



Försök med lösningsfokuserade tekniker i skolan

Michael Jensen

Handledare: Björn Ström

Masteroppgave i aksjonslæring (PFF 3602)

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Det samfunnsvitenskapelige fakultet

Universitetet i Tromsø, Vår 2008

Förord

Sammanhanget är viktigt för att lyckas med en lösningsfokuserad intervention. I skolans miljö har man ett gyllene tillfälle då man har en i huvudsak dagligen återkommande kontakt som man kan använda sig av. Till skillnad mot andra sammanhang t ex terapeutiskt inriktat sammanhang där personer vid ett specifikt antal tillfällen är i en "konstgjord" situation, vilken kan väljas bort. I skolan befinner lärare och elever sig "naturligt" tillsammans och ska utföra ett gemensamt arbete. Det är svårt för eleven att välja bort sammanhanget och därför kan lösningsfokuserade tekniker genomsyra kontakten/relationen mellan lärare och elev och påverka i en process över tid.

Att förstå och lära sig lösningsfokuserade tekniker är relativt enkelt. Däremot är det avsevärt mycket svårare att praktisera. Svårigheten ligger i att veta när man skall använda vilken teknik eller infallsvinkel. Allt som oftast är det först i efterhand som man förstår vad man borde ha vetat från början.

Jag vill framföra ett varmt tack till min handledare Björnar Ström vid Universitetet i Tromsö som på ett stödjande och kunnigt sätt gett mig konstruktiv kritik och på ett positivt sätt hjälpt mig framåt i mitt skrivande.

Jag vill också tacka Anette Helltoft som genom sitt perspektiv på hur delar av socialförvaltningen använder ett lösningsfokuserat synsätt har berikat min förståelse för arbetssättet, samt Pål Limås vars inställning till skola och lösningsfokus var inspirerande.

Jag vill också tacka de inblandade på skolan som hjälpt och stöttat mig i mitt arbete med denna uppgift.

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

| | |
|--|-----------|
| 1. Inledning | 1 |
| 1.1 Bakgrund och fokus | 1 |
| 1.2 Problemformulering | 3 |
| 2. Teoriunderlag för lösnings- och relationsfokus | 3 |
| 2.1 Val av teorier | 3 |
| 2.2 Den sociala miljöns betydelse för lärandet | 4 |
| 2.3 Självkänslans betydelse för inläring | 4 |
| 2.4 Siktet mot självkänslan | 5 |
| 2.5 Erfarenheter utanför skolan ger lärande i skolan | 5 |
| 2.6 Integritet – konflikt | 6 |
| 2.7 Aktiva val | 6 |
| 2.8 Lösningsfokuserade modeller | 7 |
| 2.9 Femstegs arbetsplan | 8 |
| 2.9.1 Utveckla en bild av en realistisk lösning | 8 |
| 2.9.2 Upptäcka hur och på vilket sätt lösningen redan uppträder | 8 |
| 2.9.3 Konstatera små mätbara steg mot en lösning | 9 |
| 2.9.4 Beskriva de tankar/känslor/handlingar som kan användas för att uppnå mål | 9 |
| 2.9.5 Göra något för att få till stånd en förändring | 10 |
| 2.10 Plusmodellen | 11 |
| 2.10.1 Skoghallsmodellen | 11 |
| 3. Metod | 12 |
| 3.1 Vad är ”metod” i denna uppsats? | 12 |
| 3.2 Aktionsforskning och aktionslärande | 13 |
| 3.3 Kvalitativa och kvantitativa metoder i aktionsforskning | 14 |
| 3.4 Validitet och reliabilitet | 16 |
| 3.5 Beskrivning av aktionerna | 17 |
| 3.6 Intervjuerna | 17 |
| 3.7 Min roll som dokumenterande praktiker | 20 |
| 3.8 Etiska ställningstagande | 20 |
| 4. Huvudintryck från aktionen och diskussion av dessa | 21 |
| 4.1 Få till stånd en förändring | 21 |
| 4.2 Undantagen är nycklar till förändring | 26 |
| 4.3 Peka på det positiva inte bara det negativa | 29 |
| 4.4 Omformulera elevens beteende när konflikter skall hanteras | 32 |
| 4.5 Uppmärksamma elevens starka sidor i ”Problemfritt prat” | 34 |
| 4.6 Tala om något som inte är problemet | 37 |
| 5. Summering av intryck | 41 |
| Källförteckning | 43 |

1. Inledning

1.1 Bakgrund och fokus

Efter en examen i specialpedagogik 2001-2003 började jag fundera över vilka elever som har tillgång till speciallärare och vilka som inte har det. Jag arbetade som yrkeslärare under tiden som jag läste specialpedagogik och även efter utbildningen. Jag upplevde att elever utan diagnos kunde vara mer svagpresterande än elever med diagnos. Då jag arbetar på ett program där flera elever har/hade kontakt med kurator, socialförvaltningen, specialläraren och kriminalvården insåg jag att vårt behov av stöd var större än det stöd vi skulle få.

Jag upplevde att elever som hade alla förutsättningar för att prestera bra saknade motivationen för att göra ett bra arbete i skolan. Eftersom vi skall ha en inkluderande skola där alla elever skall få plats ville jag hitta ett sätt att försöka se och hjälpa så många som möjligt. Det jag kom fram till var att om vi skall kunna hjälpa så många som möjligt så måste vi locka fram de resurser som eleverna faktiskt besitter.

Det fanns vissa bestående problem i en klass jag undervisade i och vi ville göra något för att få till stånd en förändring. Vi i lärarlaget ville försöka förändra skolmiljön på ett sådant sätt att den sociala interaktionen blev mer accepterande och att lärandet förhoppningsvis ökade i och med det. Mitt inlägg i den processen skulle vara att anlägga ett lösningsfokus på de strategier vi skapade och att dokumentera vad vi gjorde och vad vi hade tänkt.

Det traditionella sättet att lösa problem i skolan är att fokusera på det som inte fungerar dvs. problemet. Varje gång en elev uppträder störande eller slutar göra sina arbetsuppgifter så försöker vi lärare förstå orsakerna till elevens problem. Det problembaserade förhållningssättet inriktar sig på att definiera ytterligare problem som kan ligga till grund för det ej önskvärda beteendet. Vi börjar leta problemorsaker i skolan, i hemmet, hos eleven, hos oss själva.

Det är mer fruktbart att lägga merparten av tiden på att leta efter lösningar än att söka orsaken till problemet. (Rhodes och Ajmal s, 13). Enligt Juul och Jensen (2003) och Hermansen (051109) är den sociala miljön mycket viktig för lärandet. Genom att använda mig av en lösningsfokuserad modell vill jag se om den sociala miljön förbättras och om lärandet också förändras. Juul och Jensen anser att en professionell lärare måste dels tänka pedagogiskt på själva lärandet men framförallt måste läraren ha självinsikt, inlevelseförmåga och empati, alltså kontakt med sina egna reaktioner.

Aspelin beskriver Martin Bubers relationsfilosofiska tankar, som säger att det enda som verkligen kan inverka på eleven som helhet är läraren som helhet, den hela spontana människan. Pedagogen behöver inte vara något moraliskt geni för att fostra personligheter, men han måste vara en hel levande människa, som meddelar sig med sina medmänniskor på ett omedelbart sätt. Äkta relationer är lärandets plattform och det är endast på den vägen vi når verksamhetens egentliga mål. (Aspelin, 2005).

Jag hade också hört talas om lösningsfokuserade modeller som varit effektiva när det gäller att hjälpa ungdomar som kommit på kant med samhället och jag har tänkt mycket på om ett lösningsfokuserat synsätt skulle fungera även i en ”vanlig” skola i ”vanliga” klasser med ”vanliga” mångfacetterade elever med ”vanliga” inlärningsproblem. Redan innan jag började på denna utbildning hade jag blivit inspirerad av lösningsfokuserade arbetssätt, men mer på ett tillfälligt och osystematiskt sätt. Under denna studie har jag emellertid fått en möjlighet att på ett mer grundligt sätt testa mina tankar och sätta in dem i ett mer omfattande teoriperspektiv.

Jag hade diskuterat med rektor och gymnasiechefen om vad lösningsfokus skulle kunna innebära och de var båda positivt inställda till metoden. Jag hade även diskuterat med arbetslaget om hur vi kunde använda lösningsfokus bland de olika lärarna. Det kändes som att alla hade nog med det de redan gjorde. Det är också så att vi som lärare är pressade av mycket annat än undervisning och det kan finnas situationer där vi inte hinner stödja eleverna tillräckligt. Utifrån denna erfarenhet valde jag att till största delen arbeta vidare med detta själv.

För mig blev det mer och mer intressant att se om ett relations- och lösningsfokus kunde skapa en bättre stämning i klasserna. Kanske kunde de diskussioner som fördes i lärarlaget, och där jag anlade ett relations- och lösningsfokus, påverka de andra lärarna till att de också började använda vissa tekniker implicit.

1.2 Problemformulering

I ”basdelen” av denna studie använde jag mig av lösningsfokuserade skalfrågor i utvecklingssamtalet. Då insåg jag att det var lätt att förstå modellen men avsevärt mycket svårare att använda den i praktiken. Därför bestämde jag mig för att arbeta vidare med den utmaningen i mitt masterarbete och mer bestämt belysa närmare följande:

Problemformulering

Kan relations- och lösningsfokuserade tekniker generellt påverka elevers lärande och sociala utveckling i en positiv riktning?

2. Teoriunderlag för lösnings- och relationsfokus

2.1 Val av teorier

Jag söker här stöd i teorier som gör det rimligt att se lärarens roll som en handlingsmedveten och sociokulturellt orienterad beredare av fackmässiga arbetsuppgifter och personlig utveckling.

Min grund för att använda ett lösningsfokuserat synsätt är att det kan ge eleven en upplevelse som är direkt och tydlig. Detta kan förmodligen skapa ett sammanhang som gör att eleven kan uppfatta sitt förhållande till läraren som både tryggt och tillitsfullt. Med det lösningsfokuserade synsättet hoppas jag kunna visa hur det är möjligt att se möjligheter mer än problem.

Med ett relationspedagogiskt perspektiv vill jag visa hur viktig en nära relation mellan elev och lärare är för lärandet. Det är också min avsikt att visa att ett visst mått av konsekvenspedagogik i ett lösningsfokus underlättar för att skapa lösningar. Detta då det kan skänka en tydlighet åt regler, rutiner och de förväntningar som finns på elevens sociala samverkan. När samverkan, förväntningar, rutiner och regler är avklarade är det min förhoppning att fokus på lösningar är mer enkla och tydliga att se. Med dessa tre perspektiv vill jag utforska hur de generellt påverkar elevernas lärande och sociala utveckling i en positiv riktning. Jag tänker mig att använda relationskompetens och konsekvenspedagogik som en grund vid användandet av ett lösningsfokuserat synsätt för att, som jag tror, underlätta interaktionen med eleven. Jag kommer här att redovisa de teorier som varit viktiga för undersökningen och som legat till grund för den.

2.2 Den sociala miljöns betydelse för lärandet

Vid en föreläsning i Helsingborg 051109 menade Mads Hermansen, lektor vid Handelshögskolan i Köpenhamn, att lärandet sker i en social gemenskap där varje individ behöver känna en trygghet i miljön för att optimera lärandet. Det är också i den gemenskapen som man har möjlighet att sätta ord på sina tankar och sätta dem i relation till vad andra anser om saken. Då eleverna ska tillgodogöra sig erfarenheterna finns det ett behov av att samtala med andra.

Mads Hermansen menar att inläring är när något, hos den som ska lära, kopplas samman eller differentieras så att det skapar mening. De elever, som av rädsla och/eller oro inte använder sig av tidigare erfarenheter, gör inte denna loop bakåt då de stöter på något nytt. De möter inte det nya med öppna ögon och därigenom blir inte lärandet så optimalt som det skulle ha kunnat bli för eleven.

Mads Hermansen menar att vi lär genom att ordna fakta till det som är känt och detta sker nästan helt automatiskt utan någon vidare tankeverksamhet. Vi gör som vi brukar för vi vet att det är förnuftigt, allt för att försöka skapa mening.

Reflektion Feed back Feed forward



Figurens habitus (vana) symboliserar detta handlingsmönster. Figurens reflektion handlar om de tankar som uppstår då något inte fungerar eller går snett och då det är något man inte förstår. (Hermansen 051109)

2.3 Självkänslans betydelse för inläring

Juul och Jensen menar att självkänslan handlar om vem jag är och hur jag förhåller mig till mig själv. De menar också att självkänslan vi har beror på vad och på hur mycket vi vet om oss själva och på vilket sätt vi förhåller oss till det vi vet.

Vidare skriver de: ”Hur stark självkänsla vi har beror på om vi under vår uppväxt har blivit sedda och erkända och upplevt att vi har varit värdefulla för våra föräldrar.” (Juul och Jensen s, 23). Här ser jag också en nära koppling inte bara till föräldrarna utan även till andra viktiga vuxna utanför kärnfamiljen, såsom lärare, tränare, släktingar osv. Det är också så jag tolkar Hermansen när han säger att då eleven blir sedd och du visar ett intresse för henne/honom så skapas det ”inläringens rum”, som är så viktigt för själva inläringen. (Hermansen 051109).

2.4 Siktet mot Självkänslan

I gymnasieskolan möter vi barn som inte vågar lära sig mer inom vissa områden därför att de redan misslyckats så många gånger tidigare. För att dessa elever ska kunna skapa sig en bättre självkänsla och våga lära sig mer är det av vikt att de gör saker som fungerar. Det är inte säkert att eleven når målen, men han lär mer än han skulle ha gjort om han slutade att samarbeta helt. Enligt ett lösningsfokuserat perspektiv så tittar vi efter det tillfället då det fungerar. En elev som har slutat försöka därför att han har misslyckats ofta behöver höra att han gör bra saker. Sannolikheten är också stor att eleven kommer att prestera bättre och bättre då uppgifterna överensstämmer med elevens förmåga. Eller som Tom och Rita Tiller uttrycker det: ”Att lära sig kräver mod, och det är lärarens uppgift att ge eleverna utmaningar, mod och styrka att lära sig.” (Tiller och Tiller s, 23) Om eleven känner begränsningar är det lätt att den eleven undviker de situationer som understryker känslan av otillräcklighet. Känslan av att inte hinna med, inte förstå bidrar förmodligen till en sårbarhet. Att se lösningar på olika problem kan vara svårt då känslan av att inte räcka till och utanförskap är närvarande hos eleven. Elevens ytterligare utveckling är begränsad pga. av att loopen inte tillräckligt mycket går mot ”feed forward”. Lärandet avstannar då eleven inte längre vill anta utmaningen och det blir för frustrerande att uppleva motgången om igen. Tom Tiller skriver ”När de unga gång på gång, i ämne efter ämne upplever att de inte kan motsvara de krav som är ställda, utvecklar de snabbt en negativ bild av sig själva”. (Tiller och Tiller s, 23)

2.5 Erfarenheter utanför skolan ger lärande i skolan

Erfarenheter som görs utanför skolan måste få större utrymme och gehör i skolan. Lärandet skulle underlättas om skolan mer tydligt såg barnens vardag och hemmiljö som mylla för att så frö till kunskap i. Man skulle också kunna säga att skolan måste knyta undervisningen till barns iakttagelser och upplevelser i och utanför skolan. (Tiller och Tiller s, 40)

Det betyder att ämnesstoff bör förankras i något som är bekant för eleverna. Jag kan som vuxen visa att jag uppfattar elevens vardag som viktig då jag samtalar om det eleven initierar hemifrån. Kanske känner vissa elever inte igen sig i skolan - skillnaden mellan hemmiljön och skolan är för stor. Det som är viktigt hemma och i vardagen är inte viktigt i skolan.

Då skolan inte ser eller accepterar det som är viktigt för eleverna i hemmiljön kan det finnas risk för att eleven helt slutar att samarbeta med lärare och skola. (Föreläsning om relationskompetens, Juul 060206).

2.6 Integritet - konflikt

För att barnet ska vilja fortsätta att samarbeta med läraren/skolan är det viktigt att se elevens integritet och acceptera den.

Integriteten handlar om vad barnet vill för egen del och hur stor betydelse det har i förhållande till *samarbete* - vad andra vill. *Konflikten* handlar om vad jag själv vill i relation till vad andra vill. De barn som gör sina egna personliga val och går sina egna vägar värdesätter sin integritet mer än att tillfredsställa andras önskningsar och behov. ”Ett barn som växer upp i ett sammanhang där de vuxna har förståelse för barnets integritet och respekt för dess egna försök att avgränsa och definiera sig har ett optimalt utgångsläge för att utveckla en sund självkänsla” (Juul och Jensen s, 61). Fortsättningsvis ”Barns förmåga att göra personliga val efter hand som de växer upp hänger intimt samman med hur intakt deras personliga integritet är och hur sunt deras självkänsla har fått möjlighet till att utvecklas”. (Juul och Jensen s, 80). Pedagogens uppgift skulle kunna bestå lika mycket i att svara på frågor och skapa ett rent lärande som att ge eleven en solid grund för vidare lärande. Att låta eleven ta ansvar består i att uppmuntra och träna eleven till att göra val så att den egna integriteten stärks.

2.7 Aktiva val

En handlingskompetens, som i dagens samhälle inte bör underskattas, är just betydelsen av att kunna göra aktiva val. Barn behöver tränas i att kunna välja, allt i från mindre ställningstaganden till mer betydelsefulla. Vidare menar Juul och Jensen att det finns ett förhållande mellan nedanstående fenomen i barnens existens:

Integritet \longleftrightarrow Självkänsla \longleftrightarrow Personligt ansvarstagande

Deras definition av personligt ansvar lyder ”Det personliga ansvaret förstås i det här sammanhanget som den enskilda människans förmåga och vilja att ta ansvar för sin egen integritet, sina handlingar och de små och stora livsval som följer av detta”. (Juul och Jensen s, 77) Då ett barn tillåts att utveckla sitt personliga ansvarstagande lär det sig att vara i kontakt med sina egna känslor och kan därför lättare göra medvetna val samt att skapa fruktbara relationer till andra människor.

De barn som har god självkänsla och som tar ett aktivt personligt ansvar har större möjligheter att göra val som är deras egna och inte är påtvingade av andra. (Juul och Jensen s, 30)

2.8 Lösningfokuserade modeller

Jag har hittills redogjort för en del av det jag anser är grundläggande för min förståelse av hur viktigt lärarens bemötande av eleven är. Jag kommer nu att övergå till att redogöra för det som är grundteorierna för min undersökning.

I den lösningfokuserade delen kommer jag att använda mig av Ron Kraals femstegs arbetsplan, som är speciellt utarbetad för skolan. Jag kommer också att använda mig av M. Hjerts Plusmodell (vilken låg till grund för Skoghallsmodellen) och Rhodes och Ajmals teorier om lösningfokus i skolan. Hos både M. Hjert och Rhodes och Ajmal har jag hämtat teorier om lösningfokus i grupp.

Rötterna i den lösningfokuserade metoden kan följas tillbaka till Gregory Bateson, och hans tvärvetenskapliga forskning om kommunikations- och kunskapsprocesser. Ett projekt drogs igång 1952 i Palo Alto, Kalifornien och handlade om kommunikationsprocesser. I projektet ingick antropologen John Weakland, bibliotekarien Jay Haley och psykiatern Don Jackson. Dessa kom att utforma en familjeterapeutisk modell i nära samarbete med Milton H. Erickson. Det nya i deras sätt att se problemet var att: Problem i familjer inte längre sågs som strukturella avvikelser utan som kommunikationsproblem.

Den familjeterapeutiska modell de utvecklade grundar sig på ett antropologiskt interaktionistiskt synsätt som uppmärksammar samspelet mellan terapeuten och klienten. De menar att terapeuten/observatören alltid interagerar med klienten och att det är en del av kontexten som accepteras. Genom att fokusera kontexten dvs. sätta in familjens problem i ett sammanhang kunde de också se individernas kommunikationsbeteende och agerande som rationella responser snarare än som sjuka avvikelser. Beteendena är rationella i den meningen att de är förnuftiga reaktioner på händelser och skeenden utifrån den familjens referensramar och den kunskap de har om sig själva och omvärlden.

Jackson, Haley, Weakland vidareutvecklade Batesons idéer vid Mental Research Institute (MRI) som bildades 1959 i Palo Alto, Kalifornien. Tesen man nu använde sig av var att familjen använde sina kunskaper på ett felaktigt sätt alternativt använde fel kunskapsbas för att lösa det aktuella problemet. MRI -gruppen började medvetet arbeta på att få ner antalet terapitillfällen då man inte såg att lång terapitid nödvändigtvis skulle innebära bättre resultat.

1978 startas Brief Family Therapy Center (BFTC) av Steve de Shazer, Insoo Kim Berg m.fl. i Milwaukee. (John Weakland var mentor till Steve de Shazer.)

Skillnaden från tidigare är att nu går man över till att se klienten och terapeuten som ett team istället för som tidigare där man såg klienten som ett objekt. Det är också nu som fokus flyttas från problemet till mål och lösningar. Den lösningsfokuserade korttidsterapi som utvecklats vid BFTC ser på terapin samt relationen mellan terapeut och klient som en ”ömsesidig strävan, där terapeuter och klienter tillsammans formulerar ett ömsesidigt överenskommet mål.” (Steve de Shazer s, 77).

2.9 Femstegs arbetsplan

Nedanstående modell är hämtad från, ”Strategies That Work: Techniques for Solutions in Schools” Ron Kral 1995. Jag redovisar bara de övergripande inriktningarna i femstegs arbetsplanen för att skapa en god översikt. Jag kommer att mer detaljerat precisera och fördjupa teorierna i arbetsplanen när den används i aktionen.

2.9.1 Utveckla en bild av en realistisk lösning.

Detta är ett aktivt steg att tillsammans med ”klienten” skapa en bild av hur världen kommer att vara utan det aktuella problemet. Ett försök att beskriva vad som kommer att inträffa när problemet inte längre är ett problem. För en elev som inte slutför några skoluppgifter alls behöver inte lösningen innebära att 100 % av uppgifterna utförs. En lösning för denna elev vore istället att visa att hon behärskar ett innehåll, vilket inte nödvändigtvis behöver innebära pappersarbete. Det som utvecklas hos eleven är en inblick i hur världen skulle kunna vara annorlunda för dem. Beskrivningen av det som kan vara annorlunda måste vara inom möjligheternas gräns. Möjliga lösningar är de som eleven själv kommer på och som han/hon har kontroll över och inte behöver lita på andra för att genomföra. Ett skapande av en stark och väl genomtänkt beskrivning av en lösning kan vara en nog så stark intervention.

2.9.2 Upptäcka hur och på vilket sätt lösningen redan uppträder

Den lösningsfokuserade terapin tar stor hänsyn till undantagen från problemen. Då det förekommer förändringar i stabiliteten hos problemtillståndet är dessa att betrakta som nycklar för att finna lösningar. I stället för att skapa något som inte finns, dvs. helt nya lösningar, är det lättare att bygga på redan existerande oavsett hur små de är.

Lösningssinriktade korttidsterapier ser det mer givande att skapa lösningar än att lösa problem. Erfarenheter visar att det är stor skillnad mellan att lösa problem jämfört med att konstruera lösningar. Det är också lättare att upprepa redan framgångsrika beteendemönster jämfört med att sluta med problematiska beteenden

2.9.3 Konstatera små mätbara steg mot en lösning.

I skolan jämförs eleverna hela tiden med varandra, genom t ex betyg, poäng eller idrott i ett belöningssystem. I en problemsituation är vi inte intresserade av hur eleven beter sig i förhållande till andra. Vi vet redan att elevens beteende är oacceptabelt i klassrumssituationen, men att konstatera detta kommer bara att bli en självuppfyllande profetia. Vad vi är intresserade av är ett system där elevens nuvarande beteende kan jämföras med hur eleven betedde sig tidigare. Man kan då tänka sig en självförankrad skala. Detta är ett enkelt och verksamt verktyg som läraren kan använda. Det går ut på att man använder sig av en 1-10-gradig skala. Eleven, läraren eller föräldern tillfrågas om de kan gradera det önskade beteendet, tankar, känslor mm. som det är nu på skalan. När skalan används vid senare tillfälle kan en egen iakttagelse av problemsituationen graderas och därigenom kan viktiga förändringar spåras. Genom att se viktiga positiva förändringar får man en möjlighet att se problemet på ett nyanserat sätt. Problembeteendet kan isoleras och genom den extra kontakten med eleven ges större möjligheter att se en lösning.

2.9.4 Beskriva de tankar/känslor/handlingar som kan användas för att uppnå mål.

Varje elev, förälder eller lärare har något speciellt område, där de är duktiga, intresserade, motiverade, har möjligheter, idéer och fantasier, vilket kan vara till nytta för att uppnå mål.

Nycklarna för att nå detta steg är att känna igen möjligheterna, identifiera tillämpbarheten och att se sammanhangen. Möjligheter är att vid ett samtal eller diskussion med en elev, förälder eller lärare låta dem prata om det de själva vill och samtidigt göra det i en intervjuform,

Allting kan vara en möjlighet och när eleven pratar om intressen eller om något han/hon är duktig på så bör man arkivera informationen för senare användning. En hobby eller sport kan vara till stor hjälp i processen att återskapa ett beteende (samtal om aktiviteten kan skapa den så viktiga kontakten) eller att göra något helt annorlunda.

Tankar/känslor/handlingar är sammankopplade i en interaktion, vilket är grunden för att få till stånd en förändring. Detta innebär att om det sker en förändring i någon av dessa så kommer de andra två också att förändras. Därför är elevers, föräldrars och lärares tankar, känslor och handlingar potentiellt

effektiva mål att angripa. Erfarenhetsmässigt har det visat sig enklast att ta del av ungdomars beteende och idéer.

Föräldrar, lärare, elev representerar ett användbart forum där förändring kan introduceras i systemet. Att konstatera vem som är mest angelägen till förändringar baserar sig på flera kriterier. Det första beror på vem som är mest angelägen till förändring d v s ”kunden”. Näst bäst är att fokusera på den individ som har mest kraft och inflytande på problemets struktur.

Om barnet beter sig som en barnunge där hemma och både läraren och föräldrarna är villiga att göra något åt det, då är det självklart föräldrarna som kan göra något åt det. Likadant fungerar det om barnets beteende på gymnastiklektionen är mest störande och läraren inte är särskilt orolig, då är det gymnastikläraren som har ansvaret och den som kan göra något åt det.

Det enskilt viktigaste verktyget som vi har för att nå eleven är intervjun. Början av intervjun måste färgas av nyfikenhet, empati och en närmare kontakt med eleven. Initialt är det viktigast att förstå hur eleven, föräldern, läraren ser problemet, vad han/hon har gjort för att försöka lösa det, vad i mönstret som utgör ett användbart undantag.

Vad skulle en acceptabel lösning innebära och hur kommer eleven att veta att han är på väg mot en lösning?

2.9.5 Göra något för att få till stånd en förändring.

Det finns två möjligheter för att få till stånd en förändring. Antingen fortsätter man göra det som redan fungerar eller så gör man något helt nytt och annorlunda i situationen.

Det är inte självklart vem som är mest lämpad att bearbeta, eleven, föräldrarna, läraren eller annan skolpersonal, för att på effektivaste sätt nå målet.

Det är av vikt att känna igen de upplevelser, händelser som kan användas som verktyg och se på vilket sätt dessa kan vara till hjälp för lösningen.

Eleven är oftast befäst med etiketten att vara den som behöver hjälp. För det mesta är inte barnet eller tonåringen den som är mest angelägen eller intresserad av att få till stånd en förändring.

Klienten/”kunden” är den person som är mest irriterad över situationen, och därför den person som är mest villig att göra något åt situationen.

Olika nivåer av motivation har här rangordnats från ”besökare”, ”klagande” till ”kund”.

En ”besökare” är en person som befinner sig i en situation därför att han måste. Problemet är inte av större vikt för honom. En del ”besökare” kan inte ens se att det finns ett problem. Att lägga ner en

massa energi och tid för att få ”besökaren” att förstå att det finns ett problem är oftast inte särskilt effektivt. Om det ändå är nödvändigt är det viktigt att identifiera något som är värdefullt för ”besökaren”.

En ”klagande” är den person som är villig att diskutera situationen, men saknar tillräcklig motivation för att agera. Därför kan det vara bäst att be en ”klagande” att tänka på något istället för att be honom agera. Att tänka på något nytt eller annorlunda kan vara nog så kraftfullt.

”Kunden” gör det man ber honom att göra och många kan uppmanas att göra en speciell uppgift för en vecka eller så. Nästan alla är beredda på att prova något en kortare tidsperiod. Det är tanken på att göra det alltid som är skrämmande och att presentera uppgiften som ett experiment kan övervinna motstånd.

2.10 Plusmodellen

Jag vill här visa dels hur plusmodellen är uppbyggd och dels hur den tidigare är använd i Skoghallsmodellen. Jag har också velat visa att modellen fått inspiration från olika korttidsterapier.

2.10.1 Skoghallsmodellen

Skoghallsmodellen kallas den lösningsfokuserade modell som arbetsförmedlingen i Skoghall använder sig av. De kom första gången i kontakt med det lösningsfokuserade arbetssättet 1998 då de var involverade i ett EU-projekt, vilken riktade sig mot psykiska och/eller intellektuella handikapp. 1999 initierade de ett projekt där de pga. tidsbrist använde sig av en modell för korttidsinsats. ”De valde att utveckla en gruppmetod som har sin grund i de arbeten som bl.a. tagits fram av Steve de Shazer och Insoo Kim Berg, verksamma vid ”Brief Family Therapy Center” (BFTC) i Milwaukee, Wisconsin, USA; Ben Furman och Tapani Ahola, verksamma vid ”Helsinki Brief Therapy Institute”, Finland samt Michael Hjert, verksam vid ”Centret för lösningsinriktad korttidsterapi” (FKC Mellansjö), Sverige.”(Skoghallsmodellen s, 10). De startade ett frivilligt projekt där de arbetslösa och arbetsförmedlarna letade efter tidigare framsteg och fokuserade på dem, varvid deltagarna stärktes. Man utgick inte efter något färdigt schema utan det var deltagarnas behov som styrde. ”Resultatet blev häpnadsväckande positivt, så positivt att vi beslutade stata ytterligare en grupp i februari 2000.” (Skoghallsmodellen s, 11). ”Vi kunde konstatera att 74 procent av deltagarna hade eller hade haft en anställning efter att ha avslutat gruppaktiviteten.” (Skoghallsmodellen s, 11).

Under en föreläsning 060212 i Lund med Michael Hjert föreläste han om den Plus-modell som Arbetsförmedlingen i Skoghall bl.a. använder sig av. ”När vi arbetar lösningsfokuserat utgår vi bl.a. från Michael Hjerths Plus-modell. Den beskriver på ett enkelt sätt de olika frågeställningar som tas upp i den lösningsfokuserade processen. Från den dag då den sökande första gången besöker arbetsförmedlingen till den dag han/hon avaktualiseras som arbetssökande kommer han/hon att genomgå en, oftast flera utvecklingscykler. Varje cykel innehåller de frågeställningar som plusmodellen gestaltar.” (Skoghallsmodellen s, 23).

Plus-modellen

(Skoghallsmodellen 2003)

Plusmodellen som användes bygger på följande antaganden:

- P: Plattform/Projekt**
Forma en **plattform** för samarbete.
Omforma problem till **projekt**.
Vad vill personen?
Vem vill vad?
Vad är uppdraget?
Formulera ett lösbart problem.
- L: Lösningsmönster**
Formulera **lösningsmönster**: hur vill man ha det istället?
Vad hoppas man att det skall leda till?
Önskad framtidsbild.
Vad vill man att det skall leda till?
Visioner.
- U: Undantag.**
Hitta och utforska **undantag**.
Bygg på det som redan fungerar.
Vad fungerar redan?
När händer det man vill uppnå redan nu (även lite, lite grann)?
- S Skolor/Steg**
Utvärdera förändring m.m. med **skolor**, bygg på **små steg**.
Vad är tecken på förändring?
Hur ser ett litet steg i rätt riktning ut?
Vad kan man göra för att komma vidare?
(www.solutionwork.com/forum)

3. Metod

3.1 Vad är ”metod” i denna uppsats?

En metod är ett redskap för att lösa problem och komma fram till ny kunskap. Inom samhällsforskning talar man om två olika metodiska angreppssätt, kvalitativa och kvantitativa metoder. Om en metod ska

kunna betecknas som samhällsvetenskaplig inom forsknings- och utvecklingsarbete finns vissa grundkrav som bör uppfyllas (Hellevik, 1980). Den måste stämma överens med den verklighet som undersöks. Det ska vara ett systematiskt urval av informationen, så att den blir läsbar. Resultatet måste kunna granskas och kontrolleras för att vara hållbart. Det ska resultera i ny kunskap om de förhållanden jag undersökt, vilket ska kunna leda till nya frågeställningar i utvecklingsarbetet och till en ökad förståelse (Solvang och Holme 2004).

3.2 Aktionsforskning och aktionslärande

För Kurt Lewin, pionjär inom aktionsforskning, handlade aktionsforskning om att beskriva läget före ”aktionen”, i mitt fall hur läget är i klassen före aktionen, därefter göra förändringen för att sedan analysera vad som har ägt rum (Stensmo 2002).

Matts Mattsson anser att det finns två vitt skilda traditioner inom aktionsforskning. I den ena formen sker forskningen instrumentellt där forskaren endast söker svar på de frågor som uppdragsgivaren har ställt. Den kulturradikalt progressiva aktionsforskningen däremot är uppkäftigt samhälls- och problemorienterad. (Mattsson s, 25).

Min forskning sammanfaller förmodligen mest med den förra där det är meningen att arbetet skall bidra till en utveckling som gagnar såväl skola som mig och eleverna personligen. Eftersom jag kommer att forska på egna elever på nära håll är det förmodligen svårt att mäta vad som beror på ett lösningsfokuserat synsätt och vad som beror på en mer generellt utökad personlig kontakt. Vad som är sant är att den värdeneutrala och objektiva forskaren inte finns i verkligheten. Vi har som Holme och Solvang skriver en förförståelse och socialt grundade fördomar. (Holme och Solvang s,151). Rollen som aktionsforskare är krävande. Det handlar dels om den traditionella forskarrollen; att ställa frågor, analysera för att besvara frågor och dessutom ska aktionsforskaren inta en aktiv roll i förändringsprocessen. Tänkbara roller kan vara processledare, katalysator, tillrättaläggare, inspiratör, vägledare, samtalspartner eller rapportör. (Björndal s, 129).

Jag har valt område utan mer inblandning från ledningen än att de visade uppskattning för det arbete jag gjorde förra gången. Detta innebar ändå att jag kände att det kunde vara bra att göra något som skolan också var intresserad av. Uppdragsforskningsproblematiken inom aktionsforskningen är väl känd och tas upp av bland andra Matts Mattsson i ”Att forska i praktiken”, där han i sina resonemang hänvisar till en artikel författad av Ole Langsted: *Om aktionsforskningens opståen og begrebets tvetydighet*. Aktionsforskningens tvetydighet i Langsteds mening består bland annat av frågan huruvida aktionsforskning kan vara radikal och fri samtidigt som den är uppdragsvänlig. Frågor som hur fri forskaren är och var han/hon har sin lojalitet är centrala. Det emancipatoriska kravet på

aktionsforskningen, som bland annat formulerades av den latinamerikanske pedagogen Paulo Freire på 1970-talet, kan lätt äventyras om forskaruppdraget är alltför styrt uppifrån. (Mattsson s, 25)

Eller som Mats Mattsson uttrycker det: ”Det finns en risk för att aktionsforskare mer eller mindre omedvetet vävs in i och blir en del av en lokal maktstruktur som hindrar människors frigörelse.” (Mattsson s, 29).

3.3 Kvalitativa och kvantitativa metoder i aktionsforskning

Den kvantitativa metoden har alltid uppfattats som den enda riktigt vetenskapliga metoden. Det var med den kvantitativa metoden vetenskapen kunde påvisa olika fenomen i samhället. Framförallt var det naturvetenskapen som kunde använda sig av den kvantitativa metoden.

Idag är man mer medveten om begränsningarna i den kvantitativa metoden. Det är lätt att missa djupare liggande förklaringar till en händelse då enbart en kvantitativ metod används. Holme och Solvang (1997) menar att det är viktigt att ha en realistisk bild av vad som kan uppnås med kvantitativa metoder. Holme och Solvang menar också att i kvantitativa metoder har forskaren ingen närhet till undersökningsenheten, forskaren intar ett jag – det förhållande. För en forskande människa är det omöjligt att vara helt värdeneutral och objektiv. Inte sällan visade det sig att det som gruppen framförde inte var summan av vad varje individ tyckte. Elever påverkades av kamrattrycket och sa t ex att de tyckte att regler var ”korkade”. De fyllde också i kvantitativt att de inte ville ha t ex regler. När jag senare hade en kvalitativ djupintervju med en person som både i grupp och kvantitativt svarat att han inte uppskattade regler så sa han: ”Asså, det är bättre med regler för då kan jag jobba med mitt utan att Eleven drar iväg mig, han skall alltid hålla på.” Den kvantitativa forskningens svar gav inte den validitet som jag eftersträvade, men kunde ändå ge vissa generella svar som var användbara.

I mitt arbete studerade jag vad som hände i samtalen med den enskilda personen och vad som hände i gruppen när olika lösningsfokuserade tekniker/modeller användes. Hur förändrades lärandet? Aktionen förändrades och jag förändrade för att möta den förändrade situationen. Aktionen gick från att vara individbaserad till gruppbaserad och så tillbaka till att fokusera på individen. Jag samlade en stor mängd empiriskt material som jag bedömde både kvantitativt och kvalitativt. Vid de kvantitativa undersökningarna använde jag mig av skalfrågor. Enligt Holme och Solvang används de kvantitativa metoderna med fördel när man är ute efter att göra statistiska generaliseringar. Utifrån ett på förhand valt antal frågor sorteras svar och information, för att i nästa fas analyseras. Kvantitativa metoder kan kännetecknas av: bredd, systematik, strukturering, stark styrning, enkät, genomsnittlig, representativ, generalitet, utifrån, variabler, exakthet. (Holme och Solvang s, 78)

Jag kopplade alltid ihop de kvantitativa undersökningar jag gjorde med kvalitativa intervjuer med utvalda personer. De kvalitativa metoderna används när man är ute efter att förstå helheter och sammanhang och bygger ofta på fallstudier. Kvalitativa metoder kan kännetecknas av: djup, osystematisk, flexibilitet, ringa styrning, säregna, egenartade, sammanhang, inifrån, deltagande, relevans. (Holme och Solvang s, 78, 80).

Holme och Solvang anser att det inte finns någon absolut skillnad mellan kvalitativa och kvantitativa metoder, de är arbetsredskap. En viktig skillnad mellan kvantitativ och kvalitativ metod ligger i att kvantitativa metoder arbetar med siffror och statistik.

Den kvalitativa metoden innebär att intervjuaren med sina frågor söker tillträde till den intervjuades medvetande och den intervjuade delger sin uppfattning om hur något är, inte hur något är i sig. (Stensmo s, 16)

Enligt Holme och Solvang handlar den kvalitativa metoden om att sätta sig in i den undersöktes situation och se världen ur hans eller hennes perspektiv. Ett försök att överskrida subjekt- och objektsförhållandet som utmärker naturvetenskapen.

Jag använde mig av skalfrågor och intervjuer i klassrummet och enskilt, för att se om ett lösningsfokuserat synsätt kan förändra interaktionen i klassen. Jag ville även se om eleverna upplevde och uppvisade tecken på större motivation, trygghet och gemenskap i klassen. Dessutom ville jag få syn på om kunskapsinhämtningen förändrades då ett lösningsfokuserat synsätt användes. Jag lät eleverna skriva ner utförliga svar på skalfrågor och därigenom lät jag eleven reflektera ytterligare över sina svar. Jag använde mig av en enkät med skalfrågor där jag gjorde en kvalitativ intervju med vissa elever baserat på samma frågor som jag använde i enkäten. Jag använde mig alltså av samma frågor både kvantitativt och kvalitativt. Jag använde mig också av följdfrågor i den kvalitativa intervjun som är kopplade till de svar jag får på frågorna.

Om jag kvantitativt skulle mäta skalfrågornas svar så kunde det låta sig göras rent tekniskt eftersom samma frågor, med regelbundenhet, kommer att ställas till alla eleverna. Problemet vore då att en ”5:a” för Eva inte alls behöver och förmodligen inte heller betyder samma sak som vad den gör för Pelle. Detta skulle innebära att en diskussion i gruppen var viktig för att kalibrera in vad en femma skulle betyda i handling. Hälften av de mål man satt upp för den dagen kunde betyda en femma i skalfrågorna. Då alla i klassen var medvetna om hur skalsystemet fungerade och vad de olika siffrorna betydde i handling kunde klassen enas om vad som uppnåtts den dagen.

3.4 Validitet och reliabilitet

Jag har använt metoden triangulering d v s: enkäter, intervjuer och samtal i min datainsamling, vilka berör samma område inom verksamheten. Eftersom jag får olika resultat då jag använder enkäter och skalfrågor, på vissa frågor som handlar om regelsystem, så skulle man kunna dra slutsatsen att där är en låg reliabilitet.

”Hög reliabilitet har vi om olika och oberoende mätningar av ett och samma fenomen ger samma eller ungefärligen samma resultat.” (Holme och Solvang s, 163).

En kvantitativ mätning av skalfrågor skulle kunna uppvisa en hög reliabilitet men samtidigt kunde det vara mycket osäkert vad den egentligen mätte, varför det känns klokt att söka en större förståelse av materialet genom att även använda en kvalitativ metod. En kvantitativ metodenkät skulle då uppvisa ett visst resultat, men validiteten skulle vara begränsad om inte en diskussion om vad en femma stod för genomfördes.

Enligt Holme och Solvang (1997) får man samla in kvalitativ information för att kvantifiera den under analysens gång. Validiteten är mätinstrumentets förmåga att mäta det som det avses att mäta.

”validitetsbestämning i utbildningsvetenskapliga studier görs med fördel genom triangulering” (Stensmo s, 33).

Reliabilitet har särskilt med numerisk noggrannhet att göra: ”Har jag fått med alla tillfällena?”, ”Har jag räknat rätt?”, ”Har jag klarat att skilja på de tre kategorierna som jag har använt, på så sätt att alla som har sjukdomen A har hamnat i grupp A och att alla som har sjukdomen B har hamnat i grupp B osv.”

Validiteten i en undersökning säger något om i vilken grad undersökningen faktiskt undersöker det som man önskar att undersöka. Ett exempel kan vara: Du önskar att karlägga specifika ämnesmässiga kunskaper i två parallella skolklasser och använder skriftliga uppgifter som dessutom ska besvaras skriftligt. Om du påvisar stora avvikelser i ämneskunskap mellan de två klasserna, så kan man ställa frågor kring undersökningens validitet om man inte tar hänsyn till eventuella skillnader i elevernas läs- och skrivfärdighet i de två klasserna.

I kvalitativa metoder, där det ofta finns komplicerade tolkningar av människors olika uttryck (handlingar, signaler, uttalande o s v), kan man svårigen använda begrepp som mätningar. Vi pratar därför om att kvantitativ och kvalitativ forskning kan komplettera varandra (triangulering) och inte användas till att kontrollera varandras resultat. Vi använder därför kvantitativa metoder för att skaffa oss en slags information om ett system och kvalitativa metoder för att skaffa oss annan slags information om samma system. Det är alltså bara en oberoende kvantitativ kontroll som kan säga något om reliabiliteten kopplat till en bestämd kvantitativ metod.

Nahid Golafshani menar att dessa två begrepp bör omdefinieras för att kunna användas i kvalitativ forskning. Därför bör man använda dessa begrepp med omtanke.

3.5 Beskrivning av aktionerna

Utifrån teorier och egna erfarenheter har jag planerat min aktion. Jag har genomfört aktionen och följt upp den genom att göra djupintervjuer med eleverna, aktionen har bestått av en mängd interventioner med eleverna i klassrummet då jag velat förändra ett negativt eller förstärka ett positivt beteende samt se om lärandet faktiskt ökat. Min roll som forskare har varit att arbeta nära eleverna och att vara en resurs för lärarlaget. Aktionen var planerad till att gälla intervention av hur elevernas lärande påverkades på individbasis enbart, men för att få ett mer bestående resultat på individnivå var jag tvungen att arbeta med hela gruppen. Jag har följt eleverna nära i klassrumsmiljö och där gjort olika interventioner för att skapa fokus på lösningar och i det visa tydligt var gränserna är. Jag har också planerat och använt delar av M. Hjerts plusmodell och Rhodes och Ajmals teorier runt förändring i grupp samt Ron Krals femstegs plan: "Strategies That Work". Resultatet har utmynnat i denna rapport som förhoppningsvis kan ge någon inspiration att använda ett lösningsfokus i skolan.

Aktionen har gjorts med hjälp av ett lösningsinriktat koncept därför att jag ville se om det kan ge en mer social interaktion i skolmiljön. Jag ville också se om lärandet blir mer effektivt om den sociala miljön i klassen förändras. Det traditionella sättet att lösa problem i skolan är att fokusera på det som inte fungerar dvs. problemet. Varje gång en elev uppträder störande eller slutar göra sina arbetsuppgifter, så försöker vi lärare förstå orsakerna till elevens problem. Det problembaserade förhållningssättet inriktar sig på att definiera ytterligare problem som kan ligga till grund för det ej önskvärda beteendet. Vi börjar leta problemorsaker i skolan, i hemmet, hos eleven, hos oss själva. Enligt Rhodes och Ajmal är det mer fruktbart att lägga merparten av tiden på att leta efter lösningar än att söka orsaken till problemet.

"Det är inte nödvändigt att koncentrera sig på det förflutna eller på problemdetaljer för att kunna arbeta sig fram till lösningar." (Rhodes, J och Ajmal, Y s, 13).

3.6 Intervjuerna

Fenomenografi är en metod att bestämma variationen av uppfattningar i en grupp, som man är intresserad av - hur omvärlden framträder i människans uppfattningar. Intervjun är den viktigaste datainsamlingsmetoden. I intervjun kan man få tillträde till en intervjuads medvetande och skaffa sig en bild av dennes uppfattningar och erfarenheter. (Stensmo s, 115). Det man får svar på är hur

händelser framträder i den intervjuades medvetande. Stensmo beskriver hur Steinar Kvale använder den kvalitativa intervjun som metod genom sju stadier (Stensmo s, 119- 123). Dessa ska jag försöka att följa och koppla till min tänkta intervju. *Tematisering* är det första steget som innehåller teoretisk reflektion och en formulering av forskningsfrågorna. Här finns tre viktiga frågor som man måste ställa sig.

1. *Vad* är innehållet. Hur skall jag applicera ett lösningsfokuserat synsätt i skolan/klassen? Vilka förkunskaper behöver jag? Vilka tidigare studier bör jag ta del av, kan jag använda delar av mitt tidigare arbete som handlar om utvecklingssamtalet?
2. *Varför* klargör vad jag har för syfte. Kan ett lösningsfokuserat synsätt i skolan främja elevernas trygghet och lärande i skolan?
3. *Hur* skall jag göra intervjuerna?

Jag ska komma fram till hur ett lösningsfokuserat synsätt med inslag av konsekvenspedagogik påverkar eleverna. Jag kommer att intervju elever i klasserna på programmet. Jag kommer att banta intervjuerna och använda mig av fältanteckningar. Det är, som jag ser det, bättre med några få intervjuer som får ta tid. Jag kommer också att använda mig av kvantitativa intervjuer. Jag uppfattar Kvale som att det är bättre med få och kvalitativa intervjuer. Planeringen handlar om att ta reda på vilka metoder som krävs för att uppnå syftet med studien. Tidsramen har varit mycket viktig. Hur mycket tid som krävs för de olika delarna har varit svårt att se från början. Eftersom jag ska utföra undersökningarna samtidigt som jag arbetar för fullt är planering och framförhållning mycket viktig. I denna fas måste jag tänka till om urval, generaliserbarhet, hur slutprodukten ska se ut, validitetsfrågor, förbättringar av intervjutekniken. Hur många intervjuer är rimliga? P.g.a. aktionernas art kommer delar av dem att uppstå då det blir konflikt eller då det har passat in att använda sig av en teknik t ex omformulering av en elevs beteende. Efter hand kommer jag att komma på knep och få flyt som jag kanske saknar i den första intervjun. Eftersom skalfrågornas följdfrågor har likheter med tidigare intervjuer jag gjort hoppas jag kunna dra nytta av den erfarenheten och lättare hitta en dynamik i intervjuandet. Etiska överväganden behöver göras om hur man ska få de intervjuades samtycke och hur man handskas med uppgifterna. Det har inte varit svårt att få elever att ställa upp, men det är viktigt att informera dem om vad jag gör.

Jag tänker använda mig dels av egna anteckningar och dels av elevenkäter där eleverna har svarat både kvantitativt och kvalitativt. Det är möjligt att inspelning är det adekvata sättet att använda vid intervjuer av denna typ, då det blir lättare att koncentrera sig på ämnet och att hitta dynamiken. Jag kan dock se att efterarbetet blir avsevärt mycket större, men än värre kan vara att vissa elever tycker illa om att intervjuas med mikrofon. ”En nackdel med bandspelare är att vissa respondenter

närmast är allergiska mot att bli inspelade. De blir extremt hämmade, och hela situationen blir mycket konstlad.” (Repstad s, 71)

Det kan också finnas andra problem med inspelning då en del av mina intervjuer är spontana och dyker upp i klassrummet. Jag har använt mig av både inspelning och noter, just för att olika situationer har krävt olika tillvägagångssätt.

Intervjun. Rummet är inte oväsentligt men det viktigaste är att kunna anpassa sig till det situationen kräver. De flesta intervjuer har jag utfört i klassrummet eller där händelser uppträder eller behöver förebyggas. Det blir då viktigt att kunna koncentrera sig och fokusera på elevens svar trots att omgivningarna ej är optimala. Det är eftersträvansvärt att specifika situationer och handlingar beskrivs, att låta det ta tid, att våga vara tyst och styra lagom, att den intervjuade kan komma till nya insikter under intervjun. Det blir viktigt att låta eleven styra, följa upp med följdfrågor och försöka få ett flöde i frågorna. Det lösningsfokuserade erbjuder ett antal frågor och på dem följande följdfrågor, men det svåra är att följa eleven och att förstå vilken följdfråga som öppnar upp och ger dynamik i samtalet. Andra intervjuer kommer jag att utföra där det är lugnt och där jag och eleven kan vara ostörda.

Utskrift. Överföringen från bandspelare till skriftspråk har inte skett i den utsträckningen som jag har trott att det skulle göra. Endast det som jag har upplevt som viktigt har skrivits ut. Jag har tillåtit mig att redigera i intervjun. Jag har försökt vara medveten om min tolkande roll då jag väljer vad jag skriver ut och hur jag tolkar det jag skriver ut.

Analys. Här har det handlat om att söka efter innebörd och mening i det som sagts. Jag har försökt koncentrera intervjutexten, ta bort det ovidkommande och svara på de forskningsfrågor som ställdes i tematiseringsfasen.

Verifiering. Jag har här tittat på: Hur generaliserbart är resultatet? Dess reliabilitet, har jag som intervjuare påverkat på något sätt som bör kommenteras eller strykas? Validiteten, hur noggrant genomfördes intervjun? Gjordes det som jag uttalade skulle göras? De eventuella fel som blev begångna måste senare redovisas.

Rapporten. Detta har jag tänkt skall ingå: Introduktion, tematisering och forskningsfrågor presenteras följt av ett utförligt metodavsnitt. Här ska planeringen visas upp. Under vilka förhållanden genomfördes intervjuerna. Alla uppgifter ska inte redovisas men det ska vara välstrukturerat och citaten ska inte vara längre än den övriga texten. Det är viktigt att citaten sätts in i rätt sammanhang. Teoretiska och praktiska implikationer ska finnas med.

3.7 Min roll som dokumenterande praktiker

Syftet med detta avsnitt är att ur ett forskarperspektiv skriva om aktionen som en grund för interaktionen med elever och lärare samt diskutera frågeställningen som är underlag för aktionen och genom det öka förståelsen för processen. Min roll som forskande praktiker har växlat mellan att vara involverad i enskilda elever till att arbeta med en hel klass och lärarlag. Fokus har hela tiden legat på frågeställningen oavsett om det varit individ eller grupp som jag arbetat med. Det mesta av arbetet har handlat om att i gruppen arbeta med enskilda elever och situationer som dels planerats och dels uppstått spontant. Delar av arbetet har handlat om att försöka anlägga lösningsfokus på en klass och tillsammans med lärarna se möjligheter för, att skapa grund för, ett bättre lärande. Jag har planerat och deltagit i samtal med gruppen, diskuterat med lärarlaget hur vi med lösningsfokus försökte bryta en, som vi upplevde det, negativ trend. Jag har gjort flera olika enkäter med skalfrågor som eleverna har fyllt i. Efter enkäterna har jag gjort intervjuer med vissa elever för att bättre belysa delar av materialet. Jag har alltså i aktionen använt mig av både kvantitativa och kvalitativa metoder för att belysa frågeställningen. Jag har använt mig själv som redskap, vilket har varit väldigt lärorikt men också begränsande och energikrävande. Det har hela tiden varit en växelverkande process mellan mig och eleverna/lärarlag, där vi har lärt av varandra. Det planerade har ofta behövt justeras under interaktionen med personerna, vilket har försvårat men också gjort det mer trovärdigt och användbart som jag ser det.

3.8 Etiska ställningstaganden

I aktionen ingick också forskningsetiska överväganden. Det är väldigt viktigt när man forskar inom verksamheter med människor. Forskningsetiska regler handlar om hur de individer som forskningen berör ska skyddas, hur data samlas in, hur insamlad data skall förvaras och arkiveras, hur forskningsresultaten skall publiceras och vilka som ska få ta del av den. Den utbildningsvetenskapliga forskningen skall följa Vetenskapsrådets etiska kod. Den innehåller bl.a. fyra krav som en studie måste följa.

- 1) Den måste svara upp mot individskyddet i forskningen.
- 2) Personerna som deltar ska veta att det är frivilligt och att de har rätt att avbryta under processens gång. I sitt beslut att delta får inte personen utsättas för påtryckning.
- 3) Samtycke måste finnas i hur mycket personen vill delta.
- 4) Det ska vara konfidentiellt, det ska inte gå att identifiera någon, materialet ska lagras på ett sådant sätt att ingen utomstående kan nyttja det (Stensmo, 2002).

Jag har informerat alla inblandade om att all insamlad data behandlas anonymt och konfidentiellt. Deltagandet har byggts på frivillighet. Under processens gång har jag sammanställt materialet och delgivit deltagarna. Det har funnits möjlighet att läsa igenom vad jag skrivit för att förändra eller lägga till i materialet. Eftersom det till viss del varit vardagliga situationer som uppstått spontant har jag i efterhand frågat.

De som kommer att ta del av rapporten är förmodligen framförallt den egna skolan. Andra skolor som är intresserade av lösningsfokus i skolan bör få möjlighet att ta del av rapporten.

Eftersom jag arbetar med få elever och lärare är det inte alldeles självklart att anonymiseringsprocessen är hundra procentig säker - detta är ett problem. Jag försöker kompensera det låga antalet deltagare med att vara så noga jag kan med att plocka bort igenkännande detaljer, och genom att vara öppen med vad jag gör och hela tiden fråga om det går bra att jag använder data i rapporten.

4. Huvudintryck från aktionen och diskussion av dessa

4.1 Få till stånd en förändring

Det finns två möjligheter för att få till stånd en förändring. Antingen fortsätter man göra det som redan fungerar eller så gör man något helt nytt och annorlunda i situationen.

Det är inte självklart vem som är mest lämpad att bearbeta, eleven, föräldrarna, läraren eller annan skolpersonal, för att på effektivaste sätt nå målet. Det är av vikt att känna igen de upplevelser, händelser som kan användas som verktyg och se på vilket sätt dessa kan vara till hjälp för lösningen. Det är min avsikt att fokusera på den situationen som kan uppstå när elever och lärare inte är överens. Det är min uppfattning att konflikter liknande de jag beskriver är relativt vanliga i skolan och borde diskuteras mer än vad som sker idag. Med exemplet vill jag visa hur lärarlaget/arbetslaget genom samarbete, lösningsfokus, tydliga regler och rutiner på egen hand kan se sin styrka och hitta lösningar på problem och motivation. Från och till blir det problem i skolan och varje gång så kostar det energi från lärandet som istället läggs på själva konflikten. Bakgrunden till det exempel som jag här kommer att beskriva var att mitt fokus på lösningsfokuserade individbaserade metoder åts upp av att en grupp och en lärare hade helt olika syn på vem som skulle göra vad. Det var helt enkelt svårt att arbeta med individer när det kändes som att det var ett grupproblemlösning vi borde jobba med.

Jag vill underbygga detta intryck genom att redovisa några upplevelser jag har haft under aktionen. Vi började få problem med bemötandet mellan olika personer i de olika klasserna. När en lärare uppmanade en elev att följa de gemensamma regler som finns på skolan så blev det allt oftare diskussion om detta. Vi upplevde att det ökade och vi kände att vi var tvungna att göra något åt det. Vi i arbetslaget diskuterade med läraren, som gärna ville ha en förändring. Vi hade en gemensam önskan om förändring eftersom det gagnade hela programmet att ha ett positivt bemötande lärare - elev, elev - lärare. Trots diskussioner och regler så upplevde vi att gruppen hade sina egna regler och att de gjorde lite som de ville. Gruppen klagade på läraren och läraren klagade på gruppen. Ingen av parterna hade riktigt förmågan att bryta det negativa mönstret. Båda sidor var förblindade av att den andre hade fel och de var mer som "klagande" än "kunder"¹. De hade inte förmågan att bryta en negativ trend. Arbetslagets andra lärare var i högre utsträckning "kunder" eftersom vi var mer angelägna om att de gemensamma regler som vi hade jobbat med skulle fungera och därmed öka lärandet. Vi andra i arbetslaget hade sett en tendens där andra elever hade börjat ifrågasätta våra regler, eftersom den andra gruppen inte behövde följa våra gemensamma regler. Vi blev alltså "kunder" och de som var angelägna att göra något åt situationen.

Det som tidigt stod klart var att arbeta med hela gruppen för att få till stånd en förändring. Enligt Ajmal och Rhodes är det första steget i en gruppdynamisk förändring att se vad som fungerar bra för läraren och sedan försöka att göra mer av det. När jag försökte hitta vad som fungerade för gruppen kunde jag se att det fungerade bättre vid vissa speciella situationer. Detta var när de fick mycket hjälp och när det fanns tydlighet med vad som gällde.

Vissa lärare var "besökare" andra "klagande" och några var "kunder" och det var de som var "kunder" som var mest angelägna att få till stånd en förändring och var de som kom att arbeta mest aktivt med förändringsarbetet. Jag använde mig av M Hjerts plusmodell och av Rhodes och Ajmals teorier om förändring i klasser.

¹ Eleven är oftast befäst med etiketten att vara den som behöver hjälp. För det mesta är inte barnet eller tonåringen den som är mest angelägen eller intresserad av att få till stånd en förändring. Klienten/ "kunden" är den person som är mest irriterad över situationen, och därför den person som är mest villig att göra något åt situationen. Olika nivåer av motivation har här rangordnats från "besökare", "klagande" till "kund". En "besökare" är en person som befinner sig där därför att han måste. Problemet är inte av större vikt för honom. En del "besökare" kan inte ens se att det finns ett problem. Att lägga ner en massa energi och tid för att få "besökaren" att förstå att det finns ett problem är oftast inte särskilt effektivt. Istället är det viktigt att identifiera något som är värdefullt för "besökaren". "Klaganden" är den person som är villig att diskutera situationen, men saknar tillräcklig motivation för att agera. Därför kan det vara bäst att be en "klagande" att tänka på något istället för att be honom agera. Att tänka på något nytt eller annorlunda kan vara nog så kraftfullt. "Kunden" gör det man ber honom att göra och många kan uppmanas att göra en speciell uppgift för en vecka eller så. Nästan alla är beredda på att prova något en kortare tidsperiod. Det är tanken på att göra det alltid som är skrämmande och att presentera uppgiften som ett experiment kan övervinna motstånd. Kral, R (1995)

Plattform/Projekt: Ett lösbart problem var att klassen och läraren skulle respektera varandra, lyssna på varandra och göra sitt bästa.

Lösningmönster: Lösningmönstret skulle kunna vara att göra mer av undantagen, enbart. Gruppen var tyvärr inne i en känsla av att allt var någon annans fel – de var offer för situationen. Vi var tvungna att bena upp vad som var elevernas ansvar och vad som var lärarens ansvar.

Undantag: Undantagen identifierades till de tillfällen då reglerna var tydliga och gruppen litade på den läraren. Ett annat undantag var när de fick beröm och mycket hjälp. Då man pratade med dem om deras fritidsintressen fick man mycket respons.

Skalor/Steg: För att förstå var motivationen låg och vad varje individ upplevde vara problemets kärna, så använde jag mig av skalfrågor både kvantitativt och kvalitativt. Jag kunde t ex fråga så här: På skalan 1 till 10, där 10 betyder att du är helt övertygad om att problemet kan lösas, och 1 betyder att du inte alls tror det, var på den befinner du dig just nu?

Eleven: Jag skulle säga 5, i mitten.

Läraren: Enligt samma skala, hur förhoppningsfull är du att problemet kan lösas?

Eleven: Jag skulle säga 6.

Läraren: Vad är det som blir annorlunda i din tillvaro, när du flyttar från 6 till 7?

När eleven svarar med något som upplevs som en lösning eller när det blir bättre så uppmuntras eleven att prata om själva förbättringen och hur den är.

Ju mer eleven uppmuntras att säga vad hon måste göra, tänker göra, behöver göra, desto mer tror hon att det är hennes egen ide att t ex sluta störa klassen. Att upprepa samma fråga på flera olika sätt är en bra metod för att stärka och stödja elevens beslut.

Som lärare använder man siffrorna för att förstå vad som är lösningen för eleven och vad som är skillnaden mellan 6 och 7, för det kan vara lösningen. Det hjälper till slut eleven att prata om de steg hon måste ta för att komma närmare problemets lösning.

– Vad behöver du göra för att flytta upp från 5 till 6? eller - När du flyttar från 5 till 6, vad kommer du att göra då som du inte gör nu?(...från 6 till 7?).

Jag ställde också frågor för att förstå hur motiverad eleven var för att förändra sin situation.

Några av de frågor jag använde var:

– När du flyttar från 5 till 6 (eller 6 till 7), vad kommer andra att lägga märke till som är annorlunda och som de inte märker nu? Vad tror du att du i din tur kommer att märka som är annorlunda hos dem?

Dessa frågor hjälper eleven att bli mer medveten om sin aktuella situation, vart hon vill komma, vad hon gör som hjälper, vad hon måste göra och hur människor i hennes omgivning skulle kunna se skillnad och reagera annorlunda när hon förändras, och därigenom få henne att fatta ett välgrundat beslut om vad hon måste göra.

Genom hela intervjun kan man definiera lösningen, upplevelsen av högsta gradering mot perfektion, undantagen, skillnader mellan nu och den lägsta graderingen, eller nu och den tidigare högsta, steg mot det ultimata målet samt vad som behöver hända för att du skall klättra på skalan.

Jag kom tillbaka till dessa graderingar genom hela arbetet för att använda dem som utgångspunkt i mätningar för att se förändringar och framgångar för enskilda elever.

I arbetet med elever och lärare gick vi igenom olika stadier – från att vi upplevde att lärandet var lågt till en situation där man i alla fall hade en bättre möjlighet för lärande än tidigare. Stadierna kom i ordning som följer:

| | |
|-------------------------|------------------------|
| 1 Individbaserat arbete | (5-steps arbetsplan) |
| 2 Arbete med gruppen | (skalfrågor, intervju) |
| 3 Modeller | (4-plus) |
| 4 Regler, Samtal, | (Skalfrågor, intervju) |
| 5 Intervention klassrum | (skalfrågor, intervju) |
| 6 Individbaserat arbete | (5-steps arbetsplan) |

Jag vill fokusera på några punkter från den pedagogiska litteraturen som anknyter till ovanstående.

För att få något av en nystart och för att förbättra lärandet och bryta en negativ trend försökte vi anlägga en syn som konsekvenspedagogiken står för: Konsekvenspedagogiken bygger på respekt för individen, men samtidigt med tydliga krav och förväntningar som är en del av den sociala samvaron i grupp. (Jens Bay 2005).

Det är inte med självklarhet att en elevgrupp accepterar de lärare de har, vi ser det som självklart men gruppens själ framställs av individer. Även individer formas av gruppens interna relationssystem som sätter sin prägel på de pedagogiska relationernas natur. Gruppen har sin egen kultur, inneboende dynamik som förändras i takt med gruppens gemensamma dolda mönster. Det intressanta är att en fin gemenskap mellan en elev och lärare plötsligt kan ändra sin karaktär beroende på gruppens närvaro, dess sinnestämning och gruppens inställning till läraren eller ämnet hon/han undervisar i. Interna omständigheter i vilka ingår var och ens subjektiva predisposition och intrapersonella fenomen (Aspelin 1999) är basen för hela systemet.

Det kan också vara så att ”lärarfyrer”² inte är tillräckligt tydlig och då är risken stor att andra tar över rollen som fyr med konsekvenser som kan vara mindre bra för lärandet.

² Vid en konferens i Helsingborg, för lärare, 060206 föreläste Jesper Juul om bl.a. curlingföräldrar vilka han menade ofta var konfliktradda, av detta kunde följa att de servade barnen och såg dem som ”fyrar”. Juul menade också att det personliga försvinner ur relationen när föräldrarna ser barnen som ”fyrar” och det enda som då finns kvar är service. Enligt Juul skulle föräldrarna vara de tydliga ”fyrarna” i barn – föräldrelationen. Enligt Juul var det också så att i en curlingrelation saknar barn empati och har svårt att samarbeta och blir ensamma. Min tolkning när jag skriver ”lärarfyrer” eller ”elevfyrer” är att

I de situationer då vi befinner oss i en interaktion med barnen/ungdomarna (speciellt när konflikterna är nära) måste vi ställa oss frågan vad det är som kan gagna relationen och inte; vad det är som främjar barnet eller den vuxne. Den professionella relationen skiljer sig från den ”privata” som varje barn ingår med sina föräldrar, mor- och farföräldrar eller andra nära anhöriga. Det ställs, utöver den emotionella delen av samvaron, större krav på sunt förnuft, förståelse och inte minst medvetenhet i de professionella relationerna än i dem som hör till det privata.

Eftersom den professionella lärare - elev relationen inte är ett samspel mellan jämställda och jämbördiga ska den därför ledas av läraren som anger tonen och formar det interpersonella spelet i klassrummet. Om det finns grus i maskineriet mellan läraren och eleven läggs ofta skulden på barnet. När allt däremot fungerar bra och kontakterna lyckas då är det den vuxnes förtjänst. Detta är ett uttryck för ett offentligt svek mot våra ungar, underströk Juul i sin föreläsning i Helsingborg (060206). Det är den vuxnes ansvar för relationernas kvalitet och utveckling, poängterar Juul och Jensen, för ett barn/en ungdom kan inte ta ansvar för kvaliteten i sina relationer till vuxna (Juul och Jensen s, 113). De saknar erfarenheter, visdom och överblick över situationer. Om den unga människan tillåts sölja för relationer med vuxna leder detta till vantrivsel och mycket sämre kvalitet i barn – vuxen samspel. Den som har makt har också ansvar betonar författarna. Det är en vuxen som ska exemplifiera förhållandets mönster samt hjälpa eleven att förändra sin hållning och kommunikationsform.

Mina egna reflektioner i förhållande till detta intryck är att det, i arbetet med att försöka förbättra lärandet genom lösningsfokus, har varit viktigt att få till stånd en förändring och att bryta mönster. Det var viktigt därför att lärandet och trivseln i gruppen inte upplevdes som tillfredställande. För att analysera vad som borde göras, använde vi oss av ”plus-modellen” för grupp, där vi letade möjliga lösningar. Det fanns en styrka i att följa en modell i förändringsarbetet. Det var också positivt att man har en väldig närhet till individen, då det hela tiden är utifrån individen/individerna som man agerar. Detta gör att eleverna och deras situation synliggörs på ett sätt som jag upplever att de uppskattar. När de känner sig sedda och bekräftade är det mycket lättare att vara tydlig med rutiner och regler. I kontexten finns en implicit överenskommelse och förståelse för att det kan vara jobbigt ibland, men vi gör det tillsammans. Styrkan fanns kanske ändå mest i att vi arbetade väldigt nära och tillsammans i gruppen och att vi verkligen ville få till stånd en förändring.

läraren representerar föräldern och eleven representerar barnet. Det är min uppfattning att det var så Juul menade. Jag tolkar även Juul så att när läraren inte är tydlig och ställer krav utan servar eleverna, så är risken med elever precis som med barn att de då, har svårare att samarbeta och känna empati. Detta är min tolkning och så jag uppfattade att Juul menade, risken finns dock att jag kan ha tolkat honom felaktigt.

Svagheten kan vara att om man arbetar enbart på en individ nivå så kan det ointetgöras av gruppens process. Svagheten kan också ligga i att fokusera bara på positiva bekräftelser. Det kan uppstå svårigheter att genomföra den önskade förändringen om inte balans upprätthålls mellan bekräftelse och verklighet d v s man använder så mycket positiva omformuleringar och bekräftelser så att personen i fråga upplever att allt redan är bra – motivationen försvinner då behovet av förändring är borta. Det kan vara svårt att säga att det är själva modellens karaktär eller förträfflighet som gjorde skillnaden. Jag är dock övertygad om att balansen mellan krav och lösningsfokus var ett vägvinnande val för att förändra situationen till ett bättre lärande. Jag upplever eleverna som mindre ”gnälliga” och mer initiativtagande efter interventionen.

4.2 Undantagen är nycklar til förändring och framgång

Även om det känns som om eleven hela tiden är slö på lektionerna, pratar med andra, leker, pratar högljutt eller skolkar så finns det tillfällen då det är annorlunda. Dessa tillfällen då det faktiskt fungerar är nycklar till vidare framgång. .

Jag vill underbygga detta intryck genom att redovisa några upplevelser jag har haft under aktionen. Eleven ville inte komma till skolan och kände sig inte tillfreds i klassen. Hans upplevelse var att ingen tyckte om honom. Eleven hade redan bytt programriktning en gång tidigare och han hade en anseelig frånvaro på den nuvarande utbildningen. Det var svårt att spåra någon riktig motivation för att komma tillbaka till skolan. Däremot fungerade praktiken alldeles exemplariskt - handledaren berättade att det var länge sedan han hade en så duktig elev som Eleven. Vi hade ett samtal med förälder, kurator, lärare elev och rektor. Efter samtal om att bryta kontakten med nuvarande klass bestämdes det ändå att fortsätta prova i den nuvarande klassen. Eftersom Eleven halkat efter och hela tiden jämförde sig med hur långt de övriga eleverna kommit och de jämförde sig med hur långt de kommit i förhållande till honom, fann vi det bäst att byta arbetsuppgifter. Det började en ny elev i klassen vilket skapade en möjlighet för mig att låta den nya eleven och Eleven arbeta tillsammans. Jag pratade lite löst med den nya eleven om hans intresse och hobbies och insåg att Eleven och den nya eleven hade ett stort gemensamt intresse. Jag lät dem arbeta med gemensamma uppgifter där Eleven fick ansvar att visa den nya eleven hur olika arbetsuppgifter skulle lösas. Min tro var att de skulle få gott om tid att prata om vad de hade gemensamt. Elevens undantag var att det fungerade på praktiken och att det fungerade när han arbetade med den nya eleven. Undantaget som fungerade gav mig en möjlighet att berätta för klassen att det hade fungerat väldigt bra för Eleven på praktiken och att han hade fått de bästa vitsord

av företagaren. Klassen insåg nog att Eleven inte bara var lat utan att han faktiskt kunde. Undantaget var också den nya eleven som Eleven tyckte om att vara med och som han hade gemensamma intressen med. Eleven började komma till skolan avsevärt mycket mer på lektionerna än vad han gjort tidigare, vilket ju faktiskt innebar att lärandet ökade.

Jag vill lyfta fram några punkter från den pedagogiska litteraturen som anknyter till ovanstående.

”Det finns alltid undantag. Det vill säga tillfällena då problemet är mindre eller helt borta.” (de Shazer 1985, 1988).” (Rhodes och Ajmal s, 14)

Det viktiga undantaget är de perioder då problemet inte förekommer t ex då en elev som bråkar hela tiden eller ljuger konstant har en period då han/hon samarbetar eller är ärlig. Interaktionsmönstren bör studeras noggrant under dessa perioder då eleven uppför sig väl. Man kan här få uppslag till vad eleven behöver göra mer av. Till en början kan undantagen verka oviktiga för både lärare, elev och föräldrar, men då t ex lärare och elev kan hitta sätt att upprepa de beteenden som hör ihop med undantagen blir problemsituationen mindre överväldigande, mer hanterlig och försvinner till slut. Förändringen visar sig på flera olika sätt t ex i känslor, beteenden och upplevelser. Då känslor och problem förändras i förhållande till varandra ändras också uppfattningar, vilket resulterar i ett annorlunda beteende. När känslor förändras i förhållande till en problemsituation kan man ändra beteende, tänka och känna annorlunda inför samma problem och därmed skapa annorlunda känslomässiga reaktioner. Då man uppträder annorlunda förändras också känslor och upplevelser. Det handlar om förbindelse och växelverkan mellan olika beteenden. Det viktiga blir att titta på hur förändringen har åstadkommit. Då läraren tycker sig skönja ett undantag ställs inte bara en enstaka fråga utan en följd av frågor t ex:

”Vad gör de här tillfällena annorlunda?”

”Vad gör du som skiljer sig från andra gånger?”

”Vem mer är inblandad, eller märker skillnaden?”

”Hur kan mer av det hända igen?”

(Lipchick, 1987) (Rhodes och Ajmal s, 19).

Upprepandet av dessa små framgångsrika beteenden är grunden till lösningarna. De blir ledtrådar och nycklar till lösningarna. Undantagen kan delas upp i avsiktliga och slumpmässiga.

- De avsiktliga är när eleven, läraren eller föräldern kan förklara hur han steg för steg medvetet åstadkommer undantaget. Eftersom vederbörande kan beskriva vad han gjorde, kan han upprepa det beteende som gjorde att han kände sig bättre eller som gjorde att interaktionen fungerade. Uppgiften blir då för lärare, elev eller förälder att ”göra mer av samma sak”.

- Då undantagen är slumpmässiga kan vederbörande inte beskriva sina framgångar eller också tillskriver hon dem någon eller något som hon inte har kontroll över. Eftersom eleven, läraren eller föräldern inte anser att de har någon kontroll över vad det är som får tingen att ske, kommer det att vara svårt att upprepa den positiva situationen.

Detta kräver en intervention där det gäller att förutsäga vilken slags dag det kommer att bli i morgon. Nästa dag får man ha en genomgång av vad vederbörande behövde göra för att ha "en bra dag". Det sätt på vilket "en bra dag" skiljer sig från "en dålig dag" ger en anvisning om vad man kan "göra mer av". (Kral 1995) För att kunna hitta undantaget är det viktigt att assistera eleverna till att lokalisera de tillfällen i deras liv då lösningen eller en problemfri värld fanns. Att få undantagen utpekade erbjuder en känsla av kraft och hopp. Det är viktigt av två anledningar: Att hitta de tillfällen då det går bra är både *uppmuntrande och motiverande*. De flesta elever, lärare, föräldrar kan tappa modet då de brottas med sina problem.

Sammanfattningsvis vill jag säga att före aktionen var det lätt att bli överväldigad av hur mycket fel en elev kunde göra: "Han har inte kommit i tid en enda dag denna termin" eller "Hon säger emot mig hela tiden". Det är lätt att misströsta när upplevelsen är att något händer alltid. Börjar man titta på om det inte finns tillfällen då hon kommer i tid eller tillfällen då hon inte säger emot, så vågar jag påstå att det finns dagar då det är bättre, då lärandet är mer närvarande. Undantaget är något som man letar efter spontant när man arbetat med det under en period. Jag blir mindre frustrerad över att fundera på hur jag skall göra för att få eleven till att återupprepa de tillfällen han faktiskt har kommit i tid. När det även är fokus på det som fungerar så är kontakten med eleven, inte mindre kravfull, men mer nyanserad. Det var mer frustrerande att se elevens beteende ur perspektivet att han aldrig kom i tid. Som mindre frustrerad lärare är jag förmodligen bättre på att lära ut.

Med vissa elever var det verkligen så att ingenting verkade fungera och man visste inte hur man skulle tackla det. När man sen upptäcker undantaget, där eleven som vanligtvis skolkar och "skiter i allt", plötsligt är i tid varje morgon och blir berömd för sin pålitlighet då har man hittat grunden för vidare lärande. Konsten är att försöka få det som fungerar att hända igen och igen.

Då man undersöker undantagen noggrannare kan man finna många idéer och ledtrådar som ger en fingervisning om möjliga lösningar.

Ett av de viktiga intrycken som aktionen har givit mig är hur lätt det tidigare har varit att ignorera undantaget, och inte förstå hur viktigt det är för lärandet.

Svagheten skulle kunna vara att man inte har eleven så mycket och därför har svårt för att få syn på undantaget där det fungerar eller att man ignorerar det eller inte ger det tillräckligt stor betydelse när det väl uppträder. Det är också så att när du ser undantaget så har du jobbet framför dig. Det går inte att slå sig till ro och tro att det är klart bara för att man sett det. Vanligtvis tänker vi inte på att undantaget kan användas för att skapa en förändring. Jag tror att det vanligaste sättet att tänka på elever som upplevs bråkiga, skolkar eller är slöa är att de är likadana hela tiden. Det är klart att när eleven var ”störig” på nio av tio lektioner, så blev man överväldigad av en vanmaktskänsla - att allt bara var jobbigt. Det är inte det naturliga att tänka på den enda gången som det fungerade. En av fördelarna med lösningsfokus på även jobbiga situationer är att när man jagar undantag så är man, likt en detektiv, vaken och fokuserad på att hitta de undantagen och inte lika frustrerad över att inte veta vad man skall göra. Jag känner i alla fall inte det missnöje idag med att konfronteras med elever som jag gjorde tidigare. Vid vissa konflikter kan man få en lustfylld känsla av att: Nu skall vi se om vi kan hitta lite undantag, lösningar eller omformulera hela situationen.

4.3 Peka på det positiva och inte bara det negativa

Det är mycket viktigt att påpeka och visa att du värdesätter de positiva tendenserna eleverna visar och inte bara kritiserar dem varje gång de gör något negativt.

Jag vill underbygga detta intryck genom att redovisa några upplevelser jag har haft under aktionen. Eleven hade för första gången kommit ombytt till verkstaden utan att någon hade behövt be honom om det. När jag såg honom gick jag fram till honom och sa: ”Jag ser att du har bytt om, jättebra! Du ser ju ut som en riktig hantverkare. Bara du har bytt om så kommer du att bli en duktig hantverkare som är duktig med verktyg.” Han skrattade lite förläget men sa ”tack så mycket” för varje komplimang han fick. Från början uppmärksammade jag eleven på de konsekvenser som skulle ske om han inte bytte om. Konsekvenserna var lite av den grund som behövdes för att vara en tydlig ”fyr”. Det hade varit en viss prestigeförlust för honom att byta om varför det var extra viktigt att bekräfta honom i att det var ett bra beslut att byta om. Det var också så att det som var självklart för de andra eleverna inte var självklart för honom. När han hade fått tydliga regler och därefter beröm för att han hade hållit sig till reglerna, så var han något lugnare. Han gjorde ett större arbete den dagen än vad han hade gjort tidigare.

Eleven var inte van vid att få komplimanger för någonting vare sig i skolan eller i hemmet. Det vanliga sättet att möta en elev som åtta av tio gånger inte gör vad han vet att han ska göra, är att be honom att försvinna eller att skälla ut. Problemet med det traditionella sättet att det inte är särskilt effektivt i en

skolmiljö. Det skapar en form av uppmärksamhet som han är van vid, om än negativ. Får han positiv kritik som är befogad, så behöver han inte använda sig av sitt vanliga sätt att få uppmärksamhet på. Hans vanliga sätt för att få uppmärksamhet var att starta någon form av orolighet i gruppen. Jag försökte bryta det mönstret och istället ge honom positiv feedback för det beteende som jag ville skulle fortsätta. När jag såg honom skojade jag med honom om de fina byxorna han hade. Han skrattade eller såg glad ut och på det sättet vet jag att komplimangen nådde honom. Det är viktigt att känna sig fram i hur komplimangen ska ges - om jag låg för långt ifrån sanningen så skulle han inte acceptera bilden jag målade upp som hans. Skulle jag bara berätta för honom hur fantastiskt duktig han var på allting utan att det fanns en sanningshalt i det skulle han snabbt ignorera och avfärda mig. Det måste finnas en tydlig koppling mellan berömmet och elevens handling. Det var min upplevelse att eleven var mer koncentrerad på sina arbetsuppgifter direkt efter vårt samtal och därmed också lärde sig mer än vad han skulle ha gjort utan samtalet. Jag kan däremot inte säga om det var den extra uppmärksamheten eller det lösningsfokuserade synsättet som gjorde att han verkade må bättre och som jag upplevde det, lärde sig lite mer.

Vidare vill jag visa på att positiv feedback kan vara en effektiv styrning av ett positivt beteende som man vill få att upprepa sig.

När det var nytt för eleven med att komma i tid, byta om inför lektionen och att stanna på lektionen till dess slut, så var komplimangen ett viktigt smörjmedel för att få honom att fortsätta göra det han gjorde bra. För att visa honom att han gör rätt så ger jag honom positiv feedback och beröm för självklara beteenden som: ”Bra att du är i tid”, ”Bra att du har bytt om”, ”Jag ser att du har jobbat koncentrerat idag”. Ett arbete är ännu inte godkänt, men en del är bra gjort och jag ger eleven beröm för det som är bra. Eleven skiner upp i ett leende vid varje tillfälle och det är en tydlig indikator på att han tar berömmet till sig. Sammantaget är det ännu inte ett bra resultat han presterar, men genom att fokusera på den detalj som är bra hoppas jag på att han skall se möjligheterna.

Jag vill fokusera på några punkter från den pedagogiska litteraturen som anknyter till ovanstående. Enligt Michael Hjert är det viktigt att den professionella komplimangen är trovärdig och har högre krav på relevans än vardagligt smicker. Det betyder t ex att när Eleven har bytt om och det är det som är det viktiga, då är det där komplimangen skall komma. Michael Hjert menar att den professionella komplimangen måste vara verklighetsbaserad, uppriktigt och skräddarsydd. Det är de tre villkor den professionella komplimangen bygger på. I fallet med eleven är komplimangen ytterst verklighetsbaserad och används som ett smörjmedel, men mest som feedback på något som vi vill att eleven skall fortsätta göra. Komplimangen är också uppriktigt menad då jag verkligen är glad att

eleven har bytt om. Det visar att han har en vilja att vara med i gruppen. Han vet bara inte hur han skall bete sig.

”Professionella komplimanger och uppskattning är alltså lite av en konstform i sig. Det handlar inte om att säga snälla saker, utan om att ge feedback på ett sådant sätt att vi stärker resurser, visar att vi tar personer på allvar, att vi ser personer som kompetenta med möjlighet att påverka och fatta kloka beslut. (M. Hjert, 2005)

När eleven är ombytt så gör han något som är bra - detta något vill jag att han skall få positiv feedback för. Detta är ett exempel på ”Catch the pupil being good” av Mick McManus. Det du vill att eleven skall fortsätta göra bör du premiera. D v s visa tydlig uppskattning när det beteende inträffar som du vill att eleven skall upprepa. Då eleven får positiv uppmärksamhet kommer han att vilja komma tillbaka till den känslan. (Rhodes och Ajmal s, 31)

Nordlund anser att positiv feedback har flera positiva funktioner.

- a) Den fungerar som en förstärkare av ett positivt beteende.
- b) Den fungerar som en instruktion. Då man anger vad som är bra och önskvärt får eleven exakt information om vilket beteende man vill se mer av.
- c) Den bidrar till att ge eleven ökat självförtroende, då man fokuserar på elevens resurser och kompetens.

(Ola Nordlund 1990) (Måhlberg och Sjöblom s, 52)

Ett syfte med positiv feedback är att ignorera icke-önskvärt beteende och istället fokusera på önskvärt beteende. När elev1 och elev2 är i tid, vilket inte är så vanligt, så berömmar vi dem: ”Bra, elev1 och elev2, att ni kom i tid killar, snyggt jobbat.” I och med att elev1 och elev2 får uppmärksamhet så brukar det leda till att de kommer i tid vid fler och fler tillfällen.

Elev1 och elev2 har börjat jobba med sina arbetsuppgifter och när de gör det kan vi säga: ”Ser att du jobbar, snyggt jobb du gör, du måste ha lagt ner mycket arbete på det och jag ser att du har jobbat koncentrerat.” I motsats till vad M Hjert säger så anser jag att det är möjligt att ge komplimanger som inte helt stämmer med elevens förmåga. Det går som jag ser det att ge komplimanger som tangerar vad man vill att eleven skall göra. Fungerar det så ser man det på eleven genom att eleven antingen blir glad, skojar eller att eleven bara visar en känsla samförstånd. Fungerar det inte så kommer eleven att se helt oförstående ut, och det är bara till att prova en ny komplimang.

Sammanfattningsvis vill jag säga att tidigare upplevde jag inte att jag kunde göra på något annat sätt än det sättet vi använde oss av dvs. när det var problem så koncentrerade vi oss på det och bestraffade de elever som gjorde vad de nu gjorde. Det vanliga var/är att förstärka problemet genom att ge det en

massa uppmärksamhet. ”Spring inte runt när du skall vässa pennen” får ett helt annat resultat än ”Jättebra att du satte dig direkt efter att du vässat pennen”. Det är samma situation men med olika ingångslägen. När undantaget uppträder är det viktigt att verkligen ge beröm för det beteende som jag vill skall fortsätta. När jag småpratar vid ett annat tillfälle, så är det inte fel att dra upp det och kommentera det igen för att ytterligare förstärka det positiva beteende som jag vill skall fortsätta. Mindre bra är det om man är positiv så till den milda grad att eleven inte förstår att den har gjort något fel. Jag tror att det är extra viktigt att man visar var gränserna går, att man är tydlig med vad man vill. När det är etablerat, när eleven vet, då bör man koncentrera sig på att berömma det man vill skall hända. ”Av med jacka och lägg ner mobilen.” När han/hon har gjort det, visa uppmärksamhet för att läxan är bra gjord, snygga kläder, någonting vad som helst bara det kommer positiv uppmärksamhet efter en tillsägelse.

Balansen i berömmet är viktig för trovärdigheten. Berömmet måste ha en träffbild som är i närheten av vad eleven kan uppfatta som realistiskt för honom/henne.

4.4 Omformulera elevens beteende när konflikter ska hanteras

Det är lättare för läraren att hantera olika konflikter om han/hon omformulerar elevens beteende.

Omformuleringsmetoden används för att ändra betydelsen av ett negativt beteende till något positivt. Det bereder vägen till att uppfatta problemet på ett annat sätt och öka möjligheten för att finna en ny lösning på gamla problem. Omformulering är helt enkelt ett alternativ (vanligtvis en positiv tolkning av problembeteende) som sålunda ger en positiv innebörd åt elevens interaktion med personer i omgivningen. Metoden pekar på ett nytt och annorlunda sätt att uppträda som gör eleven och läraren fria att ändra sina beteende. Detta gör det möjligt att få förändringar till stånd genom att ändra synsätt.

Jag vill underbygga detta intryck genom att redovisa några upplevelser jag har haft under aktionen. Eleven har rakat huvud och militärboots och hans åsikter om ”andra” kan vara direkt aggressiva. Han är en kille som tillsammans med sina kamrater kan vara trevlig och omtyckt, men vissa klasskamrater är lite försiktiga i hans närhet. Eleven kan upplevas som provocerande och pratig. En dag skall vi gå in i lektionssalen och Eleven upprepar hela tiden: ”Tufft, Tufft.” De andra skrattar och det är svårt att kommunicera med någon annan. När jag försöker prata med någon av de andra höjer eleven rösten så mycket så att de andra skrattar och eleven jag försöker prata med tappar koncentrationen. Det

traditionella tillvägagångssättet vore att skicka ut, säga till eller diskutera med eleven om det olämpliga i hans uppförande. En omformulering av elevens beteende var att se honom som kontaktsökande. Min upplevelse var att upprepningarna var ett sätt att få min uppmärksamhet. Jag gick bort till eleven och berömde honom för hans insats på praktiken, där han fått mycket goda vitsord. Jag frågade hur han upplevde att komma tillbaka efter praktiken. Eleven berättade om hur det kändes, och jag kunde efter att han var klar fråga en annan elev om hur han kände att komma till skolan efter praktiken. Eleven var inte helt tyst efter mitt försök till omformulering men han sa inte ”tufft, tufft” mer den lektionen. Jag tror att det var rätt att se eleven som kontaktsökande, då det åstadkom en synlig förändring.

Vidare vill jag redovisa några teoretiska aspekter från den pedagogiska litteraturen som anknyter till ovanstående. Metoden pekar på ett nytt och annorlunda sätt att uppträda, gör eleven fri att ändra sitt beteende och gör det möjligt att få förändringar till stånd. Resultatet blir att eleven ser sin situation i ett annat ljus, och hon finner även lösningar som hon inte väntat sig.

Exempel på omformuleringar:

Lat - avvaktande, mjuk, avspänd, lättsam

Framfusig - rask, säker, handlingskraftig

Otålig - handlingskraftig, målinriktad

Oengagerad - opartisk, ger andra spelrum

Aggressiv - kraftfull, omedveten om sin egen styrka

Sättet att bemöta någon som är deprimerad är helt annorlunda det sätt du bemöter den som är överväldigad, lugn eller nere i varv på. Att hjälpa eleven att omformulera sitt eget beteende ökar möjligheten att hon kommer att tänka, känna och handla annorlunda. (Kral 1995)

Omformuleringsprocessen

- Tänk på vilken som är din nuvarande tolkning av elevens problembeteende.
- Öva dig att tänka på ett antal alternativa tolkningar av samma beteende.
- Välj ut en tolkning som verkar mest rimlig och som passar bäst med klientens sätt att handla och tänka.
- Formulera en mening inom dig som ger en ny, positiv tolkning.
- Ge eleven feedback utifrån dina tankar.

Elevens reaktion säger dig om din omformulering passar henne eller ej genom det sätt hon reagerar på. Om den passar kommer den att åstadkomma en synlig förändring hos eleven.

Sammanfattningsvis vill jag säga att före aktionen var det lätt bli mer irriterad på en elev som svarade emot. Tidigare använde jag mig av ett perspektiv, och jag handlade efter det. Jag blev irriterad och eleven svarade på min irritation. Detta gjorde att vi ofta kunde ”trigga” varandra till en onödig konfrontation. När jag använder mig av en omformulering så är det min egen sinnesstämning som påverkas och genom den påverkar jag eleven. Då jag istället tänker på eleven som kraftfull, men i behov av hjälp med sin attityd, undviker jag att bli irriterad - han behöver ju hjälp. Då kan jag istället fokusera på hur vi tillsammans kan hitta en lösning. Det är min upplevelse att utan irritationen kan jag bemöta eleven seriöst, men med humor och glädje. Detta ger ett helt annat resultat än då jag är irriterad i mötet med eleven.

Det positiva är alltså att samma situation kan upplevas på helt olika sätt. Jag kan välja perspektiv, sätta på mig ett par andra glasögon och följaktligen göra annorlunda. Man skulle kunna säga att jag förlorade i auktoritet eller att jag är konflikträdd och därför undviker just konflikterna. Mitt resonemang utgår ifrån att om jag kan uppnå ett mer ändamålsenligt resultat där lärandet är mer effektivt än med det traditionella sättet, varför inte göra det? Lärandet är, som jag ser det, mer effektivt därför att klassen bibehåller ett lugn som den inte har då lärare och elev har en konflikt. Eleverna blir ofta stressade av olika konflikter, även de som egentligen inte är berörda. Eleven går inte därifrån utan kan fortsätta att lära, han fick uppmärksamhet på ett annat sätt än det negativa.

4.5 Uppmärksamma elevens starka sidor i ”Problemfritt prat”

”Problemfritt prat är en otvungen konversation med en klient, och kan handla om arbete, familj och vänner, intressen mm. (George, Iveson och Ratner, 1990)” (Rhodes och Ajmal s, 18)

Varje elev, förälder eller lärare har något speciellt område, där de är duktiga, intresserade, motiverade, har möjligheter, idéer och fantasier, vilket kan vara av nytta för att uppnå mål.

Jag vill underbygga detta intryck genom att redovisa några upplevelser jag har haft under aktionen.

Det var svårt att nå Eleven - han skolkade, var inte engagerad och ville bara iväg, fick ont i huvudet så fort vi kom ner till verkstaden. Började jag prata om vad som var fel så kom vi inte längre än till ”Ingenting” när jag ställde frågor.

Istället för att lösa ett problem så började jag småprata med honom om var han bodde, vad han gjorde på fritiden. Jag höll mig till ”problemfritt prat” och relativt snabbt såg jag att han var väldigt engagerad i en förening. Istället för att hålla mig ute så släppte han gladeligen in mig i ett personligt samtal när vi

pratade om föreningen. Jag höll mig till den ofarliga föreningen några gånger, så att han skulle känna sig trygg med vår nu annorlunda bekantskap.

När vi tidigare på dagen pratar om fotbollsmatchen som han spelade i helgen, där han gjorde det avgörande målet, då vet han att jag vet att han var duktig. Han vet också att jag faktiskt intresserade mig för det han tyckte var viktigt. Senare på dagen är det stökigt och han är en av de stökigaste. Förtroendekapitalet vi skapade i förmiddags förenklar en snabb lösning och han vet att jag säger till pga. händelsen inte för att jag inte är engagerad. Jag använde ”small talk” medvetet med elever när jag ville prata om t ex jobbiga saker eller helt enkelt för att skapa förtroendekapital till senare. Det är självklart så att vissa elever ser det som insmickrande, men de är definitivt ett mindre antal. De absolut flesta uppskattar att få berätta om när de har gjort något de är nöjda med.

Jag vill fokusera på några punkter från den pedagogiska litteraturen som anknyter till ovanstående. ”Problemfritt prat är en otvungen konversation med en klient, och kan handla om arbete, familj och vänner, intressen mm.” (George, Iveson och Ratner, 1990) (Rhodes och Ajmal s, 18).

Varje elev, förälder eller lärare har något speciellt område, där de är duktiga, intresserade, motiverade, har möjligheter, idéer och fantasier, vilket kan vara till nytta för att uppnå mål. I ”Problemfritt prat” skapar man ett förtroende då man samtalar om elevens intresse samtidigt som man samlar nycklar, vilka är uppslag för fortsatta eller framtida interventioner.

Nycklarna för att nå detta steg är att känna igen möjligheterna, identifiera tillämpbarheten och att se sammanhangen. Möjligheter är att vid ett samtal eller diskussion med en elev låta eleven prata om det eleven själv vill och samtidigt göra det i en intervjuform, Allting kan vara en möjlighet och när eleven pratar om intressen eller om något han/hon är duktig på så bör man arkivera informationen för senare användning. En hobby eller sport kan alltså vara till stor hjälp i processen att återskapa ett beteende (samtal om aktiviteten kan skapa den så viktiga kontakten) eller att göra något helt annorlunda. Genom att ha kontakt med och förståelse för Elevens hobby så påverkar vi tankar, känslor och med det även handlingar. Det ger eleven möjlighet att se läraren som en god samtalspartner som faktiskt är intresserad av eleven för den han är. Det ger även läraren en möjlighet att se en bild av en elev som just nu råkar ha ett problem och därmed få en mer nyanserad bild av eleven.

Tankar/känslor/handlingar är sammankopplade i en interaktion, vilket är grunden för att få till stånd en förändring. Detta innebär att om det sker en förändring i någon av dessa så kommer de andra två också att förändras. ”En liten förändring kan leda till omfattande utveckling.” Då en liten förändring eller

förbättring kan uppnås i ett i övrigt fastlåst mönster som ständigt upprepas, kan många andra positiva förändringar inträffa och det fastlåsta mönstret öppnas upp. ”The ripple effect” (ringar på vattnet) kallas det enligt de Shazer, 1985. (Rhodes och Ajmal s, 35).

Vid ”Problemfritt prat” kan det komma fram idéer och uppslag som senare kan användas för att förändra ett beteende. ”O’Hanlon och Weiner-Davis (1989) hävdar att en förändring kan uppstå genom att man gör saker på ett förändrat sätt, betraktar det man gör ur ett nytt perspektiv eller eventuellt bådadera.” (Rhodes och Ajmal s, 15)

Sammanfattningsvis tror jag att en del av de barn som inte har bra samtal med vuxna och som har taggarna utåt, kanske skulle inse att vuxna inte alltid är ute efter att skälla på dem om samtalet ibland handlade om elevens intresse.

”I pedagogiska sammanhang är det huvudsakliga problemet att det ofta är barnets eller den unges beteende som definierar de vuxnas ton. Pedagogers öppenhet, intresse och empati verkar avta i samma utsträckning som barnets beteende kategoriseras som negativt, problematiskt eller fel. Det här medför att de vuxna och barn som har störst behov av goda samtal, inte får dem och att många samtal som vuxna försöker etablera misslyckas eftersom de faller tillbaka i gamla mönster.” (Juul och Jensen s, 216).

Om vi använde ”Problemfritt prat” mer kunde ev. lärarens syn på eleven vara mer nyanserad även då problem uppträder – att se mer än bara problemsituationen. Samtalet om elevens intresse för sin förening kunde ge möjlighet att se den aktiva, koncentrerade, glada, kapabla och kompetenta eleven även då ett problem i skolan uppträder. Det är min uppfattning att eleven slappnar av när man diskuterar område där eleven är väl insatt i ämnet. Det blir en diskussion på lika villkor. Även om jag inte kan hitta några användbara tips i dialogen med eleven, så upplever jag att nästa gång vi träffas så har vi en mer otvungen relation. Detta ger som jag ser det en bättre grund för vidare lärande. Jag upplever att eleverna är mer benägna att göra bra ifrån sig, de vågar fråga jobbiga frågor och de är överlag mindre bråkiga då de upplever att läraren har sett dem, vilket man gör i vardagssamtalet (problemfritt prat).

En nackdel med metoden är att vissa elever kan uppfatta den närmare kontakten som att det ”problemfria pratet” skulle kunna innebära att regler, rutiner och respekten för läraren inte gäller dem längre. Det kan visa sig i att eleven kommer för sent till lektionen, men tycker inte att det är så noga för eleven då han är kompis med läraren. Det händer då och då, men är mer undantag än regel. Då det händer räcker det ofta att man är tydlig med vilka regler som gäller, för att sedan direkt gå tillbaka till

ett förtroendefullt samtal. Detta brukar vara tillräckligt för att vi skall förstå varandra och genom att direkt efter tillsägelsen gå över till att prata om det som är elevens intresse så kan vi bibehålla en bra relation. Det finns elever som jag inte lyckas förmedla till att vi är inte kompisar därför att vi har pratat om ”när du gjorde mål i fotboll”. Jag får då återskapa en mer formell relation, vilket jag kan uppleva att de eleverna tycker är bäst. Kanske är det så att ”problemfritt prat” ibland förvirrar eleven. Det är dock min uppfattning att ”problemfritt prat” skapar en bra grund för andra samtal då de är på elevens villkor. Det är också min uppfattning att, för en del elever, ökar lärandet i takt med hur bra relationen med läraren är. Om det är möjligt att lyckas med ett elevsamtal, genom att i andra sammanhang ha pratat om t ex segling, så är det värt att försöka.

4.6 Tala om något som inte är problemet

Det bästa sättet att lösa problem med eleven är underligt nog att tala om vad som inte är problemet. Att tala om hur det kan vara när saker och ting är så som man vill att de skall vara är inte alltid så lätt. Läraren behöver använda sin pedagogiska förmåga så att eleven kan känna att det finns hopp och att det alltid är möjligt med förändring. Du har som lärare möjlighet att visa vad eleven behöver göra för att gå från problem till lösning. Du kan ge en enkel men tydlig karta över lösningsmönster, eleven väljer sen om eleven vill gå den vägen. Det kan vara en hjälp för eleven att veta vad som finns i slutet av vägen, vad det är eleven väljer mellan.

För att underbygga mitt påstående vill jag plocka fram exempel från aktionen.

På morgonen möter jag Läraren som är mäkta arg på det eleven gjort dagen tidigare. Eleven har varit synnerligen uppfinningsrik dagen tidigare när det gäller olika former för aktiviteter som inte har med ämnesarbete att göra. Varje gång läraren har gått iväg för att visa någon elev ett speciellt moment har eleven och någon annan hittat på olika busstreck och fullt förståeligt har läraren tyckt att det var mycket påfrestande. Under tiden som läraren berättar om gårdagen har eleven kommit. När eleven går förbi reser sig läraren och hämtar honom - vi är då några lärare och en yrvaken elev. Läraren har eldat upp sig och har mycket att säga eleven. Det tar väl en minut innan eleven förstår vad det handlar om och han har inte tänkt ta emot en utskällning.

Han slänger igen dörren bakom sig och stormar ut. På väg ut till omklädningsrummet sparkar han på inventarier och dörrar. Jag väljer att gå efter honom ut i omklädningsrummet.

Jag inser att det blir svårt att resonera om den faktiska situationen just nu då allt är känslor och affekt. Hans förväntning är förmodligen att ställas till svars för händelser dels igår och dels för det som hänt nu på morgonen. Min känsla är att han inte är nåbar för diskussion - antingen blir han bara ännu mer

irriterad går eller så kommer han att försvara eller förneka varje handling. Mitt val blir att bryta mönster - att inte släppa det som hänt men diskutera det när han inte är i affekt.

Min första fråga till honom blir – ”Hur skall vi göra för att jag skall slippa sätta frånvaro på dig, jag skulle gärna undvika det? Jag förstår att du blir upprörd över att direkt på morgonen bli indragen och utskälld utan förvarning, med tre vuxna framför dig är det förmodligen väldigt stressande.” Det är ett försök att visa att jag även ser hur eleven eventuellt upplevt det. Han säger inget, men jag märker en mindre aggressiv attityd i påklädningen. Detta gör att jag fortsätter försöka hitta lösningar.

Mitt mål är att han skall be om ursäkt för sitt beteende till Läraren och själv inse att han inte är ett oskyldigt offer samt att han är ansvarig för sitt handlande och att det inte är acceptabelt. För att komma dit inser jag att jag måste gå en del omvägar för att nå målet.

Jag vill ge honom tid att komma ner i varv och fokusera på något annat. – ”Skulle vi kunna göra så att du går bort till biblioteket och arbetar med ditt ämne och så kommer du hit när du skrivit en del och du lugnat ner dig, eller i alla fall efter nio fikat? Är det en bra lösning för dig?” Eleven är fortfarande riktigt irriterad men tycker att det är en bra idé. En timme senare kommer han tillbaka avsevärt mycket lugnare. Jag frågar lite om hur det gick att skriva och vad han hittade för uppgifter. Vi får ett kort samtal om något som är ofarligt. Jag säger till Eleven att: - ”Det du sa till Läraren på väg ut är inte acceptabelt. Och det skulle se bättre ut när jag rapporterar till rektor om du har bett om ursäkt. Som jag ser det är den enklaste vägen att du pratar med läraren om vad som hände och varför du blev så arg, tt det är oacceptabelt att säga det du sa oavsett till vem. Eleven går in och börjar arbeta. Senare på dagen senare ser jag Eleven sitta och prata med Läraren på kontoret. De löste konflikten tillsammans, ingen av dem var helt nöjd, men det är väl så en rimlig förhandling är.

Vidare vill jag redovisa några teoretiska aspekter från den pedagogiska litteraturen som anknyter till ovanstående. Det bästa sättet att lösa problem är, underligt nog, att tala om vad som inte är problemet. Det är mer effektivt att tala om hur saker och ting är när det är som man vill att det skall vara eller när problemet inte uppträder. Det kan också vara effektivt att måla upp en bild av ett beteende som inte innehåller problemet. (Måhlberg och Sjöblom, 2002)

I exemplet är det först när vi följer Eleven till omklädningsrummet som interventionen börjar genom att inte tala om det egentliga problemet. Istället målas en bild upp av hur det kan se ut om eleven inte går hem utan går till biblioteket och jobbar. Problemet är egentligen att han uppför sig illa, men att prata om det leder förmodligen inte till något annat än att han går hem. Valet blir då att hitta andra möjligheter att bete sig på än att avvika. Utifrån tanken att den sämsta varianten för att uppnå mer lärande är att gå hem irriterad, så gör jag vad jag kan för att skapa bilder som ger honom en möjlighet att stanna kvar i skolan. I exemplet används även de andra tekniker som finns beskrivna i de andra

huvudintrycken. När jag talar med Eleven gör jag en omformulering av vem denna person också kan vara och hur jag inför mig själv kan omtolka hans beteende. Det inte alldeles lätt att försöka prata med en person som är mäktigt irriterad men det underlättade då jag såg honom som kraftfull hellre än aggressiv. (Kral 1995) Jag har i detta läge användning av att jag tidigare pratat med eleven om vardagliga saker. ”Problemfritt prat är en otvungen konversation med en klient, och kan handla om arbete, familj och vänner, intressen mm. (George, Iveson och Ratner, 1990)” (Rhodes och Ajmal s, 18) Vi har pratat om det som är hans intresse och han vet att jag inte har något emot honom som person - det är handlingen som jag reagerar på. Jag menar att det problemfria pratet har skapat grunden för det förtroende som jag kan använda i den här situationen.

I mötet med eleven kunde jag nu använda det förtroendekapital som tidigare skapats genom samtal om idrott, hem och husbygge, elevens intresse. För att gå från problemcirkel till lösningscirkel behöver läraren arbeta på att bibehålla en god relation i dialogen. Som lärare bör du varken anklaga eller förmana eleven för det som hänt utan locka till samarbete i fråga om lösning på bekymret. När eleven bara har en lösning kan läraren visa vilka alternativa vägar som finns att gå och vilka resultat de ger, sen väljer eleven själv. (Måhlberg och Sjöblom, 2002) För att gå från problemcirkel till lösningscirkel underlättar det om läraren ser på eleven utan att döma. ”En bärande relation mellan läraren och eleven kräver att läraren har förmågan att se eleven som en person och inte enbart som elev.” (Birnik s, 7) Juul och Jensen menar att självkänslan blir sundare och mer dynamisk när bedömningar byts ut mot erkännande och bekräftelse.

Genom att inte prata om problemet, så undviker vi att fastna i en kamp om vems fel det var. En vettig lösning kunde då vara att han jobbade med andra uppgifter, tills han lugnat ner sig.

I arbetet med elever när man tycker att det tar mer energi än vad det ger kan man tänka på det faktum att: Konfrontation leder vanligtvis till en situation där båda förlorar, lärare som hittar vägar till samarbete med påfrestande elever upptäcker ofta att svårigheterna minskar. (Durrant, 1993)

Mina egna reflektioner i förhållande till ovanstående är att sättet varpå man vill se på problem eller lösningar är avgörande för hur vi förhåller oss till situationen. Det blir ett annat förhållningssätt till eleverna när jag tänker på hur vi önskar att det skall vara än när jag skall lösa ett problem.

För att förstå hur situationen uppkom behöver vi se vad som också kan vara de omkringliggande orsakerna till händelseförloppet. Problemen eskalerar till en början då koncentrationen ligger på konflikten. När vi löser problem genom att tala om vad eleven inte skall göra, så tenderar vi att stå kvar i ”problemcirkeln”. Tidigare löste vi problem som man alltid har gjort med den kultur som var hos oss. Enligt Juul/Jensen är det bara ett par generationer sedan det ansågs att personliga och yrkesmässiga relationer inte skulle blandas ihop. Läraren skulle syssla med enbart lärande och det

sociala engagemanget var föräldrarnas ansvar, men dessa är så nära sammanbundna med varandra att de är omöjliga att skilja åt. (Juul och Jensen, 2003).

Som lärare har vi möjlighet att påverka hur eleven kommer att reagera, åtminstone till en viss del. Jag är övertygad om att det hade fungerat bättre om vi hade förberett Eleven på att vi ville ha ett samtal med honom. Nu är situationen sådan att eleven är mycket upprörd och genom att se vilka lösningar som kan användas för att lösa situationen, så kan jag behålla lugnet. Med ett lösningsfokuserat synsätt märker jag tydlig skillnad på hur jag själv reagerar i olika situationer.

Det har gått att ha en bra kommunikation även med elever som varit mycket upprörda. Genom att se hur vi kan lösa situationen har det gått att undgå att bli eller att göra någon till måltavla för aggression. Då Eleven rusar in i omklädningsrummet och säger att han skall gå hem och är ytterst upprörd, så är det dömt att misslyckas om man försöker stoppa det. Ett annat sätt är att försöka se hur vi kan lösa situationen. Jag säger att jag förstår att han vill gå hem (vilket jag också gör). Jag bekräftar också att jag förstår att han blev upprörd. Eftersom vi tycker lika behöver eleven inte lägga energi på att överbevisa mig om att hans ståndpunkt är den riktiga. Jag försöker gå från problemcirkeln till lösningscirkeln. Det är mer effektivt att tala om hur saker och ting är när det är som man vill att det skall vara eller när problemet inte uppträder. Det kan också vara effektivt att måla upp en bild av ett beteende som inte innehåller problemet. Jag frågar eleven vad vi kan göra för att jag skall slippa sätta frånvaro, vilket jag informerar om att jag inte vill. Jag frågar om han kan tänka sig att gå till biblioteket för att skriva om ett teoretiskt ämne, så kan jag undvika att ge frånvaro och han kommer inte efter i skolan. Eleven tycker att det är en bättre lösning än att gå hem. Vi kommer överens om att han skall komma tillbaka om en timme eller när han har lugnat sig. En timme senare kommer eleven och det är svårt att märka att han en timme tidigare var mycket upprörd. Jag ger honom komplimanger för hur han klarade att hålla tillbaka sin ilska och att det var bra att han arbetade med sitt teoretiska ämne. Nu uppmanar jag honom att be om ursäkt till den person som han sa olika icke acceptabla saker till. Eleven vägrar, jag accepterar att han inte vill, men säger att jag tycker att det vore bra om han bad om ursäkt då det kunde stanna mellan de inblandade och rektor inte behövde kopplas in i sammanhanget. Eleven börjar jobba med sina arbeten men går sen in och ber om ursäkt samt pratar ut med den lärare där konflikten låg.

Genom att kliva över i lösningscirkeln och hitta vägar kunde vi använda konflikten till att skapa förtroende. Nästa gång en konflikt dyker upp finns känslan kvar av att vi lyckades lösa en konflikt tidigare och det kommer då att vara lättare att lösa en ny konflikt. Mitt eget förhållningssätt ändrar mig också gentemot eleven. Då jag tänker på hur vi tillsammans hittar en lösning blir eleven en viktig samarbetspartner. Eleven lyssnar och vi har skapat en plattform för samarbete. Den omformulering jag

själv har gjort av eleven hjälper mig att se annorlunda på honom. Genom att undvika själva huvudkonflikten ges möjlighet att överhuvudtaget kommunicera. Jag är övertygad om att Eleven bara hade avfärdat mig och gått hem, i förvissning om att alla var ”idioter”, om jag i detta läge beordrat honom att be Läraren om ursäkt.

5. Summering av intryck

Det är omöjligt att säga att lärandet ökade enbart pga. att vi använde ett lösningsfokuserat synsätt under aktionen. Däremot är det min absoluta övertygelse att den sociala samvaron blev bättre i gruppen. Hur jag bemötte eleverna med ett fokus på lösningar innebar förhoppningsvis en förändring i hur de bemötte varandra också. Mina 6 viktigaste intryck under aktionen bär ändå en prägel av att lärandet blev bättre. Det skulle kunna bero på den extra uppmärksamhet som eleverna fick. Det skulle även kunna bero på att vi tidsmässigt var tillsammans med eleverna mer än tidigare. Min upplevelse är dock att vi skulle ha nått långt med den uppmärksamhet och utökade tid som vi lade på eleverna, men jag tror att vi nådde ännu längre och ett ökat lärande genom att använda oss av ett lösningsfokus i skolan.

Genom att fokusera på t ex när undantaget uppstod hade vi möjlighet att göra mer av det vi ville skulle fortsätta hända. Genom att omformulera elevens beteende till något positivt så satte vi på oss andra glasögon och skapade ett nytt perspektiv som vi kunde se eleven utifrån. När vi småpratade med eleven och i samtalet sökte efter möjliga intresseområden där eleven var en duglig, engagerad och glad person, skapades ett förtroendekapital. Vid konflikter, mindre tillsägelser eller bara i den vardagliga kontakten med varandra var det förtroendekapitalet bra att luta sig mot. Då du har visat ett intresse för eleven och hans liv utanför skolan så är det större chans att eleven tror på att du vill honom väl. Min tro och upplevelse är att lärandet och den sociala utvecklingen har ökat under aktionen. Det har varit lätt att förstå hur ett lösningsfokuserat synsätt fungerar men oerhört mycket svårare att använda det. Detta har säkert haft stor betydelse för hur min aktion har förlöpt. Då jag pratar med personer som använder det dagligen så inser jag att de har ett flyt och en tajming som jag saknar, varför jag tror att det hade fungerat bättre och visat ett tydligare resultat med en mer erfaren utövare. Jag kan se att jag som person har ändrat mitt förhållningssätt mot eleverna där jag är mer trygg i den sociala samvaron med eleverna.

Valet av huvudintryck utgick ifrån att visa olika områden i klassrummet där ett lösningsfokus är användbart. Det mest påtagliga effektiva som jag ser det var mötet med eleverna, där jag efter ett tag

började leta anledningar till att berömma. Det var det där lilla som gjorde förändringen - en komplimang till eleven, som inte var så duktig och som man gärna glömde bort, skapade en bättre stämning i gruppen. Jag ser här en skillnad mot hur jag gjorde tidigare, då blev det mer att man övervakade eleverna så att de inte gjorde några dumheter. Det är nog den stora förändringen hos mig och jag upplever att eleverna uppskattar det. Min tro är att den sociala samvaron och lärandet i och med detta har ökat.

Källförteckning

- Aspelin, J (2005): Den mellanmännsliga vägen, Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning. Bokförlag Symposium, Stockholm.
- Bay, J (2005): Konsekvenspedagogik, En pedagogik om existens och social handlingskompetens, Köpenhamn, Borgen
- Birnik, H (1999): Lärare och handledning, Ett relationistiskt perspektiv. Lund, Studentlitteratur
- Durrant, M (1993): Creative strategies for school problems, Eastwood familytherapy centre, Nortorn
- Furman och Ahloa (1993): Lösningssnack, Stockholm, Mareld
- Hermansen, M (2000): Lärandets universum, Lund: Studentlitteratur
- Juul, J och Jensen, H (2003): Relationskompetens i pedagogernas värld, Runa förlag, Stockholm
- Kalden, D, Lundgren, A, Eriksson, B, Sinter, L, Arnehed, A, Skoghallsmodellen, Arbetsförmedlingen.
- Kral, R (1995): Strategies That Work: Techniques for Solutions in Schools
- McManus, M (1995): Troublesome Behaviour in the Classroom: Meeting Individual Needs ISBN:0415113601
- Måhlberg, K och Sjöblom, M (2002): Lösningssinriktad pedagogik, Stockholm, Mareld
- Repstad, P (1993): Närhet och distans: Kvalitativa metoder i samhällsvetenskap, Lund. Studentlitteratur
- Rhodes, J och Ajmal, Y (1995): Solution Focused Thinking in Schools, Behaviour, reading and
- Solvang och Holme (1996): Forskningsmetodik, om kvalitativa och kvantitativa metoder. Studentlitteratur, Lund.
- Tiller, T och R Tiller (2003): Den andra dagen, Runa Förlag

Internet

- Hjert, M (2004): Plusmodellen: <http://www.solutionwork.com/forum>
- Skoghallsmodellen: http://www.ams.se/documents/LAN/Varmlands_lan/skoghallsmodellen.pdf
- Nahid, G: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR8-4/golafshani.pdf>

Föreläsningar

Hjert, M: Regionhuset, Lund, 060112

Juul, J: kongresshuset, Helsingborg, 060206

Hermansen, M: kongresshuset, Helsingborg, 051109