

UPPSALA UNIVERSITET  
ILU, specialpedagogik 20p  
Examensarbete 5 poäng  
VT 2002

# **PSYKOLOGI I KLASSRUMMET**

**Ett försök med den så kallade Fyrrummaren  
i årskurs 2 och 3.**

Författare:  
Ulla Janssen

Handledare:  
Kerstin Fernholm

# INNEHÅLL

<b>Inledning</b> .....	1
<b>Syfte</b> .....	2
<b>Frageställning</b> .....	2
<b>Metod</b> .....	2
<b>Genomförande</b> .....	3
<b>Resultat</b> .....	8
<b>Diskussion</b> .....	8
<b>Bilaga 1</b> .....	12
<b>Litteratur</b> .....	13

## Inledning

Det här är berättelsen om hur jag använde en psykologisk modell i min klass under årskurs 2 och 3, ht. 2000 t.o.m. vt. 2002.

Denna modell, som i dagligt tal kallas Fyrarummaren har konstruerats av Claes Janssen, docent i pedagogik och psykolog. Hans doktorsavhandling *Personlig Dialektik* (1975) som handlar om censurattityder utmynnade i Fyrarummaren. Modellen har sedan dess fått ett brett användningsområde både i personlig utveckling och organisationsutveckling. Jag kommer inte att beskriva modellen i detalj här. Den intresserade kan läsa en sammanfattning i C. Janssens bok *Skratta med Gud* (1995). Kapitlet heter "Att nöjdförklara sig". Mera utförligt beskrivs modellen i hans bok *Förändringens fyra rum* (1996).

Fyrarummaren är en vardagspsykologi som byggs upp av deltagarna själva när de placerar nyckelord i de fyra "rummen". En sådan matris kan se ut som nedan

### FYRARUMMAREN

<p><b>NÖJDHET</b></p> <p>lugn effektiv tycker om mig själv tillhörig avspänd har det skönt tillfredsställd flitig kompromissvillig</p>	<p><b>INSPIRATION</b></p> <p>ivrig stark levande som en ballong växande varm kreativ modig insiktsfull</p>
<p><b>CENSUR</b></p> <p>irriterad spänd fyrkantig ingen tackar mig hård abstrakt frusen sträng likgiltig</p>	<p><b>FÖRVIRRING</b></p> <p>bekymrad splittrad saknar självförtroende rasande tvivlande ledsen rädd utanför i kaos.</p>

Eftersom jag sett den positiva effekten av Fyrarummaren på mig själv och andra vuxna var det den modellen som föll sig naturlig att använda, trots att den utvecklats för och med andra vuxna.

Det har tagit flera år av mental förberedelse innan jag vågade mig på att pröva modellen. En anledning till att jag äntligen bestämde mig var den litteratur till 20-poängskursen i specialpedagogik jag läste sommaren 2000. De böcker jag då främst tänker på är de jag läste i anslutning till Tema 1 – Ett specialpedagogiskt synsätt och Tema 2 – Socioemotionella problem hos barn och unga. Se bilaga 1. Jag stärktes då i min övertygelse att även barn behöver ett språk för sina känslor och upplevelser. Samma litteratur beskriver också vikten av ett tryggt, tillåtande klimat i barngruppen. Litteraturen genomsyras av en helhetssyn på barnet, och jag blev uppmärksam på den snävhet som finns i skolans värdegrund. Det står ingenting i *LPO* (1994) om att vi pedagoger ska hjälpa eleven att utveckla sin känslomässiga och empatiska förmåga.

## Syfte

Syftet med det här arbetssättet i klassen var att undersöka om det är möjligt att med hjälp av Fyrarummaren bygga upp ett gemensamt språk för känslor med barnen och att lyfta fram och öva fler kompetenser hos dem. Jag tänker då främst på deras förmåga att känna empati. Ulla Holm (1995) skriver utförligt om att det går att öva upp den empatiska förmågan. Att skapa trygghet i barngruppen fanns också med i mina tankar.

## Frågeställningar

- \* Skulle det gå att överföra metoden för att bygga upp modellen, som är utprövad för vuxna, till barnen?
- \* Skulle barnen bli engagerade och entusiastiska?
- \* Skulle det här arbetssättet öka barnens kunskaper om sina egna och andras känslor, och därmed öka deras empatiska förmåga?

## Metod

I klassen finns för närvarande 21 barn, 11 flickor och 10 pojkar. En pojke var inte med när vi byggde upp modellen. Han kom till klassen under vårterminen i årskurs 2.

Barnen och jag har tillsammans byggt upp en Fyrarummare. Den har sedan funnits i klassen som ett arbetssätt, med samma rang som skolarbetet i övrigt. Det har varit viktigt med kontinuitet för att arbetssättet skall kännas levande för barnen och mig.

Annie Åkerstedt Berg, projektledare för specialpedagogikkursen, hade vårterminen 2001 en föreläsning i Strängnäs som handlade om samtal med barn. Hon rekommenderade då ett antal böcker som jag sedan kunde rekvirera genom Strängnäs stadsbibliotek. Av de böckerna har jag framförallt haft användning av Ulla Holms bok *Det räcker inte att vara snäll*. När jag fick Daniel Golemans bok *Känslans intelligens* i min hand tyckte jag att den var en guldgruva att ösa ur. Litteraturen har främst fungerat som en bekräftelse på tankar jag haft och erfarenheter jag fått under arbetets gång. Claes Janssens böcker gav mig den teoretiska kunskap som är nödvändig för att använda modellen.

Under mars månad 2002 gjorde jag gruppintervjuer med barnen. Grupperna bestod av fyra till fem barn. Jag använde bandspelare för att inte behöva skriva under tiden, utan koncentrera mig helt på vad barnen sade. Dessa intervjuer har jag sedan lyssnat på och antecknat det jag hade användning för.

Under den här tiden har jag gjort dagboksanteckningar, som handlat om vad barnen sagt och hur de reagerat i olika situationer.

Sedan januari 2002 har jag haft regelbundna telefonsamtal med en specialpedagog i Göteborg som prövar Fyrrummaren som arbetssätt i en årskurs 3.

Från och med sommaren 2000, då tankarna på att pröva arbetssättet i min klass tog form, har jag haft regelbundna samtal och diskussioner med upphovsmannen Claes Janssen, som är min man.

## Genomförande

Istället för rubrikerna Nöjdhet, Censur, Förvirring och Inspiration använde jag de "gubbar" som finns i IKEA:s material för utbildning av chefer, *Fyrrummaren möblerad av IKEA* (1999). "Gubbarna" förstörde jag och klistrade upp på varsitt A3-ark som jag fäste på whiteboardtavlan några dagar innan vi började bygga upp modellen. Barnen blev nyfikna och undrade vad det var för något som satt på tavlan. Jag var hemlighetsfull och svarade bara att de snart skulle få veta vad det var.

Så kom det spännande ögonblicket när jag en morgon samlade barnen framme vid tavlan. Det var en halvklasslektion. Vi började samtala om hur de trodde att "gubbarna" mår i de olika rutorna. Jag var sekreterare och skrev deras förslag på ett blädderblockspapper. Detta för att inte nästa grupp skulle influeras av första gruppens ord. Barnen var mycket aktiva och påfallande engagerade.

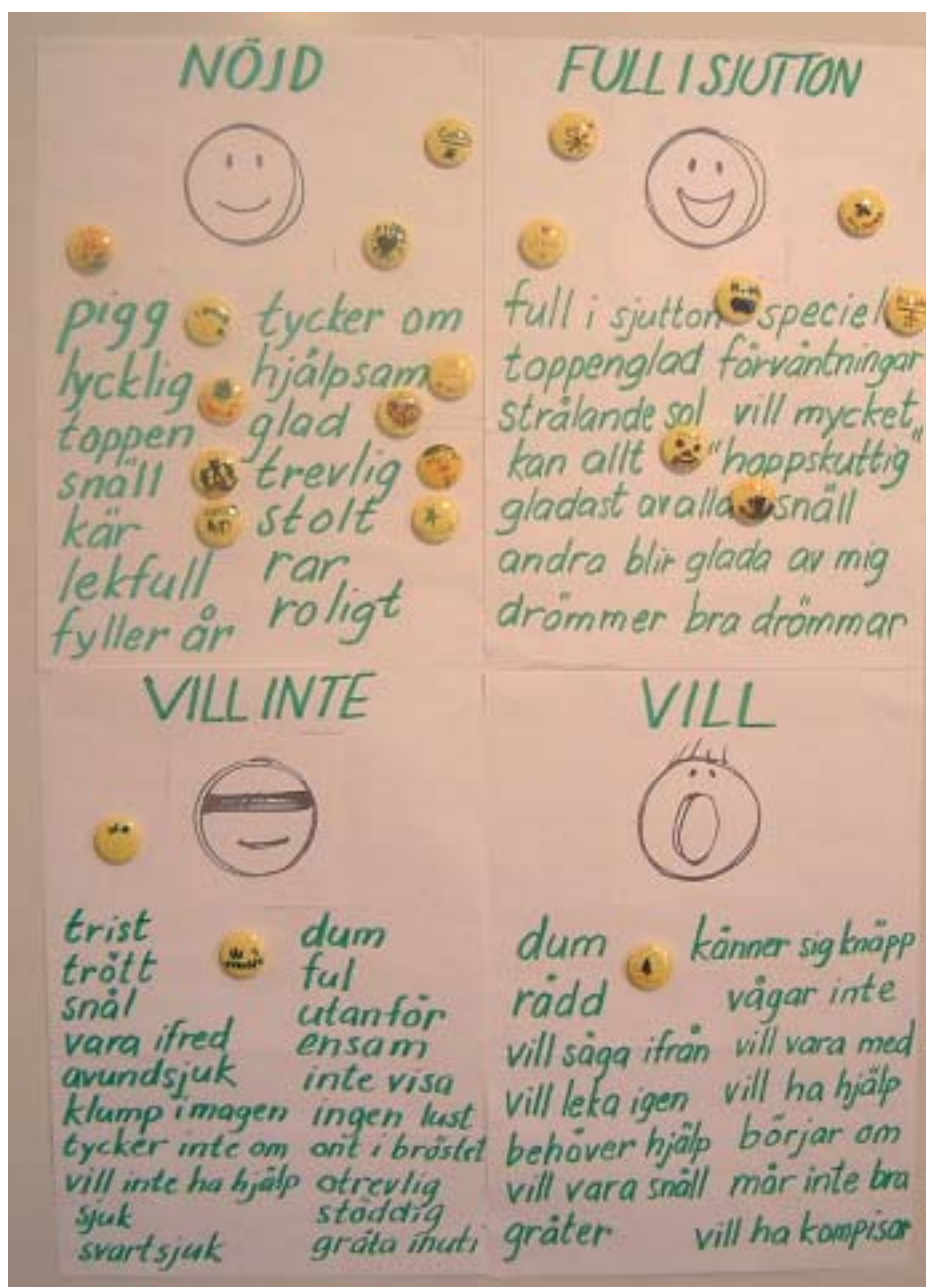
Nästa gång, det var dagen efter, när vi samlades framme vid tavlan resonerade vi om hur man kanske är mot andra när man mår som "gubbarna" gör. Det blev ett mycket intressant samtal och barnen sa många klokheter. Dessa ord skrev jag också in på respektive blädderblocksblad.

Parallellt gjorde vi samma sak i den andra gruppen, och orden de valde var ofta desamma som i den första gruppen.

När nu steg 1 var klart gällde det för hela klassen att välja ut de mest relevanta orden som skulle stå på respektive tillstånd. När båda grupperna hade valt samma ord hade de en självklar plats i modellen. De övriga orden resonerade vi oss fram till. Jag skrev in de olika orden i respektive rum. Vi hade nu gemensamt byggt upp vår egen Fyrrummare och både barnen och jag kände oss nöjda och inspirerade.

Det naturliga steget var nu att ge "gubbarna" namn som anknöt till tillstånden i de olika rummen. Hela klassen var samlad och vi läste de listade orden och tittade igen på "gubbarnas" ansiktsuttryck. Förslagen duggade tätt och det blev en bra diskussion där vi var tvungna att fokusera och känna efter vad orden innebar för att hitta en rubrik till respektive tillstånd. Så småningom utkristalliserades fyra namn som alla kunde acceptera.

Så här kom klass 2A:s Fyrrummare att se ut.



Jag kan inte utesluta att jag påverkat barnen i deras val av ord och namn på "gubbarna". Ett förtjust leende eller en rynkad panna är säkert tillräckligt för att ge barnen tydliga signaler.

Nu återstod den mest spännande delen i arbetet med modellen. Den skulle bli ett naturligt inslag i vardagen i klassrummet.

Jag skaffade magneter med solgula knappar, 3 cm i diameter. Barnen fick varsin magnet, de kom att kallas "ploppar" (jag kommer fortsättningsvis att omväxlande benämna dem "ploppar" eller magneter) som de skrev sitt namn på med vattenfast OH-penna. De flesta gjorde också en liten dekoration på sin magnet.

Min instruktion till barnen blev sedan att de skulle fundera över vilken av "gubbarna" som stämde bäst överens med hur de själva mädde. När de sedan någon gång under dagen tyckte att de "hittat rätt" skulle de gå och sätta sin "plopp" i det rummet. De flesta var så ivriga att deras magnet redan samma lektion kom upp i modellen. Det blev trängsel framme vid tavlan. Några barn valde att fundera länge innan de gick till verket, och andra hann flytta sig flera gånger inom loppet av några timmar. Stämningen i klassrummet kändes speciell. När allas "ploppar" var på plats frågade jag barnen om de ville berätta varför de satt där de gjorde. Många händer i luften visade att de flesta ville prata om sitt nuläge.

Under veckan som följde var det en febril aktivitet framme vid tavlan. När ett barn gick fram för att flytta sin magnet var det genast någon som hakade på och gjorde detsamma. Det kändes inte alltid så genomtänkt utan var nog snarare nyhetens behag som styrde. Ibland undrade jag vad jag givit mig in på, och tyckte att det kändes ganska kaotiskt i klassrummet. Min ambition var att alltid fråga ett barn som flyttade mellan de olika "rummen" om de ville berätta om varför de flyttade. Det var nära nog omöjligt i detta skede. När jag registrerade en förändring och frågade berättade barnen ibland. Det kunde vara en get som dött, någon som varit dum på rasten, ett tråkigt moment i matteboken. Det kunde också vara någon som skulle leka med en klasskamrat efter skolan eller åka med mamma till Eskilstuna för att handla kläder. Ganska all dagliga saker med andra ord. De barn som inte ville prata om sitt tillstånd var alltid de som flyttade från de övre "rummen" till de nedre. Deras önskan respekterades naturligtvis. Det var intressant att se att de ändå valde att flytta sin "plopp", de verkade tillfreds med att få visa att de inte mädde särskilt bra.

Efterhand förändrades mönstret. Det blev lättare för mig att se vad som hände i modellen allteftersom läget stabiliserades. Det kändes också som om karaktären på anledningen att flytta sin magnet delvis blivit annorlunda. En flicka som flyttade till "Vill inte" skakade på huvudet när jag frågade om hon ville prata om det, men sa att hon ville berätta bara för mig. (Jag brukade alltid fråga helt öppet i klassen). Det blev ett bra samtal där hon kunde beskriva att hon hade en ledsen klump i magen för att hon inte hade någon bästis att gå och prata med på rasterna, så som de större flickorna hade. Det var lätt att känna igen känslan av ensamhet, och flickan var nöjd med att få beskriva hur hon mädde. Efter någon timma hade hon flyttat sin "plopp" till "Nöjd". Här kanske jag bör tillägga att den här flickan inte är någon enstöring, och att hon har många kompisar i klassen, både flickor och pojkar.

Ett solskensexempel, som jag gärna vill berätta om, är när en pojke i klassen som har det svårt i livet, både i och utanför skolan, blev tillfrågad om han kunde tänka sig att ha en "lektion" om fiske, som är hans stora intresse. Han blev glad och började genast berätta om de redskap och böcker han tänkte ta med till skolan. När vi senare satt och åt lunch i matsalen utropar han plötsligt: "Herregud Ulla, vilken rolig läxa att få berätta om det man tycker så mycket om. Jag tror jag åker rakt upp i 'Full i sjutton'. Jag fick gåshud.

Efter påsklovet kom en ny pojke till klassen. Han hade under sommaren flyttat från en stad i Dalarna till Strängnäs. Han började årskurs 2 i en skola, och kom till oss när familjen flyttade till ett annat område i staden. Något av barnen fick berätta om "gubbarna" och hur vi använde dem. När han hade en ungefärlig bild av hur det fungerade fick han en magnet och skrev sitt namn på den. Sedan stegade han beslutsamt fram till tavlan, tog en stol, han är en liten parvel och nådde inte riktigt upp, kravlade upp på stolen och satte sin "plopp" på "Vill inte". När jag undrade om han ville berätta varför han valde den "gubben" svarade han att han längtade tillbaka till skolan i Dalarna och sina kamrater där. Han trivdes överhuvudtaget inte i Strängnäs. Jag berättade för honom att jag förstod hur det kändes eftersom jag varit med om samma sak när jag gick i skolan. Jag tror att det var nästa morgon som han kravlade upp på stolen igen och flyttade sin "plopp" till "Nöjd". När jag glatt förvånad frågade vad som hänt svarade han okomplicerat att han nu hade förstätt att han inte kunde få flytta tillbaka till Dalarna eftersom hans pappas nya jobb var i Strängnäs. Pojken tänkte att det var lika bra att sluta vara ledsen, eftersom det inte skulle förändra något, och försöka finna sig tillrätta i den nya miljön.

En bit in på vårterminen märkte jag att barnen inte längre använde sig av modellen. Den kändes som en tavla som hängt så länge på väggen att ingen längre ser den. Deras "ploppar" satt, i stort sett, hela tiden på samma ställe. Jag bestämde mig då för att ta ner "gubbarna" från tavlan ett tag och se vad som hände. Magneterna flyttade jag ut till kanten. Efter några dagar undrade en pojke vart "gubbarna" tagit vägen. Tyvärr antecknade jag inte vad jag svarade och minns det inte heller. En efterkonstruktion skulle kunna vara att jag tyckte det vore bra med en paus för att se om barnen skulle sakna modellen. Det jag minns är att några av barnen "knorrade" lite, men det lade sig snart. En morgon, någon vecka senare, när jag kom in i klassrummet hade en flicka ritat upp Fyrrummmaren på whiteboardtavlan, med "gubbarna" precis som på pappersarken. Hon hade också satt dit sin "plopp" i ett av rummen. Det blev en tydlig signal för mig att modellen nog hade vitaliserats av sin frånvaro. Jag frågade barnen om de ville att "gubbarna" skulle sitta uppe på tavlan igen, och det ville de. Sagt och gjort. Nästa dag fanns de på plats igen och barnen satte dit sina magneter. Återigen blev det en febril aktivitet framme vid tavlan, men den här gången kunde jag le igenkännande. Efter några dagar var läget stabiliserat.

När höstterminen började var modellen uppsatt och barnens "ploppar" satt på samme ställe som de gjorde när sommarlovet började. Jag hade gjort en skiss över deras placering innan jag tog ner dem eftersom whiteboardtavlan skulle rengöras under sommaren. Det var mycket intressant att se hur barnen noggrant läste nyckelorden i respektive rum och "kollade av" om de befann sig på rätt ställe. Följande låter kanske som en saga, men är faktiskt sant: Jag konstaterade att samtliga magneter befann sig på den övre halvan av modellen och frågade barnen om de visste vad det kunde bero på. En flicka svarade blixtnabbt: Men Ulla, det fattar du väl, det är väl inte så konstigt, skolan har ju börjat igen!

Jag tyckte mig, allteftersom, se ett förändrat mönster i barnens sätt att använda modellen. De valde allt oftare, när de flyttade sin "plopp" till "Vill inte" eller "Vill" att inte berätta varför. En pojke sa att det var en familjeangelägenhet och att hans mamma nog ville att det skulle stanna inom familjen. Jag undrade om han hade någon att prata med, och han svarade övertygande att det hade han. Två dagar senare kom han glädjestrålade och berättade att nu hade det ordnat sig, och flyttade sin magnet till "Nöjd".

Ibland kunde några barn komma in efter en rast och se allmänt bistra ut. "Plopparna" åkte ner i "bottenvåningen", samtidigt som de berättade att det varit bråk på rasten. I nästa andetag sa de att de redan rätt ut bråket.

I mitten av mars 2002 började jag intervjua barnen om deras upplevelse av att använda modellen i klassen. Specialläraren tog hand om klassen när jag satt i vårt grupprum och pratade med fyra till fem barn åt gången. För att slippa anteckna under samtalen använde jag mig av bandspelare. Vi satt runt ett bord med mikrofonen i mitten och det hela hade karaktären av ett avspänt samtal. Barnen var påtagligt förväntansfulla och de beskrev entusiastiskt sina tankar och upplevelser. Det var fantastiskt roligt för mig att diskutera med dem. De sa så många kloka saker, och vi hade kunnat sitta nära nog hur länge som helst och prata.

Min första fråga till barnen var hur de tyckte det var att använda "gubbarna" i klassen. På det svarade samtliga att det var bra. Följdfrågan blev då naturligtvis vad det var som var bra, och då utkristalliserades två olika användningsområden. Det första, som faktiskt var och en nämnde, var att det är bra för då kan man se hur de andra mår. Det andra var att man fick visa de andra hur man själv mår. Här är några exempel på det första användningsområdet. En flicka beskrev det så här: "Om jag till exempel ser att K. är på "Vill inte" eller "Vill" så förstår jag ju att han inte mår så bra och varför han kanske inte är så snäll på rasten, och då kan jag ju tänka på det så jag inte blir så ledsen om han är dum mot mig". En pojke O. berättade med stort allvar att han en dag sett att L. flyttat sin "plopp" till "Vill". Han frågade då L. vad det var och L. berättade att han hade ont i magen och ville ringa efter sin mamma. Klassen hade vikarie och L. tyckte tydligen det kändes svårt att be henne om hjälp. O. gick då till vikarien och sa att L. behövde ringa till sin mamma för han ville att hon skulle komma och hämta honom. Sagt och gjort. O. såg mycket nöjd ut när han berättat klart. En flicka sa så klokt att om man ser att någon är på "Vill" eller "Vill inte" så tar man det lite allvarigare och börjar inte skoja med den personen. Så några exempel på det andra användningsområdet, det att man fick visa de andra hur man själv mår. "Om jag har en klump i magen och fröken frågar om jag vill prata om det" sa klassens "strulpelle" självklart. Flickan som då och då blir retad av och retar nämnda "strulpelle" på rasten sa: "Om jag och K. har bråkat på rasten så kan vi prata om det i klassen". En flicka sade med ett stort leende: "Det är så härligt att få prata om känslor". En pojke, slutligen, menade att det var bra med "gubbarna" för att förstå hur man själv mår. Jag såg antagligen lite förbryllad ut och undrade hur han menade. Hans förklaring var att man kanske inte alltid tänker på hur man mår och då förstår man inte varför man känner sig ledsen eller glad.

Om man inte tänker på hur man mår, lika med är omedveten om sina känslor, lossnar de så att säga från sin orsak, från vad det nu är det som gjort att man känner som man gör. Och då förstår man inte varför man känner sig ledsen eller glad. Alldeles som han säger.

Nästa fråga till barnen blev hur de tyckte det skulle vara om vi tog ner “gubbarna” och slutade använda dem. Alla, utom en flicka och en pojke, tyckte att det var viktigt att de var kvar. De två som inte tyckte det var viktigt sa att det inte spelade någon roll för dem. En pojke satt tyst länge innan han eftertänksamt sade: “Det skulle kännas konstigt och tomt om de inte sitter där när man kommer in i klassrummet på morgonen. Det brukar ju alltid stå några därframme och flytta sina ‘ploppar’, och då brukar jag kolla var de andra sitter”. En flicka förklarade, med ett bekymrat uttryck i ansiktet, varför hon ville ha kvar “gubbarna” med att det är mycket bättre att kunna visa hur man mår än att bara ha det inne i sig.

Min sista fråga till barnen blev om de utan att se “gubbarna” framför sig visste var deras “plopp” satt just nu. På det svarade alla ja.

## Resultat

Först en repetition av frågorna jag har ställt.

- Skulle det gå att överföra metoden för att bygga upp modellen, som är utprövad för vuxna, till barnen?
- Skulle barnen bli engagerade och entusiastiska?
- Skulle det här arbetssättet öka barnens kunskaper om sina egna och andras känslor, och därmed öka deras empatiska förmåga?

Det är tydligt att det går mycket bra att överföra metoden och bygga upp modellen med barn. Att barnen blev engagerade och entusiastiska ser man också tydligt. I synnerhet det O. säger visar hans känslomedvetenhet. I intervjuerna talar barnen om vikten av att veta hur klasskamraterna mår för att förstå varför de gör som de gör, och för att man ska vara seriös i sitt sätt mot en klasskamrat som inte mår så bra. Med reservation för att jag inte undersökte barnens empatiska förmåga i utgångsläget drar jag ändå slutsatsen att den förmågan har utvecklats av arbetssättet.

## Diskussion

Det har varit mycket intressant och stimulerande att använda Fyrarummaren i klassen. Att arbetssättet haft en positiv inverkan på barnen, och mig, står utom allt tvivel.

Säkert är det så att varje arbetssätt som ger barnen möjlighet att aktivt öva sig att förstå och uttrycka sina känslor är bra för barnen. Daniel Goleman citerar i *Känslans intelligens* (1995) Karen McCown, chef för Nueva learning Center, en skola i San Francisco, som utvecklat ämnet självkunskap.

Inläring sker inte skilt från barnens känslor. Att vara emotionellt kompetent är lika viktigt för inläringen som undervisning i räkning och läsning. (sid.325)

Som jag ser det är Fyrarummaren överlägsen andra metoder och modeller som jag läst och hört om av två anledningar. Den ena är att det är barnen själva som byggt upp sin egen modell. Det är deras produkt. De förstår innebörden av orden och har en självklar tillhörighet till den. Den andra anledningen är att modellen ger möjlighet till omedelbar återkoppling. Den används som ett arbetssätt, vilket skapar kontinuitet, och inte som så ofta i olika projekt: "På torsdag klockan sju och så arbetar vi ett fyrtiominuterspass med känslor".

#### Andra effekter och iakttagelser.

Förutom frågeställningarna, som jag besvarat i resultatdelen, har arbetssättet haft andra positiva effekter på barnen och mig. Den första, som jag tycker är mycket intressant, är att barnens arbetskapacitet är större än vad jag kan minnas från någon av mina tidigare klasser. Jag fick min lärarexamen 1969, och har alltså "avverkat" ett antal klasser. Barnen är, för det mesta, öppna, vetgiriga och entusiastiska och lär sig med en större lätthet än jag upplevt tidigare. Det känns som de lär sig "av bara farten". Säkert spelar min delvis förändrade inställning till vad som är viktigt i skolan en viss roll, men kvar står att specialundervisningen i klassen är minimal, alla barnen, med ett undantag, är till exempel, goda läsare. Praktiskt taget alla tar för sig och visar arbetsglädje. I Golemans bok (1995) får jag belägg för min upplevelse när han skriver om sociala och emotionella kompetensprogram, som det finns många av i USA. Han skriver att det gjorts objektiva utvärderingar och de mest tillförlitliga av dessa har jämfört elever som deltagit i kurserna med en kontrollgrupp som inte deltagit. Barnens beteende har bedömts av en oberoende observatör.

Om man slår samman alla utvärderingar kan man konstatera klart positiva resultat i fråga om barnens emotionella och sociala kompetens, deras beteende i och utanför klassrummet och deras inlärningsförmåga i stort. (Sid.350)

En punkt är särskilt intressant den att kurser i emotionell kompetens förbättrar barnens prestation i vanliga ämnen. Detta är inte ett isolerat fynd; man ser det gång på gång i denna typ av undersökningar. (Sid.352)

Naturligtvis stärks jag också av detta i min uppfattning om hur viktigt det är att ge tid och utrymme för känslor i skolans värld. När jag i höst ska ta emot en ny barngrupp kommer jag att använda samma arbetssätt som nu, och bygga upp en ny Fyrarummare med nya barn. Det ska bli spännande!

Att kunna använda Fyrarummaren i arbetet med barn förutsätter att man själv har en levande relation till modellen, och den teoretiska kunskap som den bygger på, annars blir det lätt en modegrej, en dagslända. (Det finns femdagarskurser där man kan lära sig att bli en "användare".)

En iakttagelse jag gjort är att jag inte, som jag alltid brukar så här på västkanten i årskurs tre, lider av separationsångest från klassen trots att det här har varit, och är, min allra "bästa" klass. En generell tolkning är att det är svårare att separera från något oavslutat, än något som jag känner

bär. Barnen är väl rustade. Dessutom upplever jag att jag nu har en mer professionell attityd i min lärarroll, vilket jag tror är en effekt av specialpedagogikkursen.

Arbetsättet har gjort att jag ser fler kompetenser hos barnen, inte i lika hög grad stirrat mig blind på de olika skolämnena. Jag litar på dem och vågar delegera i mycket högre grad än tidigare. Detta i sin tur har gjort att barnen när de får ta mer ansvar vuxit i sin roll.

### Intervjuerna

Gruppintervjuerna med barnen var både roliga och intressanta att göra. I mitt fall tror jag det var en överlägsen metod jämfört med enkäter eller någon annan form av skriftlig utvärdering. På planeringsstadiet hade jag tänkt göra både grupp- och individuella intervjuer. Individuella med de barn som hade ett annorlunda mönster för hur de använde modellen. Av olika anledningar blev det bara gruppintervjuer, vilket jag tror var bra. Barnen hade glädje av varandra under våra samtal genom att de gav varandra nya infallsvinklar och tankar. Möjligtvis kan de ha påverkat varandra med sina svar, men min upplevelse under intervjuerna var att det var vars och ens tankar och reflektioner. Att barnen tyckte det var spännande och märkvärdigt att bli intervjuade märktes tydligt. De såg högtidliga och samtidigt förtjusta ut när de talade in i mikrofonen, och de ville mycket gärna lyssna på resultatet. En reflektion jag gjorde var att denna form av utvärdering borde vara ett naturligt inslag i allt arbete i skolan. Det gör dels att barnen känner sig mer delaktiga i hela arbetsprocessen och dels att jag får mycket värdefull information som jag annars går miste om.

### Dagboksanteckningarna

Det är egentligen första gången jag skrivit dagbok mer kontinuerligt i mitt arbete. Nu, efteråt, ser jag att man måste vara mycket mer noggrann än vad jag varit. Ibland har jag tänkt att det här kommer jag inte att glömma, men tji fick jag, för det var precis vad jag gjorde. När jag läste igenom mina anteckningar kunde jag minnas stämningen i klassrummet när ett barn sade något som jag antecknat, det kändes mycket speciellt. Det var också värdefullt att få veta när i tiden olika saker hände eftersom det visade sig att även det var svårt att minnas.

### Samtal med L., specialpedagog

En god vän i Göteborg, som är specialpedagog, arbetar två lektionspass i veckan i en mycket svår och krävande klass, en årskurs 3. Inför vårterminen beslutade hon sig för att pröva Fyrarummaren i nämnda barngrupp. Skolan, där hon arbetar, ligger i en förort till Göteborg, i ett mycket tungt belastat område, så hennes arbetssituation är en helt annan än min. L. började arbeta i klassen höstterminen 2001.

Eftersom det gått så kort tid är det svårt att göra någon utvärdering av arbetsättet i klassen i Göteborg, men helt klart står att L. tampas med problem av en helt annan kaliber än de jag har i min grupp. Barnen är inte vana att kommunicera verbalt, de "använder kroppen". Deras språk är torftigt och ofta grovt. De har mycket kort uthållighet och blir provokativa när de tröttnar.

L. och jag har kontakt per telefon varje söndagseftermiddag och utbyter tankar och erfarenheter. Det är mycket givande. L. beskriver arbetet med modellen som “två steg fram och ett tillbaka”

Som jag skrev i början av diskussionsavsnittet tror jag att det är mycket viktigt med kontinuitet och omedelbar återkoppling för att arbetssättet ska fungera. Det är, rent praktiskt, omöjligt i det här fallet. Det är nödvändigt att vara i klassen mycket mer än vad L. är. Det är dessutom mycket svårt att komma in i en grupp och bryta och förändra ett redan etablerat negativt mönster. Förutsättningarna hade säkert varit mycket bättre om L. redan i årskurs 1 börjat arbeta med klassen. Goleman (1995) skriver

Detta innebär att skolans ansvar ökar och att man måste sätta in åtgärder där familjen har misslyckats med att lära barnen att fungera tillsammans med andra människor.

/.../ Det finns kanske inget annat område där lärarens kompetens har så stor betydelse, eftersom läraren själv fungerar som förebild, som ett levande exempel på emotionell kompetens – eller avsaknad av den. Varje gång en lärare reagerar på något en elev gjort, blir det också en lärdom för tjugo eller trettio andra barn. (Sid.345ff)

Min tanke blir självklart att ju tidigare man får hand om en barngrupp desto större förutsättningar finns det att ge barnen positiva förebilder.

#### Samtal med upphovsmannen

Författare brukar i sina böcker tacka olika personer som “gjort denna bok möjlig”. Trots att jag inte skrivit någon bok vill jag ändå berätta om betydelsen av alla de samtal jag haft med Claes Janssen. Han har kunnat förklara skeenden och effekter i barngruppen, som lärt mig mycket och fördjupat min förståelse för de olika processer som hela tiden sker i klassen. Vi har haft otaliga samtal och diskussioner som inspirerat mig. Många gånger har vi kunnat dra paralleller till “vuxenfyrarummaren”, men vi har också konstaterat att barnen, delvis, använder modellen på ett annat sätt. De placerar sig utan betänkligheter i “Vill inte” (lika med Censur) om de inte mår bra, medan vuxna undviker det “rummet”. De vill helst inte visa att det är där de är och döljer det kanske då för sig själva också. Tänkvärt!

## Bilaga 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 Tourettesyndrom*. Studentlitteratur.

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

## Litteratur

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