

Lärarens lösningsfokuserade strategier i arbetet med elever som utmanar

Hans Ek, Rikard Eriksson, Mikael Ebefors, Pål Ellingsen

Hans Ek, PhD in social work, Child- and adolescent Psychiatry, Nu Hospital Organisation, Sweden. E-post: hans.ek@vgregion.se.

Rikard Eriksson, professor i sosialt arbeid, Avdeling for helse og velferd, Høgskolen i Østfold. E-post: roe@hiof.no

Mikael Ebefors, MSc, Skolkurator, Trollhättans stad. E-post: Mikael.ebefors@trollhattan.se

Pål Ellingsen, førstelektor i organisasjon og ledelse, Avdeling for helse og velferd, Høgskolen i Østfold. E-post: pal.ellingsen@hiof.no

Syftet med den här studien var att undersöka hur en kurs i lösningsfokuserat arbetssätt påverkat lärares förhållningssätt och bemötande i relation till enskilda elevers problematik med utmanade beteenden. Sex lärare inom grundskolan intervjuades. Intervjuerna studerades med tematisk analys som metod. Lärarna i studien har genom utbildningen i lösningsfokuserade strategier skapat sig en ökad förståelse för den betydelsefulla sociala dimension i enskilda elevers skolproblem, och att dessa problem inte tillkommer oberoende av det sammanhang som eleven lever i. Det är alltså i samspelet med elevens sociala kontext som svårigheterna upplevs och tilldelas sin mening. Den här studien visar att elever riskerar att bli kategoriserade som problematiska genom de typifieringar de blir föremål för.

The purpose of this study was to investigate how a course in a solution-focused approach has influenced teachers' attitudes and attitudes in relation to individual students' problems with challenging behaviors. Six primary school teachers were interviewed. The interviews were studied using thematic analysis as a method. Through the training in solution-focused strategies, the teachers in the study have created an increased understanding of the important social dimension in individual students' school problems, and that these problems do not arise regardless of the context in which the student lives. experienced and assigned their meaning. This study shows that students risk being categorized as problematic through the typifications they are subjected to.

Inledning

För att nå framgång i arbetet kring de elever som utmanar skolan mest så ställs automatiskt högre krav på den enskilde lärarens kompetens och prestationer som inte direkt har med kunskapsutveckling att göra, något som många lärare inte heller anser sig ha tillräckligt med utbildning och erfarenhet för att hantera. Naturligtvis så utmanas olika lärare olika mycket beroende på vilka saker som står till buds, men en sak verkar dock stå klart, att genom dessa utmaningar tas också tid, tankekraft och energi av den enskilde läraren, vilket även kan medföra att en känsla av både maktlöshet och ensamhet infinner sig. Utifrån detta perspektiv kan den enskilde läraren, men även skolan som helhet hamna i ett dilemma gällande sättet att förhålla sig till problemet. Antingen kan man välja att tillskriva eleven och dess familj ansvaret för att det inte fungerar, eller så kan man istället välja se det som en utmaning genom att försöka möta eleven utifrån de förväntningar som är rimliga att ställa mot bakgrund av elevens förutsättningar, förmåga och mående (Ahlberg, 1999; Larsson, 2008; Partanen, 2012; Hjørne & Säljö, 2013). Nilholm (2014) menar att det inom skolans organisation finns en lång och segdragen tradition gällande att individualisera skolproblem, och att detta bottnar i att ett bristperspektiv dominerar verksamheten som sådan. Utifrån detta perspektiv betraktas eleven som bärare av sina egna problem, och att orsaken till dessa lokaliseras till den enskilde eleven och dess hemmiljö. Författaren menar vidare att hur vi ser på frågan gällande problem även får betydelse för hur vi framgent kan komma att bemöta dessa. Liknande tankar återfinns i Hjørne och Säljö (2013) som menar att skolan med sitt problemorienterade synsätt ofta tenderar att köra fast när det gäller att hitta lösningar som leder ett ärende framåt. Författarna framhäver vikten av att istället försöka utveckla elevens starka sidor som en motpol till det som inte fungerar. Utifrån denna ansats sker en förskjutning från riskfaktorer till friskfaktorer, där även relationen mellan lärare och elev ses som en nyckel i sammanhanget. Hur denna relation utvecklar sig beskrivs i sin tur få stor betydelse och påverkan för vilken framgång man kan komma att uppnå i arbetet med att hitta lösningar för enskilda elever. Måhlberg och Sjöblom (2012) förespråkar starkt det lösningsfokuserade arbets- och förhållningssättet som modell för att möta barn som på olika sätt utmanar i den pedagogiska vardagen. Detta innebär att fokus läggs mer till själva lösningen än på problemet i sig, vilket i sin tur medför att frågorna istället kan komma att hamna på elevens förmågor, kompetens och resurser istället för på deras brister. Om intet annat menar författarna att det finns en uppenbar risk att man bara lär sig ännu mer om det som inte fungerar, vilket i praktiken inte är till någon hjälp och nytta för vare sig skolan, eleven eller dess vårdnadshavare (Måhlberg & Sjöblom, 2012).

Utifrån de perspektiv som beskrivits ovan tar denna studie sitt avstamp i att belysa en modell av verksamhetsutveckling som faller inom ramen för arbetsintegrerat lärande (AIL), vars syfte är att genom handledning i grupp stärka upp den enskilde läraren i arbetet med att hitta nya vägar i förhållande till enskilda elevers problematik och utmanade beteenden. Modellen för handledning har tagits fram i en tvärprofessionell samverkan mellan skolkurator och representant från Barn och ungdomspsykiatri (BUP). Arbetsformen kan liknas vid en *Community of practice*, fritt översatt praktikgemenskap, (Wenger, 1998) där teorier kring lärandet har tydliga kopplingar till det arbetsintegrerade lärandet.

Syfte och frågeställningar

Syftet med studien var att undersöka hur en kurs i lösningsfokuserat arbetssätt påverkat lärares förhållningssätt och bemötande i relation till enskilda elevers problematik med utmanade beteenden.

Studien utgår från följande frågeställning:

1. Hur beskriver lärarna i studien att metoden lösningsfokuserat arbetssätt kan användas i arbetet med att hjälpa enskilda elevers utmanade beteenden?

Tidigare forskning

Flera författare och forskare beskriver att läraryrket blivit allt mer komplext under de senaste åren och att en del av denna komplexitet delvis går att koppla samman med de grundläggande riktlinjerna för hur verksamheten ska bedrivas (Ahlberg, 1999; Assarsson, 2009; Aspelin, 2010; Nilholm, 2014; Säljö, 2015). För samtidigt som skolan enligt skollagen ska tillse att varje enskild elev utifrån sina egna förutsättningar ska nå så långt som möjligt gällande sin kunskapsinhämtning, så löper parallellt uppdraget att forma eleverna till demokratiska samhällsmedborgare (STS: Svensk skollag, 2010:800). Utifrån ovanstående beskrivning återfinns en inneboende motsättning i förhållande till omgivningens förväntningar på vad *en skola för alla* innebär, och hur skolan i praktiken kan anpassas till alla elever utifrån var och ens olika förmågor och förutsättningar. Detta dilemma, som det heller inte finns några enkla lösningar på, kan ses som central del i det som utmanar läraren i den inkluderande skolan, eftersom skollagen inte öppnar upp för några undantag gällande att alla barn ska gå i skolan och klara skolans mål (Ahlberg, 1999; Assarsson, 2009; Aspelin, 2010; Nilholm, 2014; Säljö, 2015).

I skollagen (2010:800) beskrivs att skolan har två parallella uppdrag som löper sida vid sida och ska genomsyra verksamheten. Det ena uppdraget syftar till att eleverna ska inhämta och utveckla sin kunskap mot skolans mål, och det andra att skolan utifrån ett värdegrundsuppdrag ska förmedla respekten för alla män-

niskors lika värde. Utifrån detta åläggs skolan att aktivt arbeta med att tillhandahålla en skolmiljö där barn och unga kan känna sig trygga och utvecklas till demokratiska medborgare utifrån enskilt påverkingsbara förutsättningar. En del av skolans arbete för att säkerställa trygghet och trivsel för eleverna utgår från ett styrdokument som kallas *likabehandlingsplan*, vilken kan beskrivas som en lokal plan som är utformad utifrån de övergripande mål som återfinns i skollagen. I likabehandlingsplanen, med dess grundläggande tanke om att värna om alla elevers lika värde, återfinns även olika handlingsplaner för hur skolan ska hantera kränkningar och trakasserier. Skolan åläggs även att tillgodose elevens rätt till utbildning, och utifrån detta kan skolan komma att behöva göra särskilda insatser i arbetet med att fånga upp elever som av olika anledningar ådragit sig en förhöjd frånvaro.

Hjärne och Säljö (2013) beskriver att misslyckanden i skolan har högsta prioritet på den politiska agendan och att en viktig uppgift för skolan är att förebygga så att alla elever kan fullfölja sin utbildning. Trots detta menar författarna att det inom skolan finns en tydlig tendens att lägga tillbaka problemet på den enskilde eleven, vilket innebär att misslyckanden i generellt förstås genom antaganden om barnens brist på förmågor i något eller några avseenden.

Kursen i lösningsfokuserad arbetsmetod

För att stärka den enskilde läraren i det svåra arbetet med att hantera enskilda elevers problematik och utmanande beteende ges exempel på en form av verksamhetsutveckling som skapats i en småskalig samverkan mellan skolkurator och representant från BUP. Modellen, vilken är testad genom ett pilotprojekt på en högstadieskola i en medelstor kommun i Sverige, utgörs av en konkret kurs för lärare som bygger på frivilligt deltagande och som spänner över fyra kurstillfällen, innehållande fyra olika teman, som på ett naturligt sätt hänger samman. Kursen genomförs i seminarieform där varje deltagare förväntas ha en aktiv roll. Deltagarna kommer mellan de olika kurstillfallen även att arbeta med prova-på uppgifter för att befästa kunskapen i det praktiska arbetet med eleverna. Deltagarantalet har begränsats till mellan 6–8 lärare eftersom bedömningen är att detta är en optimal gruppstorlek utifrån kursens metod och upplägg. Kursens omfattning spänner över fyra tillfällen a 2.5 timma plus en uppföljningsträff. Totalt 12.5 timmar. Kursens övergripande mål är att förse lärarna med alternativa verktyg att använda sig av i den pedagogiska vardagen, främst kring elever som på ett eller annat sätt utmanar, men även att implementera ett alternativt synsätt i att våga tänka och förhålla sig till problematiken på ett anorlunda sätt. Kursens huvudsakliga metod utgår från den lösningsfokuserade arbetsmodellen med fokus på förhållningssätt och bemötande, där syftet är att stärka relationen mellan lärare och elev.

*Metod**Urval*

Deltagarna i studien har valts ut genom *bekvämlighetsurval* vilket enligt Bryman (2018) innebär att forskaren använder sig av deltagare som av praktiska skäl, och vid tidpunkten för studiens genomförande, bedömdes vara mest tillgängliga. I förhållande till denna studie så har vi inte sett något problem med att använda oss av bekvämlighetsurval eftersom urvalet ändå skulle komma att begränsas till de personer som deltagit i *En annorlunda kurs*, där det totala antalet från de två pilotgrupperna utgjordes av totalt 13 personer.

Nedan följer en kortare presentation av intervjupersonerna:

1. Manlig lärare i teoretiska ämnen med 10–15 års erfarenhet av yrket (pilotgrupp 1)
2. Kvinnlig lärare i praktiska ämnen med 5–10 års erfarenhet av yrket (pilotgrupp 1)
3. Kvinnlig lärare i teoretiska ämnen med 10–15 års erfarenhet av yrket (pilotgrupp 1)
4. Manlig lärare i praktiska ämnen med 1–5 års erfarenhet av yrket (pilotgrupp 2)
5. Manlig lärare i teoretiska ämnen med 15–20 års erfarenhet av yrket (pilotgrupp 2)
6. Kvinnlig lärare i teoretiska ämnen med 10–15 års erfarenheter av yrket (pilotgrupp 2)

Analysmetod

I den här studien har empirin analyserats med *tematisk analys*, vilket Bryman (2018) beskriver som det vanligaste sättet att analysera kvalitativa data. Analysen av intervjudata påbörjades i samband med transkriberingen av varje enskild intervju, där strävan var att göra detta i så tät anslutning som möjligt i förhållande respektive intervjus avslut. Alla transkriberingar skrevs senare ut i pappersform för att få en överskådligare blick över empirin, samt för att underlätta organiseringen av densamma. Ryan och Bernard (2003) beskriver att teman finns i alla dess former och storlekar, och att vissa teman kan ses som breda och svepande konstruktioner, vilket kan utgå från många olika åsikter och ställningstaganden, medan andra teman är mer detaljfokuserade och skildrar därmed mycket mer specifika slags uttryck (Ryan & Bernard, 2003).

Etik

Grundläggande etiska principer för denna studie utgår från anvisningar från Vetenskapsrådets (2003) forskningsetiska principer inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning. Dessa anvisningar överensstämmer med Bryman (2018) som presenterar att grundläggande etiska krav handlar om skyddandet av de personer som är direkt, eller indirekt inblandade i studien. De grundläggande etiska principerna sammanfattas genom *informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet* (Vetenskapsrådet, 2003; Bryman, 2018). I relation till att skydda den personliga integriteten så är det kring ovanstående principer som denna studie grundar sitt etiska förhållningssätt på.

Resultat och analys

Från problem- till lösningsfokus

Måhlberg och Sjöblom (2012) beskriver att en lösningsinriktad pedagog använder sig av en arbetsmodell som både fokuserar på fostran och undervisning av eleverna. Modellen bygger på att man alltid förutsätter att en förändring är möjlig, och därmed söker man aktivt efter minsta lilla tecken hos eleven som tyder på framgång. Detta innebär i praktiken att pedagogen kontinuerligt strävar efter att tillsammans med eleverna bygga tänkbara lösningar utifrån elevens egna resurser och mål. Utifrån detta perspektiv försöker pedagogen särskilt lägga märke till elevens positiva beteenden, alltså det som man vill se mer av, för att därigenom kunna fokusera mot mål som ligger i framtiden (Ajmal & Rhodes, 1999; Berg & de Jong, 2007; Måhlberg & Sjöblom, 2012).

En analys av resultatet indikerar att introduktionen av det lösningsfokuserade arbetssättet, vilket skett inom ramen för praktikgemenskapen och den kursintervjupersonerna deltagit i, tycks ha fallit väl ut. Det förefaller som om deltagarna i studien fått ökad självförtroende i att våga pröva att tänka i termer av att lösa problem i förhållande till enskilda elevers upplevda svårigheter, snarare än att bearbeta tidigare kända brister. Majoriteten av intervjupersonerna ställer sig positiva till att lära sig mer av, samt våga använda sig av de lösningsfokuserade teknikerna i det konkreta arbetet med eleverna.

I studien visar läraren en förskjutning av fokus i sina sätt att tänka kring och förstå elevernas problem. Det lösningsfokuserade perspektivet visar på ett tydligare avståndstagande från det problemorienterade och individualiserande tankesättet, som finns inbyggt i skolans kultur (Greene, 2011; Partanen, 2012; Hjørne & Säljö, 2013; Nilholm, 2014). De intervjuades lösningsinriktade ambitioner förstärks i situationer där exempelvis problemorienterat prat och om enskilda elever förekommer inom den egna organisationen. Flera av intervjupersonerna blir frustrerade i situationer då enskilda kollegor, i olika sammanhang,

framfört kritik mot elever och dess vårdnadshavare på ett sätt som förstärker elevens svårigheter. Kritiken bottnar i att de intervjuade utifrån ett sociokulturellt lärandeperspektiv delat sin historia med varandra om att vistas i en problemorienterad organisationskultur (jfr. Wenger, 1998; Säljö, 2015). Flera av de intervjuade tycks ogilla att bli förknippade med en personlighet som andra kan komma att betrakta som problemorienterad. Den diskrepans som föreligger mellan de olika synsätten har delvis skapats genom att problemfokus och lösningsfokus står i tydlig motpol tillvarandra. Vid ensidigt fokus på problem uppmärksammas det som inte fungerar, men det krävs pedagogiska färdigheter för att kunna fokusera på elevens framgångar.

De intervjuade menar att det problemorienterade tankesättet inte hjälper eleven till en förändring. Deltagandet i praktikgemenskapen bidrar till att det problemorienterade tankesättet får mindre uppmärksamhet, och att mötet med eleven präglas av ambitionen att skapa lösningar. Det kan knytas an till det som Ahlberg (1999) belyste i sin studie, där skolan som social praktik och organisation undersöktes. Resultatet visade att när medarbetare hittade ett forum för reflekterande samtal så bidrog det till att personalen distanserade sig från det egna arbetet genom att utveckla ett kritiskt förhållningssätt till den egna organisationen (Ahlberg, 1999).

Att som lärare ansluta sig till det problemorienterade tankesättet kan vara en lättare utväg än att försöka lösa ett problem. Genom att dela sin frustration med varandra tycks beteendet fylla en funktion då den enskilde läraren får stöd hos kollegor för en upplevd svårighet i att hjälpa en elev. I sökandet efter orsaken till problemet så faller ofta skulden på någon, i detta fall blir det eleven och dess familj. Genom problemfokusering identifieras problemet, för att senare gå över i en grundlig analys om vad som är fel och vad som utgör roten till det avvikande. I ett försök att komma till rätta med den fundamentala orsaken på elevens skolproblem riktas därmed ljuset på elevens svårigheter på ett sätt som nödvändigtvis inte behöver stämma överens med elevens egen uppfattning av sin verklighet. Resonemanget fokuserar också på hur normer och värderingar inom skolans organisation fungerar i praktiken. Partanen (2012) menar att normer och värderingar inte i någon större utsträckning prövas kring de elever vars lärande fortgår bekymmersfritt, och där det pedagogiska arbetet matchar elevens behov. Istället prövas de på de elever som utmanar skolan mest. Det är i de situationerna som det problemorienterade tankesättet får fäste med den gemensamma bild som formas om enskilde elevens problematik.

En intressant koppling till ovanstående exempel återfinns i Hjärne och Säljö (2013) där representanter från olika elevhälsoteam sätts att prata om och kring enskilda elever observerades. Det som uppfattades som centralt var att ett starkt individualiserade sätt att resonera om enskilda elevers hjälpbehov och problema-

tik förekom. Enligt författarna kan en av anledningarna till detta kopplas samman med att teamet i sig bygger på en känsla av att vara ett kollegialt forum, vilket innebär att man värnar och upprätthåller relationer mellan arbetskamraterna, och därigenom strävar mot konsensus i förhållande till den historia deltagarna delar med varandra inom teamet. Författarna menar att om man företräder denna typ av ståndpunkt kan frågan om enskilda elevers skolmisslyckanden vara snabbt avklarad, eftersom denna typ av diskussioner istället bidrar till att förlägga problemet hos den enskilde eleven och inte skolan (Hjörne & Säljö, 2013).

För att koppla ovanstående exempel till den här studien så förefaller det å ena sidan som att de intervjuade strävar efter att nå konsensus i ett försök att vända sig bort och agera motpol till det problemorienterade tankesättet. Å andra sidan använder sig de intervjuade av det problemorienterade tankesättet, fast inte gentemot elev eller vårdnadshavare, utan istället gentemot skolans organisation, eller i förhållande till enskilda kollegors agerande. Även om det problemorienterade tankesättet tycks förekomma i flera olika forum inom skolans organisation, så kan den bakomliggande orsaken enligt vår egen uppfattning, i viss mån förklaras genom behovet av att få dela en upplevelse av otillräcklighet i förhållande till lärarens komplexa uppdrag (jfr. Ahlberg, 1999; Partanen, 2012).

En annan sak som framgår som en central del i det som intervjupersonerna verkar ha tagit fasta på utgörs av de språkliga verktyg som presenterats utifrån den lösningsinriktade arbetsmodellen. Att ställa öppna frågor som syftar till att hjälpa eleven att orientera sig mot mål som ligger i framtiden förefaller ha fått god effekt för de lärare som kontinuerligt vågat använda sig av denna teknik. De intervjuade menar att samtalsmetodiken kan vara svår att lära sig, vilket innebär att det krävs mycket träning för att bli bekväm med sättet att ställa frågor (jfr. Måhlberg & Sjöblom, 2012). Det förefaller dock inte som att de intervjuade fått med sig denna kunskap från lärarutbildningen, vilket även flera deltagare har saknat.

En av de intervjuade beskrev upplevelsen av ambivalens i beslut om vad som var viktigt att fokusera på i enskilda samtal med elever. Läraren kunde hamna i ett svårt läge genom att sträva efter att inte uppehålla sig vid att prata vidare om elevens upplevda problem, utan istället försöka fokusera på undantag som leder mot en lösning. Läraren fick en känsla av att inte beakta elevens behov att prata om upplevda svårigheter. Enligt Berg och de Jong (2007) har lösningsfokus som metod kritiserats just utifrån att inte ge tillräckligt utrymme till elevens känslor. Miller och de Shazer (2000) hävdar att samtal om känslor inte är nödvändiga för att bygga en god samarbetsrelation. Detta innebär dock inte att man som lärare ska ignorera eller markera avstånd till elevens upplevda situation, utan istället visa naturlig empati genom kroppsspråk och aktivt lyssnande. Miller och de Shazer (2000) menar att risken med att rikta för mycket fokus på att bekräfta känslor kan innebära att man på ett subtilt sätt påtvingar hen olika experttolk-

ningar, vilket i sin tur kan begränsa möjligheter att orientera sig mot en lösning och med fokus på mål som ligger i framtiden (Miller & de Shazer, 2000).

Lärarens komplexa uppdrag

Inte sällan söker den enskilde läraren upp skolkurator för att söka stöd i hur en ska hantera olika problematiska situationer i förhållande till eleverna. Detta tas även upp genom Isaksson (2009) som i sin avhandling använder sin av begreppet ”bollande” vilket kan beskrivas som något som i första hand initieras av läraren själv, och som förekommer främst då läraren kört fast, är i affekt eller känner sig maktlös över en situation som hen hamnat i.

De intervjuade beskriver att de är utelämnade till att båda hantera och hitta lösningar på enskilda elevers utmanade beteenden och handlingar. I de situationerna kan de stå i svåra val av vilka metoder de ska använda för att lösa problemen. De beskriver ett ambivalent förhållande som å ena sidan handlar om skolans krav och förväntningar på läraren och å andra sidan anhörigas och elevens krav och förväntningar på studieresultat. Det handlar samtidigt om att skolans mål och lärarens förväntningar på eleven skall utgå från den senares förutsättningar. Den här ambivalensen kan stressa läraren till att välja snabba insatser som inte passar eleven, istället för att välja ett långsammare arbetssätt som kräver mer tid (jfr. Partanen, 2012).

Jerderlund och Simon (2017) menar att lärarens komplexa uppdrag bottnar i att det finns en inneboende motsättning mellan att å ena sidan vara del av en struktur som innebär att eleven ska leva upp till omgivningens krav på förväntade studieresultat, samtidigt som eleven måste ges möjlighet att utvecklas utifrån sina egna förutsättningar. Dilemmat kan upplevas som ett övermäktigt krav på den enskilde läraren, vilket kan leda till en upplevelse av uppgivenhet i arbetet. För att motverka känslan av ensamhet i förhållande till elevernas utmaningar föreslår författarna att lärare bearbetar dessa dilemman tillsammans och inte arbetar isolerat var och en för sig (Jerderlund & Simon, 2017).

Det förefaller som att lärare generellt sett är dåligt rustade för att möta den ökade komplexitet som läraryrket innebär utifrån att elevernas beteendemönster tycks ändrat karaktär (jfr. Lilja, 2013). En av de intervjuade beskriver att många kollegor tycktes må dåligt av de krav som kommer ovanifrån i den organisatoriska hierarkin som handlar om att alla ska nå kunskapskraven, där enskilda elevers mående utgör begränsningar och därmed också bakbinder läraren att nå fram med sina hjälpinsatser. Avsaknaden av kunskapsförmedling inom detta område på lärarutbildningen utgör en central del i det som kan utmana läraren i den inkluderande skolan, eftersom skollagen inte öppnar upp för några undantag gällande att alla barn ska gå i skolan och klara skolans mål (Ahlberg, 1999; Assarsson, 2009; Nilholm, 2014; Säljö, 2015; STS: Svensk skollag, 2010:800).

De intervjuade menar att när lärare deltar i praktikgemenskapen så bidrar aktiviteten till att motverka den enskilde lärarens upplevelser av ensamhet i förhållande till ett allt mer komplext uppdrag. Mot den bakgrunden föreligger det ett stort behov av kompetensutveckling inom området att möta och bemöta enskilda elevers utmanande beteenden (jfr. Jerderlund & Simon, 2017). En av de intervjuade lyfte fram en intressant aspekt som handlade om kursens innehåll och metoder och att de väsentligt skiljde sig åt från traditionell fortbildning inom skolans organisation. Kursens huvudfokus var inte elevernas utveckling i förhållande till kunskapsmålen, utan tyngdpunkten låg på hur relationer och bemötande påverkar elevens möjligheter att lyckas i skolan (jfr. Juul & Jensen, 2003; Lilja, 2013). Här blir det också tydligt hur kursens innehåll och metoder försökt att framhäva och lägga fokus på den delen av skolans dubbla uppdrag som handlar om att forma eleverna till demokratiska samhällsmedborgare, vilket enligt vår mening även tenderar att få stå tillbaka till företräde för målet om skolans krav på kunskapsinhämtning (STS: Svensk skollag, 2010:800).

De intervjuade menar att relationsbyggande arbete tycks fått en framflyttad position i deras arbete med elever som har relationella problem. De menar att det handlar om att våga utmana sig själva i försök att finna ingångar som leder till att en relation kan byggas med enskilda elever, men att detta arbete förefaller vara svårare kring elever som av olika anledningar inte är så kontaktsökande, eller på annat sätt markerat avstånd mot läraren. Lilja (2013) menar att dagens lärare i allt större utsträckning behöver arbeta aktivt för att vinna elevernas förtroende, och att lärarens auktoritet inte längre förefaller vara lika självklar som den historiskt sett varit. Juul och Jensen (2003) använder sig av begreppet *relationskompetens* för att sätta ord på de kvalifikationer som krävs i en skolsituation präglad av osäkerhet och rådvillhet inför elevernas växande handlingsutrymme, där lärare riskerar att förlora sin givna auktoritet.

De intervjuade strävar efter att arbeta aktivt med sin relationskompetens för att hitta ingångar till elever som är svåra att få kontakt med. Intentionen med insats är enligt dem att försöka få tillstånd den arbetsallians som krävs i det gemensamma arbetet mot en förändring. Det relationsskapande arbetet upplevs vara tålamodskrävande, men genom att stå ut och inte ge upp, så förefaller det ändå som att intervjupersonerna sett positiva resultat och ibland också oanade vändningar, då elever som exempelvis upplevts vara svåra att knyta an till plötsligt söker kontakt.

Även skolans höga tempo uppfattas kunna vara hämmande för det relationskapande arbetet och därigenom försvåra för läraren att inte hitta tillfällen att nå fram till enskilda elever. De intervjuade beskriver att man som lärare måste göra ett aktivt val kring vilken tid en anser sig kunna investera i de relationsbyggande insatserna, och att detta i sin tur hänger samman med vilken bild av sig

själv man vill ge till eleverna. De intervjuade strävar efter en yrkesidentitet som signalerar att man inte bara vill vara i rollen som lärare gentemot eleven, utan att man även vill visa att det finns en människa bakom den yrkesmässiga auktoriteten. De strävar efter att upprätthålla goda relationer med eleverna genom att använda sig av det mellanmänskliga perspektivet och sin personlighet som verktyg (jfr. Wedin, 2007; Lilja, 2013; Aspelin, 2010, 2016).

De intervjuade uttrycker också frustration över att det inom skolans organisation är svårt att vinna gehör för det relationsskapande arbetets betydelse. De menar att relationsskapande arbete inte får den uppmärksamhet det förtjänar, och att en av anledningarna skulle kunna vara att det inte går att åskådliggöra genom mätbara termer på samma sätt som kunskapsinhämtning. Här kan det tolkas som att det legitima stödet till att arbeta med relationsbyggande insatser kan påverkas av vilken färdriktning skolan använder för att hjälpa elever med behov av särskilt stöd. Karaktären på hjälpen är också avhängig av hur enskilda tjänstemän tolkar skolans uppdrag i förhållandet mellan kunskaps- och värdegrundsmål (Gadler, 2011; Aspelin, 2016). I intervjuerna efterlyses en större samsyn om det relationsbyggande arbetets inom organisationen. En del kollegor ser en farhåga i att lärarens auktoritet riskerar att urholkas om de relationsskapande insatserna får för stort utrymme. Aspelin (2016) menar att lärarens förmåga att reglera graden av närhet och distans i relation beror på den relationskompetens läraren besitter. Mot bakgrund av ovanstående dilemma tydliggör studiens resultat att den tvärsektoriella samverkan som skett med representanten från BUP förefaller gett ökad legitimitet och stöd till det relationsbyggande arbetets betydelse (jfr. Axelsson & Bihari Axelsson, 2014).

Slutsatser

Vilka slutsatser går det då att dra från intervjuerna med lärarna som genomgått kursen i den lösningsfokuserade arbetsmodellen med fokus på förhållningssätt och bemötande, där syftet varit att stärka relationen mellan lärare och elev? Lärarna i studien har genom utbildningen i lösningsfokuserade strategier skapat sig en ökad förståelse för den betydelsefulla sociala dimensionen i enskilda elevers skolproblem, och att dessa problem inte tillkommer oberoende av det sammanhang som eleven lever i. Det är alltså i samspelet med elevens sociala kontext som svårigheterna upplevs och tilldelas sin mening. Den här studien visar att elever riskerar att bli kategoriserade som problematiska genom de typifieringar de blir föremål för (jfr. Alvesson & Sköldberg, 2017). Det kan i förlängningen innebära att eleven själv kan komma att bygga sin identitet utifrån kategorin ”problemelev”, vilket i sin tur bakbinder eleven i att våga lita till sin egen förmåga att lyckas i skolan. Speciellt gäller det hjälpen till elever som mår psykiskt dåligt vilket både begränsar eller utgör hinder för en fungerande skolsituation.

Den här studien bekräftar tidigare forskning i att fokus på relationer blir viktig i försök att hjälpa elever tillbaka till skolan som av olika skäl ådragit sig en problematisk frånvaro (Friberg, Karlberg, Sundberg-Lax & Palmér, 2015; SOU: Statens offentliga utredningar, 2016:94; Ek, 2018). Ansatsen att lärare- elevrelationen är av central betydelse för enskilda elevers möjligheter att lyckas i skolans lärandemål är central i studien. Det sociokulturella lärandet fungerar som ett sätt för lärarna att ge varandra näring i utvecklingen av relationskompetens som är viktig i lösningsfokuserade strategier (jfr. Säljö, 2015). Lärarna anammade också grundprincipen om att förhålla sig på ett nyfiket och icke-dömande sätt för att hitta ingångar till elevens liv, och därigenom försöka förstå hans verklighet (jfr. Friberg, Karlberg, Sundberg-Lax & Palmér, 2015). Sättet som läraren betraktar och förhåller sig till elever i problem tar sin utgångspunkt kring hur hen tänker om dem. Detta innebär i praktiken att om fokus är pratet om problemen så befäster vi också att detta blir till en sanning (Ajmal & Rhodes, 1999; Berg & de Jong, 2007; Greene, 2011; Hejlskov- Elvén, 2014; Partanen, 2012). Om läraren istället lägger tyngdpunkten på lösningsfokuserade strategier ökar möjligheterna att hjälpa eleverna till ökad trygghet och att nå längre i förhållande till tänkta mål som ligger i framtiden.

Referenser

- Ahlberg, A. (1999). *På spaning efter en skola för alla*. (IPD-rapporter 1999:08) Göteborg: Göteborgs universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Ajmal, Y. & Rhodes, J. (1999). *Lösningsfokuserat tänkande i skolan*. Humanistiska förlaget: Munka Ljungby.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerup.
- Aspelin, J. (2016). Om den pedagogiska relationens gränser - relationskompetens i gränslandet mellan närhet och distans. *Nordisk Tidskrift för Allmän Didaktik*, 2 (1), november 2016, 3–13.
- Assarsson, I. (2009). *Utmaningar i en skola för alla – några filosofiska trädar*. Stockholm: Liber
- Axelsson, R. & Axelsson, Bihari, S. (red.). (2014). *Om samverkan –för utveckling av hälsa och välfärd*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, K.I. & de Jong, P. (2007). *Att bygga lösningar- en lösningsfokuserad samtalsmodell*. Smedjebacken: Mareld.
- Bryman, A. (2018). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber
- Ek, H. (2018). *Psykerisering av skolaren- BUP och det institutionella ombänderandet av ungdomar som inte går till skolan*. Akademisk avhandling. Umeå universitet. Institutionen för socialt arbete. Umeå.
- Friberg, P., Karlberg, M. Sundberg-Lax, I. & Palmér, R. (2015). *Hemmasittare och vägen tillbaka - Insatser vid långvarig frånvaro*. Magelungen: Columbus förlag.

- Gadler, U. (2011). *En skola för alla - gäller det alla? - Statliga styrdokuments betydelse i skolans verksamhet*. Linneuniversitetet: Akademisk avhandling. ISBN: 978-91-86491-81-9.
- Greene, R. W. (2011). *Vilse i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Hejlskov - Elvén, B. (2014). *Beteendeproblem i skolan*. Stockholm: Natur och kultur.
- Hjørne, E. & Säljö, R. (2013). *Att platsa i en skola för alla – elevhälsa och normalitet i den svenska skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Isaksson J. (2009). *Spänning mellan normalt och avvikelser - Om skolans stöd för elever i behov av särskilt stöd*. Akademisk avhandling. Umeå universitet. Institutionen för socialt arbete.
- Jederlund, U. & Simon, J. (2017). *Att förstå och möta elever som utmanar extra*. Stockholm: Skolverket. https://larportalen.skolverket.se/LarportalenAPI/api-v2/document/path/larportalen/material/inriktningar/4-specialpedagogik/Grundskola/101_Inkludering_och_skolans_praktik/del_07/Material/Flik/Del_07_MomentA/Artiklar/SP2_1-9_07_01_Utmaningar.docx. Hämtad 2019-03-17
- Juul, J. & Jensen, H. (2003). *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Liber AB.
- Larsson, H. (2008). *"Dom är så oroliga"- En studie om skolpersonals tal om elevers relationssvårigheter*. Akademisk avhandling. Pedagogiska institutionen. Örebro universitet.
- Lilja, A. (2013). *Förtroendefulla relationer mellan lärare och elev*. Akademisk avhandling. Göteborgs universitet. Centrum för utbildningsvetenskap och lärarforskning.
- Miller, G. & De Shazer, S. (2000). Emotions in solution focused therapy, *Family Process*, 39 (1), 5-23.
- Mählberg, K. & Sjöblom, M. (2012). *Lösningssinriktad pedagogik - för en roligare skola*. Falun: SFE AB
- Nilholm, C. (2014). *Barn och elever i svårigheter – en pedagogisk utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Partanen, P. (2012). *Att utveckla elevhälsa*. Skolutvecklarna Sverige: Östersund.
- Ryan, G. W. & Bernard, R., H. (2003). *Techniques to Identify Themes*. *Field Methods*, 15 (1), February 2003 85–109.
- SOU: Statens offentliga utredningar. (2016:94). *Saknad! Uppmärksamma elevers frånvaro*. Hämtad från <https://www.regeringen.se/48d4f6/contentassets/77af60bb1e264076b19e879d53d5b58a/saknad-uppmark-samma-elevers-franvaro-och-agera-sou-201694.pdf>
- STS: Svensk skollag. (2010:800). Stockholm: Utbildningsdepartementet. (2017). Hämtad från www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800
- Säljö, R. (2015). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Prisma.
- Vetenskapsrådet. (2003). *Forskningsetiska principer inom humaniora - samhällsvetenskaplig forskning*. Elektronisk tillgänglig: <http://www.codex.vr.se/texts/HsFR.pdf>
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning - Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Akademisk avhandling skriftserie nr.113. Linköpings universitet, Institutionen för utbildningsvetenskap.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice - Learning, meaning, and identity*. Cambridge: University Press.