, och inriktningen Fritid och skola, 6 – 12 år. I vår utbildning har vi inriktat våra valbara specialiseringar mot barn i behov av särskilt stöd.

Utifrån hjärnans sätt att fungera kan vi formulera några nödvändigheter:
Varje elev behöver känna sig trygg och glad, fri från hot och stress.
Varje elev behöver känna sig omtyckt.
Varje elev behöver tro att hon har möjligheter att lyckas.
Varje elev behöver vara motiverad.
Utan dessa förutsättningar sker inte inläring. (Ladberg, 2000, s.42)

1.1 BAKGRUND

Vi har inför examensarbetet funderat mycket över hur elevers trygghet¹ är i skolan. I samhällsdebatter talas det mycket om elevers trygghet i skolan, och deras kunskapsinläring, vilket gör att ämnet är aktuellt och intressant att skriva om. Dagligen pratas det i media om elever som inte uppnår målen i de olika årskurserna, vad kan detta bero på? Andersson (1999) menar att det mångkulturella samhället, arbetslösheten, det ökade antalet splittrade hem och en ökning av barn som är otrygga och mår dåligt bidrar till att skolan fått en mycket stor roll i samhället.

Under tidigare verksamhetsförlagd utbildning (VFU) har vi märkt att pedagogerna mer inriktar sig på det kunskapsmässiga och lägger mindre tid på elevens trygghet i gruppen. Vi har märkt att eleverna uppträder otryggt i klassen. Med otryggt menar vi att eleven/eleverna är bråkiga, retas, stör omgivningen med hårda och höga ord/skrik och att de inte respekterar övriga klasskamrater i undervisningen eller på aktiviteter under raster.

¹ Trygghet är när en person känner sig fri från oro och hot. Kan vara lugn, obekymrad och självmedveten. (Nationalencyklopedin, 1996., Ord för ord – svenska synonymer och uttryck, 1992)

Trygghet kan innebära mycket, enligt Wahlström (1993) innebär trygghet bland annat att man vågar vara med och bestämma, att man vågar vara sig själv och att man är generös mot andra.

Detta arbete gör vi för att vi anser att vägen till kunskap går genom tryggheten. Genom att arbeta ihop gruppen och låta barnen lära känna varandra underlättar senare i undervisningen.

1.2 PROBLEMFÖRMULERING OCH SYFTE

Vad innebär trygghet i skolan?

Syftet med vårt arbete är att undersöka hur tryggheten påverkar individen i skolan, och hur sambandet mellan trygghet och inläring ser ut. Genom att läsa litteratur knutet till ämnet och genomföra observationer, iakttagelser och samtala med pedagoger på en skola, analyserar vi hur elevernas trygghet påverkar arbetet i skolan.

2. LITTERATURGENOMGÅNG

Utifrån den litteratur vi har läst, har vi sammanställt den litteratur som är relevant för arbetet.

2.1 SOCIOEMOTIONELLA² GRUNDER

2.1.1 Det sociala uppbyggandet

Wahlström (1993) skriver att vår identitet och våra yttre gränser grundläggs under den tidiga barndomen. En kärleksfull, eller i varje fall välmenande vårdnadshavare, visar oss bestämt till rätta när vi gör något farligt eller otillåtet.

² Vi har inte funnit ordet socioemotionell i någon ordbok men det förekommer ofta i litteraturen, varpå vi har fått dela upp ordet. Social har att göra med samspelet mellan människor i grupp, emotionell har att göra med känslor (Nationalencyklopedin 1996).

Enligt Säljö (2000) grundläggs barnets sociala samspel genom att delta i det som vuxna i deras närhet gör. När föräldern och barnet leker tittut eller lek med boll lär sig barnet samspeletsregler, regler för turtagning i kommunikation, beteckningar på objekt och personer, vad som är roligt och så vidare. Den första socialisationen äger rum i en mindre gemenskap, i familjen. Man lär sig ett språk, regler för socialt samspel och hänsynstagande, och insikt i en lång rad andra förhållande och spelregler som är nödvändiga för att fungera i samhället.

Johannessen (1997) och Kadesjö (2001) menar att föräldrarna och barnet påverkar varandra genom sitt sätt att hantera sin egen och varandras aggressivitet. Sociala och emotionella problem kan senare i livet ha samband med en tidigt osäker anknytning till omsorgspersoner. Barnets uppväxtsituation i familj och närsamhälle måste alltid tas i beaktande när man möter ett barn med stora koncentrationssvårigheter.

2.1.2 Socioemotionella problem

Johannessen återger i Kinge (2000) pedagogers beskrivningar av barn med sociala och emotionella svårigheter på följande sätt: de är bråkiga, tjatiga, okoncentrerade, passiva, tillbakadragna, ängsliga, nervösa, tafatta, klängiga och de har svårt att sköta sin hygien. Barnens beteende kännetecknas av skrik och vrål, protester och regelbrott, motorisk oro och rastlöshet som hindrar och stör gruppaktiviteter; sabotage av andra barns lek och andra provocerande handlingar, grovt och argisint språk och så vidare. Ängsliga barn tar lätt till tårarna, vägrar delta i aktiviteter, klänger på de vuxna eller visar allmän initiativlöshet. Vidare skriver Kinge att många av de barn som kämpar med sociala och emotionella svårigheter har avsevärda problem i sin kommunikation med andra barn och vuxna. Därmed blir barnet ofta utstött från lek och samvaro. Deras beteende kan vara krävande, provocerande och oförutsägbart, vilket väcker många av pedagogernas mest otillåtna känslor såsom vämjelse, vanmakt, osäkerhet och raseri. Ofta känner sig pedagogerna maktlösa eftersom barnens hemförhållande i många fall är mycket problematiska, och pedagogerna vet att det är just det barnet som mer än andra barn behöver känna sig älskade.

Barn med sociala och emotionella svårigheter har brister i den sociala kompetensen och i barnets egna känslor, vilket resulterar i problem med att delta tillsammans med andra. Orsaken ligger både i barnets individuella förutsättningar och i omgivningens krav på anpassning. Enligt Nilzon (1999) har dessa barn svårt att vinna kamraternas förtroende. De betraktas som enstöringar och får sällan någon uppskattning. Ladberg (2000) skriver att alla människor är sociala varelser, som inte skulle kunna överleva ensamma, utan att tillhöra någon grupp.

Inbyggt i varje människa finns den sociala driften, driften till gemenskap, vilket har utrustat oss med språkförmåga. Den sociala driften är väsentlig i alla mänskliga aktiviteter. När inte de sociala behoven tillgodoses hos människan får det även konsekvenser för hennes inläring. Alla relationer i en grupp påverkar vars och ens inläring. Inte bara förhållandet till pedagogen, utan även elevernas förhållande till varandra är betydelsefulla. I en grupp med varm atmosfär, där barnen uppmuntrar och hjälper varandra blir inlärningsklimatet bra. I en sådan grupp behöver barnen inte vara rädda för att bli retade eller överlägset bemötta om de gör ett fel. Då vågar varje barn pröva nya vägar, de vågar prata, svara och diskutera även om de inte är så säkra, att våga är viktigt för inläringen. Alla hjärnor är sociala, med detta menar författaren att även de elever som föredrar att ta in kunskap ensam är sociala. Dessa "ensamvargar" blir påverkade av hur andra bemöter honom. Allas självförtroende stärks genom att bli uppskattad och uppmärksam. En fientlig miljö påverkar alla negativt. Det sociala klimatet kan därför ingen pedagog förbigå.

2.1.3 Socioemotionella kunskaper

Dimbely & Burton (1997) skriver att sociala färdigheter underlättar kommunikationen med andra. Att kunna tolka andras feedback och att anpassa sin kommunikation därefter är en social färdighet. Förmågan att uttrycka sitt gillande för andra, att kunna leva sig in i andra människors situationer, tankar och känslor, att kunna framställa sig själv på ett riktigt sätt, att kunna uppfatta sig själv och andra människor korrekt, samt att kunna styra det verbala och ickeverbala

beteendet för att förbättra kommunikationen, är de grundläggande sociala färdigheterna. Williams, Sheridan och Pramling - Samuelsson (2000) anser att den sociala kompetensen utvecklas samtidigt som barn lär och utvecklas, och inte som något fristående. Snarare är det kanske så att lärande alltid sker i den sociala samvaron människor mellan. Enligt författarnas tolkningar hävdar Piaget att barn genom kamratverkan vinner både sociala och kunskapsmässiga fördelar. De sociala fördelarna är barns ökade kommunikativa förmåga och deras allt mer utvecklade känslighet i att kunna ta andras perspektiv. Vidare tolkar de Vygotskijs teorier som menar att socialt samspel är den viktigaste drivkraften i barns utveckling och utgår från att lärandet styr utvecklingen. Han grundar detta på tesen att en människas medvetande är socialt nedvärt och att samtalet utgör den utlösande mekanismen för utveckling.

Enligt Kinge (2000) har det utarbetats särskilda program för att utveckla barns sociala färdigheter och empati. Med detta menar författaren att vi lever i en tid när det riktas stor uppmärksamhet mot barns socialisering det vill säga barnet i kontakt och kommunikation med jämnåriga, barnet i grupp. Kadesjö (2001) beskriver detta i att alla barn har sina svagheter och misslyckas i vissa situationer. För barn som ständigt upplever besvikelser, som inte hänger med i skolan, som inte platsar i fotbollslaget, som bråkar på gården, får svagheter och misslyckanden en annan dimension. Detta leder till att barnet får en känsla av att inte kunna påverka det som de är med om och de får ett allt sämre självförtroende. Barnet väcker dessutom irritation hos många i sin omgivning med negativa reaktioner som följd.

2.2 TRYGGHET

2.2.1 Trygghet för individen

Wahlström (1993) menar att alla barn borde få uppleva en miljö i förskolan, i skolan, på fritids och i hemmet där de har möjlighet att känna sig helt trygga. Med helt trygg menar Wahlström:

- att jag vågar hävda min åsikt, även om den inte delas av någon annan.
- att jag vågar vara med och bestämma, ta ansvar och stå för mina beslut.
- att jag vågar pröva nya saker, även om jag inte är säker på att lyckas.
- att jag vågar var mig själv till det yttre och inre
att jag vågar bejaka det som är bra hos mig själv och acceptera det som är mindre bra.
- att jag vågar lyckas (det kan vara riskabelt i vissa grupper).
- att jag vågar hävda mina önskningar och behov i min grupp.
- att jag är generös mot andra och gör dem och mig själv synliga.
- att jag inte upplever avvikande åsikter som hotfulla (Wahlström, 1993, s. 20-21).

Kadesjö (2001) skriver att personalen i förskolan ser det som en viktig uppgift att lära barn att fungera tillsammans med andra barn. Många pedagoger i skolan tycker emellertid inte att det är en arbetsuppgift för dem. I varje fall inte då det gäller lite äldre barn. Författaren menar att det är synd, för det borde i minst lika hög grad vara en uppgift för skolan som för förskola och fritidshem att utveckla barns sociala kompetens. Wahlström (1993) och Kadesjö (2001), anser att pedagogernas mål är att barn får uppleva delaktighet i en permanent grupp av klasskamrater, som stöttar varandra. Därmed stärker barnen sitt självförtroende, uppträder mer ansvarsfullt och de bli mer motiverade för skolarbetet. I och med att elevgrupperna blir effektivare kan pedagogerna ägna sig mer åt kreativ undervisning och mindre åt att hålla ordning. ”Skolan skall sträva efter att varje elev /.../ känner trygghet och lär sig att ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra ” (Lpo 94, s. 11).

2.2.2 Trygghet för gruppen

Williams m.fl. (2000) skriver att det är viktigt att barn som arbetar tillsammans får tid att lära känna varandra och att utveckla djupare relationer dem emellan. Undersökningen som författarna har tagit del av, har visat att barn som inte känner varandra väl eller är ovänner, ofta fastnar i diskussioner om hur arbetet skall fördelas, samtidigt som de tävlar inbördes om vem som skall styra och leda gruppen. Enligt Wahlström (1993) är den grundläggande tanken att trygghet lättare upplevs i en liten grupp, och att pedagogen systematiskt arbetar med övningar som hjälper eleverna att hitta sin identitet, att uppleva trygghet i grupp, och att stärka sitt självförtroende.

Andersson (1999) skriver att elever som kommer från splittrade uppväxtmiljöer har svårt att ta emot den undervisning som ges i klassen. Många elever är otrygga, oroliga och har svårt att koncentrera sig. För alla dessa otrygga barn måste tryggheten finnas i skolan. "Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära" (Lpo 94, s.9). Wahlström (1993) och Kadesjö (2001) anser att socialisering innebär att människan lär sig att fungera tillsammans med andra människor utan att fara illa eller att göra andra människor illa. Barn litar inte på ett barn med socioemotionella problem för att de är oberäkneligt och våldsamt. De blir rädda för barn som är hårdhänta när det blir bråk och som ofta använder tillhyggen i konflikter. I leken försöker det här barnet att styra och bestämma och tål inte att förlora. Barnets lek innehåller ofta dramatiska inslag med död och våld som skrämmer omgivningen. Med sitt högljudda och dominerande sätt är det inte omtyckt vare sig av andra barn eller vuxna. Höistad (2001) menar att barn som blir avvisade påverkar dess djupaste inre – identitet, tillit och självkänsla.

2.3 FÖRHÅLLNINGSSÄTT³

2.3.1 *Pedagogens förhållningssätt och arbete*

Lindsjö (2004) poängterar att problem i en grupp kan ligga på gruppen som sådan och inte på individerna. Med det menar han att problem i gruppen inte bara orsakas av en individ utan påverkas av gruppens sammansättning. För att förbättra miljön i gruppen räcker det inte med att ändra individen utan man måste förändra och arbeta med hela gruppen. Denna uppfattning delas av Atterström & Persson (2000) att förändringar krävs inte bara för elevens del utan kanske i första hand av omgivningen, som har att reagera på de individuella förutsättningarna i enlighet med skolans förutsättningar. Kadesjö (2001) anser att vuxnas bemötande och förhållningssätt har stor betydelse och måste därför inriktas på att stärka barnets självkänsla genom att hjälpa det att lyckas.

³ Förhållningssätt innebär att man ger uttryck för viss inställning (Nationalencyklopedin, 1996).

Rösten, blicken, beröring, och ”medrörelsen”, allt detta skänker trygghet och lugn och bekräftar barnet, bygger upp den allra första början till en identitet. Det är som om barnets jag blir till i detta samspel, som om detta ger barnet en grundläggande upplevelse av att jag finns (Ladberg, 2000, s.104).

Andersson (1999) menar att för att upptäcka resurser och kvaliteter hos alla barn och familjer måste pedagogerna möta varje barn med förståelse och respekt för hans eller hennes familjebakgrund, även om den verkar fattig och problematisk. Det bästa sättet att utnyttja alla de krafter och resurser som finns hos eleven, familjen och läraren är att tänka positivt. Det gäller att ta fram alla de positiva krafter och resurser som finns hos eleven, vad är han/hon bra på, vilka lektioner fungerar bra, med vilka lärare? Vilka tillgångar har eleven? Leta reda på positiva erfarenheter hos både eleven, läraren och familjen. Pedagogen ska även noga undersöka undantagen till problemen - när är problemen mindre, när är de borta och hur ser de ut då? Hur kommer det sig att problemet inte är större? Atterström & Persson (2000) anser att pedagogerna måste finna den förmåga som ett barn eller en ungdom faktiskt har, sina eventuella andra problem till trots, och utifrån denna försöka uppfylla eventuella andra mål. Det går inte att tvinga eller förmå en individ att lära sig över huvud taget någonting, om hela inlärningssituationen baseras på det som personen ifråga inte kan. Pedagogen behöver finna en plattform där barnet känner sig tryggt; en aktivitet eller ett ämnesområde där barnet upplever sig kompetent. Utifrån den plattformen kan de sedan arbeta med de färdigheter som barnet har svårigheter med.

Wahlström (1993) anser att pedagoger i skola och barnomsorg kan skapa en miljö som innebär en inre trygghet för barnen. Att fråga ett barn något, när vi vet att barnet inte vet svaret, det borde aldrig få inträffa. Kinge (2000) skriver att de barn, som har sociala och emotionella svårigheter, *kräver* att pedagogerna förhåller sig professionellt i sin roll som hjälpare. Atterström & Persson (2000) menar att man som utgångspunkt för undervisningen bör ha tanken om att alla barn skiljer sig åt när de gäller deras förmågor och kompetenser. De anser också att detta måste accepteras och värdesättas från pedagogens sida.

”Läraren skall /.../ se till att alla elever oavsett kön, och social och kulturell bakgrund får ett reellt inflytande på arbetssätt, arbetsformer och undervisningens innehåll, samt att detta inflytande ökar med stigande ålder och mognad” (Lpo 94, s.15). Variationen kan vara gruppens stryka.

Kadesjö (2001) och Kinge (2000) menar att eleverna i första hand behöver hjälp till samspel med andra barn genom att göra dem delaktiga i en aktivitet med en liten grupp. Visserligen är det en stor pedagogisk uppgift att utarbeta sätt att involvera barn i sociala och emotionella svårigheter i lek och samvaro. För att barnet skall utveckla självförtroende är det viktigt att låta barnet känna på, bli medveten om och få stöd inför de känslor som uppstår i situationen. I andra hand får barnet hjälpa till med helt andra sysselsättningar som att vara hos vaktmästaren på långrasten, sitta i biblioteket eller att gå in till fritidshemmet. Att gå i skolan är så mycket mer än inläring av ämnena på schemat. Ladberg (2000) anser att det är viktigt att pedagogerna varierar arbetssättet så eleverna kan arbeta i olika konstellationer eftersom de sociala preferenserna kan skifta så mycket. Atterström & Persson (2000) menar att det krävs kunskaper och möjliga kompetenser, och dessutom en förståelse för att upptäcka olika individers förutsättningar. Kompetens omfattar också det sociala och det emotionella. Wahlström (1993) skriver att pedagogerna ska vara tydliga och klara vuxna, som förmedlar att det finns alternativ i livet, och att varje individ är värdefull. De ska hjälpa barnet att växa i självförtroende, och på det viset ha en chans att bli en hel människa, som kan fungera i ett samspel, och känna trygghet. Hon ger förslag på trygghetsövningar, inriktade för den enskilda individen och gruppen. Andersson (1999) skriver genom att använda sig av sociogram⁴ kan man kartlägga hur relationerna ser ut mellan klasskamraterna, vilka som är tillsammans och vilka som är utanför.

Andersson (1999) påpekar att pedagogerna måste arbeta med alla sammanhang runt elevens skolproblem för att förändra situationen. Enligt Kadesjö (2000) kan det innebära att pedagogerna ger barnet en fast rutin för vardagens nyckelsituationer som de tycker är extra angelägna att det klarar till exempel påklädning, måltider, korridorstunder, lek, samling, läxläsning. Dessa situationer

⁴ Sociogram är en typ av diagram som används för att beskriva de sociala kontakter som förekommer inom en grupp (Bonniers lilla uppslagsbok, 1998).

måste planeras för att få ett innehåll eller upplägg som vuxna tänkt ut utifrån barnets förutsättningar, en fast struktur som återkommer. Johannessen (1997) förtydligar detta med att pedagogerna måste se på tankar, känslor, attityder och handlingar hos både barn och vuxna när de arbetar med barn med socioemotionella problem.

2.3.2 Organisationens förhållningssätt

Enligt Lpo 94 ligger ett stort ansvar för att stödja elever med skolsvårigheter på klassföreståndaren, men det övergripande ansvaret för elevvården har rektor. Det är viktigt att utformningen av undervisningen och elevvårdsverksamheten är sådan att eleverna får det särskilda stöd och den särskilda hjälp de behöver. Rektorns ansvar är dessutom att ge personalen den kompetensutveckling som krävs för att de på ett professionellt sätt skall kunna utföra sitt arbete.

Atterström & Persson (2000) anser att om utbildningen bygger på socioemotionella idéer och ideal snarare än att ta sin utgångspunkt i individernas kognitiva och socioemotionella olikheter, nås en punkt där ganska många elever inte klarar av att anpassa sig till "idealet". Eleverna saknar de grundläggande kunskapsmöjligheterna. Om någon elev saknar förutsättningarna spelar det liten roll hur mycket specialpedagogiska resurser som tilldelas en viss elev i särskilt behov. Andersson (1999) anser att för att ge eleverna en skolmiljö, där de kan få sina grundläggande behov tillfredställda behövs naturligtvis resurser i form av personal. "Alla som arbetar i skolan skall främja elevernas förmåga och vilja till ansvar och inflytande över den sociala, kulturella och fysiska skolmiljön" (Lpo 94, s.15). För att klara av socioemotionella problem måste, enligt Johannessen (1997), hela organisationen ha en gemensam uppfattning om problemen och vara överens om hur de ska lösas.

2.4 MARTE MEO, EN MODELL FÖR ANALYS

2.4.1 Beskrivning av modellen

Lidén (1998) skriver att Marte Meo modellen har utvecklats av den holländske specialpedagogen Maria Aarts. Metoden har utvecklats genom observation och analys av mänskligt samspel och lett fram till generella interaktionsmönster. Exempel på interaktionsmönster är barns utveckling generellt och specifikt inom olika områden, såsom social, emotionell, språklig och intellektuell utveckling.

Marte Meo modellen bygger på studier av de principer som ingår i den naturligt utvecklingsstödjande dialogen. De grundläggande kommunikationsprinciperna som Marte Meo bygger på är:

1. ”Den vuxne söker information om var barnet har sitt uppmärksamhets fokus.
2. Den vuxne bekräftar barnets uppmärksamhets- fokus.
3. Den vuxne inväntar barnets svarsreaktion på det egna agerandet.
4. Den vuxne benämner barnets initiativ, agerande, reaktioner, svar och känslor på ett sätt som blir bekräftande för barnet.
5. Den vuxne bekräftar barnet då det visar ett önskat beteende.
6. Den vuxne triangulerar barnet till omvärlden genom att benämna personer, objekt och fenomen.
7. Den vuxne ger tydliga start och avslutningssignaler” (Lidén, 1998, s. 19).

Hedenbro & Wirtberg (2000) beskriver att Marte Meo består av två delar, analys och intervention. De två delarna är klart urskiljbara men de är starkt relaterade till varandra. Grunden för arbetet är den samspelsanalys som görs av interaktionen mellan dem som arbetet involverar. Samspelsanalysen görs med hjälp av videoinspelningar som möjliggör de noggranna studier av samspelet. Lidén (1998) skriver att videon ger möjlighet att mer kunna uppmärksamma små skeenden som kan leda pedagogen vidare tillsammans med barnet. När terapeuten analyserar filmsekvensen är barnets behov och utvecklingsnivå i fokus. Terapeuten analyserar filmen själv först sedan lyfter terapeuten fram sekvenser av samspelet som är möjligt att vidare utveckla och för att förbättra samspelet mellan barnet och den vuxne. Terapeuten visar sekvenser om hur barnet signalerar sina behov eller önskningar samt de initiativ barnet tar för den som begärt Marte Meo terapeutens hjälp.

Hedenbro & Wirtberg (2000) skriver att videofilmen fungerar som ett hjälpmedel för att man i lugn och ro ska kunna skapa sig en bild av barnets behov och göra en pedagogisk intervention. Marte Meo har visat sig vara en användbar metod för skola och förskola.

2.4.2 Pedagogisk implementering

Hedenbro & Wirtberg (2000) anser att man kan arbeta utifrån en allmän pedagogisk situation där lärare och personal vill utveckla sin kompetens och förmåga till utvecklingsstödjande kommunikation, dels kan man arbeta mer fokuserat med barn som definieras vara i behov av särskilt stöd. Att arbeta utifrån Marte Meo lämpar sig när barnet har problem i sin interaktion med andra och kan vara ett komplement till annan hjälp. Marte Meo - konsultation i skolan inleds med en analys av barnets behov av hjälp och ett klagörande av sammanhanget där arbetet skall genomföras. Innan man gör första filmen måste man samråda med barnets föräldrar. Den som arbetar med konsultationer i skolan kring enskilda barn är det viktigt att ta hänsyn till att triaden lärare- förälder- barn fungerar och att stärka den innan man börjar med den direkta Marte Meo konsultationen.

Brolin (2000) skriver om att en elev gör många positiva initiativ fast pedagogerna kanske inte har sett dem. Negativa cirklar runt ett barn kan man bryta genom att förstärka det positiva. Att se på en film om hur en elev tar till sig informationen steg för steg är för pedagogen en upplevelse. Den fungerande eleven möter blick, bekräftar steg för steg och avslutar med en blick genom ett ok, jag förstår. Eleven gör det som förväntas av honom att göra i skolarbetet. Att inte ha förmågan till detta sociala samspel gör att elever har det besvärligt i skolan. Dessa specifika samspelestunder är betydelsefulla för elevens arbete i skolan.

3. PROBLEMPRECISERING

Eftersom vi genom litteratur redan känner till att tryggheten har betydelse för individens inläring i skolan vill vi i undersökningen ta reda på:

- Hur påverkar tryggheten inläringen hos en individ i skolan?
- Hur påverkas gruppens inläring av en elev med trygghetsproblem?

4. TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

Bråten (1998) har tolkat Vygotskijs utveckling av det mänskliga medvetandet som en historisk och kulturell bestämd process och definierar socialt samspel som den viktigaste drivkraften i barns utveckling. Vygotskij menar, enligt författaren, att det inte är individen i sig som fokuseras, utan individen i en historisk och kulturellt sammanhang. Varje enskild individ representerar inte bara sin egen utvecklingshistoria, utan individen är också en del av en gemensam, mänsklig och kulturell historia. Grunden i Vygotskijs teori om människans utveckling är enligt Bråten utvecklingen i förhållandet mellan människa och kultur det vill säga utveckling på individplanet och utveckling på samhällsplanet.

Säljö (2000) har också tolkat Vygotskijs teorier och utvecklat den sociokulturella utgångspunkten som ett problem med hur vi lär. Vilket är en fråga om hur vi tillämpar oss de resurser för att tänka och utföra praktiska uppgifter som är delar av vår kultur och vår omgivning. Tanken i Vygotskijs idéer är, enligt Säljö, att människor ständigt befinner sig under utveckling och förändring. Enligt författaren är det genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, men det är också genom kommunikation som det förs vidare. Detta är grundtanken i ett sociokulturellt perspektiv enligt Säljö. Omvärlden medieras för barn genom lek eller annan form av samspel med personer i omgivningen. Vi lär oss att uppmärksamma, beskriva och agera i verkligheten på det sätt som omgivningen tillåter och uppmuntrar. Beroende på vilka miljöer vi är i och var vi befinner oss, tänker och föreställer sig människan sin omvärld olika. Varje individ handlar med

utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad de medvetet eller omedvetet uppfattas att omgivningen kräver, tillåter eller ger möjligt i en viss verksamhet.

Sommer (1997) skriver att i den moderna familjens livsföring i vårt kulturområde har medfört en markant utvidgning av barnets sociala horisont. Detta har ökat kravet på att barn lär sig vad man kallar en interaktiv kompetens, med det menas att deras förmåga att kunna avläsa olika sociala situationer, på samma gång kunna ingå aktivt och anpassat i många olika situationer. Den sociala horisonten ställer utvecklingsmässiga krav på en större social spännvidd hos barnet, en mer mångfasetterad repertoar av handlingskompetenser hos barnet i förhållande till dess sociala omvärld. I en barngrupp krävs det en rad sociala färdigheter för att kunna delta. Barn nekas direkt till att vara med om de inte kan samarbeta. Om man inte lär sig det sociala livets grundläggande koder för hur andra kontaktas och hur man leker med dem, så blir konsekvensen både personlig och social isolering.

5. METOD

Vi kommer i detta kapitel att redovisa hur vi gått tillväga för att genomföra detta arbete.

5.1 KVALITATIVA METODER

Vi har valt att använda oss av kvalitativa metoder i arbetet. Enligt Starrin & Svensson (1994) beskrivs den kvalitativa metoden som den väsentligaste karaktären eller egenskapen hos någonting. Målsättningen med en kvalitativ metod och analys är att identifiera ännu okända företeelser, egenskaper och innebörder. Patton (1990) beskriver kvalitativa metoder som något som tillåter forskaren att studera utvalt resultat detaljrikt och på djupet. Vad människor säger är en viktig källa i den kvalitativa forskningen. Vad de säger skrivs ner ordagrant och detta ligger sedan till grund för analyser eller granskning. Det finns begränsningar för hur mycket man kan lära av vad människor säger eller gör. För att förstå omfattningen av många situationer som uppstår i klassrummet, är

deltagande observation den bästa forskningsmetoden, enligt Patton. Merriam (1994) anser att deltagande observation är den bästa tekniken när en aktivitet, händelse eller situation ska iakttas. När deltagarna inte kan eller vill diskutera det område forskaren är intresserad av kan man använda sig av deltagande observation för att få ett nytt perspektiv. Enligt May (2001) innebär deltagande observationer att forskaren blir en del av den studerande gruppen i syfte att förstå den. För att få ut något av sina observationer, måste forskaren bli en del av klassen och bli accepterad av eleverna. Deltagande observation är forskarnas förmåga att förstå den miljö de studerar, vilket gör att de måste ta hänsyn till att de påverkar den sociala scenen, vad som pågår där och hur människorna, och forskarna själva, handlar i och tolkar sina sociala situationer. Patton (1990) menar att observationer inte är lätta att genomföra och att observationer kan förekomma i alla sammanhang där människor gör saker; kultur, kommunalt, program, organisationer, hem, gator, affärsverksamhet, klassrum och så vidare. May (2001) skriver att forskaren måste kunna förstå hur människorna hanterar och tolkar sitt vardagliga liv för att kunna delta i observationen. Forskaren får bevittna hur människorna, inklusive forskaren själv, ständigt tolkar och tillämpar nya kunskaper som en ständigt pågående process i den sociala miljön. Starrin & Svensson (1994) beskriver detta med ordet hermeneutik. Det handlar om att förstå handlingens mening/tolka handlingen personen i fråga gör. Målet för den hermeneutiska forskningen är att förstå handlingar och företeelser sedda var för sig, som helheter och i relation till allt som är känt omkring personen/personerna för att genom denna kunskap få bättre möjligheter att förstå och förhålla sig till andra människor och företeelser i deras unika samband. May (2001) anser att detta lätt kan leda till missuppfattningar när forskare gör deltagande observationer, eftersom de inte känner till kulturen och språket i den grupp som observeras. Det är viktigt att observatören är flexibel. Detta för att deltagande observation ständigt är en reflekterande process som hela tiden förändras beroende på hur analysen utvecklas. Vid deltagande observation är det inte ovanligt att använda ostrukturerade intervjuer, vilket ger forskaren information som inte är så lätta att få fram genom observationer. Allt kan enligt Patton (1990) inte observeras eller upptäckas med observationer.

May (2001) påpekar att innan observationerna börjar får forskare räkna med att den första tiden används till att bli bekant med den nya miljön och människorna i den. Även de som ska observeras måste få en chans att lära känna forskaren. Vid observationer skrivs inte allt ner eftersom forskarens observationer styrs av teoretiska intressen. När det gäller att föra anteckningar kring det som observeras är det viktigt att forskaren är engagerad och har kvalitet på anteckningarna. Med det menar författaren att det är viktigt att anteckna vilken typ av sociala relationer som förekommer, i vilken ordning och i vilka situationer händelserna inträffar. Att använda sig av blyertspenna och radergummi är tillräckligt men metoderna för att föra anteckningar är många. När man antecknar sina observationer är det viktigt att vara konsekvent i språket och att vara närvarande. Vidare skriver May att forskaren ställs inför en mängd skrivet material, där den större delen inte är till någon hjälp. Sedan granskas de händelser som är likformiga och ofta förekommande i anteckningarna. Observatören måste reflektera över vad som krävs för att göra den slutgiltiga analysen, vad som är av betydelse för att analysen ska bli sanningsenlig. Enligt Merriam (1994) börjar analysen redan under den första observationen eller då forskaren läser anteckningarna första gången.

5.2 UPPLÄGG OCH GENOMFÖRANDE

Skolan där observationerna har genomförts ligger i ett medelstort samhälle och man undervisar elever från förskoleklass till årskurs sex. Observationerna av två pojkar genomfördes i en årskurs tre-sex, med sammanlagt 49 elever. Vi har inriktat oss på två slumpmässigt utvalda elever ur årskurs tre och fyra i vår observation. Vi valde eleverna genom att skriva alla elevernas namn på lappar, vartefter vi drog två. Det blev två pojkar, Kalle och Lars.

Namnen vi använder i arbetet är fingerade. Lars är tio år och går i årskurs fyra, Kalle är nio år och går i årskurs tre. Årskurs tre och fyra har många gemensamma lektioner. Då är de sammanlagt 26 elever och av dessa går sex pojkar i årskurs tre och elva pojkar och nio flickor i årskurs fyra. Innan vi började observera deltog vi

under en vecka i skolans arbete för att på detta sätt lära känna barnen. I fyra veckor observerade vi de båda pojkarna 15 minuter på lektionen före lunch, fyra dagar i veckan, sammanlagt 16 observationer per elev. Vi observerade inte på torsdagar eftersom eleverna var på idrott lektionen innan lunch. Vi ville se hur pojkarna agerade vid samma tidpunkt varje dag för att tidpunkten på dagen inte skulle ha någon betydelse för våra observationer.

För att kunna fokusera oss på pojkarna valde vi att observera vardera en pojke. Det vi främst kunde observera var när pedagogen hade genomgångar och när eleverna efter det skulle arbeta självständigt eller i grupp. Den första gången placerade vi oss längst bak i klassrummet, men kom snabbt fram till att vi inte kunde se eller studera det pojkarna gjorde. Det vi fick ut av den första observationen var pojkarnas beteende på stolen och vart de vände sina huvuden. Vid övriga observationer valde vi att sätta oss på vars en stol i närheten av pojkarna för att få en bättre överblick av situationen. Genom att placera oss i närheten av Kalle eller Lars fick vi en bra utgångsposition för att se allt vad de gjorde och inte gjorde. För att inte bli upptäckta eller avslöjade av pojkarna var vi noga med att inte fokusera eller ta ögonkontakt med dem. Vi ville att observationen skulle göras utan deras vetskap. Våra positioner under observationerna förflyttades runt i klassrummet för att undvika att bli upptäckta, både för pojkarnas del och för övriga elever.

Med blyertspenna och radergummi antecknade vi allt som vi uppfattade att pojkarna gjorde under observationerna. Genom att noga observera såg vi precis allt de gjorde med händer, fötter, huvudet och blicken. Även pojkarnas relationer med övriga klassmedlemmar, samtal och viskningar kunde iakttas under observationerna. Eftersom vi valde att sitta så nära den vi observerade kunde vi höra det som diskuterades med låg röst mellan bänkkamraterna. Under genomgångar kunde vi se deras beteende, hur de agerade och var de riktade sin uppmärksamhet under de 15 minuter vi observerade varje gång.

Vi har även iakttagit pojkarna tillsammans under hela skoldagen, för att försöka få en någorlunda helhetsbild kring deras trygghet i skolan. Efter våra observationer har vi samtalat med två pedagoger om det som framkommit om pojkarna i observationerna. Pedagogerna har också gett oss sin bild av pojkarnas familjeförhållande och levnadssituation.

5.3 METODKRITIK

Vi är medvetna att det inte går att generalisera utifrån våra resultat då undersökningsgruppen bestod av två elever. Det faktum att vi observerade vardera en elev kan också påverka trovärdigheten i resultaten då vi eventuellt tolkade vad som hände på olika sätt. Denscombe (2000) skriver att forskarens bakgrund, värderingar, identitet och övertygelser har en viltig påverkan på karaktären i de data som samlats in och på tolkningar av dess data. Vi är även medvetna om att våra observationer kan ha färgats av att pedagogerna berättat om pojkarnas hemförhållande.

5.4 ETISKA ÖVERVÄGANDEN

Vi har valt att fokusera oss på trygghetens betydelse för inläringen. Vi har inte tagit hänsyn till genusperspektiv eller elevers etniska bakgrund. Vi fick pedagogernas tillåtelse att genomföra observationerna och då vi i arbetet avidentifierat skolan, eleverna och pedagogerna ansåg vi att ytterligare tillstånd inte behövdes.

6. REDOVISNING AV RESULTAT

I detta kapitel kommer vi att göra en sammanfattning av våra 16 observationer, iakttagelser och samtal med pedagoger. I sammanfattningen kommer vi att lyfta fram några utvalda delar från våra anteckningar under observationerna.

6.1 OBSERVATION AV KALLE, 9 ÅR

Pedagogerna gav oss följande bakgrundsinformation om Kalle. Han bor i en villa tillsammans med sin pappa och sin storasyster. Pedagogerna tror inte att Kalle har någon kontakt med sin mamma. För ett år sedan började Kalle på denna skola. I slutet av vår observationsperiod berättade Kalle själv för oss att hans pappa träffat en ny kvinna, och att hon och hennes bebis hade varit och hälsat på hos dem de senaste två veckorna.

Vi observerade att Kalle hade svårt att sitta stilla, han satt ofta på knäna eller på sina händer. Vid ett flertal av lektionerna satt Kalle och pillade på saker, som pennor, radergummi, pennvässare med mera. Han tuggade även på sina fingrar och naglar. Vid ett tillfälle sa pedagogen till alla elever i klassen att låta pennor och radergummin ligga still på bänken. Då började Kalle blåsa på sin penna istället.

På lektionerna märkte vi att Kalle sökte kontakt, framförallt med de vuxna eller med sin bänkkamrat Pär. Han sökte kontakt med de vuxna genom att han hela tiden ville ha beröm och respons på varje moment han gjorde i en uppgift. Kalle var glad, öppen och pratade gärna. När det var något som han inte förstod bad han om hjälp.

Vi har sett att Kalle påkallade Pärs uppmärksamhet då han visade saker som han hade gjort eller om pennan och pennvässarens funktion för honom. Vid gruppuppgifter gick Kalle omkring och lekte. Han sökte upp sin bänkkamrat Pär för att få med honom i sin lek. Vid gemensamma genomgångar på lektionerna satt

Kalle och tittade på pedagogen som hade genomgången. När Kalle skulle börja arbeta självständigt visste han inte vad han skulle göra.

Utdrag från en mattelektion:

När pedagogen hade genomgång, var det en fortsättning från tidigare lektion. Kalle satt still och tittade fram på tavlan, samtidigt satt han och tuggade på ett av sina fingrar. I slutet av genomgången berättade läraren vad de skulle göra resten av lektionen, då satt Kalle och räknade lamporna i taket. Eleverna fick ett mattetest som de skulle göra. Kalle började inte jobba när han hade fått pappret, efter ett tag gick pedagogen fram till honom. (Pedagogen markeras med ett P).

Kalle: *jag vet inte vad jag ska göra. Jag har aldrig jobbat med mått tidigare och för att jag kommer från en ny skola.*

P: *detta har inte att göra med att du kommer från en annan skola. Detta jobbade vi med på förra mattelektionen, i onsdags. (Två dagar tidigare)*

Kalle: *jag har inte gjort det idag så jag kan inte.*

Pedagogen hjälpte Kalle att komma igång och då visste han vad han skulle göra. När pedagogen stod bredvid honom räknade Kalle och efter varje tal ville han ha respons på att han hade gjort rätt. När pedagogen lämnade honom för att hjälpa de andra eleverna slutade Kalle att jobba och tog upp meters linjalen och började leka med den, samtidigt gjorde han olika ljud med munnen. Kalle fortsatte inte att jobba förrän pedagogen stod bredvid honom igen.

När vi iakttagit, observerat och samtalat med pedagogerna, om Kalle, har det framkommit att Kalle inte gjorde de läxor som eleverna fick. Vid ett tillfälle när han inte lämnade in sin läxa frågade vi honom varför han inte hade gjort den. Till svar fick vi att han trodde den skulle göras under skoltid, och att han inte haft tid att göra den i skolan. Varje vecka fick eleverna ett veckobrev som skulle tas hem, detta innehöll vad för sorts läxa eleverna skulle få kommande vecka, och när de skulle lämnas in.

Under några raster iakttog vi Kalle. På rasterna hände mycket runt Kalle. Vi såg att Kalle ville vara med och leka på rasterna, då han sökte kontakt med pojkarna i klassen. Han tog initiativ till att hämta redskap att ha på rasten, till exempel bollen. Vi iakttog att Kalle fick vara med i början av rastaktiviteterna. De gånger vi iakttog Kalle på rasterna blev det konflikter i samband med leken. Kalle var inblandad i konflikterna, men enligt honom själv var det inte hans fel.

Konflikterna blev till fysiskt bråk där Kalle tog till sparkar och slog med knytnävarna. Sedan började han att gråta.

Ur ett samtal mellan pedagogerna och Kalle:

P: *På denna skola slåss vi inte. Det gäller även dig, att du inte får slåss.*

Kalle: *Jag får visst det slåss, det har pappa sagt. Jag får slåss när någon är dum vid mig.*

6.2 OBSERVATION AV LARS, 10 ÅR

Pedagogerna berättade att Lars tidigare bott ihop med sin mamma och sina syskon. Nyligen hade mamman och pappan flyttat ihop igen på nytt, efter ett par års separation. Lars har flera syskon, men endast en av hans bröder har samma pappa som Lars. Lars pratade om en bror, och det gav oss antydningar om att det var den brodern som han bor med och som har samma pappa. Under tiden som vi observerade Lars, nämnde han inte några andra syskon för oss.

Vid ett flertal tillfällen iakttog vi att Lars i början av varje lektion satt och ritade eller plockade bland sina saker i pennskrinet. Han vässade pennan ofta. När pedagogerna sa till honom att lägga ner sina saker gjorde han det och lät dem vara under resten av genomgången. Under genomgångarna satt Lars ofta och tittade på en tavla, och då vi observerade honom tittade han inte på pedagogen under genomgångarna. Vid genomgångens slut då eleverna skulle jobba enskilt eller i grupp tog Lars upp sina ritsaker igen. När Lars arbetade med det han skulle, vässade han pennan i princip efter varje bokstav han skrivit. Under lektionerna arbetade Lars endast om det satt en pedagog bredvid honom, eller när någon pedagog hade honom under uppsikt arbetade Lars koncentrerat och presterade utifrån sin förmåga, vilket pedagogerna har konstaterat. Satt det inte någon pedagog vid sidan om Lars arbetade han inte med det pedagogerna hade bestämt. Istället störde han sin bänkkamrat genom att göra ljud med munnen och göra andra saker, till exempel att rita, leka med linjalen eller pennorna.

Ur en observation mellan Lars och bänkkamraten Olle:

De satt och arbetade var för sig med en mattestencil. Lars satt och tittade på vad Olle skrev. Detta accepterade inte Olle och sade till Lars, Lars drog då tillbaka huvudet men det var snabbt tillbaka. Olle sade till honom en gång till, Lars brydde sig inte och fortsatte att skriva av Olle. Till slut klagade Olle till pedagogen, pedagogen sade till Lars men enligt honom hade han inte gjort något. Lars påstod att det var Olle som hade tittat på honom.

Under våra observationer märkte vi att Lars arbetade självmant och presterade bra under svenska lektionerna. På svenska lektionerna fick eleverna skriva egna berättelser med hjälp av bildkort. Enligt den undervisande pedagogen trivdes Lars med det fria arbetssättet då han fick använda sin egen fantasi. Det fanns inget rätt eller fel i uppgiften.

När vi observerade Lars vid grupparbeten hjälpte han inte till med uppgifterna. Han gjorde andra saker istället som att rita, springa runt, leka med pekpinnen eller gör ljud med munnen. Klasskamraterna sade inget till pedagogerna om att Lars inte gjorde något, bara de fick arbeta i fred. Vi iakttog att kamraterna stötte ut Lars då de inte ville ha med honom i sin grupp eller på rasterna.

Utdrag från lektion med grupparbeten:

Förutom Lars var det två flickor och en pojke i gruppen. Gruppen samlades runt ett bord för att strukturera upp vad de skulle göra under lektionen. De skulle tillsammans skriva en veckomatsedel, som skulle utgå ifrån vad man åt på 50-talet. En av flickorna tog på sig att skriva. Tillsammans skulle de bestämma vad de skulle äta de olika veckodagarna. Lars försvann snabbt från gruppen, de andra fortsatte att jobba. När Lars kom tillbaka hade han med sig en pekpinne. Han satte sig vid gruppen och började fäktas med den. Flickorna sade till honom att sluta ett flertal gånger. När han hade slutat med det började han göra ljud med munnen, vilket irriterade de andra ännu mer, de bad honom att sluta. Lars var tyst någon minut sedan började han igen. Detta upprepade sig några gånger, till slut gick någon i gruppen och hämtade pedagogen, de förklarade att Lars inte gjorde något, att han bara störde hela tiden. Lars nekade till detta, enligt honom hade han inte gjort något. Pedagogen sa till Lars att han skulle sluta att störa gruppen och hjälpa till med uppgiften.

Lars lämnade inte in sina läxor. Han påstod att han inte hade fått någon läxa. Detta trots att pedagogerna hjälpte Lars att lägga ner läxorna i skolväskan. Lars ljög då de olika pedagogerna frågade om läxan, och varför han inte hade gjort den. Till den ena kunde han säga att han hade gjort den men glömt den hemma, till den

andra att han inte hade gjort den för att han hade glömt den i skolan och till den tredje att han inte hade fått någon läxa. Vid ett tillfälle utspelade sig detta på en tidsperiod av 45 minuter.

Vid ett tillfälle hade han inte gjort matteläxan. När pedagogen frågade varför, sa Lars att han hade glömt räknehäftet i skolan. När pedagogen senare bad honom att hämta räknehäftet sa han att han hade det hemma. Pedagogen frågade då igen varför han inte hade gjort läxan eftersom räknehäftet var hemma. Han kunde då inte ge något svar.

På rasterna iakttog vi att Lars gick för sig själv. Några klasskamrater från trean lät ibland Lars få vara med på fotboll. Här använde Lars sina egna regler och förde ljud med munnen. Under iakttagelserna på rasterna hörde vi kommentarer från klasskamraterna om hans beteende.

6.3 ANALYS AV RESULTAT

Vi kan alla vara otrygga i vissa sammanhang och vid ett speciellt tillfälle. Alla kan vi vara otrygga när vi ställs inför något nytt, till exempel när vi ska börja i en ny klass eller på ett nytt arbete. Det otrygga försvinner efter ett tag, men för de som fortsätter att känna otrygghet dagligen vid samma situation anser vi kan ligga till grund i den socioemotionella bakgrunden.

Våra observationer av Kalle och Lars, visar att om en elev är otrygg i skolan har det en avgörande roll för elevens sociala samspel med klasskamrater och i inläringen. Utifrån det sociokulturella perspektivet grundläggs tryggheten bland annat i familjen, våra observationer tyder på att pojkarna inte fått den grundläggande tryggheten i hemmet. Detta tror vi beror på att de har levt i splittrade hem, de får ingen respons i skolarbetet exempelvis läxorna. Eleverna kan även vara otrygga då föräldrar och pedagoger säger olika saker, vem ska eleven lyssna på. Kalle upplever detta då pappan säger att han får slåss men pedagogerna säger att han inte får göra det.

Individen som har trygghetsproblem kan påverkas i skolan genom att komma efter i skolarbetet, inte klara av kraven, inte ligga på den nivå som pedagogen undervisar i, känna sig osäker och bli tillbakadragen. Klasskamraterna vill inte vara med personen eftersom eleven kan ha svårt att anpassa sig efter situationen och till andra. En otrygg elev hamnar oftast efter i klassen, har inte samma krav på sig, vilket övriga klasskamrater lägger märke till och stöter ut den otrygga eleven. I undersökningen vi har gjort, har vi inte fokuserat oss på om klasskamraterna stöter ut medvetet. Det kan leda till att klasskamraterna inte vill ha med en i gruppen för att man inte åstadkommer lika mycket som någon annan. Under observationerna märkte vi av att en elev med trygghetsproblem inte var välkommen i grupparbete. De övriga gruppmedlemmarna arbetade med vad de skulle utan att ta hänsyn till den avvikande eleven. Det vi iakttog av grupparbetena var att gruppens inläring inte påverkades, mer än att de fick prestera mer och att de blev avbrutna och störda i arbetet. Vi märkte av att klasskamraterna ofta tilltalade Kalle och Lars i en negativ ton, vilket handlade om deras beteende till exempel, gör inte det, sluta, lägg av, är du trög, fattar du inte, med mera.

Vi har inte undersökt hur pedagogerna på skolan arbetar för att hjälpa Kalle och Lars att bli trygga i sig själv och i gruppen. Under observationerna har vi lagt märke till att pedagogerna arbetade för att stärka pojkarna i undervisningen, i deras kunskapsutveckling. Arbetsmaterialet anpassades till deras nivå och behov. De tog, enligt oss inte hänsyn till pojkarnas sociala situation i skolan och arbetade inte för att stärka deras trygghet i sig själva och i gruppen.

I litteraturen har vi läst hur vi som pedagoger kan arbeta för att hjälpa eleverna att bli trygga i sig själv och i gruppen. Dels kan pedagogerna skapa en gemenskap som ger trygghet för eleverna och att pedagogen förhåller sig professionellt i sin roll. Pedagogerna kan göra eleverna delaktiga i en aktivitet i en liten grupp, för att öka samspelet med andra barn. I undervisningen kan de variera arbets sättet och låta eleverna arbeta i olika gruppkonstellationer. Pedagogerna ska tydligt förmedla att varje individ är värdefull, hjälpa barnet att växa i sin självtillit, fungera i ett samspel och känna trygghet. För att förändra en situation måste pedagogerna arbeta kring alla sammanhang runt elevens problem, positiva som negativa. Som

hjälpmedel kan pedagogerna använda sig av sociogram, trygghetsövningar och ta hjälp av en Marte Meo terapeut, för att kartlägga och förändra det som inte fungerar.

7. DISKUSSION

I detta kapitel kommer vi att diskutera metod och resultat i relation till syfte, litteratur, teori, problemprecisering och observationer

7.1 METODDISKUSSION

Vårt slumpmässiga urval resulterade i att vi fick två elever som vi uppfattade hade tydliga trygghetsproblem. Detta kan anses som märkligt. I klassen var det enligt vår bedömning, många elever som var otrygga, vilket visades på många olika sätt. En anledning till detta kan vara den stora spridning på åldrarna, då det var en årskurs 3-6 och att eleverna deltog i många olika grupper.

I vår empiri har vi använt oss av deltagande observationer. Som vi har beskrivit tidigare observerade vi pojkarna samma tid fyra dagar i veckan i fyra veckor. Den första veckan försökte vi bli en del av klassen och accepterad av klassmedlemmarna. Detta gick bättre än vad vi hade förväntat. Eleverna frågade nyfiket vad vi gjorde där och vilka vi var, pojkarna visste inte att vi observerade dem. Under denna vecka försökte vi skapa relationer till eleverna genom att aktivt delta under lektioner, raster och måltider. Redan efter ett par dagar kände vi oss välkomna i klassen och eleverna accepterade att vi var där. Vi var medvetna om att all den socialisering som pågick i klassen, ändrades när vi steg in i klassrummet.

Ett flertal gånger fick vi chansen att observera hur pojkarna deltog i grupparbeten. Att genomföra observationer när eleverna är utspridda över två klassrum var inte lätt. Ljudnivån blev en helt annan, varpå det inte var lika självklart att höra precis allt som diskuterades. Under grupparbeten ville de flesta eleverna gärna ha vår

hjälp, de ansåg att vi bara satt/stod där, och då kunde vi hjälpa dem. Under liknande situationer som upprepades vid ett par tillfällen, kunde vi missa några viktiga detaljer i observationerna.

Kalle befann sig oftast där gruppen var, vilket inte Lars gjorde. Detta ställde krav på observatören som fick följa efter Lars utan att bli upptäck eller bli störd av en annan elev som bad om hjälp. Enligt oss fungerade Lars inte i grupparbeten, utan sprang mest runt och störde med sin lek.

Det har även förekommit ostrukturerade intervjuer med de pedagoger som undervisade Kalle och Lars. Under de fem veckor vi tillbringade på skolan fick vi en redan tolkad bild ur pedagogernas synpunkt. I efterhand ser vi att den information vi fick av pedagogerna påverkade vårt arbete. Pedagogernas tolkningar och uppfattningar kan ha gett oss en negativ bild av hur pojkarnas verkliga situation såg ut, både i skolan och i hemmet, då ingen visste ingående om vad vårt arbete skulle handla om.

Tillsammans har vi efter de fem veckorna renskrivit och analyserat observationerna. Vi ser att våra tolkningar av observationerna börjar redan i anteckningarna. Vi drog snabbt slutsatser om varför pojkarna agerade eller betedde sig som de gjorde. Att skriva sakligt och ovärderat har varit svårt, något som vi båda har fått erfara. I våra anteckningar har vi tydliga tolkningar kring varför pojkarna agerar eller beter sig som de gör, något som har varit svårt att bearbeta under skrivandets gång. Under empirins skrivande har vi ständigt ställt oss frågan om det vi skriver är sakligt och ovärderat. Med anteckningar som redan är värderade och tolkade, var det svårt att göra texten saklig.

Vi valde att observera vardera en pojke eftersom vi ville utföra observationerna under samma tidpunkt vid varje tillfälle och eftersom tiden var knapp. Detta kan ha fått betydelse för resultatet då vi kanske inte noterat samma saker. Vi har tillsammans iakttagit båda pojkarna vilket vi anser har gjort att vi fått fler och djupare diskussioner. Det har även hjälpt oss att tolka och analysera observationerna.

7.2 DISKUSSION AV RESULTATET

Redan från början var vi på det klara med vad vi ville att arbetet skulle fokusera kring, elever och deras trygghet i skolan. Precis som Kadesjö (2001) anser vi att det fokuseras för lite på barns sociala kompetens i skolan, och att lärare inte tycker att det är en arbetsuppgift för dem. Som vi tidigare har nämnt anser vi att pedagogerna i de skolor vi under utbildningen har besökt, inriktar sig på det kunskapsmässiga framför den sociala sammanhållningen i klassen. Med detta menar vi inte att det sociala går före det kunskapsmässiga, men det har en viktig aspekt för inläringen. I vår undersökning har vi märkt att elevens trygghet påverkar den individuella inläringen och att pedagogerna inte arbetar för att öka elevernas sammanhållning. Genom att pedagogerna inte gör något vid konflikter i grupparbetena och att de inte tar tag i pojkarnas situation under lektionerna.

Den sociala sammanhållningen ökar tryggheten för individen och gruppen. Det pratas mycket om att alla är lika värda, alla är lika bra, vi ska hjälpas åt, alla är vänner och vi mobbar inte varandra. Detta står klart och tydligt i Lpo 94. För att detta ska fungera på skolorna anser vi att pedagogerna måste arbeta ihop klassen och låta barnen lära känna varandra.

I de skolor vi har besökt under utbildningen finns det elever som inte pratar med varandra, vilket vi tror påverkar inläringen i skolan. Under tidigare VFU: er har vi märkt att när eleverna ska arbeta med gruppuppgifter i skolan blir det ofta protester om vem de ska arbeta med. Detta kan bli en mild grad av mobbning som vi pedagoger uppmanar till, då vi inte låter barnen lära känna varandra. Under våra observationer har vi inte märkt av detta då eleverna redan var indelade i grupper. Det som har framkommit i observationerna är att eleverna i gruppen nervärderat de barn som har trygghetsproblem och inte tillför något i gruppen. Sommer (1997) skriver att det krävs en rad sociala färdigheter för att kunna delta i en grupp, och eleverna nekas direkt att vara med om de inte kan samarbeta. Under observationerna kunde detta märkas tydligt genom att gruppen ignorerade den elev som inte tillförde någonting eller deltog i arbetet. Enligt Säljö (2000) handlar varje individ med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad de medvetet eller omedvetet uppfattat att omgivningen kräver eller tillåter.

Vi har fått insikt i att det socioemotionella påverkar tryggheten för individen. Genom att ha läst mycket litteratur inser vi att tryggheten ofta har ett samband med det sociokulturella. Utifrån det teoretiska perspektivet är det de sociokulturella som är grunden i vårt sociala samspel vilket är en av de viktigaste drivkrafterna i barns utveckling. Det är genom kommunikation som sociokulturella resurser skapas, enligt Säljö (2000).

Genom pedagogernas tolkningar antydde de att pojkarnas trygghet grundar sig i hemförhållandet, vilket pedagogerna tolkar som mindre bra. Detta har vi försökt att inte värdera i arbetet, men bara genom pedagogernas värderingar har vi kanske omedvetet tolkat situationen utifrån deras åsikter. Det har inte varit lätt att bortse från deras hemförhållanden.

I litteraturen har vi fått kunskap om att barns situation i hemmet har en avgörande roll för hur deras trygghet ser ut idag. Wahlström (1996) och Kadesjö (2001) beskriver det som den avgörande utvecklingen bland barns sociala och kommunikativa relationer, där barnets trygghet får en avgörande roll. Litteraturgenomgången talar mycket för att det är i barnets tidiga uppväxtår som tryggheten grundläggs. Genom familjen lär barnet sig regler för socialt samspel och spelregler för att fungera i samhället. Om barnet inte får dessa grundläggande kunskaper kan barnet bli otryggt och ha svårt för att fungera i grupp, som alltid kommer att påverka personen i livet. I vår undersökning har vi fokuserat på pojkarnas inlärning och sambandet med tryggheten.

I stora delar av vår litteraturgenomgång skriver vi att de sociokulturella grunderna läggs i hemmet, där barnet skapar trygghet. Föräldern blir kanske barnets förebild, som barnet tar efter och litar på. När barnet kommer till skolan kan pedagogen säga något tvärtemot i förhållande till det som föräldern sagt. Det kan bli svårt för eleven att veta vem man ska rätta sig efter då pedagogen och föräldern tycker och säger olika. I våra observationer kan Kalle ha upplevt detta när pedagogen sa att han inte fick slåss, men pappan hade sagt att Kalle fick slåss när någon var elak mot honom. En situation som denna kan göra det ännu värre för en elev som är otrygg.

Nilzon (1999) skriver att allas självförtroende stärks genom att bli uppskattad och uppmärksammas. En fientlig miljö påverkar alla negativt. Det sociala klimatet kan därför ingen pedagog förbigå.

I vårt resultat har vi kommit fram till att barn som vi uppfattade har dåligt självförtroende och som upplevde nya besvikelser, som inte hängde med i skolan, som inte platsade i fotbollslaget, som bråkade på gården, fick svagheter och misslyckanden en annan dimension. Detta leder till att barnet får en känsla av att inte kunna påverka det som de är med om och får ett allt sämre självförtroende. Barnet kan hamna utanför den socialisation som finns i klassen, medvetet eller omedvetet av klasskamraterna. När olika problem uppstår har alla som arbetar i skolan, pedagoger och rektorer, ett gemensamt ansvar för att stödja elever med skolsvårigheter genom att ge dem den undervisning, stöd och behov de behöver, vilket kan läsas i Lpo 94. Vi anser att detta är en viktig funktion för att alla elever, oberoende av svårighet eller ej, får det stöd de behöver. Pedagogerna skall tillgodose alla elever, och de har ett ansvar att verkligen göra det. Detta gäller även elevers socialisation och trygghet.

Som blivande pedagoger anser vi att man skall utnyttja alla de resurser som finns. I första hand ska det tillföras resurser till eleven i klassrummet, då specialpedagogen går in i klassrummet och stöttar upp. Det är inte alltid som det fungerar då de kan störa övriga klasskamrater. Vi anser att det ibland är bättre för eleven att komma ifrån klassen, och gå iväg till en specialpedagog, för att där i lugn och ro kunna få den hjälp som behövs. Detta bör varieras efter elevens behov. Vidare anser vi att man som pedagog inte alltid ska utgå från elevens negativa sidor och problem. Det är viktigt att utgå från elevens positiva krafter för att komma åt problemen. Vi menar att Andersson (1999) ger bra utgångspunkter för att kunna kartlägga elevens behov: vad är eleven bra på, vilka lektioner fungerar bra, med vilka lärare, vilka tillgångar har eleven? Leta reda på positiva sidor, både hos eleven och i familjen. Det är viktigt att som pedagog arbeta fram en plattform där barnet känner sig tryggt, och utifrån plattformen arbeta med de svårigheter barnet har.

Innan vi började arbetet hade vi hört talas om Marte Meo, ett arbetssätt att ta reda på och hjälpa människor med problem. När vi läste mer om Marte Meo tyckte vi att det kan vara ett bra hjälpmedel i skolan för att se vad en elev kan ha problem med. Som pedagog vet man kanske att en elev inte kan ta till sig muntliga instruktioner, men vet inte vad man ska göra. Vi anser att Marte Meo modellen kan vara ett bra hjälpmedel i skolan, för att analysera sig själv som pedagog och eleverna.

Vår undersökning är inte så omfattande att vi kan dra slutsatser om att det socioemotionella har ett samband med tryggheten då vi endast har observerat två elever i skolan. Vi har kunnat se att tryggheten påverkar eleven i skolan, och att detta påverkar inläringen. Inläringen påverkas genom att eleven har svårt för att ta till sig instruktioner, koncentrerar sig på andra saker, vilket kan resultera i att eleven inte har samma tempo som övriga elever då de kommer efter i arbetet. Det kan bli så att pedagogen och klasskamraterna ofta får vänta på att en elev ska bli färdig. Detta kan påverka en elev negativt genom att eleven blir mer stressad och otrygg.

Konsekvenser för yrkesrollen

I skolan finns det speciella mål, Lpo 94, och kursplaner som pedagogerna är skyldiga att gå igenom och som eleverna ska uppnå. Detta kan leda till att pedagogerna känner sig stressade, vilket kan resultera i brist på energi och tid för eleverna att lära känna varandra och bli trygga i klassen/skolan.

Förslag till vidare forskning

Utifrån detta arbete skulle det vara intressant att forska vidare i barns socioemotionella bakgrund och miljö, och om det har ett samband med tryggheten.

Det skulle även vara intressant att forska om pedagogernas syn på elevers trygghet i skolan och klassrummet, utifrån deras inläring och hur man kan stärka elever att bli trygga i sig själv och i gruppen.

Att arbeta med Marte Meo i skolan är idag väldigt nytt och ovanligt. Det skulle vara intressant att forska om hur pedagogerna i skolan kan använda sig av Marte Meo, och vilken effekt metoden har på pedagogerna och eleverna.

8. SAMMANFATTNING

Ständigt hör vi om barn som bli mobbade och mår dåligt i skolan, och som blivande pedagoger frågade vi oss hur vi skulle kunna vara med och påverka elevernas välmående. Vårt antagande var att tryggheten är mycket viktig för såväl inläringen och självförtroendet.

Det är inte alltid som man är otrygg, utan det kan vara i olika situationer och sammanhang. Vi tror att vi alla någon gång har varit otrygga vid något tillfälle i skolan. För de flesta är det en engångsföreteelse, och för dem som alltid är otrygg i samma situation är detta ett problem. Är man alltid otrygg vid samma tillfälle tror vi efter läst litteratur att tryggheten kan ha ett samband med det socioemotionella.

Vi ville genom vårt arbete ta reda på om tryggheten påverkar inläringen och om gruppens inläring påverkas av en elev med trygghetsproblem. Genom läst litteratur, observationer, iakttagelser och samtal med pedagoger har vi fått vårt antagande bekräftat. Ett tryggt barn i skolan har förmågan att samspela med andra och ta in ny kunskap, ett barn som är otryggt kan ha svårt för att koncentrera sig på inläringen och eleven kan ha svårt för det sociala samspelet. Vi har kommit fram av arbetet att tryggheten har stor betydelse för individens inläring i skolan. Det är viktigt att låta eleverna lära känna sina klasskamrater för att uppnå en trygg miljö. Är en elev otrygg och inte har det sociala samspelet, påverkar detta inläringen negativt.

För pedagoger är det viktigt att aktivt stärka elevernas självförtroende och bygga upp en trygg atmosfär där alla vågar vara sig själva. Detta gör att det blir lättare för pedagogen att ge kunskap till eleverna och det blir lättare för eleverna att ta till sig kunskap.

Vi anser att pedagogerna måste strukturera upp den sociala sammanhållningen i klassen, i form av olika gruppövningar. Barnen lär inte känna varandra självmant för att skapa en bra sammanhållning i klassen. Vi anser att pedagogerna i början av terminen måste arbeta ihop gruppen så eleverna lär känna varandra och att man under terminens gång fortsätter att arbeta med sammanhållningen i klassen. Detta tror vi ökar tryggheten för individen och underlättar i inläringen. I Lpo 94 skrivs det att alla som arbetar i skolan skall sträva efter att varje elev ska känna trygghet, lära sig ta hänsyn och visa respekt i samspel med andra.

9. REFERENSLISTA

- Andersson, I. (1999) *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS Förlag.
- Atterström, H., Persson, R. (2000) *Brister eller olikheter*. Lund: Studentlitteratur.
- Bonniers lilla uppslagsverk (1998) Sjunde upplagan. Norge: Rotanor Bokproduksjon AS
- Brolin, K (2000) Arbeta med Marte Meo i skolan, *Svenska Marte Meo föreningens*, medlemsblad nr. 9 (2000)
- Bråten, I. (1998) *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dimbleby, R., Burton, G. (1997) *Oss emellan*. Lund: Studentlitteratur.
- Denscombe, M. (2000) *Forskningshandboken – för småsakliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Hedenbro, M., Wirtberg, I. (2000) *Samspelets kraft*. Stockholm: Liber AB.
- Höistad, G. (2001) *Mobbing och människovärde*. Stockholm: Runa förlag AB.
- Johannessen, E. (1997) *Barn med socioemotionella problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Kadesjö, B. (2001) *Barn med koncentrationssårigheter*. Stockholm: Liber AB.
- Kinge, E. (2000) *Empati hos vuxna som möter barn med särskilda behov*. Lund: Studentlitteratur.
- Ladberg, G. (2000) *Skolans språk och barnets*. Lund: Studentlitteratur.

- Lidén, A. (1998) *Marte Meo – av egen kraft*. Svensk Familjeterapi
- Lpo 94. (1994) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- May, T. (2001) *Samhällsvetenskaplig forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Merriam, S. (1994) *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Nationalencyklopedins ordbok. (1996) Första upplagan. Språkdata, Göteborg, Bokförlaget Bra Böcker AB, Höganäs
- Nilzon, K. (1999) *Barn med känslomässiga problem*. Lund: Studentlitteratur.
- Nordstedts förlag AB. (1992) *Ord för ord- svenska synonymer och uttryck*. Fjärde upplagan. Stockholm: Nordstedts
- Patton, M. (1990) *Qualitative evaluation and research methods*. London: SAGE Publications Ltd.
- Sommer, D. (1997) *Barndoms psykologi*. Runa förlag AB.
- Starrin, B., Svensson, P-G. (1994) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000) *Lärande i praktiken*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Wahlström, G. (1993) *Gruppen som grogrund*. Stockholm: Liber AB.
- Williams, P., Sheridan, S., Pramling- Samuelsson, I. (2000) *Barns samlärande- en forskningsöversikt*. Stockholm: Liber AB.

Föreläsning

Lindsjö, L. (2004-03-19) *Utåtagerande barn och ungdomar*.