



Examensarbete

Fritid och skola i ett helhetsperspektiv

10 poäng

Ht 2004

Att tillrättavisa elever

problematik och möjligheter

Författare: Tony Jönsson

Handledare: Lena Bäckström

Att tillrättavisa elever

problematik och möjligheter

Abstrakt

Detta arbete handlar om hur sex fritidspedagoger väljer att tillrättavisa elever utifrån vardagliga situationer i verksamheten samt deras uppfattningar omkring fenomenet tillrättavisningar i situationer som kräver detta. Intervjuerna är kvalitativa och tolkande i hermeneutisk anda. Resultat och slutsatser visar att de sex pedagogerna som jag intervjuat skiftar mellan att vara automatiskt tänkande och kontrollerat tänkande i sina tillrättavisningar, samt att pedagogerna synliggjorde att barn i mycket högre grad använder sig av ett automatiskt tänkande än vad de vuxna gör. Resultaten kopplas till socialpsykologiska och kommunikativa teorier.

1. INLEDNING	3
1.1 Bakgrund	3
1.2 Syfte	3
1.3 Problemformulering	4
1.4 Arbetets fortsatta disposition	4
2. TEORI	4
2.1 Socialpsykologiska aspekter	4
2.1.1 Automatiskt tänkande kontra kontrollerat tänkande	4
2.1.2 Fundamental attribution error.....	6
2.1.3 Daniel Gilberts sanningsteori	7
2.2 Självisikt	8
2.2.1 Värderingar.....	8
2.2.2 Människosyn	9
2.3 Retorik	10
2.3.1 Människan en medeltida borg	10
2.4 Kritik	11
2.4.1 Att omvärdera kritikbegreppet	12
2.4.2 Tala i positiva termer.....	13
2.4.3 Giraffspråket.....	13
3. METOD OCH EMPERI	16
3.1 Metodologiska utgångspunkter	16
3.2 Etiska utgångspunkter	16
3.3 Genomförandet	17
4. RESULTATBEARBETNING, ANALYS OCH SLUTSATSER	18
4.1 Intervjusvar av praktiska situationer kopplat till Lpo94	19
4.1.1 De olika pedagogrollerna	19
4.1.2 Situation 1 – mellanmål på fritids	20
4.1.3 Situation 2 - samlingen.....	22
4.1.4 Situation 3 - idrotten.....	23
4.1.5 Situation 4 - rasten.....	25
4.2 Intervjusvar av reflexiva frågor	27
4.2.1 Tillrättavisandet natur, problematik och möjligheter	27
5 DISKUSSION	37
6 SAMMANFATTNING	40
7 LITTERATURFÖRTECKNING	41
BILAGA	43

1. INLEDNING

1.1 Bakgrund

Under min utbildning till lärare med inriktning mot fritid och skola har jag i allt djupare mening förstått vidden och betydelsen av hur vi väljer att använda det talade språket när vi kommunicerar. Framför allt hur vi genom kommunikation och gemensam reflektion kan påverka varandra. Jag menar att detta influerar oss starkt när det gäller hur vi kommer att utvecklas från barndom till vuxenliv och i vilken riktning den utvecklingen kommer att ske.

I Lpo94 läser vi att ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på” (s.19). Vidare kan man läsa att ”Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten” (a.a.s.19) och att ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse” (a.a.s.19). Med detta som utgångspunkt vill jag undersöka hur vi som pedagoger väljer att förankra dessa grundläggande värden hos barnen i vår dagliga interaktion med dem.

Varje dag är en ny möjlighet att lära av varandra i olika situationer. Men många av dessa situationer uppfattas inte alltid som så lätthanterliga. I skolan interagerar pedagoger dagligen med elever som av olika anledningar inte lyssnar eller samarbetar på de villkor som skolan har fastställt; eleverna gör inte det som i situationen förväntas av dem. Jag vill i detta arbete fördjupa mig i hur pedagoger väljer att möta situationer där elever av någon anledning inte följer de ramar som finns i skolan. I mina ögon är en tillrättavisning ett sätt att handleda och hjälpa barnen och något som bör ses utifrån ett positivt perspektiv och som ett pedagogiskt verktyg, kanske som ett av de viktigaste.

1.2 Syfte

Det övergripande syftet med examensarbetet är att belysa hur pedagoger i skolan på olika sätt väljer att tillrättavisa sina elever och hur medvetna de anser sig vara om syftet med varför de gör det, och sättet de gör det på. Jag söker också bidra med ett verktyg som kan vara användbart i verksamheten.

1.3 Problemformulering

Vilka grundläggande förhållningssätt utgår de intervjuade fritidspedagogerna från när de tillrättavisar elever?

1.4 Arbetets fortsatta disposition

Arbetet består av en teoretisk litteraturdelen och en empirisk undersökande del. I den teoretiska delen kommer jag att ta upp olika komponenter som påverkar vårt sätt att kommunicera med andra. I den empiriska delen kommer jag att redovisa de intervjuer jag gjort med pedagoger som arbetar på fritids. Arbetets avslutande del innehåller en diskussion med reflektioner omkring de teoretiska och empiriska delarna samt slutsatser.

2. TEORI

I denna del presenteras litteratur som jag valt att fördjupa mig i. Detta i ett försök att av olika delar måla upp (en del av) en helhet över de komplexa mönster som påverkar vårt sätt att se och våra möjligheter att handla i en situation likt den när vi behöver tillrättavisa en elev.

2.1 Socialpsykologiska aspekter

Det finns inom socialpsykologin ett flertal teorier och kunskaper om vad som styr oss i relationen med vår omvärld. Jag kommer att ta upp några av dessa för att försöka skapa en djupare förståelse över varför vi ibland handlar som vi gör. Jag har som utgångspunkt att mycket av hur vi ser på våra medmänniskor, och våra värderingar av dem, är en central pusselbit i vårt bemötande av dem. Med detta sagt är det extra viktigt huruvida vi har en positiv eller negativ bild av enskilda individer, och i så fall vad är det som skapat våra bilder av andra?

2.1.1 Automatiskt tänkande kontra kontrollerat tänkande

När vi möter olika situationer gör vi det alltid med tidigare erfarenheter som en slags "automatisk analysator". Även när våra känslor brusar upp styrs vi av denna osynliga kraft som inom socialpsykologin kallas för *automatiskt tänkande* och som kan definieras som tänkande som är omedvetet, oavsiktligt och utan ansträngning (Aronson et al, 2004 s.59). Detta är ett tänkande och ett sätt att möta världen som oftast räcker för att styra och guida oss igenom livet. Men om vi väljer att stanna upp i livet, koncentrerar oss och börjar begrunda saker och ting så kopplar vi i stället på ett annat slags tänkande nämligen ett *kontrollerat*

tänkande vilket innebär att vi medvetet, avsiktligt och med ansträngning reflekterar över sakernas natur (a.a.s.82).

Vi pendlar hela tiden mellan dessa två tänkanden, men det är det automatiska tänkandet som styr oss mestadels av tiden. Det skulle vara oerhört energikrävande och tröttsamt att ständigt använda sig av det kontrollerade tänkandet, men också mycket tidskrävande (a.a.s.81). Dessutom skulle det exempelvis vara en direkt fara ur ett rent överlevnadsperspektiv eftersom vi i farliga situationer istället för att fly, då vi automatiskt genom vår erfarenhet insåg fara, skulle ha stått kvar och reflekterat över huruvida det verkligen var någon fara eller inte.

Likt forskare försöker vi som enskilda individer skapa teorier om hur världen är förskaffad och istället för att stanna upp och reflektera bildar vi olika fasta *scheman* för hur saker och ting förhåller sig (a.a.s.59). För att konkretisera vad ett schema är kan man säga att vi har ett schema för i stort sett allting som vi erfarit. Ett schema är oftast en samlad bild av vad något är. Antingen det är ett objekt i den erfarna verkligheten eller ett abstrakt tänkande om idéer eller subjekt som inte kan erfaras genom våra sinnen. Vi har exempelvis ett schema för hur en bok ser ut och vad den innehåller. Vi vet till exempel att det är en bok, även om den inte skulle se ut som en typisk bok, men ändå ha drag av vad vårt ”bok schema” säger är en ”typisk bok”. Det skulle vara mycket krävande att varje gång vi fick en bok i handen behöva reflektera och betrakta vad det är för något, istället för att per automatik veta att det är en bok med alla de karakteristika som vi erfarit att en bok har. Likaså har vi ett schema för hur någon beter sig som inte gör det han eller hon ska, och även om ett beteende inte är ett objekt i sig, så skapar det en abstrakt bild som vi kan omvandla till ett schema som vi känner igen. Scheman är en slags ”symbolisk helhet” som vi bär med oss för att tolka världens mångfald.

Det automatiska tänkandet styrs en hel del av något som inom socialpsykologin kallas för *heuristik*, vilket betyder olika mentala genvägar, som vi människor använder oss av för att bemästra vår verklighet. Det gör vi genom att kategorisera in den i olika fack, medvetet eller omedvetet. En av dessa genvägar är *tillgänglighets heuristik* (a.a.s.74).

När det gäller tillgänglighets heuristik så handlar det om en mental genväg där vi människor baserar en bedömning på hur lätt vi kan associera till något. Om vi till exempel förknippar ett barns beteende som något negativt kommer vi sannolikt att döma eller bemöta detta med de negativa känslor som det föder hos oss, utan att behöva tänka djupare på vilket beteende

barnet uppvisar och varför. Vi behöver inte tänka och reflektera över barnets beteende utan vet automatiskt att detta inte är något som vi uppfattar som ett tillfredsställande uppförande.

En annan genväg som vi använder oss av kallas för *anchoring and adjustment heuristic* och är en mental genväg där vi människor utgår från något, ett nummer eller en värdering, som startpunkt och sedan drar felaktiga slutledningar på grund av detta mentala ankare (a.a.s.78). Vi låter ofta våra observationer och erfarenheter av världen förankra våra intryck och tolkningar, detta gör att vi har lätt att generalisera och att hänga upp oss på redan kända fakta (a.a.s.79).

När vi skapar intryck av olika människor som vi inte känner eller när vi träffar dem för första gången använder vi oss ofta av vad man inom socialpsykologin kallar för en *implicit personlighets teori* (a.a.s.107) vilket innebär att vi tenderar att gruppera olika personlighetsdrag tillsammans. Om vi möter en människa som ler mot oss så upplever vi sannolikt henne som en positiv person. Skulle vi inte känna personen i fråga så bra har vi sannolikt ändå skapat oss en bild av en positiv människa som vi också har lätt att tillskriva andra, som vi upplever det, goda personlighetsegenskaper. Det är lätt att utgå från att en leende människa också är en trevlig människa och att en trevlig människa i sin tur skulle vara en god människa och så vidare. Vi tolkar hela tiden vår omvärld av människor, och till vår hjälp har vi bland annat detta tankesätt som sker automatiskt och utan något medvetet reflekterande. Vi försöker alltid skapa oss en helhet av människor genom att tolka valda delar av dem.

2.1.2 Fundamental attribution error

Inom socialpsykologin menar man att människan alltid är påverkad av sin sociala omgivning och att vårt beteende aldrig enbart, eller väldigt sällan, kan tillskrivas endast inre personliga orsaker. Man anser att vi människor, nästan alltid, först blivit färgade eller påverkade av något i vår omgivning.

Ofta dömer vi människor rent personligen om vi uppfattar att hon gör något som inte överrensstämmer med vår syn på hur saker och ting bör vara. Ett exempel på detta skulle kunna vara om någon kör sakta i bilen framför dig när du själv har bråttom. Kanske undrar du då vad föraren ifråga håller på med och bortser från det faktum att han kanske bara håller hastighetsgränsen. Situationen är faktiskt objektivt sett sådan att föraren framför dig inte

behöver köra fortare. Istället för att se denna sanning så har vi lättare för att idiotförklara och döma i det här exemplet bilföraren framför dig trots att det är situationen som sådan som påverkar och styr hans beteende.

Denna oförmåga hos oss människor att bortse från det faktiska händelseförloppet kallar man inom socialpsykologin för *fundamental attribution error* (a.a.s.13). Det innebär att vi har en tendens att överskatta och tillskriva människors beteende till deras personlighet, deras inre faktorer, och underskatta den betydelse för människors beteende som den sociala situationen och de yttre faktorerna har.

2.1.3 Daniel Gilberts sanningsteori

En annan, enligt mig, intressant teori inom socialpsykologin är den som Daniel Gilbert (a.a.s.84) presenterat och som också handlar om relationen mellan vårt automatiska och kontrollerade tänkande.

Enligt Gilberts teori så tror vi människor initialt på allt vi ser och hör. För att värdera huruvida det vi sett eller hört verkligen är sant så måste vi koppla på ett *kontrollerat tänkande*. Först då kan vi så att säga reflektera över om det vi tagit för sanningar stämmer eller inte.

För att sammanfatta Daniel Gilberts teori kan man göra ett kort schema över hur den ser ut:

”*Steg 1.* Innebär automatiskt tänkande och att vi tolkar allt vi ser och hör som sanningar.

Steg 2. Innebär att vi genom kontrollerat tänkande får tillgång till att bearbeta det vi genom vårt automatiska tänkande accepterat som sanning.

Steg 3. Först efter att gått igenom steg 2 kan vi ändra på vår initiala tolkning av sanningen, om detta nu skulle visa sig vara nödvändigt” (min sammanfattning a.a.s.84).

Detta innebär, enligt Gilbert, att om vi inte kontrollerar det vi ser eller hör – kanske är vi upptagna av mycket annat i tankarna, kanske är vi bara trötta och slitna, kanske är vi inte motiverade till att tänka efter – oavsett orsak så medför detta att vi får det svårare att koppla på det kontrollerade tänkandet och därmed pröva den för oss automatiskt, omedvetna och utan ansträngning antagna sanningen som kanske inte är riktig.

Med denna teori som utgångspunkt är det av oerhörd vikt att till exempel tänka sig för innan man fattar beslut, eller tillrättavisar, så att man verkligen gör det på reflekterade grunder eftersom varje situation man möter eller befinner sig i annars förefaller att tolkas som en sanning trots att den inte behöver vara det.

2.2 Självisikt

När man kommunicerar och samarbetar med andra människor är det viktigt att veta vem man är och vad det är som format och färgat mig till den jag är. Därför vill jag även lyfta fram vikten av attityder och värderingar och deras roll i hur vi möter världen. En fundamental värdering är vilken syn vi har på människan och då både ur ett pedagogiskt och rent ideologiskt perspektiv. Därför kommer jag att ta upp två skilda sätt vi kan göra detta på, för att konkretisera vilka skilda utgångspunkter det finns.

2.2.1 Värderingar

I skolan och övriga livet möter vi ständigt människor och situationer som tvingar oss till att fatta allt från stora till små beslut, vilka sedan i sin tur påverkar vårt sätt att handla. Alla dessa beslut och handlingar grundas på våra *medvetna och omedvetna värderingar* (Mossmoda et al, 2002, s.25). Det är våra värderingar som styr vårt handlande och ställningstagande till vad som är rätt eller fel, bra eller dåligt, men också hur vi agerar mot människor och hur vi uppträder i olika situationer (a.a.s.25).

Värderingar är ofta svåra att konkretisera och mycket personliga. Men det är dessa som styr våra attityder mot omvärlden, vilket innebär att vi alltid möter världen med vissa förutfattade meningar och personliga förväntningar (a.a.s.25). Det flesta av våra värderingar har vi tagit till oss från människor som vi sett upp till på vår väg genom livet. En intressant aspekt här är att vi ser alla dessa värderingar, som vi så att säga övertagit, som om de vore våra egna (a.a.s.26). Vi blir ett med värderingarna och är inte alltid så villiga att bli ifrågasatta vilket vi kan uppfatta som ett hot vi vill försvara oss mot (a.a.s.26).

Vi uppfattar inte bara andras ifrågasättande som ett hot mot våra värderingar och vår självbild. Vi kan också uppfatta oss själva som ett hot mot vår självbild. Därför har vi ett stort behov av att försöka själv rättfärdiga våra värderingar och handlingar. Detta är något som socialpsykologerna under de sista decennierna upptäckt vara en av de mest kraftfulla

faktorerna för vårt beteende, *vår vilja att bevara en positiv självbild och självkänsla* (Aronson et al 2004, s.174).

I vår yrkesverksamma roll som pedagoger kommer vi att många gånger hamna i konflikt med både våra egna värderingar och andras. Då tror jag den praktiska verkligheten underlättas av att man som pedagog känner till teorier om varför människor reagerar som de gör när detta händer, men också om man känner till och har reflekterat över hur man själv reagerar när dessa situationer dyker upp.

2.2.2 Människosyn

Om vi har en *mekanistisk syn* på människan, där Pavlov och Skinner är förgrundsfigurer, blir lärarens roll att förmedla *objektiva fakta* (Koskinen 1995, s.142). Med den här synen blir elever ett objekt för pedagogernas undervisning. Det är att ha en delvis behavioristisk syn på människan. Behavioristerna anser människan vara ett objekt i en objektiv verklighet där alla psykiska och mentala processer som finns inom oss inte går att få säker kunskap om eftersom de inte kan iakttas utan enbart tolkas (Shults Larsen 1997, s.46). Vad som händer i elevens inre är därmed inte lärarens uppgift, eftersom det inte går att objektivt fastställa (a.a.s.142).

En annan motsatt människosyn finns i den *dynamiska*, en mer holistisk människosyn där vi ser människan som en varelse med stor förmåga till förståelse och kreativt tänkande (Koskinen 1995, s.144). Den här synen anser människan vara social och aktiv och ett subjekt som söker kunskap och lärande, snarare än mekanisk inlärning (a.a.s.145). Den här synen ligger i paritet med humanismen som anser att människan har möjligheter och frihet att utvecklas moraliskt, estetiskt och intellektuellt, och därigenom förverkliga sin mänsklighet (NE band 9, s.150). Detta är något som också Maslow bejakar och han anser ”att människan är född med en god och social natur som det gäller att inte undertrycka utan istället utveckla och förverkliga” (Schultz Larsson 1997, s.86).

Ett annat och större perspektiv på hur man kan se på människan träffar man på inom filosofin, där man också finner två ideologiskt och fundamentalt skilda syner på människan. Den brittiske filosofen Thomas Hobbes (1588-1679) ansåg att människan i sitt djuriska naturtillstånd, utan ett organiserat samhälle med dess lagar och regler, var fientlig, impulsiv och förde ett allas krig mot alla (Magee 1999, s.80). Vårt enda skydd och hopp om att överleva detta tillstånd, var enligt Hobbes, att bilda samhällen med en central myndighet vars

uppgift var att upprätthålla lagen och strängt straffa alla lagbrytare, för att på detta sätt civilisera människan (a.a.s.80).

I motsats till Hobbes finner vi, den Genève födde filosofen, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) och hans syn på människan som en ”ädel vilde” (a.a.s.127). Han ansåg, till skillnad från Hobbes, att människans naturliga instinkter var goda och sensitiva, men det var vår uppväxt i ett så kallat civiliserat samhälle som alienerade oss från vårt rätta jag, vilket skapade en människa fylld av falskhet och hyckleri (a.a.s.127). Detta för att vi svek våra naturliga instinkter, vi kvävde våra känslor, och tvingades in i ett sätt att känna, tycka och vara som vi innerst inne inte gjorde.

För att hårdra det hela så ansåg Hobbes att människan till sin natur var ondsint destruktiv och att det var samhället som förändrade och civiliserade henne. Medan Rousseau menade att människan som väsen var god och självförverkligande men det var samhället som gjorde henne destruktiv.

Oavsett vilken syn på människan man har, en syn som kan löpa i ett brett spektrum mellan dessa två skilda synsätt, klargör både Hobbes och Rousseau hur stor makt ett samhälle har för att cementera människans värderingar om vad som är rätt och fel samt gott och ont. I slutändan är det vi människor som måste välja och visa, både vår omvärld och oss själva, vad vi tror på och sedan kämpa för detta.

2.3 Retorik

Att tillrättavisningar på många sätt har drag av små korta tal eller anföranden kan förefalla självklart. Vi vill förmedla ett budskap och det gör vi genom att tilltala någon och genom detta försöka upplysa och övertyga barnet eller den vuxne om hur vi ser på saker och ting. Därför vill jag lite kort ta upp ett par retoriska aspekter.

2.3.1 Människan en medeltida borg

”Men låt oss återgå till det problem som är själva kärnan i all retorik: varför är det så svårt att övertyga människor?” (Johannesson 2004, s.12).

Enligt Kurt Johannesson (2004) värjer vi oss instinktivt mot olika försök av påverkan eller övertalning. Ofta tycker vi oss redan veta tillräckligt om vår verklighet och att vi funnit en

väg att överleva; en väg som ingjutit oss i trygghet. Johannesson är Sveriges första professor i retorik, under modern tid, och han liknar oss vid *medeltida borgar*. Han påminner oss om hur dessa borgar har vallgravar runt sig som är svåra att ta sig över, och höga murar varifrån man kan kasta stenar eller skjuta pilar mot inkräktare. Så när det kommer någon och säger att vår uppfattning om saker och ting inte stämmer och att vi måste försöka leva och handla efter andra förhållningssätt, så är det naturligtvis både ett intrång mot vår frihet att leva och ett inkräktande mot vår identitet, vilket vi instinktivt kommer att försvara oss emot (a.a.s.12).

Människan är enligt Johannesson av naturen misstänksam mot allt som kan tolkas som intrång i vår frihet. Samtidigt är vi också nyfikna och fyllda av lust att veta vad som händer och existerar, så att vi frivilligt kan anpassa våra liv och handlande efter detta. Därför måste vi övertyga varje människa om att vi inte är en fiende och att vi vill dem väl (a.a.s.13).

Med bland annat detta som utgångspunkt talar Johannesson om vikten att ”varje tal bör födas ur en intuitiv lyhörighet för stundens krav” (a.a.s.185) och att man alltid bör vara förberedd även om något är improviserat. Detta för att bättre kunna känna av stämningar och tankar som finns i situationen och kunna använda sig av dessa för att lättare nå sina egna syften. Därför har minnet en mycket viktig betydelse för en talares framgång om man vill skapa en direkt kontakt med de man tilltalar, även om man improviserar efter stundens krav (a.a.s.186).

Varje möte med en elev och varje tillrättavisning är många gånger inte något inövat utan en stundens improvisation. Ju klarare vi är över vad vi vill ha sagt och desto djupare vår kunskap är om hur vi brukar och på bästa sätt säger detta, desto lättare kommer det bli att lyckas förmedla vad det är vi vill ha sagt och varför.

2.4 Kritik

När vi tillrättavisar och handleder varandra i vardagen är det lätt att det tolkas som negativ kritik och istället för förståelse möts vi av irritation och kanske rent av ilska. Denna ilska kan ha sin utgångspunkt i flera faktorer. Här följer några aspekter som kan vara bra att känna till för att pedagogiskt undvika och förebygga detta.

2.4.1 Att omvärdera kritikbegreppet

Hendrie Weisinger (2001) skriver om de fördelar vi har om vi kan lära oss att se *kritik* som något positivt. Vidare säger han att ”För att kunna ge och ta kritik på rätt sätt måste du först göra dig till vän med den” (a.a.s.16).

För att vi ska kunna bli vän med kritiken uppmanar Weisinger oss till framför allt två saker. Det första är att skriva ner en positiv formulering om vad kritik faktiskt innebär för oss och ha denna på en plats där du alltid kan se den. Detta för att fundamentalt omvärdera själva kritikbegreppet, ett begrepp som idag föder så negativa och starka känslor hos människor. Två exempel på sådana formuleringar som han tar upp är att vi ska försöka tänka på att ”kritik är information som hjälper mig att vidareutvecklas” (a.a.s.17). Ett annat exempel är att se och inse att ”kritik handlar om att lära ut lämpliga färdigheter och kunskaper” (a.a.s.17).

Det andra steget är att aktivt försöka få kritik från andra. Ställ uppriktiga frågor om hur du enligt andras uppfattning skulle kunna bli bättre och effektivare och tacka sedan för råden du får. Weisinger menar att ett aktivt användande av ordet *kritik* kommer att föda en förändring hos människor där de går från en negativ syn på kritik till en positiv, samtidigt som du själv genom att be om andras åsikt får en övning i hur du bär dig åt för att bli vän med kritiken (a.a.s.17).

Enligt Weisinger är det mycket viktigt att varje gång, innan du kritiserar någon, ställa dig själv följande frågor:

- ”1. Exakt vad vill jag förmedla?
2. Vad vill jag förändra?
3. Vilka är mina motiv för att ge den här kritiken?
4. Vilka specifika lösningar och mål kan jag föreslå, och vad kan jag göra för att hjälpa personen uppnå målen” (a.a.s.21).

Oavsett vilken situation du befinner dig i, eller hur lång tid du har på dig att ge respons eller ge kritik, så ställ dig alltid följande strategiska fråga: ”Hur kan jag förmedla den här informationen så att personen blir mottaglig för den?” (a.a.s.21). Weisinger hävdar att ditt svar på denna fråga kommer att hjälpa dig att träna upp att ge och ta kritik på ett bra och konstruktivt sätt.

2.4.2 Tala i positiva termer

Birgitta Kimber (2003) tar upp vikten av att kunna använda sig av positiva omformuleringar när man talar om och kritiserar barns beteende.

Ett exempel hon använder för att visa hur detta går till är när ”Fröken ska berätta för mamma och pappa om Lisa, som har så svårt för att sitta still i bänken och koncentrera sig” och att ”Lisa springer ofta runt och stör, hon ropar ut sina frågor utan att räcka upp handen.” Här menar Kimber att Lisas lärare kan välja att beskriva det beteende Lisa visat upp i klassrummet, så som hon precis gjort, eller välja att i stället säga:” Lisa har en otrolig energi, hon är nyfiken, vill gärna veta vad de andra har för sig och hon är vetgirig. Ofta är hon så ivrig att få svar att hon inte har tid att räcka upp handen utan ropar ut sin fråga” (a.a.s.21).

Vad Kimber tror är att Lisas föräldrar har lättare att ta till sig den senare och mer positiva formuleringen av Lisas beteende. En formulering som kanske ligger närmare sanningen än den första? En formulering vilken kanske också leder till att läraren har större chans att få med sig föräldrarna på ett resonemang om hur man ska kunna hjälpa Lisa med att vänta, räcka upp handen, att sitta stilla, med mera (a.a.s.21).

2.4.3 Giraffspråket

Enligt Bodil Weirsoe (2004) förekommer det i skolan utan tvekan mycket tillrättavisningar som vare sig syftar till, eller uppmuntrar, någon djupare analys av det beteende som eleverna uppvisar annat än att vederbörande elev genast ska sluta med det den gör. Någon större visad förståelse eller empatin för det beteende som barnen uppvisar på så sätt att man berättar att det är förståeligt att barnen gör som de gör, men att det inte passar in i det här sammanhanget visas sällan.

Enligt henne spelar det stor roll vilka ord vi använder när vi talar med varandra, vilket mycket tydligt speglas i de känslor som uppstår när vi människor kommunicerar. *Giraffspråket* handlar främst om att ha ett visst förhållningssätt i kontakten med andra människor och är ett redskap för att bättre lära känna oss själva och andra; vilket inte ett ständigt bedömande eller dömande uppmuntrar till (a.a.s.7).

Syftet med själva giraffspråket är att försöka främja kontakten med våra egna och andras bakomliggande känslor och behov. Det handlar alltså inte om att ändra på andra människor

och deras beteende för att få som man vill utan att skapa mänskliga förhållanden som grundar sig på ärlighet och empati så att allas behov till slut blir tillfredställda (a.a.s.16). Weirsoe menar att det är genom att använda känslorna som signaler som vi kan bli medvetna om de behov som är viktiga för oss i olika situationer. Vi lär oss också hur vi ska avgränsa problemsituationen och klart ge uttryck för och konkretisera vad vi menar samt vad vi vill.

Giraffspråket, som fått sitt namn efter giraffen, eftersom det är det idag landlevande djur med det största hjärtat (a.a.s.15), är en pedagogisk modell att positivt påverka sättet att tänka och handla gentemot andra människor (a.a.s.16). Metoden består av fyra steg:

- ”1. Iakttagelse
2. Känsla
3. Behov
4. Begäran” (a.a.s.16)

Jag ska kortfattat beskriva innebörden av varje steg så som Weirsoe tolkar det. Men det som gäller för alla fyra stegen är att man talar om saker hos sig själv och efterfrågar samma saker hos den man tilltalar, människans behov ska vara vår ledstjärna.

På det första steget berättar man vad man *iakttagit* på ett så objektivt sätt som möjligt och utan att bedöma eller döma någon. Lämna alltså alla värderingar därhän och använd istället ord som exakt och konkret beskriver vilken iakttagelse som väcker en viss känsla inom dig (a.a.s.17). Weirsoe exemplifierar detta med följande valda citat:

”Förskoleläraren Bettina vill t.ex. gärna tala giraffspråk med sin kollega Line. Istället för att – med ryggmärgen – säga till Line: ’Cecilies mor ser alltid så sur ut på morgnarna’, försöker Bettina få klart för sig vad hon rent konkret har sett Cecilies mor göra och när. Resultatet skulle t.ex. kunna lyda: ’ Sedan Cecilie började här kan jag inte komma ihåg att jag har sett hennes mor le’” (a.a.s.17).

Skillnaderna i de båda fallen kanske inte verkar så stora, men vid en närmare analys är de det. I det första fallet uttalar man sig om något man inte har en aning om. Dessutom lägger man in en personlig värdering och tolkning med uttrycket ”ser sur ut” när det mycket väl skulle kunna vara så att Cecilies mor är trött eller koncentrerad. I det andra fallet tar pedagogen inte ansvar för mer än vad hon faktiskt ser, och språket växlar till *jag – budskap*. Att alltid behålla

det egna ansvaret för sina iakttagelser, gissningar och tolkningar är en av de viktigaste ingredienserna i giraffspråket (a.a.s.17). Detta är något som också Gunilla Wahlström (1999) tar upp, där hon menar att om man ska uttrycka känslor eller tillrättavisa någon måste man ta ansvar för sina känslor, vilket man gör genom att hålla sig till *jag – budskap*. Om jag använder mig av *jag – budskap* så ger jag endast uttryck för hur jag upplever situationen och lägger inte över något ansvar eller skuld på någon annan, vilket i sin tur innebär att den man talar till inte heller behöver hamna i någon försvarsställning (s.33).

Det andra steget i giraffspråket innebär att pedagogen berättar vilka *känslor* iakttagelsen väckt. Detta innebär *introspektion* för att på så sätt göra klart för sig vad man verkligen känner. Här kan det ofta vara flera olika och motstridiga känslor man upplever och måste ta ställning till, exempelvis att man är arg, ledsen eller orolig (Weirsoe, s.18).

Det tredje steget innebär att de *behov* som känslorna har sitt ursprung i verbaliseras. Detta måste man göra utan att ställa något krav eller att bedöma eller döma den andre. I giraffspråket är behoven alltid önsknings- eller värderingar som man gärna vill förverkliga, vilket inte hänger ihop med en bestämd person. Därför säger man aldrig, enligt Weirsoe, exempelvis: ”Jag vill att du ler...” (a.a.s.18) utan i stället: ”Jag vill gärna ha en glad stämning här på morgnarna” (a.a.s.18). Detta innebär att man behåller ansvaret och tvingar inte någon annan till ett visst beteende eller handling för att man själv ska kunna vara glad och le (a.a.s.18).

På det fjärde och avslutande steget *berättar* man specifikt vad man vill be den andre göra i den fortsatta kommunikationen. Man tar ansvar genom att be den andre personen om en konkret handling, så att denne till exempel inte behöver gissa vad det är den andre vill. Förskolläraren Bettina i Weirsoes exempel skulle följaktligen kunna fråga sin kollega följande: ”Vill du berätta för mig vilka iakttagelser du har gjort av Cecilies mor på morgnarna?” Det fjärde steget innebär alltså inte att man ställer någon direkt order eller ett oavvisligt krav, utan en fråga för att tydliggöra att den andre har fria händer att tillmötesgå min önskan (a.a.s.18).

Som motsats till giraffspråket existerar ett annat och långt mer icke empatiskt sätt att kommunicera vilket Weirsoe kallar för vargspråket. I detta destruktiva sätt att kommunicera nedlåter man sig till att komma med negativa bedömningar, generaliseringar, och ordergivning i alla de situationer där vi alltså istället skulle kunna vara långt mycket mer empatiska (a.a.s.18).

3. METOD OCH EMPERI

3.1 Metodologiska utgångspunkter

Eftersom forskningsfältet var nytt för mig har jag valt att genom induktivt sökande försökt finna svar till mina forskningsfrågor. Teorin väver jag in fortlöpande i resultatbearbetningen.

Min infallsvinkel på detta arbete blir därmed hermeneutisk. Det innebär att jag ”studerar, tolkar och försöker förstå grundbetingelserna för den mänskliga existensen” (Patel & Davidson 2003, s. 28). Jag vill alltså försöka förstå människors handlingar genom att tala med dem och låta deras subjektiva verklighet bilda en ”tavla som jag kan analysera och hänga in i mitt galleri av erfarenheter”. Enligt hermeneutiken sker kunskapsutveckling när ”Det man tidigare lärt sig får mening genom att man får ny erfarenhet och kunskap som sätter in den gamla i ett nytt sammanhang, ger den ny belysning” (Egidius 2000, s.149).

3.2 Etiska utgångspunkter

Ur ett rent undersöknings- och forskningsetiskt perspektiv har jag haft som utgångspunkt de krav som Vetenskapsrådet (2004) fastslagit när det gäller humanvetenskaplig forskning.

Det gäller *informationskravet*, vilket innebär att man ska informera de av forskningen berörda om den aktuella forskningsuppgiftens syfte. I det här fallet var jag mycket tydlig när jag frågade fritidspedagogerna varför jag ville intervjua dem och mitt mål med det. Det handlar också om *samtycleskravet*, vilket innebär att deltagarna själva bestämmer över sin medverkan i undersökningen. Detta var nog på förhand den viktigaste aspekten för mig, och att de själva verkligen känt sig villiga och motiverade att ställa upp på intervjuerna. Vidare så har *konfidentialitetskravet*, att alla personerna i undersökningen ska vara och förbli anonyma, hela tiden varit självklart. Detta innebär att jag klargjort för de medverkande att så fort det inspelade intervjumaterialet (jag spelade in intervjuerna på bandspelare) inte längre behövs kommer jag att förstöra detta, men också att deras namn, ålder, skola där de är verksamma, o.s.v. inte tas med i arbetet. Det är deras pedagogiska erfarenheter och förhållningssätt omkring tillrättavisningar som varit av intresse för undersökningen, inte personerna. Avslutningsvis så har *nyttjandekravet*, alltså att de insamlade uppgifterna endast kommer att användas för forskningsändamål, också varit en ram för processen redan från början.

3.3 Genomförandet

Jag har valt att intervjua sex stycken fritidspedagoger. Deras ålder har inte spelat någon roll för mig, inte heller deras kön. Jag har intervjuat på tre olika skolor då jag vet att skolklimat kan färga av sig på pedagogen. En annan anledning till att jag gjorde detta var att det fanns möjlighet för liktänkande inom ett och samma arbetslag vilket var något som jag ville undvika.

När jag skulle intervjua valde jag en lugn plats där vi inte skulle bli störda eller distraherade för att på detta sätt underlätta till reflekterande och goda samtal. Jag valde också att spela in intervjuerna på bandspelare för att på så sätt hela tiden kunna vara närvarande och följa med i vad som sades. Det är då också mycket lättare att försöka bekräfta och vara lyhörd mot den som talar vilket också uppmuntrar till ett bra samtalsklimat. Samtidigt ville jag med mitt engagemang i dessa frågor inspirera till en djup penetration av ämnet. En ytterligare anledning till att jag spelade in intervjuerna på band var för att jag bättre skulle kunna återge vad respondenterna sagt under intervjun. Intervjuerna har transkriberats till text enligt svenska skrivreglers (1993) rekommendationer.

För att få så utfyllande och nyanserade svar som möjligt valde jag att först ställa väldigt konkreta frågor om situationer som jag observerat under min avslutningspraktik och under tidigare praktiker. Det är om vardagliga situationer som fritidspedagoger ofta möter i sin verksamhet, och som krävde att de på något sätt behövde gå in och tillrättavisa eleverna. Här förväntade jag mig inga reflekterande eller trevande svar utan svar mer baserade på yrkeserfarenhet och vardaglig praxis. Därefter ställde jag mer allmänna och öppna frågor om tillrättavisningar och frågor runt omkring pedagogernas syn på vad som skapade dessa situationer, konsekvenserna av dem och deras egen yrkesmässiga roll i detta. Här förväntade jag mig betydligt mer reflektion och eftertänksamhet, samtidigt som jag ville se hur konsekventa pedagogernas svar och värderingar blev i förhållande till de svar som de gav i de konkreta fallen tidigare.

Mitt syfte med två olika typer av frågor var att undersöka sex fritidspedagogers praktiska syn på hur de tillrättavisade sina elever och samtidigt försöka koppla detta till deras mer teoretiska synsätt gällande tillrättavisningar. Detta för att bättre kunna dra slutsatser dels om hur nära pedagogernas synsätt ligger varandra dels hur deras synsätt förhåller sig till vad som sägs och eftersträvas i Lpo94.

Jag baserade mitt urval med tanke på vad jag utbildar mig till och min blivande yrkesroll, vilket innebär att jag valde att intervjua sex fritidspedagoger. Jag är medveten om att sex stycken pedagoger inte är ett så stort urval vilket kan göra det svårt att generalisera mina slutsatser. Jag har dock haft turen och möjligheten att genom olika praktiker under utbildningen kunnat observera alla lärarna jag intervjuat i detta arbete. Detta innebär att jag med större lätthet faktiskt kan hänga upp det de sagt under intervjuerna på det jag verkligen sett dem göra i olika situationer. Den syntes som deras svar och mina observationer bildar borde öka trovärdigheten i arbetet. Som jag ser det hamna slutresultatet nära sanningen om hur, i alla fall de här sex lärarna, arbetar pedagogiskt ute i verksamheterna.

Mitt val av kvalitativa frågor grundar sig helt på min uppfattning att den enskilda människan bäst tolkar sina egna upplevelser av verkligheten. Vill jag komma verkligheten så nära som möjligt måste jag låta människan grundligt beskriva hur hon tänker och förstår den rent subjektivt. Jag har försökt att skärma av frågorna och ämnet men det var svårt att begränsa sig vilket kan bjuda in till frågor om validitet och reliabilitet. Men jag tror och hoppas att mitt arbete har varit åtminstone en väg att gå för att försöka belysa detta spännande och intrikata ämne som sätten vi väljer att tillrättavisa på verkligen är.

4. RESULTATBEARBETNING, ANALYS OCH SLUTSATSER

Här redovisar jag de intervjuer som jag har gjort med sex fritidspedagoger på låg och mellan stadiet i tre olika skolor i en kommun i norra Skåne. Där utgår jag först från fyra praktiska situationer där jag ber fritidspedagogerna berätta hur de brukar göra. Dessa praktiska situationer är matsalen, samlingsen, idrotten och rasten. Välbekanta situationer i skolans och fritidspedagogens vardag. Därefter redovisar jag fritidspedagogernas svar på de frågor av mera reflekterande karaktär gällande tillrättavisningar. Jag kommer också att i min bearbetning och analys knyta an till den teoretiska genomgången som jag inledningsvis presenterade.

4.1 Intervjusvar av praktiska situationer kopplat till Lpo94

4.1.1 De olika pedagogrollerna

Efter att analyserat mina intervjuer om hur pedagogerna handlade i de fyra vardagliga och konkreta situationerna där jag bad dem berätta hur de brukade göra har jag funnit att samtliga sex pedagoger pendlade mellan två tydliga roller i sitt sätt att tillrättavisa elever:

Den automatiskt tänkande läraren vilken jag kopplar till Lpo94 citatet: ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.”

Den kontrollerat tänkande läraren vilken jag kopplar till Lpo94 citatet: ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”

Fritidspedagogerna skiftar i mina ögon mellan att vara *automatiskt tänkande* och *kontrollerat tänkande* när de tillrättavisar elever. Vissa lutar lite mer åt den ena rollen än den andra, men samtliga visar självklart upp båda sidorna eftersom det är naturligt att vara både och. Jag upplever båda förhållningssätten som att i grunden vara humanistiska, det är i sätten som dessa värderingar förmedlas till eleverna och som skillnaden ligger i. Jag vill också betona att fritidspedagogernas två skilda sätt att förhålla sig, endast gäller och beskriver den pedagogiska situation, den del i deras yrkesroll som innebär att de behöver *tillrättavisa* en elev och ska inte tolkas som en helhetsbeskrivning av deras totala pedagogiska förhållningssätt. Så låt oss då titta på hur de två sätten skiljer sig åt, och deras olika karakteristika.

Den kontrollerat tänkande pedagogen arbetar mycket utifrån att tydliggöra elevernas eget tänkande med ”dialogen” som verktyg. För den här läraren är det viktigt att ta reda på hur eleven tänker i de olika situationerna, men också att förklara hur man själv resonerar. Att ha ett kontrollerat tänkande förhållningssätt innebär som jag ser det att man i större grad använder sig av reflektion och diskussion när man tillrättavisar i den praktiska situationen. Det innebär också att pedagogens personliga värdering inte direkt förmedlas, detta sker först när pedagogen lyssnat eller under själva samtalet med eleven. Den kontrollerat tänkande läraren lyfter oftare fram och problematiserar varje situation för att synliggöra och på detta vis nå en förståelse omkring situationen.

Den *automatiskt tänkande* pedagogen arbetar mycket utifrån sitt eget tänkande med ”monologen” som verktyg. För den här läraren är det viktigt att eleven klart och tydligt vet vad han som pedagog själv tycker i de olika situationerna och mindre viktigt vad eleven anser eller känner till. Att vara en automatiskt tänkande lärare innebär att man i mindre grad använder sig av reflektion och diskussion när man tillrättavisar i den praktiska situationen utan använder i stället mer direkta och plikt-moraliska resonemang. Det innebär också att pedagogens personliga värdering i den givna situationen direkt förmedlas, detta oftast utan att först lyssna eller samtala med eleven omkring situationen eller beteendet.

Den *automatiskt tänkande* läraren visar upp ett lite mer mekanistiskt förhållningssätt mot eleven, där eleven förväntas ta över och förstå lärarens värderingar utan några längre resonemang om varför. Den *kontrollerat tänkande* läraren arbetar lite mer utifrån ett dynamiskt förhållningssätt, där elevens tankar tillsammans med lärarens problematiserande förhållningssätt bildar grunden för utvecklandet av värderingar och lärande.

Jag upplever båda två sätten att tillrättavisa som välgrundade och motiverade. Båda innebär att den vuxne tar ett direkt ansvar för situationen och att eleven alltid kan lita på att pedagogen kommer att göra detta. När jag fortsättningsvis redovisar mina resultat kommer dessa två lärarroller och förhållningssätt att vara utgångspunkter. Jag kommer att gå igenom praktiska situationer där den *kontrollerat tänkande* läraren får fritt spelrum att tillrättavisa och sedan jämföra det med hur den *automatiskt tänkande* läraren agerar i samma situation.

4.1.2 Situation 1 – mellanmål på fritids

I det första fallet utgår vi från situationen ”mellanmål på fritids”. Ett barn vägrar att sitta vid samma bord som ett annat barn, trots att det är den enda lediga plats som är kvar:

Lärare A:

”Jag tänker att jag vill få honom att sitta vid bordet. Sedan får man fråga honom vad anledningen är till att han inte vill sitta där? Det får man kanske inte veta om han inte vill säga något och då får man prata med honom lite utanför och kolla vilken anledningen är. Eventuellt har de bråkat, så då får man luska ut det. Jag hade i slutändan försökt få honom att sitta där och hade jag lyckats med det hade jag frågat honom efteråt varför han inte ville sitta där.”

Lärare D:

”Jag frågar varför han inte vill sitta där, han måste ha en anledning till varför han inte vill sitta vid bordet. Så då får han berätta varför, och för mig personligen måste det vara en väldigt bra anledning till varför han inte vill sitta, annars så får han faktiskt sitta där.”

Lärare E:

”Först vill jag ta reda på varför han inte vill sitta vid samma bord.”

För den *kontrollerat tänkande* läraren är det viktigt att försöka ta reda på varför eleven uttrycker sig som hon gör och vad hon känner inför situationen. Pedagoger försöker se elevens perspektiv och sedan handla och resonera utifrån detta i situationen. Detta trots att värderingen som råder på fritids utan tvekan är att alla bör kunna sitta med alla. Den kontrollerat tänkande läraren försöker först, och som Johannesson (2004) råder, att ta sig in på den ”medeltida borggården” för att inifrån lära känna, försöka förstå, och förändra elevens beteende. Härifrån kan läraren också lättare se om det som de talat om faktiskt nått fram.

När det gäller den *automatiskt tänkande* läraren möter han situationen på ett annat och mer direkt sätt:

Lärare B:

”Tanken är att han inte ska välja var han ska sitta. Jag frågar nog varför han inte kan tänka sig att sitta där men i slutändan gäller att vill han inte sitta på den platsen då kan han gå ut; då behöver han inte ha något mellanmål. Det är inte dem som kan välja var de kan sitta eller med vem utan säger jag att du ska sitta där då är det den platsen som gäller.”

Lärare C:

”Först frågar jag av vilken anledning Kalle inte kan tänka sig att sitta bredvid Jocke. Sen så gör jag nog så att jag säger att vill du ha någonting så får du lov att sätta dig där.”

Lärare F:

”Tanken är att då ska han klart sitta vid det här bordet. Vägrar han det skulle jag markera det genom att säga att antingen sitter han där eller äter han inte alls. För att visa de två inblandade och de andra barnen att man inte accepterar ett sånt beteende.”

Till att börja med möter den *automatiskt tänkande* läraren situationen klart och tydligt med värderingen att alla ska kunna sitta med alla. Även om lärare C ställer en fråga, så känns den

inte relevant eftersom elevens svar på denna inte kommer att förändra utgångsläget. Den *automatiskt tänkande* läraren tydliggör direkt den värdering att alla ska kunna sitta bredvid varandra när de äter oavsett vem det är. Vad elevens orsak än må vara till att tycka något annat är av mindre vikt för pedagogen. Det viktigaste är att eleven vet att gränsen är nådd och att värderingen är synliggjord. Den *automatiskt tänkande* läraren väljer att stå kvar utanför den ”medeltida borgen” (om vi fortsätter att utgå från Johannessons (2004) liknelse) och därifrån förmedla vad som ska gälla innanför murarna medan eleven med stora ögon tittar undrande ner. Pedagogen får härifrån det svårare att se om det som sagts faktiskt nått fram.

Weisinger (2001) menar klart och tydligt att oavsett vilken situation du befinner dig i, eller hur lång tid du har på dig att ge kritik, ska man alltid förmedla informationen så att personen blir mottaglig för att ta till sig den. Därför är det viktigt att tänka på hur man som pedagog förmedlar sitt budskap oavsett vilket förhållningssätt man i den givna situationen praktiserar.

4.1.3 Situation 2 - samlingen

I nästa praktiska situation befinner vi oss i en eftermiddagssamling på fritids och två flickor sitter och småpratar och fnissar. Den *kontrollerat tänkande* läraren:

Lärare A:

”Jag frågar dem om det är något de vill säga. I så fall kan de räkna upp handen som alla andra. Annars när vi har samling tycker jag det är viktigt att dem är tysta och lyssnar på den som pratar. Helst ha ögonkontakt också. Då visar man den som talar att man bryr sig och hänger med. Jag hade sagt till dem att de fått ta det roliga efter samlingen, men om det är något de vill dela med sig får de gärna berätta det.”

Lärare D

”För det första får man väl fråga om det är något viktigt de pratar om, förmodligen är det inte det. Så då får man bestämt säga till dem att vara tysta för om jag pratar ska de vara tysta.”

Lärare F

”Jag är av den uppfattningen att sitter jag i en samling och pratar då ska alla andra lyssna. Först säger jag till dem och hjälper inte det så tar jag hjälp av barnen så att dem får tyst på dem, detta gör jag genom att jag själv sitter tyst. Jag gör klart för dem att jag inte kommer gå vidare förrän här är helt tyst. Jag anser det att i stora samlingar uppnår jag bättre effekt om jag använder barnen som påtryckare på dem andra, än att jag sitter där och blir den här som bara sitter och gapar och gnäller. Och ofta är det en kompis som säger till biter det lite hårdare, än om jag gör det.”

Den *kontrollerat tänkande* läraren använder sig av situationen och av reflektionen för att starta upp tankeprocesser inne i barnen. Han markerar inte genom tillsägelse utan uppmanar till reflektion. Ännu en gång vänder han sig till barnens perspektiv och vill få barnen att tänka till över sitt beteende. Den *kontrollerat tänkande* läraren har också lättare för, vad Kimber (2003) talar om som positiva omformuleringar, att behålla en positiv atmosfär genom att inte direkt lägga en negativ värdering i barnens varande och dialog. Pedagogerna visar ett intresse för vad som försiggår i elevernas värld. Genom att fråga ger de barnen chansen att berätta utifrån hur de upplever situationen, och om inte, förväntar sig läraren att de lyssnar på vad han har att säga. Detta synsätt har också likheter med Weirsoes (2004) giraffspråk, som hade som mål att främja kontakten med våra egna och andras känslor och behov.

Den *automatiskt tänkande* läraren i samma situation:

Lärare B:

”Först säger man till dem att nu får ni vara tysta och hjälper inte det då flyttar man på den ene så att de inte sitter bredvid varandra.”

Lärare C:

”Sitter dem jämte varandra så flyttar jag dem så att jag har de på varsin sida om min stol. Sedan förklarar jag för dem att ju längre tid de sitter och fnissar ju längre tid tar samlingen.”

Lärare E:

”Jag accepterar inte att det små pratas. Håller jag i samlingen så är det mig dem ska lyssna på. Och räcker det inte att jag säger till ett par gånger då sårar jag på dem för att markera att nu får det räcka, nu får det vara nog.”

Den *automatiskt tänkande* och plikt-moraliserande läraren visar på ett mer konkret sätt sitt missnöje med deras beteende och säger ifrån snarare än att fråga vad det handlar om. Han sårar också snabbare på barnen för att visa att detta är ett beteende som inte accepteras. Ännu en gång handlar det för läraren mer om att tydliggöra den personliga värderingen om barnets beteende än att föra en dialog med eleven.

4.1.4 Situation 3 - idrotten

I denna situation handlar det om en pojke som inte vill tillhöra det lag han blivit indelad i på idrotten. Pojken tråkar dessutom sina lagkamrater. I den här situationen tenderar samtliga pedagogerna att vara den *automatiskt tänkande* och mer plikt-moraliserande läraren:

Lärare A:

”Jag hade sagt till honom att alla gör sitt bästa och om det är jag som delat upp lagen så berättar man att man haft en tanke att lagen ska bli så jämna som möjligt. Så om alla gör sitt bästa, vilket man utgår från att dem gör, så blir det här en jämn match. Annars får man tänka på det till nästa gång. Men som det ser ut nu är det de här lagen och man ska kunna vara i vilket lag som helst och kämpa och göra sitt bästa.”

Lärare B:

”Det blir det laget som är sagt och man kan lägga till att om man nu känner på det viset är det desto viktigare att du tar ditt ansvar och jobbar och kämpar för laget. För om du går in och tänker att ni ändå kommer att förlora och inte bryr dig, då är det klart att ni kommer att förlora. Att man visar att du har en stor del i hur det går för ditt lag och hur viktigt det är att du gör vad du ska.”

Lärare C:

”Jag blir rosenrasande kan jag säga för det är något av det värsta jag vet. Jag förklarar att han ska vara med där och att man inte betar sig som han gör. Och sen kommer jag att ta ett snack med honom efteråt. Definitivt.”

Lärare D:

”Jag var faktiskt med om en sån situation förra veckan. Det gäller ju där också att förklara varför man har gympa. Det är inte för att vinna eller förlora, det är till för att det ska va roligt. Kommer man i ett sämre lag, och visst de som är duktiga kan ju ofta komma i ett sämre lag än vad de själva vill, då gäller det ändå att göra sitt bästa. Förlorar man så vad spelar det egentligen för roll? Efter fem minuter är det ändå knappt någon som kommer ihåg vad det blev i matchen.”

Lärare E:

”Ett lag är ett lag. Att man inte vill tillhöra någon eller några är inte acceptabelt. Det kan ju hända att han är en väldigt duktig idrottskille och då gäller det att få honom att inse att faktiskt han kan smitta av sig till sina lagkompisar så att dem faktiskt presterar bättre. Jag accepterar alltså inte att man inte kan godkänna att vara i ett lag, och när man väl är i gång i spelet så ska gör alla göra sitt bästa efter sina förutsättningar och det är det som är det viktigaste, inte vilket resultat det blir.”

Lärare F

”Jag anser att för en person som inte klarar av att förlora är det mycket viktigare att han lär sig att förlora, än att låta han vinna. För ofta märks det väldigt tydligt när de personerna vinner. Det är lätt att man har en viss attityd jämte mot sina kompisar när man vinner och sen klarar man inte av att se de andras glädje när man själv förlorar, så det är viktigt att tänka och träna på. Och de gånger man visar attityd som i det här fallet tar man dem till sidan och pratar med dem. För ofta protesterar dem högljutt och vill inte vara med och då gäller det att förklara att om

man har den inställningen redan innan man börjat, då kommer det resultera i att man förmodligen kommer att förlora. Det är ingen vinnare inställning helt enkelt.”

I det här specifika fallet på idrotten i skolan agerar alla pedagoger, som jag tolkar det, som mer pliktmoraliserande och *automatiskt tänkande* lärare. De delar som lärare värderingen att alla elever ska lära sig vara med alla och kunna vara i vilket lag som helst. Genom att förklara detta hoppas de uppnå tillfredsställelse och förståelse hos barnet. Ingen av lärarna går in i diskussion eller ställer frågor om hur eleven tänker för att utmana dennes inställning till det hela. I den här situationen finner jag pedagogerna mer predikande och moraliserande än reflekterande. Det innebär en pedagogik som Koskinen (1995) kallar för *mekanistisk* och där eleven blir till ett objekt som matas med pedagogernas kunskap. Elevens känslor och tankar ges inte plats vilket gör att inne i medeltidsborgen (Johannesson 2004) kan det blåsa kraftiga vindar trots att det utifrån ser ut att vara någorlunda stabilt efter tillrättavisningen.

4.1.5 Situation 4 - rasten

Det sista exemplet med praktiska situationer är en pojke som kommer gråtande mot pedagogen på skolgården, tätt följd av en annan pojke som förklarar att han är oskyldig till att kamraten gråter. Här är alla pedagoger på ett naturligt sätt den *kontrollerat tänkande* och reflekterande läraren enligt min tolkning:

Lärare A:

”Först kramar jag om den som kommer grätandes. Sedan ber jag dem båda att följa med till ett bord där vi sätter oss. Där tröstar jag den som gråter samtidigt som jag håller ögonkontakt med den andre som är viktig och som gjort en bra grej genom att följa med Pelle och inte bara struntat i honom. När Pelle lugnat sig får var och en berätta sin version av vad som hänt och är det så att den ene försöker avbryta den andre så bryter jag direkt och förklarar att nu var det så här som han uppfattat situationen och att människor uppfattar saker på olika sätt. Ofta visar det sig att någonstans i barnens historier, vanligtvis i början, skiljer sig deras uppfattningar åt och där de trott att den andre börjat. Och då tycker oftast inte någon att det de gjorde var menat att starta något bråk. Så då sitter man där och pratar med dem det som hänt och försöker reda upp det. När de sedan går där ifrån har de fått en förståelse för den andres tankar. Och det är det som är viktigast, inte att den ene klämmer ur sig ett förlåt. Men det gör de ofta av sig själv.”

”Jag brukar aldrig säga att nu får du säga förlåt för att du knuffat eller gjort något mot någon annan, det är inte det som är poängen utan jag brukar säga att känner ni det bra nu så får ni gärna säga förlåt till varandra, men jag kräver inte att ni gör det. Huvudsaken är att ni förstår varför ni blev ovänner och att ni försökt förstå hur han

reagerade och varför han reagerade som han gjorde och tvärtom. Det är det viktigaste när man reder ut ett bråk. Barnen är oftast nöjda med att få prata av sig och sedan springer de iväg och leker igen.”

Lärare B:

”Då får man prata med både Pelle och höra hans version och höra Janne med hans version. Det kan ju vara så att Janne råkat göra någonting, att han slängt ut en armbåge eller någonting, och Pelle kommit i vägen. Barn är ibland så att så fort någon råkat knuffat på dem så är det med vilje.”

”Men försöka prata med båda två om det som hänt och ofta visar det sig att det är ett missförstånd. Man kan inte gå på den anklagade och ifrågasätta vad han gjort utan istället höra bådas versioner. Sen är det inte så lätt att reda ut det ändå. Ord står mot ord.”

”Men låta dem berätta sin syn på vad som har hänt, och är det Pelle som pratar så ska Janne vara tyst och lyssna länge, och tvärtom. Målet är att de ska känna att de är nöjda när de går därifrån.”

Lärare C:

”Jag förklarar att det inte alltid händer saker med vilje. Att det var kanske en olyckshändelse. Sedan får man förklara för det gråtande barnet och prata med dem båda till det känns bra. Men jag sätter mig ner och väntar tills den gråtande har slutat gråta, så man hör vad han säger, och sedan pratar man ut med berörda parter.”

Lärare D:

”Man får ta den gråtandes till sida så att han får förklara vad som hänt. Den andra killen får vänta på sin tur att berätta en bit bort. Är det då något som Rasmus gjort får man höra hans version av vad som hänt. Sedan får man försöka medla och diskutera med båda två om vad som hänt. Men det första är att ta den som gråter och få höra hans bild av det hela. Och sen bedöma om det är värt att fortsätta diskutera eller om man kan låta det rinna ut i sanden.”

Lärare E:

”Då måste man prata med både två, helst att få dem att prata utan att den ene hugger tillbaka. Det är lätt hänt att det blir så. Så först trösta killen som gråter och höra hur han uppfattade situationen. Sedan får man prata med den andra pojken och höra vad han säger.”

”Att prata igenom vad som hänt är det absolut viktigaste, att prata, prata, prata. Men idag är det så lätt att anklaga varandra snabbt och ofta kommer där då en motreaktion från den andra. Barn har inte så lätt idag för det här med att ta det lite lugnt och snabbt fråga om saker och ting var meningen, eller å andra sidan, att berätta att det inte var det och så uppstår ett missförstånd.”

”Det har hänt att jag inte lyckats komma fram till en ömsesidig förståelse mellan barnen i en sådan här situation och då skickade jag dem åt varsitt håll på skolgården och säger att då behöver dem inte vara i närheten av

varandra mer den här rasten. Sedan pratar jag med deras lärare efter rasten att där varit bråk, och vad jag vet om detta bråk, och sen kan jag inte göra mer.”

Lärare F:

”Först och främst får man lugna den som gråter, för det går inte lösa något problem med någon som stor tjuver, du hör inte vad den säger och man får inget sammanhang. Och då gäller det att man pratar med dem båda. Man lyssnar först på den ene, och då är den andre tyst, och sen byter man. När man hört dem båda två får man ställa lite motfrågor och kolla vad har verkligen hänt. Det är inte säkert man kan reda ut det, men att man på nått vis få dem att berätta deras syn på det hela.”

”Det viktigaste är att försöka ta reda på vad som hänt och att inte börja skälla på någon direkt, utan att just veta vad som hänt. Det är lätt att man kommer in i ett mönster där man tröstar den som kommer gråtandes och ifrågasätter vad den andre som kommer efter har gjort. Då blir det fel för du vet egentligen inte vad som skett. Just nu har vi en kille som, som ofta startar konflikter och när de andra ger igen då kommer han och skvallrar och han kan dessutom aldrig referera till vad det är som har hänt. Han kan inte se att han själv har gjort något fel, utan det är bara de andra som har varit dumma mot honom. Då försöker jag förklara för honom att om jag gör något mot någon annan, försöker slå på den, så kommer den andres reaktion vara att slå tillbaka. Det är inte rätt något av det men det gäller att tänka efter innan man gör något och inte bara göra det. Så hade jag sagt.”

I detta sista fall av tillrättavising i en praktisk situation agerar samtliga pedagoger som *kontrollerat tänkande* och reflekterande lärare. De lämnar sina egna värderingar om rätt och fel därhän, och intresserar sig mer för barnens upplevelser av det hela. Därefter försöker de nå en förståelse för situationen, för alla parter skull. Det vill de genom att låta barnen verbalisera sin tankar omkring situationen och utifrån detta försöka hjälpa barnen att upptäcka den osynliga handlingskedja som finns, där allting inte med nödvändighet stämmer överens med barnens upplevelser. Den i praktiska situationer mer reflekterande läraren vet att barnen själva inte kan se alla handlingskedjor eller lösa alla problem själva. Men läraren försöker alltid ha som mål att tillsammans med eleven tydliggöra var i problematiken ligger och göra den synliga med hjälp av att ställa frågor och att berätta sina egna tankar omkring situationen i en uppriktig dialog.

4.2 Intervjusvar av reflexiva frågor

4.2.1 Tillrättavisandet natur, problematik och möjligheter

Efter att de sex fritidspedagogerna berättat om hur de handlade i praktiska situationer ville jag undersöka deras pedagogiska och ideologiska uppfattningar omkring dessa tillrättavisingar.

Jag kommer att redovisa de viktigaste frågeställningarna i ett löpande resonemang och de gånger då lärarna inte svarade liknande på frågorna kommer jag att vara mer utredande.

När tillrättavisar du som pedagog en elev:

Lärare A:

”När ett barn bryter mot regler som finns. När ett barn inte följer de rutiner som gäller. När någon kränker en annan person. Men också när någon betar sig på ett sätt som kan skada den själv.”

Lärare D:

”Rent generellt om ett barn är elakt mot en annan person går jag alltid in och rättar till. Sedan finns det situationer där man säger till, egentligen mer för att markerar att vi inte gör så här. Men rent generellt är det kränkande saker och när man bryter mot regler.”

När pedagogerna tolkar att någon norm eller regel för hur man ska förhålla sig till sig själv, sina medmänniskor eller den materiella världen blivit antingen bortsedd eller missförstådd krävs, på ett eller annat sätt, en tillrättavising. Här är det viktigt att pedagogen har insikt om hur vi människor, enligt socialpsykologin (Aronson et al 2004), har en förmåga att drastiskt underskatta den betydelse som den objektivt sociala situationen och de yttre faktorerna har för varje människa.

Pedagogernas syn på *anledningen till* att barn behöver tillrättavisas var mer splittrad men bildar tillsammans en god helhet för bakomliggande orsaker:

Lärare A:

”De flesta tillrättavisingar tror jag beror på att barnet inte lyssnat tillräckligt och inte brytt sig om att ta reda på hur det är. En del har svårt för att kontrollera sig på att nu är vi här och ska koncentrera oss på det vi säger här, uppmärksamheten ligger helt enkelt någon annanstans än där den skulle ha varit. Sen kan det bero på att barnet är okoncentrerat eller att någon eller något gör barnet okoncentrerat.”

Lärare B:

”Bristande respekt och okunskap ibland, att de inte riktigt vet vad som gäller. Men jag tror att det beror en del på bristande respekt och att de inte bryr sig lika mycket om en tillsägelse som vi gjorde när vi var små. Jag tror att får inte ett barn som de vill där hemma så tjarar dem tills de får som de vill, för föräldrarna ger med sig, och det gör inte vi här. Har jag sagt att det ska vara på ett visst sätt så ska det vara så.”

Lärare C:

”Jag tror att tanklöshet och okunskap ofta är två anledningar till att man måste säga till. Barn är snabba i handling men inte alltid i tanke.”

Lärare D:

”Barn är väldigt impulsiva vilket innebär att de sällan riktigt tänker till och missar lite i uppmärksamheten. Och detta visar sig sedan ofta i vad de gör och hur de möter världen, eller åtminstone kan uppfattas att möta den. Men jag tror också att dem ofta vill ha uppmärksamhet, och den uppmärksamheten vill de ha både från andra barn likväl som från vuxna.”

Lärare E:

”En sak är att barn har svårt för att acceptera andras åsikter, det är bara deras egen åsikt som gäller. Kanske handlar det om ett maktspel mellan barnen själva men också mot oss vuxna. Jag tycker att organisationen och utvecklingen i hem, skola och hela samhället i stort känns förändrat och jag har svårt att känna igen mig i det förhållningssätt som råder.”

Lärare F:

”Jag tror att det beror på att barn av idag har så många olika referensramar dels i hemmet, sedan har vi idrottsföreningar, mormor och morfar och så vidare. Sedan kommer dem till skolan där vi är många olika pedagoger med våra olika sätt att sätta gränser och våra olika förhållningssätt. Därför är det nog viktigt att man är tydlig över vad som gäller i dem olika situationerna.”

Pedagogerna målade upp två sidor av vad de upplevde vara orsaker till att barn behövde tillrättavisas. Den ena sidan rörde barnet och den andra det samhälle som fanns omkring barnet. Barn kan ha svårt för att lyssna och koncentrera sig, framförallt när det gäller här och nu. Tanklöshet och okunskap kan vara anledningar till att de många gånger kan tyckas handla mindre genomtänkt. Till detta kommer att de kan uppfattas vara impulsiva vilket också kan påverka deras handlingar. Barn kan ha svårt för att acceptera andras åsikter framför sina egna, vilket kan skapa konflikter. Barn kan också vilja ha uppmärksamhet både från vuxna och barn, och i brist på tillräcklig positiv uppmärksamhet söker få negativ uppmärksamhet. Detta kan få problematiska situationer som följd.

När barn uppträder på detta vis ska vi som pedagoger, enligt Weirsoe (2004), försöka använda oss av möjligheten att tala *giraffspråk* och *genom våra känslor för situationen försöka fånga barnens behov bakom beteendet*. Men också, att som Wahlström (1999) uppmanar pedagoger i skolan, att försöka tala i *jag – budskap* då det inte får eleven att uppleva sig anklagad eller

dömd, utan snarare kan hjälpa eleven att få en djupare förståelse för hur man som pedagog tänker omkring och upplever situationen. En problematik som man möter när elever inte uppför sig enligt gällande ramar är vad socialpsykologin kallar för *tillgänglighets heuristik* (Aronson et al 2004) vilket innebär en mental genväg där vi baserar en bedömning på hur lätt vi kan associera till något. Om vi förknippar en elevs beteende som negativt så är det lätt hänt att vi snabbt dömer ut det som inte önskvärt, och glömma bort att se till vad det är i situationen som kan ha påverkat eleven, eller att fråga eleven hur de tänkte för att på så sätt skaffa sig en förståelse för situationen och eleven.

I det stora perspektivet har samhället förändrats. Barn av idag har många fler referensramar att anpassa sig efter, både i hemmet och på fritiden med alla föreningar och så vidare, än vad som var fallet förr. Även i skolan möter barn idag fler vuxna än vad de gjorde förr. Vuxna med olika förhållningssätt och olika sätt att markera var gränsen går. Organisationen och utvecklingen i hem, skola och samhälle har förändrats och det finns kanske inte längre ett tydligt gemensamt förhållningssätt. Det kan uppfattas som om barnen har bristande respekt, då deras sätt att vara kanske accepteras i hemmet, men inte i skolan vilket kan skapa ambivalens hos barnet.

Att arbeta som pedagog innebär både att ha kunskap om hur barn fungerar och tolkar sin verklighet. Detta gör barn, i ännu högre grad än vuxna, med det *automatiska tänkandet* som katalysator för sitt beteende och pedagogens roll blir därför att hjälpa barnen att successivt lära sig att koppla på ett mer *kontrollerat tänkande* (Aronson et al 2004). Pedagogen måste också vara medveten om de skillnader som råder ute i samhället idag jämfört med hur det var förr. Det allra viktigaste är kanske ändå att alltid vara tydlig i sitt sätt att vara i varje enskild situation så att barnet inte måste försöka tolka även dig.

Hur tillrättavisar du en elev som enligt dig behöver tillrättavisas?

Lärare A:

”För det första säger jag namnet på den jag tilltalar. Det är viktigt att man inte bara säger du. Sedan försöker jag förklara varför jag säger till personen i fråga.”

Lärare B:

”Jag säger ofta till dem att det inte spelar någon roll vad du säger eller hur mycket du skriker, för har jag sagt att det är så här, då blir det så här. Och jag ger mig inte. Ibland frågar jag om de kommer ihåg hur det blev förra veckan när jag sa att dem skulle göra det eller det, hur blev det egentligen? Och då minns de samtidigt som jag säger att jag ger mig inte idag heller.”

Lärare C:

”Det beror på vilket barn, hur känsligt det barnet är och vem det är. Man måste välja tillvägagångssätt efter barn och efter situation.”

Lärare D:

”Annars brukar jag ta dem till sidan och prata med dem enskilt. Sitter du i en grupp och säger till någon, då kan dem ofta vara tuffa eller nonchalanta mot dig för att visa sig mot de andra kompisarna. Men tar du dem enskilt och pratar mellan fyra ögon då blir det ofta en annan reaktion, för då behöver barnet inte visa mot sina kompisar att han skiter i vad du säger.”

Lärare E:

”Jag brukar ställa frågor där jag vill försöka få dem att inse och tänka över sitt beteende. Jag vill få igång en dialog. Jag är nog ganska bestämd.”

Lärare F:

”Jag frågar varför dem gör som de gör. Om jag säger till på skarpen brukar jag alltid efteråt tala om varför jag reagerade så. Men det gör jag aldrig inför en stor grupp, det tycker jag är fel. Jag talar också om att jag inte tycker illa om dig, jag är inte sur på dig så, men i den här situationen blev jag sur på dig men jag tycker ändå lika mycket om dig.”

Enligt fritidspedagogerna är det viktigt att när man tillrättavisar en elev alltid tilltalar eleven vid namn. Då blir situationen konkret och man visar tydligt vem man talar med. Försök också tänka på att visa ett konsekvent beteende mot barnet och koppla gärna till tidigare situationer. Välj tillvägagångssätt efter barn och efter situation. En del barn är känsligare än andra och då måste givetvis detta vägas in i hur pedagogen hanterar situationen. Att försöka i den mån det går att prata enskilt med barnet, så att barnet slipper hävda sig för sina kompisar och inför gruppen kan vara en väg att gå. Försök ställa frågor om situationen, få igång en dialog, och glöm inte att klargöra att det aldrig är barnet som det är fel på, utan barnets handlingar. Det är viktigt att tydligt hålla isär barnet från handlingen och att medvetandegöra detta för varje barn. Birgitta Kimber (2003) tar upp möjligheten man som pedagog har av att kunna använda

sig av positiva omformuleringar när man talar om och kritiserar barns beteende vilket också är en god pedagogisk utgångspunkt att sträva efter.

Syftet med tillrättavisningen är viktig att inte glömma:

Lärare A:

”Att nå fram till en förståelse med barnet för varför jag tillrättavisar honom eller henne.”

Lärare B:

”Syftet är att få dem att göra det jag har sagt till dem att göra.”

Lärare C:

”Att få barnet att tänka efter vad de gör och att de ska lära sig något av det.

Lärare D:

”Syftet är överlag rent socialt. Att försöka visa hur man ska göra i olika situationer.”

Lärare E:

”Syftet är att jag vill få dem att kolla in varför dem gör så här och sen försöka få dem att inse att det kanske inte var så bra; att starta det tänkandet. Då kan man återkomma till det man sa om det händer vid ett senare tillfälle, att vad var det vi pratade om förra gången och varför gjorde vi det.”

Lärare F:

”Att förklara för barnet varför jag säger till och försöka nå en förståelse för situationen som sådan.”

Syftet med en tillrättavisning enligt de sex fritidspedagogerna kan vara allt från att försöka nå en djupare förståelse för situationen och barnets beteende, till att barnet ska lära sig att lyda. Men också ett större socialt syfte där pedagogen försöker hjälpa och lära barnet hur man ska göra i olika vardagliga situationer.

Vidare ville jag veta om det fanns tillfällena när pedagogerna kände att deras tillrättavisning *skapat kontakt*, och att *budskapet* och *handledningen gått fram*, samt deras syn på *varför*:

Lärare A:

”Jag försöker få barnet att lugna ner sig lite och få ögonkontakt med den man pratar med. Speciellt i en konfliktsituation där jag kanske behöver reda ut ett bråk, och där ger jag mig inte förrän jag tycker att de tagit åt sig utav något jag har sagt. Så jag är rätt envis i det fallet och nöjer mig inte med att jag har sagt någonting, utan vill få bekräftelse från den jag talar med, att de är med på noterna. Jag brukar alltid avsluta med att fråga om de förstår vad jag menar. Säger de då ja och det verkar ärligt så nöjer jag mig med det.”

Lärare C:

”Att handla direkt i en situation och visa var gränsen går.”

Lärare D:

”Jag känner att det är lättare för mig att nå ut beroende på hur min situation är på skolan och hur jag själv har haft det under dagen. Är du lugn och där är gott med tid och omgivningen mindre stressig då befinner du dig i en annan situation, och då kan du lättare ta till vara på det ögonblicket när det händer något, att verkligen försöka diskutera det som händer vad det nu må vara.”

Lärare E:

”Jag minns speciellt en gång när det var två barn som bråkade och jag handgripligen fick sära på dem båda samtidigt som jag frågade vad de höll på med. Båda två var ledsna och upprörda och den ene gick iväg på toa och den andra stannade kvar. Sen när de väl lugnat sig båda två minns jag att jag sa till den ene killen att sådana här slagsmål kan vi ju inte ha så att nu går vi och pratar och reder ut det här. Det som nu i efterhand gjorde att det fungerade så bra var kanske att jag pratade med var och en för sig. Sedan sa jag till den ene jag pratade med, och som kanske också med sitt beteende gjorde att situationen fick ett så bra slut, att antingen pratar vi om det här nu eller om en stund, och han kände att han ville prata ut om det nu. Hursomhelst gjorde jag klart för dem båda att vi skulle prata ut om detta och att de själva fick bestämma när detta skulle ske. Båda två accepterade varandras ursäkter och sedan dess har de fungerat hur bra som helst tillsammans.”

Lärare F:

”Det är viktigt att vara bestämd men att alltid ha i åtanke att det är barn som man arbetar med. Man får inte hela tiden komma med straff, utan så ofta som möjligt försöka få dem att tänka till över sin situation.”

För att sammanfatta pedagogernas upplevelser av när budskapen går fram så handlade det om att våga vara envis och ställa följdfrågor för att se om barnet förstod resonemanget. Att vara bestämd och handla direkt i situationerna, men alltid ha i åtanke att det var barn man arbetade med. Att försöka ge barnen handlings alternativ så att de själva, indirekt, kan besluta om hur de vill gå till väga för att reda upp situationer som de hamnat i. Är det större konflikter ska man alltid se till att barnet först lugnar ner sig innan man börjar prata igenom det som hänt.

Att tilltala barnet vid namn och att ha ögonkontakt är viktigt. Försök i den mån det går att ha lugn och ro omkring dig och barnet när du ska klargöra, resonera eller fråga om något som hänt. Avslutningsvis spelar också din egen situation, och hur du själv haft det under dagen, stor roll för hur du kommer att bearbeta olika situationer som dyker upp och hur budskapet når fram. Är du i harmoni kommer också situationerna förmodligen lösas mer konstruktivt.

Efter att riktat all fokus på fritidspedagogerna ville jag som avslutning flytta fokus mot barnen. Den första frågan här blev då hur lärarna ville att *barnen* skulle tillrättavisa varandra i en konflikt situation:

Lärare A:

”Jag vill inte att de ska ropa till en vuxen att han gör si eller så utan gärna, precis som jag försöker göra, säga namnet på den det gäller. Att de också kan ta ansvar att säga ifrån om vad som gäller. Att säga namnet på den man tycker gör fel och förklara varför man tycker så. Barn har lätt att gotta sig åt andra barn som gör fel. Istället ska man om någon gjort fel försöka hjälpa den till ett rätt beteende.”

Lärare B:

”De ska kunna prata lugnt och sansat med varandra och lyssna på varandra. När man sitter och reder ut en konflikt vill man att båda ska kunna få prata ostört och att de pratar med varandra. Och då kommer de ofta fram till att någonstans ligger där ett missförstånd som gör att de arga på varandra, och lyssnar de då inte färdigt på varandra utan lyssnar bara på halva meningen kommer de aldrig fram till vad det var som egentligen blev fel. Det är viktigt att de berättar hur de tänkte och hur de känner, och att man pratar lugnt och stilla med varandra.”

Lärare C:

”Förklara att det är fel. Att våga ha det modet att säga nu gör du faktiskt fel. Så får du inte lov att göra. Man önskar att alla hade den förmågan, ofta är det lättare att hänga på. Vi kör mycket med här är att om de inte klarar av att lösa en situation så kom och säg till en vuxen.”

Lärare D:

”Det optimala är om två barn som hamnar i konflikt pratar med varandra hur de ska lösa problemet. Att de själva resonera hur löser vi detta, ska vi göra si eller ska vi göra så. Det är också ett led i att lära sig hur man fungerar i ett socialt samspel och hur man utan vuxna kan lösa problem som uppstår vilket vi i skolan hela tiden försöker lära dem. Kan dem inte lösa problemet då kommer man till oss och då får vi hjälpa dem, ge dem metoder på hur man kan lösa det genom att prata och resonera med dem.”

Lärare E:

”För det första tycker jag inte dem ska vara så snabba att anklaga varandra. Är det ett barn som gör något av misstag är det viktigt att barnet snabbt säger förlåt, och att det inte var meningen. Det är viktigt att man är snabb och talar om det. För är du inte snabb kan du räkna med en reaktion. Sedan är det viktigt att den som tror sig blivit orätt behandlad istället för att utgå från att det är så, tar sig tid och frågar den andre varför den gjorde så, och försöka tänka att det inte var meningen. Att försöka få dem att förstå att man uppfattar saker på olika sätt. Att hela tiden arbeta för att försöka lära dem respektera, och att ha större acceptans för varandra, i olika situationer.”

Lärare F:

”Om ett barn inte accepterar ett beteende som någon annan gör mot mig så måste man säga ifrån verbalt. Skulle det inte bli någon förändring och man känner att man inte klarar av att stoppa det här med sin verbala förmåga, så har vi från första början försökt pränta in dem att då får dem gå och hämta en vuxen. Det är viktigt att vi som vuxna inte bara går in och styr upp saker och ting för då löser man kanske den konflikten, men du hjälper inte barnen att komma ett steg längre fram i sin egen konflikthantering.”

Alla pedagogerna vill att barnen i den mån det går tar ansvar för situationen genom att visa större acceptans för varandra och verbalt försöka lösa saker och ting själva. Att barnen vågar säga ifrån innan något går för långt, om de inte accepterar ett beteende, eller om något inte går rätt till. Att ställa frågor till varandra för att se om det som hänt var meningen eller inte. Men också att man säger förlåt direkt om man av misstag gör något som kan uppfattas som menat. Ofta är det missförstånd som leder till konflikt. Om de inte själva kan lösa en situation ska de säga till en vuxen som då får försöka hjälpa dem att finna en väg.

Den sista frågan jag ställde till pedagogerna om barnen var hur de såg på *elevens förmåga* till *reflektion* över sitt *eget beteende*, detta med tanke på att svaret på frågan borde spela roll för hur de väljer att tillrättavisa barnen. Här tycktes alla vara överens om en sak:

Lärare A:

”De har inte så bra förmåga till det, tycker jag, utan är mer eller mindre egocentrerade. De har svårt att se hur deras beteende påverkar andra och därför är det viktigt i konflikt situationer att få dem att tänka till ”Hur tror du han reagerar när du gör så här!”

Lärare B:

”Jag tycker de är rätt dåliga på att se sin egen del i en konflikt. De ser det som någon annan har gjort mot dem men inte sin egen del i det. De kan inte riktigt se hela kedjan i en situation.”

Lärare C:

”Alltså det är väldigt olika var de befinner sig själva rent tankemässigt. Det finns de barn som aldrig reflekterar över hur de gör och vad de gör, för de ska först fram och anser att de har rätt till vad som helst och att alla andra har fel. De har väldigt svårt att se sin roll i det som händer. Sen finns det de barn som efter en gång så vet dem att ”hoppas det var fel” och det kommer jag aldrig mer att göra om. Vissa kan man sitta och prata med hur länge som helst och de intygar att de förstått men sen blir det likadant nästa dag igen. Men det är bara att fortsätta så att de får reflektera över sin egen roll i det hela.”

Lärare D:

”De har svårt för det, mycket svårt. Ska de reflektera över det så måste det vara lugnt och stilla runt dem. Men att reflektera har dem svårt med även om det inte finns några störande moment i bakgrunden. Vissa barn kan inte reflektera alls medan andra kan reflektera fullt ut. Men de flesta ligger nog i facket i mitten vilket innebär att de har svårt för det.”

Lärare E:

”Många gånger ser man att dem inte alls har någon förmåga. Dem kan inte alls se sin egen del i det hela. I vissa fall kan man se att dem reflekterat att det kanske var dumt det dem gjorde, men tyvärr alltför lite. Annars tror jag att vi haft mycket mindre konflikter om barnen själva kunnat inse sin egen roll.”

De flesta barn har svårt för att reflektera över sitt beteende och att se sin roll i olika situationer och är mer eller mindre egocentrerade, menade pedagogerna. Barnen såg ofta vad någon gjort mot dem men inte vad de själva gjort mot någon annan. Ska de reflektera så måste det vara lugnt och stilla runt dem. Barn har svårt för att se hela kedjan i en situation vilket är en mycket stor uppgift för pedagogen att synliggöra och uppmuntra till att utveckla. Ett sätt här är att uppmärksamma barnen till ett kontrollerat tänkande omkring situationen och att man som pedagog överhuvudtaget arbetar mycket med de socialpsykologiska aspekterna som pedagogiska utgångspunkter.

Det som står klart efter intervjuerna är att oavsett om pedagogen pendlar mot att ha ett mer *kontrollerat tänkande* eller *automatiskt tänkande* förhållningssätt mot barnen i praktiska situationer som kräver tillrättavisning, så vill pedagogen att ett barn som är i en problem situation med ett annat barn alltid ska försöka vara reflekterande och eftertänksam i sitt förhållningssätt mot den andre. Efter att varje pedagog klagat på detta så svarade de samtidigt att de flesta barn hade väldigt svårt för att reflektera över, om de över huvudtaget behärskade det. Barnen uppfattades också vara synnerligen egoistiska och ha svårt för att se sin egen roll i olika situationer och dem ville ofta att deras åsikter och tolkningar skulle vara de som gällde.

Det verkade som om detta var en svår ekvation att få ihop. Men vetenskapen om varför denna ekvation är svår kan kanske göra det lättare i vårt pedagogiska arbete. Det innebär också en tankeställare till pedagoger när det gäller hur vi väljer att tillrättavisa både varandra och barnen ute i verksamheten. Och eftersom vi i mitt tycke med all rätt ska ställa krav på hur barnen gör detta mot varandra är det ju faktiskt viktigt att vi själva agerar efter våra krav.

5 DISKUSSION

Jag blev tidigt blivit intresserad av hur pedagoger men även människor överlag väljer att säga ifrån när de upplever att något inte fungerar eller känns rätt. Under min utbildning till lärare med inriktning mot skola och fritid i ett helhetsperspektiv, har jag märkt hur svårt många blivande lärare, och vuxna kan ha för att släppa sitt eget perspektiv när de resonerar eller argumenterar. I mina ögon påminde de mig om någonting: om barn som desperat kämpar för att få sin vilja igenom. Vi går en pedagogisk yrkesutbildning som ska leda till utvecklandet av reflekterande vuxna som med olika metoder ska ”öppna dörrar”, och tillsammans med barnen upptäcka och utvecklas i en spännande värld. Detta kommer inte att vara en friktionsfri uppåtgående spiral, där allt pedagogen säger ständigt kommer att bejakas. Efter snart tre och ett halvt års utbildning känner jag att en viktig pedagogisk lärdom är att när det inte fungerar som man vill – istället för att falla in i regression, förnekande, aggressivitet eller rationaliseringar – försök tänka empatiskt. Försök se att det alltid finns andra sidor och känslor än de egna, vilket ju är en bidragande orsak till att världen är så spännande och intressant som den är. Vi bär alla på egna *scheman* (Aronson et al 2004) och vi tolkar alla världen på vårt eget unika sätt och det är endast i mötet, frågorna och dialogen som vi får en chans att betrakta varandras tolkningar.

En av de lärare på fältet som jag intervjuade tyckte att det här med att tillrättavisa elever i olika situationer var svårt och att han kände sig ambivalent inför många tillrättavisningar. Med detta och tidigare tankar som jag redovisat bestämde jag mig för att försöka undersöka hur det ser ut när vi tillrättavisar barnen i skolan. En ambition med detta är att bidra med en del av de teorier bakom vårt sätt att vara och tolka vår värld som finns tillgängliga och som kan hjälpa oss i vårt tänkande och bemötande av andra.

En av mina teoretiska utgångspunkter i detta arbete är hur vi människor upplever att bli tillrättavisade och att få kritik. Eftersom en av de starkaste drivkrafterna till vårt beteende är att upprätthålla en positiv självbild och självkänsla (Aronson et al 2004) är det kanske naturligt att många konflikter föds om vi uppfattar att omgivningen är kritisk och vill tillrättavisa oss. Att tala i positiva termer (Kimber 2003) om beteende eller situationer som vi vill arbeta för att förändra kan vara ett alldeles utmärkt pedagogiskt sätt att arbeta och samtidigt måna om bevarandet elevens eller medmänniskans självkänsla. Men också att när vi väljer att kritisera, och som Weisinger (2001) tar upp, tänka på att: ”Hur kan jag förmedla den här informationen så att personen blir mottaglig för den?” (s.21). Det gäller att skapa en pedagogisk situation där barn som inte gör som de vuxna vill, eller som de borde enligt samhällets gemensamma moral, ändå ges chansen till en positiv självkänsla.

Eftersom vi kan ha lätt för att möta människor med förutfattade meningar kändes det som en viktig del att ta upp och att belysa socialpsykologiska aspekter (Aronson et al 2004). Anledningen till att vi har förutfattade meningar beror primärt på vårt sätt att tänka. Detta kan vi göra kontrollerat, men för det mesta styrs vi av ett automatiskt tänkande, ett slags ”vanetänkande”. I resultaten från denna undersökning framstår det som barn i ännu högre grad använder sig av ett automatiskt tänkande än vad de vuxna gör. Det var så som pedagogerna pratade om barnen. Det synes som om barnen sällan tänkte efter i förväg om situationen de befann sig i tillät att de satt och pratade eller om de skulle lyssna, om de skulle skjuta bollen mot väggen med fönsterrutan eller mot väggen utan fönster, eller putta på en kamrat som verkar ha puttat på dig först. Det synes också som att barnen sällan tänkte i värderingar (något som dessutom är väldigt abstrakt) eftersom det skulle kräva ett kontrollerat tänkande. Pedagogerna i denna undersökning menade att detta innebar att i en situation där man ifrågasätter barnets handlande hela tiden försökte göra det med reflektionen närvarande och att man såg till många olika faktorer. Inte bara den konkreta situationen som innebar att barnet inte skötte sig, vilken var lätt att döma, utan försökte lyfta blicken bortom barnet och se den komplexitet som utgjorde barnets sociala verklighet. Det var viktigt att så ofta det bara gick försöka ta reda på hur barnet tänkte om situationen. Ibland visade det sig att barnet mycket väl hade koll på situationen men det var betydligt fler gånger som det var tvärtom.

Daniel Gilberts (Aronson et al 2004) teori om hur vi människor är sanningstolkare är ett spännande sätt att möta världen vilket också är anledningen till att jag tog upp den. Om man utgår från hans teori blir vikten av det man säger och sänder ut mycket viktigt då det av

många kommer att uppfattas som den totala sanningen om dig som person. Dessutom kommer många människor att skapa en bild av sig själva, en självkänsla, baserat på hur du väljer att tilltala eller uppföra dig mot dem.

Ett sätt att tolka svaren på frågeställningarna i detta arbete tycker jag är att de intervjuade fritidspedagogerna verkar ha två sidor, likt en spegel, i sitt sätt att tillrättavisa elever. Med detta menar jag att det verkar som om pedagogerna ibland ger barnen en större möjlighet till att spegla och träna sitt tänkande. Detta gör dem när de är den *kontrollerat tänkande* och lite mer reflekterande läraren. När detta sker träder i slutändan pedagogernas värderingar och *personlighet* starkare fram än när de vänder baksidan av spegeln till och låter den mer *automatiskt tänkande* och pliktmoraliserande läraren träda fram. Denna baksida av spegeln där barnen inte kan spegla sig lika lätt i lärarens personliga förhållningssätt symboliserar mer förnuft än känsla. En sida som enligt mig får stå som symbol för samhällets samlade värderingar om vad som är rätt och fel, vilket pedagoger i skolan också har som uppgift att synliggöra för barnen. Ur ett rent gränssättande perspektiv är den *automatiskt tänkande* läraren kanske tydligare på ett sätt, men det som ibland kan saknas är den personlighet och känsla som framsidan har. Den *automatiskt tänkande* läraren kan också vara mer komplicerad och abstrakt för barnen att tolka när det gäller var i problemet verkligen ligger, var förändringen måste ske. Det kan upplevas som om den *automatiskt tänkande* läraren ibland väljer att tillrättavisa som om saker och ting vore självklara, vilket de är utifrån ett vuxet perspektiv att se på saker och ting, men inte utifrån ett barns.

I slutändan tror jag det är viktigt att vara medveten om att varje tillrättavisningssituation faktiskt är en unik interaktion mellan en pedagog och hans elev. Att detta kräver ett flexibelt pedagogiskt förhållningssätt och där ibland det ena agerandet är att föredra framför det andra. Oavsett vilket fyller de båda förhållningssätten viktiga funktioner i skolan. Följande tre citat hämtade ur Lpo94 sammanfattar och stärker min slutsats, nämligen att: ”Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse”, men lika viktigt är att ”Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på”, och kanske viktigast av allt att ”Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall präglade verksamheten”. De sex fritidspedagoger som jag har intervjuat i denna undersökning förverkligar Lpo94: s skrivningar här, som jag tolkar det, mycket bra och med stort hjärta.

Jag skulle som avslutning på mitt arbete vilja förevisa den existentiellistiske danske filosofen Sören Kierkegaards insiktsfulla budskap till människan: ”För att hjälpa någon måste jag förstå mer än hon men först och främst förstå det hon förstår.”

6 SAMMANFATTNING

Det här är ett arbete som handlar om hur vi tillrättavisar elever. Min ambition har varit att som underrubriken på mitt arbete säger ta upp både den problematik och de möjligheter detta kan innebära.

Jag har i min litteraturredel tagit upp hur socialpsykologiska faktorer kan spela in för vårt sätt att möta och tolka världen. Vidare har jag valt att titta på vad litteraturen säger om vårt sätt att kommunicera och förhålla oss till retorik. En sista del i litteraturredelen har varit att titta på hur värderingar och människosyn kan påverka vårt sätt att vara.

I resultatbearbetningen redogör jag för mina intervjuer med sex stycken pedagoger som arbetar på fritids och deras sätt att tillrättavisa elever. Här analyserar jag och drar slutsatser samt kopplar till delar av det jag tagit upp i litteraturredelen. Intervjuerna är kvalitativa och tolkande i ett arbete med hermeneutisk anda.

I den avslutande diskussionen lyfter jag upp det på ett mer personligt och reflekterande nivå. Här berättar jag om vad det var som fick mig att skriva detta arbete och vad jag insett under arbetets gång.

7 LITTERATURFÖRTECKNING

Aronson, Elliot., Wilson, Timothy D., Akert, Robin M. (2004). *Social Psychology*. New Jersey: Pearson Education, Inc.

Egidius, Henry. (2000). *Pedagogik för 2000-talet*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Johannesson, Kurt. (2004). *Retorik*. Stockholm: Norstedts Förlag.

Kimber, Birgitta. (2003). *Att stå ut med busungar*. Solna: Ekelunds Förlag AB.

Koskinen, Lennart. (1995). *Vad är rätt? Handbok i etik*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.

Magee, Bryan. (1999). *Bonniers stora bok om filosofi*. Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB.

Mossmoda, Britt-Mari., Peterson, Mikael., Rönnholm, Inger. (2002). *Att vara chef och ledare*. Stockholm: Ekerlids Förlag.

Patel, Runa., Davidsson, Bo. (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.

Schultz Larsen, Ole. (1997). *Psykologiska perspektiv*. Lund: Studentlitteratur.

Statens kulturråd. (1992). *Nationalencyklopedin*. Höganäs: Bokförlaget Bra Böcker AB.

Svenska språknämnden. (1993). *Svenska skrivregler*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Utbildningsdepartementet. (2001). *Lpo 94*. Stockholm.

Vetenskapsrådet. (2004). *Forskningsetiska principer inom humanistiskvetenskaplig forskning*. Stockholm.

Wahlström, Gunilla O. (1999). *Gruppen som grogrund*. Eskilstuna: Liber AB.

Weirsoe, Bodil. (2004). *Empatisk kommunikation*. Lund: Studentlitteratur.

Weisinger, Hendrie. (2001). *Ge och ta kritik på rätt sätt*. Malmö: Richters Förlag AB

BILAGA

Konkreta situationer

Matsalen

Kalle vägrar att sitta vid samma bord som Jocke och markerar detta tydligt. Vad tänker och säger du samt vad vill du uppnå?

Samling

Du har en eftermiddagssamling med barnen. Anna och Amanda sitter hela tiden och småpratar och fnissar. Vad tänker och säger du samt vad vill du uppnå?

Idrotten

Marcus vill inte tillhöra det lag som han anser kommer att förlora dessutom tråkar han några av sina lagkamrater. Vad tänker och säger du samt vad vill du uppnå?

Rasten

Pelle kommer gråtandes mot dig och är tätt följd av Rasmus som upprört säger att han är oskyldig? Vad tänker och säger du samt vad vill du uppnå?

Reflekterande resonemang

- När tillrättavisar du en elev?
- Vad tror du det beror på att eleven måste bli tillrättavisad?
- Hur tillrättavisar du en elev som enligt dig behöver tillrättavisas?
- Vad är ditt syfte med tillrättavisningen?
- Finns det tillfällen då du känner att du når fram med ditt budskap till eleven?
- Hur vill du att en elev ska tilltala en annan elev när de hamnar i en konflikt situation?
- Hur ser du på elevers förmåga till reflektion över sitt eget beteende?