

# Lösningssinriktat förhållningssätt- ett pedagogiskt verktyg?

---

Elisabet Gylin

Specialpedagogiska institutionen  
Examensämne 15 hp  
Specialpedagogik  
Självständigt arbete UQ004M / Masterprogram (120 hp)  
Vårterminen 2011  
Handledare: Eva Heimdahl Mattson  
English title: Focus on solutions- an implement for



Stockholms  
universitet

# Lösningssinriktat förhållningsätt- ett pedagogiskt verktyg?

Elisabet Gylin

## Sammanfattning

Syftet med denna studie är att få en inblick i några pedagogers syn på om och i så ifall hur lösningssinriktat förhållningssätt kan ha betydelse för elevers kunskapsutveckling. Förhållningssättet förväntas bygga på att eleven beskriver sin verklighet, hur hon själv ser på problemet och sin egen kompetens, samt tänkbara lösningar.

Studien bygger på intervjuer av sju pedagoger som arbetat aktivt med lösningssinriktat förhållningsätt under en längre tid. Utifrån en kvalitativ forskningsansats har jag undersökt och analyserat min empiri.

Resultatet visade att respondenterna hade fått nya referensramar vilket medfört att de handlar annorlunda än tidigare i undervisningssituationen och i mötet med sina elever och kollegor. Respondenterna förstärkte språkets betydelse och menade att via ett lösningssinriktat förhållningssätt, samtalsmetodik och dess verktyg, sätts fokus på elevens egen kompetens och förmåga. Påfallande är att respondenterna beskriver vikten av att kombinera det lösningssinriktade förhållningssättet och de policydokument som skolan förväntas följa. Att ge utrymme för elevers och föräldrars delaktighet, ökade elevens måluppfyllelse i skolan menade respondenterna. Relationens betydelse framhölls som central i resultatet.

Den gemensamma slutsatsen av min studie är att lösningssinriktat förhållningsätt kan ha betydelse för elevens kunskapsutveckling i skolan. Med hjälp av handledande insatser och fortbildning i det lösningssinriktade förhållningssättet, där samtalsmetodik och dess verktyg praktiseras, önskade respondenterna skapa ett kollegialt språk. Betydelsen av skolledningens konkreta handling verkade ha en avgörande betydelse för hur skolor i framtiden ska kunna omformulera mönstret om problem och problemlösning till att se möjligheter och lösningssinriktade åtgärder.

**Nyckelord: lösningssinriktning, reflektion, relation, delaktighet, kollektivt språk, ledarskap,**

# Innehållsförteckning

<b>1 Inledning</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Syfte och frågeställningar</b> .....	<b>2</b>
<b>3 Metod</b> .....	<b>3</b>
<b>3.1 Vetenskapsteoretisk inriktning</b> .....	<b>3</b>
<b>3.2 Undersökningsmetod</b> .....	<b>4</b>
<b>3.3 Genomförande</b> .....	<b>4</b>
<b>3.4 Urval och bortfall</b> .....	<b>5</b>
<b>3.5 Bearbetning och analys</b> .....	<b>5</b>
<b>3.6 Etiska överväganden</b> .....	<b>6</b>
<b>4 Teoretiska utgångspunkter</b> .....	<b>7</b>
<b>4.1 Lösningssinriktat förhållningsätt</b> .....	<b>7</b>
<b>4.2 Kunskap som interaktion</b> .....	<b>9</b>
<b>4.3 Kunskap som kognitiv självkontroll</b> .....	<b>11</b>
<b>4.4 Organisatoriskt lärande</b> .....	<b>11</b>
<b>4.5 Att handleda i skolan</b> .....	<b>12</b>
<b>5 Resultat</b> .....	<b>13</b>
<b>5.1 Pedagogernas kunskap och lärande</b> .....	<b>13</b>
<b>5.2 Självkänedom</b> .....	<b>15</b>
<b>5.3 Elevers kunskapsutveckling</b> .....	<b>16</b>
<b>5.4 Skolans ansvar</b> .....	<b>17</b>
<b>5.5 Sammanfattning av resultatet</b> .....	<b>19</b>
<b>6 Diskussion</b> .....	<b>20</b>
<b>6.1 Lärande och identitet</b> .....	<b>20</b>
<b>6.2 Språket i skolan</b> .....	<b>20</b>
<b>6.3 Leda som man lär</b> .....	<b>21</b>
<b>6.4 Slutsatser</b> .....	<b>22</b>
<b>Referenser</b> .....	<b>23</b>
<b>Bilaga 1</b> .....	<b>25</b>
<b>Bilaga 2</b> .....	<b>26</b>

# 1 Inledning

Mitt arbete som speciallärare, specialpedagog och handledare har innefattat många samtal. Jag har ofta funderat över pedagogens förmåga att skapa ett eget språk för att nå fram till elever, föräldrar och kollegor i de olika dilemman pedagogerna presenterat. Vad har språket haft för betydelse i dessa möten och hur kan det beskrivas.

Det förefaller som att allt mer tid i skolan läggs på diskussioner om problem. Många pedagoger fastnar ofta på hur de misslyckats och diskuterar om vem som bär skulden till det upplevda problemet samtidigt som de glömmer bort det som de gjort som faktiskt fungerat tidigare. Det vore förmodligen önskvärt med en tydligare samverkan för att bryta mönstret om problem och istället ägna mer tid åt att hitta möjliga lösningar. Här kan upptäckten i stället bli oanvända styrkor och identiteter, både hos eleven samt pedagog, som tidigare gömts bakom diskussioner om problem.

Andreasson (2000) påtalar att skolans roll som identitetsförmedlare har växt sig starkare i den dokumentation (individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram) som skrivs i skolan i dag. Hon menar att pedagogerna behöver en fördjupad etisk medvetenhet om det språk som kommuniceras och förmedlas. Enligt Andreasson (2000) betonas mer *vem* eleven är, knuten till egenskaper hos eleven, snarare än *vad* eleven kan och vad den gör. En elev i behov av särskilt stöd kan lätt få en ensidig subjektposition som lägger fokus på dess svårigheter som en slags brist snarare än en mer vidgad position där styrkor framhävs. Hur pedagogen språkligt beskriver en elev kan få stor betydelse för hur den enskilde eleven uppfattar sig själv men också hur andra i omgivningen uppfattar henne. Att utveckla dokumentationen som används i skolan som ett arbetsverktyg som beskriver elever som rika, kompetenta och med förmåga gynnar utvecklingen hos alla elever (Andreasson, 2000).

Det verkar troligt att skolledare kommer att ställas inför nya krav på att skapa meningsfulla sociala relationer med sina medarbetare samt behöver en fördjupad etisk medvetenhet för att lyckas som ledare. Fler människor kommer i framtiden att arbeta i grupper och team där krav på flexibilitet och samspel ökar. Vägen till framgångsrikt ledarskap handlar, menar Svedberg (2007), om ett förhållningssätt där kommunikation blivit en av de viktigaste ingredienserna i dagens organisationer. Ledare behöver utveckla sin förmåga att tillsammans med andra, reflektera och skapa en dialog för att åstadkomma resultat.

## 2 Syfte och frågeställningar

Syftet med studien är att få en inblick i några pedagogers syn på om och i så fall hur lösningsinriktat förhållningssätt kan ha betydelse för elevers kunskapsutveckling.

Mina frågeställningar är:

- Hur definierar de intervjuade pedagogerna lösningsinriktat förhållningssätt?
- Vad vill pedagogerna åstadkomma genom detta förhållningssätt?
- Har de uppfattat förändringar hos sig själva vad det gäller att undervisa? Hur?
- Har pedagogen uppfattat förändringar hos sina elever utifrån deras kunskapsutveckling? På vilket sätt?

# 3 Metod

I metodkapitlet beskriver jag hur jag arbetat med intervjuerna för att närma mig mina frågeställningar, den vetenskapliga utgångspunkten för undersökningen, använd undersökningsmetod, genomförandet av analysen, val av utvärderingsmodeller samt etiska överväganden.

## 3.1 Vetenskapsteoretisk inriktning

Inom vetenskapsteorin finns två i grunden olika inriktningar, positivism och hermeneutik. Positivismen ligger till grund för kvantitativ metodteori medan hermeneutiken ligger till grund för kvalitativ metodteori. Kvantitativ metodteori är inriktad på frågan hur man mäter olika företeelser och sambandet mellan dem. Kvalitativ metodteori är inriktad på tolkning och förståelse. Formuleringen av forskningsfrågan är avgörande för om undersökningen ska genomföras som en kvantitativ eller kvalitativ studie (Lundahl & Skärvad, 1999). Jag har valt den kvalitativa forskningstraditionen då mitt syfte handlar om att utforska upplevelse och förståelse av det som ska undersökas (Hartman, 2004).

I de vetenskapliga sammanhangen betraktar man hermeneutik mer som ett förhållningssätt än som en metod. De hermeneutiska teorierna försöker beskriva en individs eller grupps livsvärld. Den är inriktad på att förstå och tolka de som sagts, skrivits, tänkts och gjorts. I tolkningen av resultaten är det av största vikt att identifiera innebörder och betydelsen av uppfattningarna. Hur människan föreställer sig världen är kärnan i den hermeneutiska teorin, inte hur världen är. Teorin är holistiskt dvs. man kan inte isolera människans föreställningar om världen och beskriva dem en och en (Hartman, 2004).

Enligt Hartman (2004) är teorin sann om den beskriver den livsvärld den är menad att beskriva men falsk om den misslyckas. Sanningen är alltid relaterad till dess sociala och historiska sammanhang. Det är i relationen mellan att förstå och att bli förstådd sanningen blir till, menar författaren ”metoden för att nå kunskapen om livsvärlden är via tolkning som bygger på meningsfullhet, förförståelse i ett slags sammansmältning av vår egen förståelse med den förståelse personen vi tolkar har” (Hartman, 2004, s.191). Det handlar om att sträva efter att göra saker rättvisa. Förståelse innefattar förnyelse och omskapande, bygger mer på vilja, känsla och etik medan begripande är mer ett kognitivt begrepp (Ödman, 2001). Den hermeneutiska cirkeln baseras på ett tänkande där uppmärksamheten kopplas till olika delar som står i ett ömsesidigt beroendeförhållande till helheter. Det bygger i sin tur på att utforska tolknings- och förståelse- processen. En text är sann endast om man kan uppnå överensstämmelse mellan enskilda delar och helheten (Ödman, 2001).

*Fenomenologi* är ett av de teoretiska perspektiven inom den hermeneutiska teorin. Fenomenologin har haft stor betydelse för modern sociologi. Berger och Luckman (2003) framställde den sociala verkligheten som en social konstruktion. De menar att människor i olika sociala interaktioner tolkar, konstruerar och omtolkar den sociala verkligheten. När vi tolkar utifrån ett socialt samspel genereras ny kunskap (Berger & Luckman, 2003).

Begreppet livsvärld beskrivs som att människan *erfar* en värld men med ett ömsesidigt beroende mellan sitt eget liv och världen. Enligt Husserl (1992) finns det upplevda objektet utanför vårt medvetande men inte oberoende av det. Subjekt och objekt är två poler i en enhet.

## 3.2 Undersökningsmetod

Valet av forskningsmetod avgörs utifrån det syfte och de frågeställningar som formulerats. Med utgångspunkt från mitt syfte valde jag att lägga upp undersökningen utifrån en kvalitativ forskning i form av åtta intervjuer. Mitt utgångsläge var att söka efter det generella i hur pedagogerna uppfattade sitt arbete med lösningsinriktad förhållningsätt samt om och i så fall hur det påverkat dem och deras elevers kunskapsutveckling .

## 3.3 Genomförande

I alla kvalitativa studier ställs en forskningsfråga, därefter söker man sin kunskapskälla. Den kvalitativa forskningen eftersträvar känslighet för vad som är viktigt och intressant utifrån den fråga som ställts (Hartman, 2004). Traditionen riktar fokus på hur intervjupersonen upplever, förstår händelser, mönster och beteenden. Därför är det viktigt att låta intervjuerna få vara flexibla och ta olika riktningar. Frågorna kan utvecklas under intervjun beroende på de svar som erhålls (Bryman, 2002). I en kvalitativ studie eftersträvas ett utforskande förhållningssätt och innebörden av den öppna frågans principer handlar om att jag bör ställa frågor som om jag inte vet svaret (Ödman, 2001).

Utifrån intervjuerna, som då ligger till grund för min studie, har jag gjort utskrifter av samtliga intervjuer och satt namn på delar som verkar kunna vara av praktisk och teoretisk betydelse för de pedagoger som jag intervjuat. Vidare har jag kodat min empiri i en ständig process som omvärderats under arbetets gång. De data som framkommit har jag studerat som möjliga indikatorer på begrepp och fortsatt att jämföra dem med varandra för att se vilka begrepp de passar bäst in på. Jag har alltså kopplat den öppna kodningen till kontexter som samspelas utifrån händelser, mönster och samband i relation till mitt syfte och mina frågeställningar (Bryman, 2002). Efter en teoretisk mättnad har det genererat en formell teori utifrån de begrepp och kategorier som vuxit fram. Jag har delat in mitt material utifrån fyra teman som respondenterna i huvudsak rörde sig kring.

- Pedagogernas kunskap och lärande
- Självkännet
- Elevers kunskaper
- Skolans ansvar

## 3.4 Urval och bortfall

I min studie informerades deltagarna genom ett skrivet brev- via mail. Ett viktigt villkor som jag tog upp i brevet var ljudupptagningen (bilaga 1). Med utgångspunkt från mitt syfte valde jag att lägga upp studien i form av åtta intervjuer. Jag har valt en semi- strukturerad intervju med en intervjuguide (bilaga 2). Jag har en uppsättning frågor men låter under intervjun frågornas ordningsföljd variera samtidigt som ett visst utrymme finns för att ställa uppföljningsfrågor vid behov. Frågorna får då en mer allmän formulering än vid en strukturerad intervju (Bryman, 2002).

Alla pedagoger som jag tillfrågade tackade omedelbart ja, en av pedagogerna tackade nej sedan på grund av tidsbrist. Deltagarna i studien garanterades anonymitet från min sida om vem som sagt vad. Vid transkriberingen har jag avidentifierat personerna, genom att tilldela dem ett nummer, det går inte att spåra i råmaterialet vilka som deltagit eller vem som sagt vad. Det är viktigt att poängtera att texterna i mitt arbete inte kopplas till en person utan bidrar som bärare av en pedagogs upplevelse.

Pedagogerna jag intervjuade hade gått en handledarutbildning i lösningsinriktad pedagogik (LIP) och hade arbetat aktivt med elever och kollegor med temat under två till sex år. De hade tilldelats mandat av sina skolledare att utveckla konceptet på sina skolor. Samtliga pedagoger hade en grundskollärautbildning, tre av dessa var utbildade specialpedagoger, en arbetade som speciallärare, en som lågstadielärare och två arbetade som skolledare. Grundskolans alla stadier samt gymnasiet var representerade i urvalet av de pedagoger som jag har intervjuat. Jag tillfrågade Kerstin Målberg och Maud Sjöholm som utbildar handledare i lösningsinriktad pedagogik om namn på pedagoger som gått deras kurs, för att påbörja mina intervjuer. Senare gjorde jag ett snöbollsurval (Bryman, 2002) där jag inriktade mig på att börja med en pedagog och sedan låta pedagogen slussa mig vidare till nästa. Detta är enligt Bryman (2002) ett slags bekvämlighetsval men samtidigt också en chans till att få kontakt med ett antal pedagoger som var relevanta för min studie.

## 3.5 Bearbetning och analys

I mitt förhållningssätt till studien har jag försökt vara öppen för nya upptäckter att se och höra på vad som sägs och sker. Analysen handlar om att koda materialet. Jag har samlat in min empiri, delat upp koderna i enheter efter trender och mönster för att kategorisera och hitta samband tills jag uppnådde en teoretisk mättnad. Den hermeneutiska cirkeln baseras på cirkulära procedurer som gör att data som samlats in kan få nya begrepp och ny teori att växa fram och slutligen jämföras med annan relevant teori. Det är i analysen och jämförandet av data som forskaren hittar vad som är viktiga kategorier, relationer, mönster och egenskaper. Teoribildningen hålls öppen så att man med mer data kan modifiera teorin (Bryman, 2002). Det blir väsentligt att se till vilka tecken som är betydelsebärande men också vad som döljer sig bakom det outtalade. Att förhålla sig öppen innebär att använda alla sina sinnen. Hur vi ser på det som ska studeras och hur vi analyserar detta blir avgörande för det resultat vi får. Här finns en fara att vi finner det vi i vår egen teoretiska referensram redan har och glömmer att tolka det som inte kan förklaras utanför vår tolkningsram. ”Det är det okalkylerade och oförutsägbara som driver utvecklingen av diskurser framåt” (Assarson, 2007, s.67). Filosofen Jacques Derrida (2003) framhåller faran att tro att man kan finna en gemensam innebörd som ett slags messianskt begrepp som rättfärdigar det man söker. Han menar att i själva ansträngningen att nå fram till dess betydelse har en norm skapats och får en ny skepnad i sin nya mening (dekonstruktion). Något som är i sig självt



kan enligt Derrida inte finnas till. Det som kallas liv och varande är i ständig rörelse och därmed blir så kallade språkstrukturerna viktiga i Derridas filosofi då nuet försvinner och övergår i det förflutna. Istället för att se det som är innanför eller utanför är det viktigt att se det som gör skillnaden, något som kvarblir från något förr varande som en slags ständigt upplösning ram (Assarson, 2007).

Validitet och reliabilitet är så sammanflätade att kvalitativa forskare sällan använder begreppet reliabilitet. Begreppet validitet får en vidare innebörd inom den kvalitativa forskningen. Alvesson och Sköldberg (1994) menar att begreppet validitet i stället bör tolkas som giltighet och trovärdighet. De menar vidare att validitetsbegreppet är en kvalitetskontroll som sker kontinuerligt under hela processen i studien där kunskap utvecklas under arbetets gång, alltså inte något som endast mäts i slutet av studien. Transparens, genomskinlighet, är ett viktigt begrepp i kvalitativa studier där forskaren redogör för sitt handlande så detaljerat som möjligt, förförståelsen och tidigare erfarenheter beskrivs tillsammans med de teorier som används vid analysen samt underlag till val av teorier. Textens kommunicerbarhet och transparens blir avgörande för hur studiens trovärdighet uppfattas (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Deltagarna i min studie har tyvärr inte fått tagit del av det färdiga forskningsmaterialet som jag planerade på grund av tidsbrist. Validiteten påstås bli högre då deltagarna får ta del av materialet, då man på det sättet bättre kan locka fram respondentens tankar (Hartman, 2004).

## 3.6 Etiska överväganden

Min studie behövde inte etikprövas men jag har följt de forskningsetiska principer som Vetenskapsrådet (2002) förespråkar. Respondenterna gav sitt samtycke till att bli intervjuade och att intervjuerna skulle bli inspelade. Personerna jag intervjuade var medvetna om syftet med intervjun. Inga personliga frågor ställdes som skulle kunna ha några etiska betänkligheter. Trots många personliga svar går det inte att utläsa vem som svarade på vad i intervjun.

Det finns fyra allmänna huvudkrav på forskning utgivna av Vetenskapsrådet (2002): information, samtycke, konfidentialitet och nyttjande.

*Informationskravet* innebär i korthet att de av forskningen berörda personerna ska informeras om forskningsuppgiftens syfte, vilka villkor som gäller och personernas rätt att frivilligt delta. Mina respondenter informerades genom ett skrivet brev- via mail. Ett viktigt villkor som togs upp via brevet var ljudupptagningen jag önskade göra.

*Samtyckeskravet* handlar om att deltagarna i min forskningsstudie själva samtyckte till sin medverkan, hur länge och på vilka villkor de ville delta.

*Konfidentialitetskravet* innebär att alla uppgifter om respondenterna som ingår i min studie har givits största möjliga konfidentialitet och personuppgifter förvaras på sådant sätt att obehöriga inte kommer att kunna ta del av dem. Deltagarna i studien kommer att garanterats anonymitet. Vid transkriberingen har jag avidentifierat respondenterna, genom att tilldela dem ett nummer, det kommer inte gå att spåra i råmaterialet vilka som deltagit eller vem som sagt vad.

*Nyttjandekravet* innebär att uppgifter som samlats in om enskilda personer endast får användas för forskningsändamål och till exempel inte användas eller utlånas för kommersiellt bruk eller andra icke-vetenskapliga syften (Bryman, 2002; Vetenskapsrådet, 2002).

# 4 Teoretiska utgångspunkter

I det här kapitlet beskriver jag de teoretiska utgångspunkter jag valt som är väsentliga för att förstå, analysera och tolka min kvalitativa studie. Inledningsvis sammanfattar jag några viktiga delar av den lösningsinriktade metoden och dess verktyg för lärande. Sedan beskriver jag kunskap som interaktion och kognitiv självkontroll och till sist en teori om organisatoriskt lärande samt några forskningssynpunkter om att handleda i skolan. En grundläggande tanke i mitt arbete är att identiteten hos eleven är sammanfogad till det språk och den kultur skolan företräder i en social process.

We are, especially through the use of the vocal gestures, continually arousing in ourselves those responses which we call in the other persons, so that we are taking the attitudes of the other persons into our own conduct (Mead, 1967, sid.69)

## 4.1 Lösningsinriktat förhållningsätt

Det teoretiska ursprunget till det lösningsinriktade förhållningssättet kommer från socialkonstruktionismen. Detta konstrueras i interaktion med andra som en pågående process genom livet. Hur språk kommuniceras och förstås är avgörande för hur processen fortlöper. Enligt Lundgren (2006) utgår socialkonstruktionismen från att se individen som en produkt av sin kulturella och personliga historia och som en del av sitt sociala sammanhang. Synen på vad som anses avvikande och normalt konstrueras i ett teoretiskt och historiskt samband. Vår kultur och historia är effekter av sociala och ekonomiska förhållande vid en viss tid och epok (Bergen & Luckman, 1967).

Enligt Berg och Jong (2003) uttrycks ett lösningsinriktat förhållningssätt genom att individen beskriver sin verklighet och hur hon själv ser på problemet, sin egen kompetens och tänkbara lösningar. Förhållningssättet bygger på samtalsmetodik som formar lösningsbyggande processer, där fokus ligger på att tillsammans med klient/elev konstruera tänkbara lösningar snarare än att lösa ett problem. Enligt Berg och Jong (2003) skiljer sig den lösningsbyggande modellen från den problemlösande modellen som ofta utgår från ett problem som kartläggs och bedöms av professionell expertis. Den lösningsbyggande processen beskrivs på följande sätt:

Klienten formar själv lösningar baserade på sina egna resurser och framgångar. (de Shazer, 1988; Berg & Jong, 2003, s.15)

Samtalsmetodiken i det lösningsinriktade förhållningssättet bygger på de lösningsinriktade frågorna som fokuserar på undantag och som leder till en slags icke-vetande position som i sin tur förstärker klientens egen kontroll och ansvarstagande. Personen som får frågan måste tänka till och hitta sitt svar som inte tidigare funnits. Dessa frågor skiljer sig från frågor som är mer problemfokuserade där svaren ofta leder till många och långa svar som kommer automatiskt (Berg & Jong, 2003).

De lösningsbyggande processernas olika faser kan sammanfattas i fem punkter enligt Berg och Jong (2003)

- att beskriva problem
- utveckla välformulerade mål
- att leta undantag
- feedback som avslutning på samtalen
- att utvärdera klientens framsteg

Följande är exempel på *lösningsinriktade verktyg* enligt Jong och Berg (2003):

*Framtidsfrågor – målfrågor ("mirakelfrågor")*: Att arbeta med mål utifrån att sätta fokus på framtiden och hitta möjliga lösningar. Frågan kan ge utförliga svar som innehåller mer konkreta beskrivningar av vardagliga aktiviteter och livsöden som personen längtat efter. Målen som formuleras av personen själv bör vara små, konkreta och realistiska.

*Undantagsfrågor*: Beskrivs utifrån att det alltid finns undantag, stunder när det som fungerar dåligt ändå fungerar bättre. Undantagsfrågorna lyfter fram personen och uppmärksammar att något tidigare fungerat bra.

*Förändringsfrågor*: Frågorna är här inriktade på skillnader och det personen gjort bra av egen kraft.

*Skalfrågor*: Här används visuellt - analoga skalor och man ombeds att gradera problemets storlek. Problemet och målet relativiseras senare genom att nya frågor ställs, till exempel om vad som skulle hända för att personen skulle placera sig på ett steg högre på skalan.

Det lösningsinriktade förhållningssättet utvecklades från början i en terapeutisk kontext innan den började tillämpas i pedagogiska sammanhang. Steve de Shazer och Isoo Kim Berg i USA utvecklade modellen utifrån grundläggande samtalsmetodik och konkreta verktyg (Berg & Jong, 2003). Pedagogerna Målhberg och Sjöholm (2002) har presenterat de Shazer och Bergs modell i Sverige och har funnit att de lösningsinriktade idéerna varit verksamma även för pedagoger. Metoden var från början riktad mot elever med beteendeproblem i skolan men senare utvecklades metoden för att möta alla elever och personal i skolan. Målhberg och Sjöholm (2002) kallar begreppet lösningsinriktad pedagogik (LIP) och utbildar i ämnet.

Idag visar fler forskare inom prevention intresse för de mer avgörande händelserna i en individs utveckling de så kallade "positiva vändpunkter" (Askland & Sataøen, 2003, s. 27). Genom att studera det som redan fungerar eller har börjat fungera hos en individ kan bidra till ny förståelse och utveckling för individen.

## 4.2 Kunskap som interaktion

Symbolisk interaktionism är en socialpsykologisk teori om människans uppkomst, handlande och vardande. Den har sina rötter i den amerikanska sociologen och filosofen Herbert Meads arbete. Han utvecklade en social behaviorism på 1920-talet. Meads (1967) teori fokuserar på ett socialt meningsskapande genom interaktion (ord, gester) som tolkas till gemensamma (symboliska) uttryck som en slags gemensam förståelse för mänskligt handlande (Bron, 2002).

### *Identitet*

Mead (1967) delar upp självet i ett *I* och ett *me* där *I* är den del som står för de inre föreställningarna som är kreativa, oförutsägbara och som reagerar på andras attityder. *Me* är den socialiserande delen av medvetande som utgörs av de normer som individen lärt av andra människor och som utgör en del av självet.

The self has the characteristic that it is a object to it self...this characteristic is represented in the word "self", which is reflexive, and indicates that which can be both subject and object. (Mead, 1967, s.136-137)

Identitet betraktas som en process av interaktion mellan det oförutsägbara *I* och det sociala *me*. Det möjliggör att identiteten går att förändra men samtidigt som individen är sig själv kan hon inta flera sociala roller vid samma tillfälle (Bron, 2002). Förståelsen av verkligheten skapas intersubjektivt men kan skifta utifrån det individuella. Individen formar ständigt nya tolkningar av verkligheten, det är endast när det vanemässiga handlandet avbryts som vi blir medvetna om handlingen och reflekterar. (von Wright, 2000).

Gesten beskriver Mead som den grundläggande processen i den sociala akten. Den består av två delar, insignifikanta och signifikanta. Den insignifikanta delen är intuitiv som innebär att man kan gå i försvar då man reagerar på andras gärningar. Det kräver ett tänkande utifrån en verbal gest. Människan tillskrivs förmågan att tänka utifrån skapande av en signifikant symbol. En gest blir signifikant när den framkallar samma gensvar som den antas skapa hos dem som gesten är riktad mot. Endast då kan kommunikation bli möjlig. Språk är en vokal gest som uppkommer ur signifikanta symboler som gör människans mentala och medvetande processer möjliga att uttrycka." We have to recognize that language is a part of conduct". (Mead, 1967, sid.124)

### *Språk*

Språket spelar en stor roll i teorin om symbolisk interaktionism. Språket är det som formar människan till en social person och som skapar hennes identitet. Språket uttrycks med hjälp av icke-verbala och verbala gester som mimik och röst. För att få gesten meningsbärande behöver den tolkas i den situation som är. Språk är alltid förändligt. Att bli en del av en grupp eller en kultur innefattar en interaktionsprocess som utvecklar och förändrar både språket, självet och identiteten. Den ges mening först när vi möter förståelse av gesten tillsammans med andra och kan tolka varandra. Då är de symboliska menar Mead och utgör grunden för en god kommunikation (Bron & Wilhelmson, 2005).

It is not essential that individuals should give an identical meaning to the particular stimulus in order that each may properly respond people get in to crowd and move this way....they adjust themselves to people coming towards them. (Mead, 1967, s.55)

Vygotskij har även betonat detta. Enligt Askland & Sataøen (2003) menar han att språket utifrån en social samverkan är grunden till människans tänkande. Vi kan lära oss bemästra egna kognitiva processer (kognitiv självkontroll) genom att skaffa hjälpmedel som påverkar tankeprocessen kan vi själva lösa våra problem. Här får språket en stor betydelse. Språk och samspel spelar en väsentlig roll i en individs psykiska utveckling. Språkligt tänkande utvecklas i ett samspel mellan det sociala och kollektiva till det individuella i människans värld. Språket sker alltid från en person till en annan i en aktivitet på en bestämd tidpunkt som är specifik för just den stunden. På så sätt knyts individens handlande till den kulturella kontexten. Vygotskij utvecklar dessutom sin teori att allt som framställs som kulturellt blir socialt. Det sociala och det kulturella ligger nära varandra (Askland & Sataøen, 2003).

För att förstå språket måste vi koppla sammanhanget i vilket det utövas. Språk möjliggör våra tankar som ett intersubjektivt socialt fenomen. Becker (1963) menar att det som benämns "labelling theory" inom sociologin intresserat sig för om avvikande beteende beror på brist på socialisation eller dåligt uppförande. Att sätta etiketter på sig själv eller andra kan lätt skapa identitet som också kan befastas och utgöra en slags sanning. Att veta att man är ett barn i behov av särskilt stöd påverkar barnets egen syn på sig själv, men "den andres" syn påverkar också i en dialektisk process

#### *Att ta perspektiv.*

Mead (1967) enligt Bron (2002) utgår från att det sociala kommer före individen, det finns alltid gemensamma symboler som myntats utifrån erfarenhet som gör tänkbar förståelse av andra. Perspektivtagande handlar om att kunna förutse och sätta sig in i hur andra människor planerar sitt handlande. Genom kommunikation, samtal och lyssnande får individen del av den andres perspektiv samtidigt som hon utvecklar sitt eget. Individen måste reflektera över sitt eget och den andres tankar samtidigt för att bedöma nästa steg (Bron & Wilhelmson, 2005).

Maira von Wright (2000) har resonerat kring Meads teori och formulerat det punktuella perspektivet och det relationella perspektivet. Det punktuella perspektivet beskrivs med utgångspunkt av att betrakta självet som en individuell produkt som skulle vara möjligt att isolera från sitt sammanhang. Idag menar von Wright (2000) att pedagoger lätt identifierar eleven med sina egna tolkningskategorier. Perspektivet gör det möjligt att bestämma och definiera individen och på så sätt avgränsa och beskriva personligheten statistiskt utifrån moral (god eller elak) intelligens (klok eller begränsad) utseende (snygg eller ful). Det kännetecknas av en individcentrerad subjektuppfattning som är oberoende och isolerad. I det relationella perspektivet beskrivs människor i relation till andra människor som möjlig endast i samexistens med andra människor. Här ligger fokus på subjektivitet som handling, inte på egenskaper. Det viktiga i perspektivet är att människor påverkar varandra och blir förstådda i relation till varandra. Detta sker i en aktiv handling där människan är närvarande i mötet (von Wright 2000).

Det punktuella perspektivet frågar *vad* en människa är, medan det relationella perspektivet frågar *vem* individen är. Vi kan aldrig på förhand bestämma vem den andra är, eller vem vi själva är i den situationen utan det är i tal och i vår handling som vi får reda på vem vi är. När "vem" utestängs uppstår inget genuint möte (von Wright, 2000).

Maktstrukturen i de olika perspektiven får olika uttrycksformer, där den punktuella talar till eleven utifrån en envägskommunikation från lärare till elev, medan det relationella perspektivet bygger på en jämbördig relation där man lär sig från varandra, där kunskap skapas där och då i en interaktion. Wright (2000) kritiserar den pedagogiska vanan att läraren ofta har tolkningsföreträde då det gäller att inringa elevens förmågor och behov. Här betonas vikten av att tolkningen bör finnas i att se lärandet som kunskap, inte som en terapeutisk relation, utan i det relationella perspektivet där eleven och pedagogen interagerar och lär från varandra.

## 4.3 Kunskap som kognitiv självkontroll

Vygotskij har enligt Askland och Sataøen (2003) utvecklat teorin om att lära sig bemästra egna kognitiva processer. Han har kallat det kognitiv självkontroll. Bemästrandeperspektivet ingår i det systemiska synsättet som en del i den sociala kognitiva teorin där människors beteende förklaras genom samspelet mellan personen och den sociala miljön (Nordahl, Sørлие & Tveit, 2007).

Inom kognitivt orienterade psykoterapier är man noga med att skilja mellan tankar och känslor. Tankarna visar hur vi tolkar en situation, medan känslor visar hur vi förhåller oss till tolkningen - om vi uppfattar läget som gott eller som dåligt. Oftast finns ett förslag till handling inbyggd i känslan: nyfikenhet gör exempelvis att vi vill närma oss det vi har blivit nyfikna på medan rädsla kan få oss att vilja fly (Nordahl, Sørлие & Tveit, 2007). Barnet lär sig ett utagerande beteende i interaktion med en vuxen. Beteendet kan förstärkas då barnet uppfattar att det får sin vilja igenom. Barnet medverkar således till att forma sin egen fostran. Detta kan brytas genom att de vuxna lär sig att systematiskt motverka negativt beteende. Detta sker genom att uppmuntra och berömma önskvärt beteende. Barnet ökar sin förmåga att bemästra en färdighet så som ökad empati och självkontroll. Språket används då inte bara för att kommunicera utan också som en tankemässig funktion (Nordahl, Sørлие & Tveit, 2007; Bandura, 1997).

*Selfefficacy* är bedömning av egen förmåga. Människors beteende förklaras genom samspelet mellan personen och den sociala miljön. Det är viktigt att få syn på de mönster och samband som får personer att fastna i destruktiva tankebanor. Det finns enligt Bandura (1997) fler faktorer som påverkar hur vi gör vår bedömning av vår egen förmåga. Bandura menar vidare att om personen har brist på egen förmåga att bygga upp bemätrandet, kan den lätt utvecklas senare i livet med hjälp av träning av lärare eller fritidledare. Bandura skiljer på beröm och uppmuntran, där uppmuntran innefattar handling och konkretion i återkoppling. Uppmuntran ska vara ärlig och öka individens tilltro till egen förmåga att lära. Barnets relation till andra omvandlar känslan att bli bekräftad och att bli älskad i den kontext barnet finns (Bandura, 1997).

## 4.4 Organisatoriskt lärande

För att nå en djupare förståelse och utforska organisation, kontext och individ krävs ett mångfalds tänkande som skolledare. Konstruktiv kommunikation förutsätter en god dialog, nyfikenhet och delaktighet. Dialog är det verktyg som samlar och synliggör allas kompetens i ett team. Det leder till en ökad synergi och bättre beslut (Granberg, 2004). I human resource ledarperspektivet sätts fokus på förhållandet mellan en individ och en organisation. Både organisation och människor behöver varandra. Fungerar allt samspel tjänar båda parter på det, individen får ett meningsfullt och tillfredställande arbete och organisationen den kunskap och energi den behöver för att nå sitt mål (Bolman & Deal, 2005). Det symboliska ledarperspektivet fokuserar på hur människor skapar sig en förståelse för det som sker i sina liv. De centrala frågorna är, meningen med det som skapas, övertygelsen och tron. Människor tolkar allt olika. Livet är mer slumpmässigt sammansatt än linjärt. För att underlätta förvirringen skapas symboler. Symboler blir byggstenar i den aktuella kulturen. Det symboliska perspektivet hämtar sin inspiration från organisationsteori och socialantropologin.

*Appreciative Inquiry* (Cooperrider & Whitney, 2005) är en metod och ett förhållningssätt för att utveckla förändringsarbete inom företag. Det bygger på att man med stor delaktighet undersöker vad som fungerar bra i organisationen. I nästa steg uppmuntrar man till tankar, idéer och drömmar om hur organisationen skulle kunna fungera när den fungerar som bäst. Därefter sammanlänkar man en vision och en önskvärd framtid. Utifrån den gemensamma visionen utarbetas en arbetsplan som utvärderas och följs upp. I stora organisationer fann man att de anställda redan visste när de gjorde ett bra jobb och hur de skulle kunna utveckla sitt arbete (Cooperrider, 2005; Young, 2009). *Appreciative Inquiry* skiljer sig från de traditionella förändringsmetoderna där problemen och hur dessa ska lösas är i fokus. Här tar man istället fasta på det som redan fungerar och bygger vidare på dess styrkor.

Appreciative Inquiry bygger på följande fyra principer:

*Förväntansprincipen* innebär att våra positiva förväntningar om framtiden påverkar vår verklighetsuppfattning och våra handlingar. Positiva målbilder frigör måluppfyllelse.

*Den värdesättande principen* bygger på att de positiva värderingar vi ger uttryck för i vårt sätt att kommunicera bidrar till ökad förändringsbenägenhet. Cooperrider & Whitney (2005) uttrycker att människor tenderar att bli mer kreativa och mindre negativa i sina känslor.

*Den socialkonstruktionistiska principen*, betonar kommunikationen mellan människorna och deras relationer till varandra.

*Samtidighetsprincipen* innebär att varje undersökning i sig påverkar resultatet. När man fokuserar på något (medarbetarna får uppmärksamhet) sker alltid en förändring i sig.

*Den historieberättande principen* säger att alla fakta är öppna för tolkningar och de frågor vi ställer uppmuntrar till nya tolkningar av verkligheten (Cooperrider & Whitney, 2005).

## 4.5 Att handleda i skolan

Det finns olika traditioner inom handledningsområdet men många av de redskap som används i handledning härstammar från samma rötter så som, den Sokratiska filosofin, Kierkegaards existentialism, kognitiv, lösningsinriktad och klientcentrerad terapi, idrottspsykologi, olika former av vägledning och mentorskap (Gjerde, 2004).Handledning syftar till att utveckla den ”praktiska yrkesteorin” hos den som får handledning menar Lauvås och Handal (2001). Ofta bedrivs handledning i en samtalsform som präglas av reflektion om praktiken, och den är delvis fränkopplad handlingstvånget (Lauvås & Handal, 2001).

Enligt Sahlins (2004) sammanfattning av nyare forskning om pedagogisk handledning betonas, ”om fokus riktas mot lärande och lärare själva prioriterar handledning öppnas möjligheter till perspektivskifte och uppmärksamhets förskjutning, det vill säga blicken riktas om från brist hos eleven till fokus mot den egna yrkesmässiga delaktigheten” (Sahlin, 2004, s.72). Vidare betonas tidsfaktorn samt specialpedagogisk identitet som ett slags förutsättning för att utöva handledning på skolor. Helldin (1997) i (Sahlin, 2004) konstaterar att det förutsätter en ”lyhördhet, profilering och ett modellarbete” (s.67) att föra in en handledningsdiskurs i skolan. Helldin påpekar vidare att rollerna mellan skolledning och elevvårdspersonal kan bli otydliga vilket kan innebära att det kan bli svårt att särskilja handledningens pedagogiska innehåll. Specialpedagogens roll förbinds med en dubbel mening mellan vägledning och styrning. Helldin (1997) uppmärksammar även andra yrkesetiska vinklingar i handledarfunktionen, så som personalsvårigheter, som kan beröra handledningssituationen.

# 5 Resultat

I resultatkapitlet börjar jag med att redovisa vad respondenterna fört fram som de upplevt definierar ett lösningsinriktat förhållningssätt, vad de lärt sig utifrån teoretiska kunskaper, insikter om lärandet. Sedan går jag över till att beskriva hur respondenterna praktiskt har använt sina kunskaper och vad det betytt för dem personligen i deras yrkesutövande som pedagoger. Vidare utvecklar respondenterna sina upplevelser av hur de benämnt elevernas kunskaper utifrån att arbeta lösningsinriktat. Avslutningsvis beskriver jag hur respondenterna framskriver skolans ansvar. Jag benämner pedagogerna som jag intervjuat som respondenter och ibland som pedagoger i den löpande texten, efter vad som språkligt passar bäst. Efter citaten benämner jag dem pedagog 1 (P1), pedagog 2 (P2) osv. så att man kan följa vem som uttalat sig.

Jag har delat in mitt material utifrån de teman som respondenterna i huvudsak rörde sig kring.

- Pedagogernas kunskap och lärande
- Självkänedom
- Elevers kunskaper
- Skolans ansvar

## 5.1 Pedagogernas kunskap och lärande

Samtliga respondenter beskrev att de tidigt i sin yrkesutövning hade tillägnat sig kunskaper som liknat lösningsinriktat förhållningssätt. Respondenterna beskrev kunskapen som de fått varken som en metod eller pedagogik utan som ett förhållningssätt och en värdegrund att förhålla sig till. Två respondenter beskrev förhållningssättet som självklart, som ett slags ”bondförnuft” som de menade skulle vara självklara att använda sig av hela tiden. De flesta betonade att de alltid hade arbetat på liknande sätt men att de blivit bättre på att använda sitt språk. De upplevde att det lösningsinriktade förhållningssättet fick dem att tänka till hur de skulle använda språket och de blev påmind om att öva och inte använda ord som ”inte”. Många av respondenterna beskrev att när de inte använde språket som de tänkt fick de en annan respons från sina elever och kollegor.

Tre av respondenterna betonade tydligt en slags mättnad för att tro att en viss metod eller pedagogik skulle vara universell och enarådande.

Jag går inte igång på Halleluja-metoder. Men jag ser att detta fungerar, det är som ett förhållningssätt. (P4)

Jag tror inte på någon speciell metod eller sätt att vara. Jag har svårt att följa en metod och vara så akademisk. Verktygen vi fick från handledarutbildningen var bra, det blev tydligare men det handlar om relationsbyggande rakt av. Man måste bygga relationer till sina elever. (P1)

Pedagogerna hade samtliga fått mandat av skolledningen att utveckla ett lösningsinriktat förhållningssätt med sina kollegor på arbetslagsmötena och i andra forum på skolan. Flertalet tyckte det var enkelt att introducera synsättet på sina skolor men uttalade att det krävdes övning och påfyllning av fortbildning kontinuerligt.



Vi ger oss själva ny kraft och ger varandra kraft i ett arbetslag. Vi behöver bli duktigare på att hitta varandras styrkor också. Vad funkar? Vårt att lyfta upp det som funkar i arbetsgruppen och uppmuntra andra att pröva. (P7)

En respondent berättade att pedagogerna på hennes skola speglade varandra som kollegor som ett sätt att utveckla sig själva och lära av varandra. De besökte varandras lektioner och gav varandra feedback. Hon menade att det behövdes utvecklas vidare då hon såg en begränsning eftersom många av hennes kollegor valde varandra, någon som de redan känner. Hon önskade en annorlunda matchning så fler kollegor kunde få möta andra med lite mer skiftande lärarstilar. En annan respondent gav feedback på pedagogernas veckobrev hem till elevernas föräldrar för att förtydliga vad som var bra och försöka få pedagogerna på sin skola att inte använda negationer som till exempel ordet ”inte”. Två respondenter beskrev kopplingen mellan lärarutbildningen och den praktiska verkligheten som skilda världar. De saknade kunskaper om barn i behov av särskilt stöd när de började som pedagoger och saknade metodiken om hur man skulle möta dessa elever i praktiken. Några respondenter beskrev en ökad stress att som pedagog inte hinna med så att alla elever klarar målen. De menade att det kunde vara lätt att tappa bort den självklara strukturen i undervisningen som behövdes för att eleven skulle kunna känna trygghet. En respondent menade vidare att undervisningen borde bygga på att pedagogen planerar sitt ämne utifrån spelregler. Dessa spelregler menade hon, ska vara något som eleverna är bekanta med och som innefattar en framförhållning och rutiner. När trygghet skapas hos eleverna kan inläring möjliggöras. Vissa elever behöver få strukturen presenterat i delar. Detta menade hon skulle ge mer tid till kunskaper senare.

Bygga en relation som bär är det viktigaste som lärare, liksom krypa under skinnet på dem. (P1)

Vikten av en god relation mellan elever och läraren påpekade samtliga sju respondenter var viktigt för att göra lärandet möjligt. En respondent uttryckte det som att det var skolans ansvar att möta eleven. Hon menade att skolan måste anpassa sig till eleven och inte tvärtom. Flertalet av respondenterna markerade att det alltid fanns nya sätt att tänka för att hitta en lösning. En pedagog uttryckte det som ”att aldrig ge upp”.

Flertalet av respondenterna benämnde vikten av att integrera elever i behov av särskilt stöd. Samtliga beskrev att de hade en integrerad form på sina skolor där eleverna i behov av särskilt stöd hade en social tillhörighet i den stora klassen. En respondent betonade att alla barn gick i den stora klassen. Respondenterna verkade mena att förhållningssättet och dess verktyg fungerade på alla elever, allt som är extra bra för barn i behov av särskilt stöd fungerar för alla elever.

Man behöver inte så många diagnoser - vi har dessa barn och ska integrera elever i klasserna. - Inte kastar vi ut barnen till särskilda undervisningsgrupper. Visst ibland kommer frågan om olika behov från föräldrarna, men vi pratar inte om att en elev inte skulle kunna gå i en vanlig klass. (P4)

Att vara en inkluderande skola innebär att vi måste hitta en förändring. Vi som är professionella vi måste hitta sätt att förändra oss. (P6)

Barn i behov av specialpedagogiska insatser ska vara inkluderade, inte känna sig utskickade, spec. ska inte vara en avstjälningsplats. (P5)

Feedback gick som en röd tråd genom intervjuerna. De hade övat i sin utbildning men också i arbetet tillsammans med sina elever och kollegor. Genom att uppleva att både ge och få konstruktiv feedback uppstod ett mångfacetterat lärande menade de, i form av ökad självkännet, själva konsten att ge feedback, vikten av att själv be om feedback och förståelsen för vad det innebär att också få feedback.

Att ge feedback och att lyfta det som är bra på skolan är viktigt. Jag försöker även föra fram allt jag hört om någon som gjort något bra så det sprids. Det blir en stark kraft som genomsyrar hela skolan. (P2)

Eleverna kan säga till mig också att nu var det inte särskilt ”lippigt sagt” och därefter beskriva vad jag borde ha gjort istället. Det är väl hela poängen att vi får eleverna att delta i feedbacken. (P4)  
Det blir aldrig för mycket med beröm om det är ärligt menat. (P7)

Fyra av respondenterna kopplade ihop framgången med andra pedagogiska teoretiska utgångspunkter som bidragande orsak till att det lösningsinriktade förhållningssättet fungerade. Två respondenter nämner Montessori pedagogik samt åldersblandade årskurser. En respondent påtalar att pedagogerna på hennes skola blivit så bekräftade när skolinspektionen gett dem beröm. Flertalet betonade Skolverkets krav på dokument i form av individuella utvecklingsplaner (IUP) samt åtgärdsprogram (ÅP) som viktiga. Kombinationen av lösningsinriktat förhållningssätt, dess verktyg samt skolverkets dokument ansåg samtliga respondenter kompletterade varandra för att utveckla elevernas lärande. Respondenterna verkade mena att de också hjälpt dem som pedagogen att utveckla sina egna kunskaper om lärandet.

Jag jobbar med verktygen, skalan och de kreativa frågorna i utvecklingssamtal tillsammans med eleverna och föräldrarna när vi sätter mål och när vi vill utveckla något. (P3)

Jag har påverkat så att vi bara har tre rader i bakgrunden på åtgärdsprogrammet för att begränsa och istället ökat raderna vad gäller mål: kortsiktiga mål och långsiktiga. (P2)

IUP är ju ett jättebra verktyg, där återkommer vi till skalan hela tiden. Vad kan du redan? Bra? Var tänker du att du finns på skalan 1-10? Vad skulle du ha gjort om du skulle vara ett steg högre? (P5)

En respondent berättade att hon under intervjun reflekterade över att hon nu upplevde att behov av akutinsatser minskat, även behov av hennes handledning med personal. Hon menade vidare att de på hennes skola nu löser problem som uppstått tidigare än förut då det ofta dröjde med åtgärderna. Fler av respondenterna påpekade olikheter när det gällde sina skolledares feedback och närvaro. För en ledare som vill utveckla sin verksamhet och sin personal är det viktigt att kunna ge feedback, menade de.

Min skolledare är olika med olika personal. Han har svårt att se goda sidor hos sin personal. Han är bättre med eleverna än med lärarna. Han behöver LIP coachning från någon. (P1)

Mina skolledare är inte ute i verksamheten så mycket, de kan inte bredden men de kan bli duktiga när de övar. Jag är mycket ensam i det här. (P2)

Alla respondenter beskriver sin handledarutbildning som positiv och givande. Flera respondenter hade en önskan att få arbeta fram ett nätverk av fler pedagoger som skulle förankra arbetet med det lösningsinriktade förhållningssättet på skolor. Sex av skolorna hade haft Målhberg och Sjöblom som föreläsare samt köpt in deras bok "Lösningsinriktad pedagogik" till all personal på skolan. En skola har även haft föreläsning tillsammans med Young inför hennes bok "Nya lösningar mot mobbing" som senare kom ut på svenska (2009). Två skolor hade köpt in Furman och Aholas (2003) bok "Dubbelstjärnan". Samtliga påtalade vikten av att hålla temat lösningsinriktat förhållningssätt vid liv. Några yrkade på att skolledarna skulle gå kurser i temat, inte bara skicka sin personal. Två skolledare hade gått kurs för skolledare. Flera lärare hade gått en handledarutbildning på skolorna. Några skolor hade regelbundna träffar med den personal som var utbildad, medan andra saknade regelbundna träffar för att driva processen vidare.

## 5.2 Självkännedom

Samtliga respondenter berättade att de fått ökad självkännedom i form av förståelse för hur de själva tänker och möter sina elever och kollegor men också om hur andra människor uppfattat dem och påverkats av dem. Gemensamt var även att de utanför sin yrkesroll påverkats positivt som människa, maka och föräldrar då de upplevt att de hanterar konflikter bättre och att sina relationer till andra

förbättrats genom att de själva agerat annorlunda än tidigare. En respondent uttrycker en slags frihet, hon beskriver hur hon idag kan uppleva arbetet med förhållningssättet som en slags ”terapiresa” som genomsyrar hela hennes liv, både som professionell och som privat, där hon idag istället för att tjata och lösa allt på en gång, backar ett steg och funderar på hur hon väljer sina ord. Ytterligare en annan respondent uttryckte att hon trivdes 100 % bättre efter att hon börjat jobba med lösningsinriktat förhållningssätt och dess verktyg.

Jag är en helt annan lärare nu sedan jag började med det här. Jag har energi kvar nu när jag kommer hem. Förut fostrade jag för mycket, tjtade massor, och hade mer av den bestraffande hållningen i min lärarroll. (P5)

Det lösningsinriktade förhållningssätt genomsyrar mitt sätt att tänka på när jag kommer hem. (P4)

En respondent upplevde sitt arbete med elever som har diagnosen ADHD och autism som mycket lättare att arbeta med efter sin handledarutbildning. Nu menade hon att hon blundar för deras beteende och ser bättre elevernas behov och hittar lättare deras sätt att jobba på. En annan respondent beskrev vikten av att inte bli provocerad men att samtidigt ibland ta egen ”time out”, som pedagog. Hon beskrev att det kändes viktigt att sätta gränser för sig själv, vad man orkar och då måste man ta hjälp av andra pedagoger. Några av respondenterna såg förändringar hos sina kollegor och fick respons på det i arbetslaget, det de uppmanats att pröva hade fungerat. De menade vidare att arbetslaget var ett forum där de fick feedback och syn på sitt eget och andras agerande. På så sätt stärktes deras egen självkänsla när det gällde att öva på det som de själva önskade bli bättre på.

Hur gjorde vi tidigare när vi lyckades med den här eleven? Det gäller att tillsammans med arbetslaget lyfta upp vad som hänt sedan sist. Vad har fungerat? Det är viktigt att stärka arbetslaget, vem har lyckats lite bättre? Sedan gäller det att föra över detta på arbetslaget så fler pedagoger arbetar på samma sätt. (P1)

En respondent uppmärksammar följande:

Jag jobbar mycket mer med beröm med eleverna än med mina kollegor. Med kollegorna jobbar jag mer med verktygen hur de bör göra. Jag är nog sämre på att berömma mina kollegor. (P4)

## 5.3 Elevers kunskapsutveckling

De flesta respondenter beskrev vikten av att lyssna på elevernas funderingar och tänkbara lösningar. Några upplevde att de tidigare i sin pedagog roll inte uppmärksammat detta tillräckligt på grund av ett slags iver att lösa ett problem eller att för snabbt komma med olika förslag till eleven om en alternativ lösning.

Hur mycket har man inte rotat i det som inte fungerar. Eleverna själva är påfallande duktiga att veta vad som skulle kunna fungera för dem. (P7)

Öva lyssnandet så kommer svaret. En lärare ska inte bestämma över barnen. (P2)

Respondenterna ansåg genomgående att en elevs optimala kunskapsutveckling stod i relation till deras relation till sina lärare, särskilt för en elev som inte nått målen och var i behov av ett åtgärdsprogram. En god relation där pedagog och elev samverkar genom dialog, lyssnade, samtal och kartlägger vad eleven *kan*, menade man kunde vara avgörande för hur en elev utvecklades. En annan respondent beskrev att bygga upp elevens självförtroende och tilltro till det egna lärandet som viktigast.

Mitt huvuduppdrag är uppbyggande av självförtroende, det är därför jag är här. (P6)

Det är viktigt att leta alla positiva sidor hos eleverna, trots att de har IG i alla ämnen, att de får mycket positiv feedback, en liten bit i taget med täta uppföljningar. Man måste alltid hitta nya vägar. Hur pedagogerna talar med eleverna är viktigt. (P4)

Vi behöver få mindre stressade elever som tror på sin egen förmåga. Jag har förmånen att jobba som speciallärare, jag jobbar med självkänslan varje dag. Jag är så trött på resultatstyrning. Kan allt i detalj i varje ämne, det är bara höga betyg som gäller. Vi pratar inte om annat än att sätta mål i skolan idag men det går till överdrift, det är lite utnött och lite missuppfattat. (P1)

Hur tilltalar vi eleven? Använder vi namnet bara när det inte gör som vi vill? Namnet bör man använda kärleksfullt. (P5)

Nu går det lite fortare att komma fram till en lösning jag spar tid genom att jag fått ”verktygen”. Det är mycket lättare nu, tidigare resonerade jag mer utifrån att ”du måste koncentrera sig på det här”, eller ”vad skulle du vilja göra” Nu låter jag samtalet ha fokus på framtiden. Om du hade G i alla ämnen vad hade du då gjort? De har förstått vad som det själva behöver göra, det av egen kraft. Det har blivit mycket bättre. (P4)

En respondent förstärkte ytterligare behovet av att pedagogerna är tydliga mot sina elever med vad som förväntas av dem. Det menade att de behöver läggas mer tid på strukturen i undervisningen, en del elever behöver mer tydlighet och trygghet i framförhållning.

Föräldrars medverkan betonas av samtliga respondenter. De menade att det var viktigt att få föräldrarna delaktiga i sina barns arbete i skolan. Någon av respondenterna tyckte att de inte fått med sina föräldrar i tillräckligt hög grad och efterlyste mer arbete från skolans sida för att uppmuntra detta. De flesta tyckte att de arbetade målmedvetet med att inkludera föräldrarna i sina barns kunskapsutveckling utifrån att de jobbat medvetet med lösningsinriktat förhållningssätt i kombination med individuella utvecklingsplaner samt åtgärdsprogram. En respondent påtalade vikten av att arbeta fram en modell för utvecklingssamtal, något som kan styra samtalen bort från diskussionen om problemen. Hon påpekade att pedagogerna behöver vara tydliga i mötet med föräldrarna då de lätt går in i problem då de känner en naturlig oro för sitt barn.

Några av respondenterna beskrev elevers beteendeproblematik som att träna på att inte låta sig provoceras utan att istället ignorera dåligt beteende och stärka önskvärda beteenden.

Lite beröm som kompiserna fick gjorde skillnad på den elev som misskötte sig, det var de små, små sakerna som fick dem att vända, lite i taget en lång process. (P 4)

Många lärare går i affekt istället borde de träna på att inte gå igång. Nonchalera det dumma eller hitta det som funkar. (P1)

## 5.4 Skolans ansvar

Respondenterna uttryckte samtliga att det var viktigt att skolledningen gav mandat och förstärkte det lösningsinriktade förhållningssättet. För att synsättet skulle kunna genomsyra skolorna, ansåg respondenterna, att all personal borde aktiveras i träning och övning. De påpekade vidare att om nya kunskaper ska kunna förändra tänkande och handlandet på en skola krävs en samlad kompetens i form av kontinuerlig fortbildning men också att alla praktiserar ”verktygen” i det lösningsinriktade förhållningssättet i praktiken som sedan återkopplas i olika mötesstrukturer som till exempel

stormöten eller i arbetslagen på skolan. Två respondenter beskrev behovet av att få mer utrymme i arbetslaget för dialog och utbyta tankar och erfarenheter för att på så sätt få syn på hur tankarna styr vad och hur man gör. En respondent ansåg att det vore en dröm för henne att lika mycket tid skulle läggas på att jobba lösningsinriktat som det läggs ner på att implementera den nya läroplanen. En annan respondent beskrev vinsten av ett gemensamt professionellt språk.

Det känns viktigt att jobba medvetet med LIP, vi borde träffas för att jobba medvetet med LIP hela tiden. Man måste avsätta tid till det här, det handlar om ekonomi. Men det sitter ytligt, det krävs fortsatt träning och påfyllning. (P6)

Biträdande rektor sammankallar och följer upp. Ledningen bestämmer var jag ska jobba med LIP i vilken klass. (P4)

På alla skolor där respondenterna arbetar hade skolledningen tillsammans med den personal som fått fortbildning i lösningsinriktad pedagogik haft ett antal fortbildningsträffar tillsammans med all personal. På varje skola hade enligt respondenterna fler pedagoger fått gå handledarutbildningen. På två skolor hade även skolledningen gått fortbildning. På en skola hade de föräldraträffar kontinuerligt varje läsår och vid föräldramötena uppmuntrades pedagogerna att prata om LIP som en del av mötet. På samma skola fanns två LIP utbildade handledare med i ledningsgruppen. Tre av respondenterna upplevde att de ville utveckla föräldrasamverkan och information om lösningsinriktat förhållningssätt till föräldrarna.

Föräldrar har vi inte lyckats med. Väldigt viktigt att få med föräldrarna i tänkandet. (P2)

En annan respondent upplevde inget behov av information till föräldrarna.

Vi säger inte att vi driver LIP, vi presenterar det inte för föräldrarna det genomsyrar hela vår skola och föräldrarna får uppleva konsekvenserna av det, det räcker. (P4).

Även om samtliga respondenter fått mandatet att utveckla förhållningssättet upplevde de flesta utom en att de inte fick tillräckligt utrymme och feedback från sina skolledare.

Vi har legat på, vi har frågat? ”Vad vill ni som skolledare”? Vi vet inte vad de vill, det har känts som en klapp på axeln, det verkar inte implementerat hos skolchefen, ledarskapet har varit otydligt. (P5)

Vi har en skolledning som inte förstår hela vidden. Man måste avsätta tid till det. (P3)

Flera av respondenter uttryckte en önskan om tydligare rutiner innan ett elevärende hamnade på elevvårdskonferens. En respondent upplevde att många ärenden som kommer till elevvårdskonferenser borde lyftas tillbaka till arbetslaget. Hälften av respondenterna betonade att elevärendena till skolledningen minskat radikalt sedan de börjat arbeta med det lösningsinriktade förhållningssättet. Några respondenter betonade vikten av att få förhållningssättet att genomsyra hela skolans verksamhet i de mötesforum som skolledningen ansvarar för. Fler respondenter menade att det är viktigt att skolledningen visar, inte bara pratar om det, utan också använder förhållningssättet och dess verktyg i alla mötes forum och uppmuntrar sina medarbetare att göra det samma.

Varje möte bör vara i ”LIP- anda”. Börja mötet med att styra in något på det positiva. Vad var det bästa med din morgon? Det är viktigt att inte fastna i problem utan hamna i lösningscirkeln. (P3)

Att möten är få, korta och ofta, är bättre tycker jag. Många gånger har man fastnat, bara hunnit prata om problem och problematisera vem som bär skulden, letat och hittat fel och inte hunnit med att prata om lösningarna. Bakgrunden är viktigt men man får inte fastna där. Viktigt att ta upp syftet med mötet i början. Vad vill du få ut av det här mötet? Sist i mötet återkoppla. Vi får då ett ansvar att styra mötet i riktning mot syftet. (P6)

Respondenternas arbetsuppgifter beskrevs som varierande. Några hade samma uppdrag men två arbetade inte med ämnesstöd utan mer tillsammans med eleverna för att motivera och strategiskt utveckla elevers kunskapsutveckling. En specialpedagog önskade att få arbeta mer med eleverna och mindre med organisationsfrågor runt elever i behov av särskilt stöd. Respondenterna verkade samtliga mena att alla elever skulle vara integrerade i det vanliga klassrummet.

## 5.5 Sammanfattning av resultatet

### *Pedagogernas kunskap och lärande*

Sammanfattningsvis kan man säga att de nya kunskaperna har inneburit att respondenterna fått tankekartor, nya referensramar och nya ”ögon att se med” vilket medfört att de handlar annorlunda än tidigare i undervisningssituationen och i mötet med sina elever och kollegor. Påfallande är att respondenterna beskriver lösningsinriktat förhållningsätt som förstärkande i arbetet med sina elevers individuella utvecklingsplaner och åtgärdsprogram.

### *Självkänedom*

För de flesta respondenter innebar det lösningsinriktade förhållningsättet en ökad självkänedom med nya insikter i deras eget handlande. De upptäckte att de trivdes bättre och kände att de hade mer energi och glädje i sitt arbete med sina elever, men också i sitt liv tillsammans med sin familj och sina vänner.

### *Elevers kunskapsutveckling*

Märkbart är att respondenterna understryker att lösningsinriktat förhållningsätt förstärker elevernas kunskapsutveckling dels genom de dokument som tidigare nämns, (IUP) (ÅP), men främst genom att göra sina elever delaktiga och att arbeta på deras styrkor och förmågor tillsammans med deras föräldrar.

### *Skolans ansvar*

Respondenterna framhöll sammanfattningsvis att det behövs fortbildning för att behålla och utveckla lösningsinriktat förhållningsätt och kompetens. Det påpekade vidare att detta kunde ske på många olika sätt som till exempel, tillgång till vidareutbildning, att mötas i dialog och ge och få feedback tillsammans i erfarenhetsutbyte i skolans olika mötesforum. Flera av dem poängterade vikten av att skolledningen i konkret handling visade ett lösningsinriktat arbete.

## 6 Diskussion

Denna studie handlar om att få en inblick i några pedagogers syn på om, och i så fall hur, lösningsinriktat förhållningssätt kan ha betydelse för elevers kunskapsutveckling. Jag har valt att fördjupa begreppet lösningsinriktat förhållningssätt och att diskutera sambandet mellan teorier relaterade till socialpsykologins syn på kunskapsutveckling. Inledningsvis presenterar jag tre områden som varit betydande. Kapitlet avslutas med några slutsatser.

### 6.1 Lärande och identitet

Deltagarna i min studie uppfattade inte ett lösningsinriktat förhållningssätt som något nytt men poängterade att de praktiska konsekvenserna blev nya då de tillämpade metoden. Metoden, påpekade samtliga respondenter, innebar mer ett förhållningssätt. Respondenternas eget lärande i samtalsmetodik och dess verktyg uppfattades som förstärkande. De upplevde att bemötandet hos dem de mötte, både professionellt och privat, blev annorlunda. Konsekvensen innebar, enligt dem själva, att de trivdes bättre på sitt arbete och kände mer energi och glädje. Individens formar ständigt nya tolkningar av verkligheten, det är endast när hennes vanemässiga handlande avbryts som hon blir medvetna om handlingen och reflekterar (von Wright, 2000). Reflektionens syfte är, enligt Ahrenfelt (2001), att ge ett systematiskt och strukturerat sammanhang där personer reflekterar och bearbetar sina erfarenheter. Respondenterna uppmuntrade, via den lösningsinriktade samtalsmetodiken, de frågor som öppnar upp för reflektion tillsammans med sina elever. Identiteten formas genom ett ständigt lärande som omformas beroende av den sociala interaktionen, miljön och det samhälle individen är en del av (Bron, 2002). Vidare betonade respondenterna relationerna till sina elever och arbetskamrater. I det relationella perspektivet sker en närvaro i mötet mellan pedagogen och eleven där frågan *vem* blir tydlig, inte utifrån egenskaper utan från meningsfullhet om innehållet i mötet mellan läraren och eleven. I mötet blir individen olika, beroende på vem hon möter och i vilken situation. Kunskap om interaktionens betydelse förstärker lärandet både hos eleven och hos läraren (von Wright, 2000). Skolans roll som identitetsförmedlare (Andreason, 2000) borde förstärka pedagogens roll men också hennes ansvar att välja ett mer etiskt språk som bygger på elevens styrkor och förmågor snarare än brister. Fler respondenter uttalade att det var pedagogers ansvar att förmedla detta.

### 6.2 Språket i skolan

Enligt Assarson (2000) är läroplanen ofta fylld med motsägelsefulla budskap. Pedagoger och elever är utsatta för den diskursiva makten samtidigt som de även är bärare av den. Studier visar att det är svårt för styrdokument att få genomslagskraft i skolorna (Assarson, 2007). Gustavsson (2003) betonar vikten av eller kanske bristen på hur policydokument integreras i skolan. Läroplanen beskriver att

elevens starka sidor och förmågor bör framhävas men i praktiken identifieras eleven genom brist och i behov av olika åtgärder.

Resultatet i min studie förstärkte respondenterna språkets betydelse och menade att via ett lösningsinriktat förhållningssätt, samtalsmetodiken och dess verktyg, sätts fokus på elevernas egen kompetens och förmågor så att nya identiteter kan ta form. Detta arbete, markerade respondenterna, var bra för alla elever, inte bara elever i behov av särskilt stöd. Alla elever hamnar ibland i tvivel om egen tillit till sitt lärande och behöver då stöd för att bygga upp sina egna styrkor. Vidare beskrev respondenterna kombinationen av lösningsinriktat förhållningssätt och de policydokument, som skolan förväntas följa, som en förutsättning för en kunskapsutveckling hos sina elever.

Resultatet i studien betonar behovet av ett gemensamt språk. Med hjälp av ett lösningsinriktat förhållningssätt och den rådande skolpolicyen menar respondenterna kan ett gemensamt språk skapas i arbetslag och på olika mötesforum i skolan. Ett språk som mer betonar önskvärdt beteende och styrkor. Flertalet påpekade att ”de små målen” som skrevs in i dokumenten som eleven själv önskade ofta gav framsteg i elevens kunskapsutveckling. Att ständigt poängtera elevernas förmågor ledde till bättre utveckling menade övervägande delen av respondenterna. Att även förstärka föräldrarnas delaktighet ansåg fler respondenter som en bidragande orsak till framgång i elevernas kunskapsutveckling.

Ett gemensamt professionellt språk som genomsyrar en hel skola är något som framställs som betydande i denna studie men också i den nya läroplanen (Lgr 11). Pedagogerna kommer i framtiden att vara skyldiga att informera både elever och föräldrar om mål och kunskapskrav i undervisningen. Skolverket utvecklar nu de formativa bedömningar där eleven involveras i sitt eget lärande. Här drar jag paralleller till Banduras (1997) bedömning av egen förmåga och Vygotskijs teori om att bemästra egna kognitiva processer. I det lösningsinriktade förhållningssättet ligger verktyg som formar lösningsbyggande. Enligt Berg och Jong (2003) tränas eleven i processer som möjliggörs genom ett slags icke vetande hos pedagoger, där eleven får kraft och så småningom kan bemästra sitt eget lärande.

## 6.3 Leda som man lär

Respondenterna betonade behovet av fortbildning för att behålla och utveckla lösningsinriktat förhållningssätt. Konstruktiv kommunikation om möjligheter och starka sidor, snarare än problem och problemlösning förutsätter en god dialog och delaktighet som bör genomsyra olika mötesforum i skolan, betonade respondenterna. Här framställs skolledningen som den viktigaste vägvisaren. Ledare ställs ofta inför stora etiska samvetsfrågor menar Svedberg (2007). Att vara äkta, att vara sann och trovärdig inför sig själv som ledare och att kunna behålla självaktning i sitt ledarskap kan vara svårt. Frågor om mening, varför man gör som man gör, ställer ökat krav på självmedvetandet hos en ledare (Svedberg, 2007).

I *Appreciative Inquiry* framställs ett ledarskap som bygger på medarbetarnas starka sidor, här uppmantras medarbetarna att delta i arbetet, att skapa visioner. Påfallande var att medarbetarna ofta redan visste hur organisationen skulle kunna utvecklas (Cooperrider & Whitney, 2005).

I arbetet med elevers kunskapsutveckling vet eleverna också markant mycket, menade respondenterna, om vad och hur de själva skulle vilja utveckla sina färdigheter. Här uttalade de vidare att elevers egen delaktighet och inflytande på skolarbetet, utifrån att sätta mål, var betydelsefullt för ökad målpuppfyllelse.

Respondenterna i min studie uttrycker en önskan om mer tid samt tydligare mandat från skolledningen att handleda i lösningsinriktat förhållningssätt på sina skolor. Fler av respondenterna var specialpedagoger, två var skolledare. Sahlin (2004) pekar på handledningsbegreppets komplexitet. Att handleda i skolan bygger på förtroende för den som fått handledaruppdraget. Hon betonar lyhördhet och en slags frivillighet, att läraren själv valt handledning. Vidare förbinds den handledande rollen,



som en slags dubbel mening mellan vägledande (vårdande) och styrande (mätande) vilket kan innebära att det kan bli svårt att särskilja handledningens pedagogiska innehåll (Sahlin, 2004, med referens från Helldin, 1997).

## 6.4 Slutsatser

### *Om studiens genomförande och slutsats*

Valet av teoretiska utgångspunkter för att analysera resultatet i min studie har påverkat de slutsatser jag dragit. Jag har praktisk erfarenhet av att handleda i skolan samt arbetat inom det specialpedagogiska fältet under en lång tid. Kanske skulle ett annat perspektiv fått ett annat resultat. Jag har velat belysa fler olika teorier för att komma närmare mitt syfte och mina forskningsfrågor. Jag har försökt fånga en röd tråd i mina teoretiska utgångspunkter så att de skulle kunna vara kompatibla. Min slutsats är att lösningsinriktad förhållningsätt kan vara ett pedagogiskt verktyg för elevens kunskapsutveckling i skolan. De pedagoger som ingick i studien framhöll att om fokus ligger på att se och uppmuntra elevens färdigheter och förmågor, samt ge utrymme för elevens delaktighet att själv formulera mål, blev målen i allt större grad mer meningsskapande och möjliga att nå. Föräldrars delaktighet och pedagogens tillit till föräldrars och elevens egen kraft och förmåga betonades som bidrag till elevens kunskapsutveckling. Vidare betonade respondenterna vikten av att kombinera det lösningsinriktade förhållningssättet och de policydokument som skolverket föreskriver för att gagna kunskapsutveckling hos sina elever. Goda relationer till sina elever var centralt för lärandet, menade respondenterna. I relationen mellan eleven och läraren skapas det kreativa rummet, där undervisnings situationen blir till ett meningsskapande där både det kreativa och obestämda verkar i en interaktion(von Wright, 2000).

### *Att arbeta med förhållningssätt som ett pedagogiskt verktyg*

Det är svårt att ge ett svar på hur ett lösningsinriktat förhållningssätt ska utformas i handling. Skolans grundläggande värden finns i skollagen och är väl formulerad. De styrdokument och etiska principer som skolan förväntas förmedla ska uppfyllas. Förhållningssätt handlar om processen och om att arbeta med sina egna attityder och sin egen kunskapsyn. Här får reflektion över eget handlande betydelse, som också står i relation till ”den andre” i ett medvetande om den sociala konstruktionen som skolan, med dess skolpolicy, är en del av.

Handledande insatser och fortsatt fördjupning i den lösningsinriktade samtalsmetoden och dess verktyg går, enligt respondenterna, att förverkliga. En önskan om ett slags kollegialt förhållningssätt eller, kollegialt språk bygger på lyhördhet hos den som handleder. Det som kan ses som en utmaning till förändring kan också utgöra en risk menar Helldin (1997).

Intersubjektivitetens utmaning är att hålla kommunikationen öppen.

Så att vi vågar ställa frågan. -Hur blev det? Vad säger Du? (von Wright, 2000, s.205)

Avslutningsvis betonade respondenterna i min studie behov av större samverkan för att bryta mönstret vad gäller problem och problemlösning i skolan. Istället ville de se till möjligheter och lösningsinriktade åtgärder som vilar på det relationsbyggande samspelet mellan eleven och läraren. Här tycks mer energi och glädje genereras samtidigt som ”problemen” tenderar att minska och då skapas mer tid till kunskapsutveckling och lärande.

# Referenser

- Ahrenfelt, B. (2001). *Förändring som tillstånd*. Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* Lund: Studentlitteratur.
- Andreasson, I. (2007). *Elevplanen som text – om identitet, genus, makt och styrning i skolans elevdokumentation*. Doktorsavhandling, Göteborgs Universitet, Institutionen för pedagogik och didaktik.
- Askland, L. & Sataøen, S. O. (2003). *Utvecklingspsykologiska perspektiv på barns uppväxt*. Stockholm: Liber.
- Assarson, I. (2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Doktorsavhandling, Lund Universitet, Lärarhögskolan Malmö, Institutionen för omvärld och lärande.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy The Exercise of control*. Basingstoke: W.H. Freeman & Co Lt.
- Becker, H. S. (1963) *Outsiders. Studies in the Sociology of Deviance*. With a new chapter Labelling Theory Reconsidered. New York: Free Press.
- Bergen, P. & Luckmann, T. (2003). *Kunskapssociologi. Hur individen uppfattar och formar sin sociala verklighet*. Stockholm : Wahlström & Widstrand.
- Berg, I. K. & de Jong, P. (2003) *Att bygga lösningar*. Stockholm: Mareld.
- Bolman, L. G. & Deal, T.E. (2005). *Nya perspektiv på organisation och ledarskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Bron, A. (2002). Symbolic interactionism as a theoretical position in adult education Research, pp. 154-179. In: A. Bron, & M. Schemmann (Eds.) *Social science theories and adult education research*. BSIEA Vol. 3, Münster: Lit Verlag.
- Bron, A. & Wilhelmson, L. (2005). Lärande utifrån symbolisk interaktionism. I: A. Bron & L. Wilhelmson, (Red.). *Lärprocesser i högre utbildning*. ( s. 36-50). Stockholm: Liber.
- Bryman, A. (2002). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber AB.
- Cooperrider, D & Whitney, D. (2005) *Appreciative Inquiry. A Positive Revolution in Change*. Berkeley, [Calif.] : Berrett-Koehler publishers Inc.
- Furman, B. & Ahola, T. (2002) *Dubbelstjärnan*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Gjerde, S. (2004). *Coaching, vad- var- för- hur*. Lund: Studentlitteratur.
- Granberg, O. (2004). *Lära eller lära: Om kompetens och utbildningsplanering i arbetslivet*. Lund: Studentlitteratur.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: en policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet. Institutionen för pedagogik.
- Hartman, J. (2004). *Vetenskapligt tänkande. Från kunskapsteori till metodteori*:Lund:Studentlitteratur.
- Husserl, E. (1992). *Cartesianische Meditationen*. Göteborg : Daidalos.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundal U och Skärvad P-H (1999). *Utredningsmetodik för samhällsvetare och ekonomer*. Lund: Studentlitteratur.
- Lundgren, M. (2006). *Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena*. Doktorsavhandling, Växjö universitet, Institutionen för pedagogik.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, self & society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Måhlberg, K. & Sjöblom, M. (2002) *Lösningssinriktad pedagogik: För en roligare skola*. Stockholm: Mareld.
- Young, S. (2009) *Nya lösningar mot Mobbing* . Täby: Bokförlaget Måhlberg & Sjöblom.
- Nordahl, T. Sørlie, M-A. & Tveit, A. (2007). *Att möta beteendeproblem bland barn och ungdomar. Teoretiska och praktiska perspektiv*. Stockholm: Liber.
- Sahlin, B. (2005). *Utmaning och omtanke: En analys av handledning som en utvidgad specialpedagogisk funktion i skolan med utgångspunkt i tio pionjärens berättelse*. Doktorsavhandling, Lärarhögskolan, Stockholm, Institutionen för omvärld och lärande.
- Skolverket. (2011). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011. Hämtat från [www.skolverket.se/publikationer?id=2575](http://www.skolverket.se/publikationer?id=2575).den 17052011
- Svedberg, L.( 2007). *Grupp psykologi om grupper, organisation och ledarskap*, Lund: Studentlitteratur.
- Vetenskapsrådet. (2002) *Forskningsetiska principer inom humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning*. (www. vetenskapsrådet. se)
- Von Wright, M. (2000). *Vad eller vem : en pedagogisk rekonstruktion av G. H. Meads teori om människors intersubjektivitet*. Doktorsavhandling, Stockholms universitet, Institutionen för pedagogik.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. The development of higher psychological processes. InM. Cole, (eds), *Mind in society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridges: Cambridge University Press.
- Ödman, P-J. (2001) *Tolkning, förståelse, vetande: hermeneutik i teori och praktik*: Stockholm: Pan/Norstedt.

# Bilaga 1

Hej

Jag är mycket intresserad av att utforska lösningsinriktad förhållningsätt i de skolor som har jobbat med det en tid. Jag har via Kerstin Målberg och Maud Sjöblom fått ditt namn då du gått en handledarutbildning i lösningsinriktad pedagogik (LIP) och aktivt arbetat med lösningsfokuserad pedagogik en längre tid. Jag heter Elisabet "Ninna" Gylín och läser nu Master programmet i Specialpedagogik på Stockholms Universitet och skulle vilja intervjua dig runt lösningsinriktad pedagogik. Jag tycker det skulle vara intressant att ta del av dina tankar och kunskaper. **Hoppas att du är intresserad!**

Min intervju kommer att ta ca en timme, under intervjun skulle jag vilja använda bandspelare. Du som deltar i min studie kommer att garanterats anonymitet, jag kommer givetvis inte använda ditt namn eller benämna de personer som nämns, inte heller kommer din arbetsplats att kännas igen i det färdiga arbetet.

Jag skulle bli **jätte glad** om jag kunde få intervjua **dig**.

Du är välkommen att kontakta mig om du har frågor och givetvis boka in en tid. Jag skulle gärna vilja träffa dig under **vecka 11-12** på en tid som skulle passa dig.

Elisabet "Ninna" Gylín

E-post:

mobil:

# Bilaga 2

## *Frågemanual*

- *Vad innebär lösningsinriktad pedagogik (Lip) eller lösningsinriktat förhållningssätt för dig? Berätta!*
- *Vad gör du när du använder Lip?*
- *Vad anser du att du behöver kunna för att använda det i din undervisning eller tillsammans med dina kollegor?*
- *Vilka kunskaper var viktigast för dig?*
- *Din motivation till lösningsinriktad pedagogik(LIP)? Varför just LIP?*
- *Ditt syfte, vad vill du nå? Mål*
- *Din egen förändringsprocess i arbetet över tid?*
- *Vad ser du hos dina kollegor? Vad tar de till sig av Lip? Vad fungerar? Vad behöver förbättras?*
- *Vad ser du hos dina elever? Vad tar de till sig av Lip? Vad fungerar? Vad behöver förbättras?*
- *Teoretiska utgångspunkter? Vad och hur ser den ut?*

Stockholms universitet/Stockholm University  
SE-106 91 Stockholm  
Telefon/Phone: 08 – 16 20 00  
[www.su.se](http://www.su.se)



**Stockholms  
universitet**