

乌普萨拉大学

ILU, 特殊教育学, 20p

论文, 5p

2002 年春

课堂中的心理学

运用四屋变换模型于二、三年级学生的一项实验

作者:

Ulla Janssen

指导人:

Kerstin Fernholm

引言

本报告记录了我于 2000 年秋季至 2002 年春季，在二、三年级学生的课堂上使用一种心理模型的情况。

该模型通常称为四屋变换模型，由资深教育学和心理学讲师 Claes Janssen 设计。他的博士论文《个人辩证法》（1975）探讨了对于自我审查制度的态度，促进了四屋变换模型的发展。自那以后，该理论得到了广泛的支持，正作为工具用于个人和组织发展中。我不打算在本报告中详细阐述该理论，有兴趣的读者可以参阅 Claes Janssen 著的《与上帝同笑》（1995）中的一章“满足中的自我宣言”。更为详尽的阐述请参见他的《四屋变换》（1996）。

四屋变换理论是当参与者将关键字放置在四个不同的房间时，他们自己创造的。以下是该矩阵样子的一例：

四屋变换

满足	恢复
平静	渴望
有效	强壮
自我喜欢	健在
归属感	像气球
放松	生长
感觉良好	温暖
满意	创造性
勤奋	勇敢
愿意妥协	富有洞察力
拒绝	困惑
恼怒	担心
紧张	受挫
呆板	缺乏自信
没人感谢我	狂怒
艰难	质疑
深奥	难过
僵硬	受惊
严厉	遭人遗忘
漠不关心	深陷混乱

我在自己和其他成年人身上看到了四屋变换的积极影响，所以对我而言，对孩子们使用相同的模型很自然，尽管该模型原本是用于成年人的。

多年的思想准备最终让我敢于尝试将该模型用在孩子身上。作出这决定的原因之一源自我在 2000 年夏参加一门特殊教育课程中读到的文献。除了主题 1 “一种特殊教育方法”

和主题 2 “青少年的社会情感问题”，我对读到的其他书籍印象尤深（见附录 1）。我由此深信，即使是孩子们也需要语言来表达感受和经历。文献还描述了给孩子们提供安全、宽松环境的重要性。它处处体现着对孩子的整体印象，这让我注意到学校系统的价值基础是多么薄弱。在瑞典教育课程（LPO，1994）中，没有任何文章涉及我们这些教育家该如何帮助学生培养情感和情感移入能力。

目的

在课堂中使用四屋变换模型旨在探索建立孩子间表达感受的共同语言的可能性，并从孩子们身上反映、实践更深一层的资质，尤指孩子们领会情感的能力。Ulla Holm（1995）在所著中毫无保留地指出了培养、提高情感移入能力是可能的。我的另一目标是在孩子群体中营造安全的氛围。

问题

- 为了建立该模型，是否可能在孩子们身上使用成年人已用的相同方法？
- 孩子们会有热情、积极参与其中吗？
- 这种工作方式能否提高孩子们对自身和他人情感的认知，以此提高他们的感情移入能力？

方法与文献回顾

我的课堂中目前有 21 名孩子，11 名女孩和 10 名男孩。有一个男孩在模型建立之初不在场，他是在二年级的春季学期加入本班的。

孩子们和我一起建立了四屋变换模型，此后它成了课堂上的工作方式，并且它与其它教学任务同等重要。坚持使用该工作方式才能让孩子和我感到它真实存在，所以持续性很重要。

特殊教育课程带头人 Annie Åkerstedt Berg 于 2001 年春在斯特兰奈斯作了一场关于与孩子沟通的讲座。她推荐了几本书，之后我在斯特兰奈斯市图书馆找到了它们。其中一本 Ulla Holm 著的《好，是不够的》对我帮助尤大。当我阅读 Daniel Goleman 的书《情商》时，我欣喜得像发现了金矿。这些文献坚定了我在工作中的想法和经验。而 Claes Janssen 的书给予了我使用该模型必需的理论知识。

2002 年 3 月，我开展了对孩子们的群体面谈，每组 4 至 5 名儿童。我用录音机记录，这样就不必在交谈中笔录，以便更加注意孩子们的话。随后，我根据录音记录下以后使用到的信息。

在这期间我一直在写日记，记录孩子们的话语和他们面对不同情形的反应。

从 2002 年 1 月开始，我定期与哥德堡的一名特殊教育学家电话联系。她在三年级学生的班级中使用该模型。

自 2000 年夏，当我打算在教室中尝试运用四屋变换模型时，我与该理论的创始人 Claes Janssen 保持沟通。同时他也是我丈夫。

实施

我没有用“满足、拒绝、困惑、恢复”的标题，而是用了一部分宜家材料中的“人物画像”，这些材料原是用来培训经理的。见《宜家装点的四屋变换》(1999)。我把画像放大、分别粘在 A3 大小的纸上，在建立模型前几天将它们放在白板上。孩子们很好奇，想着白板上的是什么。我只是遮遮掩掩地说，他们很快就会知道的。

然后激动人心的时刻到了：一天早上我让孩子们聚集到白板前，确切地说是其中一半的孩子们。我们开始讨论他们如何推测各房间人物的情感。我把他们的想法记在一本大笔记本上，因为不希望另半个班的孩子们受这些想法的影响。孩子们很活跃、非常积极地参与其中。

第二天，当我们聚集在白板前，我们讨论了当人怀有这些画像的情感时，会对他人有什么反应。讨论很有意思，孩子们的许多观点富有智慧，我把这些话也记在了本子上。

我们对另一半的班级孩子作了同样的尝试，而他们挑的词往往和第一组的孩子相同。

这两组的第一步都完成了之后，就该是全班同学挑选最为相关的词放入相关房间中了。当两组选了相同的词时，它在模型中的位置当然就定下了。剩下的词我们反复讨论，直至达成一致。然后我把相关的词写在每个房间里。至此我们已建立了自己的四屋变换，孩子们和我都很满意、倍受鼓舞。

自然，现在下一步是给每个房间的“人物”找一个代表各自状态的名称。全班聚在一起，我们阅读了列表中的词，再次看了看人物的面部表情。孩子们有很多提议，我们讨论得很不错，有重点地考虑了这些词的真正意思，寻找给每个房间的标题。终于我们找到了大家都能接受的四个名称。这是 2A 班的四屋变换的样子：

NÖJD



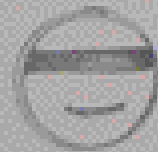
pigg 🤩 tycker om
 lycklig 😊 hjälpsam 🤝
 toppen 🥳 glad 😄
 snäll 🥰 trevlig 😊
 kär 🥰 stolt 😊
 lekfull 🤪
 fyller ör roligt 😄

FULL I SJUTTON



full i sjutton 🤩 speciell 🤩
 toppenglad förväntningar
 strålande sol vill mycket,
 kan allt 🤩 "hoppstuttig"
 gladast av alla 🤩 nåll
 andra blir glada av mig
 drömmer bra drömmar

VILL INTE



trist 😞
 trött 😞
 snål 🤨
 vara ifred
 avundsjuk
 klump i magen
 tycker inte om
 vill inte ha hjälp
 sjuk
 svart sjuk

dum
 ful
 utanför
 ensam
 inte visa
 ingen kul
 onö i bröstet
 otrevlig
 stöddig
 gråta ihuti

VILL



dum 🤩 känner sig knäpp
 rädd 🤩 vågar inte
 vill säga ifrån vill vara med
 vill leka igen vill ha hjälp
 behöver hjälp börjar om
 vill vara snäll mår inte bra
 gråter vill ha kompisar

孩子们的四屋变换

<p>满足</p> <p>活泼 开心 伟大 友善 亲爱 顽皮 过生日 受喜爱 助人为乐 乐意 令人愉快 自豪 美好 可笑</p>	<p>兴高采烈</p> <p>兴高采烈 乐意 最灿烂的阳光 实干精神 无比幸福 他人因我而快乐 做好梦 特殊 期待 需要很多 跳舞 肆意</p>
<p>不需要</p> <p>迟钝 试过了 吝啬 独自一人 羡慕 心中不安 不喜欢 不需要帮助 生病 嫉妒 沉默 丑 外面 孤身 不出现 没欲望 胸闷 不友好 顽如坚石 内心流泪</p>	<p>需要</p> <p>哑 害怕 需要有自己的观点 想再玩一次 需要帮助 想变好 哭泣 犯傻 不敢 希望加入其中 需要帮助 重新开始 感觉不舒服 需要伙伴</p>

我没法排除这种可能性，即我可能影响了孩子们选的词和“画像”的名称。开心的微笑或皱眉头很可能已经给孩子们传递了清晰的信号。

现在剩下模型最激动人心的部分工作了。照理它是课堂日常工作的一部分。

我拿了些直径 3 厘米、背后附磁石的黄色纽扣。孩子们人手一块磁石，他们称之为“圆点”。（下文我将简称其为“磁石”或“圆点”。）孩子们用防水笔在各自的圆点上写下名字，他们用自己的方式装饰了他们的圆点。

我引导孩子们思考，他们的感受与哪个人物的情感最相符。随后那天里他们一旦想出了自己相符的画像，就把自己的圆点放在那个房间中。大多数的孩子很热心，当课堂上他们就把自己的磁石放上模型了。白板前人头拥挤。有些孩子打算多等一会儿再决定放在哪儿，而还有些孩子在短短的数小时里几次挪动磁石。教室里，氛围特别。当所有人的圆点放置完毕，我问孩子们能否说明这样放置的原因。许多孩子举起手，看来很多孩子都想谈谈现在的状态。

接下去的一周，白板前有许多活动。当有孩子起身移动圆点时，另一个孩子即刻起身干同样的事。这往往不是深思熟虑的行为，常常是出自新鲜感的吸引。有时我怀疑把自己带到了什么样的局面，我觉得教室里有点混乱。我原本的目标是让移动圆点的孩子告诉我，为什么想要挪动它。现在看来，这样问几乎不可能了。当我注意到一个变化时，问了问孩子，有时他们会告诉我。这有可能出于一只死去的动物、某人课间很卑鄙、或者数学书上某部分很无聊，也有可能因为放学后要和朋友玩耍、或与母亲逛街买衣服。总而言之：都是挺普通的事。不想谈论原因的，总是那些从上面的房间往下移动圆点的孩子。当他们不想说的时候，我当然尊重他们。有意思的是，尽管他们不愿说原因，但他们还是想移动圆点，仿佛公开了自己的心情不佳，可以使他们心情舒畅些。

一段时间之后，孩子们的行为模式发生了变化，变得更稳定了。因此对我而言更容易观察模型中发生了什么。我同时感到，孩子们移动圆点的原因有些改变了。一个女孩把圆点移至“不需要”，我问她是否能讲讲原因。她摇摇头，但说她愿意私底下告诉我。（我一直是当着全班的面提问的）我们谈得很不错，她说她不像其他大些的女生那样，课间有好朋友可以一起聊天，心里挺难受的。我很容易察觉了她的孤独感，而且这女孩看上去挺愿意把她的感受向我倾诉的。我须要补充一下，这女孩不孤僻，她在班上有许多朋友，男孩女孩都有。

我想分享的另一个阳光故事，是关于班上的一名男孩，他在校内外的生活中经历了一段很艰难的时光。一次，他受邀给全班上堂有关钓鱼的课，而钓鱼是他最大的爱好。他非常高兴，立刻开始讨论他要带到课堂上来的书籍和设备。随后当我们午餐时，他突然大叫：“Ulla 上帝，能给其他人讲讲自己非常喜欢的东西，这是多么有意思的作业啊。我想我已经直接移到了‘兴高采烈’了！”

复活节假期之后，班上新来了名男生。他暑假从达拉纳市搬来斯特兰奈斯，原本在斯特兰奈斯的另一所学校上二年级，但后来随家庭搬到了市里的另一片区域，就加入了我们班。一个孩子告诉他如何使用我们的“脸”。待他明白了以后，他拿到了一块磁石，写上名字。然后他很果断地走近白板，搬了把椅子并爬上去（他很矮，只有这样才能够得到），把他的磁石放在了“不需要”。我问他，是否愿意告知原因，他说他想念在达拉纳的学校和朋友。他在斯特兰奈斯一点也不开心。我告诉他，理解他的心情，因为我上学时也有过同样的经历。第二天早上，他爬上椅子并把磁石放置在“满足”里。我欣喜地问他发生了什么，他简单地说，他已经明白他不可能再回到达拉纳，因为他父亲的工作在斯特兰奈斯。他说他觉得最好还是不要难过了，因为这不能改变什么，而是去试着适应新环境。

春季学期开始有段时间了，我注意到孩子们不再使用该模型了。它就像一幅挂在墙上很久的画，没人像在注意它。或多或少，这些磁石总在那些位置上。我于是决定把模型从白板上取下来，看看会发生什么。我把磁石移到一边去。几天后一个男孩问我那些“脸”到哪里去了。可惜我当时没记录下我的回答，而且也记不清楚了。我想我的回答或多或少符合我的想法：不如休息下，看看是否有孩子想念这模型。我记得一些孩子对此有所微词，不过马上停止了。大约一周后的一天，我走进教室：一个女孩已经在白板上画了一个四屋变换模型，面部表情和我们以前用的相似。她也把自己的磁石放在了一个房间中。对我来说，这是个很明确的信号：缺少模型的时候，它的生命力犹存。我问孩子们是否希望我把模型继续放在白板上，他们说希望我第二天就这么做。孩子们把磁石放入其中。依然有许多关于这模型的活动，但这次我边观察边笑了：经过几天后，这样的局面稳定了下来。

秋季学期开始时，白板上的模型和磁石的位置与暑假前的一样。暑假里白板是要被擦洗的，所以在把它拿下前我依样画下了这些磁石的摆放位置。看着孩子们仔细地阅读每个房间的关键词、审查磁石是否摆放正确了，是件很有意思的事。接下去的故事有点像童话，但却是真的：我观察到，所有的磁石都在模型的上半部，我问孩子们有没有想到是什么原因。一个女孩立即回答：可是 Ulla，你没发现吗，这不奇怪。新学年又开始啦！

一段时间后，我想我看到了孩子使用模型时的变化。他们更经常不说明把磁石放在“不需要”和“需要”（下半部）的原因。一个男孩说是家庭原因，他母亲很可能希望他留在家中。我问他是否有人可以倾诉，他让我相信他有。两天后，他很高兴地跑来告诉我事情解决了，并把其磁石放在了“满足”中。

有时，两个孩子会在课间进来，一脸严肃，把磁石移到下半部。他们告诉我下课时他们打了架。下一刻，他们又告诉我，已经和好了。

2002 年 3 月中旬，我开始与孩子们交流他们在教室中使用四屋变换的经历。当我同时与四五个孩子在另一房间交谈时，助教照看着整个班级。为了不在谈话中做笔记，我用了录音机。我们围坐一桌，麦克风在中间，面谈更像是个轻松的聊天。孩子们看上去充满期待，热情地描述了他们的想法和感受。和他们交谈很有趣。他们说的许多话富有智慧，我感觉我们本可以一直坐着聊下去。

我给孩子们的第一个问题是，他们在教室中使用四屋变换模型的感受。所有孩子都说很好。我下一个问题很自然就是，为什么觉得这么好。这个问题的回答揭示了该模型有用的两个领域。第一个领域，所有学生都提到了，这个模型好在让他们看到了彼此的心情。第二个使用的领域是让他们向他人展示自己的心情。这里有几个第一领域的例子：一个女孩这样描述：“如果我看到 K 同学身处‘不需要’或‘需要’中，我就知道他心情不好，理解了为什么他课间不那么友好。想到这些，我就不会为他的不友好感到沮丧。”某 O 男孩很认真地告诉我一天他看到 L 同学把磁石移到了“需要”。O 同学问他为什么，他说胃疼，想打电话给母亲。那天来了个代课老师，觉得向她寻求帮助很难。O 同学于是告诉老师，L 同学需要打电话给家里，因为他希望母亲来接他。他的希望实现了。O 同学说完这个故事的时候很高兴。一个女孩很有道理地说，如果你看见某人在“需要”或“不需要”，你就会更谨慎、不会对那人开玩笑。现在是第二个领域的几个例子，即给自己一个对他人展示心情的机会：“如果我感到胃不舒服，随后老师问我是否想谈谈这事。”K 同学说道，他是个教室里的捣蛋鬼。一个常在课间被 K 同学作弄的女生说：“如果我和 K 在课间打架了，我们就要在课堂上讨论

下这事。”另一女孩大笑说：“能讨论下心情，很好啊！”还有一个男孩说这模型使人明白自己的感受。我当时可能看上去有些困惑了，问他这话是什么意思。他回答说：你也许不能一直思考自己的感受，所以你不理解自己难过或开心地到处游走的原因。

如果你没有思考自己的感受，这就跟没有意识到自己的感受一样，感受从某种角度来说与原因分开了、与使你有这种感受的原因分开了。然后你就不理解为什么感到难过或开心。正如那男孩说的。

我对孩子们的下一个问题是，如果我们把“脸”拿出来、不再使用四屋变换模型了，他们觉得会怎么样。除了男女孩各一名外，其他人都觉得把模型保留下来是重要的。这两个不认为其重要的学生，说是否取下来与他们无关。一个男孩静坐了相当长一段时间后，若有所思地说：“早上来到教室，看到‘脸’不在了会感到陌生和空虚。总有同学把磁石移来移去的，我常会看看他人的圆点放在哪儿。”一个面带忧愁的女孩，在解释希望在教室保留该模型时说：“能把自己的心情展现出来，比憋在心里强多了。”

我问孩子们的最后一个问题时，如果他们面前不再摆放着这个带“脸”的模型，他们是否清楚自己磁石的放置位置。所有孩子的回答都是肯定的。

结果

首先重复一下我在论文伊始提出的问题：

- 为了建立该模型，是否可能在孩子们身上使用成年人已用的相同方法？
- 孩子们会有热情、积极参与其中吗？
- 这种工作方式能否提高孩子们对自身和他人情感的认知，以此提高他们的感情移入能力？

很清楚，将四屋变换的方法转移到孩子们身上，与他们共同建立这个模型，效果很好。我很明确地看到了孩子们参与其中的积极性。尤其是从 O 同学的话中，我感受到了其情感意识。在谈话中孩子们提到，了解同学们的心情以更好地理解他们的行为，并善待心情不好的同学，这些很重要。尽管我没有在实验前检验孩子们的情感移入能力，但我仍能得出结论，使用四屋变换模型强化了这种能力。

讨论

在课堂中使用四屋变换很有意思，也很刺激。毫无疑问，它对孩子和我有了积极的影响。

当然，每种促使孩子们积极参与到理解自己情感的工作方法都是好的。在《情商》(1995)中，Daniel Goleman 引用了 Nueva 学习中心主任 Karen McCown 的话。该中心是旧金山的一所研究“自我认知”学科的学校。

“学习不会脱离孩子的情感而发生。在情感上合格，与数学和阅读的学习过程同等重要。”（第 325 页）

在我看来，四屋变换比我所见所闻的其他方法优越的原因有二：第一，是孩子们自己建立了该模型。这成了他们的产品，他们理解字词的真正意思，对该模型怀有自然的归属感。第二，该模型能得到即刻的反馈。它是融入了课堂日常活动的工作方法，创造了一种独特的持续性，其它许多方法无法与之相提并论。你可能经常听到这样的话：“在周四的某个时间，我们将用 45 分钟研究情感。”

其它效果和观察

除了我在“结果”一栏回答的问题，四屋变换模型对孩子和我还有其它的积极效果。第一点，很有意思的是，这些孩子们的工作能力比我记忆中的以往任何班级都要强。我自 1969 年毕业当教师开始，至今已经带了不少班级，而这个班级的学生几乎总是坦率、好学、有热情，在我印象中比我以前的学生学得更轻松，我感觉他们学得几乎毫不费劲。对于学校里什么是重要的，我自己的观点已有部分改变，这肯定在这过程中起了作用。但事实依旧是，课堂中对特殊教育的需求是很小的。例如，除了一个孩子外，班上的其他同学都能很好地阅读。基本上所有的人在学习中态度积极、心情愉悦。在 Goleman 的书（1995）中写了美国已为数不少的社会情感能力项目，这些肯定了我的经验。他提到了对参与这些项目的学生和未参与学生的客观评估。孩子们的行为是由独立观察者评估的。

“总结一下所有的评估，根据观察到的孩子们的情感、社交能力，教室内外的表现和综合的学习能力，结果是能得到肯定的。”（第 350 页）

“特别有意思的一点是，情感能力课能提高孩子们在常规学科上的表现。这已不是第一次被发现了，你能从一次又一次的此类研究中获悉。”（第 352 页）

当然这让我更确信，在学校里留出空间和时间给情感的重要性。等到秋季我带新班级的学生时，我会用与第一次同样的工作方法，与一群新的孩子们建立新的四屋变换模型。这让我感到激动！

如果要能够在孩子身上使用，你必须要有与这模型明确的联系，理解它基于的理论基础。否则，这可能很容易就成了“蜉蝣”，有短命的趋势。（有课程可以使你在六天内成为该模型的认证使用者。）

我观察到，与以往不同，我没有遭受被班级疏远的不安感，尽管这是我教过的“最好”的班级。我想，一种解释是，通常人觉得要远离你感到“不完整”的东西比你认为是“完整”的东西要更难。我感到，孩子们已经作好了充分的准备。而且我也因特殊教育课程，对我自己的角色——教师，有了更专业的态度。

这种工作方法使我从孩子们身上发现了更多的资质，因为我没有仅仅只关注着学校里的传统学科。我信任我的学生，我觉得我委派学生去做的事比以往都多。这提升了孩子们的责

任感，帮助他们成长。

面谈

我与孩子们的面谈很好玩也很有意思。在这种情况下，比起调查问卷或其他书面的评价表，我觉得面谈是最佳的方法。首先，我准备了多人面谈和一对一面谈。一对一面谈主要是针对那些使用模型时反映出不同行为的孩子。由于种种原因，我最终还是全部采取多人面谈的形式，觉得这是个好决定。面谈中，孩子们之间有互动，相互之间带来新观点、分享想法。也许有可能他们相互之间影响了各自的答案，但我的印象是，孩子们反映出了真实的想法，并没有妥协。我明确地注意到，孩子们喜欢这面谈。他们很严肃，同时在对着麦克风讲话时很开心。而且他们非常渴望听到结果。我思索了以后，觉得这种评价方式应该成为所有学校工作中自然的一部分。这让孩子们感到自己是工作流程中的一份子，同时也带来了很有价值的信息，如果不采用这种方法就不会得到。

日记

这是我第一次在工作中那么持续地记日记。然而现在该实验结束后，我发觉自己本应做得更仔细、更准确的。有时我对自己说“哦，这个我不会忘记的。”但我恰恰却忘了。当我阅读自己的笔记时，我就能想起我记下一个孩子说的话时教室里的氛围。能够做到这样，感觉很特别。同时能清楚地看到事情发生的时间，这很有价值，因为这也被证实很难记住。

与特殊教育学家 L 的谈话

我在哥德堡有个好朋友，是名特殊教育学家，每周有两堂课教授一个非常困难、要求苛刻的三年级班级。春季学期里，她打算在教室里尝试使用四屋变换模型。她工作的学校在哥德堡郊区，那儿的问题比我工作的地方棘手的多。L 从 2001 年秋季开始教这个班级。

因为使用的时间尚很短，很难评估该模型在哥德堡课堂里的效果。但很清楚，L 正努力地应对一个与我班特点不同的问题。孩子们不习惯口头交流，他们“用肢体”。他们的语言很贫乏、很粗糙。他们没什么耐性，一旦感到疲倦就变得挑衅。

L 和我每周日下午保持电话联系，我们交流思想和经历。这很有收获。L 描述她使用四屋变换模型的工作为“两个进步和一个倒退”。

正如我在“讨论”部分开始时提到的，我觉得持续性和即时反馈很重要，这样才能使模型最好地得以运用。这在哥德堡的那个例子中时几乎不可能的。须要在教室里的时间要远比 L 的长。而且，要在来到一个群体之后，改变他们已经形成的不良行为模式很难。我想，如果 L 有可能在一年级时就带这个班的话，情况可能会好很多。Goleman (1995) 写到：

“这意味着，学校的责任加重了，如果家庭没能教好孩子如何与其他人相处，我们就必须采取措施。也许没有其他什么领域，老师的能力有如此重要，因为老师自己就是榜样，是有否情感能力的鲜活例子。每次老师对学生所作所为的反应，同时也是让 20 或 30 个孩子们学习的机会。

因此，我的想法当然是，你越早进入孩子群体，就越有有利的条件给孩子们树立积极向上的榜样。

与理论创始人的谈话

作家们往往会在书中感谢人，感谢他们“使此书得以出版”。尽管我没有写书，但我仍然希望说说我与 Claes Janssen 交谈的重要性。他能解释事件的过程和在孩子群的发展情况。这些教了我很多，加深了我对教室里常发生的种种不同过程的理解。我们有过数不胜数的交谈和讨论，给了我启示。我们很多次比较了对成年人的研究和四屋变换模型，而我们也确定了要在孩子身上运用该模型，至少要用部分不同的方式。如果孩子们心情不好，他们能毫不犹豫地把自己置身“不需要”（等同于“拒绝”），而成年人不会选那个房间。成年人不想表现出来他们的心情，也许他们也瞒着自己。这点是值得考虑的。

附录1

Andersson, Inga (1996). *Samverkan för barn som behöver*. Folksam Förlagservice.

Atterström, Hans & Persson, Roland S. (2000). *Brister eller olikheter*. Studentlitteratur
Carlgren, Ingrid (1999). *Miljöer för lärande*. Studentlitteratur.

Duvner, Tore (1994). *Barnneuropsykiatri, MBD/DAMP, autistiska störningar, dyslexi*. Liber.

Hägg, Kerstin & Kuoppa, Svea Maria (1997). *Professionell vägledning med samtal som redskap*. Studentlitteratur.

Larsson-Swärd, Gunnel (1999). *Åtgärdsprogram för barn i behov av särskilt stöd*. Studentlitteratur.

Nilzon, Kjell (1999). *Barn med känslomässiga problem*. Studentlitteratur.

Wahlström, Gunilla (1997). *Kirre – en bok om att möta, vårda och fostra trasiga barn*. Runa Förlag.

Westwood, Peter (1998). *Commonsense Methods for Children with Special Needs*. Routledge.

Iglum, Lisbeth (1999). *Om de bara kunde skärpa sig! Barn och ungdomar med DAMP/MBD, AD/HD och Tourettes syndrom*. Studentlitteratur.

Kimber, Birgitta (1993). *Att stå ut med busungar eller Boken som lockar fram kraften hos de vuxna*. Ekelunds förlag.

文献

Goleman, Daniel (1995). *Känslans intelligens*. Wahlström & Widstrand

Holm, Ulla (1995). *Det räcker inte att vara snäll*. Natur & Kultur

Janssen, Claes (1975, 2 uppl.1981): *Personlig dialektik*. Liber.

Janssen, Claes (1995). *Skratta med Gud*. Wahlström& Widstrand

Janssen, Claes (1996). *Förändringens fyra rum*. Wahlström & Widstrand

Janssen, Claes & Oxelman, Tomas (1999). *Fyrrummaren möblerad av IKEA*
Inter IKEA Systems B.V.

Utbildningsdepartimentet (1998). *Lpo 94*. Fritzes offentliga publikationer