

# **HUMAN DYNAMICS**

**Ett verktyg för en interaktiv process i klassrummet.**

**Berit Bergström**

**Lärarhögskolan i Stockholm**

**Institutionen för undervisningsprocesser, kommunikation och lärande.**

**Uppsats inom Magisterprogrammet med ämnesbredd.  
Skolutveckling/lärarytveckling**

**MBRSL**

**Vårterminen 2007**

**Handledare: Eva Norén**

**Examinator: Lil Engström**

**English title: Human Dynamics**

**A tool for an interactive process in the classroom.**



## **Sammanfattning (abstract)**

Uppsatsens syfte är att undersöka huruvida Human Dynamics kan vara ett verktyg för interaktionen mellan lärare och elever och om Human Dynamics också kan vara ett verktyg för att bättre förstå och ta till vara våra olika kommunikations- och inlärningsprocesser.

Undersökningen har omfattat enkätsvar på öppna frågeställningar kring hur och varför lärare använder sig av Human Dynamics. Tio lärare av olika kategorier och med olika kunskaper i Human Dynamics har svarat på frågorna. Dessa svar har sedan redovisats och analyserats utifrån en fenomenologisk ansats. Skälet till att undersökningen redovisas utifrån den fenomenologiska ansatsen var, att jag ville fånga lärares upplevelser av verktyget (fenomenet) Human Dynamics. Analysen vilar på den inledande läsningen och utifrån detta bilda meningsbärande enheter som sammanfördes i kategorier. Kategorier som beskrev de variationer som framkom.

Resultatet i undersökningen visade på att lärarna funnit Human Dynamics vara ett praktiskt och värdefullt ”verktyg” att använda sig av, ett förhållningssätt både gent emot eleverna och i relationer med vuxna. De tyckte också att samspelet och kommunikationen med eleverna hade förbättras när lärarna förstod olika elevers behov.

Lärarna menade också att synen på eleverna hade förändrats, t ex. det som man förut tolkat som negativt i sina upplevelse av vissa elever, det kunde man nu istället förstå och få förklaring på, när kunskapen om de olika processerna tydliggjorts för dem. De ansåg också att Human Dynamics kunde vara ett redskap för att stödja både den egna och elevernas utveckling och att tryggheten i deras egna lärarroller hade ökat.

## **Nyckelord**

Principer, grundmönster, kommunikations- och lärprocesser, kognitiv, sociokulturell, lärostilar, utveckling.

## Förord

Jag är mycket tacksam att jag fått möjlighet att göra den här undersökningen vid Lärarhögskolan i Stockholm. Under mer än 40 år har jag varit lärare i den svenska skolan och under dessa år arbetat utifrån fyra olika läroplaner och praktiskt kunnat pröva olika teorier om inläring. Dock har kunskapen om Human Dynamics varit den viktigaste för mig. Att på ett mer vetenskapligt sätt få ta del av andra lärares erfarenheter och upplevelser av Human Dynamics, analysera de skriftliga svaren på mina skriftliga frågor har varit mycket värdefullt.

Ett stort tack till de lärare som deltagit i min undersökning. Med allt som ni har att göra i ert dagliga arbete, tog ni er ändå tid att så ingående och noggrant ge svar på mina frågor.

Jag vill också rikta ett tack till Sandra Seagal och David Horne för att de givit mig förmånen att under 20 år tillsammans med dem praktiskt få utveckla Human Dynamics i skolans värld.

Sist men inte minst riktar jag ett stort tack till min handledare Eva Norén som på ett så engagerande och positivt sätt stöttat mig i mitt skrivande. När t ex strukturen inte var så klar och tydlig som jag önskade, kunde hon med sina råd lösa de knutar som fanns och jag kunde gå vidare.

Stockholm den 8 februari 2007  
Berit Bergström

# Innehållsförteckning

## Kapitel 1

Inledning .....	5
Human Dynamics .....	5
Grundmönster och grundläggande processer.....	8
De fem grundmönstrens karaktäristiska drag .....	10
De fem grundmönstrens olika kommunikation .....	11
Kommunikationens rytm.....	12
Undersökningsområde .....	13
Sociokulturellt perspektiv.....	13
Kognitivt perspektiv .....	14
Syfte och frågeställningar.....	15

## Kapitel 2

Teorier kring kommunikation.....	16
Teorier kring lärande.....	17
Tidigare forskning om Human Dynamics.....	19

## Kapitel 3

Upplägg och genomförande .....	22
Forskningsetiska krav .....	23
Fenomenologi som undersökningsmetod.....	23

## Kapitel 4

Resultat.....	25
Varför väljer lärarna att använda Human Dynamics? .....	25
Vilken betydelse anser lärarna kunskapen om Human Dynamics har, när det gäller lärarnas pedagogiska och sociala interaktion med eleverna?.....	26
Vilken roll anser lärarna att Human Dynamics spelar i deras sätt att undervisa? .....	28
Anser lärarna att elevernas inlärningssituation påverkas av lärarnas kunskaper om Human Dynamics och om så är fallet, på vilket sätt? .....	30
Analys .....	32

## Kapitel 5

Diskussion/tolkning .....	35
Reflektioner över det fysiska-emotionella grundmönstret.....	38
Reflektioner över forskningsprocessen.....	39
Nya frågor/vidare forskning .....	39

<b>Sammanfattning</b> .....	4
-----------------------------	---

<b>Referenser</b> .....	41
-------------------------	----

<b>Bilagor</b> .....	44
----------------------	----

# Kapitel 1

## Inledning

Redan från tidig ungdom har mitt intresse för människor funnits, liksom intresse för människors möten och människors relationer. När jag 1959 tog min lärarexamen vid Falu Folkskoleseminarium visste jag att mina möten med de små människorna (barnen) skulle bli viktiga och värdefulla. Jag hade ju utbildat mig i världens viktigaste yrke, att få bli någon som skulle kunna bidra till barns utveckling och lärande.

Läroplaner som varit rättesnören under alla mina år i skolan har växlat och förändrats, vi har gått från en centralstyrd statlig styrd skola till en målstyrd och kommunal skola.

I slutet av 70 - talet började jag fundera på om inte skolan ibland kunde vara ett hinder för vissa barns lärande. Jag hade begåvade elever som hade svårigheter att följa den vanliga undervisningen, som misslyckades i skolan och som inte kunde komma till sin rätt. Vad berodde det på? Vårterminen 1980 var jag klar speciallärare och kunde då få möjlighet att arbeta med de elever som vi inom skolans värld benämner som "barn med särskilda behov". Under mina år som speciallärare lärde jag mig mycket av mina elever och mer och mer förstod jag hur viktigt det var, att vi som pedagoger förstår att vårt förhållningssätt gent emot eleverna kan vara själva nyckeln till deras lärande. Det gäller att sända så att mottagaren förstår.

1984 fick jag en annan roll i skolan och arbetade under de kommande åren som studierektor i ett område söder om Stockholm. Då kom jag också att förstå hur viktig skolutveckling och kompetenshöjande utbildning är för den personal som finns i skolan.

Hösten 1986 kom jag i kontakt med två amerikanska forskare, PhD Sandra Seagal och psykolog David Horne. I mer än 20 år har jag haft möjlighet att samarbeta i skolan tillsammans med dem och praktiskt utveckla den teori som de givit namnet Human Dynamics.

1992 blev jag åter klasslärare under tre år. Jag ville "stå på golvet" och tillämpa de teorier och de tankar som fanns i Human Dynamics kring lärande, kommunikation och utveckling. Dessa tre år blev de bästa åren för mig som lärare. Jag har beskrivit dem och mitt arbete i boken "Alla barn har särskilda behov" ( Bergström 2001).

Under mina sista år i skolan började jag skönja ett paradigmskifte. Från att ha varit en regelstyrd organisation, där direktiven kom uppifrån och där "någon" tog ansvaret och jag som pedagog lyssnade och utförde det som ålades mig blev nu skolan målstyrd. Alla skulle vara med och påverka, "makten" flyttades från makthavarna till utövarna. Vi fick ramarna för skolans verksamhet, men innehåll, ekonomi och allt övrigt decentraliserades. Varje kommun och varje skola verkade utifrån sina lokala skolplaner, baserade på Lpo 94. I läroplanen fick vi de styrdokument vi skulle arbeta efter.

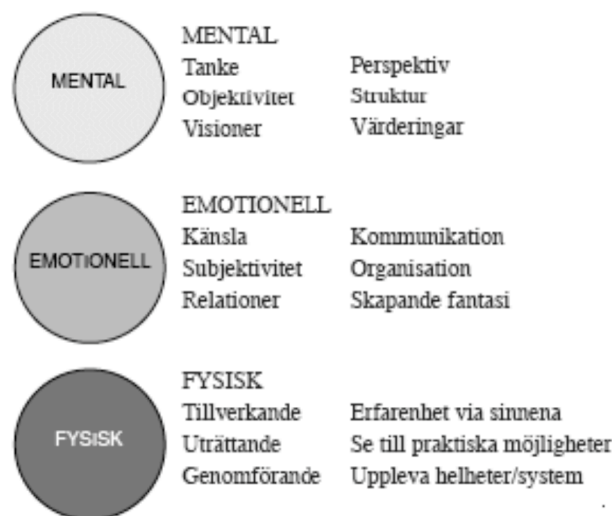
## Human Dynamics

År 1979 startade Sandra Seagal sina undersökningar kring att försöka förstå våra olika grundläggande processer när det gäller att kommunicera, lösa uppgifter, lära och utvecklas. I sitt arbete som psykoterapeut började Seagal kunna urskilja tydliga "mönster" hos de människor hon mötte, bland annat i deras sätt att kommunicera. Hon menar att det förefaller som att vi redan som mycket små har ett samspel mellan tre fundamentala principer som uppträder på olika sätt i våra personligheter. Samspelet mellan dessa fundamentala principer är själva drivkraften i vårt handlande.

Detta samspel mellan principerna och den grad av utveckling som var och en av principerna uppvisar, uttrycker viktiga delar av vår personlighet. Utifrån våra sinnen, tankar och känslor upplever vi vår omvärld, och för att försöka förstå den komplexa personlighet människan är, måste vi också beakta påverkan av arv och miljö. De tre grundläggande principerna har hon benämnt som den *mentala, emotionella och fysiska principen*. Seagal menar att alla människor har dessa principer i ett fungerande dynamiskt samspel.

These are basic threads in the human system so fundamental and universal that we have termed them principles. However well or poorly expressed, we see the mental, emotional, and physical principles active in everyone ( Seagal - Horne, 1997, s. 23).

#### DE TRE UNIVERSELLA PRINCIPERNA



Figur 1. (Boken om Human Dynamics 2004, s. 43, med tillåtelse av författarna.)

Genom den mentala principen uttrycker vi våra tankar. Den ger oss förmågan att överblicka en situation och den hjälper oss att se värdet av en idé. Utifrån den kan vi fokusera på en uppgift, skapa strukturer och få distans till saker och ting. När den mentala principen är välutvecklad förmår vi att handla objektivt, definiera våra värderingar och sätta mål med fokus på det långsiktiga. När den mentala principen inte nått så långt i sin utveckling kan det visa sig genom att man har svårigheter med att fokusera, att selektera och man blir otydlig och oklar i t ex sin kommunikation.

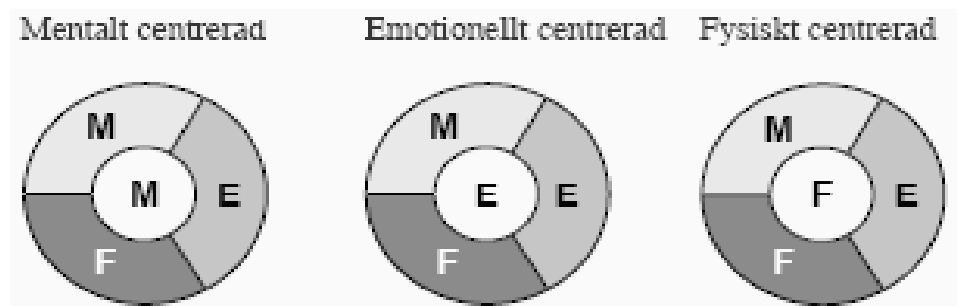
Den emotionella principen är viktig i vårt samspel med andra. Den ger oss möjlighet att på ett subjektivt sätt känna och värdera den känslovärld som finns inom oss själva och andra. Den hjälper oss att organisera, se samband och skapa nya former. I den emotionella principen har vi också vår kreativa fantasi. När den emotionella principen är välutvecklad kan vi knyta positiva kontakter med andra, vi kan medvetet föra en kvalitativ kommunikation och vi uppskattar samspelet med andra. Om den emotionella principen av någon anledning inte är så välutvecklad, kan det visa sig i en oförmåga att uttrycka känslor, i att alltid sätta egna önskningar och behov i centrum, genom dömande attityder och i dåliga relationer till andra.

Den fysiska principen står för vårt handlande. Det är den genomförande och praktiska delen av oss. Den hjälper oss att förena vad som behöver göras med hur vi ska göra det. Den värderar kvalitet, funktion och ett handlande utifrån ett helhetsperspektiv. Om den fysiska principen är välutvecklad har vi en stark känsla för kvalitet, funktion och helhet.

Om den inte är så välutvecklad kan vi få svårigheter med att föra en idé till praktiskt genomförande. Den visar sig också i otålighet och bristande uthållighet.

Seagal och Horne (1997, 2004) menar att de tre principerna för ett dynamiskt samspel inom oss, men det verkar som en av dem har en mer central roll och mer påverkar vårt sätt att fungera. Vissa människor är mentalt centrerade (rationellt), andra är emotionellt centrerade (relationsmässigt) och andra fysiskt centrerade (systeminriktat),

En aspekt av principerna, är hur Gardners (1994) multipla intelligenser kan ses ur Human Dynamics perspektiv. Bergström (2001) har bland annat beskrivit kopplingen till den verbala lingvistiska intelligensen utifrån dessa tre principer. Aspekter i vår språkliga förmåga, hur väl vi behärskar *syntaxen*, det vill säga språkets grammatiska uppbyggnad, konstruktion och dess pragmatiska funktioner menar Bergström (2001) att den delen av språket skulle kunna ha en nära koppling till den fysiska principen. Språket används på ett pragmatiskt sätt där ett noggrant samlande av relevant data ligger till grund för vad som kommer att sägas eller skrivas. Utifrån en mer *semantisk* aspekt så handlar det om språkets innebörd och betydelsevalörer. När Gardner (1994) tar upp semantiken där utforskandet av ordets mening, valör och strikta logik finns, relaterar Bergström detta till den mentala principens funktion. Den mentala principens förmåga till distans, struktur och perspektiv blir i språket också en klar definition av orden. Språket har även en *fonologisk* funktion: Den är nära knuten till hörseln, med en lyhördhet för ordens kvalitet. Ord som kan vara reflexmässiga associationer knutna till hörseln. Här ser Bergström en koppling till den emotionella principen, där bland annat relationer, associationer och flexibilitet finns och där språket kan var en förutsättning för att skapa tankar och sättet att använda orden kan ha större betydelse än ordens exakta betydelse.



Figur 2. (Boken om Human Dynamics 2004, sid. 46, med tillåtelse av författarna).

När det gäller att t ex bearbeta information sker det hos den mentalt centrerade personen på ett logiskt, strukturerat, exakt och linjärt sätt. Man går från a till b till c till d osv. Att samla in, förstå och dra slutsatser följer logiskt på varandra. Tänkandet är en inre process och orden väljs med omsorg och exakthet.

För den som är emotionellt centrerad är bearbetningen mer associativ och man för en interaktiv dialog med sig själv och andra. Tänkandet följer en mer oförutsagd bana, man kanske går från a till c till e till d till b osv., mycket beroende på det som händer i omgivningen och i vilken situation man befinner sig. Tänkandet är ofta en process i dialog med andra eller med sig själv.

Hos den som är fysiskt centrerad startar processen med insamlandet av fakta och detaljer. Det finns en strävan efter konkret förståelse, helhet och sammanhang.

Personen agerar inte förrän han/hon har hela bilden är klar och vet hur genomförandet ska gå till. Tänkandet är här, som hos den mentalt centrerade en inre process.

### Inlärningsprocessen utifrån de tre centreringarna, enligt Seagal och Horne (1986).

Centrering	Funktion	Process	Start
<b>Mental</b>	Tänkande Strukturerande	Lär genom struktur, logik, ordning, förståelse och mening	VISUELL
<b>Emotionell</b>	Kännande Relaterande	Lär genom interaktiv kommunikation, ofta i samspel med andra	AUDITIVT
<b>Fysisk</b>	Systematisk Systemisk	Lär genom metodisk och detaljerad faktainsamling. Praktik och teori hand i hand.	KINESTETISK

Tabell 1.

### Grundmönster eller grundläggande processer

Utifrån sina studier kunde Seagal och hennes kolleger dra ytterligare slutsatser om samverkan mellan de tre principerna. Det verkar som om det finns ett närmare samspel mellan den centrerade principen och en av de övriga principerna, och det är det samspelet som utgör ett slags ”operativsystem” i våra processer.

De så kallade grundmönstren (*personality dynamics*) har fått sina namn utifrån dessa två samverkande principer. I svenskt språkbruk används vanligen begreppet grundmönster för ”personality dynamics”, det handlar dock om dessa *fundamentala processer*. De är inte statiska utan dynamiskt levande, varför begreppet grundmönster lätt kan uppfattas begränsande. Varje ”sätt att vara” i detta dynamiska system har en oändlig utvecklingspotential (1997, 2004).

En emotionellt centrerad person, vars emotionella princip har ett nära samspel med den fysiska principen, har det emotionella - fysiska grundmönstret, vilket också kan benämnas som att ha, den emotionella - fysiska grundprocessen. Jag har valt att i undersökningen använda benämningen grundmönster.

Seagal och Horne har beskrivit hur de ser på dessa grundmönster:

We have come to realize that the distinct personality dynamic systems we have identified are holonomic, and can be discriminated in many ways. They are evident in the focus of a person’s eyes, in gestures, in the rhythm, and pacing of spoken language, in the preference for certain words, in the kind of memory a person has, in the responses to stress, the way he or she learns, even in the area of the body where the main focus of energy is naturally situated. We can now teach recognition of the different personality dynamics through many cues (Seagal-Horne, (1997, s.19).

Seagal har tillsammans med kollegor, främst psykolog David Horne identifierat nio olika grundmönster, som vart och ett utgör en variation av samspelet mellan de tre principerna. Det finns alltså tre möjligheter att vara mentalt centrerad (mental-emotionell, mental-fysisk eller mental-mental), tre sätt att vara emotionellt centrerad, respektive fysiskt centrerad på.

Each personality dynamic system is distinguished from the others by its particular pattern of interaction between the central principle and the other dimensions of the personality. (Seagal-Horne 1997, s.32).

Fram till idag har Seagal och hennes kollegor ingående kunnat beskriva fem av de nio

grundmönstren. Genom ett stort antal videofilmer och i strukturerade och ostrukturerade intervjuer har de olika processerna kunnat påvisas. De fem grundmönstren är:

- det mentala – fysiska,
- det emotionella – mentala
- det emotionella –fysiska,
- det fysiska -emotionella och
- det fysiska - mentala

### De fem grundmönstrens karaktäristiska drag i inlärningsprocessen.

Grundmönster	Karaktäristiska drag
Mental-fysisk	• Startar visuellt/se och läser uppgiften, vill gärna ha skriftlig information för att

<b>Grundmönster</b>	<b>Karaktäristiska drag</b>
	<p>sedan kunna diskutera den med andra.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Strukturerad, logisk, fokuserad och selektiv i inhämtande av fakta/data.</li> <li>• Noggrann och exakt.</li> <li>• Översikt/perspektiv, från makro till mikronivå. Delarna blir logiskt knutna till en övergripande helhetsbild.</li> <li>• Kan förfina uppgiften ett antal gånger, för att få den så exakt som möjlig.</li> <li>• Eget arbete eller i liten grupp.</li> <li>• Uttrycker sig sakligt och faktainriktat, snarare än personligt relaterande.</li> </ul>
<b>Emotionell-mental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Startar auditivt, hör och för gärna dialog.</li> <li>• Kunskapsinhämtande i spontana diskussioner med andra.</li> <li>• Vill snabbt påbörja en uppgift för att kunna veta hur de ska gå till väga.</li> <li>• Relaterar till idéer, egna och andras.</li> <li>• Inte särskilt intresserad av detaljer.</li> <li>• Kan vara intensiv i sitt uttryckssätt.</li> <li>• Uppskattar utmaningar, vill experimentera och pröva nytt.</li> <li>• Problemlösning stimulerar inläringen.</li> <li>• Lätt till struktur som skapas på ett tidigt stadium och som kan ändras under arbetets gång.</li> </ul>
<b>Emotionell-fysisk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Startar auditivt, hör och för dialog.</li> <li>• Processar tankar, idéer och känslor i samtal med sig själv eller/och andra.</li> <li>• Relaterar till tidigare personliga upplevelser inför ny kunskap.</li> <li>• Känslig för andras tonläge och hur kunskapen förmedlas.</li> <li>• Nödvändigt med goda relationer till den som förmedlar kunskapen.</li> <li>• Goda relationer i gruppen är också viktig för det kollektiva lärandet.</li> <li>• Kan lätt förlora fokus om allt för många delar förs in, eller om materialet är allt för ostrukturerat.</li> <li>• Ofta individuell och kreativ i sitt uttryckssätt.</li> </ul>
<b>Fysisk-emotionell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Startar gärna taktill/kinestetiskt, vill uppleva med sina sinnen och vara i "situationen".</li> <li>• Bra om teori och praktik kan blandas.</li> <li>• Tar i början in all information utan att selektera, sortera eller strukturera. Detta kan ta tid. Strukturen kommer längre fram i processen.</li> <li>• Bygger hela system.</li> <li>• Har i allmänhet ett mycket gott minne.</li> <li>• Anknyter till sammanhang och helhet, kopplat till tidigare kunskap för att förstå. Denna tidigare kunskap används i lösandet av uppgifter eller för att ta in ny kunskap.</li> <li>• Viktigt att få avsluta en uppgift på ett noggrant, detaljerat och precist sätt.</li> </ul>
<b>Fysisk-mental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Startar med att försöka förstå syftet och den praktiska nyttan i tillämpningen av en uppgift.</li> <li>• Tar fram fakta/data som relaterar till syfte och mål.</li> <li>• Anknyter till helheten och arbetar strategiskt och metodiskt.</li> <li>• Är både systemisk och systematisk.</li> <li>• Sammanbinder bakgrundsfakta med nutidsfakta för framtida kunskap.</li> <li>• Viktigt med förförståelse inför lösande av en uppgift.</li> <li>• Diagram, figurer, tabeller och modeller samt sammanfattningar är nyckelbegrepp.</li> <li>• Behöver egen tid för att synkronisera tankens, kroppens och omgivningens olika rytmer</li> </ul>

Tabell 2. Ur utbildningsmaterial "Att lära på olika sätt" (Seagal, Horne och Bergström 1999).

## De fem grundmönstrens olika kommunikationsbehov

<b>Grundmönster</b>	<b>Kommunikationsbehov</b>
<b>Mental –fysisk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikationen ska vara tydlig, exakt, klar och logisk.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eftersom tänkandet är en inre process, kan ibland tystnad uppstå i ett samtal innan man t ex ger ett svar på en fråga.</li> <li>• Språkrhythmen är jämn och man vill samtala en i taget.</li> <li>• Viktigt är, att ordens betydelse är lika för den/de man kommunicerar med. Man vill ha klarhet i samtal och diskussioner.</li> <li>• Kommunikationen ska vara precis och exakt, om något är oklart ställer man ofta frågor för att få klarhet.</li> </ul>
<b>Emotionell-mental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Man är ofta rak och målinriktad i sin kommunikation och vill också ha direkta frågor kring det man samtalar om.</li> <li>• Tänkandet är en associativ process och i kommunikationen förs tankarna framåt, ofta i dialog med andra.</li> <li>• Kommunikationen kan liknas vid en tennismatch, där frågor och idéer är som bollar som flyger över nätet i snabb takt.</li> <li>• Man vill börja med att se bilden i stort, allt för många detaljer kan göra att intresset i kommunikationen svalnar.</li> </ul>
<b>Emotionell-fysisk</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Det är viktigt att ha en personlig anknytning till den man samtalar med.</li> <li>• Processen är associativ och tankarna kommuniceras i samspel med sig själv eller med andra. Vad som kommer upp och vad som sägs beror mycket på den rådande situationen.</li> <li>• Det måste finnas en lyhördhet för känslor och relationer till egna upplevelser eftersom man ofta knyter an till dem.</li> <li>• Man är ytterst sensibel och plockar lätt upp stämningar och andra personers känslor, därför måste dialogen vara äkta, det får inte finnas någon "dold agenda".</li> </ul>
<b>Fysisk-emotionell</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Man vill i kommunikation med andra på ett tidigt stadium få en bild av sammanhang och helhet.</li> <li>• Faktainformation, många detaljer och tid för reflektion och svar är viktiga i kommunikationen.</li> <li>• Man lyssnar gärna på allt som sägs för att skapa sig en bild som är så fullständig och klar som möjligt innan man svarar.</li> <li>• Kommunikationen får gärna vara kortfattad och inte så personlig, ha mer fokus på fakta Här kan den tysta kommunikationen, t.ex. genom handling vara lika effektiv som den verbala.</li> </ul>
<b>Fysisk-mental</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vill ha kommunikationen saklig och tydlig.</li> <li>• Det är viktigt att veta syftet och få en snabb överblick så att man kan avgöra vilken nivå man ska "lägga sig" på.</li> <li>• Sammanhang och helhet är viktiga, men man vill inte ha allt för mycket av personliga upplevelser och känslor i samtalet. Detta gäller speciellt i en arbetsituation.</li> <li>• Kommunikationen ska helst vara inriktad på att gå framåt eller att t.ex. ha en problemlösande funktion.</li> </ul>

Tabell 3 Utbildningsmaterial "Samverkan och utveckling" (Seagal och Horne 1991, 2005)

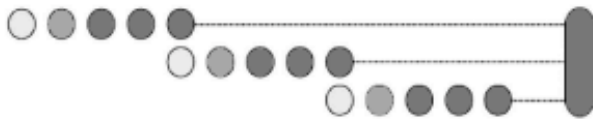
De olika grundmönstrens specifika behov anser Seagal och Horne (1997, 2004) vara ett av det allra viktigaste att ge insikter i. Genom en medvetenhet om människors olika kommunikationsprocesser kan vi anpassa vårt tillvägagångssätt i kommunikationen och i samspelet med andra. Eftersom den verbala kommunikationsförmågan är så betydelsefull i mötet med eleverna är det angeläget att utveckla kommunikationen så att den blir så kvalitativ som möjligt.

Kommunikationsrytmerna är också mycket olika för de fem grundmönstren.

Den mentala - fysiska rytmen går fram på ett logiskt sätt, där en i taget talar. Den interaktiva och associativa processen och rytmen förs framåt hos de emotionella – mentala och emotionella - fysiska. Den lugna rytmen som systematiskt och systemiskt bygger upp

kommunikationen finns hos de fysiska - emotionella och fysiska - mentala grundmönstren. Nedanstående bild visar på de olika grundmönstrens olika "kommunikationsrytmer".

### KOMMUNIKATIONENS RYTM



Mental-fysisk: Viktiga punkter förs logiskt framåt — en talande åt gången, ett tema i taget.



Emotionell-mental: En samspelande process där idéer utbytes, formas och omformas.



Emotionell-fysisk: En samspelande process som omfattar både personliga erfarenheter och fakta kring ämnet i fråga.



Fysisk-emotionell: Börjar ofta lyssnande, varefter tidigare och aktuella erfarenheter uttrycks i sammanhängande helheter (berättelser) i syfte att ge "hela bilden".



Fysisk-mental: Utifrån kommunikationens syfte och ämnets vikt framförs information systematiskt och i form av hela detaljerade, sammanhang.

Figur 3. (Ur Boken om Human Dynamics (s.236, 2004), med tillåtelse av författarna.

## Undersökningsområde

Undersökningsområdet i den här uppsatsen kan ses utifrån ett sociokulturellt, såväl som ett kognitivt perspektiv. Två perspektiv som skiljer sig markant från tidigare behavioristiska

teorier. Främst görs det i att man ser eleven och lärandet som individens aktiva skapande av mening, i motsats till att se eleven som en mer passiv mottagare av kunskap. Både kognitiva och sociokulturella teorier bygger på modernare uppfattningar av intelligens som något sammansatt utifrån flera dimensioner och som resulterar i en kombination av individens biologiska förutsättningar och erfarenheter i samspel med den sociala och fysiska omvärlden. I upplägg och genomförande delen i uppsatsen är det främst utifrån det sociokulturella perspektivet materialet behandlats, men också till en viss del utifrån det kognitiva perspektivet.

## **Sociokulturellt perspektiv**

Björklid och Fischbein (1996) visar på att Vygotskij menar att är lärandet inte någon soloprestation och inte heller någon passiv insats. Både den som lär och den eller de som undervisar, är aktiva agenter i en social samverkan vilket är en förutsättning för, att lärande och utveckling ska äga rum. Björklid och Fischbein (1996) menar också att Vygotskij ser människans lärande som en process kopplad till en social natur, där barn växer in i det intellektuella liv som människor omkring dem lever i.

Utmärkande för det sociokulturella perspektivet är just lärandets sociala karaktär och sammanhang. Enligt Björklid och Fischbein (1996) ansåg Vygotskij att människans uppförande under uppväxten formas av biologiska och sociala villkor och särdrag. Han hade en dynamisk syn på lärarens roll och vad man som lärare kan göra för att hjälpa eleven i hans/hennes utveckling. Han menade att dialogen och samspelet var de centrala begreppen i all inläring; både i samspelet mellan vuxna och mellan elever, men också i dialogen eleverna emellan.

Dysthe (2003) skriver att Vygotskij har i det pedagogiska tänkandet infört något han kallar ”mediering” eller förmedling som används som alla typer av stöd och hjälp i lärprocesserna. Det kan vara personlig hjälp eller annan hjälp i form av material eller dylikt. En kombination av personer och redskap skapar nya sociokulturella och kognitiva möjligheter.

Det egna sättet att kommunicera och lära speglar sig i sättet att undervisa och man måste ha ett medvetet förhållande till eleverna eftersom många har helt andra behov när det gäller dialog och samspel än vad pedagogen själv har.

Dysthe (1996) menar också att ett av det viktigaste i lärprocessen, är samspelet och dialogen. I kommunikationen med eleven, är det pedagogen som kan stödja elevens engagemang och vilja i lärandet. Det sociokulturella lärandet har att göra med relationer; lärandet sker genom deltagande och deltagarnas samspel; språk och kommunikation är grundläggande i lärprocesserna.

Själva drivkraften till barns handlande och lärande ligger i relationen mellan barn och vuxna.

Före Lpo94 (2005) utgick kursplanerna från en kvantitativ kunskapssyn som utgick från empirismen och positivismen där innehållet i undervisningen var i centrum. Man kan säga att tidigare var skolan influerad av behaviorismen men numera är skolan mer grundad på kognitiva, metakognitiva och sociokulturella teorier om lärandet.

Enligt läroplanen ska innehållet i undervisningen i stor utsträckning väljas av läraren tillsammans med eleven. I lärprocessen ses detta innehåll mer som ett medel för att nå kunskapsmålen, inte som kunskap i sig. Skolans uppgift är att skapa förutsättningar för att alla elever ska utvecklas i riktning mot de nationella målen. Eleverna ska guidas och stimuleras i sitt lärande och stödjas i sin utveckling för att de utifrån sina egna förutsättningar ska kunna

nå så långt som möjligt.

Björklid och Fischbein (1996) refererar till och visar på att i Skolöverstyrelsens och Lärarhögskolans Utvecklingsstudie (SLU), 1979, har man kunnat peka på, hur samspelet mellan genetiska/biologiska faktorer och miljöfaktorer kommer till uttryck i olika egenskaper. Man studerade också vilka omgivningsfaktorer som hade den största betydelsen och kom bland annat fram till att i en stimulerande miljö utvecklades arvsanlagen optimalt, medan de hämmades i en icke-stimulerande miljö. Ett exempel på detta var att innehåll och metoder anpassas till elevernas förutsättningar. Ett annat exempel var att om eleverna behandlades som betydelsefulla och viktiga personer ökade motivationen för lärandet.

## Kognitivt perspektiv

Strandvall (2000) visar bland annat på Piagets syn på kognitivismen, att vi lär genom att handla, genom att självständigt försöka lösa problem och på så sätt ta kontroll över vårt lärande. Det abstrakta tänkandet har sitt ursprung i det konkreta handlandet. Principer som kan ses som grundläggande i kognitiva teorier om lärandet. Den kognitiva aspekten i undersökningen visar sig i att lärarna ser motiverade elever som aktivt medverkar i sina lärprocesser. Målet för det kognitiva lärandet är att eleven ska lära sig om sitt eget lärande, dvs. kunna reflektera över, utvärdera och förbättra sina kognitiva strategier i sitt tänkande. Det är ett medel för att eleverna ska bli självständiga och kunna styra över sitt eget lärande (Svedberg 2003).

Dysthe (2003 s.13) skriver att kärnan i den bakhtiska dialogen bygger på respekten för varandras sätt att uttrycka sig, viljan att lyssna och försöka förstå den andres premisser och att använda den andres ord som tankeredskap samtidigt som man behåller respekten för det egna orden. Våra olika tankemönster har inflytande på olika faktorer inflytande i olika situationer. (Bialostosky 1989). Om omgivningsfaktorn inte är så styrande kan personlighetsfaktorn bli mer tydlig och kan vara utslagsgivande i handlandet. Om människor får möjlighet att mer agera utifrån sig själva så kan resultat i t ex lärprocessen bli mer optimal. Man kan alltså säga att både individ och omgivningsfaktorer har en ömsesidig påverkan på varandra och att sambandet mellan samspel och lärande torde vara självklart. (Dysthe 2003).

Seagal och Horne (1997, 2004) beskriver våra olika lärprocesser och kommunikationsbehov både ur ett sociokulturellt och kognitivt perspektiv. De menar att olika slags intelligenser tillhör våra medfödda personlighetsfaktorer som under gynnsamma förhållanden kan utvecklas och "blomstra". Svedbergs (2003) referens till kommunikationsteoretikern Batesons (1998) syn på lärandet, att lärandet kan ses som ett kommunikationsfenomen, inte som ett passivt memorerande och att verkligt lärande behöver sättas i relation till elevens sätt att lära och till det omgivande samhället, är något som Seagal och Horne (1994) också menar.

Av egen erfarenhet har jag noterat att idag finns många pedagoger som använder sig av ett förhållningssätt gent emot sina elever som är baserat på kunskapen om Human Dynamics. I den här undersökningen vill jag genom skriftliga frågor till lärare, få skriftliga svar på, om de anser att Human Dynamics kan vara ett verktyg när det gäller interaktion, kommunikation och lärande.

## Syfte och frågeställningar

Syftet med uppsatsen är att undersöka om Human Dynamics kan vara ett redskap för kommunikation och samspel i klassrummet mellan lärare och elever och om lärarna anser att

Human Dynamics kan tydliggöra elevernas olika lärprocesser.

Mina frågor är:

Varför väljer lärarna att använda Human Dynamics?

Vilken betydelse anser lärarna kunskapen om Human Dynamics har, när det gäller deras pedagogiska och sociala interaktion med eleverna?

Vilken roll anser lärarna att Human Dynamics spelar i deras sätt att undervisa?

Anser lärarna att elevernas inlärningsituation påverkas av deras kunskaper om Human Dynamics och om så är fallet, på vilket sätt?

## **Kapitel 2**

### **Teorier kring kommunikation.**

Enligt Seagal och Horne (1986) är det av största vikt att lärare kommer underfund om, egna och elevers olika behov i kommunikationsprocessen, det vill säga, hur man på bästa sätt ska

kunna möta en persons behov av t ex fakta, struktur, personlig engagemang och rytm, för att skapa så goda förutsättningar som möjligt för eleverna i deras inlärningsituation. Lärarens roll blir då att försöka tillgodose olika elevers kommunikationsbehov och vara ett stöd i deras lärande och utveckling. Både elevernas inre processer samt sociala sammanhang måste tas i beaktande om man ska förstå lärandet.

På samma sätt som Dysthe (1996) visar Seagal och Horne (1986) på att kunskap skapas genom aktivitet, och att situationen (kontexten) är betydelsefull. Båda understryker kommunikationens roll i lärprocessen, mellan lärare och elever, och elever emellan. Ett av huvudteman i Dysthes bok "Det flerstämmiga klassrummet" är att visa på hur viktigt det är att vi sänder så att mottagaren förstår. Mitt förhållningssätt som lärare, min förmåga att nå fram i kommunikationen kan vara avgörande för en elevs lärande.

Björklid och Fischbein (1996) skriver att i pedagogiska sammanhang är kommunikationen mellan lärare och elev och elev till elev en målinriktad aktivitet. Vi kommunicerar ständigt med vår omgivning, både socialt och fysiskt utan att kommunikationen behöver vara målinriktad. De talar om att ett interaktionistiskt synsätt kan tillämpas både i en målinriktad aktivitet såväl som en icke målinriktad. Interaktion är det ömsesidiga samspelet mellan individen och dess omgivning. Utifrån detta synsätt är lärarens målsättning, urval och strukturering beroende av elevernas förutsättningar och erfarenheter. Det sker ett ständigt samspel mellan lärare och elever i den pedagogiska situationen. De visar också på att det finns två inriktningar när man analyserar samspelets relationer, där den första utgår från individens beteende som visar sig utifrån individens sätt att vara eller utifrån påverkan av miljön. Det kan vara individfaktorer (begåvning, mognad, etc.) eller på miljöfaktorer (föräldrar, skola etc.), en ensidig relation, beroende på elevens beteende. Den andra inriktningen visar på en ömsesidig relation mellan individ och miljö, t ex samspelet i klassrummet. Individen påverkar sin omgivning och blir påverkad av den. Det krävs mätningar av både individ- och miljöfaktorer för att studera dynamiska interaktionseffekter. Ett annat begrepp är *transaktionen* som innebär att individ- och miljöpåverkan är svåra att skilja från varandra och kan därför inte så lätt undersökas.

Kylén (1992) beskriver i sin helhetsmodell hur människan samspekar med sin miljö. Han gör detta i ett helhetsperspektiv och påvisar att i alla situationer måste man lägga både psykologiska och biologiska aspekter på individen. Likaså säger han att vi måste lägga både sociala och fysiska aspekter på miljön. Han delar upp dessa grundaspekter i fyra områden, nämligen:

- A) *Psykologisk aspekt* som avser människan som upplevande och handlande. Upplevelserna blir information när de är strukturerade.
- B) *Biologisk aspekt* som avser människan som levande materia eller kropp.
- C) *Sociologisk aspekt* som avser den sociala miljön. Människan som upplevande står i kommunikativ relation till andra (informationsutbytande relationer) i parrelationer, grupper, organisationer och samhällen.
- D) *Fysisk aspekt* som avser den fysiska eller materiella aspekten på miljön, naturen och de skapade objekten.

Kylén (1992) säger också att dessa aspekter kan relateras till varandra i olika kombinationer, t ex i en *social-psykologisk relation* visar han på hur människan förstår och påverkas av sin sociala miljö. Syskon som är olika behandlas inte på samma sätt i sin familj.

Han menar dock att helhetssynen måste kompletteras med en dynamisk beskrivning. Det

dynamiska samspelet mellan individ och miljö, det vill säga den biologiska dynamiken, miljödynamiken och samspelsdynamiken utgör denna helhetsdynamik. För att förstå människan måste vi lära känna henne och hennes miljö och också förstå samspelet dem emellan.

## **Teorier kring lärande.**

Kunskap kan ses som både en produkt och en process, Svedberg (2003), och har med både människosyn och kunskapssyn att göra. Kunskap kan ses som intellektuell och teoretisk och kan finnas utanför den lärande människan, främst i böcker och hos experter. Kunskap som produkt är inriktad på att människan är mottagare av given kunskap och kunskapssynen präglas av olika ämnens discipliner, där arbetssättet till största delen är präglad av förmedlingspedagogik.

Kunskap kan också ses som process som visar på människan som sökare efter kunskap på ett aktivt och kreativt sätt. Kunskapssynen är att världen är hel och att kunskap inte naturligt delas upp i ämnen. Kunskap är både intellektuell, emotionell, estetisk, moralisk och växer inom oss genom ett aktivt förhållningssätt till omvärlden. Här varierar arbetssätt och genom en aktiv medverkan skapar eleverna sin egen kunskap.

Bergström och Saarukka (2004) visar på John Deweys pedagogik där de centrala tankarna om lärandet utgår från elevens egen aktivitet, att nyckeln till kunskap finns i den studerades egna frågor om objektet och att lärandet gynnas i en demokratisk miljö. De tar också upp Kurt Lewins teorier om interaktion och dynamik i grupper där han visar på hur viktig reflektionernas och självvärderingens roll är för lärandet.

I Gardners teori (1994) om de multipla intelligenserna (MI –teorin) menar han att människan är utrustad med olika intelligenser. En eller flera intelligenser kan vara mer dominerande i en individ än andra. I sin teori betonar Gardner den kognitiva aspekten hos intelligenserna. Han säger också att samtliga intelligenser har en förmåga till utveckling. Gardner menar att det finns åtta olika intelligenser, verbal-lingvistisk, logisk-matematisk, musikalisk-rytmisk, kroppslig-kinestetisk, visuell-spatial, interpersonell, intrapersonell och naturintelligens. Under det senaste decenniet har Gardner (1992) tillsammans med sina kollegor kunnat undersöka vilka de pedagogiska konsekvenserna blivit när man tillämpat hans teori om multipla intelligenser. Man har också diskuterat utvecklande av olika intelligensprofiler för att stödja elevens lärande. En likformad skola, står enligt Gardner i motsatsförhållande till MI. Han menar att antingen måste läraren bortse från elevernas olikheter eller också erkänna dem. För Gardner är mångfalden hos elever ett erkänt faktum och han menar att det krävs engagemang från lärarens sida att lära känna varje enskild elev. Det gäller att lära känna personligheten hos varje elev och lära sig saker om hans bakgrund, resurser och intressen. Genom att tillämpa MI i praktiken menar Gardner att kommunikationsprocesser och läroprocesser måste få en central plats i undervisningen.

Dunn & Dunn (1991) beskriver olika inlärningsstilar som en kognitiv förklaringsmodell till hur olika människor lär sig. Genom att känna till och tillämpa sin egen inlärningsstil kan vi bli mer motiverande och effektiv i lärandet.

När vi är medvetna om vår egen inlärningsstil kan vi också mer medvetet utnyttja dess styrkor, stödja och bearbeta dess svagheter. När vi är motiverade och engagerade lär vi oss bäst utifrån våra starka sidor. Enligt Dunn & Dunn och Treffinger (1995) är det viktigt att

lärarna är medvetna om elevernas olika inlärningsstilar, att de kan beakta dem och tillgodose elevernas lärstilar. Lärarna vet att eleverna lär sig på olika sätt, men ofta vet de inte hur de på en och samma gång ska kunna undervisa elever med helt olika inlärningsstilar. De menar också att även om inlärningsstilen i hög grad är beroende av biologiska faktorer, så påverkar även känslomässiga, sociologiska, fysiologiska och psykologiska faktorer var och ens inlärningsstil. De visar på, att när det gäller att ta till sig information så sker det på olika sätt. De flesta elever tar in ny information antingen på ett analytiskt eller på ett globalt sätt. Analytiska elever lär sig lättast när informationen presenteras steg för steg, medan de globala eleverna lär sig bäst genom berättelser och på ett mer associativt sätt. De förstnämnda vill arbeta med en enda uppgift tills den är klar, medan de sistnämnda klarar av att arbeta med flera uppgifter samtidigt. Grinder (1999) menar att ungefär 22 elever i en klass på 30 har tillräckligt av visuell-auditiv och kinestetisk begåvning för att kunna klara sig i en klass. Det verkar dock som om de elever som främst har en kinestetisk begåvning har de största svårigheterna att tillgodogöra sig undervisning.

I en jämförelse med vad Dunn & Dunn och Treffinger (1995) säger om analytiska elever menar Seagal-Horne (1997, 2004) att det samma gäller för mentalt centrerade elever, som vill ha sin information logisk, linjär och strukturerad och där tänkandet är en inre process. De emotionellt centrerade eleverna tar in information associativt och ofta i dialog med andra och där tänkandet och talet går hand i hand. En jämförelse skulle här kunna göras med de så kallade globala eleverna inläring. De fysiskt centrerade elevernas systembyggande process, där tänkandet också är en inre process skulle kunna jämföras med de elever som har en kinestetisk begåvning. Enligt Seagal och Horne (1986) startar lärprocessen kinestetiskt och de menar att dessa elever sällan får sina behov tillgodosedda i inläringssituationen, vilket gör att de ofta misslyckas i skolan.

Dryden och Vos (2001) visar på att elevernas olika lärstilar måste beaktas. De menar att cirka 40 % har en visuell lärstil, 30 % en auditiv, 15 % en kinestetisk och att 15 % har en blandning av alla tre. Elever med samma lärstil som sin lärare är mer gynnade av lärarens undervisning än elever med avvikande lärstil är. Genom identifikation kan läraren hjälpa eleven att finna sitt bästa sätt att lära och anpassa undervisningen därifrån. Seagal och Horne (1986) talar också om att lärprocesserna antingen startar visuellt, auditivt eller kinestetiskt. När det gäller procentsatserna ser dessa dock annorlunda ut.

Vi måste själva erövra vår kunskap skriver Svedberg (2003), lärandet är en form av inre konstruktion och skapande. Svedberg menar, att när vi kunskapar, har hjärnan roligt. Vad innebär lärandet ur ett konstruktivistiskt perspektiv? Det bygger på antaganden som:

kunskap utvecklas i ett samspel mellan individen och hennes omgivning, en dialektisk process. Utgångspunkten för lärandet är den enskilda människan och hennes förståelse av sig själv och sin omvärld.

lärandet är kommunikativt, sker inte i ett vakuum utan i professionella och sociala sammanhang.

lärprocesserna behöver både form och struktur, energi, metoder och samverkan, samspelet mellan dessa delar avgör resultat och helhet (Svedberg 2003, s. 363).

Människan kan på egna villkor samspela med sig själv och sina erfarenheter i en lärprocess. I den kan hon utvecklas och finna meningsfulla relationer mellan inre och yttre verklighet som förenar den personliga referensramen med sammanhang och helhet.

## Tidigare forskning om Human Dynamics.

De tidiga forskningsinitiativen (1979 – 1982) var inriktade på att försöka definiera basala kategorier, deras mest grundläggande kännetecken samt omfattningen av de observerade olikheterna i sätt att fungera, både psykologiskt och beteendemässigt.

Dessa kvalitativa studier utfördes av Seagal och en grupp andra forskare. Metoden som forskningsgruppen använde var att genomföra mer än 1000 intervjuer med olika individer. Majoriteten av dessa intervjuer har varit ostrukturerade med inriktning på teman som attityder, beteenden och uppfattningar om problemlösning, lärande och mänskliga relationer.

En annan metod var att undersöka på ett mer strukturerat sätt. Genom videofilmade studier, har grupper med två, tre eller fyra deltagare ställts inför en viss situation eller uppgift och ska svara på den inom en viss fastställd tidsram. En sådan uppgift har varit att ge fyra personer (vuxna eller barn) med samma grundmönster uppgiften att skapa ett idealistiskt rekreationsområde. Filmerna från dessa situationer visar på fem olika processer när det gäller att lösa uppgiften, hur man startar processen, löser uppgiften och vad resultat blir.

Mary Hamilton (1985) genomförde en studie vid University of Western Ontario om individers ätstörningar för att undersöka om man inom Human Dynamics kunde hitta gemensamma drag hos dessa individer. Resultatet av denna studie var att man fann att en majoritet av de individer man undersökte hade det emotionella-fysiska grundmönstret och den personliga relationen till allt och alla. Utifrån detta drog man slutsatsen att ätstörningarna hade ett samband med individernas självbild och självinsikt och kopplade det till det emotionella-fysiska grundmönstrets behov av acceptans och bekräftelse, något som inte alla gånger blivit tillgodosedda hos dessa individer.

Brooks´ (1987) studie, “The Circle of Learning, Learning Styles in Native Adult Educational Program”, där infödda amerikanska (indianska) kvinnor deltog, handlade om att utvärdera metoder kring lärandet hos 203 amerikanska kvinnor, ättlingar till urbefolkningen i USA. Hon fann att kvinnornas kulturella bakgrund och deras grundmönster kunde hindra deras lärprocesser om läraren hade en helt annan lärstil än eleverna.

For many Native students it is not a case of the student having learning problems, but rather a situation where a learning style, dictated by the student’s cultural background is in conflict with a foreign teaching style. When the processes by which one is taught are out of phase with the processes by which one think and learns, then successful learning is not likely to occur. (Brooks, 1987, s.59)

Abrahamson & Lande, (1990), vid The University of Western Ontario, har i sin doktorsavhandling jämfört olika teorier och förhållningssätt, där Human Dynamics är ett, som kan vara gynnsamma vid interkulturella kontakter.

It was found that each of the personality dynamics could be distinguished in each of the three cultural groups. That is, mentals´, emotionals´ and physicals´ had similar personality characteristics independent of the national culture they were member of. It was also found that the personality differences between mentals´, emotionals´ and physicals´ were larger and stronger than the cultural differences between groups. (Abrahamson & Lande, 1990, s. 68).

I en C-uppsats i pedagogik vid Stockholms Universitet refererar Bergström(1993) till olika forskningsaspekter kring lärares kompetensutveckling. Dessa referenser är dels kopplade till den behavioristiska forskningen där man mäter och bearbetar data med statistiska metoder och dels till en mer empirisk forskning, där t ex Clark och Peterson i sin rapport ”Teacher’s thought processes” ger sin syn på hur pedagogen/läraren kan få en större insikt i hur han/hon kan ta till sig ny kunskap för sin egen personliga utveckling.

Resultatet av undersökningen visade på att de flesta av de intervjuade lärarna tyckte att

fortbildning på sommarlovet var att föredra, dels för att man då inte behövde vikarier och dels för att man mer helhjärtat kunde gå in i sitt eget lärande utan att störas av omgivande faktorer som t ex det som händer på skolan. Majoriteten ansåg också att det var viktigt att lärarna själva fick välja sin fortbildning, speciellt när det gällde kurser som handlade om personlig utveckling, eftersom man kan inte tvinga människor att delta i kurser som Human Dynamics, utan det måste ske på frivillig basis.

J. Haggerty's (1998) doktorsavhandling, "The Culture of Being Physically Centered" (1998) har fokus på den fysiskt centrerade personligheten. Han gör en jämförelse mellan fysiskt centrerade personer i Malaysia och i USA.

Cultures are groups that share common assumptions about how things work. The work of HDI has shown that individuals of different personality dynamic process the same environmental stimuli differently and have different needs but that there is similarity of language and interpretation within each dynamic. (Haggerty 1998 , s. 9)

Resultat av undersökningen visade att de karaktäristiska drag som Seagal & Horne (1997) har beskrivit överensstämmer med de karaktäristiska dragen hos de intervjuade personerna. T ex är de emotionellt centrerade individerna mer intresserade av nuet och framtiden än att relatera bakåt. Till skillnad mot fysiskt centrerade individer som har mycket gott minne, t ex för detaljer och som relaterar bakåt till tidigare händelser för att knyta hop dessa med nutid och framtid. De emotionellt centrerade lär sig bäst när de har en personlig och känslomässig anknytning med läraren. De fysiskt centrerade lär bäst när de vet syftet med uppgiften och när de i sin egen takt kan få en klar, systematisk, konkret och detaljerad presentation av material och annat som ingår i uppgiften.

I en C-uppsats undersökte M. Norell och T. Svensson (2001) om Human Dynamics kunde vara ett verbalt redskap i skapandet av en skola för alla - att kunna se det unika i varje elev. Resultatet av undersökningen visar på att Human Dynamics kan vara ett bra verktyg för pedagoger i mötet med barnen att se var och ens unika möjligheter. Kunskapen ansågs också värdefullt i kommunikation och relationer med vuxna både i arbetsliv och i privatliv.

I sin doktorsavhandling, konstaterar F. Glosson (2002) att kunskapen om och användningen av Human Dynamics påtagligt bidrog till en lärande organisations utveckling. I observationer, intervjuer och enkäter riktade till vårdpersonal med olika grundmönster, kring frågeställningar som teambildning, personlig utveckling, och lärande framkom att:

This study determined that the Human Dynamics program had been an effective tool improving employer-learning capabilities and tangible results were realized as a result of this learning organization strategy. Also this study provided a return on investment analysis of Human Dynamics for the stakeholders of a particular healthcare system. The study provided insight into claims made by various researchers that, by adopting some or all of the prescribed features of the learning organization and organization's improved. (Glosson 2002, s. 132)

I en C-uppsats undersökte M. Nordgren och J. Öberg (2004) om Human Dynamics kunde vara ett redskap i mötet med individens olika förutsättningar och behov i lärandet. I intervjuer med lärare framkom att genom lärarnas medvetenhet om elevernas olika läroprocesser kunde de skapa lärmiljöer och ge förutsättningar för olika sätt att lära.

Resultatet av denna studie visade på att Human Dynamics är ett värdefullt verktyg när det gäller att ge varje elev kunskaper utifrån hans/hennes förutsättningar och behov.

A. Molander (2005) har i sin D-uppsats vid Lärarhögskolan i Stockholm visat på att Human Dynamics kan vara ett verktyg för den mångkulturella och inkluderande skolan. I resultatet visar hon på att de intervjuade lärarna och de som deltagit i enkätundersökningen framhåller

Human Dynamics som ett förhållningssätt gent emot andra, där empati, förståelse och respekt ingår.

Pedagogerna har också fått en fördjupad medvetenhet om sitt eget sätt att vara och om sina elevers. Man lyfte fram Human Dynamics som ett verktyg för att tillmötesgå elevernas olika behov i lärandet och som en hjälp att se elevernas styrkor och förmågor.

## **Kapitel 3**

### **Upplägg och genomförande**

I de forskningsetiska regler för humanistisk - samhällsvetenskaplig forskning, som antogs av det Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet i mars 1990 påvisades att forskning är nödvändig för både individernas och samhällets utveckling. Det skulle vara oetiskt att avstå från att bedriva forskning kring faktorer som kan komma att t ex förbättra människors

livsvillkor, undanröja fördomar eller höja människors medvetenhet om hur de på ett rikare sätt kan utnyttja sina resurser. Eftersom Human Dynamics är ett relativt nytt forskningsområde är det viktigt att få så många aspekter som möjligt när det gäller kunskapens användningsområde.

Skälet till att jag valde öppna skriftliga enkätfrågor, var att min egen kunskap i Human Dynamics kanske skulle kunna påverka lärarna på ett ledande sätt i muntliga intervjuer. Det är viktigt att så objektivt som möjligt kunna bearbeta materialet och ta del av lärarnas fria skrivande.

I bearbetningen av materialet började jag med att gå igenom lärarnas uppgifter om sig själva och det visade sig vara nedanstående kategorier med olika utbildningar, tjänsteår som lärare och antal dagars utbildning i Human Dynamics.

Lärarutbildning	Lärare i XX år	Utbildningsdagar i Human Dynamics
<b>Lågstadielärare</b>		
Lärare 1	30 år	Grundkurs + påbyggnad, 8 dagar
Lärare 2	33 år	Grundkurs + påbyggnad, 8 dagar
Lärare 3	14 år	Grundkurs + påbyggnad, 6 dagar
Lärare 4	6 år	Grundkurs + påbyggnad, 7 dagar
<b>Mellanstadielärare</b>		
Lärare 5	25 år	Grundkurs + påbyggnad, 10 dagar
Lärare 6	10 år	Grundkurs + påbyggnad, 10 dagar
<b>SV/SO-lärare</b>		
Lärare 7	11 år	Grundkurs + påbyggnad, 10 dagar.
Lärare 8	6 år	Grundkurs + påbyggnad, 6 dagar.
<b>Idrottslärare</b>		
Lärare 9	8 år	Grundkurs + påbyggnad, 10 dagar.
<b>Fritidspedagog</b>		
Lärare 10	12 år	Grundkurs+ påbyggnad, 5 dagar.

Tabell 4.

## Forskningsetiska krav

De fyra uppställda krav som Vetenskapsrådet har, anser jag att undersökningens upplägg och genomförande väl tillgodoser. Det första kravet som gäller information, tillgodosågs när jag i början av vårterminen 2006 ringde jag till några skolors rektorer, där jag visste att flera av lärarna använde Human Dynamics i sin undervisning. Jag bad rektorerna undersöka om det fanns några av dessa lärare som var villiga att delta i undersökningen och skriftligen svara på de öppna enkätfrågorna. När jag fått svar från respektive skola, skrev jag ett brev till lärarna och skickade med enkäten (se bilagor 1 och 2). I brevet beskrevs hur undersökningen skulle

genomföras och att det insamlade materialet var konfidentiellt för annat ändamål än syftet med undersökningen. De lärare som anmälde sitt deltagande samtyckte också till detta.

Enkäten gick ut till 18 lärare i undersökningen, vilket resulterade i svar från 10. När jag hörde mig för om varför så få anmält sitt intresse blev svaren, att vissa lärare ansåg sig ha för mycket att göra, eller att de inte var så säkra på hur de använde Human Dynamics så att de skriftligen skulle kunna beskriva det.

Svaren på enkätfrågorna har varit numrerade och haft bokstavs-beteckningar såsom L1, L2, M3, H4 etc. för att inte kunna identifiera personerna bakom de olika svaren.

Utifrån de skriftliga och öppna frågorna har lärarna beskrivit sina upplevelser av att använda Human Dynamics i sin undervisning och jag har utifrån de skriftliga svaren försökt fånga dessa upplevelser. Enligt Denscombe (2000) är det här frågan om ett subjektivt urval.

När forskaren har kännedom om företeelsen som ska undersökas väljer han/hon medvetet personer som kan ge den mest värdefulla data, i det här fallet lärare som har utbildning i och erfarenhet av att använda Human Dynamics i undervisningen.

Även om jag inte muntligen har intervjuat lärarna anser jag att undersökningen är kvalitativ. Holme (1997) menar att syftet med kvalitativa undersökningar ska vara att öka informationsvärdet och skapa en grund för djupare och mer fullständig uppfattning av det fenomen som studeras. Enligt Patél och Davidsson (2003) finns det ett antal olika vetenskapliga synsätt som alla visar på någon typ av kvalitativa metoder och där olika ansatser kan användas inom den kvalitativa forskningen. De menar också att i den kvalitativa studien är ambitionen att upptäcka företeelser, förstå innebörden och beskriva uppfattningar. Validiteten i en kvalitativ studie gäller hela forskningsprocessen. Reliabiliteten för en kvalitativ forskare bör ses mot bakgrunden av den unika situation som råder vid undersökningstillfället och om t ex personer som deltar i en studie, under undersökningens gång ändrar ställningstagande, behöver inte det vara tecken på låg reliabilitet. Validitet och reliabiliteten kan vara så nära förbundna, så det kan i en studie som denna vara svårt att särskilja.

## **Fenomenologi som undersökningsmetod**

Jag har valt den fenomenologiska ansatsen i bearbetningen av materialet, där analysen börjar med den inledande läsningen för att sedan bilda meningsbärande enheter. Dessa enheter sammanfördes sedan till kategorier för att kunna beskriva de variationer som framkom och få essensen av det hela.

Bjurwill (1995) skriver att ordet fenomenologi kommer från grekiskan och betyder att visa sig/uppenbara sig, Edmund Husserl, kan enligt Bjurwill (1995) ses som fenomenologins fader. Fenomenologin är en filosofi med en stark vetenskaplig förankring, som utgick från Husserl's livsvärldsbegrepp. Husserl (1989) menade att man inte kan fånga en beskrivning av det verkliga fenomenet, utan bara fånga människors upplevelser av fenomenet. Man kan enkelt säga att människan erfar världen genom att uppleva fenomenet. Han introducerade fenomenologin som blev känd som "till sakerna själva". Man kan förenklat säga att Husserls bidrag till kunskapsfilosofin var, att visa på att människan erfar världen genom att erfara fenomenet. Vill vi veta något måste vi gå till fenomenet. Husserl menar att fenomenologi kan ses som en teori om det medvetna. Bjurwill (1995) visar på hur Husserl framhåller erfarenheterna från den objektiva världen som utgångspunkt från vår kunskap, men dessa erfarenheter är inga avbilder eller avspieglingar av den objektiva världen i medvetandet (som

materialisterna skulle ha sagt), utan det är jaget som ger erfarenheterna om världen och dess mening, det är jag som uppfattar världen, det är min kunskap om den. Husserl stannar inte vid detta utan går ytterligare ett steg och talar om det transcendentala jaget och vill på detta sätt objektivisera subjektets roll. Han menar att vi har två jag, det ena subjektivt och det andra objektivt. Är det med utgångspunkt från det transcendentala jagets subjektiva upplevelser vi kan omvandla dessa till mer objektiva iakttagelser?

Bjurwill (1995) refererar också till en annan forskare inom fenomenologin, Merlean Ponty (1908-1961), som menar för att kunna fånga fenomenet måste vi gå bakom fördomen om en objektiv värld, till att istället betrakta en genomlevd värld.

Analysen i den här undersökningen kommer att vila på några lärares upplevelser av fenomenet, i det här fallet Human Dynamics, vilket innebär att vi inte kan fånga en beskrivning av det verkliga utan bara människors upplevelser. Detta består alltså av minnen, vår vardagsvärld, som kan ses som upplevelsen av denoreflekterade vardagen, samt av förväntningar på framtiden.

Eftersom man inom fenomenologin försöker undvika tolkningar, utan där målet är att presentera människors upplevelser utan omtolkningar, anser jag att min egen erfarenhet och förförståelse av Human Dynamics inte behöver vara ett hinder.

## Kapitel 4

### Resultat

Samtliga tio lärare svarade på de åtta första frågorna, enligt nedan. På den nionde frågan svarade endast tre av lärarna.

1. Vad gjorde att du valde att använda Human Dynamics i din undervisning?
2. På vilket sätt påverkar Human Dynamics din undervisning?

3. Vilken roll spelar Human Dynamics för kommunikation och samspel mellan dig och eleverna?
4. Kan din egen kommunikationsprocess vara ett hinder eller tillgång i relation till dina elever, om så är fallet kan du ge exempel på detta?
5. Ge exempel på hur du kommunicerar med elever med olika grundmönster.
6. Kan du med tanke på de olika lärprocesser som Human Dynamics beskriver, tydliggöra om det är något specifikt grundmönsters behov i kommunikation och lärande som du upplever svårt?
7. Kan du mer ingående beskriva hur du hanterar de fysiska-emotionella eleverna och deras lärande?
8. Har du några erfarenheter av, om läs- och skrivsvårigheter kan ha en koppling till ett specifikt grundmönster, om så är fallet vilket och på vilket sätt?
9. Ytterligare synpunkter kring kommunikation och lärande som är relaterat till Human Dynamics.

En del av lärarnas svar överlappar varandra och återkommer i de olika frågorna. Jag har valt att i analysen redogöra och redovisa frågorna i fyra olika kategorier som motsvarar de fyra frågeställningar jag vill ha besvarade.

1. Varför väljer lärarna att använda Human Dynamics?
2. Vilken betydelse anser lärarna kunskapen om Human Dynamics har, när det gäller lärarnas pedagogiska och sociala interaktion med eleverna?
3. Vilken roll anser lärarna att Human Dynamics spelar i deras sätt att undervisa?
4. Anser lärarna att elevernas inlärningssituation påverkas av lärarnas kunskaper om Human Dynamics och om så är fallet, på vilket sätt?

### **Varför väljer lärarna att använda Human Dynamics?**

Flera av lärarna upplevde, genom att använda sig av kunskapen om Human Dynamics ansåg de sig ha lättare att möta varje elevs behov i inlärningssituationen. När de var mer medvetna och förstod sina egna inre processer så förstod de också bättre elevernas olika "sätt att vara".

En av lärarna sa att hon upplevde att lärarna var mindre bedömande gentemot varandra i vuxengruppen, inte heller "stämplades" eleverna på ett negativt sätt, det som man ibland tidigare kunnat göra.

En annan av lärarna skrev att Human Dynamics genomsyrar hela hennes arbetsdag, bl.a. planeringen av elevernas arbete, vare sig hon planerar själv eller tillsammans med eleverna.

Redan i planeringen tänker jag på vad jag behöver göra för att tillgodose de tre principerna, sedan när jag gjort ramen tänker jag på olika typer av arbetssätt för de olika grundmönstren. Jag ger en mer varierad undervisning och har en tryggare hållning till det jag gör. Human Dynamics påverkar även innehållet och även "klassrummet" och dess utbud av material. Jag har mer tålmod, mod, trygghet, flexibilitet och variation i mitt sätt".

Human Dynamics verkar för några lärare vara ett verktyg för konflikthantering, läxor,

utvecklingssamtal mm. En av dessa lärare beskrev t ex hur hon mer medvetet kan möta de olika elevernas sätt att vara.

Tre flickor i min klass hade under förmiddagsrasten börjat bråka och två av flickorna (båda med det emotionella-fysiska grundmönstret) var synbart mycket upprörda när de kom in efter rasten medan den tredje flickan inte visade några känslor. Här kunde jag ha tolkat det så, att den tredje flickan (fysisk- mental) inte var berörd eller inte brydde sig, men så var det ju inte. Hon visade bara inte sina känslor på samma sätt som de andra två. På min fråga hur hon kände sig svarade hon "Anna och Stina gråter med sina ögon, men jag gråter i mitt hjärta".

En av lärarna som säger sig ha funnit sig ha det fysiska - mentala grundmönstret, sade att hon nu mer medvetet tänkte på att tillgodose de emotionellt centrerade elevernas behov bättre och inte endast utgå från sitt eget sätt att vara.

Flera av lärarna gav också exempel på hur de kommunicerade med olika elever, en av dem så här:

Lasse, en fysisk-emotionell pojke i min klass, han behöver så lång tid på sig att svara på mina frågor. Han är tyst en lång stund innan han svarar och ibland svarar han "Jag vet inte" eller så rycker han bara på axlarna utan att säga något. Då kan jag säga till honom; "Nej, du kanske inte vet just nu, men om du funderar en stund så kan vi ta upp frågan senare". När jag så kommer tillbaka till frågan, har ofta Lasse ett svar och kan redogöra för svaret på ett bra sätt. Om jag inte visste att han behövde tid för att ta in ny information, bearbeta den och försöka förstå, för att ge mig ett så korrekt och riktigt svar som möjligt, skulle jag kanske inte ha agerat som jag gjorde, utan istället trots att han inte kunde svara.

Den här läraren hade funnit sig vara emotionell-fysisk med ett kommunikationsbehov som ser helt annorlunda ut än Lasses. Hennes kommunikationsbehov är att mer i dialog komma fram till ett svar, hon svarar snabbt och kan ändra svaret när hon fått mer information. Genom att tala så klarnar tankarna, medan Lasse behöver tänka tyst för sig själv för att kunna svara. Vissa behöver tala för att kunna tänka, andra behöver tänka tyst för att kunna tala.

En annan lärare menade att när hon i utvecklingssamtal kunde beskriva en elevs behov i sitt lärande och tydligt redogöra för föräldrarna på vilket sätt hon föreslog att de skulle kunna stödja sin son i hans skolarbete och utveckling, hade responsen från föräldrarna varit positiv. Hon upplevde att de hade sett på henne som en mycket kompetent lärare som verkligen brydde sig om deras barn.

### **Vilken betydelse anser lärarna kunskapen om Human Dynamics har, när det gäller deras pedagogiska och sociala interaktion med eleverna?**

Den största rollen som kunskapen om Human Dynamics spelar för de flesta av lärarna i deras interaktion med eleverna, är respekten och förståelsen av t ex olika kommunikationsbehov.

En av lärarna ansåg sig bli säkrare i att bemöta eleverna på olika sätt och förstå varför det var nödvändigt. Flera av lärarna menade att det var medvetenheten om, hur viktig interaktionen mellan dem och eleverna var, speciellt när det gällde att förstå utan att bedöma och negativt värdera.

En av lärarna svarade så här:

Jag har insett att vi, både barn och vuxna kommunicerar på olika sätt. Jag analyserar inte andras beteenden utan vet och förstår att vi kan ha olika grundmönster. Jag försöker då anpassa mig så

att jag når fram med mitt budskap. Exempelvis att ge barnet som behöver tänka innan han/hon svarar mer tid.

En annan lärare beskrev Human Dynamics roll så här:

Det ger mig ett verktyg och eftersom jag har kunskapen vet jag hur jag ska kommunicera med olika barn utifrån deras behov, t ex en fysisk-mental flicka, där det är viktigt att följa planeringar och att inte ändra på vad som är sagt. Tidigare kunde jag bli irriterad på henne, men nu kan jag lugnt säga. Jag förstår att du blir upprörd när jag nu ändrar det jag sagt, jag ber dig förlåta mig för det. Jag vet, att för en elev med det fysiska-mentala grundmönstret är det viktigt att på ett tidigt stadium förbereda barnet för förändringar.

Två av lärarna menade, att de inte längre kände sig så stressade, de är lugnare och tryggare i sina lärarroller och upplevde att de kunde låta eleverna ha sina egna kommunikationer och lärprocesser, även om dessa var olika lärarnas egna sätt att kommunicera och lära. En av den skrev:

Human Dynamics är ett redskap i situationer där jag normalt sett förut känt mig trängd. Kanske i en viss situation där jag känt irritation, idag ger samma situation mig insikten att stanna till, tänka efter och sedan agera/prata”.

En av de här lärarna arbetar på högstadiet. Kan det vara det som gör att hon framhåller sin tidigare stressade situation och att den trygghet hon känner idag skapar bättre förutsättningar i inläringssituationen för eleverna?

En lärare (som funnit sig vara emotionell-fysisk) skrev att det nu var lättare att hantera och bemöta de emotionella - mentala eleverna. Hon har insett att de inte alls är så ”okänsliga” eller har brist på empati, i t ex en konfliktsituation som hon tidigare trott. Det som hon tidigare ofta tolkat som okänslighet visste hon nu, handlade mer om att den emotionella - mentala elevens behov av att ha fokus på hur en konflikt ska lösas, inte i första hand på hur personerna som är involverade i konflikten mår. Det kan vara en fråga eleven ställer sig senare, t ex när han/hon har kommit på en lösning.

För att mer visa på hur lärarna tog till vara kunskapen om olika kommunikationsprocesser skrev en av lärarna följande:

Emotionella - fysiska elever behöver få diskutera och samtala om det som ska läras in, de behöver mycket verbal bekräftelse. Om jag känner mig sur eller trött kan jag berätta det för eleverna annars ”plockar” de upp det och tror att det har med dem att göra, att de har gjort något fel.

När det gäller att träna elevernas kommunikationsförmåga skrev en lärare att hon låter eleverna utifrån bilder, foton och liknande berätta för varandra om bilderna. Eleverna ska också kunna lyssna till hur olika en och samma bild kan berättas. Hon ansåg att det var ett bra sätt att medvetandegöra eleverna om att det finns olika sätt att uttrycka sig om samma sak.

En lärare (som funnit sig vara emotionell-fysisk) beskrev hur hon försökte begränsa sitt känslomässiga ordflöde i kommunikationen med de emotionella - mentala eleverna.

Hon menade att det var viktigt att vara saklig och direkt i kommunikationen, inte så känslorelaterande. Hon skrev också att rättvisa är något som hon upplever att dessa elever ofta framhåller. Likaså att en utmanande inläringssituation med öppna frågor ofta skapade motivation hos dessa elever.

Idrottsläraren menade att hon i mötet med de fysiska - emotionella eleverna alltid tänkte på hur viktigt det var att ge dem tid när de skulle göra en ny övning, att få titta på hur den ska

utföras och att hon försökte att inte använda allt för många ord eller att tala allt för fort.

En annan lärare skrev:

Jag upplever att elever med det fysiska - emotionella grundmönstret ofta behöver kontakt, en till en, eller möjligtvis en till två/tre i kommunikationen med dem. Jag försöker gå nära, tilltala honom/henne vid namn och få bekräftat att han/hon lyssnar. Jag försöker slå ner mitt eget tempo, då jag vet att dessa barn är som svampar, lyssnar och tar in allt. Jag försöker begränsa mitt ordflöde så de ska hinna sortera och jag kan nästan bita mig i tungan för att ge dem tid att hinna tänka och svara.

De fysiska - mentala eleverna blir enligt högstadieläraren ofta missförstådda, eftersom de kan verka envisa och tjuriga och ibland struntar i att göra en arbetsuppgift. Men hon säger också att om hon kan tillgodose deras behov av att förstå syftet med uppgiften, få tidsramarna och chans att göra en planering av uppgiften och följa planen så är det inget problem. Hon skriver att det gäller att vara saklig och att inte kramas utan hålla distansen. Hon skriver också om de mentalt centrerade eleverna:

De mentalt centrerade eleverna förstår snabbt mina instruktioner och jag vet att jag kan avstå från visst konkret material. Min upplevelse är att dessa elever har lättare än andra, att förstå på ett abstrakt sätt, t ex i matematik kan det konkreta materialet snarare vara ett hinder, än hjälp. Men kan jag ge en övergripande förklaring hur hela system är uppbyggda, t ex ekvationssystem och i resonemang visa på helhet och sammanhang, det verkar vara ett lätt sätt för flera av de mentalt centrerade eleverna.

En annan lärare skrev att till dessa elever ger hon ger korta och exakta instruktioner, ofta i skriftlig form. Hon upplevde att eleverna är självgående och tycker om att arbeta på egen hand.

Ett förslag som en av lärarna kom med, var att till de fysiska - emotionella eleverna ge exempel på hur de kunde starta en arbetsuppgift, likaså tala om vilka förväntningar man som lärare hade på genomförandet och vad man ansåg resultatet skulle bli.

### **Vilken roll anser lärarna att Human Dynamics spelar i deras sätt att undervisa?**

Främst lågstadielärarna skrev att det gällde deras egen förståelse av elevernas olikheter, i deras förmåga att kunna variera arbetet, att t ex kunna bygga lärmiljöer för att möta olika elevers behov i lärandet. När det gällde lärmiljöer skrev en av lärarna:

Idag har jag i mitt klassrum en del som är uppbyggd utifrån den mentala principen. Där finns främst visuellt material, såsom olika slags böcker, bilder mm. Väggarna är helt utan dekoration. Ett par datorer finns också i den här delen. Arbetsplatserna är enskilda och där kan eleverna arbeta när de behöver leta fakta, eller arbeta ostört för sig själva.

I en annan del av rummet finns en soffa, bord och några stolar, bilder på väggarna och några prydnadssaker. Här pågår ofta grupparbete och kommunikation mellan eleverna kring arbetsuppgifter och ett kreativt tankeskapande i grupp. Det är en del av rummet som jag och eleverna kopplar till den emotionella principen. Vårt lilla grupprum har vi försökt inreda utifrån den fysiska principen.

Där finns material av alla de slag för konkret skapande, möjlighet att arbeta i grupp och att praktiskt tillämpa det som eleverna teoretiskt arbetat med. Vissa elever vill börja med det konkreta materialet för att sedan teoretiskt bearbeta det, medan andra börjar med det teoretiska för att sedan se om det är praktiskt tillämpbart.

En av lärarna skrev att för henne var Human Dynamics ett bra verktyg när hon ville få

eleverna att förstå att vi är bra på olika saker, alla har vi våra styrkor och svagheter. Hon upplevde att hon nu mer på ett positivt sätt kunna hjälpa eleverna träna olika färdigheter.

En av lärarna skrev:

Jag och mina elever arbetar ofta med olika slags övningar för att stärka den mentala principen. Det blir övningar som stärker förmågan till struktur och fokusering, likaså att selektivt kunna välja ut en eller ett par saker ur en mängd saker. När vi arbetar med den emotionella principen blir det ofta kommunikationsövningar vi gör och för den fysiska principen blir det gruppövningar av olika slag, t ex att i grupp konstruera eller bygga något, kopplat till ett ämnesområde. Viktigt är att träna eleverna i att alla ska få komma till sin rätt.

En av lärarna i friskolan menade att arbetet blivit lättare och att hon upplevde att eleverna ofta kommit längre i olika ämnen än hon hade förväntat sig. Hon menade att när man kan beakta olikheter och själv inte bara agera utifrån egna behov nådde hon fram till eleverna på ett bättre sätt.

En av lågstadielärarna (som funnit sig vara emotionell-mental) upplevde dock att det var svårt att hinna med att tänka på alla elevers behov. Även om hon har kunskapen om elevernas olikheter, var det svårt att lyssna och att ge varje elev det som de behövde. Hon tyckte att det var de fysiska - emotionella som var svårast att tillgodose.

Jag vet att de behöver konkret material i t ex. i matematik och att en del av dem behöver mycket tid, något som jag glömmer att ge dem. Det är att ge tid och att ha tålmod som är svårt.

I motsats till detta, var det två av lärarna som skrev att för dem var det svårast att tillgodose de emotionella - mentala eleverna. Båda dessa lärare hade funnit sig ha det fysiska-emotionella grundmönstret. Kan det vara en av förklaringarna till att de upplevde de emotionella-mentala elevernas behov svårast att tillgodose? En av lärarna skrev att dessa elever tänker och agerar annorlunda än hon gör, det som kändes naturligt för henne upplevde hon inte alls passade dem. Den andra fysiska - emotionella läraren skrev att hon ibland upplevde eleverna impulsiva, rastlösa och krävande och att det var svårt att hinna med att stimulera dem. Hon skrev:

Om man låter de emotionella - mentala eleverna starta med sitt, så är de färdiga (enligt dem själva) redan innan de fysiska - emotionella har startat.

Båda lärarna kunde sätta ord på de svårigheter som de upplevde och skrev att de tränade sig i att inte vara så detaljerade i sina beskrivningar i mötet med de emotionella - mentala eleverna, likaså att de mer positivt försökte möta elevernas idéflöde. De ansåg att kunskapen om den själva hjälpte dem i arbetet med dessa elever.

En av de emotionella - fysiska lärarna skrev att hon ibland kunde ha svårigheter att förstå och bemöta elever med det mentala - fysiska grundmönstret. Hon skriver så här:

Det är svårt för mig att begränsa mig, att ge exakta och tydliga instruktioner och att ge en övergripande bild, samt att inte bli för subjektiv. Det stressar mig när jag ser att de "stänger av", men jag tränar min mentala princip, att vara mer faktainriktad, exakt och precis.

I motsats till detta skrev den lärare som funnit sig ha det fysiska - mentala grundmönstret att hon kunde uppleva det svårt att möta de elever som, t ex tänker och pratar på samma gång och hela tiden ändrar sitt ställningstagande inför en arbetsuppgift. Att de också så ofta behövde verbal bekräftelse, något hon ibland kunde glömma bort att ge dem.

Men eftersom hon är medveten om att detta är dessa elevers behov försöker hon ta sig tid att

lyssna och att ställa personliga frågor.

### **Anser lärarna att elevernas inlärningssituation påverkas av lärarnas kunskaper om Human Dynamics och om så är fallet, på vilket sätt?**

Lärarna upplevde att sättet som de bemötte sina elever på, när de förstod elevernas olika sätt att t ex starta en arbetsuppgift var till stor nytta för elevernas lärande. En av lärarna lyfte fram den experimentlusta och viljan att lösa sina uppgifter på egen hand som en tillgång för de emotionella - mentala eleverna.

Hon skrev att när hon kunde tillåta dessa elever stor frihet innanför givna ramar upplevde hon att de var mer motiverade i sitt lärande. En annan av lärarna skrev att när de fysiska - emotionella eleverna fick hjälp med att selektera all information och tid att slutföra sina uppgifter så metodiskt och noggrant som de ofta önskade att göra så skapades en god lärmiljö för dem. Respekten för var och ens lärprocess ansåg lärarna vara en bidragande orsak till elevernas ökade lärande.

Två av lärarna kom flera gånger tillbaka till sina fysiska - emotionella elever. En av dem skrev:

Jag har blivit mycket bättre på att låta alla avsluta sina arbeten och inte bara börja på nytt hela tiden. Jag förbereder ofta eleverna på en uppgift en dag innan vi ska börja arbeta med den. Så de får tid att gå hem och fundera lite.

Något annat som flera av lärarna skrev var, att de hjälper de fysiska - emotionella eleverna att begränsa sig, för att komma vidare, t ex att sälla bort allt för många detaljer i en uppgift. De ansåg det viktigt att tydligt specificera uppgiften och ge lite information i taget.

En av dessa lärare skrev:

Min Hugo skulle skriva om påsklovet. Han sa till mig att han inte kunde skriva om hela påsklovet eftersom det var så många saker som hänt. Då kunde jag hjälpa honom att selektera och sortera. Det blev till slut bara en dag av påsklovet han valde att skriva om. Då gick det bra, han skrev om sin påskafton och han var helt nöjd.

En annan av lärarna skrev att hon upplevde att många av de fysiska - emotionella eleverna har gedigna kunskaper, vill veta allt och gillar att ta reda på saker och ting. Hon skrev om en av sina fysiska - emotionella elever, att han vet och kan mycket, men är inte den som räcker upp handen och delar med sig av det han vet, om jag inte frågar honom. En av mellanstadielärarna skrev att hon hjälper de fysiska - emotionella eleverna att sortera information och att strukturera och bena upp den. Hon har lappar i klassrummet som berättar om vad de ska göra under dagen och när det händer, hon gör det för att tillgodose deras behov av struktur, sammanhang och helhet.

En av lärarna gav en beskrivning av vad hon gör med de fysiska - emotionella eleverna, den grupp som hon upplevde som den största utmaningen, kanske beroende på att hon själv hade funnit sig ha det emotionella - fysiska grundmönstret.:

Det är viktigt att stärka/lyfta deras jag. Jag tänker hela tiden på kvalitet och kräver inte stora mängder av dessa elever. Eftersom eleverna behöver se det praktiska kopplat till det teoretiska

ser jag till att det finns laborativa läromedel. Jag söker situations lärande och ser vikten av tematiskt arbete för att sammanhang och helhet ska finnas med.

Men främst och tydligast, ger jag dem tid och begränsade valmöjligheter. Det är viktigt är att höja dessa elevers status både i klassen och i vissa fall i deras familjer. Det kan jag göra genom att ge föräldrarna en ökad förståelse för elevernas läroprocesser. Jag låter eleverna också vara på "sidan om", för att iakta och ha möjlighet att komma in i efterhand.

Seagal och Horne(1997) har funnit att det främst är elever som har det fysiska – emotionella grundmönstret som har läs- och skrivsvårigheter. De menar att dessa elevers läroprocesser är mycket annorlunda övriga grundmönstret och att vi i skolan ofta avbryter och hindrar det naturliga flödet i deras processer. Eftersom dessa elever också har behov av sammanhang och helhet, att se hela bilden och få tid att internalisera den, tar det ofta mycket tid, tid som vi i skolan inte ger dessa elever. Med utgångspunkt ifrån detta, var det viktigt för mig att få lärarnas upplevelser kring detta. En av mina frågor till lärarna blev alltså om de hade erfarenheter av att läs- och skrivsvårigheter kunde vara kopplade till det fysiska - emotionella grundmönstret? En av lågstadielärarna skrev:

Jag trodde kanske att det var mer kopplat till de fysiska - emotionella eleverna eftersom de tar så lång tid på sig med det mesta. Men nu i slutet av 2:an stämmer det inte. De elever som fortfarande har kämpigt med läs - och skrivinläring hos mig är elever med det emotionella - fysiska grundmönstret.

En annan av lärarna skrev att även om de fysiska - emotionella eleverna läser mer långsamt och verkar ta in allt i texten så klarar de läsningen bra. Ibland upplevde hon dock att hon "jagade" på de fysiska - emotionella eleverna och fyllde i orden för dem.

Ytterligare en lärare skrev att hon hade märkt att fysiska - emotionella elever helt plötsligt bara "kan", t ex skriva utan att synbarligt ha övat särskilt mycket. Hon menade att det verkade som om de tar in visuellt under en lång tid, för att sedan kunna det rätt i praktiken. Hon skrev också att de först måste förstå helheten/hela stycket innan de ens försöker att läsa, men när de har fått helheten och sammanhanget klart för sig är det inget stopp i deras läsande.

Läs - och skrivsvårigheter kan inte kopplas till något specifikt grundmönster skrev en annan lärare:

Läs - och skrivsvårigheter kan uppstå i alla grundmönster, t ex när de emotionella - fysiska eleverna har så bråttom, att de gissar istället för att läsa och att de plötsligt tappar fokus, på grund av något i omgivningen och vet inte var i texten de är. För detta grundmönster kan svårigheterna böttna i dålig självbild och självförtroende.

En annan synpunkt från en av SO/SV lärarna som kom upp i detta sammanhang var, att hon såg det som skrämmande att vissa lärare har så bråttom att diagnostisera elevernas problem i skolan i diverse bokstavskombinationer när det kanske berodde på att elevernas behov i inläringssituationen inte blev tillgodosedda.

## Analys

Det fenomenologiska arbetet kan genomföras i ett steg eller i sex olika steg, beroende på hur djupt man vill gå i en undersökning (Bjurwill 1995) Den fenomenologiska trappan består av främst två steg och det är dessa två steg jag valt att analysera utifrån. Den första avsatsen är att åskådliggöra de olika delarna och hur dessa delar uppfattas och att ge dem en mening och

en sammanhållen struktur.

Den andra avsatsen är en fortsättning på den första och innebär att fördjupa analysen mot att innefatta fenomenets väsentligheter, alltså att fenomenets övergripande mål är insikten om vad som är dess essens.

För att fenomenologin ska kunna ha ett vetenskapligt förhållningssätt, det vill säga ett distanserat och reflekterande, där intervjuerna/frågesvaren syftar till reflektion och till att få fram beskrivningar har jag använt mig av följande steg i processen:

1. En inledande läsning av materialet.
2. Meningsbärande enheter, bland annat, direkta citat som beskriver olika innebörder. All text är dock inte meningsbärande enheter.
3. Innebörds-kategorier = sammanförda meningsbärande enheter
4. Redovisning av resultatet
5. I den inledande läsningen av hela materialet skapade jag mig en preliminär helhet utifrån enkätsvaren, som från början liknade ett stort antal ”puzzelbitar”. Bitar som i början upplevdes vara svåra att skapa en struktur utifrån. Men genom att sammanställa de skrivna svaren för varje fråga och återge direkta citat bildades meningsbärande enheter. Vid sammanförandet av dessa meningsbärande enheter till innebörds-kategorier, så kallade kluster, kom jag närmare essensen, det vill säga fenomenet. Klustren som bildades var de fyra kategorier som framkom utifrån de till lärarna ställda frågorna.

Varför väljer lärarna att använda Human Dynamics?

Vilken betydelse anser lärarna kunskapen om Human Dynamics har, när det gäller lärarnas pedagogiska och sociala interaktion med eleverna?

Vilken roll anser lärarna att Human Dynamics spelar i deras sätt att undervisa?

Anser lärarna att elevernas inläringssituation påverkas av lärarnas kunskaper om Human Dynamics och om så är fallet, på vilket sätt?

I det resultat som framkom ansåg alla lärare, oavsett stadium eller tjänst att Human Dynamics skapade en större medvetenhet om deras egna kommunikationers och lärprocesser och det var skälet till att många av dem började använda Human Dynamics.

Lärarna ansåg också att kunskapen gav dem en större insikt i elevers olika grundmönster, vilket påverkade lärarna i funktionen att stödja elevernas sociala och kognitiva processer på ett positivt sätt. De menade, att förståelsen av de olika grundmönstrens inlärningsprocesser och deras egen medvetenhet när det gällde att stödja de olika elevernas behov, t ex i kommunikationen, skapade goda förutsättningar för elevernas lärande och utveckling.

Den lärare som arbetade på högstadiet ansåg sig vara säkrare och lugnare i sin lärarroll när hon hade kunskap om Human Dynamics. Kanske hade hon genom sina nya insikter mer förståelse för sina elevers olikheter.

Medvetenheten hos lärarna om att de ibland hade svårt att tillgodose olika grundmönsterns behov kanske hjälpte dem att reflektera över sin egen roll i samspelet med eleverna.

Många av lärarna återkom vid ett flertal tillfällen till de fysiska - emotionella eleverna och deras behov i inlärningsprocessen. Kanske man upplevde att det var dessa elevers grundmönster man visste minst om och där behov och processer ofta låg långt ifrån lärarnas

egna processer.

Sex av lärare som deltog i undersökningen hade funnit sig ha det emotionella - fysiska grundmönstret. En av lärarna hade funnit sig ha det fysiska – mentala och en av dem det emotionella – mentala och två av dem det fysiska – emotionella grundmönstret.

Varför lärarna i undersökningen upplevde Human Dynamics som ett värdefullt verktyg kan bland annat vara deras behov av att förstå de olikheter hos de individer de dagligen möter och att i inläringssituationen vara professionella pedagoger som ska kunna tillgodose varje elevs behov i lärandet.

Troligt är, att många lärare inte längre ser på kunskap som något endast begränsat till ämneskunskaper utan mer utifrån ett helhetsperspektiv. Beroende på hur eleven upplever sin omgivning, sina lärare, sina kamrater etc. öppnar han/hon upp för, eller begränsar sitt lärande

Lärarna gav i följande sammanställning exempel på, hur de i praktiken mötte de olika elevernas kommunikations - och lärprocesser. Behov som lärarna ansåg sig beakta när det gällde dessa processen.

	<b>Kommunikationsbehov</b>	<b>Behov i lärprocesser</b>
E-F	få verbal bekräftelse, tänka och tala samtidigt	dialog, personligt relaterande, känslöengagerat
E-M	korta och direkta meningar, fokus på "saken"	att få vara med i beslut, behöver starta processen för att veta hur man ska göra
F-E	få tid, få tänka innan man svarar, inte använda alltför många ord	i praktiken få se hur det ska göras, begränsa informationsflödet, specifik information
F-M	att få syftet med kommunikationen, saklig, ej personlig, inte alltför många ord	syftet med uppgiften, ge tidsramar, fakta, koppla till verklighetsbaserad fakta
M-F	klar och tydlig kommunikation, gärna skriftlig, relaterat till fakta, ej subjektiva upplevelser	korta och exakta instruktioner, enskilt arbete, hjälp med att se olika lösningar av en uppgift

E-F = emotionell-fysisk E-M = emotionell-mental, F-E = fysisk-emotionell, F-M = fysisk-mental, M-F = mental-fysisk

Tabell 5.

Seagal och Horne (1997, 2004) visat på de behov som finns när det gäller kommunikation och lärande som väl stämmer överens med lärarnas redogörelser för hur de i sitt arbete med eleverna använder Human Dynamics. När lärarna beskrivit hur de möter olika elevers behov med en större medvetenhet och acceptans är det något som också Molander (2005) visar i sina resultat. Hon menar att i Human Dynamics förhållningssätt ingår empati, förståelse och respekt både för sig själv och också andra. Något som leder till fördjupad medvetenhet i mötet med eleverna.

När det gäller det emotionella-fysiska lärprocessen menar Seagal och Horne (1986) att det främst verkar vara elever med detta grundmönster som har svårigheter att följa skolans läsundervisning, något som lärarna i undersökningen menade inte var fallet.

Kan det vara så att genom större kunskap om dessa elevers behov har lärarna kunnat tillgodose och möta eleven, vilket gjort att läsinläringen gått lättare?

En annan aspekt är också den ökade trygghet lärarna kände i sin lärarroll. Genom att förstå sitt eget "sätt att vara" fick man ett vidare perspektiv i mötet med andra. När Dysthe (1996) menar att ett av de huvudteman som finns i "Det flerstämmiga klassrummet" är att visa på att vi sänder så att mottagaren förstår är det något som lärarna visar på när de skriver om hur de möter olika elever kommunikationsbehov. Förmågan att nå fram i kommunikationen och i mötet med eleverna är något som lärarna flera gånger återkommer till.

Seagal och Horne (1997, 2004) menar också i sin förklaringsmodell hur och varför upplevelser av ett och samma fenomen har så olika effekter och påverkan. Utifrån de samverkande principerna och de fundamentala inre processerna möter vi omvärlden på olika sätt. Det sociokulturella synsättet visar på interaktionen mellan individen och omgivningen, något som Human Dynamics också tar fasta på. Jag menar att beroende på hur ett barns sociala miljö ser ut och hur t ex föräldrar, lärare, och andra i ett barns omgivning kan möta barnets "sätt att vara" och medvetet stödja barnets utveckling av den mentala, emotionella och fysiska principen, blir bidragande till barnets sociala utveckling. Detta är också något som lärarna visade på i sina exempel, t ex hur de medvetet möter de olika grundmönstrens behov och likaså tränar de tre principerna i olika övningar i t ex bild, musik och rörelse.

När det gällde frågan om läs - och skrivsvårigheter och om lärarna kunde se en koppling till det fysiska emotionella grundmönstret svarade de flesta att de inte kunde se någon koppling, utan att dessa svårigheter fanns inom alla grundmönster. Seagal och Horne (1986) menade dock att det främst är hos de fysiska – emotionella eleverna som svårigheter uppstår. Kan lärarnas upplevelser bero på att de med sina kunskaper i Human Dynamics skapade en god inlärningsmiljö för dessa elever, så att de inte upplevde det Seagal och Horne visade på?

## **Kapitel 5**

### **Diskussion/tolkning**

**Reflektioner kring undersökningen.**

I mina enkätfrågor har inga negativa synpunkter på Human Dynamics framkommit i svaren från lärarna. Visserligen påvisar en del lärare svårigheter i, att alltid kunna tillämpa kunskapen.

Mitt resultat kan jämföras med Molander (2005) som i sin magisteruppsats redovisat intervjuer med lärare, bland annat kring frågor om lärarna funnit några negativa aspekter eller farhågor i att använda sig av Human Dynamics. Lärarna svarade mycket varierande och en av dem menade att det kunde vara svårt att planera arbetet för att kunna tillgodose alla elever. En annan lärare svarade att om människor och pedagoger i synnerhet inte så väl kände till Human Dynamics kunde de lätt tro att det var någon form av kategorisering. Faran kan då vara att man på ett ytligt plan låser sig kring grundmönstren.

En lärare i Molanders (2005) undersökning menade att risken kunde vara att pedagogen utan större insikt i Human Dynamics inte kan se sig själv i förhållande till eleverna och då blir Human Dynamics ett sätt att stoppa människor i fack, vilket inte leder någon vart. Human Dynamics får inte ses som det enda verktyget i arbetet i skolan, man måste också få fortbildning inom både ämnesområden och ny pedagogik. Likaså sa en lärare att man kan vara för snar att tolka en elevs grundmönster bara genom att observera beteendet. Hon menade att ödmjukheten i att lägga "puzzlet" och vara öppen i mötet med eleverna var viktigast.

För att koppla tillbaka till Kylén (1992) och den helhetsstruktur han talar om, behöver vi både förstå människan, hennes miljö och det sociala sammanhang som finns för att kunna möta elevernas behov. I en stimulerande miljö kan t ex undervisningssituationen innebära att innehåll och metoder anpassas till den enskilde elevens förutsättningar, det som Seagal och Horne (1986) skriver om. En stimulerande miljö kan för både elev och lärare vara en miljö där man beaktar både den mentala, emotionella och fysiska principen i undervisningen, där man skapar förutsättningar för att eleverna både visuellt, auditivt eller kinestetiskt ska kunna få gå in i sin lärprocess

Björklid och Fischbein (1996) talar om det dynamiskt interaktionistiska perspektivet och framhåller samspelet mellan personliga faktorer och miljöfaktorer. Det innebär att samma påverkan kan ge olika effekter hos olika individer, något som resultatet av lärarnas utsagor i undersökningen visade på. En av lärarna beskriver detta i ett exempel där några flickor i hennes klass haft en konflikt under en förmiddagsrast och hur olika flickorna hade reagerat på konflikten när hon samtalande med dem.

Är Human Dynamics en kognitiv teori? När man först möter Human Dynamics och bara ser den som en kognitiv teori beror det nog på att beskrivningarna av de olika grundmönstren och deras behov i kommunikations - och lärprocesser är förklarade utifrån en kognitiv aspekt. Flera av lärarna framhåller i undersökningen att de fick ord för något som de redan sett, men inte alla gånger förstått och att den förklaringsmodell som Seagal och Horne (1997, 2004) visar på i Human Dynamics, är till hjälp i deras förståelse av elevernas olikheter. Man kanske kan se Human Dynamics både som en kognitiv teori men också utifrån sociokulturella aspekter. När lärarna beskriver hur de medvetet förhåller sig gent emot olika eleverna och hur de tränar den mentala, emotionella och fysiska principen för elevernas utveckling verkar det vara mer utifrån den sociokulturella aspekten, utifrån den sociala omgivningens medvetenhet.

När lärarna förstod sina egna kommunikationsbehov verkade de ha lättare att också förstå elevernas och mer medvetet kunna anpassa sig till elevernas behov. Kommunikation är så mycket, det är den verbala kommunikationen, men det är också den icke verbala, såsom kroppsspråk, tankar och energier. Lärarna verkade ha upptäckt hur viktigt det var för vissa elever att få tänka färdigt innan de talade, medan för andra gick tänkandet och talet hand i hand. Dessa elever måste få använda kommunikationen för att verkligen förstå vad de tänkte.

Dysthe (2003) menar att samspelet mellan lärare och elever och mellan eleverna är det allra viktigaste i lärprocessen. Då gäller det att sända så att mottagaren förstår. Något som Seagal och Horne (1997, 2004) visar på i beskrivningen av grundmönstrens olika behov i kommunikationsprocesserna.

I detta sammanhang kommer jag att tänka på, hur jag tidigare många gånger missbedömt mina elever. När de t ex behövde mer tid för att tänka ut ett svar på en fråga innan de svarade, eller när mina personliga ord med många målade adjektiv inte nådde fram i kommunikationen.

Ett exempel på detta är:

Jenny satt i ringen på golvet tillsammans med övriga eleverna i årskurs 1. Vi skulle påbörja ett arbete kring våren. Jag började lektionen med att ge en introduktion som i mitt tycke var, en målade beskrivning, fulla med känslor inför våren och kring den arbetsuppgift vi skulle göra. När jag efter en stund, ganska så nöjd med min inledning, säger till eleverna, "Nu kan ni sätta igång jobba", gick de till sina olika arbetsplatser, men Jenny, min lilla mentala-fysiska elev kom fram till mig och sa "Berit, vad är det exakt du menar att vi ska göra, jag förstår inte"?

Vad gjorde jag för fel? Utifrån mitt eget sätt att kommunicera hade jag inte tänkt på att som den mentala-fysiska elev som Jennys var, hade hennes behov av fakta, struktur och selektivitet inte blivit tillgodosedda i min mångordiga, känsloladdad och personliga kommunikation med henne och gruppen. När jag så "tänkte till", kunde jag i lugn och ro ge henne den faktainformation hon frågade efter och hon kunde också sätta gång att arbeta med sin uppgift.

Liknande upplevelser beskrevs av en av lärarna i undersökningen som menade att hon ibland hade svårt att möta de mentala-fysiska elevernas behov. För henne var det en ansträngning att begränsa sig, att vara så exakt och tydlig som eleverna förväntade sig. Hon hade funnit sig själv ha det emotionella-fysiska grundmönstret och hennes egna kommunikationsbehov var mer associerande och personliga utifrån den situation hon just befann sig i och den respons hon fick från omgivningen.

Seagal (1986) menar att det är av största vikt att lärare kommer underfund om, egna och olika elevers kommunikationsbehov eftersom samspelet och dialogen kan vara en av nycklarna till lärandet. I kommunikationen skapas den trygghet som inlärningssituationen kräver, likaså den acceptans och öppenhet som behövs. Man kan inte lära sig om man känner sig rädd, eller inte är accepterad.

Det är inte bara lärostoffet som förmedlas i undervisningen utan också i stor utsträckning lärarens värderingar, den "ton", de kvaliteter och den grad av helhet och harmoni som läraren står för. Den lärare som är tydlig, klar och fokuserad (mentala principen), som är engagerad och öppen i sitt arbete (emotionella principen) har en praktisk förankring i sitt arbete och strävar efter sammanhang och helhet (fysiska principen) bär fram dessa kvaliteter till sina elever. (Seagal 1986, Svensk översättning, "Att lära på olika sätt" (1991, s.5).

Två av lärarna beskrev att de kände sig tryggare och lugnare i sina lärarroller. De var mindre stressade när de mer förstod elevernas olika behov. Kan man koppla detta till ovanstående citat, där Seagal menar att det måste finnas ett harmoniskt samspel mellan de tre principerna för att vi på bästa sätt ska fungera? Detta kan ju inte vara något som endast gäller i skolans värld, utan hos människor i allmänhet.

Läraren skall:

utgå från varje enskild individs behov, förutsättningar, erfarenheter och tänkande, stärka elevernas vilja att lära och elevens tillit till den egna förmågan, ge utrymme för elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel, få stöd i sin språk och kommunikationsutveckling (Lpo 94/Lpf 94, 2005, s.12)

Med Lgr 80 (1980) och Lpo 94 (2005), gick vårt undervisningsuppdrag i skolan från det behavioristiska till den sociokulturella synen på lärandet. Det var något som för lärarna i undersökningen öppnat nya dörrar när det gällde mötet med eleverna och deras lärande. De verkade som om de funnit Human Dynamics som ett viktigt verktyg när det gäller att förverkliga läroplanens intentioner, men också att deras medvetna förståelse av egna och andras processer hade ökat, vilket bidrog till att samspelet i arbetslagen blev bättre. En lärare menade att hon blivit mindre dömande både gent emot sina elever såväl som sina kollegor. Hon såg inte längre så negativt på elever och kollegor som hon tidigare gjort.

Seagal och Horne (1986) anser att det är mycket viktigt att läraren har en medveten förståelse och kännedom om sina egna behov och processer för att ha en möjlighet att förstå sina elevers.

Undersökningen visade också på att lärarna ansåg, att förståelsen av de egna inre processerna var ett måste för att kunna förstå elevernas. Då ställer jag mig frågan: Får lärarstudenterna möjlighet att förstå sina egna processer i t ex kommunikation och inläring innan de möter eleverna i klassrummet?

Detta vill jag också koppla till det lärande som Svedberg (2003) beskriver ur ett konstruktivistiskt perspektiv. Han säger att förståelsen för sig själv och sin omgivning är utgångspunkten för lärandet och för att förstå andras lärprocesser måste man först förstå sin egen. Reflektioner kring sig själv, sina egna behov i lärande och kommunikation skulle mycket mer beaktas i lärarutbildningen. Lärandet är kommunikativt, sker i professionella och sociala sammanhang och i lärprocessen behövs både teori, analysmodeller, pedagogiska metoder, kommunikation och samspel. Dessa komponenter är avgörande för resultat och helhet.

Några lärare menade att synen på eleverna var mer positiva när de visste, att det som de tidigare tolkat på ett negativt sätt kunde bero på att de inte förstått elevens sätt att vara utan endast relaterat det till det egna sättet och det som då inte ”stämt” dem emellan ofta berott på eleven. De kunde mer öppet försöka förstå och respektera varandras olikheter och i kommunikationen möta varandra.

I en skola i Helsingborg fick alla pedagoger utbildning i Human Dynamics. I samtal med en av skolans specialpedagoger berättade hon, att när lärarna kom tillbaka till skolan efter utbildningen gjordes en undersökning om vilka elever som skickades till specialundervisning. Det visade sig då att majoriteten av dessa elever hade helt andra kommunikations och lärprocesser än deras lärare. Något som Dryden och Vos (2001) också visar på i sin forskning. De elever som lärde sig bäst i skolan hade samma lärostil som sin lärare. I ytterligare en skola i Vellinge kommun berättade en rektor, att behovet av direkt specialundervisning hade märkbart minskat när lärarna mer medvetet kunde möta de olika eleverna i inläringssituationen. Man kan då ställa sig frågan: Vad är orsakerna till att vissa elever ha problem i sitt lärande? Naturligtvis finns det många orsaker till varför specialundervisning behövs, men kanske vi lärare ibland är lite för snabba att bedöma elever som svagpresterande med svårigheter att följa undervisningen, när det i många fall kanske beror på att inte kunna möta elevernas olika behov i lärprocessen. Dunn & Dunn (1991) visar också på hur viktigt det är att omgivningen ger möjlighet till att var och en kan lära utifrån sin egen lärostil.

### **Reflektioner kring det fysiska - emotionella grundmönstret.**

Seagal och Horne (1986) menar att det ofta är elever med det fysiska - emotionella grundmönstret som har problem med sin inläring, speciellt läsinläring och matematik. De

menar också att det beror på att dessa elever har ett helt annorlunda sätt att lära, jämfört med t ex de emotionellt centrerade eleverna. Den fysiska-emotionella lärprocessen utgår från sammanhang och helhet. Eleven måste få tillfälle att i lugn och ro internalisera kunskapen för att göra den förståelig för sig själv. Det kan liknas vid en organisk process som inte syns med som hela tiden är aktiv inom eleven. Lärarna har oftast en emotionell centrering, vilket gör att de undervisar utifrån det egna sättet att lära, vilka ofta sker i samspel med andra och kan liknas vid ett pussel, där man lägger till bit för bit. De fysiska - emotionella eleverna kan då störas i sin process, om de hela tiden blir avbrutna av det som pågå runt omkring dem. Det gör också att de gång på gång måste börja om från början i sitt tänkande. Eleverna får sällan sina behov tillgodosedda och det kan vara ett av skälen till att de misslyckas i skolan.

Lärarna i undersökningen svarade enhälligt att de försökte se till de fysiska - emotionella elevernas behov, först och främst, att ge eleverna tid för att de på ett tillfredsställande sätt skulle få göra sina uppgifter i egen takt och avsluta dem. De gav eleverna tid att tänka igenom t ex en fråga innan de behövde svara.

Enligt lärarna är det dessa elever som i skolan bedöms som tröga, långsamma och ganska oförmögna att ”ta för sig”. Men kunskapen och medvetenheten om deras kommunikations och lärprocesser gör att förståelsen öppnar upp för elevernas behov av att samla in all information innan de startar en uppgift. Likaså förståelsen för deras behov av trovärdighet och riktighet gör att de inte svarar på en fråga innan de noggrant tänkt igenom svaret. Som de systembyggare de är, har de behov av sammanhang, helhet och bakgrundfakta för att kunna lösa en uppgift.

Lärarna ansåg sig också vara mer medvetna om att dessa elever ofta kan mer än de visar. När de kunde hjälpa eleverna att selektera och sortera allt informationsflöde, så gick det lättare att lära för dem. En av lärarna skrev att de fysiska - emotionella eleverna läser långsamt, tar in allt i texten och behöver under en lång tid få möjlighet att visuellt se hur man gör, innan de själva synliggör sitt arbete.

När en av lärarna skrev att hon upplevt att det främst var dessa elever som behövde få t ex en instruktion en till en, eller i liten grupp, dyker naturligtvis frågan upp: Vad händer med dem när de får muntliga instruktioner i stor grupp, där det också ibland kan pågå flera olika aktiviteter? Kan man underlätta för dem, genom att både ge muntlig och skriftlig information?

I det samhälle vi lever i idag premieras inte långsamhet, utan det har snarare blivit ett ”fult” ord. Vi värderar det som går fort och snabbt och det som vi tolkar som flexibilitet, att snabbt kunna ändra ställningstagande i olika frågor. Elever som talar mycket, har åsikter om det mesta, kanske inte alla gånger så väl genomtänkta, är dem som vi ofta ser som framgångsrika. Vad händer då med många av de fysiska - emotionella eleverna? Hur ser deras självbild ut och vilket självförtroende har de?

Seagal och Horne (1986) menar att när vi börjar observera eleverna och lägger ”puzzlet” för att förstå helheten, blir vi mer medvetna om hur vi ska relatera till dem. Kylén (1992) visar i sin helhetsmodell på att genom det dynamiska samspelet mellan person och miljö, det så kallade biologiska dynamiken och samspelets dynamiken, kan vi lära oss förstå samspelet mellan människor. Vad är arv och vad är miljöpåverkan?

## **Reflektioner över forskningsprocessen**

I det material som framkommit måste jag ställa frågan:

Är svaren på mina skriftliga frågor så här positiva, eftersom lärare i de olika skolorna själva

valt att delta i min undersökning och att dessa lärare mer än andra lärare medvetet använder Human Dynamics i sin undervisning eller är det allmänna synpunkter hos lärare som har kunskap i och använder sig av Human Dynamics?

Hade det varit bättre att intervjuat lärarna för att kunna gå utanför frågeställningarna, kunnat ställa ytterligare frågor för att fördjupa svaren?

Under de tjugo år som Human Dynamics tillämpats i Sverige har mer än 15 000 pedagoger deltagit i de utbildningsprogram som finns. Det har också visat sig att lärare och skolledare från andra länder är intresserade av hur Human Dynamics har implementerats i den svenska skolan. Detta har lett till studiebesök från bland annat Nederländerna, Singapore, Kanada och USA.

## Nya frågor

Det har varit mycket viktigt för mig att genomföra undersökningen för att kunna synliggöra lärarens upplevelser av Human Dynamics och om kunskapen kan vara ett verktyg för interaktionen i klassrummet och ett stöd för både lärarna själva och eleverna när det gäller för kommunikation och inläring. Möjligheten att försöka analysera de svar jag fått på ett mer vetenskapligt sätt har varit mycket givande. Svaren från lärarna har öppnat upp för nya frågor.

Med utgångspunkt från resultatet av undersökningen skulle det vara av stort intresse att fortsätta att undersöka de fysiska - emotionella elevernas inlärningsprocesser och försöka få större kunskap om det finns någon koppling till läs och skrivsvårigheter i detta grundmönster. Dels för att lärarnas upplevelser, att de inte såg läs - och skrivsvårigheter som något specifikt för dessa elever, i motsats till Seagal och Horne och dels för att kunskapen om elever med detta grundmönsters lärande ännu är så okänt.

I en videofilm med Brian, en 7 årig pojke, som har det fysiska - emotionella grundmönstret, beskriver han i filmen hur han upplever bokstaven D. Han kan se den från många olika håll och i ett tredimensionellt perspektiv. Han ritar dessa olika perspektiv och undrar när intervjuaren ber honom göra en beskrivning av bokstaven om han ska beskriva den framifrån eller om intervjuaren vill veta hur den ser ut runt omkring.

Kan det vara så att fysiska - emotionella elever har ett mer utvecklat tredimensionellt seende och att det kan skapa problem, vid t ex läsinläring? Hur är det med bokstavsförväxlingar som b – d eller g – p? Kan det finnas ett samband?

## Sammanfattning

De slutsatser jag kan dra av min undersökning kan vara:

att lärarnas enkätsvar visar på att Human Dynamics givit dem en större förståelse av sina egna och elevernas kommunikations och läroprocesser och att de anser sig kunna ge sina elever bättre förutsättningar i inläringssituationen.

att acceptans och respekt för olikheter förhoppningsvis leder till elevernas egna självbilder och stärker deras självförtroende på ett positivt sätt.

att tryggheten i lärarrollen har ökat, likaså lärarnas positiva syn på eleverna förmågor.

Skälet till att jag valde att ställa mina frågor skriftligt har jag tidigare redovisat och att det blev den fenomenologiska ansatsen, var min egen erfarenhet och kunskap om Human Dynamics. Jag ansåg att på detta sätt bättre kunna redovisa lärarnas upplevelser, däremot inte tolka dem. Det är alltså lärarnas egna upplevelser av Human Dynamics (fenomenet) som redovisats.

Undersökningen visar att Human Dynamics kan vara ett verktyg för kommunikation och lärande. Ett av många verktyg som kan medvetandegöra oss lärare och bidra med en del när det gäller att skapa goda inlärningsmöjligheter för eleverna.

Om vi kan se det unika i varje elev, men också det som förenar, kan vi förstå och stödja elevernas utveckling och bidra till att stärka en god självkänsla och ett gott självförtroende.

Genom rika möjligheter att samtala, läsa och skriva skall varje elev få utveckla sina möjligheter att kommunicera och därmed få tilltro till bland annat sin språkliga förmåga. (Lpo94/Lpf 94, 2005, s.5)

Att våga flyga, ta steget ut mot det som ger ett liv fullt av liv.  
Att med glödande iver och med en vulkan av känslor göra det jag tror på.  
Våga stå upp – våga stå emot.  
Att lyfta huvudet nog högt så att jag inte ser några hinder.  
Vem vill inte det – men hur många är det som törs?  
Andras rädslor skapar murar, som kan vara svåra att bryta igenom.  
Många lever sitt liv till hälften – vet inte hur de ska leva fullt ut.  
Vill - men törs inte flyga.

Tankar formulerade under min skollärover utbildning. (Bergström 2001).

## Referenser

Abrahamson, N.R. & Lande, H.W. (1990) *An Exploratory Investigation Into Relationship Between Information Processing Orientation, personality Characteristics And national Culture*. Western University: London Ontario, Kanada.

Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994) *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.

- Bateson, G. (1998) *Mönstret som förbinder*. Stockholm: Bokförlaget Mareld AB.
- Bialostosky, D.H. (1989):”Dialogic, Pragmatic, and Hermeneutic Conversation: Bakhtin, Rorty and Gadamer”. *Critical Studies*, vol. 1 no. 2
- Bergström, B. (1993) *Human Dynamics som ett redskap för kompetensutveckling för lärare*. Pedagogiska Institutionen Stockholms universitet.
- Bergström, B. (2001) *Alla barn har särskilda behov*. Stockholm: Runa Förlag.
- Bergström, B. & Saarukka, S. (2004) *Pedagogikens tango*. Stockholm: Runa Förlag.
- Björklid, P. & Fischbein, S. (1996) *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.
- Bjurwill, C. (1995) *Fenomenologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Brooks, C. (1987) *The Circle of Learning, Learning Styles in Native Adult Education Programs*. Ministry of Skills Department, London Ontario, Canada.
- Descombe, M. (2000) *Forskningshandboken för småskaliga forskningsprojekt inom samhällsvetenskaperna*. Lund: Studentlitteratur.
- Dunn, R. Dunn, K. (1991) *Teaching Students to Learn Through Their Individual Learning Styles*. Allyn and Bacon, Boston.
- Dunn, R., Dunn, K., Treffinger, D. (1995) *Alla barn är begåvade på sitt sätt*. Jönköping: Brain Books.
- Dryden, G. & Vos, J. ( 2001) *Nya Inlärningsrevolutionen. Hur vi kan förändra vårt sätt att lära oss*. Jönköping: Brain Books.
- Dysthe, O. (1996) *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Dysthe, O. (2003) *Dialog, samspel och lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Gardner, H. (1992) *Så tänker barn och så borde skolan undervisa*. Jönköping: Brain Books.
- Gardner, H. (1994) *De sju intelligenserna*. Jönköping: Brain Books.

- Glosson, F.D. (2002) *Exploring the Impact of the Human Dynamics Program in a Healthcare organization: A case Study*. Doctor of Education in Leadership for the Advancement of Learning and Service, Cardinal Stritch University: USA.
- Haggerty, J.F. (1998) *The Culture of Being Physically Centered*. Doctor of Philosophy in Organizational Behavior, The Union Institute, Learner 110654, USA.
- Hamilton, M. (1985) *Study of Individuals with Eating Disorders*. Faculty of Physical Education, University of Western Ontario, Canada.
- Holme, I. M. & Solvang, B. K. (1997) *Forskningsmetodik*, Lund: Studentlitteratur.,
- Husserl, E. (1989) *Fenomenologins idé*. Göteborg: Daidalos.  
(Orig.:Göttingenföreläsningar 1907.)
- Kylén, G. ( 1992) *Helhetsyn på människan*. Lund: Studentlitteratur.
- Molander, A. (2005) *Human Dynamics kan vara ett verktyg för den mångkulturella och inkluderande skolan*. D-uppsats från Institutionen för individ, omvärld och lärande. LHS, Stockholm.
- Norell, G. & Svensson, T. (2001) *En skola för alla? Pedagoger som ser det unika i varje elevs sätt att lära. Kan Human Dynamics vara ett verbalt redskap till att åstadkomma detta?* Malmö: C-uppsats från Institutionen för Individ och Samhälle.
- Nordgren, M. & Öberg, J. (2004) *Human Dynamics, ett redskap för att möta individers olika förutsättningar och behov i lärandet*. Stockholm: C-uppsats, från Institutionen För Individ och Samhälle.
- Patel, R. & Davidson, B. (2003) *Forskningsmetodikens grunder. Att planera genomföra och rapportera en undersökning*. Lund: Studentlitteratur.
- Seagal, S. & Horne, D. (1986) *Human Dynamics in Teaching and learning. New tools and Strategies*. Los Angeles: Human Dynamics International.
- Seagal, S. & Horne, D. (1994) *Human Dynamics: A Foundation for a learning Organization*. The system Thinker Volume 5, No 4, Cambridge: Pegasus Communications Inc.

Seagal, S. & Horne, D. (1997) *Human Dynamics, A Framework for understanding People and Realizing the Potential in Our Organization*. Pegasus Communications Inc. Cambridge, MA, USA.

Seagal, S. & Horne, D. och Bergström B. (1999) Utbildningsmaterial, "Att lära på olika sätt". Human Dynamics International Los Angeles. USA.

Seagal, S. & Horne, D. (1991, 2005) Utbildningsmaterial, "Samverkan och utveckling". Human Dynamics International, Los Angeles USA.

Seagal, S. & Horne, D. (1997, 2004) *Boken om Human Dynamics*. Stockholm: Runa Förlag.

Skolöverstyrelsen, (1980) *Läroplan för grundskolan, Lgr 80*. Stockholm: Liber Utbildningsförlaget.

Styrdokument, (2005) *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet och de frivilliga skolformerna Lpo 94/Lpf 94*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

Svedberg, L. (2003) *Gruppsykologi*, Lund: Studentlitteratur.

### **Från World Wide Web:**

Strandvall, T. (2000) Kognitivism, kap.22, htm

<http://www.vasa.abo.fi/users/sstrandv/avhandling.html>

Vetenskapsrådet- Forskningsetiska regler, Elanders Gotab.

[www.vr.se/download.18.668745410637070529800029/HS%5B1%5Dpdf](http://www.vr.se/download.18.668745410637070529800029/HS%5B1%5Dpdf)

# Bilagor

Inbjudan till deltagande I undersökningen

bilaga 1 sid. 45

Enkätfrågor till deltagarna

bilaga 2 sid. 46

Hägersten, den 27 mars 2006

Hej

Tack för att du är villig att svara på mina frågor i enkäten som jag skickar dig. Min önskan är att du så fullödigt som möjligt ska skriftligen svara på frågorna. Jag ställer frågorna så öppna jag kan, för att du förutsättningslöst ska kunna svara på dem utifrån dina egna upplevelser och erfarenheter. Eftersom jag själv under många år arbetat utifrån Human Dynamics tankar vill jag undvika att påverka och kanske ge ledande frågor, något som kunde var fallet om jag gjort intervjuer. Det är som du ser nio olika frågor som berör både dig själv och eleverna och samspelet er emellan. Naturligtvis kommer det inte i uppsatsen att framgå vem som lämnat ett visst svar.

Har du frågor kring detta eller något annat som rör uppsatsen, hör av dig till mig på telefon 08-64 74 932 eller via email, [beritbergstrom@compaqnet.se](mailto:beritbergstrom@compaqnet.se)

Tacksam om du skickar svaren till mig senast den 22 april på adress;

Berit Bergström  
Folkparksvägen 164  
126 39 HÄGERSTEN

Om du hellre vill svara via email går det också bra.

Hälsningar  
Berit Bergström

## **ENKÄTFRÅGOR**

Jag ber dig svara skriftligen på följande frågeställningar rörande Human Dynamics. Svara så ingående som möjligt på frågorna utifrån dina egna erfarenheter och upplevelser, både positiva och negativa.

Tack på förhand för din medverkan!

- 1. Vad gjorde att du valde att använda Human Dynamics i din undervisning?**
- 2. På vilket sätt påverkar Human Dynamics din undervisning?**
- 3. Vilken roll spelar Human Dynamics för kommunikation och samspel mellan dig och eleverna?**
- 4. Kan din egen kommunikationsprocess vara ett hinder eller tillgång i relation till dina elever, om så är fallet kan du ge exempel på detta?**
- 5. Ge exempel på hur du kommunicerar med elever med olika grundmönster.**
- 6. Kan du med tanke på de olika lärprocesser som Human Dynamics beskriver, tydliggöra om det är något specifikt grundmönsters behov i kommunikation och lärande som du upplever svårt?**
- 7. Kan du mer ingående beskriva hur du hanterar de fysiska-emotionella eleverna och deras lärande?**
- 8. Har du några erfarenheter av, om läs- och skrivsvårigheter kan ha en koppling till ett specifikt grundmönster, om så är fallet vilket och på vilket sätt?**
- 9. Ytterligare synpunkter kring kommunikation och lärande som är relaterat till Human Dynamics.**

**Lärarhögskolan i Stockholm**

**Besöksadress: Konradsbergsgatan 5A**  
**Postadress: Box 34103, 100 26 Stockholm**  
**Telefon: 08-737 55 00**  
**[www.lararhogskolan.se](http://www.lararhogskolan.se)**

