

Kapitel 18

Pedagogiska samtal, personal

Numera arbetar pedagogerna i arbetslag så att det även i småklasserna kan vara ganska många personer som ett enda barn kommer i kontakt med. För de barn som har sociala svårigheter, såsom brister i kommunikation och perspektivtagning, är det alldeles särskilt viktigt att personalen har ett gemensamt förhållningssätt. Det är också betydelsefullt att ha god kontakt med föräldrarna rörande träning av sociala färdigheter och hantering av konflikter.

Tyvär saknas i skola och fritidshem oftast tid för pedagogiska samtal. Dessutom kan förhållningssätt och kunskaper växla mycket mellan individerna. Inom t ex socialtjänsten är det numera mycket vanligt att personalen får handledning. Tyvärr har man inte ansett sig ha motsvarande möjligheter inom skolan. I lärarutbildningen har dessutom träning i konflikthantering eftersatts. Vi har nu förhoppningar om förändring p.g.a. att den nya lärarutbildningen (från 2011) i den gemensamma utbildningsvetenskapliga kärnan ska behandla sociala relationer, konflikthantering och ledarskap.

Jag ska här ge ett exempel på ett första pedagogiskt samtal kring en elev med beteendeproblematik. Givetvis är det viktigt att det följs upp med fortsatta samtal i personalgruppen. Vid sådana samtal utvärderar man tillsammans åtgärder man beslutat om. Man tar exempel på händelser, berättar hur man hanterat situationer och överväger och diskuterar eventuella alternativa handlingsvägar. Det är naturligtvis oerhört betydelsefullt att det sker på ett stöttande vis så att alla deltagare mår bra och blir inspirerade. Slutligen fattas nya beslut om åtgärder.

Vid de här samtalen är inte elev eller föräldrar närvarande, men de dras in genom ett alltigenom demokratiskt förhållningssätt så att de blir delaktiga – också i besluten eller åtminstone i beslutens genomförande. Som skolläkare har jag erfarenhet av att föräldrar kan vara väldigt oroade och ha stort behov av en öppen och tillitsfull dialog. Om inte det sker kan konflikt mellan skolan och föräldrarna lätt blossa upp. I slutändan blir det barnet som blir lidande och inte får det stöd det behöver.

Exempel (Uppgifter om personer och omständigheter är förändrade så att anonymiteten upprätthålls):

Jag hade som skolläkare på vårterminen informerats om att det, i årskurs 1 fanns en flicka, låt oss kalla henne Maria, som hade svårigheter som yttrade sig i ett störande beteende.

Jag talade först med Maria och hennes föräldrar och fann en välbegåvad liten tjej som inte hade svårt att berätta. Hon sa att det hände att det kröp i benen och att hon ibland behövde gå ut ur klassrummet. Hon blev ofta störd av de andra barnen i klassen. I förskoleklassen hade det gått ganska bra med en pedagog som hade strikta rutiner och, tydligen, ett förhållningssätt som inte hade triggat igång Maria oppositionslusta, försvarsmekanismer eller trots. I den här klassen hade hon fått flera olika pedagoger att förhålla sig till. Hemma hade hon en mamma som var fast och bestämd och ganska auktoritativ medan pappan var mjukare i sin framtoning. Maria var enda barnet och ofta i centrum för uppmärksamheten i den stora släkten. Hon var en ensam tjej, men med kusinerna lekte hon.

Så var det dags att träffa pedagogerna. Jag hade till dem överlämnat *en lista över outvecklade färdigheter och olösta problem* (se ALSUP-listan på www.livesinthebalance.org) och en artikel som sammanfattade Greenes CPS, Collaborative Problem Solving. I denna beskrev jag bl.a. de tre strategierna (planerna A, B och C) för problemlösning (jfr. s 81 ff). Jag hade bett pedagogerna att i checklistan kryssa för Marias mest påtagliga svårigheter. Närvarande var fyra pedagoger inklusive specialpedagogen. Dessutom var en ung elevassistent med vid mötet.

Jag bad först pedagogerna berätta om situationen. Maria kunde redan i början av lektionen föra väsen, skapa oro och väcka uppmärksamhet. Några av pedagogerna tyckte att det var svårt att hantera för att om man ignorerade henne ökade hon sitt störande beteende, och hon lydde inte när man bad henne sätta sig på sin plats och i likhet med de andra barnen ta fram arbetsmaterialet. Man uppfattade att hon sökte uppmärksamhet och bekräftelse på ett mycket olyckligt sätt. En gång hade hon ställt sig upp och ropat ”Alla som tycker jag är bäst i fotboll räcker upp en hand!” Ingen av kamraterna rörde sig. Hon gav sig inte utan försökte igen.

Maria hade inte speciellt stora svårigheter att byta tankespår när man försökte avleda henne. Hon gillade berättelser och behövde uppgifter hela tiden. Hon kunde t o m själv lyssna på berättelser på CD och göra uppgifter på datorn. Hon behövde inte hela tiden ha någon vuxen vid sin sida.

Hon störde genom att under lektionerna ideligen gå och vässa pennan, dricka vatten, gå runt och se vad de andra barnen gjorde, kommentera det på ett negativt sätt, knuffa till bänkar, peta kamrater med pennan osv. Hon småsjöng och hade andra läten för sig. Även litet större incidenser hade inträffat: slagsmål, retsamma och negativa tilltal till kamraterna, sönderrivna teckningar kamrater hade gjort, och vid ett tillfälle hade en jacka blivit

mer eller mindre förstörd. En gång hade hon utlöst brandlarmet. Det hade också hänt att hon viftat med en kniv på ett hotfullt sätt.

Man var överens om att Maria var begåvad och verbal. Hon kunde redan läsa. Hon uttryckte sig ibland som en vuxen. Hon var duktig i teckning och i fotboll men spelade tufft och blev arg om hon inte vann. Hon var noga med att andra skulle följa regler, men själv ändrade hon dem till sin fördel. Hon var energisk. Barnen hade till en början accepterat henne, men nu började de tycka att hon var konstig, och några var rädda för henne för hon var stark, och ibland hände det att hon slogs.

I gruppen samtalade vi nu om *hur i åtgärdsprogrammet nedtecknade, tidigare beslutade åtgärder hade fungerat*. Man hade använt ”göra-kort” där det stod sådant som: ”Spring ett varv runt matsalsbyggnaden”, ”Hoppa hopprep, 50 hopp.” och ”Gå till soffan i biblioteket och läs några sidor i bänkboken”. De här korten använde man sig av när Maria en stund behövde komma ifrån kraven i klassrummet. Hon skulle själv välja ett kort, utföra det som stod på kortet och sedan komma tillbaka. Detta var alltså inte tänkt som något straff utan som en avkoppling för henne och en möjlighet att röra på sig när hon hade svårt att sitta stilla. Hon hade själv varit med om att besluta om vad som skulle stå på ”göra-korten”.

Det här hade fungerat alldeles i början, men sedan gick det snett för att Maria inte alltid ville dra ett kort, eller hon kunde inte välja, eller så gjorde hon ändå inte som det var tänkt. Hon kom t ex inte tillbaka till klassen. Det blev konflikter kring korten.

Man hade även använt sig av ett belöningsystem. Maria kunde få maximalt 5 klistermärken under en dag men det hade inte fungerat för att hon hade blivit nöjd när hon fick 2 klistermärken, sa pedagogerna. Sedan var det full fart som vanligt. Hon störde alltså inte mindre, vilket ju var avsikten.

Vi såg på listan över *outvecklade färdigheter enl. CPS* där pedagogerna hade kryssat för Marias största problem. De var:

- Svårighet att föreställa sig tänkbara resultat eller konsekvenser av sina handlingar (impulsivitet).
- Svårighet att tänka klart och inte styras av sina känslor i samband med frustration.
- Svårighet att sätta sig in i och förstå andras perspektiv eller sätt att se på saken.
- Oflexibla, felaktiga tolkningar, eller förutfattade meningar (säger till exempel: Alla är ute efter mig, ingen tycker om mig, du skyller alltid på mig, det är inte rättvist, jag är dum, det går aldrig bra för mig).
- Svårighet att uppmärksamma eller tolka sociala signaler på rätt sätt.
- Svårighet att söka uppmärksamhet på lämpligt sätt.

- Svårighet att var medveten om vilka intryck andra får av honom/henne eller hur han/hon uppfattas av andra.

Listan avslutas med frågan vilka olösta problem som finns, *vad som triggar barnets ogynnsamma beteende*. Här svarade lärarna att det var när Maria skulle göra något hon inte behärskar, fick tillsägelser, när hon inte hade något att göra och när hon hade tråkigt.

Man hade också sett att det ofta började med något litet som sedan trappades upp.

Det handlade alltså om en tös som hade stora förmågor genom att hon var verbal och begåvad (kunde läsa) men som hade svårigheter i kamratkretsen för att hon ofta inte förstod och tog till sig andras signaler. Hon hade svårt att ta hänsyn till andras perspektiv och behov. Hon var kravkänslig och i behov av ständig bekräftelse och stimulans. Det blev lätt maktkamper genom hennes många gånger provocerande och trotsiga beteende. Lärarna behövde hitta sätt att förebygga maktkamper. Hennes svårigheter, som gav sig till känna såväl i klassrumssituationen som på rasterna, hade lett till att hon var en ensam liten tjej som var på väg att tappa sin från början positiva inställning till skolan.

Det fanns således här en hel del för oss att ta tag i. Maria var uppenbarligen ett intelligent barn som redan kunde mycket som är användbart i livet och skolan (t ex läsa), men hon tycktes vara kravkänslig. Dessutom var hon på kant med omgivningen p.g.a. provocerande beteende. Det behövdes förändringar i bemötandet för att pedagogerna och Maria inte skulle råka i maktkamp och hennes status i barngruppen minska. Hon behövde träna på att se andras perspektiv och ta till sig andras signaler på ett ändamålsenligt sätt så att hon skulle få bättre kamratkontakt.

Jag valde att börja med att berätta om *Greenes strategier Plan A, B och C* (se s 81 ff). Vi samtalade kring vad man skulle göra när Maria kände oro i kroppen: att man behövde förhandla med henne och göra henne delaktig i åtgärder, d.v.s. hur man skulle förebygga och hantera de här situationerna. Vi talade mycket om signaler som läraren och tösen skulle komma överens om så att hon inte skulle uppleva att hon blev avvisad och tvingad att lämna klassrummet utan tvärtom att hon skulle få en möjlighet att få utlopp för sitt rörelse- och aktivitetsbehov. Det var för övrigt inte bara läraren som skulle ha en liten signal till Maria utan Maria skulle få en signal som läraren skulle uppmärksamma. De skulle använda sig av plan B när de tillsammans arbetade för att lösa problemen.

Vi tog upp hur *Marias status i barngruppen* skulle kunna fås att öka, och vad vuxna skulle undvika att göra så att de inte av misstag medverkade till att den sänktes. Provokationerna, som ledde till trotsigt beteende i en maktkamp med läraren, behövde hanteras.

Vi talade mycket om att undvika skuldbeläggning, och jag berättade om *externaliserat språk*¹ där man skiljer på sak och person och lägger det negativa utanför personen som något som – bara – händer. Man kan t ex säga: ”Hur kunde det bli så här?” I stället för. ”Varför gjorde du så?”

Ett led i att undvika skuldbeläggning (och upptrappning genom att barnen går i försvar) är att *inte be barnen säga ”förlåt!”* (jfr. ss 178-79). Detta talade vi om.

Vi samtalade även kring *medlingsteknik* (se kap. 9). Genom att medla på det i den här boken föreslagna sättet utan att lägga egna synpunkter på konfliktens innehåll eller komma med förslag till lösning/ar kan man undvika att barnen känner sig tillrättavise och skuldbelagda. De slipper att gå i försvar (då de kan reagera med att lägga skulden på andra och ”inte se sin del”) och känna sig orättvist behandlade.

Dessutom, och det är inte minst viktigt, får de öva sig i att hitta ord på känslor och sådant som är viktigt för dem. De får ta del av andras upplevelser och perspektiv. De får träna sig i konflikthantering där alla har lika stort värde och alla ska komma överens om lösningar som är genomförbara. Maria, som hade särskilt stora svårigheter inom de här områdena, skulle ha stor nytta av att vara med om medlingssituationer. Efter ett tag lär sig barn för övrigt att själva reda ut konflikter på det här sättet och efteråt meddela läraren hur det gick, alternativt be om hjälp vid behov. Deras självkänsla ökar.

Anette har i föregående kapitel beskrivit seriesamtal hon haft tillsammans med barn. Många barn har vant sig vid metoden. De kan själva ta papper och penna och berätta och lyssna på varandra.

Innan man talar med barnen i en upprörd situation behöver de *lugna ned sig* (s 67 ff). Det gällde inte minst Maria som så ofta känt sig tillrättavise och ifrågasatt. Man kan i grupp samtala om – och kanske visa – hur man kan göra. Därefter är det dags att reda ut konflikten. Detta kan man ta som en allmän regel i klassen och i skolan.

Jag berättade om *seriesamtal och sociala berättelser* enligt Birgitta Andersson (se föregående kapitel). Specialpedagogen kände till hur man gör, och hon sa att hon gärna skulle använda sig av sådana vid enskilda samtal med Maria. Dessutom kunde kanske elevassistenten som fanns i klassen vara med vid de här samtalen och lära sig – i varje fall efter en tid när Maria hade blivit van, och man kunde tro att hon skulle acceptera det och inte bli hämmad eller negativt inställd.

¹ Se kap. 9, s 92 (Winslade, 2001 och Winslade & Monk, 2007). Ett par andra författare som skrivit om externaliserat språk är Fleischer & Merrill (2007, s 133 ff) som i avsnittet ”Det externaliserande samtalet” förklarar tänkesättet och givit exempel.

När man försöker påverka ett negativt beteende är det en god regel att välja det viktigaste först. Vi talade om vad som till en början behövde prioriteras. Kanske var det Marias provokationer av lärarna. Det skulle vara en bra idé om specialpedagogen vid seriesamtal började med ett exempel på en sådan provokation och tillsammans med flickan ritade det alternativa beteendet och talade om vad hon själv, kompisarna och läraren skulle vinna på förändringen.

Vi talade också om belöningssystem. Detta är inte någon del i Greenes värdegrund eftersom han säger att det inte handlar om motivation och vilja utan om brister i färdigheter som behöver tränas. Förutsatt att man är noga med att använda belöning på ett sådant sätt att det aldrig kan bli annat än möjligheter och bekräftelse/uppmuntran, inte hot eller straff, menar vi (författarna till den här boken) att belöningssystem kan ha sitt värde, men att det behöver noga planeras, genomföras konsekvent och följas upp. Det är viktigt att barnet är delaktigt (kap. 13, s 164 ff).

Uppenbarligen fanns det brister i det system man hade provat men inte var nöjd med. En sådan brist var att Maria inte var *delaktig* i bedömningen hur många klistermärken hon hade förtjänat. En sådan utvärdering behöver komma samma dag för att ha god effekt. Särskilt i början när man inför systemet måste man utvärdera tätt, kanske efter varje lektionspass, för att annars kan det vara svårt att sätta fokus på det som fungerar.

Uppgiften (för att få belöningen) var troligen inte tillräckligt *avgränsad och konkret* för att utvärderingen skulle fungera bra. Här gäller, som alltid, att inte ta med för mycket på en gång och att prioritera det mest störande eller av andra skäl viktigaste, eller kanske helt enkelt det som man tror barnet lättast ska klara av.

Uppgiften kommer sedan att försvåras: ”Nu när du har lyckats så bra att inte råka i slagsmål på rasten gör vi det här litet svårare så nu får du ett klistermärke om du kan klara av att inte säga något fult ord på hela långrasten.” Sedan kan Maria och pedagogen hjälpas åt att klara ut vilka fula ord som brukar kunna hoppa ur flickans mun (*externaliserat språk*). Det är sådana och liknande ord som kan göra att barn blir ledsna eller arga. På motsvarande sätt skulle Maria kunna förtjäna ett märke om hon inte skrek högt i klassrummet (som vi föreställer oss i det här exemplet var provokationen av lärarna).

Vi hade en idé att koppla ihop en överenskommelse om en signal om behov av vila och ombyte av aktivitet med att hon skulle få ett klistermärke när hon direkt såg den signalen och lugnt tog sin bänkbok och gick ut. Hon skulle givetvis komma tillbaka när hon orkade jobba i klassrummet eller efter en gemensamt bestämd tidsrymd. Det skulle till en början kunna räcka med att hon lyckades en gång under dagen. Det var viktigt, sa vi, att hon skulle lyckas och stolt kunna visa upp sina märken för föräldrarna.

Detta talade vi om under det första personalmötet. En så här omfattande genomgång av både problematiken och tänkesättet tar förstås lång tid. Om hela skolan känner till och arbetar med förhållningssättet är det enklare. Då kan man redan från början ha stort utbyte av exempel och fundera kring hur arbetet kan anpassas till just den elev och grupp man arbetar med.

Viktigt är att man nämner och tar hänsyn till de starka sidorna hos elev och grupp. Vi arbetar så mycket med problem och problemlösning att det är lätt att detta får för stor plats. Varje lärare vet hur viktigt det är bygga på det starka och goda och att ge mycket uppmuntran på ett konkret sätt. Trots detta finns det elever som mycket oftare får höra negativa saker än positiva. Även föräldrar till de utagerande barnen mår dåligt av de många negativa informationerna de ofta får. Anettes regel att inte låta barnet direkt ringa till föräldern i en negativ situation utan först när den har löst sig – om barnet fortfarande vill det då – är ur denna synvinkel utmärkt (se ss 145-46).

I det här fallet fanns det många starka sidor hos Maria att bygga på. Så t ex kunde hon redan läsa och skriva, och hon tyckte om berättelser och var avledbar, inte helt fast i sitt tankespår. Hon var verbal, så det gick lätt att prata med henne. Det beslutades att hon skulle få samtal varje vecka med specialpedagogen som hade erfarenhet av seriesamtal.

Uppföljning av det pedagogiska samtalet får inte dröja länge. Ovan beskrivna introducerande samtal med pedagogerna behöver kompletteras med att beslut fattas och dokumenteras. Det är viktigt att utvärdera och utveckla arbetet. I början kan situationen t o m bli värre. Steg för steg för man processen framåt. Tålmod kommer att behövas, särskilt i svårare fall. Samtal sker lämpligen till en början varje vecka, dock inte med hela personalgruppen varje gång.

Dokumentation. Det är att föredra att någon antecknar vad man talat om vid ett sådant här pedagogiskt samtal. Det gäller vid ett större inledande samtal som ovanstående men också valda delar vid senare uppföljande samtal. På så sätt finns underlag till det fortsatta arbetet. Om det finns en handledare eller annan ledare för mötet, någon som haft en idé om syftet med samtalet, är det lämpligt att denna dokumenterar och lämnar anteckningarna till mötets deltagare. Det får då bli ett arbetsmaterial som följer sekretesslagen. Om uppgifter om en eller flera elever finns nedtecknade ska anteckningarna hållas inlåsta och endast berörda ha tillgång till dem. Att eleverna beskrivs respektfullt, och att sak skiljs från person, är en självklarhet.

Konflikt mellan barnen. Medling mellan eleverna där läraren kan fungera som god förebild kan komma att behövas. Medlingsmetodik är beskriven i kap. 9, seriesamtal i kap. 17. Bådadera kan användas.

Konflikt mellan barnet och någon vuxen. Det kan också bli situationer där någon behöver hjälpa barnet att tala med och komma överens med en vuxen, lärare eller annan. Ja, det kan behövas medling mellan barn och vuxen. Medlaren kan vara den som har samtal med barnet² eller någon annan som barnet känner tillit till.

I en del skolor har rektor många samtal med elever och föräldrar. Man behöver vara medveten om att rektor är en myndighetsperson som fattar beslut och därför har en särskild ställning i elevers och föräldrars ögon. Av det skälet kan samtal med rektor upplevas skrämmande och syftet med medlingssamtal förfelas. Det sitter alltså i rollen, inte i personligheten. Andra personer i skolan kan passa bättre för medlarrollen av det här skälet. Rektor behöver dock vara väl förtrogen med medling som förhållningssätt och metod.

Vi tror att det vore mycket bra om det blev betydligt vanligare i skolorna att elever och de vuxna fick hjälp av en tredje person att hantera konflikter som uppstår.

Föräldrarna görs delaktiga. Parallellt med att pedagogerna har sådana här samtal behöver föräldrarna göras delaktiga och informeras. Det är lämpligt att någon får uppdraget att ha återkommande samtal med dem.

I skolhälsovården är det ofta vår uppgift att ha föräldrakontakt. När skolsköterskan, skolläkaren eller kanske kurator eller psykolog alternativt specialpedagog är med vid de pedagogiska samtalen kan denna ha samtal med föräldrarna och då utgöra en länk mellan skolan och hemmet för att öka förståelsen dem emellan och göra det lättare för barnet som åtminstone på sikt kan komma att bemötas på ett mer konsekvent och enhetligt sätt. Sådant kan också öka tilliten mellan hem och skola.

Föräldern behöver naturligtvis egen kontakt med pedagogen, men för att minska dennas arbetsbörda och ytterligare öka föräldrarnas möjligheter att göra sig hörd – och få förståelse för och kunskap om vad som sker i skolan – kan man utnyttja personer i elevhälsan.

Här har jag talat om föräldrar som en enhet. Med tanke på att föräldrar i stor utsträckning är skilda och barnen har två hem, är risken för problem och behov av goda möten mellan hem och skola ännu större. Det händer då och då att möten behöver dubbleras när föräldrarna av olika anledningar inte kan komma samtidigt.

Det känns här angeläget att ta upp **Greenes plan för en samarbetsbaserad problemlösning (CPS)**. (Se www.livesinthebalance.org under menyn “Re-

² Här nämndes seriesamtal. Nedan tar vi upp Greenes metod att utse någon speciell person som arbetar med barnet i enlighet med CPS och gör plan B.

sources” där s k ALSUP-listor över outvecklade färdigheter och olösta problem finns: “Assesment of *Lagging Skills and Unsolved Problems*”. De finns även i svensk översättning.)

Det som räknas som problem är när elevens beteende stör den vuxna på något sätt. Det kan handla om att eleven inte vill arbeta på lektionstid (vissa lektioner, vissa tider, eller allmänt). Det kan gälla läsläsning eller skolfrånvaro. Det kan vara utagerande och störande beteende eller tvärtom passivitet. Det kan röra sig om enkla saker i vardagen, hemma eller i skolan, där barnet inte uppfyller de vuxnas förväntningar.

Eftersom det ofta förekommer en lång rad av olösta problem får man prioritera bland dem, t o m högprioritera. Greene föreslår att man noga undersöker vilka ”de olösta problemen” är (det som triggar det negativa beteendet). I vilka situationer händer det? Vad händer? Vad handlar det om? Med vem händer det? Var? När? Vilka problem ska man åtgärda först? Det som är viktigast, men kanske också det som man tror ska lyckas bäst, väljs för åtgärd. Han föreslår att man väljer några få problem.

Dessa olösta problem hanteras i enlighet med CPS, mestadels plan B, och då kommer färdigheterna att tränas. De färdigheter man särskilt vill hjälpa barnet med antecknas liksom man antecknat de olösta problemen man ska ta itu med.

Som en sista punkt sätter Greene en handlingsplan där en bestämd person utses att arbeta med barnet med problemlösning i enlighet med plan B: Vilket problem ska man hantera och vilka färdigheter ska tränas?

Denna barnets kontaktperson ska sedan informera den övriga personalen om överenskommelser med barnet och hur en utvecklade färdighet ska tränas. Dessutom, föreslår Greene att även de anpassningar som gjorts för det här barnet ska meddelas de berörda och antecknas. Förmodligen kommer den här personen att behöva få extra arbetstid avsatt för dokumentation och samtal, tänker jag.

Slutligen några ord om relationen mellan skola och föräldrar.

Att det är viktigt med god kontakt och föräldrarnas delaktighet märker man när det *inte* fungerar. Då kan det leda till en upptrappad konflikt mellan föräldrarna och skolan. I enlighet med dynamiken vid eskalering av konflikter (se kap. 4 och *bilaga 3*) kan många komma att dras in så att syndabockar utses bland elever eller skolans personal, och barn och vuxna kan komma att må dåligt. Det händer att barn byter skola p.g.a. att konflikter inte hanteras konstruktivt. Det finns mycket att vinna på att förebygga detta.

När barn har stora beteendeproblem kan det lätt bli konflikter mellan hemmet och skolan. Det är då viktigt att sätta barnet i centrum och skilja problem och person. När ett beteende är störande är det ett *problem* som

ska hanteras. *Personen* är alltid okej vad han eller hon än har gjort. När personer angrips skadas deras självkänsla, och det leder ofta till upptrappning av konflikten. En konstruktiv hantering förutsätter att man tar tag i enskilda beteenden eller situationer för att söka lösningar som tillfredsställer alla.

När föräldrar är arga och upprörda brukar det bero på att de är oroade, inte känner sig hörda och kanske t o m upplever sig angripna. De kan uppfatta att skolan lägger skuld på dem för barnets beteende. Ibland händer det att föräldrar är arga redan när de kommer till samtalet. Då är det bra att inte gå i argumentation med förklaringar och försvar utan att återföra samtalet till uppgiften att stödja barnet t ex med att ställa frågan. ”Vad är det för problem ni upplever?”

Ett exempel på inledning av ett möte med föräldrar är följande: ”Vi är alla här för att stötta och hjälpa Mikael. Han är en charmig och energirik pojke som har stora möjligheter att lära. Vi vill gärna av er, som känner honom bättre, höra hur ni upplever honom och hans skolsituation. Sedan kan vi tillsammans fundera kring vilka områden han särskilt behöver hjälp med och hur vi ska göra.”

Det är lätt att man fastnar i problem och därigenom sänder ut negativa signaler till föräldrarna. På så sätt kan man missa mycket positivt hos elev och omgivning. Det gäller att bygga på barnets positiva egenskaper och förmågor. Där har föräldrarna mycket att tillföra eftersom de känner barnet på djupet och har helt andra erfarenheter än skolan. De får ju också av barnet veta hur det uppfattar saker. Målet vid varje föräldrasamtal är att det ska ge kraft (*empowerment* igen!).

En god idé är att stämma av med föräldrarna så att vi kan enas om vad vi ska prioritera. När vi kommit överens med dem om vad som är viktigast just nu är det bra att dokumentera vår överenskommelse och följa upp resultatet. Täta kontakter och uppföljningar blir aktuellt vid stora svårigheter.

Det kan vara bra att minnas att personal i en skola är på hemmaplan medan föräldern lätt kan känna sig i underläge. Om personal kommer med råd så kan föräldern uppleva sig nedvärderad som förälder. Ödmjukhet, lyhördhet och empati är goda egenskaper hos oss som i skolan arbetar med människor som många gånger har det svårt. Vår förhoppning är att denna bok ska ge inspiration, kunskap och stöd i det viktiga arbete som personal i skola och fritidshem utför.