



GÖTEBORGS UNIVERSITET
Utbildnings- och forskningsnämnden för lärarutbildningen

Lärarprogrammet, examensarbete 10 poäng

Alla blir vinnare!

En intervjustudie med lärare om hur konflikter kan förebyggas
med ett systemteoretiskt förhållningssätt i grundskolan

Lena Ahlin
Annika Ardefelt
Linda Sundström

LAU 350
Handledare: Ilse Hakvoort
Examinator: Kristina Ahlberg
Rapportnummer: HT05-2611-047

Abstract

Titel: Alla blir vinnare! En intervjustudie med lärare om hur konflikter kan förebyggas med ett systemteoretiskt förhållningssätt i grundskolan

Författare: Lena Ahlin, Annika Ardefelt, Linda Sundström

Typ av arbete: Examensarbete (10p)

Handledare: Ilse Hakvoort

Examinator: Kristina Ahlberg

Sidantal: 44

Program: Lärarprogrammet, Göteborgs universitet

Datum: December 2005 (Rapportnummer: HT05-2611-047)

Syfte

Syftet med föreliggande arbete är att undersöka hur lärare kan arbeta utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt i grundskolan. För att uppfylla syftet utgår arbetet från tre frågeställningar som berör hur lärare kan interagera med sina elever utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt, vilka förändringar lärare kan uppleva med detta arbetssätt, samt vilka stöd som finns för det systemteoretiska förhållningssättet i skolans styrdokument.

Metod

En kvalitativ metod i form av intervjuer användes och totalt fem lärare och en utbildare (som också arbetat som lärare) intervjuades om det systemteoretiska förhållningssättet. Intervjuerna utfördes på tre olika skolor i en kommun utanför Göteborg.

Resultat

Systemteori är en teori som ser mänskligt handlande som något som sker och uppstår i ett samspel mellan andra människor, och som inte kan förklaras av den enskilde individens egenskaper. Människor är delar av ett system som fungerar tillsammans. När ett problem eller en konflikt uppstår ser man till hela systemet istället för till den enskilda individen.

Systemteoretiskt förhållningssätt är inte en arbetsmetod utan ett förhållningssätt som ska genomsyra hela verksamheten. Med utgångspunkt i en gemensam grundsyn ter sig dock arbetet olika från lärare till lärare eftersom man sätter sin personliga prägel på förhållningssättet.

Det systemteoretiska förhållningssättet har en grundsyn om att allas röst ska bli hörd - alla har rätt till sin upplevelse - samt tanken om att man inte pratar *om* personer utan *med* personer. Man anser inte att det endast finns *en* sanning, utan var och en har sin personliga.

Läraren har en neutral roll och är inte ute efter att peka ut eller hitta vem som gjort rätt eller fel, eller att skuldbelägga någon. Man kommer bort från syndabockstänkandet och sökandet efter fel, för att istället fokusera på beteenden, möjligheter och lösningar. Man blickar framåt istället för att se bakåt. Man skiljer på *personen* och på vad personen *gör*. Systemteoretiskt förhållningssätt fokuserar på när det fungerar.

Resultatet visar också att samtliga lärare upplever att det systemteoretiska förhållningssättet förebygger konflikter. De upplever att förhållningssättet gör att det mer sällan uppstår större konflikter. Med hjälp av förhållningssättet är det möjligt att bygga upp ett positivt och öppet klimat som gör att eleverna vågar vara öppna och raka mot varandra. Med hjälp av

systemteoretiskt förhållningssätt kan man lära sig hur man kan arbeta med konflikter och lära sig att hantera dem på ett bättre sätt.

Enligt lärarna i vår undersökning finns det ett stort stöd för systemteoretiskt förhållningssätt i styrdokumentet, såsom tex. att skolan ska sträva efter att varje elev respekterar andra människors egenvärde, samt tar avstånd från all form av kränkande behandling.

Förord

I början av arbetet sökte vi alla information om ämnet på var sitt håll som vi sedan delgav varandra. Då vi skulle sätta oss in i litteraturen letade vi tillsammans upp det som vi trodde kunde vara utav värde. Därefter delade vi upp den mellan oss för att få större bredd, men också för att vi skulle vara mer effektiva.

Genomgående för vårt arbete är att vi alla har tagit på oss olika uppgifter under vägen som vi ansvarat för. Därefter har vi tillsammans satt oss ner för att sammanföra detta till en helhet så att det skulle finnas en röd tråd genom arbetet. Vi har hela tiden varit noga med att delge varandra det som vi läst eller skrivit. Tillsammans har vi arbetat igenom texterna som vi skrivit på var sitt håll, på så sätt har de blivit våra gemensamma.

Vi vill tacka Anna Boije som varit ett stort stöd för oss under arbetets gång. Hon har bland annat sänt oss eget skrivet material för att vi skulle kunna sätta oss in i hur man kan arbeta med systemteori inom skolan. Anna har även gett oss tips på litteratur som skulle kunna vara av värde för oss. Hon har också gett oss namn på skolor som arbetar utifrån det systemteoretiska förhållningssättet. Anna har även själv tagit sig tid för att bli intervjuad. Tack för all hjälp Anna!

Vidare vill vi också tacka de lärare som ställt upp på att bli intervjuade av oss. De har varit till mycket stor hjälp då de delgett oss hur de arbetar med det systemteoretiska förhållningssättet på just deras skola. Detta har de gjort genom att på ett konkret och levande sätt berättat om hur förhållningssättet används i deras vardag, samt vilka fördelar de ser med detta arbetssätt.

Vi vill också tacka vår handledare Ilse Hakvoort för den hjälp och det stöd hon gett oss under arbetet. Detta har hon gjort genom att på ett engagerande och hjärtligt sätt kommit med synpunkter och råd. Ilse har också rekommenderat oss litteratur som varit till hjälp för oss.

Avslutningsvis vill vi säga att vi tycker att det varit ett mycket intressant och givande arbete för vår del. Ett arbete som kommer att vara av stort värde i vårt kommande yrke, i möte med elever, föräldrar och kollegor. Vi hoppas, att genom att ha satt oss in i det systemteoretiska förhållningssättet öka vår kännedom om hur man hanterar problem och konflikter på ett respektfullt sätt mot de inblandade personerna. Vi tror att denna undersökning har gett oss en annan förståelse för människor, vilket kommer att påverka vårt arbete inom skolan. Detta genom att vi bemöter elever, föräldrar och kollegor med tilltro, samt att man lyssnar på vad de har att säga och inte skuldbelägger dem. På så sätt bygger man upp en stadig grund att stå på för såväl vuxen som barn, vilket påverkar undervisningen i positiv riktning. Att arbeta systemteoretiskt anser vi är att arbeta professionellt.

Möln dal 2005-12-21

Lena Ahlin
Annika Ardefelt
Linda Sundström

Innehållsförteckning

1. Inledning.....	6
2. Syfte och problemformulering	7
2.1 Övergripande syfte	7
2.2 Frågeställningar	7
3. Teoretisk anknytning.....	7
3.1 Definition av systemteoretiskt förhållningssätt.....	7
3.2 Historisk tillbakablick	10
3.3 Systemteoretisk världssyn	10
3.3.1 Den utvecklingsekologiska modellen.....	10
3.4 System och cirkulära orsakssammanhang.....	12
3.5 Konkreta handlingssätt enligt systemteorin	13
3.5.1 Inga Andersson.....	13
3.5.2 Ben Furman	14
3.5.3 Målberg och Sjöblom	14
3.6 Teorisammanfattning	16
3.7 Styrdokument	16
4. Material och metod.....	18
4.1 Val av metod	18
4.2 Urval och avgränsningar	19
4.3 Genomförande av intervjuer.....	20
4.4 Etiska överväganden	20
4.5 Bearbetning av intervjusvaren.....	21
4.6 Utvärdering av undersökningen	21
4.7 Vetenskaplig tillförlitlighet	22
5. Resultat.....	23
5.1 Intervju med Anna Boije	23
5.2 Resultat, frågeställning 1.....	26
5.2.1 Lärare A och B	26
5.2.2 Lärare C.....	27
5.2.3 Lärare D.....	28
5.2.4 Lärare E	30
5.3 Resultat, frågeställning 2.....	31
5.3.1 Lärare A och B	31
5.3.2 Lärare C.....	31
5.3.3 Lärare D.....	32
5.3.4 Lärare E	32
5.4 Resultat, frågeställning 3.....	33
5.4.1 Lärare A och B	33
5.4.2 Lärare C.....	34
5.4.3 Lärare D.....	34
5.4.4 Lärare E	34
6. Analys.....	34
6.1 Analys av frågeställning 1	34
6.2 Analys av frågeställning 2.....	36
6.3 Analys av frågeställning 3.....	38
7. Diskussion	39
7.1 Utvärdering av studien	42
7.2 Problematisering av det systemteoretiska förhållningssättet	42

7.2.1 Nackdelar med förhållningssättet.....	42
7.2.2 Fördelar med förhållningssättet.....	43
7.3 Konsekvenser som arbetssättet har för läraryrket	43
7.4 Framtida forskning	44
7.5 Alla blir vinnare!	44

Referenslista

Bilagor 1-5

1. Inledning

Utgångspunkten i det systemteoretiska förhållningssättet är att vi alla lever i ett sammanhang, där vi människor påverkar och påverkas av varandra. Allt interagerar i kretslopp och rör sig simultant.

Verklighet skapas genom samtal och överenskommelser i ett sammanhang där allas röster får bli hörda och alla personer kan känna sig rättvist behandlade. Alla ska ges rätt till sin upplevelse, och det finns oftast inte en sanning, utan flera, och vi kan lära oss genom att utforska dessa. Genom detta förhållningssätt finner man vägar framåt, löser upp låsta positioner och skapar positiva mönster.

Systemteorin är relativt ny inom vetenskapen. Dock har den teoribildning som utgör det systemteoretiska tänkandet anor från Aristoteles och Sokrates. Förhållningssättet används på flera områden utanför skolan, som exempelvis inom sjukvården, psykoterapi och psykiatri.

Bakgrunden till att vi valt att undersöka det systemteoretiska förhållningssättet är att vi anser att användandet av detta förhållningssätt gynnar den psykosociala arbetsmiljön i skolan för både elever och lärare. Under utbildningen har vi saknat redskap för att hantera konflikter. Utan kunskaper om hur man ska förhålla sig till eleverna i deras situationer kan det vara svårt att bedriva den pedagogiska verksamheten. Detta har blivit tydligt under den verksamhetsförlagda utbildningen, då man som student har känt sig osäker i rådande konfliktsituationer. Vår önskan är att upptäcka och tillägna oss ett förhållningssätt där vi kan hantera olika konfliktsituationer, som kan uppstå främst bland elever under en lärarens arbetsdag.

Av skolans styrdokument framgår följande: ”Skolan har en viktig uppgift att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på. Värden skolan ska gestalta och förmedla är människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde... samt solidaritet med svaga och utsatta”. (Lpo 94) ”Den som verkar inom skolan skall aktivt motverka alla former av kränkande behandling.” Lag (1999:886). (Skollagen, 1 kap. 2§)

Genom att det systemteoretiska förhållningssättet - där det tillämpas - genomsyrar hela skolkulturen, kan lärarens och elevens arbetsdag bli till ett mer respektfullt möte där allas röster är lika mycket värda.

”I varje givet ögonblick gör varje människa så gott hon kan, efter sin bästa förmåga, just då. Inte nödvändigtvis det bästa hon vet, utan det bästa hon kan, efter sin bästa förmåga, just då.” (Pollak, årtal okänt, s 80)

2. Syfte och problemformulering

I utbildningen under VFU-perioden har vi uppmärksammat att det förekommer flera former av kränkande behandling mellan elever, såsom utanförskap och verbala trakasserier.

Skolan har ett ansvar att se till att varje elev inom verksamheten bemöts med respekt för sin person och sitt arbete. Skolan har också ansvar för att skapa en god social miljö som ökar tryggheten, gemenskapen och därmed också lärandet. (Lpo 94) Eftersom lärarkåren, enligt styrdokumentet, har ansvaret för elevernas sociala utveckling, är det nödvändigt för en lärare att tillägna sig kunskaper och verktyg för hur man skapar en god miljö för lärande.

Ett systemteoretiskt förhållningssätt är ett verktyg som kan främja en positiv miljö för både lärare och elever på vår gemensamma arbetsplats.

2.1 Övergripande syfte

Hur kan lärare arbeta utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt i grundskolan?

2.2 Frågeställningar

- Hur kan det dagliga arbetet för lärare med deras elever se ut med utgångspunkt i ett systemteoretiskt förhållningssätt?
- Vilka förändringar kan lärare uppleva med detta arbetssätt?
- Vilket stöd finns det för det systemteoretiska förhållningssättet i skolans styrdokument?

3. Teoretisk anknytning

Litteraturen har till största del valts efter rekommendationer från en sakkunnig lärare på området, vid namn Anna Boije. Boije är utbildad lärare och är anställd som pedagogisk utvecklare i en kommun utanför Göteborg. Hon är sakkunnig inom det systemteoretiska området, samt en efterfrågad föreläsare.

Inledningsvis kommer en definition av systemteoretisk grundsyn att presenteras, främst med utgångspunkt i en intervju med Anna Boije. Därefter följer en genomgång av systemteoretiskt tänkande med utgångspunkt i Urie Bronfenbrenner, Oscar Öquist och Inga Andersson. Urie Bronfenbrenner är en amerikansk barnpsykolog som utvecklat den *utvecklingsekologiska modellen*. Oscar Öquist är undervisningsråd på Skolverket med lång erfarenhet av att utvärdera verksamheter i olika organisationer. Inga Andersson har arbetat som psykolog inom skolans organisation under 15 års tid.

För att tydliggöra det systemteoretiska tänkandet har vi valt teoretiker med olika bakgrund. Vidare följer exempel på två praktiska arbetsmodeller som har sin grund i ett systemteoretiskt tänkande. Därefter följer en redovisning av de delar av skolans styrdokument som kan kopplas samman med det systemteoretiska tänkandet. Slutligen i detta teoriavsnitt kommer en anknytande resumé att göras där skillnader och likheter mellan de olika författarna lyfts fram.

3.1 Definition av systemteoretiskt förhållningssätt

”Systemteori är en teori som ser mänskligt handlande och mänskliga problem som något som sker och uppstår i ett samspel mellan andra människor och som inte kan förklaras av den enskilde individens inneboende egenskaper.” (Andersson, 1999, s 18)

Att tänka systemteoretiskt innebär att se världen i helheter, relationer, sammanhang och mönster, där allt hänger ihop och ingen del är viktigare än någon annan (Öquist 2003). ”I stället för att koncentrera all uppmärksamhet till figuren, det individuella, det som ’står ut’, bör vi låta bakgrundsaspekterna, det som gör det möjligt för figuren att bli just denna figur, träda fram i ljuset.” (Öquist, 2003, s 10) Vidare menar författaren att genom att ändra perspektiv från individen, till individen i sitt sammanhang, möjliggörs nya sätt att behandla och lösa problem.

Anna Boije (2005) menar att det finns många tänkare som gett olika influenser till systemteorin, men det som håller dem samman och som är utmärkande för det systemteoretiska förhållningssättet, är tanken om att alla människor är delar av olika system och nätverk, och att personers handlande är relaterade till dessa system. Människor är inte statiska, utan påverkas hela tiden av andra personer genom kommunikation. Hur man blir som person beror på hur man blir bemött i ett sammanhang.

När en person som använder sig av det systemteoretiska förhållningssättet vill förändra något, forskar den inte i vad *en* person orsakar, utan försöker istället se vad som händer i systemet, vad är det för mönster i sammanhanget som gör att vissa situationer uppkommer? Utgångspunkten är att försöka förstå en situation, snarare än att förklara den. Genom att som lärare ställa utforskande frågor till eleverna, istället för att ge råd, kan man lättare förstå en situation. Att tillämpa ett systemteoretiskt förhållningssätt innebär en önskan att förstå hur situationen hänger samman här och nu, och föra den framåt. Detta synsätt skiljer sig markant från exempelvis ett naturvetenskapligt synsätt, som gräver långt tillbaka (inte sällan i missförhållanden från barndomen) för att hitta orsaker till ett visst beteende, för att sedan försöka rätta till problemet. En naturvetenskaplig fokusering blir därmed linjär - jämfört med ett systemteoretiskt cirkulärt synsätt. Systemteoretiker menar att ett barns historik och uppväxtförhållanden inte alls med nödvändighet är deterministisk. De menar att man genom att förändra existerande strukturer och system kan få kontroll på alla felaktiga beteenden, oavsett vilken barndom man har haft. Även dåliga hemförhållanden kan ge välfungerade elever, om övriga system runt eleven är trygga.

En praktisk konflikthantering med utgångspunkt i ett systemteoretiskt förhållningssätt, bygger på samtal. Läraren skall tillsammans med eleverna skapa om den befintliga verkligheten, genom att prata *med* varandra och inte *om* varandra. Det ligger bland annat i samtalsledarens roll att utgå från att denne inget vet och istället vara nyfiken, och därifrån hjälpa eleverna att upptäcka att de har andra alternativ än att exempelvis sparka när de bli arga.

I systemteorin är det också meningen att alla som är berörda måste vara med i samtalet. Det är oftast inte så hjälpsamt att plocka ut elever i enskildhet för att lösa konflikter som rör flera, då vi alla ingår i ett större sammanhang. Det är viktigt att alla känner sig uppmärksammade efter ett avslutat möte och alla ska veta vart man är på väg och vad man tillsammans har kommit fram till.

För att komma vidare efter samtalet sluter man *avtal* med eleverna. Meningen med avtalen är att eleverna själva ska komma till insikt om felaktiga beteenden, och frivilligt överenskomma om en möjlig väg till korrigerande av dessa. Det är inte personligheten som ska ändras utan vissa beteenden. Dessa beteenden kan dock vara väl inövade och sannolikt inte möjliga att ändra över ett enda samtal. *Uppföljningssamtalen* får därmed en stor betydelse, där elever och lärare stämmer av hur det har gått att följa ingångna avtal.

Ofta fokuserar också en systemteoretiker på vad som faktiskt fungerar i ett givet sammanhang. Denna inriktning liknar det lösningsinriktade tankesättet, vilket formulerats av bl a. Furman (2003) samt Målberg och Sjöblom (2004). Dessa metoder kommer att redogöras för mer ingående längre fram i arbetet.

Anna Boije (2005) anser att det lösningsinriktade tankesättet har många likheter med ett systemteoretiskt tänkande. Att förstå en situation med perspektiv på framtiden går också hand i hand med lösningsinriktad pedagogik. En skillnad mellan tankesätten är dock att systemteoretiker är processinriktade, medan lösningsinriktade är mer målinriktade. ”Jag kan”-metoden som i sig är lösningsinriktad hör dock mest hemma i systemteorin, eftersom den teoretiska basen är att fokusera på de system som finns runt barnet, även om man i metoden arbetar med en enskild elev.

Det som utmärker någon som arbetar med ett systemteoretiskt förhållningssätt är grundsynen på konflikten som något i och för sig gott. Missförstånd, konflikter och intressemotsättningar, kan – rätt hanterade – vara fruktsamma och inte nödvändigtvis skadliga. Anna Boije (2005) menar att det är bra att vi tycker olika och att konflikter finns. Även om det ofta känns obehagligt i en konfliktsituation, lär vi av den. Utan konflikter hade vi inte utvecklats. En konflikt måste dock användas och bearbetas direkt. Låter läraren konflikten vara, kan en mobbing-situation utvecklas. Anna Boije gav ett exempel:

En förälder ringer till läraren för att berätta att deras barn blir mobbat av en elev. Läraren säger att hon ska ta tag i det genom att ha extra koll på den som *mobbar* och sedan ta upp det med den berörde. Samtalet avslutas och läraren ligger efter detta lågt ett tag framöver, för att kartlägga den *mobbades* beteende och samla in fakta. Efter en tid har läraren sett vissa tecken på att det verkar stämma överens med förälderns berättelse, och bestämmer sig för att ta ett samtal med den elev som har *mobbat*. Utan att ha hört den *mobbades* version har man redan bestämt sig för vem som är *stark* och *svag* i detta fall. Läraren tycker sig ha de fakta som behövs och överrumplar nu eleven genom att plocka ut *mobbaren* ur systemet och för att leda ett samtal om situationen. Inte sällan kan det vara fler som är med i detta möte, exempelvis en annan lärare. Nu när läraren har samlat in ”bevis” på att eleven faktiskt mobbar, kan eleven heller inte ljuga.

Enligt Anna Boije (2005) hade detta inte behövt hända om man hade haft ett samtal om vad man skulle göra åt det med en gång. Skulle läraren istället ha utgått ifrån att alla människor egentligen vill väl, och från början ställt nyfikna frågor till eleverna för att utforska situationen, kanske detta inte hade blivit ett så stort och allvarligt problem för någon. Ur ett systemteoretiskt tänkande mobbar man inte för att man vill vara elak, utan elevens handlande är en konsekvens av brister i systemen runt eleven, att eleven exempelvis inte känner sig sedd eller inte får tillräckligt mycket uppskattning i skolan eller kanske i hemmet.

Exemplet ovan kan enligt Anna Boije (2005) upplevas som ett övergrepp mot den elev som har utsatt någon annan för något. En lärare ska vara allas lärare och det är man enligt henne inte i detta exempel. Det är enligt Anna Boije istället viktigt att man bestämmer tid och plats för ett möte. Man ska också vara tydlig med mötets syfte, så att alla kan känna sig förberedda och inte överrumplade som i ovanstående exempel.

Vidare följer en kort historisk tillbakablick, för att påvisa det systemteoretiska tänkandets långa ursprung.

3.2 Historisk tillbakablick

Den systemteoretiska vetenskapen är relativ ny som vetenskap, men systemtänkandet i sig är cirka 5000 år gammalt. I Kina vid denna tid ansåg man att allting påverkar och påverkas av varandra i ens omgivning. Yin och Yang är varandras motsatser, samtidigt som de bildar en helhet tillsammans. Att ha ett systemteoretiskt förhållningssätt till sin omgivning betyder att man ser världen som om den vore uppbyggd av många system. Systemen är beroende av varandra och bildar tillsammans en helhet. Aristoteles menar följande: ”Helheten är större än summan av delarna.” (Lundahl & Öquist, 2002, s 34)

Det praktiska tillämpandet av systemtänkandet har sedan ursprunget kommit längst inom familjeterapin. Man har på ett övertygande sätt kunnat visa hur friheten hos en enskild familjemedlem varierar, begränsas och står i relation till det pågående samspelet i det vidare familjesystemet (Öquist, 2003).

”En lärare, terapeut eller chef som har systemisk utgångspunkt för sitt arbete tar inte parti för någon enskild del utan har hela systemets väl framför ögonen. Ett sådant förhållningssätt gagnar på sikt alla som ingår i systemet.” (Öquist, 2003, s 125)

Systemteoretiskt förhållningssätt är tillämpningsbart i alla former av system. I systemteorin har inte innehållet inom organisationen någon betydelse, utan det är snarare beroendet mellan olika system och omvärlden som är viktig inom teorin, samt hur dessa påverkas och förändras i samspel med varandra (Lundahl & Öquist, 2002).

3.3 Systemteoretisk världssyn

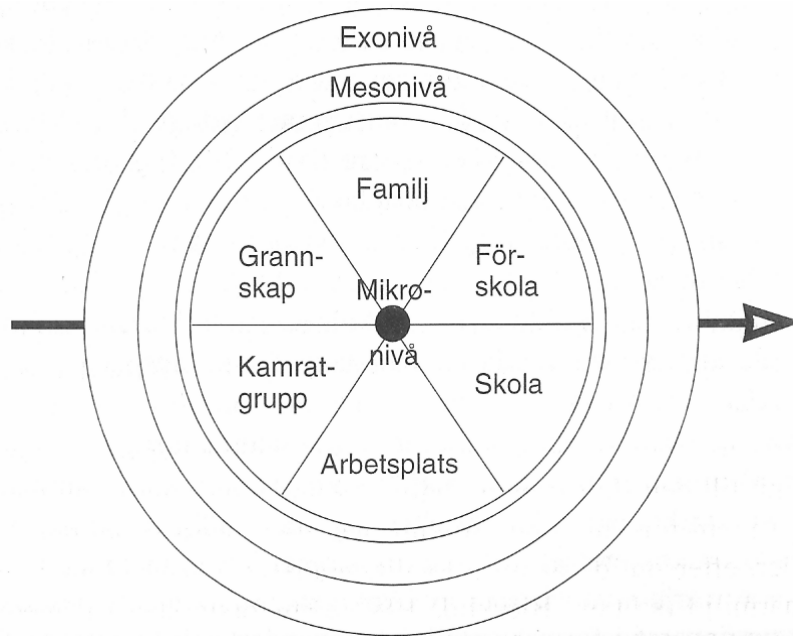
Ett system – i detta arbetes definition – är en mellanmännisklig struktur, som har sina egna roller, regler och gränser. Dessa system finns överallt i samhället, som exempelvis i skolan, i klassen, i familjen, samt på arbetsplatsen. ”Ett system är en helhet sammansatt av olika delar, som är ömsesidigt beroende av varandra. Ingen del kan påverkas utan att alla delar i systemet påverkas. Delarna hänger ihop i sitt samspel med varandra på ett karakteristiskt sätt, som gör att deras samverkan uppfattas som en enhet.” (Andersson, 1999, s 18)

3.3.1 Den utvecklingsekologiska modellen

Urie Bronfenbrenner har utvecklat en modell för hur individens utveckling sker i ett system - *den utvecklingsekologiska modellen*. Modellen är systemteoretisk och utgår från ett barns perspektiv (Björklid & Fischbein, 1996).

Individens utveckling sker i dess miljö eller system. *Den utvecklingsekologiska modellen* skiljer ut olika system från varandra och ”fångar upp samspelets komplexitet och ger en hierarkisk förståelse av vad barns utvecklingsmiljö är.” (Klefbeck & Ogden, 1995, s 41) ”Bronfenbrenners modell av den ekologiska strukturen i miljön har till syfte att främst erbjuda ett teoretiskt forskningsperspektiv men kan också användas som ett instrument för att analysera barns utvecklings- och inlärningsmiljöer i olika sammanhang.” (Björklid & Fischbein, 1996, s 85)

Den *utvecklingsekologiska modellen* består av fyra olika nivåer, *mikro*, *meso*, *exo* och *makro*. Alla nivåer är en del av en individs omvärld och påverkar denne på olika sätt. Hur nivåerna påverkar personen i fråga beror på hur dessa samspelar och påverkar varandra. Om nivåerna samspelar blir detta en positiv erfarenhet för individen. Skulle nivåerna inte gå hand i hand skulle detta istället få en motsatt effekt för personen.



(Björklid & Fishbein, 1996, s 86)

Figuren till Bronfenbrenners teori brukar ritas upp som en cirkel. I cirkelns centrum finns individen med dess naturliga närmiljöer och system, t ex. ens familj, mammas släkt, pappas släkt osv. Denna nivå kallas för *mikronivå*. Inom nivån har individen en rak kontakt med de system och närmiljöer som påverkar honom eller henne (Rasmusson, Hyvönen & Mellberg, 2004). Genom ett rikt utbud av varierande sociala relationer och aktiviteter påverkas och utvecklas barnet. Om barnet dessutom har ett känslomässigt och positivt band till dem som deltar stärks framstegen ytterligare (Björklid & Fischbein, 1996). Då barnet är litet ingår han/hon i färre system. När de blir äldre kommer denne automatiskt att ingå i fler närmiljöer, t ex. förskola, skola, kamratgrupper, idrottsföreningar mm. (Rasmusson, Hyvönen & Mellberg, 2004).

Mellan de olika systemen inom *mikronivån* pågår det ständigt, som tidigare nämnts, ett samspel som på något sätt påverkar individen. Det kan vara både positiva och negativa påverkningar. Dessa samspel som uppstår sker på *mesonivå* (Rasmusson, Hyvönen & Mellberg, 2004). Det som Bronfenbrenner menar med *mesonivån* är de relationer som utvecklas mellan närmiljöerna, t ex. hem, skola, förskola, fritidshem osv. Hur kontakten mellan närmiljöerna ter sig är en viktig fråga. Om närmiljöerna har nära och tät kontakt får de tillsammans en större betydelse för barnets utveckling, men de skulle lika gärna kunna ha en sämre kontakt och därmed motverka varandra. Att det finns olika sociala relationer, aktiviteter och roller inom de olika närmiljöerna är naturligt, och kan vara berikande för barnet som individ. Det är dock viktigt att närmiljöerna samarbetar och kompletterar varandra kring ett gemensamt syfte (Björklid & Fischbein, 1996).

Det finns även miljöer eller system som barnet inte har någon direktkontakt med men, som ändå påverkar denne som individ. Det kan t ex. vara föräldrarnas arbetsmiljö eller arbetsförhållanden (Rasmusson, Hyvönen & Mellberg, 2004). Om det uppstår en konflikt på pappas arbetsplats kommer detta att på något sätt påverka familjen och få betydelse för de övriga i familjemedlemmarna (Klefbeck & Ogden, 1995). Denna nivå kallas för *exonivå*.

Med andra ord, hur en individs olika *mikrosystem* fungerar på *mesonivå*, påverkar någon annan i ens närhet på *exonivå*.

Den sista nivån som finns med i Bronfenbrenners teori kallas för *makronivå*. Denna nivå omfattas av mer övergripande ideologiska, ekonomiska och politiska förhållanden, t ex lagen eller skolans mål- och regelsystem (Björklid & Fischbein, 1996). Dessa har en stor betydelse för samhället och de individer som lever där.

3.4 System och cirkulära orsakssammanhang

En grundsten i systemteorin är synen på cirkulära orsakssamband. Enligt teorin finns det inga enkla samband mellan olika händelser eller beteenden. Det finns ingen enkel kausalitet, utan händelser mellan människor är sammankopplade i en ömsesidig påverkan. Samspel pågår ständigt mellan omgivningen och den enskilde människan, och vice versa. Systemteorin inriktar sig på sammanhanget, och studier av enbart enskilda personers beteenden leder inte till förståelse för sammanhanget. Bortser man från sammanhanget får man således en felaktig bild av händelseförloppet. En elevs skolproblem kan vara relaterade till system utanför skolan och familjen, som exempelvis boendemiljön, ekonomiska förhållanden, samhällsvärderingar och förhållanden ute i världen (Andersson, 1999). Detta är något som även Öquist (2003) framhåller, då han skriver om systemtänkandet som ett cirkulärt tänkande snarare än ett linjärt. Han betonar hur allt hänger ihop i kretslopp och rör sig tillsammans.

Sammanhängande system undersöks med hjälp av det cirkulära frågandet, där fokus ligger på att studera cirkulära mönster och ta reda på vad som hänger ihop med vad (Öquist 2003). Detta i motsats till ett linjärt kausalitetstänkande, där man ser fristående delar och bildar hypoteser om orsaker till problemet. Det cirkulära frågandet bygger på att ge "klienten" förmågan att kunna bli medveten om något för att kunna se en skillnad mellan tidigare tankesätt och därmed få ny kunskap, som kan ge en lösning på problemet.

Som ett exempel på ett cirkulärt perspektiv, anför Andersson (1999) när ett problem kan bekräfta rollerna i en familj. En elev som är stökig i skolan kan bekräfta familjens och lärarens roller genom att läraren behåller sin auktoritära position, och föräldrarnas roller som gränssättare och omvårdare bekräftas. Kuratorer och annan personal får därmed också arbetsuppgifter och existensberättigande. Det cirkulära perspektivet skiljer sig från det linjära perspektivet, vilket bara skulle ha förklarat elevens beteende med elevens inneboende egenskaper. I det linjära systemet tillskriver man en person vissa egenskaper som stökig, elak, snäll med mera. Detta leder till att en person med dessa egenskaper ses som problemet. "I det cirkulära perspektivet kommer man bort från syndabockstänkandet efter fel. Man kommer ifrån de låsningar som uppstår vid anklagelser och försvar." (Andersson, 1999, s 20)

I ett cirkulärt resonemang beskrivs verkligheten i termer av skillnader. Om ett barn t.ex. beskrivs som aggressivt, innebär detta en skillnad gentemot de mer passiva barnen. I ett mer linjärt tänkande betraktar vi gärna individer som om de var i besittning av vissa egenskaper som t.ex. aggressivitet eller passivitet. Vi säger då snarare att det här barnet är aggressivt än att det här barnet beter sig mer aggressivt i förhållande till de här passiva barnens beteende. (Andersson, 1999, s 53)

Alla inom ett system har olika roller, och man har en relation till alla i systemet, det kan vara lärare-elev, chef-medarbetare, och så vidare (Andersson 1999). I systemet finns det också en bestämd hierarki eller maktfördelning, där det finns bestämda regler som kan vara uttalade eller outtalade. Inom ett visst system finns det även mindre system, eller grupper. Gränserna i systemen kan vara mer eller mindre öppna, detta avgör vilken kommunikation det finns

mellan systemen. Andersson pratar också om balans i ett system. Finns det till exempel stora konflikter i en familj, kan ett barn i familjen ställa till med problem i skolan. Då avleds föräldrarnas konflikter, och familjesystemet kan därmed bibehållas.

I ett relationssammanhang inte kan ses som en enskild individs problem, utan alla personer runt eleven är inblandade, anser Andersson (1999). Hon ser på problem mer i termer av relationer, kommunikationer och samspel än som individuella egenskaper. Detta är något som även Öquist (2003) anser då han skriver följande:

En människa formas för det första av sina omgivande referenssystem. Hit kan man räkna familjen och släkten, arbetskamraterna och den nationella och kulturella gemenskapen. Dessutom skapar varje individ en alldeles egen modell av världen, som successivt byggs upp på basis av de erfarenheter individen gör under loppet av sitt liv. (Öquist, 2003, s 21)

Sättet vi definierar, klassificerar och tänker kring problem bestämmer vilka mål vi sätter upp för att lösa problemet och därefter vilka lösningar vi väljer. Öquist (2003) tar upp en situation ur skolans värld som kan illustrera detta.

I en skola har man problem med sen ankomst till lektionerna. Ett möjligt sätt att se på situationen är att definiera det som ett ordnings- och uppförande problem. En logisk och självklar följd av denna definition blir då att med hjälp av någon lämplig bestraffning komma till rätta med handlingen. Ett alternativt sätt att se på saken är att utgå ifrån antagandet, att de som kommer för sent väljer att göra det, för att undkomma ett ännu värre obehag, t ex. att råka i konflikt med kamraterna före lektionens början. (Öquist, 2003, s 59)

Genom att välja definitionen av problemet, att den sena ankomsten är i första hand ett relationsproblem, följer helt andra slags lösningar som i högre grad fokuserar på hur gemenskapen mellan elever på skolan ser ut, snarare än individens egenskaper (Öquist, 2003).

3.5 Konkreta handlingsätt enligt systemteorin

Det finns, som tidigare berörts, ett antal olika filosofier för korrigerande av felaktiga beteenden hos elever. I det följande avsnittet refereras Andersson (1999), samt Furmans (2003) "Jag kan"-metod samt Målberg och Sjöbloms (2004) *Lösningssinriktad pedagogik*, med avseende på en praktisk tillämpning av dessa modeller vid lösningen av konkreta problem.

3.5.1 Inga Andersson

Före dess att ett problem kan lösas, behövs en mängd information om problemet, genom en så kallad problemdefiniering (Andersson 1999). Därvid utreds vilka viktiga personer som finns runt eleven och hur dessa upplever problemet. Det är viktigt att göra en så konkret beskrivning av problemet som möjligt, och försöka undvika beskrivningar som till exempel slarvig, lat, aggressiv eller ointresserad. Vid problemdefinieringen är det fördelaktigt att beskriva så konkreta situationer som möjligt när problemet uppstår. Vidare utreds vilka som kan vara berörda av problemet, samt vilka följder som kan uppstå om det kvarstår.

När lärare, föräldrar och elever tar sig an ett problem kan de ha för höga förväntningar; att alla problem ska lösas samtidigt och snabbt. Det är då viktigt att ta ett steg i taget och betrakta samtalen som en stegvis förändringsprocess. Under den undersökande fasen är det därför också viktigt att läraren och föräldrarna rangordnar problemen, för att göra en

prioritering. ”Om jag bara kunde hjälpa dig med ett problem, vilket vill du då ha hjälp med, vilket problem är viktigast att börja med? När man väl kommit tillrätta med det utvalda problemet sker en liknande spridningseffekt och mycket ofta ser man förbättringar inom övriga områden.” (Andersson, 1999, s 93)

De delmål som sätts upp för att få en förändring måste vara realistiska, och samtliga inblandade måste godkänna målen. ”Försök göra en positiv målformulering som handlar om vilket beteende man önskar och inte om vilket beteende man inte önskar ha kvar.” (Andersson, 1999, s 94) För att få fram positiva mål kan man ställa frågor som exempelvis: ”Om allt var bra, hur skulle det se ut då? När det fungerade bra, hur var det då?” (Andersson, 1999, s 94) Som tidigare nämnts är det viktigt att lyfta fram situationer där problemet inte återfinns. Kanske fungerar det bättre hemma än i skolan, kanske är det vissa dagar, tider lektioner, raster som det fungerar bättre på. I vilka sammanhang och med vilka personer fungerar det bättre för eleven (Andersson, 1999).

Enligt systemteoretiska idéer är det också mycket viktigt att reflektera över vilka förändringar som kan göras i klassen, genom identifiering av vilka roller övriga aktörer spelar för det aktuella problemet. Hur ser klimatet, sammanhållningen och relationerna ut i gruppen? Vilka är ledare och vilka är utanför? Finns det någon som förstärker elevens negativa beteende? Kanske borde sammanhållningen öka och gruppen stärkas. Många gånger kan det hjälpa att arbeta gruppstärkande med hela klassen och på så sätt revidera ”elevproblemet”. Ytterligare en modell kan vara att ta in en observatör utifrån. Efteråt kan denne spegla situationer som har uppstått; som lärare kan det då vara lättare att se och förstå processer och samspel på ett nytt sätt (Andersson, 1999).

3.5.2 Ben Furman

Ben Furman har tillsammans med två speciallärare vid en förskola för barn med särskilda behov utarbetat en metod för att komma tillrätta med enskilda barns svårigheter. Grundtanken är att barn i själva verket inte har problem, utan saknar färdigheter som de ännu inte har lärt sig. Metoden kallas ”Jag kan”-metoden. Syftet var att skapa en metod som kunde användas vid många olika typer av problem, allt från vardagsproblem i hemmen till problem på skolor där man arbetar med barn i behov av särskilt stöd (Furman, 2003).

”Jag kan” – metoden är ett tillvägagångssätt där såväl lärare, elever som föräldrar samspelar, vilket har en viktig och avgörande roll. Metoden bygger, som tidigare nämnts, på att många av elevernas problem beror på att de ännu inte tillägnat sig en viss färdighet, och att problemet därför försvinner då eleven lärt sig färdigheten (Furman, 2003). Denna metod att lösa problem leder till att man inte söker efter en syndabock, därför behöver ingen känna sig utpekad eller att de inte duger. Metoden får snarare eleverna att växa, både genom att de tillägnar sig nya kunskaper, blir stöttade av såväl lärare, föräldrar och klasskamrater samt får chansen att stötta andra. Metoden återges i (bilaga 1).

3.5.3 Målberg och Sjöblom

Kerstin Målberg och Maud Sjöblom är specialpedagoger och har utvecklat den lösningsinriktade pedagogiken. Arbetsmetoden har sitt ursprung i den ”lösningsfokuserade korttidsterapimodellen”, grundad och utvecklad av Steve de Shazer och Insoo Kim Berg. Kerstin Målberg och Maud Sjöblom har arbetat med att transferera terapimodellen till en pedagogik, som de kallar Lösningsinriktad pedagogik, LIP. I boken ”Lösningsinriktad pedagogik” (2004) beskriver Målberg och Sjöblom hur man kan med hjälp av ett lösningsinriktat tänkande och förhållningssätt lösa problem på ett konstruktivt sätt.

Den lösningsfokuserade terapin fokuserar på att ”bygga lösningar istället för att lösa problem.” (Målberg & Sjöblom, 2004, s 29) Det bästa sättet att lösa problem är att tala om vad som inte är problem, menar Målberg och Sjöblom (2004). Detta i motsats till ett problembaserat förhållningssätt som uppehåller sig vid att definiera omständigheter som kan tänkas ligga till grund för eller vara orsaken till problemet. Vid en tillämpning av ett problembaserat förhållningssätt utreds problemets ursprung: läraren söker efter tillfällen då eleven fungerar dåligt, tillrättavisar denne, och kommer med anklagelser när saker blir fel. Detta förhållningssätt står i motsats till en lösningsinriktad princip, vilken istället fokuserar på lösningar och på de tillfällen, situationer och sammanhang som fungerar bra.

Dialogen är central i det lösningsinriktade arbetssättet. Med en kreativ samtalsmetodik ges individen möjlighet att hitta egna lösningar på problemet. Lärare och elev samtalar om hur eleven önskar att livet ska se ut i framtiden i så konkreta termer som möjligt, för att hitta och komma fram till konkreta mål att arbeta med. Man lägger särskilt vikt vid och lyfter fram individens positiva beteenden före de negativa, och förstärker dessa genom att ge eleven mycket uppmuntran och positiv feedback.

LIP är ett förhållningssätt som genomsyras av ett respektfullt bemötande och tilltro till individens egna resurser och egen kompetens. Den lösningsinriktade pedagogiken bygger på:

- ett respektfullt samarbete mellan lärare och elever är mer meningsfullt än konfrontation
- elevens egna formulerade mål, delmål, där läraren ej ska vara styrande
- stimulera dialogen

Lösningsinriktad pedagogik kan användas som en metod i arbetet med elevers fostran och undervisning men också i olika samtalssituationer med föräldrar. Det grundläggande i arbetsmodellen är att man tillsammans bygger lösningar utefter elevens resurser och mål.

3.5.3.1 Samtalsmetodik

Den lösningsinriktade samtalsmetodiken innebär ett intensivt lyssnande, mycket bekräftelse i form av positiv feedback, empati samt visad respekt för individen. Genom dialog kan man tillsammans bygga och konstruera lösningar samt uppmuntra eleven att göra mer av det som fungerar. Läraren har här uppgiften att metodiskt och noggrant undersöka med *kreativa frågor* (se bilaga 2) hur eleven vill att det ska vara istället och hur det ser ut när bekymret är borta och problemet är löst. Med hjälp av kreativa frågor vill man ta reda på vad eleven har för egna mål samt hjälpa eleven att hitta strategier för att nå sina egna mål. Man vill också bevara elevens naturliga nyfikenhet, motivation, lust till lärande och befrämja kommunikationen. De kreativa frågorna gör att elevens egna tankar, attityder och känslor kommer fram. Fokus flyttas därmed till elevers egna förmågor och kompetens och resurser.

Även frågor som har med framtiden att göra ställs; *framtidspå frågor*. Genom att ställa frågor om framtiden och knyta det till nuet, kan eleven uppleva att den är med och påverkar sin egen framtid. Exempel på framtidspå frågor kan vara: ”Vad skulle vara det första tecknet som skulle säga dig att du är på rätt väg?”, ”Hur kommer du att märka när du gjort framsteg?” Med framtidspå frågor hjälper man eleven att göra upp olika planer för olika situationer. Eleven kommer så småningom att börja omforma sina tankebanor, och kommer själv att göra upp planer och tänka framåt. Eleven skapar sig en bild eller vision av hur dennes tillvaro kan se ut när problemet är löst. Detta inger också hopp för eleven om att livet kan vara annorlunda. När eleven en gång väl tänkt i positiva framtidsbilder är möjligheten att leva upp till dessa

betydligt större. Det är även av stor vikt att eleven får kontinuerlig återkoppling på positivt beteende, genom att läraren ger eleven korta och tydliga kommentarer om vad denne gör som är positivt.

3.6 Teorisammanfattning

Eftersom den litteratur som genomgått här till stora delar berör samma område, finner man många likheter, även om begreppsanvändningen och litteraturens syfte kan skilja sig åt. Bronfenbrenner (1996) och Öquist (2003) fördjupar sig i teoretiskt betraktande, vilket skiljer dem från de övriga. Andersson (1999) kopplar teorin till den egna praktiserande verkligheten, där hon ger konkreta beskrivningar av det systemteoretiska förhållningssättet utifrån vardagliga exempel. Målberg och Sjöblom (2004) å sin sida beskriver en ganska ingående arbetsmodell i samtalsmetodik, där stor vikt läggs vid elevens resurser och kompetens, och fokuserar på de situationer där eleven ej upplever problem. Furman (2003) går ytterligare ett steg och lägger fram en färdig mall att utgå ifrån avseende att hantera problemsituationer. Furman (2003) använder sig inte av ordet problem, utan ser ett oönskat beteende som en färdighet som eleven ännu inte har tillägnat sig. Furmans (2003) arbete riktar sig även främst mot yngre barn, till skillnad från övriga. Målberg och Sjöblom (2004) lägger stor vikt vid elevens inneboende kompetens för att lösa och hantera ett problem, medan Anderssons (1999) sätt att hantera problem är mer styrt av en vuxen. I Anderssons (1999) lösningssinriktade samtal används ordet ”problem” mer än vad Målberg och Sjöblom gör. Samtidigt betonar de sistnämnda författarna tydligare vikten av att lyfta fram positiva beteenden hos eleven.

Det som de alla har gemensamt är att det sociala systemet runt eleven är avgörande för hanteringen av konflikten eller problemet. Samtliga av Boije (2005), Öquist (2003), Andersson (1999) och Furman (2003) beskriver det systemteoretiska förhållningssättet utifrån cirkulära orsakskedjor, där individen ses utifrån sitt sociala sammanhang. Detta är något som även Bronfenbrenner (1996) beskriver med hjälp av sin utvecklingsekologiska modell. Interaktionen mellan de olika systemen påverkar eleven och dennes sätt att vara. Andersson (1999) är tydligt påverkad av Bronfenbrenners teorier när hon anför att en elevs skolproblem kan vara relaterade till allt ifrån familjesituationen (mikronivå), till samhällsvärderingar och förhållanden ute i världen (makronivå). Andra likheter är att såväl Boije, Öquist, Andersson, som Målberg och Sjöblom använder sig av särskilda frågetekniker för att kartlägga systemen kring en individ. Dessa frågetekniker är sinsemellan ganska lika i sin uppbyggnad. Boije, Andersson, Målberg och Sjöblom lägger även fokus på de situationer när eleven är fri från problem. Ytterligare en likhet är att de även fokuserar på nuet, genom att frågorna inte direkt syftar till att utreda det förflutna. Det kan också vara värt att påpeka att avskaffandet av ett syndabockstänkande, för att istället fokusera på det som är positivt hos eleven, är något som framhållits av författarna. Detta synsätt är gemensamt för samtliga av Boije, Andersson, Furman, Målberg och Sjöblom.

I följande avsnitt lyfts de delar ur styrdokumentet fram, som samstämmer med det systemteoretiska synsättet.

3.7 Styrdokument

Två av de viktigaste styrdokumentet för lärare som arbetar inom grundskolan är Lpo 94 och skollagen (SFS 1985:1100). Det förtjänar därför att utredas hur dessa dokument överensstämmer med ett systemteoretiskt förhållningssätt.

Något som genomsyrar hela Lpo 94 och skollagen är att skolan har ett ansvar att skapa en miljö som gynnar lärandet. Detta innebär att alla ska bli respekterade och att skolan ska se till varje individs unika egenskaper, något som ska vara genomgående för hela verksamheten. Under rubriken ”God miljö för utveckling och lärande” i skolans värdegrund står det:

Eleven skall i skolan möta respekt för sin person och sitt arbete. Skolan skall sträva efter att vara en levande social gemenskap som ger trygghet och vilja och lust att lära. Skolan verkar i en omgivning med många kunskapskällor. Strävan skall vara att skapa de bästa samlade betingelserna för elevernas bildning, tänkande och kunskapsutveckling. (Lpo 94, Lärarboken, s 16)

I Lpo 94 står det att föräldrarna har det yttersta ansvaret för att fostra sina barn, men att skolan har skyldighet att vara ett stöd i denna process. I skolans värdegrund under ”Skolans uppdrag” står det att skolan och hemmen har ansvar att samarbeta för elevens skull. ”I samarbete med hemmen skall skolan främja elevernas utveckling till ansvarsställande människor och samhällsmedlemmar (1 kap. 2§)”. (Lpo 94, Lärarboken, s 14) Vidare under samma rubrik står det följande:

Skolan har i uppdrag att överföra grundläggande värden och främja elevernas lärande för att därigenom förbereda dem för att leva och verka i samhället. Skolan skall förmedla de mer beständiga kunskaper som utgör den gemensamma referensram alla i samhället behöver. (Lpo 94, Lärarboken, s 14)

Under rubriken ”God miljö för utveckling och lärande” i Lpo 94 står det att den personliga trygghet och självkänsla som eleven har och får grundläggs främst i hemmen. Vidare står det också att skolan har ett ansvar att se till så att eleverna känner sig trygga, att de utvecklas och får känna tillfredsställelse och glädje i det de gör, samt att de får känna att de gör framsteg och övervinner svårigheter.

Skolan har också skyldighet att uppmuntra att skilda åsikter kommer fram och ge möjligheter att så sker. Samtidigt ska skolan också se till varje individs välbefinnande och hjälpa eleverna att känna inlevelse och förståelse för andra människor. (Lpo 94, Lärarboken)

I skolans mål och riktlinjer under rubriken ”Normer och värden” står det att alla som arbetar i skolan ska:

- medverka till att utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och ansvar för människor också utanför den närmaste gruppen,
 - i sin verksamhet bidra till att skolan präglas av solidaritet mellan människor,
 - aktivt motverkar trakasserier och förtryck av individer eller grupper och
 - visa respekt för den enskilda individen och i det vardagliga arbetet utgå från ett demokratiskt förhållningssätt.
- (Lpo 94, Lärarboken, s 18)

Av skollagen framgår följande:

Verksamheten i skolan skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar. Var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö. Särskilt skall den som verkar inom skolan

1. främja jämställdhet mellan könen samt

2. aktivt motverka alla former av kränkande behandling såsom mobbning och rasistiska beteenden. Lag (1999:886).
(Skollagen, 1 kap. 2§, Lärarboken, s 65, 66)

Skolledaren är den person som har det övergripande ansvaret inom verksamheten. Under ”Rektorns ansvar” i Lpo 94 står det att rektor är den som har det yttersta ansvaret att ”upprätta, genomföra, följa upp och utvärdera skolans handlingsprogram för att förebygga och motverka alla former av kränkande behandling, såsom mobbning och rasistiska beteende bland elever och anställda.”. (Lpo 94, Lärarboken, s 28) Det är också rektor som har det yttersta ansvaret att se till så att skolan har ett gott samarbete med system utanför verksamheten, t ex hemmen. Rektor har också det yttersta ansvaret att se till så att systemen inom verksamheten har ett gott samarbete. (Lpo 94, Lärarboken)

4. Material och metod

I nedanstående avsnitt kommer studiens tillvägagångssätt att beskrivas.

4.1 Val av metod

Föreliggande arbete bygger på en kvalitativ analys framför en kvantitativ, vilket innebär djupare svarsdata från ett färre antal respondenter. I en kvalitativ studie är syftet att tolka och förstå data, inte att generalisera. Metoden förefaller mer lämpad, i förhållande till framställningens syfte och frågeställningar, än andra undersökningsformer.

För kvalitativa studier är öppna intervjuer ett vanligt angreppssätt (Stukát, 2005). ”Data som utgör underlag för en kvalitativ analys är beskrivande, men en kvalitativ undersökning syftar längre än till beskrivning av det som det ställs frågor om.” Annika Lantz (1993, s 72) Materialet bearbetas därefter i en kvalitativ analys, där forskarens egen bearbetning av materialet är viktig och ses som en tillgång för tolkningen. Det är således fråga om en i någon mån subjektivisering av materialet (Stukát, 2005). Lantz menar också att: ”Kvalitativa analyser grundas ofta på ett mindre antal intervjuer eller ett mindre antal observationer.” (1993, s 72) För vår undersökning anser vi att en halvstrukturerad djupintervju är det mest lämpliga angreppssättet.

Med hänsyn till intervjuarnas erfarenhet av intervjuteknik är det lämpligast att använda en bestämd ordningsföljd för frågor och formulering, för att på bästa sätt kunna genomföra intervjun (Stukát, 2005). Eftersom intervjun är momentan till sin karaktär, är det dock nödvändigt med en viss grad av flexibilitet, då det i vissa sammanhang blir naturligt att ställa följdfrågor.

Några argument för den halvstrukturerade djupintervjuformen är att man kan ställa frågor som både kan ge fasta och öppna svar (Lantz, 1993). I motsats till den strukturerade intervjun, där det oftast är slutna frågor där respondenten endast kan välja mellan olika förutbestämda svarsalternativ. Den halvstrukturerade formen, enligt Stukát (2005) är mer anpassningsbar och följsam och på så sätt kan man ställa följdfrågor som exempelvis: ”Kan du utveckla och berätta mer?”, ”Kan du beskriva och ge oss en konkret situation?”. Detta öppnar för ett mer givande och informerande samtal där man kan komma in på nya områden samt att kunna få mer uttömmande, utvecklade och fördjupade svar. Stukát (2005, s 39) menar att ”metodikerna ger möjlighet att komma längre och nå djupare... Här utnyttjas samspelet mellan den som frågar och den som tillfrågas till att få så fullständig information som möjligt.”

Eftersom det är önskvärt med ett flertal synpunkter och åsikter om arbetssättet väljs personliga intervjuer före gruppintervjuer. Risken med gruppintervjuer är att respondenterna påverkar varandra och att det då erhålls ett slags majoritetsåsikt som ingen egentligen står för, samt att man i grupp kanske håller inne med personliga åsikter (Stukát 2005). Vid ett intervjutillfälle har dock respondenterna varit två, då de har ett nära samarbete med varandra och ändå får anses vara alltför påverkade av varandra för att eljest säkerställa individuellt präglade svar.

En fördel med intervjun, till skillnad från enkäten, är att respondenten kan iaktas då denne svarar. Man kan upptäcka mimik, kroppsspråk samt höra vilket tonfall respondenten svarar med (Stukát, 2005).

Nackdelen och svårigheten med intervjun är att metoden kräver skicklighet i intervjumetodik, goda förkunskaper samt god psykologisk förmåga. Ytterligare en nackdel kan vara att jämförbarheten mellan respondenternas svar inte är riktigt tillförlitliga och entydiga. Metoden är också tidskrävande.

Observation väljs bort därför att detta inte ger tillräckligt med underlag för att besvara aktuella frågeställningar inom given tidsram. Intervjuer väljs också, istället för observationer, därför att detta ger en djupare förståelse för systemteoretiskt förhållningssätt, och det finns svårigheter att nå en tillräckligt klar bild av vad som ska observeras. En annan anledning är att vissa perioder kanske flyter på utan konflikter och då kan man behöva längre tid med många observationstillfällen för att upptäcka något av intresse. Fråga är också om att dokumentera känslor från läraren, vilket svårtligen kan uppnås genom observation.

4.2 Urval och avgränsningar

Skolorna där läraren arbetar är utvalda på grund av att dessa arbetar utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt. Vi väljer tre skolor, för att studien ska bli mer tillförlitlig och för att vi ska få så uttömmande svar som möjligt. En annan anledning till att vi har valt tre skolor är för att upptäcka om man kan arbeta på olika sätt med ett systemteoretiskt förhållningssätt. Vi avgränsar oss dock till tre skolor, beroende på att examensarbetets omfattning inte motiverar studier av ett större geografiskt område. Fem av de sex intervjuade är slumpmässigt utvalda, men de kommer alla att vara utvalda i det avseende att de är väl insatta i ämnet och arbetar utefter det systemteoretiska förhållningssättet. Anna Boije, som är specifikt utvald, arbetar numera endast som utbildare, handledare och föreläsare inom området. Hon är dock utbildad lärare och har stor erfarenhet från skolvärlden.

Vi har valt att se på det systemteoretiska förhållningssättet främst utifrån lärarens perspektiv. Vi har alltså valt bort elevernas perspektiv (och även andra intressenters, såsom föräldrarnas, skolledarens, övrig personal och så vidare). Lärarens perspektiv är ett område som ligger oss nära, där vi även får förmoda att vi har tillägnat oss en viss förförståelse under utbildningens gång, vilket är en förutsättning för att kunna göra en kvalitativ studie med godtagbart resultat. Vi är dock medvetna om att vi kommer att beröra såväl elevers som föräldrars perspektiv i vår studie.

Slutligen har naturligtvis vårt personliga intresse varit avgörande vid valet av frågeställningar och syfte.

4.3 Genomförande av intervjuer

Vi antar att lärarnas arbetsplatser är de mest naturliga mötesplatserna i detta sammanhang, därför har vi valt att göra fältstudier. I denna miljö känner förhoppningsvis lärarna sig mer hemma och trygga än på någon annan plats. Vi är två stycken intervjuare vid varje intervjutillfälle. Vi är medvetna om att risken med att vara två som intervjuar kan vara att respondenten upplever ett underläge, som kan leda till att svaren till viss del förändras. Men enligt Stukát (2005) och oss själva, kan två personer upptäcka mer än vad en gör och därför tycker vi att detta genomförande är acceptabelt. En annan fördel med att vara två än en, kan vara att man kommer överens om att ha olika fokus och ansvarsuppgifter under intervjun, som exempelvis: intervjuare och antecknare. Samtidigt är man två stycken som kan ställa följdfrågor. Är man ensam och relativt ovan som intervjuare kan det vara mycket att tänka på. Fokus på det väsentliga, det vill säga att få ut så mycket som möjligt av intervjun, kan därmed bli begränsad.

De lärare som vill, får ta del av intervjufrågorna några dagar innan vi träffas, via e-post. Anledningen till detta är att lärarna då får möjlighet till att reflektera över sitt arbetssätt. Frågorna kanske kan bli till hjälp genom att de själva får tid till att stanna upp och fundera över hur det systemteoretiska förhållningssättet fungerar i praktiken, och hur de själva använder sig av det. Av egna erfarenheter underlättar det också att vara förberedd i de flesta sammanhang. Blir man överrumplad, kan detta framkalla nervositet vilket kan medföra att viktig information ej kommer fram.

Intervjutillfället kommer att inledas med att vi presenterar oss lite mer ingående än vi gjort tidigare via e-post, och vi kommer återigen att berätta syftet med intervjun. Den intervjuade kommer också få presentera sig, där vi får reda på bakgrundsinformation som utbildning och hur lång erfarenhet vederbörande har. Detta redovisas inte i resultatet, med hänsyn till de vi intervjuar. Anna Boije ger sitt medgivande om att vi får offentliggöra henne som person, hon liksom de andra intervjuade får däremot godkänna det vi skriver om dem. Vi kommer att informera den intervjuade om att han/hon kan avbryta intervjun när som helst om något inte känns bra, något som fördjupas i avsnittet om etikregler för genomförande av intervjuer.

För att inte missa viktig fakta registreras intervjusvaren, om den intervjuade går med på det, via ljudupptagning. Väljs anteckningsformen, gör man det efter sin egen förståelse och man kan missa viktig fakta (Lantz, 1999). För extra säkerhet kommer vi ändå att föra anteckningar, men tanken är att vi bara kommer att använda oss av den bandade informationen vid en senare bearbetning.

Avslutningsvis frågar vi den intervjuade om han/hon vill att vi ska skicka över svaren innan vi börjar bearbetningen, det är viktigt att den berörda är med på det vi kommer att referera, så att vi inte missförstår varandra. Slutligen kommer den intervjuade att få möjlighet att via e-post få ett exemplar av den slutliga versionen av det färdiga examensarbetet.

4.4 Etiska överväganden

Inför våra intervjuer gick vi igenom de etiska principerna för humanistisk samhällsvetenskaplig forskning. Vi informerade de som skulle intervjuas de fyra huvudkraven som är följande:

Informationskravet. Innan vi genomförde intervjuerna kontaktade vi skolorna, vi presenterade oss och informerade dem om vilken institution vi kom ifrån samt uppgav vårt syfte med vår studie. I samband med intervjuerna informerades de medverkande om syftet med vår studie

samt vårt tillvägagångssätt med undersökningen. Vidare berättade vi att deltagandet är frivilligt och att de när som helst under intervjun har rätt att avbryta sin medverkan. Vi informerade också om att vi kommer att ha en bandspelare under intervjun samt hur vi kommer att hantera den inspelade informationen. Vi avslutade intervjutillfället med att berätta hur resultaten kommer att användas och presenteras i vårt arbete samt hur de berörda kommer att få ta del av resultatet innan vi redovisar det och att möjligheten till att få en rapport eller sammanfattning av undersökningen finns.

Samtyckeskravet. De som medverkar i undersökningen/intervjun har rätt att självständigt bestämma om hur länge och på vilka villkor de ska delta. De får lov att avbryta sin medverkan utan att det ska innebära negativa följder för personen.

Konfidentialitetskravet. Alla uppgifter som lämnas under intervjun behandlas konfidentiellt och att den ev. privata information som ges inte kommer att redovisas om inte annat är överenskommet. Vi visar hänsyn till de medverkandes anonymitet genom att de ej behöver uppge namn och vi kommer inte i resultatet nämna personnamn eller skolnamn utan kalla skolorna för nummer och lärarna för bokstäver för att skydda deras identitet.

Nyttjandekravet. Den information som samlats in kommer endast att användas för forskningsändamål. Informationen kommer inte utnyttjas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften. Informationen som ingår i forskningsrapporten kommer att vara tillgänglig för läroböcker, tidningsartiklar etc.

4.5 Bearbetning av intervjusvaren

Intervjusvaren bearbetas genom att de bandade samtalen lyssnas av. Intervjusvaren bearbetas till ett referat som disponeras med hjälp av undersökningens frågeställningar. En lärare ville inte bli bandad under intervjun. Dennes intervjusvar behandlas ändå på samma sätt som de övriga intervjusvaren, men det finns en risk att behandlingen inte blir lika tillförlitlig som de övriga, eftersom viss information kan tappas på vägen och det kan bli en viss felkälla.

Allt material som samlas in under intervjun kan inte användas. För att vi ska kunna uppnå syftet och besvara frågeställningarna, gallras information bort som inte är relevant. Att arbeta med en löpande text är ofta ohanterligt. Det kan skapa en förståelse men blir svårhanterligt. På detta sätt förlorar man information, men det är viktigt att data överensstämmer med intervjuns frågeställningar. Detta är ett led av analysen (Lantz, 1993). Som vi tidigare nämnt väljer vi att ta med både emotionella och beskrivande svar i vår analys av intervjusvaren, eftersom vi vill djupare in i ämnet.

4.6 Utvärdering av undersökningen

Vi är medvetna om att det finns en möjlighet att resultatet hade blivit annorlunda om en annan undersökningsform hade valts. I den undersökningsform som valts får vi berättat för oss om förhållningssättet. Hade observationer istället utförts, kanske vi hade fått en annan bild av förhållningssättet.

Eftersom endast fem lärare och en utbildare intervjuas så är vår undersökning inte företrädande för alla lärare som arbetar med förhållningssättet. Vår undersökning är därför bara gällande för de personer vi intervjuat eftersom vi fått en inblick i hur just de arbetar.

I vår undersökning har lärarna haft olika utbildningar inom lärarprogrammet. Något som skulle kunna ha betydelse för hur de ser på det systemteoretiska förhållningssättet. Även

lärarnas kön och ålder kan ha betydelse för hur de svarar, något som vi, vilket tidigare nämnts, valde att inte nämna i vårt arbete för att inte röja deras identitet. Samtliga lärare hade svenskt ursprung vilket också kan ha betydelse för hur de svarade på våra intervjufrågor.

Samtliga av de skolor och lärare som vi besökte hade Anna Boije som utbildare inom förhållningssättet, vilket också kan ha haft betydelse i vårt resultat, jämfört med om skolorna haft olika utbildare.

Efter varje intervju kände vi att vi blev allt säkrare och därmed ställde andra och fler följdfrågor och fick ut mer och mer av varje intervjutillfälle. Detta kan färga resultatet.

Samtliga lärare vi mött, har var positivt inställda till förhållningssättet, vilket har påverkat vårt resultat. Hade vi intervjuat lärare som inte var lika positiva hade vi förmodligen fått ett annat resultat som varit mer negativt. Detta i sin tur hade gett oss ett mer tillförlitligt resultat, som hade varit representativt för fler lärare som arbetar med det systemteoretiska förhållningssättet.

4.7 Vetenskaplig tillförlitlighet

Detta är en kvalitativ studie och det innebär att reliabiliteten ofta är osäker på grund av det stora inslaget av subjektivitet i slutsatserna (Stukát, 2005). Vårt syfte är att undersöka det systemteoretiska förhållningssättet som ett arbetsredskap i praktiken med olika typer av konflikter. Syftet med detta arbete är alltså inte att vara forskning på den nivå där bristande reliabilitet kan vara ett problem.

Eftersom vi endast använder oss av, som vi tidigare nämnt, informationssvar från tre skolor och från ett fåtal lärare, blir den vetenskapliga tillfälligheten också begränsad till dessa platser. Vi kan inte utesluta att den skolkultur som råder på dessa skolor färgar resultatet på våra intervjuer. Skulle intervjuerna genomföras på fler skolor och i andra områden, kan vi inte bortse från att bilden av det systemteoretiska förhållningssättet skulle se annorlunda ut. Det kan heller inte uteslutas att lärarna har olika personlighet som gör att förhållningssättet blir lite olika från person till person. Därför är denna studie endast representativ för dessa skolor och dessa lärare.

Vår praktiska erfarenhet av att intervjua är begränsad, och därmed vet vi inte om vi skulle kunna få mer uttömmande svar om vi var skolade i intervjumetodik.

Användandet av bandade intervjuer ökar tillförlitligheten i och med att ingenting utesluts, vilket kan bli resultatet om man väljer att endast föra anteckningar vid intervjun. Vi är också medvetna om att hur vi tolkar och sorterar den information vi får av de intervjuade kan påverka vårt resultat.

Pilotintervjun som genomförs innan intervjun ökar också tillförlitligheten, eftersom vi då kan upptäcka eventuella brister i utformandet av frågorna.

5. Resultat

I detta avsnitt av examensarbetet presenteras intervjuerna av lärare A, B, C, D, och E. Detta görs genom att vi sammanfattar varje intervju för sig under studiens tre frågeställningar. Svaren som framkom under intervjuerna har sin utgångspunkt i intervjufrågorna, se (bilaga 4-5). Resultatet inleds med en redovisning av de svar som framkom under intervjun med Anna Boije. Därefter framförs intervjuerna med lärare A-E.

5.1 Intervju med Anna Boije

Nedan följer de svar som framkom under intervjun.

Hur kan det dagliga arbetet för lärare med deras elever se ut utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt i grundskolan?

En del av hur det dagliga arbetet kunde se ut, fick vi ta del av under teoriavsnittet, vissa upprepningar kommer ändå att göras för att helheten ska kunna upprätthållas.

I början när Anna Boije tog emot en ny klass, ägnade hon mycket tid till att träna och samtala med eleverna. På så vis lade hon grunden för förhållningssättet hos dem. När eleverna därefter hade tränat in social kompetens i ett öppet klimat, behövde hon i fortsättningen sällan lägga tid på att reda ut konflikter. När Anna Boije var verksam som lärare stämde hon ändå av någon gång per vecka med eleverna. Anledningen var att hon ville veta hur klimatet mellan eleverna var, samt att alla kände sig rättvist behandlade och sedda. Alla var tvungna att säga något, ibland hade de något att ta upp, ibland inte. Viktigt var dock att alla eleverna fick bekräftelse.

Samtalen inom det systemteoretiska förhållningssättet kan ske antingen individuellt eller i grupp. Varje lärare utvecklar sitt eget sätt att arbeta med förhållningssättet. Vilken samtalsform man väljer beror ofta på gruppen och på vilken konflikt man ska ta itu med. Det finns ingen metod som *alltid* används i systemteorin, utan de utvecklas hela tiden på olika håll.

Ringsamtalet är något Anna Boije har utvecklat och använt sig mycket av, då hon ansett att denna form ofta har passat henne och hennes elever. Syftet med samtalen är att skapa goda och trygga lärandemiljöer, där eleven kan känna sig accepterad. De förebyggande samtalen handlar i grunden om pedagogik, eftersom eleverna och läraren lär sig av varandra, då de utmanar varandras tanke-system genom att ställa frågor. Exempel på hjälpsamma fraser till läraren finns att läsa i (bilaga 3). Fungerar detta, leder det i sin tur till att även läraren känner sig tryggare i sin roll. Ett samtal eller ringsamtal kan gå till på följande sätt:

Läraren vill stämna av hur de har det i klassen och börjar med att fråga eleverna, i tur och ordning, om hur stämningen är, alla måste säga något. Skulle exempelvis Lisa inte vara tillfredsställd för att Pelle har kallt henne för diverse fula ord under veckan, får Lisa berätta vad hon har upplevt. Därefter får Pelle berätta om sina upplevelser. Pelle kan nämna flera olika svar som exempelvis:

”Nej det har jag inte sagt”, ”Jag bara skojade, och jag trodde att Lisa fattade det”, ”Ja, men Lisa sa att jag var en...”, svaret skulle kunna vara något av dessa. I detta läge skulle man kunna fråga eleverna, en i taget:

”Vad tänker du när du hör vad Lisa respektive Pelle säger?” Eleverna får möjlighet att tänka igenom situationen och läraren kan närma sig en uppfattning om hur systemet hänger

samman, kanske är det andra saker som ligger bakom, som man inte tänkte på från början. Nästa fråga till Lisa skulle kunna vara:

”Hur skulle du vilja att Pelle bemötte dig istället?” Då kanske Pelle säger:

”Men jag har inte sagt något dumt.” Läraren svarar:

”Jag hör vad du säger och jag litar lika mycket på dig som på Lisa, men om det nu är Lisas upplevelse, så måste vi lyssna på henne också.” Här skulle man kunna fråga båda eleverna om de vill bli uppfattade som personer som säger fula saker? Skulle det nu vara så att Pelle eller Lisa mot all förmodan skulle säga ”ja” på den frågan, kan man som lärare kontra med:

”Då får du också vara medveten om att det finns en risk om att du kanske kommer att bli sedd som en person som går runt och utsätter andra. Hur ska vi ha det? Har du ändrat dig?” Förhoppningsvis har eleven förstått allvaret och att samtalet kan fortsätta framåt, annars får man bearbeta det en stund till. När man har kommit så här långt kan man fortsätta med:

”Lisa vad skulle du *önska* att Pelle gjorde annorlunda?” Här får Lisas *önska* ett annat beteende från Pelle, inte en annan Pelle. Sedan kanske läraren frågar Pelle om Lisas *önskan* känns godkänd. Därefter kan Pelle få *önska* hur han vilja bli bemött av Lisa. För att underlätta för eleverna kan man fråga båda om de tycker det är bra att de i fortsättningen påminner varandra om någon skulle försäga sig och ändå säga något dumt? När båda verkar nöjda, sluter de inblandade tillsammans med läraren varsitt avtal, med ett bestämt uppföljningsmöte.

Det är alltså inte viktigt att ta reda på vem som har rätt och vem som har fel, utan att lära sig att det finns andra sätt att kommunicera på än att kalla varandra för fula saker. Så länge vi inte talar om för någon om hur vi upplever dem, så är vi med och skapar deras negativa beteende. Det är först när personen ifråga får höra om sitt beteende, som han eller hon kan reflektera över det.

Ibland kan det uppstå situationer som är emot den svenska lagen. Då har läraren skyldighet att agera och sätta en pedagogisk gräns där han eller hon markerar att detta beteende inte är accepterbart. Då behöver läraren tala med eleverna om att i Sverige har vi vissa lagar som vi måste följa, och de gäller även i skolan. Även om man fortfarande har rätt till sin upplevelse, som inte ska tystas ner, så är det noll tolerans mot dessa beteenden menar Anna Boije. Detta eftersom de strider mot lagen som alla i Sverige har skyldighet att följa. Då det sker en händelse som inte går hand i hand med lagen, finns det bara en sanning och det är den som står i lagen..

Då en lärare visar att varje individ har rätt till sin upplevelse ökar förtroendet för denne. Samtidigt innebär detta att läraren som neutral samtalsledare blir mer professionell eftersom han eller hon möter varje individ i dennes erfarenhetsvärld. Däremot kan man säga att: ”Gjort är gjort, men är vi överens om att du inte får sparka igen?” För att komma vidare kan läraren fråga eleverna: ”Vad behöver du för att inte göra det igen?”

Ibland kan det förekomma att flera elever har *önskningar* på en och samma elev då man sitter i ett ringsamtal. Redan vid andra personen som framför *önskningar* stoppar Anna Boije samtalet. Hon bekräftar gruppen genom att säga: ”Här kommer en liknande önskan på dig, men jag stoppar nu.” Anledningen är, att en lärare är anställd till att vara *allas* lärare. Det är också lättare att få med sig en elev och reda ut problemet om personen ifråga känner sig sedd, även om han/hon har kränkt andra. Bara för att en elev betar sig illa och har kränkt någon, kan man inte ”ge igen” i ren iver.

Vissa samtal kan vara förkastliga att ta upp i ring, då utförs istället samtalet enbart med de individer som konflikten berör. I ett sådant möte får samtliga berätta om sina upplevelser. Därefter kommer alla inblandade överens om hur man ska gå vidare och sluter ett avtal. Då detta är gjort berättar man för resten av klassen vilka avtal som man gemensamt har kommit fram till så att alla kan hjälpa till att påminna och stötta.

Det är viktigt att inte bara läraren har kunskap om systemteori, utan att alla elever är medvetna om att vi ingår i system och att vi påverkar och påverkas av varandra hela tiden, samt att alla har ett ansvar i detta. Även om en elev aldrig har tagit del av ett enskilt "Anna Boije-samtal", ska den eleven ändå veta hur ett går till. Att man vet att allas röst blir hörd, att det finns lika många sanningar som människor, att man tillsammans försöker hitta gemensamma sätt att åstadkommer förändringar, att man har sikte på framtiden och att alla ska bli vinnare av samtalet. Känner eleven till detta kommer denne till samtalet, om det blir aktuellt, utan att vara rädd och orolig. Anna Boije betonar att vi inte kan älska alla, men vi kan ändå lära oss att acceptera varandra.

Vilka förändringar kan lärare uppleva med systemteoretiskt förhållningssätt?

Förhållningssättet är tänkt att vara förebyggande i det dagliga arbetet, eftersom man tränar på hur man gör i konfliktsituationer. Fungerar det systemteoretiska förhållningssättet i klassen/skolan, får eleverna med sig en stor social kompetens. Kan lärarna ge eleverna de rätta verktygen, lär de sig ett sätt att förhålla sig till omvärlden, där konflikter och olikheter ingår. Eleverna lär sig att föra samtal och se sig själva och andra i ett sammanhang, och därifrån föra saker framåt.

Det är också till fördel för både elever och lärare när elever har anammat förhållningssättet för att reda ut och minimera konflikter och missförhållanden mellan sig på egen hand. Detta utan att läraren behöver vara med. Kan eleverna reda ut konflikter själva, har lärarna tränat eleverna förebyggande och pedagogiskt. I och med detta kan det förhoppningsvis bli trygga lärandemiljöer i klassen och på skolan. Anna Boije menar att för att lärande ska kunna ske är utgångspunkten trygga lärandemiljöer. Av den anledningen är inte undervisning och konflikter olika saker.

I och med detta arbetsätt slipper elever straffa ut sig själva och hamna i subkulturer, därför att man inte trivs eller känner sig obekvämt i ett system. Genom att lärarna utmanar eleverna med begrepp som: "Vad är normalt", "Hur olika får man vara", jobbar man också förebyggande mot exempelvis utanförskap. I ett öppet klimat där man arbetar förebyggande, från förskolan till nionde klass, så att negativa situationer inte upprepas, leder konflikter sällan till "mobbing", misshandel eller olaga hot. Anna Boije är övertygad att om man arbetade på detta sätt på fler skolor, skulle behovet av att diagnostisera barn inte vara så stort, utan man hade "behandlat" eleven förebyggande från början.

Både barn och föräldrar har lätt att förstå det systemteoretiska förhållningssättet och tar det till sig. Föräldrar accepterar förhållningssättet, eftersom de märker att det blir en annan typ av samtal som gynnar alla. Om föräldrarnas stödjer arbetsättet, underlättar det givetvis. Sedan förhållningssättet infördes, jobbar hem och skola mycket bättre ihop. Det är befriande för lärarna när man arbetar systemteoretiskt, inte minst eftersom man tänker på enskilda lärare som en del i ett system och inte som ensamma individer. Det blir lika ohjälpsamt att anklaga en lärare, genom att säga: "Du är...", som en elev eller förälder.

En svårighet som kan uppkomma är om en elev uppenbart har sparkat någon elev, samtidigt som många andra har sett det, kanske inklusive läraren. Då kan den som har blivit sparkad uppleva det som mycket provocerande att den person som utsatte eleven, får berätta sin upplevelse, när det var så uppenbart vem som gjort vad.

Anna Boije har fått bekräftelse av andra lärare att om hon inte hade infört det systemteoretiska förhållningssättet hade många av dem fått sjukskriva sig. Något som är ett bevis på att det sparar resurser. Anna Boije menar också att detta med att man spara in på sjukskrivningar förstår politiker, och det är också en anledning till att kommunen har infört förhållningssättet som ett skolprojekt, där alla skolor ska arbeta utifrån detta förhållningssätt.

Vilka stöd finns det för det systemteoretiska förhållningssättet i styrdokumentet?

Anna Boije anser att hon inte kan hitta ett bättre sätt att uppfylla läroplanen än det systemteoretiska förhållningssättet. Läses Lpo 94 med systemteoretiska ögon framgår det att den är skriven med detta tänkande som grund. Lpo 94 är uppbyggd utifrån föresatsen att vi lär oss genom kommunikation med andra. I Lpo 94 utgår man alltid från individ-, grupp och organisationstänkande. Läraren ska uppmärksamma var eleven befinner sig och försöka utveckla den så långt som möjligt.

Arbetar man efter ett systemteoretiskt förhållningssätt, blir alla hörda och sedda, och lärarna uppfyller styrdokumentens målsättningar. Detta eftersom de får en klar uppfattning om hur enskilda elever mår och hur det psykosociala klimatet är i klassen.

I Lpo 94 och skollagen står det också att skola och hem ska arbeta tillsammans, vilket man också återfinner i det systemteoretiska tänkandet.

I flera ämnen är ett av kriterierna för betyget godkänt att eleven ska kunna diskutera, uttrycka sin egen åsikt och ta till sig andras, vilket är utgångspunkten i det systemteoretiska förhållningssättet.

I följande avsnitt redogörs för hur de intervjuade lärarna tillämpar ett systemteoretiskt arbetssätt.

5.2 Resultat, frågeställning 1

Hur kan det dagliga arbetet för lärare med deras elever se ut utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt i grundskolan?

5.2.1 Lärare A och B

Både lärare A och B är eniga om att det systemteoretiska förhållningssättet genomsyrar hela verksamheten. De säger att de arbetar utifrån förhållningssättet fullt ut i alla lärandesituationer och situationer som uppstår runt omkring dem. Lärare A fortsätter med att säga att förhållningssättet inte enbart är en arbetsmetod, utan ett sätt att leva och förhålla sig till sin omgivning. Det systemteoretiska tänkandet stängs inte av för att man går utanför skolans väggar enligt lärare A och B, utan det följer med vart man än går. Samtidigt får man komma ihåg att alla personer ingår i olika system där man agerar olika på grund av att systemen ser olika ut. ”Jag är ju inte samma person i det här systemet (skolan) som jag är hemma med min familj, eller när jag går ut med mina vänner”, säger lärare A.

I det systemteoretiska förhållningssättet anser lärare A och B att allas röster är lika mycket värda. Lärarna anser inte att det inte finns någon som ljuger eller hittar på, då varje individ

har rätt till sin upplevelse. Lärarna ser också att varje individ handlar utifrån sin situation, beroende av vilka erfarenheter de har med sig sedan tidigare. Båda lärarna säger också att det dagliga arbetet med det systemteoretiska förhållningssättet kan skilja sig något åt eftersom man har olika personlighet, men att man ändå delar samma grundsyn.

Lärare A och B fortsätter med att berätta att varje klasslärare har regelbundna samtal om hur klimatet är i klassen och på skolan. Samtalen kan också handla om hur eleverna exempelvis vill bli sedda av de andra i klassen eller på skolan. Hur samtalen ser ut och hur ofta de hålls är dock olika från klass till klass. Uppstår det däremot en negativ situation på lektionstid, om exempelvis någon säger något opassande, så tar man som lärare tag i det direkt. Hur det går till rent konkret tycker lärare A och B är svårt att svara på, eftersom det beror på omständigheterna som t ex. vilken undervisningsform man bedriver just för tillfället.

En gång i veckan har lärarna även mentorstid med en grupp elever, då elever och lärare har öppna diskussioner om hur veckan har varit. Lärarna har alltid samma elever, och grupperna består av cirka 12 elever. Detta att ha en öppen och en rak kommunikation anses viktigt, enligt lärare A och B. På skolan pratar man *med namn*. T ex. om man sitter i ett ringsamtal och varje person ska berätta om de har gjort något dumt mot någon annan eller om det är någon som känner sig illa behandlad av någon, så säger man vem det var som fick en att känna så. Annars kanske den personen som gjort något inte vet att den andra personen tog illa vid sig, och kan inte förändra sitt negativa beteende. Ofta handlar det kanske bara om ett missförstånd, som kan redas ut då man talar med namn.

Det är en process för elever att ändra sitt beteende. Därför är det viktigt att man berömmar varje litet framsteg eller förändring. För vissa elever går det fort medan det kan ta ett par år för andra, säger lärare A. Lärare A och B brukar fråga eleven själv hur lång tid han eller hon tror sig behöva för att ändra sitt beteende. Vissa klarar det på den tiden de sagt, andra behöver mer tid. Under processens gång är det viktigt att man lyssnar på eleven, men också att man ser det positiva även om eleven faller tillbaka i sitt gamla beteende. Läraren och den berörda eleven gör ett *avtal* tillsammans, så att båda vet vad som gäller framöver. Man kommer också överens om ett uppföljningssamtal. Därefter går man ut med detta i klassen så att klasskamraterna också vet vad avtalet är. Klasskamraterna kan då hjälpa till och påminna honom eller henne om det skulle behövas. Under sådana här processer har man kontinuerliga samtal i klassen, samt enskilt med eleven.

Det tar tid att arbeta efter det systemteoretiska förhållningssättet, menar lärare B. Men fortsätter med att säga att det inte finns något annat sätt att lösa det på. För om man låter konflikten fortlöpa så tar det också tid och energi från lektionen. Lärarna poängterar vikten av att det finns en trygg lärandemiljö på skolan. Skulle eleverna inte känna sig trygga så lär de sig inte ändå.

5.2.2 Lärare C

Lärare C anser att förhållningssättet är djupt rotat i lärarnas arbete med eleverna, och det har därmed blivit ett naturligt inslag i det dagliga arbetet. Förhållningssättet används främst vid samtal med elever, men också när föräldrarna är inkopplade i samband med elevkonflikter. Däremot tycker lärare C personligen inte att förhållningssättet kommer i användning i andra sammanhang.

Grundstommen i detta förhållningssätt är enligt lärare C samtalet med eleverna. Har en konflikt uppstått är det viktigt att alla röster från de inblandade blir hörda. Alla ska få berätta

om sina upplevelser och känslor vid konflikten. Som lärare skuldbelägger eller anklagar man inte någon elev, utan man lyssnar och försöker förstå vad som egentligen har hänt. Man kommer därmed bort från syndabockstänkandet. När läraren lyssnat på eleven eller eleverna, beroende på vilka som varit inblandade, fortsätter samtalet med att läraren frågar de berörda vad man ska göra för att det ska bli bättre i framtiden, så att man kan gå vidare. Fokus ligger alltså i nuet med sikte mot framtiden och inte på det förgångna betonar lärare C. Efter samtalet lämnas inte eleverna, utan det bestäms ett uppföljningssamtal inom den närmsta framtiden (efter cirka en vecka). På detta sätt följer läraren upp konflikten, tills problemet lagt sig. Lärare C tycker det är viktigt att ta i itu med konflikter, även om det innebär att lektionen och kunskaperna läggs åt sidan. I första hand samtalar man med de elever som konflikten berör, därefter kopplas föräldrar in och i tredje och sista hand har man så kallade ringsamtal där hela klassen får säga sin uppfattning om konflikten. Lärare C uppger även att det inte är några särskilda ord eller uttryck som man strävar efter att undvika att använda.

De yngre eleverna är duktiga på att komma på egna förslag eller lösningar för att komma vidare, de äldre har däremot inte lika lätt att sätta ord på ett förändrat beteende. De kan behöva mer hjälp från en vuxen.

För att det dagliga arbetet ska kunna hållas vid liv är det viktigt med de fortlöpande vidareutbildningarna eller handledningarna som bedrivs i kollegiet. Minst ett par gånger per termin kommer Anna Boije till skolan och hjälper till med detta. Lärarna får då ta upp det som de tycker är relevant att diskutera. Ibland kan det handla om specifika problem med elever, hur man vill bli sedd som lärare, eller hur man som lärare kan stötta varandra på bästa sätt. Anna Boije kan också ge förslag på konkreta lösningar när det gäller svåra konflikter med elever. I och med dessa kontinuerliga träffar och återkopplingar håller lärarna förhållningssättet vid liv. Lärare C talar också om att det på sikt kan bli möjligt att dessa handledningstillfällen kommer att utökas.

Nyanställda lärare genomgår en introduktionskurs i systemteoretiskt förhållningssätt med Anna Boije.

5.2.3 Lärare D

Tanken är att man i början av varje läsår arbetar med systemteoretiskt förhållningssätt och talar med eleverna om innebörden av förhållningssättet. Förhållningssättet används i samtal med eleverna dels när en konflikt uppstått men också i förebyggande syfte av konflikter.

Det systemteoretiska förhållningssättet är ett förhållningssätt som ska genomsyra hela verksamheten. Det är inte en metod som man plockar fram i specifika situationer, betonar Lärare D. Utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt är det viktigt att man lyssnar på varandra, att eleverna ska känna att de blir lyssnade på och får berätta sin upplevelse av situationen. Trots att någon gjorde något som inte var särskilt bra, har den eleven fått berätta sin upplevelse och blivit lyssnad på utav en vuxen, vilket är viktigt.

I konfliktsituationer ser man framåt, går vidare och fastnar inte i exakt information om vem som gjorde vad eller när. Man är inte intresserad av eller ute efter vem som har rätt och fel, eller att peka ut någon ”skurk”. Istället fokuserar man på hur man kan gå vidare och hur man kan lösa detta fortsättningsvis.

Samtalen är centrala i förhållningssättet. Samtal sker varierat i mindre eller större grupper allt utefter de förutsättningar som råder. Då diskuteras olika ämnen såsom t ex. värderingar, vad

som hänt under veckan, något aktuellt som hänt under veckan på skolan såsom klotter, ”Vad ska vi göra åt det?” eller såpor på TV, ”Vad tycker vi om det?”.

När en konflikt uppstår lyssnar den vuxne på alla inblandades röster och samlar information utan att skuldbelägga någon. Man sätter sig ner med berörda personer för samtal, då varje person får berätta om sin upplevelse av situationen. Ibland är det till och med så att man får hämta en tredje person. Eleverna lär sig snabbt att den som talar först inte på något sätt har ”patent” på sanningen, berättar Lärare D. Efter samtalet följer man upp konflikten med ett uppföljningsmöte, exempelvis veckan efter, då man stämmer av hur det har gått i veckan. Uppföljningsmötena kan se lite olika ut beroende på typen och nivån på konflikten.

I det systemteoretiska förhållningssättet, när en konflikt uppstår, tittar man alltid på situationen i ett sammanhang, betonar Lärare D. Ofta finns det förklaringar i den personens värld till varför han/hon beter sig som den gör.

Barn och ungdomar kan ofta försvara sig och ha taggarna utåt, vilket kan göra att konflikten kan bli svår att lösa. Då kan det vara så att man måste bryta samtalet och göra ett avtal. Avtalet kan vara t ex att man bestämmer att fram till i morgon eftermiddag måste eleverna lämna varandra ifred. Dagen därpå ses man igen för att kolla upp hur det gått och avtalar ett nytt uppföljningsmöte om så behövs.

I samtalet har samtalsledaren en neutral roll och ska inte ta ställning för eller emot. Som samtalsledare får man inte lov att säga ordet *varför*, exempelvis ”Varför gjorde du så?”. Detta ligger i det systemteoretiska förhållningssättet, berättar Lärare D. När man använder ordet *varför* då måste man försvara sitt beteende med en gång, menar Lärare D. Istället säger man: ”Hur tänkte du när du gjorde så?” eller ”Hur tänkte du när du knuffade in Kalle i väggen?”. En följdfråga skulle kunna vara: ”Skulle det kunna ha varit så att Kalle upplevde det som om att han blev knuffad in i väggen?”

Ordet *mobbing* används inte på skolan. Istället säger man att man blir utsatt för kränkande behandling. Detta därför att man inte ser att det finns någon skala i förfarandet. Om någon upplever att man blivit kränkt så spelar det ingen roll hur mycket eller hur ofta man blir utsatt utan upplevelsen av att man har blivit kränkt räcker för att det ska vara tillräckligt.

Timmar för konflikt-/problemsamtal är inte schemalagda utan sker på undervisningstimmarna. Man tar sig tid och hittar tillfällena att tala med varandra om det som har hänt. Löser man inte de konflikter som råder kan man ändå inte ha en fungerande undervisning, menar Lärare D, men säger därefter att det dock skulle vara önskvärt med timmar avsatta för samtalen.

Läraren önskar att eleverna tog med sig förhållningssättet efter skoltiden men tror inte att så är fallet. Läraren menar att sättet man har hemma i sin familj, är det sätt som råder och det som eleven bär med sig.

För att underhålla förhållningssättet bland personalen på skolan, träffas arbetslaget vid flera tillfällen under terminerna. Föreläsare inom området, Anna Boije, kommer till varje arbetslag och hjälper till med de behov som är aktuellt. Alla nyanställda på skolan, genomgår en introduktionskurs i förhållningssättet samt läser boken ”Samverkan för barn som behöver”, av Inga Andersson.

5.2.4 Lärare E

På denna skola har varje klass en gång i veckan à 50 minuter så kallad mentorstid med sin klasslärare, då man arbetar aktivt med förhållningssättet. Detta sker varierat i enskilda samtal och helklassamtal. Vid enskilda samtal är det konflikter bland elever som reds ut och vid helklassamtal sker så kallade ringsamtal, då man samtalar om konflikter som berör alla i klassen eller andra frågor inom olika ämnen som behöver lyftas fram.

Förhållningssättet genomsyrar hela arbetet på skolan. Läraren menar att man har förhållningssättet i sig, i sitt sätt att vara. Systemteoretiskt förhållningssätt handlar om att skapa förståelse för varandra och att respektera varandras röster. I förhållningssättet utgår man ifrån tanken om att alla befinner sig i olika situationer och att man handlar utifrån den situationen. Alla människor har en upplevelse av en situation och alla har rätt till sin upplevelse. Det är ingen som kan ta ifrån någon sin upplevelse. Man utgår också ifrån föresatsen att alla personer gör sitt bästa utifrån sin situation man befinner sig i just då. Man talar heller inte *om* någon person utan ska tala *med* personen.

Vikten av att man talar *med* varandra är stor, betonar Lärare E. Eleverna ska känna att de alltid kan komma till en vuxen och berätta om det uppstår något problem.

När en konflikt uppstår tar man tag i problemet med en gång. Läraren gräver inte så djupt i själva konflikten, utan är mer lösningsfokuserad och går in i samtalet helt neutral med t ex. frågan: ”Vad har hänt här?” Lärarens roll är inte att säga vem som har *rätt* eller *fel* eller vara ute efter att döma någon, utan läraren låter varje elev få en chans att förklara sin upplevelse av situationen och varför den gjorde som den gjorde. Utifrån det försöker man sedan hitta en lösning på hur man ska kunna komma vidare. Läraren och eleven/eleverna gör också en överenskommelse och en uppföljning på konflikten. Med uppföljningen är det meningen att man stämmer av hur det har gått med lösningen på problemet och ser hur man går vidare.

Lärare E berättar också att i de fall då t ex. en elev har känt sig kränkt eller inte blivit sedd av läraren, frågar man eleven: ”Vad önskar du att jag ska göra för att hjälpa dig?”, ”Hur skulle du vilja att jag gjorde istället?”

I ringsamtalen lyfts frågor som man vill diskutera och ta upp i helklass. Det kan exempelvis handla om: Hur skulle du vilja bli sedd? Frågan får gå runt i ringen till varje elev där eleven får uttala sig. På det här sättet blir allas röst hörd och man kan tillsammans diskutera hur man ska hjälpa varandra till en förändring. Skulle en elev exempelvis vilja bli sedd som mindre blyg, då är det inte bara den personen som ska förändra sitt beteende, utan hela gruppen måste vara med och förändra. Tanken om att man ser till hela gruppens konstellation och att en förändring inte bara ska ligga på den personen som önskar en förändring, ligger i det systemteoretiska förhållningssättet säger lärare E.

Lärarens arbete går också ut på att alla ska få känna sig accepterade. Lärarna förmedlar till eleverna att man inte behöver tycka om alla, men man måste acceptera varandra. Man kan inte välja bort någon! Lärare E berättar också att på skolan använder man inte ordet *mobbing* utan istället säger man att man upplever sig utsatt.

5.3 Resultat, frågeställning 2

Vilka förändringar kan lärare uppleva med systemteoretiskt förhållningssätt?

5.3.1 Lärare A och B

Man anser att allas röst är lika mycket värd. Det finns inte någon som ljuger eller hittar på, enligt systemteoretiskt förhållningssätt. Innan lärare A började arbeta med det systemteoretiska förhållningssättet kunde fraser som ”du ljugar” eller ”det där har du hittat på” sägas av lärare till elever. Detta är något som aldrig skulle ske nu. Nu ställer man istället nyfikna frågor och vill förstå hur eleven tänker, säger Lärare B. Nu läggs heller inte så mycket energi på att försöka reda ut vad som hände. Istället försöker man att blicka framåt och diskuterar tillsammans med eleven hur man ska gå tillväga framöver så att det inte händer igen. Man gör också en överenskommelse mellan lärare och elev och ställer frågor som t ex: ”Hur ska vi göra så att det inte händer igen?”, ”Vilken hjälp behöver du här?”.

Lärare B upplever det värdefullt att man inom det systemteoretiska förhållningssättet skiljer på *personen* och på vad personen *gör*. När lärarna berättar det för eleverna upplever lärarna att man kan få en annan ingång i samtalet och eleverna kan därmed slappna av. Lärare A menar att eleverna kan många gånger vara rädda för att läraren ska tycka sämre om eleven och ge dem sämre betyg om de gjort något.

En annan förändring som både lärare A och B upplever med förhållningssättet är att eleverna blir lyssnade på och att eleverna därmed känner större förtroende för lärarna. Eleverna upplever det då inte som om man är ute efter att ”sätta dit någon”, utan att man vill hjälpa dem. Ett exempel som lärarna tog upp: Kalle har slagit sönder 150 rutor. Ännu en ruta har blivit sönderslagen. Man tror att det är Kalle som gjort det, eftersom han slagit sönder 150 rutor tidigare. Men Kalle säger att det inte är han. Då måste man lyssna på honom.

En förändring man ser med arbetssättet är att man inte pratar *om* utan *med* personer. Lärare A säger att om lärare pratar *om* en elev gör den det på ett sådant sätt som om eleven stått bredvid och lyssnat.

En stor fördel med att arbeta utifrån det systemteoretiska förhållningssättet är att alla är ansvariga för alla, säger lärare B. Ser man att någonting händer på t ex. en rast tar man tag i det direkt även om det inte är ens egen elev. En annan fördel är att lärare har samma grundsyn. Det är en trygghet för lärare att veta att man har likvärdigt bemötande gentemot elever.

Lärare B säger att det är bra att arbeta utifrån det systemteoretiska förhållningssättet då man ofta slipper ta itu med de större problemen. Detta eftersom man tar tag i de mindre direkt då de uppstår. Därför hinner det sällan bli stora problem.

Lärare B upplever att man utifrån systemteoretiskt förhållningssätt samarbetar mer och att man får ett mer öppet och positivt klimat kollegorna emellan samt mellan lärare och elever. Genom att lärarna är goda föredömen lär sig också eleverna hur de på ett bättre sätt ska förhålla sig till varandra.

5.3.2 Lärare C

Lärare C ser i stort sätt bara positiva förändringar i och med användandet av förhållningssättet. Lärarna har, som tidigare sagts under punkt 5.3, kommit bort från *syndabockstänkandet*, eftersom alla berättelser är lika mycket värda. Lärare C tycker det är

lättare att föra samtal med eleverna när man använder sig av detta förhållningssätt. Lärare C säger också att samtalen är annorlunda i och med att lärare C ställer en annan typ av frågor, men läraren kan inte förklara på vilket sätt frågorna skiljer sig jämfört med tidigare. Innan var lärare och elever frustrerade i dessa konfliktsituationer, det märker lärare C inte av på samma sätt nu. Har eleverna varit med om samtalen ett par gånger, så känner de igen sig i modellen och de känner sig därmed hemma i förhållningssättet. Lärare C tror också att eleverna till sin fördel tar med sig samtalsmodellen när konflikter uppstår senare i livet, exempelvis på gymnasiet eller på arbetsplatser.

De negativa förändringar som lärare C ser är att det svårt att få tid och resurser till samtal och handledning. Det finns inga extra resurser att backa upp med, som exempelvis en vikarie som kan "hoppa in" när lärare behöver reda ut konflikter.

5.3.3 Lärare D

Lärare D upplever att arbetssättet medför en ökad respekt på skolan. Framförallt ser läraren en ökad respekt från lärares sida gentemot eleverna. Utifrån förhållningssättet slår man inte fast hur det *är* utan man lyssnar och skapar sig en bild därigenom. Man kan lätt vara för snabb att döma och visa att det är den personen som gör fel men med ett systemteoretiskt förhållningssätt ser man till och tar hänsyn till sammanhanget där problemet uppstår. Därmed dömer man heller inte personer lika snabbt.

Som lärare hanterar man situationer lugnare därför att man går inte in i konflikten och behöver inte lägga några värderingar i konflikterna. Man pekar inte ut någon "skurk" och därmed blir eleverna inte skuldbelagda. I och med det så blir inte jag som lärare heller utpekad för att vara den där läraren som lätt blir arg på vissa elever. Förhållningssättet gör att man som lärare känner sig tryggare och det resulterar även i att eleverna blir tryggare.

Uppföljningsmötena i samband med konflikter får eleverna att känna sig tryggare, tror Lärare D. Med hjälp av uppföljningsmöten behöver eleverna inte ha rädslan för att det kan bli värre efter man har berättat om konflikten för en lärare, utan känner en trygghet i att konflikten blir uppföljd.

Genom att man lyssnar på varandra och eleverna känner sig lyssnade på, bygger man upp ett förtroende för varandra och får ett bra klimat, som med hjälp av systemteoretiskt förhållningssätt kan förebygga konflikter menar Lärare D. Läraren upplever att arbetssättet gör att det inte lika många gånger utvecklas större konflikter. Läraren ser också att eleverna blir duktiga på att hitta egna lösningar.

Att ha ett arbetssätt som genomsyrar hela verksamheten gör att lärarna arbetar likvärdigt med förhållningssättet. Lärare D poängterar att arbetet inte sker i samma grad bland lärarna på skolan. Läraren upplever också så många fördelar med arbetssättet så att läraren ser svårigheter att arbeta på en skola som inte arbetar utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt.

5.3.4 Lärare E

Lärare E kan se många positiva förändringar med förhållningssättet. Läraren upplever att arbetssättet bidrar till känslan av att alla på skolan har ansvar för alla. Med utgångspunkt i förhållningssättet kommer man bort ifrån syndabocktänkandet eller tanken att peka ut vem som har rätt och fel. Läraren anser det också positivt att alla har rätt till sin upplevelse och att man inte kan bli fråntagen den. Med det sättet att tänka fastnar man inte i diskussioner om

vad den ena eller andra gjorde eller inte gjorde utan alla har rätt till sin upplevelse av situationen och ska få berätta den.

Genom ”ringsamtalen”, då allas röst ska få bli hörd, skapas ett öppet klimat som gör att eleverna vågar öppna sig för varandra. Detta gör att gruppkänslan stärks. Att lyfta aktuella problem i helklass bidrar också till att mindre konflikter rensas bort och förebygger uppkomsten av större konflikter.

Att man inte pratar *om* utan *med* personen gör att prat bakom ryggen försvinner. Läraren kan se att eleverna har fått in en vana att man måste sätta sig ner och tala med varandra när något uppstår som inte känns okej. Detta bidrar också till ett förebyggande av konflikter.

Trots att man lägger mycket tid på att tala med elever om konflikter upplever lärare E att man vinner tid med arbetssättet. Eftersom mycket tid läggs åt konfliktlösning så löser sig de faktiska konflikterna betydligt enklare när man har en grund att stå på.

Lärare E tror inte att man kan undvika konflikter helt, men med hjälp av systemteoretiskt förhållningssätt tror läraren att man kan lära sig hur man kan arbeta med konflikter och lära sig att hantera dem på ett bättre sätt.

5.4 Resultat, frågeställning 3

Vilka stöd finns det för det systemteoretiska förhållningssättet i styrdokumentet?

5.4.1 Lärare A och B

Lärare A och B ansåg att hela första sidan i Lpo 94, gick att koppla ihop med det systemteoretiska förhållningssättet. I skolans värdegrund under rubriken ”Grundläggande värden” står det följande:

Det offentliga skolväsendet vilar på demokratisk grund. Skollagen (19985:1100) slår fast att verksamheten skall utformas i överensstämmelse med grundläggande demokratiska värderingar och att var och en som verkar inom skolan skall främja aktning för varje människas egenvärde och respekt för vår gemensamma miljö (1 kap. 2§).

Skolan har en viktig uppgift när det gäller att förmedla och hos eleverna förankra de grundläggande värden som vårt samhällsliv vilar på.

Människolivets okränkbarhet, individens frihet och integritet, alla människors lika värde, jämställdhet mellan kvinnor och män, samt solidaritet med svaga och utsatta är de värden som skolan skall gestalta och förmedla. I överensstämmelse med den etik som förvaltas av kristen tradition och västerländsk humanism sker detta genom individens fostran till rättskänsla, generositet, tolerans och ansvarstagande.

Undervisningen i skolan skall vara icke-konfessionell. Skolans uppgift är att låta varje elev finna sin unika egenart och därigenom kunna delta i samhällslivet genom att ge sitt bästa i ansvarig frihet. (Lpo 94)

Vidare på första sidan i Lpo 94 i värdegrunden under rubriken ”Förståelse och medmänsklighet” står det att läsa:

Skolan skall främja förståelse för andra människor och förmåga till inlevelse. Omsorg om den enskildes välbefinnande och utveckling skall prägla verksamheten. Ingen skall i skolan utsättas för mobbning. Tendenser till trakasserier skall aktivt bekämpas. Främlingsfientlighet och intolerans måste bemötas med kunskap, öppen diskussion och aktiva insatser. (Lpo 94)

Lärarna A och B tog upp skolans uppdrag om att skapa goda samhällsmedlemmar, samt varje individs rätt att bli lyssnade på står också skrivet i Lpo 94.

5.4.2 Lärare C

Denna fråga kunde lärare C inte besvara.

5.4.3 Lärare D

Lärare D svarar att kring punkten om kränkande behandling, finns det mycket stöd för förhållningssättet. Läraren berättar vidare att skolan har påbörjat arbete med att titta på styrdokumentet och hur det stämmer mot arbetssättet.

5.4.4 Lärare E

I skolans värdegrund Lpo 94 finns mycket stöd för arbetssättet. Läraren pekar på punkterna som står under skolans normer och värden såsom t ex:

- Skolan ska sträva efter att varje elev respekterar andra människors egenvärde, tar avstånd från förtryck och kränkande behandling.
- Alla som arbetar i skolan skall utveckla elevernas känsla för samhörighet, solidaritet och aktivt motverka trakasserier och förtryck av individer eller grupper och visa respekt för den enskilda individen och utgå ifrån demokratiska förhållningssätt.
- Läraren skall tillsammans med eleverna utveckla regler för arbetet och samvaron.

6. Analys

Nedan följer en jämförande analys av de svar som framkom under samtliga intervjuer med lärare A-E. Likt resultatet kommer analysen att följa studiens tre frågeställningar.

6.1 Analys av frågeställning 1

Hur kan det dagliga arbetet för lärare med deras elever se ut utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt i grundskolan?

Lärarnas dagliga arbete utifrån det systemteoretiska förhållningssättet kan se lite olika ut från lärare till lärare, även om likheterna är de mest uppenbara. Analysen kommer att kartlägga de skillnader och likheter intervju svaren har gett för att ringa in vad som utgör det systemteoretiska förhållningssättet.

Vissa lärare har gjort förhållningssättet till sin livsstil och använder det därmed i alla sammanhang både i och utanför skolan. Denna syn, att det är ett sätt att leva, ser vi tydligt i intervjun med lärare A och B. Lärare E säger att man har förhållningssättet i sig, i sitt sätt att vara. Lärare C betonar istället att förhållningssättet är något som läraren använder främst i samband med sina elever och ibland med föräldrar, men inte i andra sammanhang. Här kan vi se en markant skillnad av hur lärarna förankrar förhållningssättet personligen. Däremot har vi fått ta del av att alla intervjuade verkar hålla med om att förhållningssättet genomsyrar hela arbetet på skolan och det har blivit djupt rotat i arbetet med eleverna.

Något annat som lyfts fram i samtliga intervjuer är den stora betydelsen av själva samtalet. Lärare C säger att samtalet med eleverna är grundstommen i det systemteoretiska förhållningssättet, alla måste få berätta sin upplevelse av och av konflikten och sina känslor inför den. Lärare E använder sig av en snarlik formulering som säger att alla människor har en upplevelse av situationen och alla har rätt till sin upplevelse, medan lärare A och B anser

att allas röst är lika mycket värd. I avsnittet med lärare D kan vi läsa att det är viktigt att eleverna lyssnar på varandra och att man känner sig lyssnad på och får berätta sin upplevelse av situationen.

I samtalet *skuldbelägger* läraren inte någon, i och med att man inte utser någon *syndabock* i konflikten. Ett skuldbeläggstänkande är uteslutet i det systemteoretiska tänkandet, enligt lärare C, D och E. Lärare A och B använder sig däremot inte precis av dessa uttryck, men de uttrycker ändå att det är viktigt att eleverna känner förtroende för lärarna och att deras uppgift inte är att sätta dit dem. Något annat som framstår som mycket centralt i förhållningssättet är att fokus ligger i nuet och på framtiden. Efter att lärare C har lyssnat på de inblandades versioner av en händelse, frågar läraren de berörda hur man ska göra för att det ska bli bättre i framtiden. Lärare D ser också framåt och vill inte fastna i exakt information om vem som gjorde vad, eller när. Lärare E uttrycker sig med att säga att man inte gräver så djupt i själva konflikten, utan försöker se situationen mer lösningsinriktat. Med detta menar läraren att varje elev får förklara sin upplevelse av situationen och varför den gjorde som den gjorde. Att alla får förklara sin upplevelse har vi hört flera gånger, men lärare E väljer att se det lösningsinriktat och det uttrycket har vi inte sett hos de andra vi intervjuat.

I och med samtalen kommer vi in på begreppen mentorstid och ringsamtal med eleverna, vilket verkar vara något som är centralt i det systemteoretiska förhållningssättet, för att hålla tänkandet vid liv. Vid dessa stunder verkar många ämnen kunna diskuteras, allt ifrån hur veckan har varit, till vad vi tycker om såpor på TV, eller hur man vill bli sedd. Lärare A, B och E har kontinuerlig avsatt tid med eleverna, vilket inte lärare C och D har, de får ta tid från sin egen undervisning när de tycker att det behövs. Båda tycker det är viktigt att konflikter reds ut och de har inget emot att lägga sin egen undervisning åt sidan för detta, även om lärare D gärna skulle önska att det fanns avsatt tid.

Under dessa ringsamtal finns det tid för en stunds eftertänksamhet för eleverna. Dessa samtal verkar dock se olika ut från lärare till lärare. Lärare C säger att hon i sista hand har ringsamtal, efter att först har haft samtal med eleven och dess föräldrar. De andra lärarna ger en helt annan bild av ringsamtalet. Lärare D använder i och för sig inte begreppet ringsamtal, men man får ändå en bild av hur läraren samtalar med eleverna på olika sätt. I intervjun med lärare A, B och E får vi också en utförlig bild av ringsamtalen, men lärare A och B betonar också att samtalen kan se olika ut från klass till klass. Under denna intervju framkommer också hur viktigt det är med en rak och öppen kommunikation, ett exempel på denna öppna dialog kan då vara att en elev tar upp om de känner sig illa behandlade av någon annan inför hela klassen. Lärare A och B går inte via enskilda samtal med elev och föräldrar innan de går över till ringsamtal, alltså en markant skillnad i konflikthanteringen jämfört med lärare C. Lärare E reder ut konflikter i enskilda samtal med elever och i ringsamtalen tar läraren upp konflikter som berör alla.

Detta leder oss in på det *avtal* som lärare A, B och D pratar om. Avtalet handlar oftast om förändringar av ett visst beteende. När avtalet är slutet, går man ut med detta till den övriga klassen, kan vi läsa i intervjun med lärare A och B. Lärare D beskriver och använder begreppet *avtal* på ett annat sätt. Ett avtal sluts i situationer då någon elev har taggarna utåt, och konflikten kan vara svår att lösa. Avtalet handlar då inte om något förändrat beteende, utan kan i detta sammanhang istället bli att eleverna ska lämna varandra ifred till exempelvis imorgon eftermiddag. Lärare A, B och D och använder samma begrepp men på olika sätt.

Beskrivningen av samtalsledaren, det vill säga läraren, framstår som neutral hos lärare D och E. Samtalsledaren ska enligt dem inte leta efter rätt eller fel. Lärare D säger att man inte ska använda sig av frågor som *varför*, exempelvis ”*Varför* gjorde du så?”. Enligt läraren ligger detta i det systemteoretiska förhållningssättet, istället ska läraren fråga: ”Hur tänkte du...?”. Ställer läraren frågan *varför*, måste eleven försvara sitt beteende med en gång. Lärare E uttrycker däremot motsatsen med att som neutral samtalsledare fråga: ”Vad har hänt här?”. Lärare C strävar inte efter att undvika vissa ord i sitt dagliga arbete med förhållningssättet.

Fortsatt på samma tema - ord - förtjänar det att understrykas att lärare D och E inte använder sig av ordet *mobbing*. Anledningen till att lärare D undviker ordet är att läraren inte ser någon skala i förfarandet. Läraren föredrar i enighet med lärare E att använda ordet *utsatt* istället. Lärare E har däremot inte motiverat användandet av ordet.

Enligt lärare A, B finns det vissa skillnader i det dagliga arbetet med det systemteoretiska förhållningssättet lärare emellan. Detta på grund av att det inte går att bortse från att förhållningssättet präglas av lärarnas egen personlighet.

Det är flera av dem som vi har intervjuat som har berättat hur viktigt det är att ha uppföljningssamtal efter ett konfliktsamtal. Eleverna ska känna att lärarna bryr sig och inte släpper problemet bara för att det verkar vara löst för stunden. Samtliga intervjuade lärare gör denna uppföljning för att stämma av hur det har gått sedan sista mötet.

Tidigare lyftes det fram att (ring-) samtalen med eleverna kunde handla om hur man ville bli sedd. Liknande samtal har förts i kollegiet enligt lärare C. Vid ett handledningstillfälle med Anna Boije fick lärarna berätta hur de ville bli sedda som lärare, och hur man som lärare kunde vara till stöd för varandra. Detta kan visa på att förhållningssättet kan användas ganska brett, i och med att läraren kan använda liknande samtalsteknik med eleverna som lärarna själva använder sinsemellan.

På lite olika sätt kommer alla de intervjuade, utom lärare C, in på benämningar som system, sammanhang och att se på hela gruppkonstellationen. Lärare E förklarar att en förändring inte ska ligga på en enskild person, utan det är hela gruppen som måste bidra till en förändring, detta ligger i det systemteoretiska förhållningssättet menar lärare E. Lärare D beskriver det på ungefär samma sätt och säger att man tittar på situationen i ett sammanhang när en konflikt uppstår, detta utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt. Lärare A och B pratar i och för sig om system, men till en början gör de inte det på riktigt samma sätt, och i samma sammanhang som de övriga lärarna. De betonar i och för sig att personer ingår i olika system, men fokus ligger istället på att man är olika person i olika system som i hemmet och på skolan. Men längre fram i intervjun kan vi ändå läsa att när en lärare och elev har kommit överens om ett avtal som vi beskrivit tidigare, går man ut med detta i klassen, så att eleven får hjälp av sina klasskamrater att bli påmind om avtalet. Här kan man också urskilja ett gruppansvar, vilket stämmer väl överens med vad lärare E sagt om ansvar.

6.2 Analys av frågeställning 2

Vilka förändringar kan lärare uppleva med systemteoretiskt förhållningssätt?

Samtliga lärare vi intervjuat uttrycker att de upplever positiva förändringar med förhållningssättet. Man ser ett ökat samarbete och ett mer öppet och positivt klimat på skolan, såväl lärarna sinsemellan som mellan lärare och elever. Man upplever också att förhållningssättet bidrar till känslan av att alla på skolan har ansvar för alla.

Merparten av lärarna uttrycker att alla elevers berättelser är lika mycket värda. Elever blir nu mer lyssnade på, och alla har rätt att få göra sin röst hörd, samt att alla har rätt till sin upplevelse av en situation. Gemensamt för lärarna är också att dessa menar att man inte är ute efter att hitta vem som har rätt eller fel eller att skuldbelägga någon för en händelse på samma sätt som man kan ha gjort tidigare.

Lärare A, B och C framhåller att man har kommit bort ifrån ”syndabockstänkandet”, som tidigare också nämnts under analys av frågeställning 1, punkt 5.3. Lärarens uppgift blir inte att ”sätta dit” någon utan att hjälpa eleverna till en lösning av problemet. Lärare B påpekar också särskilt att man skiljer på *personen* och vad personen *gör*.

Lärare D upplever att eftersom man med förhållningssättet inte behöver lägga några värderingar i konflikterna och att man skiljer på *person* och vad personen *gör*, känner man sig lugnare och tryggare. Man lyssnar till varje elev och sen skapar man sig en bild av händelsen. Man blir därmed inte lika snabb på att döma personen. Lärare E framhåller att föresatsen om att alla har rätt till sin upplevelse medför att man idag inte fastnar i diskussioner om vad den ena eller andra gjorde eller inte gjorde.

Samtliga lärare är eniga om att man i ett systemteoretiskt förhållningssätt inte lägger så mycket tid på att försöka reda ut vad som egentligen hände i en konfliktsituation, utan istället blickar man framåt och försöker i samtal med eleven komma fram till en lösning på problemet. Man frågar eleven vad eleven själv tycker att man kan göra för att det inte ska hända igen eller vilken hjälp han/hon behöver för att det inte ska upprepas.

Lärare C framhåller att samtalen löper lättare numera och att konfliktsituationerna inte blir lika frustrerande därför att med ett systemteoretiskt förhållningssätt ställer läraren andra typer av frågor. Lärare D framhåller att eleverna känner större trygghet nu när de vet att konflikterna följs upp av ett uppföljningsmöte med en lärare. Eleverna är därför inte längre rädda för att berätta för en lärare om en konflikt.

Lärare D anser att arbetssättet ger en ökad respekt för eleverna och att det medför en ökad respekt för varandra på skolan, både lärare och elever, eftersom man numera har ett förhållningssätt att lyssna mer på varandra.

Samtliga lärare ser att systemteoretiskt förhållningssätt förebygger konflikter. Med hjälp av förhållningssättet kan ett positivt och öppet klimat skapas, som gör att eleverna vågar vara öppna och raka mot varandra.

Såväl lärare A, B som E betonar att man nu utgår ifrån tanken att tala *med* personer och inte *om* personer. Man märker att prat bakom ryggen försvinner och att man får vanan att tala med varandra direkt när något uppstår. Detta minskar risken för missförstånd och att konflikter växer sig stora.

Lärare E understryker också vikten av ringsamtalen där allas röst ska få bli hörd. Lärare D upplever att genom att man lyssnar på varandra och eleverna känner sig lyssnade på, bygger man upp ett förtroende för varandra och får ett bra klimat som med hjälp av systemteoretiskt förhållningssätt kan förebygga konflikter.

Lärare E tror inte att man kan undvika konflikter helt, men med hjälp av systemteoretiskt förhållningssätt tror läraren att man kan lära sig hur man kan arbeta med konflikter och lära sig att hantera dem på ett bättre sätt.

Lärare A, B och D uttrycker att de ser en fördel med att lärare arbetar utifrån ett gemensamt förhållningssätt. I dag har man ett arbetssätt som skall genomsyrar hela verksamheten och som medför att alla har samma grundsyn. Det är en trygghet både för lärare och elever att veta att lärarna har likvärdigt bemötande gentemot eleverna.

Vad samtliga lärare framhöll var också att detta arbetssätt tar tid men att det är väl använd tid som lönar sig i längden. Den grund man har arbetat fram med eleverna medför att när det väl uppstår problem kan de lösas lättare. Lärare C uttrycker dock att det kan vara svårt att få tid och resurser till samtal och handledning.

De intervjuade lärarna var överens om att de gärna ville fortsätta att arbeta utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt. Lärarna upplevde så många fördelar med arbetssättet att de ser svårigheter i att arbeta på en skola där man inte utgår ifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt.

6.3 Analys av frågeställning 3

Vilka stöd finns det för det systemteoretiska förhållningssättet i styrdokumentet?

Lärare A, B och E svarar på ett ungefär likvärdigt på frågan om vilka stöd det systemteoretiska förhållningssättet har i styrdokumentet. Alla tre trycker på vikten av att man enligt förhållningssättet ska visa respekt för andra människor och att detta ska ske på demokratiska grunder. Lärare A och B nämner också att utifrån Lpo 94 ska skolan som verksamhet ansvara för att skapa goda samhällsmedlemmar genom att man bland annat visar varandra respekt och genom att eleverna får lära sig ta ansvar.

Vad som också är gemensamt för lärarna A, B, D och E, är att man i Lpo 94 funnit stöd för att man ska ta avstånd från kränkande behandling av andra människor. Detta är något som de anser stämmer väl överens med det systemteoretiska förhållningssättet. Att man ska ta avstånd från kränkande behandling är något som står klart och tydligt på flera ställen i Lpo 94, anser lärare D. På den skola som lärare D arbetar på har man precis börjat med att studera vilka stöd som det systemteoretiska förhållningssättet har i styrdokumentet.

Såväl lärare A, B som E nämner värdet av att man sätter individen i fokus samt att man tar hänsyn till dennes unika personlighet både då det gäller att sätta upp regler och hur man ska lära. Alla som verkar inom skolan har ett ansvar för att det är ett gott arbetsklimat bland alla som vistas där. Detta ska ske genom att alla tar hänsyn till varandra som individer.

Rätten att bli lyssnad på är något som lärare A och B också nämner som en viktig punkt som överensstämmer med skolans styrdokument.

Lärare C anser sig inte kunna svara på frågan.

7. Diskussion

Följande avsnitt behandlar personliga slutsatser av studien, mot bakgrund av den teori som belyses i början av examensarbetet, våra tankar och reflektioner kring förhållningssättet samt fördelar, nackdelar och konsekvenser med det systemteoretiska förhållningssättet. Slutligen berörs intressanta framtida forskningsområden kring ämnet.

Våra slutsatser av studien är följande: De skolor som har besökts och de lärare vi pratat med kring det systemteoretiska förhållningssättet tycks arbeta på ett relativt likvärdigt sätt, trots att de arbetar på olika skolor och har skilda erfarenheter sedan tidigare. Att lärarna visar upp likheter i sitt sätt att arbeta, beror sannolikt på att de har samma utbildare och eventuellt har läst samma litteratur inom området. Dock har de intervjuade lärarna påpekat att förhållningssättet tillämpas olika från person till person, på grund av personliga skillnader. Detta utgör trots allt inget problem, eftersom kollegorna ändå delar samma grundsyn gällande systemteoretiskt tänkande.

Överlag har undersökningen givit svaret att det systemteoretiska förhållningssättet genomsyrar hela verksamheten, där det tillämpas. Detta har vi uppfattat som en stor och viktig del i det dagliga arbetet. Det kan handla om vilka frågor man ställer till eleverna som kan föra dem framåt i sin utveckling. Det handlar också om vilken inställning man har till eleverna. Om eleverna visas förtroende samt stötts i sin utveckling, att t ex. utveckla nya vanor eller kunskaper, kommer framsteg ske både snabbare och på ett mer positivt sätt, något som samtliga personer i teoriavsnittet lyfter fram. Att flera olika system samspelar för att hjälpa individen framåt i sin mognad är något som Andersson (1999) Öquist (2003) Bronfenbrenner (enligt Björklid & Fischbein, 1996; Klefbeck & Ogden 1995; Rasmusson, Hyvönen & Mellberg, 2004) Furman (2003) förespråkar.

Alla de intervjuade lärarna påpekade betydelsen av att varje person ska få göra sin röst hörd och har rätt till sin upplevelse. De framhöll också att samtalen med eleverna var något som var viktigt inom systemteoretiska förhållningssättet. Samtalen skedde i regel kontinuerligt i någon form med alla eleverna. Då man hade samtal i helklass skedde detta gärna i ringsamtal. Då lyfts frågor som berör olika aktuella ämnen som t ex: Hur har vi det i klassen? Aktuella händelser eller problem som uppstått på skolan, vad gör ni på rasten? Hur är vi mot varandra och hur vill man bli sedd? Andersson (1999) uttrycker att i systemteori är det viktigt att uppmärksamma och reflektera över vilka förändringar som kan göras i klassen, och försöka upptäcka vad var och en kan ha för del i problemet. Det är precis detta som blir resultatet av de ringsamtal som förs i helklass. Genom att ha ringsamtal lyfter man fram konflikter och andra sätt att tänka för eleverna, samt låter dem på ett medvetet sätt påverka systemet som de ingår i. Detta sker genom att de får bidra med sina tankar och synpunkter samt eventuella lösningar på problem och konflikter.

Öquist (2003) berättar om det cirkulära frågandet, den frågeteknik man använder för att undersöka system. Metoden bygger på en cirkulär kunskapsteori, där man uppmärksammar sammanhanget mellan systemets olika delar. Detta genom att bilda hypoteser om helheter och mönster samt ta reda på vad som hänger ihop med vad. Den cirkulära frågetekniken bygger på att medvetandegöra ”klienten” om egna tankemönster och därmed få ny kunskap. Vi ser i detta sammanhang en koppling till det de intervjuade lärarna kallar *ringsamtal*.

Vid vissa problemsituationer kan det vara mer gynnsamt med enskilda samtal än ringsamtal. Vid dessa samtal försöker läraren tillsammans med eleven hitta nya vägar till en lösning för

ett önskvärt beteende. Då är man noga med att sluta avtal med denne som offentliggörs i helklass. Därefter har man också regelbundna uppföljningssamtal för att inte lämna en elev ensam med ett problem.

Vidare framhöll samtliga lärare att man inte uppehöll sig vid själva problemet eller konflikten utan istället önskade uppmärksamma situationer då det aktuella problemet *inte* föreligger, samt därigenom raskt komma till en lösning på problemet. I detta sammanhang har vad Öquist betonar betydelse - att sättet vi definierar och tänker kring problem bestämmer vilka mål vi sätter upp för att lösa det och därefter vilka lösningar vi väljer. Detta är något som även framgår av Målberg & Sjöbloms modell (2004) *Lösningfokuserad pedagogik*. Likaså Andersson (1999) framhåller vikten av att uppmärksamma när det *inte* är ett problem.

Samtliga intervjuade lärare uttryckte att de upplevde positiva förändringar med det systemteoretiska förhållningssättet. Lärarna ser ett ökat samarbete och ett mer öppet och positivt klimat på skolan, såväl lärarna sinsemellan samt mellan lärare och elev. Det upplevs också att förhållningssättet bidrar till känslan av att alla på skolan har ansvar för alla.

Lärarna ansåg att systemteoretiskt förhållningssätt förebygger konflikter. Med hjälp av förhållningssättet kan ett positivt och öppet klimat skapas, som gör att eleverna vågar vara öppna och raka mot varandra. Vanan att ta tag i problem medan de är små, samt att man lyfter aktuella problem och frågor i helklass medför att mindre konflikter rensas bort och förebygger uppkomsten av större konflikter. Vi uppfattade att det rådde nolltolerans mot yttranden och handlingar som kunde te sig kränkande mot de i ens närhet. Vi kan härmed se stora fördelar med att arbeta utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt, då det finns stora möjligheter att uppnå styrdokumentens krav. Lpo 94 genomsyras av de normer och värden som ska finnas inom skolan. Det står att läsa att allt som sker inom verksamheten ska grunda sig på demokratiska värderingar samt att alla former av kränkande behandling ska motarbetas. Att arbeta systemteoretiskt är att arbeta utifrån skolans styrdokument, framhöll Anna Boije under intervjun. Samtliga lärare i vår studie, förutom lärare C, kunde se flera överensstämmelser med förhållningssättet och styrdokumentet.

Att kontakten mellan föräldrar och lärarna blivit bättre tack vare förhållningssättet är något annat som lärarna upplever vara av stort värde. Föräldrarna är över lag nöjda med att skolan arbetar efter systemteorin. Även på denna punkt kan ett arbete med förhållningssättet leva upp till Lpo 94 och skollagens förväntningar, i och med att förhållningssättet gynnar ett samarbete med hemmen.

Urie Bronfenbrenner (enligt Björklid & Fischbein, 1996; Klefbeck & Ogden 1995; Rasmusson, Hyvönen & Mellberg, 2004) pekar på vikten av att olika system i barnets närhet samspelar med varandra. Detta är något som även Inga Andersson (1999) framhåller beträffande samarbetet mellan hemmet och skolan. Lärare D trodde inte att eleverna skulle komma att ta med sig förhållningssättet när eleven lämnar skolan. Läraren tror att om hemmen har andra förhållningssätt än vad skolan har, blir det hemmets regler som får råda och det sättet som eleven bär med sig. I detta sammanhang kan vi se samband med det Urie Bronfenbrenner (enligt Björklid & Fischbein, 1996; Klefbeck & Ogden 1995; Rasmusson, Hyvönen & Mellberg, 2004) menar, dvs. att en individs mikronivå och mesonivå samspelar med varandra. En viktig faktor är hur kontakten mellan individens närmiljöer ter sig, alltså i det här sammanhanget hur familjen och skolans samspel ser ut. Bronfenbrenner menar vidare att det är viktigt att närmiljöerna samarbetar och kompletterar varandra för ett gemensamt syfte, annars kan systemen istället motverka varandra.

Öquist (2003) talar om hur allt hänger ihop i kretslopp och rör sig tillsammans, vilket vi berör i teoriavsnittet. Öquist säger att genom att ändra perspektiv från individen till individen i sitt sammanhang, möjliggörs nya sätt att behandla och lösa problem. Detta visar sig tydligt när lärarna vi intervjuat berättar att man i det systemteoretiska förhållningssättet, i problemsituationer, alltid tittar på sammanhanget och det system som eleven befinner sig i, för att försöka förstå eleven och för att kunna hjälpa eleven till en lösning.

Vidare talar Öquist (2003) om att den som har systemteoretisk utgångspunkt för sitt arbete, inte tar parti för någon enskild del utan har hela systemet framför ögonen. Detta är synsätt är genomgående i de intervjuades svar - att lärarna har en neutral roll och där man lyssnar till alla inblandades upplevelser, samt att allas röster är lika mycket värda. Läraren är heller inte ute efter att döma eller skuldbelägga någon, ej heller att peka ut någon eller tala i termer om vem som gjort rätt och fel.

Även Ben Furman (2003) understryker att olika system samspelar med varandra i ”Jag kan”-metoden. Han menar att så många som möjligt i barnets närhet ska vara ett stöd i barnets utveckling av nya kunskaper. Detta tankesätt genomsyrar den arbetsmetod han tagit fram.

Eftersom lärarna har svårt att se och ge exempel på svårigheter eller negativa faktorer med förhållningssättet väcks tankar kring om ifall någon grundlig utvärdering har gjorts av förhållningssättet, där både positiva och negativa faktorer vägts mot varandra. Att lärarna inte framhåller nackdelar med förhållningssättet kan bero på att de vant sig vid att tänka i positiva termer och att inte fokusera på de negativa. Möjligheten finns också att de inte har provat på någon annan metod att hantera konflikter, och därför inte har något direkt att jämföra med.

För att det systemteoretiska förhållningssättet ska ge resultat, anser vi att det är nödvändigt att läraren har tagit förhållningssättet till sig samt att läraren generellt använder det i sitt beteende och bemötande. Läraren måste besitta förmågan att skapa en så trygg, öppen och positiv miljö, att eleverna vågar öppna sig både gentemot varandra men även mot läraren. Dessutom ser vi det som nödvändigt att läraren har en god förmåga att kunna kommunicera och få eleverna att känna sig bekväma i samtalen. Vidare tror vi att en kontinuerlig träning i förhållningssättet behöver ske ofta för att nå ett bra resultat.

Vi vill även påstå att ett arbete utifrån ett systemteoretiskt förhållningssätt kräver att skolan har tydliga regler, vilka måste följas, annars ser vi risken att elever kan ”smita undan” det han/hon gjort genom att skylla på att det var ”min upplevelse av situationen”.

Vi tycker det är viktigt att nämna att vi i gruppen haft diskussionen att utan konflikter kan ingen utveckling ske, eftersom det är i konflikterna man möts och kan se varandras olikheter, och man får bättre förståelse för varandra. Om man i en grupp skulle ta bort konflikter skulle den psykosociala utvecklingen mellan individerna avstanna.

7.1 Utvärdering av studien

Om vi skulle utföra undersökningen igen hade vi valt att använda oss av samma typ av metod - öppna intervjuer. Vi anser att intervjun var lämplig som metod, eftersom vi befann oss i ett utgångsläge med begränsad kunskap om området. Efter ett par intervjuer märkte vi dock att vissa intervjufrågor som t ex. frågor om lärarens bakgrund inte gav så mycket information som kunde användas till resultatet, men ändå var användbara i den bemärkelsen att skapa oss en bild och bakgrund av personen vi intervjuade. Som tidigare nämns under punkten 4.7 vetenskaplig tillförlitlighet, lade vi märkte till att vi fick ut mer information efter varje intervjutillfälle och vi blev skickligare på att ställa följdfrågor som kunde ge oss väsentlig information. För att förhindra detta hade man kunnat utföra fler provintervjuer innan man gick ut och intervjuade de som skulle medverka i studien.

Vidare är vi medvetna om, som tidigare behandlats i metodavsnittet, att det resultat vi fått fram berör de lärare som är positivt inställda till ett systemteoretiskt förhållningssätt. Hade vi däremot intervjuat lärare som tidigare arbetat på dessa skolor men som slutat för att de varit negativt inställda till förhållningssättet samt haft negativa erfarenheter, så hade resultatet blivit annorlunda.

Vi ser det som väsentligt att här i vår diskussion lyfta det faktum att det finns en svårighet med att säkert uttala huruvida det som de intervjuade lärarna sagt om förhållningssättet är enbart ett systemteoretiskt tänkande, eller om det är ett mer allmänt förfaringssätt inom problem- och konflikthantering. Som ett exempel på detta kan nämnas att det inom systemteoretiskt förhållningssätt skiljs på *person* och på vad personen *gör*. Av vår handledare har vi förstått att denna tanke inte är specifik endast för systemteoretiskt förhållningssätt utan även kan återfinnas inom andra arbetssätt. För att göra en djupare bedömning av detta hade det varit nödvändigt att ta del av litteratur som behandlar andra förhållnings- och konflikthanteringssätt.

7.2 Problematisering av det systemteoretiska förhållningssättet

Nedan följer en redogörelse för de nackdelar och fördelar som vi kan se med det systemteoretiska förhållningssättet.

7.2.1 Nackdelar med förhållningssättet

En nackdel vi ser med det systemteoretiska förhållningssättet skulle kunna vara att man utifrån förhållningssättet är *för* rak i sin kommunikation och i sin kritik mot andra. Detta skulle kunna medföra att någon tar illa upp. Det skulle kunna vara så att det inte passar för vissa elever att i grupp tala om hur man vill bli sedd, eller vem som har kränkt en. Kanske tycker vissa elever att det är en jobbig situation som de bävar för. Dessa elever kanske inte trivs i klassen och har redan en tuff situation. Att då blotta sig och tala om sina känslor för dem som man kanske inte trivs ihop med kan i dessa situationer vara att utsätta eleverna för ännu mer obehag.

Vissa elever har över lag svårt att prata om sina känslor, och att då göra det i en större grupp kan kännas obehagligt och besvärande. En del elever har lättare att kommunicera genom att teckna, andra genom att göra musik eller att spela teater. Detta är dock något som det systemteoretiska förhållningssättet inte innefattar. Förhållningssättet bygger på att man samtalar och uttrycker sig i ord. Detta är något som en del elever kan ha svårt för och därför kan det vara väsentligt att tänka på att man kan behöva komplettera deras uttrycksmöjligheter genom bild, musik eller teater såsom tidigare nämnts.

Något annat som är viktigt att lyfta är att förhållningssättet tar tid från den övriga undervisningen i skolan. Vem av lärarna ska avsätta denna tid från sina lektioner?

7.2.2 Fördelar med förhållningssättet

Vi anser att det systemteoretiska förhållningssättet är en trygghet för oss lärare. Vi ser att man som lärare kan känna en säkerhet i att ha en gemensam syn och ett gemensamt förhållningssätt på skolan som genomsyrar hela arbetet. Lärare får därmed ett instrument att hantera situationer med, vilka annars kunde ha varit svårhanterliga. Att man arbetar utifrån en gemensam grundsyn medför ökad förståelse mellan lärarna. T ex. när det uppstår en problemsituation mellan lärare och elev och eleven sen söker upp en annan lärare för att få hjälp och stöd, vet den läraren hur den första läraren har bemött den eleven.

Lärare i våra intervjuer uttrycker, som vi tidigare nämnt i intervjuaren, att relationen mellan kollegorna blir bättre tack vare förhållningssättet. Man känner att en ökad respekt gentemot varandra infunnit sig på skolan samt att ett positivt och öppet klimat skapats. Detta ser vi som viktiga och positiva fördelar. Att där skapas en miljö med känslan av att alla har ansvar för alla, ser vi är av stor betydelse för trivsel och ett produktivt lärande.

En annan fördel, som tidigare nämnts i början av diskussionen, som en lärare tog upp i en intervju, är att eftersom man tar tag i de mindre konflikterna direkt då de uppstår förhindrar man att mindre konflikter växer sig stora. Genom att man även för en diskussion med eleverna, om att ett kränkande beteende mot någon annan inte är acceptabelt, inte ens enligt svensk lag, förebyggs eventuella konflikter som kan uppstå. Detta att man talar *med* personer och inte *om* personer, vilket tidigare nämnts, anser vi vara av stort värde med förhållningssättet. Även detta förebygger konflikter och är ett riktigt och rättvist sätt att förhålla sig till människor.

Vår studie behandlar förhållningssättets påverkan sett ur lärarens perspektiv, men det är svårt att undvika att inte komma in på hur eleverna blir berörda av förhållningssättet, eftersom arbetet i skolan medför ett nära samspel mellan lärare och elev. Därför vill vi även lyfta fram de fördelar vi ser med systemteoretiskt förhållningssätt som är av värde för eleven själv. En av fördelarna är att elever redan från ett tidigt stadium i skolan får en vana att kommunicera kring sina upplevelser. Eleven får en stor social kompetens, kunskapen om att kunna förhålla sig till omvärlden samt att kunna se sig själv i olika sammanhang. Eleven får verktyg för att hantera konflikter och samtala. Samtidigt får de lära sig att lyssna till andra personer i dess omgivning när de berättar om sina upplevelser. Eleverna får chans att ge och ta emot kritik på ett bra sätt.

7.3 Konsekvenser som arbetssättet har för läraryrket

Vi är positivt inställda till det systemteoretiska förhållningssättet efter våra möten med dem vi intervjuat samt efter det vi läst. Eftersom det systemteoretiska förhållningssättet inte är en metod som man plockar fram bara då och då, utan är ett ständigt förhållningssätt för hur man bemöter, samtalar och ser på andra människor, tror vi att det är hållbart ur flera synpunkter.

Om man som lärare arbetar efter det systemteoretiska förhållningssättet tror vi att man har mycket goda möjligheter att skapa en bra arbetsmiljö för såväl vuxna som barn inom skolan – en arbetsmiljö där alla trivs och som gynnar det livslånga lärandet. Detta gäller ifråga om att tillägna sig ”skolkunskap”, men också när det gäller den utveckling som sker inom varje individ dagligen.

För oss som blivande lärare och för våra kommande elever kommer vår undersökning om hur man kan använda sig av systemteorin i skolan att vara av stor betydelse. Vi tror att det systemteoretiska förhållningssättet kommer att följa oss genom vårt arbete tillsammans med eleverna, och vara avgörande för hur vi bemöter dem i det dagliga arbetet, både vid konflikter och i det förebyggande konfliktarbetet. Vi kommer förmodligen att bemöta kollegor och föräldrar på ett annat sätt än vad vi hade gjort om vi inte genomfört denna studie. Vi kommer nu att vara mer lyhörda för personer och deras tankar och upplevelser.

Kanske kommer vår undersökning att påverka våra framtida arbetsplatser, elever, kollegor och föräldrar. Förhoppningsvis blir man på skolan så positivt inställd till systemteoretiskt förhållningssätt att man väljer införa förhållningssättet i verksamheten. För övrigt tror vi att undersökningen kan vara ett underlag till att utveckla en handlingsplan inom skolverksamheten över den psykosociala miljön.

7.4 Framtida forskning

Under arbetets gång har det väckts nya funderingar hos oss som vi skulle vilja undersöka vidare. Vad som skulle kunna ligga till grund för vår nästa studie skulle kunna vara vad förhållningssättet innebär och åstadkommer utifrån elevernas perspektiv. Tankar vi resonerat kring är:

- Hur upplever eleverna att klimatet är på skolan där man arbetar, utifrån det systemteoretiska förhållningssättet?
- Mår eleverna bättre på en skola där man arbetar utifrån förhållningssättet än elever som går på en ”vanlig” skola?
- Har dessa elever bättre studieresultat än elever som går på skolor som inte arbetar efter det systemteoretiska förhållningssättet?

En annan fråga som vi undrat över är om lärarna som arbetar på en skola där man tillämpar det systemteoretiska förhållningssättet har ett bättre psykiskt välbefinnande än lärare som arbetar på skolor där man inte arbetar systemteoretiskt. Vi har funderat kring om antalet sjukskrivningar bland lärare skiljer sig åt mellan de olika skolorna.

7.5 Alla blir vinnare!

Slutligen vill vi knyta an till vår titel – ”Alla blir vinnare!”. Med det menar vi att vi ser att med det systemteoretiska förhållningssättet kan alla vara en vinnare. Allas röst ska få bli hörd, alla har rätt till sin upplevelse, ingen skuldbeläggs eller blir utpekad för att göra rätt eller fel. Förhållningssättet utgår ifrån att man respekterar varandra och har förståelse för varandra. Tankesättet om att alla människor utgår ifrån sina erfarenheter och sin upplevda verklighet samt gör sitt bästa utifrån den situationen man befinner sig i, gör att man blir bemött på ett respektfullt och förstående sätt.

Utgångspunkt från dessa tankar och ett sådant förhållningssätt, anser vi, gör alla till vinnare!

Referenser

Böcker

Andersen, Tom (2003). *Reflekterande processer: samtal och samtal om samtalen*. Stockholm: Mareld.

Andersson, Inga (1999). *Samverkan för barn som behöver*. Stockholm: HLS.

Björklid, Pia & Fischbein, Siv (1996). *Det pedagogiska samspelet*. Lund: Studentlitteratur.

Engquist, Anders (1984). *Om konsten att samtala: en bok för människor i kontaktyrken*. Stockholm: Rabén & Sjögren.

Furman, Ben (2003). *Barn är smarta, jag kan – metoden för kreativ problemlösning*. (Lyckow Bäckman Cecilia, övers.) Stockholm: Natur och kultur.

Jorgensen, M. & Schreiner, P. (2001) *Fighter-relationer – Barns kamp med vuxna*. Göteborg: Ninac.

Klefbeck, Johan och Ogden, Terje (1995). *Barn och nätverk*. (Degerman Jane, övers.) Stockholm: Liber utbildning.

Lantz, Annika (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.

Lundahl, Christian & Öquist, Oscar (2002). *Idén om en helhet – Utvärdering på systemteoretisk grund*. Lund: Studentlitteratur.

Läraryrkesförbundet (2001). *Lärarens handbok, Skollag, Läroplaner, Yrkesetiska principer*. Stockholm: Läraryrkesförbundets förlag.

Lärarnas riksförbund (2003) *Läraryrkesboken*. Stockholm: Lärarnas riksförbund.

Målberg, Kerstin & Sjöblom, Maud (2004). *Lösningssinriktad pedagogik*. (3:e rev upplagan). Smedjebacken: Mareld.

Pollak, Kay (odaterad). *Att växa genom möten*. Stockholm: Hansson & Pollak Videoutbildning AB.

Stukát, Staffan (2005). *Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.

Svenska skrivregler (2000). Utgiven av Svenska språknämnden. Stockholm: Liber.

Åberg, Karin (1995). *Bland stjärnor och syndabockar: om hur man skapar ett gott samarbetsklimat i klassrummet*. Solna: Eklund.

Öquist, Oscar (2003). *Systemteori i praktiken*. Växjö: Gothia.

Film

Carlsson, V. (reporter). (2002) *Anna Boije och konflikterna* [film]. Utbildningsradion.

Internet

Boije A. (1999) *En kort repetition och tips kring ett systemiskt förhållningssätt.*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/\\$FILE/Bilaga_C.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/$FILE/Bilaga_C.doc)

Boije A. & Burton S. (u.å.) *Ett systemiskt förhållningssätt till utvecklingssamtal och utvecklande samtal.*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/\\$FILE/Bilaga_D.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/$FILE/Bilaga_D.doc)

Engquist A. (u.å.) *Några principer som kan bidra till utvecklande kommunikation*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/\\$FILE/Bilaga_A.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/$FILE/Bilaga_A.doc)

Engquist A. (u.å.) *Tio punkter för dåliga och bra samtalsledare*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/\\$FILE/Bilaga_B.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/00466567/$FILE/Bilaga_B.doc)

Lindblad, E. & Åkerberg M. (2005) *Det professionella samtalet i skolan & strategier för samtal*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/\\$FILE/Det%20professionella%20samtalet%20i%20skolan%20&%20strategier%20f%C3%B6r%20samtal.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/$FILE/Det%20professionella%20samtalet%20i%20skolan%20&%20strategier%20f%C3%B6r%20samtal.doc)

Loven, A. (u.å.) *Utvecklingssamtal som grunden i kvalitetsarbetet*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/\\$FILE/Utvecklingssamtal%20som%20grunden%20i%20kvalitetsarbetet.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/$FILE/Utvecklingssamtal%20som%20grunden%20i%20kvalitetsarbetet.doc)

Månsson, H (2004) *Grundskolan och demokratin*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/\\$FILE/Grundskolan%20och%20demokratin.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/$FILE/Grundskolan%20och%20demokratin.doc)

Olsson, C. (u.å.) *Teori och praktik i samklang*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/\\$FILE/Systemteori%20-%20teori%20och%20praktik%20i%20samklang.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/$FILE/Systemteori%20-%20teori%20och%20praktik%20i%20samklang.doc)

Rasmusson, B. & Hyvönen, U. & Mellberg, L. (2004) *Utvärderingsmöten i BBIC – En studie av barns delaktighet och medbestämmande*

Hämtat 2005-11-09, från

<http://www.socialstyrelsen.se/NR/rdonlyres/9F1CA37F-02A4-406F-BA8E-DD399B71A0C1/2755/200412333.pdf>

Westerberg, L. (u.å.) *Tjugo år i särskild undervisningsgrupp*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/\\$FILE/Tjugo%20år%20i%20särskild%20undervisningsgrupp.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/$FILE/Tjugo%20år%20i%20särskild%20undervisningsgrupp.doc)

Etikregler för humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning

Hämtat 2005-11-17, från

<http://kursportal.student.gu.se/data/LAU350ht05/Kursmoment/hsetikregler.pdf>

Handlingsplan för en positiv psykosocial arbetsmiljö (u.å.)

Hämtat 2005-11-01, från

<http://www.skola.molndal.se/sinntorp/arbetsmiljo/default.htm>

Handlingsplan 2003-2004 för en positiv psykosocial arbetsmiljö (u.å.)

Hämtat 2005-11-01, från

<http://www.almas.skola.molndal.se/>

Ibland kan det vara en fördel med att gå med istället för emot... (u.å.)

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/\\$FILE/Ibland%20kan%20det%20vara%20en%20fördel%20med%20att%20gå%20med%20istället%20för%20emot.doc](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0044753A/$FILE/Ibland%20kan%20det%20vara%20en%20fördel%20med%20att%20gå%20med%20istället%20för%20emot.doc)

Läraakademin, (u.å.) *Utvecklande samtal i skolans värld – ett nätverk av specialpedagoger i Göteborgsregionen*

Hämtat 2005-11-02, från

[http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0043DBE7/\\$FILE/akademiusi sv.pdf](http://www.larakademier.nu/web/larakademier.nsf/Documents/0043DBE7/$FILE/akademiusi sv.pdf)

Övrigt

Anna Boije. Opublicerat material. annaboije@telia.se

Bilaga 1

De femton stegen

Steg 1 – Att omvandla problemet till en färdighet.

Börja med att motivera eleven till att vilja tillägna sig en ny färdighet. Man talar om hur man vill att han/hon ska bete sig istället eftersom eleven saknar kunskapen om hur han/hon ska agera. Att säga till eleven att *inte* göra så eller att *sluta* göra så är inte samma sak som att tillägna sig en ny färdighet (Furman, 2003).

Steg 2 – Kom överens om vad eleven behöver tillägna sig för ny färdighet.

En fördel är om flera personer i elevens närhet talar om för honom/henne att detta är en bra kunskap att kunna samt varför. Då man arbetar med de äldre eleverna är det bra att man frågar dem vad de vill lära sig så att de känner sig delaktiga och medbestämmande. Medan för de yngre barnen brukar man bara kunna tala om för dem vad de bör kunna (Furman, 2003).

Steg 3 – Vilka fördelar finns det med den nya färdigheten?

Här kan personer i elevens närhet tala om vilka fördelar de ser med att tillägna sig den nya färdigheten. Det kan t ex vara mamma, pappa, syskon och vänner m fl. Om man arbetar med metoden i klassen kan man låta eleverna stötta varandra i mindre grupper, och låta dem tala om vilka fördelar de ser med den nya kunskapen. Eleven själv kan säkert också se fördelar som han/hon kan räkna upp (Furman, 2003).

Steg 4 – Ge färdigheten ett namn.

På så sätt blir det mer lekfullt och lustfyllt (Furman, 2003).

Steg 5 – Välj en magisk vän.

Den magiska vännen kan vara en tecknad figur, ett djur eller vadhelst eleven vill ha som vän. Tanken är att den magiska vännen ska vara ett stöd och tröst vid motgångar under processen att tillägna sig den nya färdigheten. Vännen ska också påminna eleven om de gånger då han/hon faktiskt lyckats samt när det är dags att öva på färdigheten. Den magiska vännen ska helt enkelt hjälpa eleven att känna motivation att vilja fortsätta samt att känna sig säker i det nya beteendet (Furman, 2003).

Steg 6 – Stöd från omgivningen.

Stödpersonerna ska hela tiden finnas där som stöd vid motgångar och dela glädjen då det går bra för eleven. Från stödpersonen ska eleven få beröm och uppmuntran som ska öka självförtroendet. Eleven är den som bestämmer vem han/hon vill ha som stödpersoner. Det kan t ex. vara vänner, syskon, föräldrar, mormor och morfar, farmor och farfar samt den stödgrupp som eleven kan tänkas ha i klassen (Furman, 2003).

Steg 7 – Hjälpt eleven att bygga upp självförtroendet.

Om personer i elevens närhet visar att de tror på dennes förmåga att tillägna sig den nya färdigheten så smittar denna övertygelse gärna av sig. Det är också viktigt att man motiverar varför man tror på eleven, samt att man bekräftar att det är en svår uppgift att lära sig (Furman, 2003).

Steg 8 – Hur ska färdigheten firas?

Att fira då färdigheten har tillägnats kan ge eleven en motivation till att vilja och orka fortsätta öva och träna. Om man gör detta i klassen kan firandet ske kollektivt med alla (Furman, 2003).

Steg 9 – Definiera färdigheten.

Genom att be eleven berätta och visa hur man gör då man tillägnat sig den nya färdigheten tar man reda på om han/hon har förstått vad den innebär (Furman, 2003).

Steg 10 – Gör projektet offentligt.

Genom att låta eleven gå ut och berätta om vilken färdighet som han/hon håller på att tillägna sig så kan denne få fler personer som stöd. Detta kan göras genom en ”väggtidning” där eleven kanske ritar sin magiska vän, skriver vad färdigheten heter samt vilka stödpersonerna är. Man kan också ha en arbetsbok där man skriver om de framsteg som eleven gjort. I boken kan också stödpersonerna skriva uppmuntrande ord (Furman, 2003).

Steg 11 – Öva på den nya färdigheten.

För att kunskapen ska bli till en vana är det viktigt att eleven får möjlighet att träna på hur man beter sig då. Detta sker lättast genom rollspel. Här är det också viktigt att man bekräftar för eleven att det är en svår färdighet att tillägna sig, att man är imponerad samt att man ber eleven berätta hur han/hon gick tillväga under rollspelet (Furman, 2003).

Steg 12 – Hur vill eleven bli påmind?

Genom att göra upp med eleven om hur denne vill bli påmind vid ett bakslag minimerar man chansen att eleven känner sig misslyckad då det händer, bakslag är nämligen vanliga och helt naturliga. Har man då gjort upp om påminnelsen innan så är det lättare att uppleva den som en hjälp istället för en tillrättavisning. Prova genom rollspel om påminnelsen fungerar (Furman, 2003).

Steg 13 – Fira framgången.

Då eleven och de vuxna är överens om att färdigheten är befäst så är det dags att fira. Då har eleven möjlighet att tacka alla som stöttat och hjälpt till under projektets gång. Om eleven inte tillägnat sig färdigheten kan det bero på att den är för svår, att han/hon inte förstår vad färdigheten innebär eller att man inte övat tillräckligt mycket (Furman, 2003).

Steg 14 – Dela med sig av sin nya kunskap.

Genom att uppmuntra eleven till att lära ut färdigheten till andra befästs kunskapen ytterligare, samtidigt som eleven får känna sig duktig (Furman, 2003).

Steg 15 – Nästa färdighet.

Bestäm tillsammans med eleven vilken nästa färdighet är som ska tillägnas. Det är viktigt att man tar en färdighet åt gången, men också att man delar upp stora problem i delmål så att det inte känns för betungande för eleven (Furman, 2003).

Bilaga 2

Här följer några exempel på kreativa frågor (Målberg & Sjöblom , 2004, s 72, 73).

Vid vilka...?

Vid vilka tillfällen upplever du att detta inte är några problem?

Vad...?

Vad är det som gör tror du att det då fungerar bättre?

När...?

När fungerade det lite bättre?, När kändes det lite bättre?

Hur...?

Hur har du lyckats lösa liknande problem förut?

Vem...?

Vem kan vara till bästa hjälp för dig just nu?

Vilka...?

Vilka resurser använde du dig av då?

På vilket sätt...?

På vilket sätt är det till hjälp för dig?

Antag att...?

Antag att det här inte längre är något problem, vad är då annorlunda?

Bilaga 3

Hjälpssamma fraser

Detta är fraser som Anna Boije har använt sig av och de är tänkta att vara till stöd för alla former av samtal.

- I egenskap av lärare...
- Detta måste jag som lärare...
- Vi på skolan...
- Kan du hjälpa mig/oss...
- Det är min uppgift som lärare att...
- Det är din/er uppgift/ansvar att övertyga mig om...
- Hur tänker du då?
- Vad menar du när du säger...?
- Det är inte okej.
- Det är vad du gör som...Du är okej.,
- Vad menar du med...ord/begrepp?
- Försök att beskriv en konkret situation så att jag/vi förstår.
- Kan du ge ett exempel på vad du menar?
- När du hör vad X säger, vad tänker du då?
- Hur upplevde du situationen?
- Vad tror du skulle ha hänt om...?
- Vad tror du skulle hända om...?
- Vad önskar du?
- Vad skulle du behöva för att?
- Min version/upplevelse är följande, men jag är medveten om att det finns fler...
- Jag upplever...
- Min oro är att...
- Det är din upplevelse och den har du rätt till.....så hur kan vi lösa det framtida samarbetet?...men så vill inte jag/x bli uppfattad så vad kan jag/x göra för att du inte ska uppleva det så?
- Så här hör jag dig...
- Har jag uppfattat dig rätt om...?
- Jag har en idé/teori, jag tänker testa den på er.
- Jag påstår inte att det är så, men skulle det kunna vara så här...?
- Jag är allas lärare, neutral, dvs. mitt uppdrag är att stötta personer, även om man har betett sig som man inte får enligt regler, lagar osv...
- Det är beteendet inte personen som inte är okej.
- Det är vad du gör...
- Hur skulle du vilja bli sedd/hörd...
- Om du imorgon vaknade upp och saker var som du skulle önska, hur skulle det se ut då...?

Bilaga 4

Intervjufrågor till Anna Boije

1. Vad är specifikt och utmärkande för det systemteoretiska förhållningssättet?
2. Hur skiljer sig det systemteoretiska förhållningssättet från andra sätt att lösa konflikter?
3. Hur skulle du vilja att lärare arbetar utifrån förhållningssättet?
4. Hur påverkar det systemteoretiska förhållningssättet en lärares dagliga arbete?
5. Vilka resultat och förändringar kan man uppleva med det systemteoretiska förhållningssättet?
6. Vilka fördelar och nackdelar finns det med förhållningssättet?
7. Anser du att det systemteoretiska förhållningssättet förebygger konflikter? I så fall på vilket sätt?
8. Kan du beskriva olika situationer där en lärare använder sig av det systemteoretiska förhållningssättet?
9. Du rekommenderade böckerna "Samverkan för barn som behöver" av Inga Andersson och "Jag kan" av Ben Furman. På vilket sätt är dessa böcker utmärkande för det systemteoretiska förhållningssättet?
10. Vilka stöd finns det i styrdokumentet?

Bilaga 5

Intervjufrågor till lärare A-E

1. Hur påverkar systemteoretiskt förhållningssätt ditt dagliga arbete?
2. När började ni med detta arbetssätt?
3. Varför, fanns det någon speciell anledning?
4. Hur såg det ut innan?
5. Hur såg uppstartsprocessen ut?
6. Vad får ni lärare för utbildning och hur ser den ut?
7. Vilka fördelar har arbetssättet för dig?
8. Har du upplevt några nackdelar, kan du i så fall ge exempel på en sådan situation?
9. Upplever du förändringar sedan arbetssättet infördes? Kan du ge exempel?
10. Har ni hittat stöd i styrdokumentet för detta förhållningssätt?
11. Anser du att systemteoretiskt förhållningssätt förebygger konflikter? I så fall på vilket sätt?
12. Beskriv en hypotetisk situation när du har använt dig av det systemteoretiska förhållningssättet?