



Att utveckla samsyn med hjälp av Transaktionsanalys (TA)

Håkan Nilsson

Handledare: Torbjörn Lund

Lokal handledare: Lisbeth Gyllander

Mastersoppgave i aksjonsl ring (PFF 3602)

**Institutt for pedagogikk og l rerutdanning
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Troms 
H sten 2008**



Att utveckla samsyn med hjälp av Transaktionsanalys (TA)

Håkan Nilsson

Handledare: Torbjörn Lund

Lokal handledare: Lisbeth Gyllander

Mastersoppgave i aksjonsl ring (PFF 3602)

**Institutt for pedagogikk og l rerutdanning
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Troms 
H sten 2008**

1. INLEDNING	5
1.1 SYFTE	6
1.2 PROBLEMFÖRMULERING	7
1.3 DE OLIKA AKTÖRERNA	8
1.4 HUR RAPPORTEN ÄR DESIGNAD	8
2. METOD	9
2.1 VAD ÄR AKTIONSFORSKNING?.....	9
2.1.1 Aktionslärare och/eller aktionsforskare.....	10
2.2 METODER I AKTIONSFORSKNING	10
2.2.1 Aktionsforskningens redskap och strategi.....	10
2.2.2 Närhet och distans.....	12
2.3 VAL AV METOD OCH KATEGORISERING AV AKTÖRER.....	12
2.3.1 Datainsamling	13
2.3.2 Planen –Det professionella samtalet och handledarnas utvärdering.....	14
2.3.3 Två enkäter.....	14
2.3.4 Dagbok och informella samtal	15
2.3.5 Validitet och triangulering	15
3. TEORI	17
3.1 TRANSAKTIONSANALYS (TA).....	17
3.1.1 Beslutsmodellen.....	17
3.1.2 Olika skolor	18
3.1.3 Jagtillståndsmodellen.....	19
3.1.4 Transaktioner	19
3.1.5 Spel.....	20
3.1.6 Favoritkänslor.....	20
3.1.7 Skript	20
3.1.8 Smekning	21
3.2 SEX OLIKA LÄRANDEFORMER	21
3.2.1 Undervisning.....	22
3.2.2 Mästarlärande.....	22
3.2.3Handledning.....	23
3.2.4 Coach och Mentor.....	24
3.2.5 Samverkanslärande	25
3.3 SAMSYN	25
3.3.1 Samsyn som begrepp	25
3.3.2 Samsynsmodellen	26
3.3.3 Kritik mot mångfald av teorier.....	28
4. AKTION OCH RESULTAT	29
4.1 PLANEN –DET PROFESSIONELLA SAMTALET	29
4.2 ANDRA VARVET I AKTIONSSPIRALEN	30
4.2.1 Flera varv i aktionsspiralen.....	31
4.3 HANDEDARNAS UTVÄRDERING EFTER FÖRSTA VARVET.....	31
4.4 MODELL FÖR SKOLANS VARIANT AV MÄSTARLÄRANDE	33
4.4.1 Modellens inre differentiering.....	33
4.4.2 Modellens yttre klassificering	34
4.4.3 Hur aktionen är organiserad.....	35
4.5 ENKÄT TILL INFORMANTERNA	35

4.6 ENKÄT TILL RESPONDENTERNA	37
4.6.1 <i>Det personliga planet</i>	38
4.6.2 <i>Det professionella planet</i>	38
4.6.3 <i>Upplevelsen och kontaktytor mellan personalgrupper</i>	40
4.6.4 <i>Samsyn</i>	40
4.7 TA I PRAKTIK	41
4.7.1 <i>Samtal med enskilda elever</i>	41
4.7.2 <i>Problemlösning eller lösa problem?</i>	42
4.7.3 <i>Kampen mellan skript och autonomi</i>	44
4.7.4 <i>I klassrummet</i>	45
4.7.5 <i>Exempel på samsyn</i>	46
5. DISKUSSION OCH RESULTAT.....	47
5.1 RESULTAT I FÖRHÅLLANDE TILL SAMSYNSMODELLEN.....	47
5.2 LÖSNING AV PROBLEMSTÄLLNINGEN.....	48
5.2.1 <i>Yrkeskritiskt tänkande</i>	48
5.3 SYSTEMATIKEN I UTVECKLANDET AV DELTAGARNAS PRAKTISKA YRKESTEORI OCH HANDLEDNINGENS BETYDELSE FÖR SKOLUTVECKLING	49
5.3.1 <i>Var på skalan befinner vi oss?</i>	50
5.3.2 <i>Bildandet av 8-gruppen</i>	50
5.4 HUR GICK DET TILL?	51
5.5 VAD BLEV DET?	51
5.6 MÄTPUNKTERNAS KORRELATION I TABELLFORMAT	52
6. SAMMANFATTNING	53
7. LITTERATUR	55

Tabeller

<i>Tabell 1: Samsynsmodellens stegvisa utveckling</i>	28
<i>Tabell 2: Kategori samt nyckelord för lärandeformer</i>	33
<i>Tabell 3: Lärlingssystemets nivåer (inre differentiering)</i>	33
<i>Tabell 4: Modellens yttre klassificering</i>	34
<i>Tabell 5: Princip för rullande schema</i>	35
<i>Tabell 6: Mätpunkternas korrelation</i>	52

Figurer

<i>Figur 1: Vägar i samsynsmodellen</i>	27
<i>Figur 2: Samsynsmodellen</i>	28

<u>Tidslinje</u>	31
------------------	----

1. Inledning

På hösten 1980, när jag var 16 år och mitt lärande kretsade kring att ta mc-körkort, stegade jag in till mötet av min första mästare. Det var Sven G Pettersson, en herre i 60-års åldern och en verklig mästare i måleriets ädla konst. För mig var måleriet ett framtida yrke, för Sven närmast en livsstil. En målare måste känna sin verktygslåda och aldrig mer skulle en pensel vara en pensel. Det blev moddlare, anstrykare och t.o.m. piska. Sistnämnda outhärlig vid ådring, en konst som jag tyvärr inte har hållit vid liv. I efterhand har jag dock förstått att Sven lärde ut lika mycket etik och visdom som måleri. Historien om honom får inte plats här. Låt mig bara citera den skylt han hade målat och hängt upp ovanför ingången till skolan. Den har funnits med mig sedan dess och är nu inspiration till detta arbete.

***Mästare är en och ann!
Gesäller de som något kan!
Lärlingar äro vi alle man!***

Som målare är det enkelt att identifiera mästare, gesäller och lärlingar. Lärlingar kladdar ner sig betydligt mer än gesäller och mästare har andra som jobbar åt dem. Undrar om det kan motsvaras av elever, lärare och rektorer? Kanske, men det borde finnas flera nivåer av denna treenighet. Jag bestämde mig för att undersöka detta i föreliggande arbete. Sedan en längre tid är jag musiklektör på Nicolaiskolan, ett av Helsingborgs gymnasier. Vi är ca tjugo musiklektörer på skolan och sällan har jag varit så nära så många mästare. Men det är inte den sortens mästare jag menar. Jag menar sådana som Sven. Aha, högt upplysta herrar med långa vita skägg? Nej, inte det heller! Nu ser jag ingen annan råd än att ta till vetenskapliga teorier och akademiskt definiera vad detta är för aktörer och vilka dom är i aktionen.

Aktionen, som kommer att beskrivas som en skolas variant av mästarlära, sättes våren 2003 under namnet "Det professionella samtalet". Detta var strax före jag kom i kontakt med aktionsforskningen, varför aktionen och forskningen initialt inte hade med varandra att göra. Aktionen har hittills berört 62 personer ur personalen, alla kategorier, från vaktmästare till skolledare. Eleverna har ännu inte berörts direkt.

Aktionen startade som en introduktionskurs i Transaktionsanalys (TA). Intresset för teorin växte och spred sig bland kollegerna. Omedelbart fick vi fortsätta med en fördjupningskurs och på vägar som beskrives nedan har vi nu en grupp som går i avancerad träning (kallad 8-gruppen) och som utgör organisationens kunskapsbärare. Flera medlemmar i 8-gruppen planerar nu egen examen till CTA (Certified Transaktionell Analysist).

Då, före aktionen, brottades jag med problemet att inte ha ett gemensamt yrkesspråk med mina kolleger, i vart fall inte när det kom till icke ämnesrelaterade fenomen. Det föreföll finnas en värld av beteenden och orsakssamband som jag var ensam om att kunna se och beskriva. Jag hade en teoretisk och begynnande praktisk kunskap om märkliga fenomen bakom t.ex. sen ankomst, scenskräck och senfärdighet. Jag talade, och ibland nästan profeterade inför mina kollegers döva öron och tomma blickar. En gång, i personalrummet, när jag som vanligt predikade Transaktionsanalysens förträfflighet hejdade en lärare mig mitt i en mening och sa något i stil med: ”detta skulle jag vilja veta mer om”. Så blev det!

Min personliga drivkraft i aktionen är att skapa gemensamma referensramar för god kommunikation samt att sprida TA som pedagogiskt redskap då jag själv har haft god nytta av TA i min egen vardag.

Kort om min personliga bakgrund i TA

Jag kom i kontakt med TA och min handledare Peter Tyrén i februari 1997. Med Peter som handledare satte jag igång att utveckla egna pedagogiska metoder. TA har mer eller mindre genomstrukturerat all min undervisning sedan dess. Det har även blivit projekt av det. Det enda som har blivit dokumenterat är ett projekt på Albanoskolan i Landskrona där jag även ställde ut mitt arbete på en pedagogisk mäsas. Efter avslutade mastersstudier avser jag att återuppta och fortsätta utveckla konkreta metoder, i första hand utgående från mitt eget instrument slagverk.

Peter spelar gitarr och man skulle lite långsökt kunna säga att aktionen har sitt första ursprung i vårt möte kring musik och inlärningssvårigheter. Föreliggande studie är visserligen inte ämnesrelaterat utan det jag lyfter fram här är applicerbart oberoende av ämneskombinationer och åldersstadier (med något enstaka undantag).

Utanför Nicolaiskolan är jag med i ytterligare en TA grupp med säte i Malmö.

1.1 Syfte

Syftet med aktionen är primärt att skapa samsyn hos skolpersonalen och att på den vägen, via TA-teori, hjälpa dem hantera vardagen på ett bättre sätt. Detta ska förstås som utveckling av yrkesspråk och yrkesteori. Om jag så här inledningsvis får uttrycka det lite schematiskt är metoden för detta att TA-mästare besöker skolan och utbildar lokala gesäller, som i sin tur leder och underhåller teorin i organisationen. Skolan har egentligen inte tagit ställning varken för eller emot teorin. Detta är ett gräsrotsprojekt, initierat, administrerat och exekverat av engagerad personal. Skolutvecklingen syns i att organisationen blir självbärande avseende en teoretisk och praktisk dimension som utmanar rådande förhållanden (yrkeskritiskt tänkande).

Sedan jag själv började använda TA i min egen vardag har jag känt mig ganska ensam. Jag upplevde ofta att jag såg igenom Spel och Favoritkänslor (se vidare kap 3.1) men att jag inte kunde kommunicera det. Det saknades ett gemensamt språk. Även om TA medvetet bygger på ett vardagligt språk kunde jag ändå inte nå fram eftersom att olika aktörer såg olika saker och beskrev dem utifrån en personlig yrketeori med få gemensamma referensramar. Att få en *gemensam utsiktspunkt, samma kikare och ett språk alla förstod* blev centralt för mig.

Syftet att skapa samsyn innebär inte nödvändigtvis konsensus. Det innebär heller inte konfessionalism eller ens konformitet. Mitt syfte är visserligen inte att reda ut samsynsbegreppet i sig, mitt syfte är i sin enkelhet att verka för att aktörerna får en ökad möjlighet att förstå samma saker och en möjlighet att verkställa gemensamma lösningar. I vilken grad aktörerna tillägnar sig detta är snarare en konsekvens av, än föremål för, min aktion. Detta säger jag redan här då denna fråga har varit den mest frekventa hittills. Det motiverar mig att reda ut vilket förhållande som råder mellan handling, samhandling, teori och samsyn i denna aktion.

För att reda ut samsynsförhållandet på skolan söker jag på två olika nivåer. Första nivån är att reda ut vad som menas med samsyn och hur samsynsbegreppet kan definieras i aktionen, alltså ett helt teoretiskt resonemang. Andra nivån blir att prova en modell där jag söker det dialektiska förhållandet mellan begreppen (kap 3). Detta har en deskriptiv ansats.

1.2 Problemformulering

Den egentliga problemformuleringen rör hur aktörerna *upplever* aktionen. Frågan jag ställer är öppet hållen. Jag frågar inte efter något specifikt utan låter aktörerna tala så fritt som möjligt. *Det är ur vad som visar sig utan min styrning som jag studerar min fråga.*

Hur kan man på ett effektivt sätt göra organisationen självbärande avseende en omfattande teori och hur påverkas samsynen av tillförandet av TA som teori? Vilken betydelse får detta på aktörsnivå?

Ovanstående frågor måste avgränsas och destilleras ner till en hanterbar frågeställning. Jag delar upp den i en överordnad och en klagörande (belysande) fråga. Den överordnade först:

- *På vilket sätt har TA förmågan att skapa en bättre hantering av vardagen?*

För att tydligare lösa upp frågeställningen arbetar jag även med en belysande fråga:

- *Vad har TA-utbildningen betytt för aktörerna?*

1.3 De olika aktörerna

Här ska jag helt kort beskriva vilka de olika aktörerna är. En central grupp som nämns på flera ställen i rapporten är 8-gruppen. Detta är en grupp bestående av åtta personer, varav jag är en, som (med vissa variationer) har följt och medverkat i aktionen sedan den låg på ritbordet. Dom kategoriseras här som respondenter och har besvarat en öppet ställd, skriven fråga (som redovisas i kap 4.6). Dom refereras även till som "samtalsledare" (i "reflektionsgrupperna").

Deltagarna i "reflektionsgrupperna" kategoriseras som informanter. Dessa har besvarat en enkät som förklaras senare.

"Deltagare" är ett samlingsnamn och ska förstås som skolpersonal som har deltagit oavsett kategorisering.

Handledarna, Janne Blarke och Peter Tyrén, är de externa mästarna i TA. Initialt stod handledarna för grundläggande utbildning av deltagare. Nu konsulteras dom bara för handledning av 8-gruppen.

1.4 Hur rapporten är designad

Sammanfattat är jag på jakt efter samsynsmodellens utseende i aktionen och ifall TA förmår aktörerna att hantera vardagen bättre. Jag tar även ett fast grepp om hur lärandet har gestaltat sig i aktionen. Detta är deskriptivt och beskriver aktionens organisering, dels med teori, dels med egna modeller.

Kap 2 handlar om aktionslärande och metod.

Kap 3 inleds med TA-teori avseende centrala begrepp för denna text. Därefter kommer teori angående hur lärandet har organiserats i aktionen. Sist följer ett resonemang kring samsynsmodellen och definition av samsyn.

Kap 4 innehåller mätpunkter i kronologisk ordning och beskriver aktionens modell utifrån nämnd teori. Sist kommer några praktiska resultat av aktionen och det är hit jag har koncentrerat resultatet av vad som händer i klassrummet när man tillför TA i teori och praktik.

Kap 5 innehåller diskussion och resultat samt löser upp frågeställningen.

Läsaren uppmärksammas på att aktionen gör sig ständigt påmind. Under flertalet rubriker görs kopplingar till aktionen, eller direkt till aktionens teoretiska utgångspunkt, TA-teorin. Resultatet är inte *enbart* komprimerat till kap 4 och 5 utan lyser igenom i varje kapitel.

2. Metod

I detta kapitel om metod kommer jag först att beskriva vad aktionsforskning är och något om hur aktionen kan förstås i förhållande till den teorin, följt av förhållandet mellan aktionslärare och aktionsforskare. Därefter tar jag mig an beskrivningen av de metoder som detta arbete vilar på inklusive styrka och svaghet med närhet och distans. Avslutningsvis beskriver jag datainsamlingen och metod för analys samt validitetssäkring och triangulering.

2.1 Vad är aktionsforskning?

Aktionsforskning är en process. ”Till hjälp för denna process brukar man inom aktionsforskningen hänvisa till en cirkel eller spiral där de olika stegen planera – agera – observera – reflektera ingår.” Detta är en *utgångspunkt* och inte en ”modell att slaviskt följa” (Rönnerman 2004:14). Denna process skulle kunna liknas vid en kemisk reaktion. Inom ramen för aktionslärande/forskning är det inte så att $1+1=2$, utan $1+1=A$, d.v.s. att det bildas något nytt av de ingredienser som tillförs. Det nya studeras, ingredienserna beskrives. Forskarens väg är processen, från ingredienser till nytt material. Processen beskrivs som en cirkel för att vissa fenomen i en verksamhet identifieras och definieras som en serie återkommande förlopp, vilka tas som intäkt för att aktionsforskning/lärande äger rum. Reflektionen (som är sista fenomenet), leder till, eller inbegriper ny planering och förloppet triggas igång på nytt, med ny insikt och komplexitet. Därför tycker jag att spiral är en bättre benämning eftersom att verksamheten inte kommer tillbaka till samma punkt utan hela tiden når vidare.

Inom konstmusikens värld diskuteras det huruvida ljud är musik. En av de stora, Stravinsky, menade att ljuden måste förekomma inom en av människan formad struktur för att det ska kunna definieras som musik. Motsvarande råder här. Fenomenen måste studeras av en behörig aktionsforskare för att det ska kunna definieras som aktionsforskning. I annat fall kan man tala om erfarenhetslärande. Den praktiska skillnaden är systematiseringen. Precis som att ljuden kan uppträda utan att vara musik kan aktionsforskningens fenomen uppträda utan att vara forskning. Efter organisering/systematisering kan man tala om musik/forskning.

”Aktionslärande kan definieras som en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess, stöttad av kolleger, medan aktörerna bedriver ett förändrings- eller utvecklingsarbete i sin yrkesmässiga vardag. Aktionslärande hjälper människorna ut ur handlingsförlamande situationer och blir ett hjälpmedel för dem att gripa tag i sin verklighet i syfte att förändra den till det bättre.” (Egerbladh och Tiller 1998:223)

Aktionen kan förstås genom ovanstående citat på följande vis. Vi bedriver en kontinuerlig lärande- och reflektionsprocess. Med tre till fyra veckors mellanrum träffas olika grupper för att lära TA-teori och reflektera över sin vardag. För alla grupper, alla nivåer, gäller samma upplägg: *TA-teori och exempel från vardagen*. Det är naturligtvis en distinktion mellan att lära direkt i vardagen och att ta vardagen med sig in i ett slutet rum för att reflektera och lära sig om den där. (Detta förhållande återkommer senare). Huruvida actionen är stöttad av kolleger har jag inte undersökt direkt. Dock har jag inga andra indikationer än att de stöttar den och är hjälpsamma när vi behöver byta salar eller liknande. Det är t.o.m. så att jag upplever ett stort intresse även från kolleger som inte är med i någon grupp.

Vi bedriver utvecklingsarbete både strukturellt och funktionellt. Den strukturella utvecklingen är att vi skapar ett forum för pedagogiska samtal som, mig veterligen, icke har funnits tidigare. Det funktionella utvecklingsarbetet är pedagogiskt och bemötandemässigt.

2.1.1 Aktionslärare och/eller aktionsforskare

En fråga som behöver besvaras är när jag är aktionslärare och när jag är aktionsforskare. Else Stjernström sätter fingret på distinktionen mellan begreppen i sin artikel om kompetensutveckling inom Posten.

”Selv om man finner at mye av innholdet i begrepene aksjonslärning og aksjonsforskning er likt og til dels overlappende, skiller man likevel mellom dem. En viktig hovedforskjell er altså at aktörerne i aksjonslæringen nødvendigvis ikke er forskere, men de forholder seg *forskende* til sin hverdag og sitt arbeid.” (Stjernström 2004:217.)

Hur syns denna distinktion i actionen? Jag forskar i avtrycken som övriga aktörer på olika sätt har lämnat efter sig och jag förhåller mig forskande till min egen pedagogiska utveckling. Jag ställer en forskningsfråga: ”Vad har TA-utbildningen betytt för aktörerna?” och jag förhåller mig forskande till om/hur organisationen är påverkad, actionens inre struktur och samsynens betydelse. Vidare kan man säga att det ena fältet är det praktiska arbetet med actionen och då är jag aktionslärare. Det andra fältet är när jag beskriver actionens utveckling och systematiskt analyserar effekterna av den. Då är jag aktionsforskare.

2.2 Metoder i aktionsforskning

2.2.1 Aktionsforskningens redskap och strategi

”Försök kan också genomföras av den praktiskt verksamme läraren, som tillsammans med en kollega eller en forskare, genomför och studerar någon form av nyordning i den egna verksamheten. I detta fall talar man om *aktionsforskning*.” (Stensmo 2002:25)

För att genomföra och studera en nyordning, aktion, krävs redskap som underlättar inhämtandet av information och som i görligaste mån säkerställer att rätt saker studeras och att relevanta slutsatser dras samt att den som studerar får hjälp att hålla isär sin egen idévärld och resultaten av det studerade (distans till sitt eget arbete). Karin Rönnerman beskriver dessa i boken "Aktionsforskning i praktiken" (2004). Hon refererar till Bengtsson (1993) och går igenom skrivande, observationer och handledning. Att skriva kallas för "dagboksskrivande" och är förbehållet den egna processen avseende förändring och utveckling. Dagboken är personlig och ska vanligtvis inte kommuniceras med andra. Det handlar i grunden om självinsikt. Dagboken är även en källa till information, underlag för kommande diskussioner och ett redskap för problemlösningsarbete.

Nästa redskap är observationer som ses i vid bemärkelse angående kunskap om den egna praktiken och kan utföras på olika sätt. Observation av olika situationer och samtal (intervju) är de vanligaste metoderna. Observation är till för att kunna se verksamheten utifrån. Samtalet har som syfte att kartlägga aktörernas tankemönster och resonemang.

Här skulle jag vilja spränga in Stensmos resonemang om datainsamling. Han säger att det utförs "över lång tid och med olika metoder". Han fortsätter med att urvalet skall vara *strategiskt* och att informanter och datakällor skall vara kända på förhand "och som man också vet är tillgängliga" (Stensmo 2002:30). I mitt datainsamlade har jag valt källor enligt Stensmos modell. Jag har valt bort intervjuer och jag lägger yttersta vikt vid att verifiera alla observationer med fysiska källor.

Rönnerman (2004) går vidare och tar upp handledning (se även kap 3 angående teori). Hon menar att huvudsakligen leder handledningen till ökad medvetenhet i arbetet. Att få prata om vardagens händelser leder till ökad insikt. Hon avslutar avsnittet om handledning med att indikera handledningens betydelse för skolutveckling (se vidare kap 5) och nya perspektiv.

Det finns likheter mellan aktionsforskning och TA. Likheten är störst när det gäller aktionsforskningens och TA:s strävanden att vara förändringsinriktade. Strategierna är dock skilda. Aktionsforskningens strategi är att finna lösningar i organisationen och förändra förhållanden i vardagen till det bättre. TA är en psykologi och har som strategi att finna lösningar i individen och föra den personliga processen framåt. I undervisning är TA:s strategi att utveckla kommunikationsmönster, slippa ofruktbara konfrontationer och fokusera på det som ska göras.

2.2.2 Närhet och distans

I aktionsforskning kan det vara av särskilt intresse att diskutera närhet och distans då vi har en naturlig närhet till det vi studerar, i det att vi studerar vår egen verksamhet. Vi måste se till att aktionen hamnar på armlängdsavstånd genom att placera distans mellan oss själva och aktionen. Rönnermans medicin för detta är självreflektion, dialog och forskning vilka kan kopplas ihop med de vetenskapliga verktygen. Vi får då kombinationer av dagbok/observation – självreflektion, handledning – dialog och dokumentation – forskning. Detta leder i nämnd ordning till självinsikt, kollektiv/kollegial kunskap (yrkesspråk) och teori anknytning/utveckling (Rönnerman 2004:25).

Detta problemområde är alltid närvarande inom aktionsforskningen. Vi blir tvungna att objektifiera vår egen praktik med dokumentation, observation och analys. Vi ser då inte längre direkt på verksamheten utan ser den genom objektifieringen. Jag förstår det som att man gör ett föremål av en händelse. I sin enkelhet kan man sammanfatta det med följande:

”Inom aktionsforskningen genomförs studierna i den egna praktiken och här blir då verktygen viktiga för att kunna skapa distans till det som är bekant.”
(Rönnerman 2004:25)

Min strävan att skapa distans syns i valet att huvudsakligen studera fysiska källor och triangulera med informella samtal (dagbok). Jag vet från dessa samtal att jag har svårt att hålla inne med egen argumentering samt att aktörer i högre grad *frågar* än *berättar* för mig angående TA och dess tillämpning. Fysiska källor hjälper mig att inte bli personligt involverad i händelser och berättelser.

Detta att bli personligt involverad är även en styrka. Repstad (1999) säger att kvalitativ metod bör sträva efter ”ett nära och direkt förhållande till det man studerar” (s 11). Ett nära förhållande är användbart när det kommer till analysfasen. Det blir då, som Rönnerman (2004:22) framhåller, ett hjälpmedel i att förstå det insamlade materialet.

2.3 Val av metod och kategorisering av aktörer

För ökad tydlighet i den följande texten kommer jag först att kategorisera (namnge) de olika aktörerna, följt av en bakgrund till valen av metod. De olika metoderna har egna kap nedan.

Holme/Solvang (1996) förklarar skillnaden mellan respondent och informant. Skillnaden är avståndet mellan den tillfrågade och det frågan handlar om. Respondent är den som själv är delaktig i den företeelse vi studerar. Informanten är inte själv delaktig i företeelsen men har mycket att säga om den (Holme/Solvang 1996:104). 8-gruppen är i högsta grad inblandad i företeelsen och är den studerade grupp som står närmast aktionen. Deltagarna i

reflektionsgrupperna står också väldigt nära men klart utanför vissa delar. Jag kallar därför träningen till CTA för företeelsen och kategoriserar enligt den.

Kategoriseringen blir att 8-gruppen utgör respondenter. Deltagarna i reflektionsgrupperna blir då informanter eftersom att de står utanför träningen till CTA.

Övriga källor som är plan, handledarnas utvärdering och informella samtal ser jag som referenser.

8-gruppen, som just nu går i träning till CTA, har varit med från starten och borde enligt mitt menande vara den grupp som besitter mest kunskap om aktionens alla delar. För att klämma ur dem så mycket och så relevant information som möjligt funderade jag först på Gunnar Bergs metod för brevskrivning (2001). Bergs metod syftar i hög grad till att *finna* frågeställningar och grundlägga en kulturanalys, vilket ligger utanför mina behov här. Jag kom fram till att min fråga helt enkelt kunde ställas direkt till respondenterna.

Som kommer att beskrivas utförligare i kap 4 håller 8-gruppen i egna samtalsgrupper (kallas reflektionsgrupper) med kolleger på skolan. Deltagarna i dessa grupper fick en enkät att besvara som låg till grund för utvärdering. Det är jag som har tillverkat enkäten och det är jag som har sammanställt svaren i en utvärdering ställd till skolledningen på skolan. Jag använder enkätsvaren och utdrag från utvärderingen (även om det är jag själv som har gjort den) i huvudsak som kontrollgrupp. Som referens använder jag även planen för Det professionella samtalet (kap 4.1) samt den utvärdering som handledarna lämnade ganska tidigt för att stämma av riktningen på aktionen (kap 4.3).

2.3.1 Datainsamling

Det finns totalt sex punkter som befäster aktionens position. De är, i kronologisk ordning: planen för –Det professionella samtalet, handledarnas utvärdering, informanternas utsaga, 8-gruppens utsaga, informella samtal och exempel från min egen undervisning.

För att bestämma *vad aktionen har betytt för aktörerna* letar jag i de fyra skriftliga källorna efter uttalanden och företeelser som kan passa in i följande nyckelord: samsynsmodellen (innehåller handling, teori, samsyn och samhandling), vardagen, upplevelsen, yrkeskritiskt tänkande, kontaktytor mellan personalgrupper och TA i teori och praktik (praktisk yrkest teori). Jag letar även efter uttalanden som kan tänkas besvara frågan direkt.

Informella samtal är hämtade från dagboken tillsammans med minnen. Dessa ska ses i triangulerande funktion. Egerbladh/Tiller (1998) säger att dagboken är ”ett personligt instrument”. ”Ingen har tillgång till dina primärdata utan ditt speciella medgivande” (s 158).

Med respekt för tystnadskontraktet (se nedan) mellan aktörerna medges inte tillgång till dagboken.

Exempel från min egen undervisning är tänkt som ett ankare för att *i praktik* bestämma vad teorin och praktiserandet av den har för utseende i klassrummet, d.v.s. hur TA har bidragit till skolutveckling genom utveckling av praktisk yrkesteori.

2.3.2 Planen –Det professionella samtalet och handledarnas utvärdering

Den första mätbara källan är aktionsplanen. Den beskriver i huvudsak teoretiska utgångspunkter, syftet med aktionen samt vilken kompetens aktionen ger. Handledarna gjorde sin utvärdering tidigt i aktionen, och snarast som en uppföljning av planen för att se om intentionerna har blivit verklighet.

Utöver nyckelord enligt ovan söker jag efter samstämmighet mellan källorna, vilket huvudsakligen redovisas i tabellform (tabell 6).

2.3.3 Två enkäter

”Enkät (fr.) betyder rundfråga” och är vanligtvis utformad som ett frågeformulär till dem vars verksamhet man avser att studera (Stensmo 2002:60). Enkät skiljer sig från intervju i det att det inte finns någon direkt kontakt mellan den som frågar och de som svarar. Frågorna som ställs kan vara de samma i båda fallen (Holme/Solvang 1996:172).

Det finns två enkäter i dataunderlaget. Båda bygger på öppna frågor, d.v.s. saknar fasta svarsalternativ (Stensmo 2002:63). Kombinationen enkät och öppna frågor är ingen slump. Enkätformen är vald framför intervju för att mildra eventuella lojalitetsband (Repstad 1999:68) mellan mig och informanterna/respondenterna. Öppna frågor är valda framför slutna för att ”försöka få informanterna att prata om vad *de* anser viktigt” (Repstad 1999:44).

Den första enkäten är ställd till informanterna, d.v.s. deltagarna i reflektionsgrupperna. Den bestod av fem slutna frågor och en öppen fråga. Jag har huvudsakligen studerat den öppna frågan. Resultatet av enkäten ställdes till skolledningen i form av en utvärdering av reflektionsgrupperna

Den andra enkäten är en öppen fråga skriftligt ställd direkt till respondenterna (8-gruppen). Utöver ovanstående har jag valt denna frågeform för att så långt som möjligt säkerställa att svaren är oberoende av varandra (till skillnad från t.ex. gruppintervju) samt för att dom skulle kunna ta tid på sig i sitt formulerande, detta för att öka tillförlitligheten i svaren.

”Svaren på öppna frågor är svåra att koda och jämföra...” (Stensmo 2002:63). Den metod jag har valt är att söka efter nyckelord (se ”Datainsamling” ovan) som kan hjälpa mig att lösa problemställningen.

2.3.4 Dagbok och informella samtal

Även om studerandet av fysiska källor är mitt huvudsakliga angreppssätt kan jag inte undvika att observera helt enkelt för att jag dagligen går omkring mitt i aktionen. Observationerna antecknas i dagboken och kommuniceras inte med andra. Hänvisningar till informella samtal i detta arbete är hämtade ur dagboken. Anteckningarna görs vid dagens slut som sammanhållna berättelser. Jag lägger vikt vid att anteckna händelser som jag uppfattar intressanta, innehållets relevans för detta arbete bedöms i efterhand. Skrivandet är inte systematiserat utan systematiken läggs på i läsandet. Detta för att göra föremål av min egen upplevelse.

Repstad (1996) problematiserar observationer på ”hemmaplan”. Han refererar till detta som ”going native” och påpekar problemet med att upprätthålla distans och opartiskhet när man har personliga relationer med aktörerna. Han säger vidare att det är problematiskt att vara ”expert” på fältet ”eftersom man har en tendens att bedöma snarare än att utifrån aktörens horisont ge precisa beskrivningar av det som sker” (s 27). Eftersom att jag kan tyckas vara både ”inföding” och ”expert” är jag ytterst försiktig med återgivandet av informella samtal. Dagboken är en subjektiv beskrivning av min egen verklighet och för att upprätthålla så mycket objektivitet som möjligt studerar jag den enligt samma principer som andra källor, via nyckelord och överrensstämmelse.

Ett annat problem jag brottas med i detta sammanhang är att vi har ett tystnadskontrakt med varandra som innebär att det som sägs inte får föras vidare. Konsekvensen blir att jag i alla delar måste försäkra mig om att materialet är avkodat. Respekten för tystnadskontraktet gör även att jag har valt bort en annars uppenbar källa, nämligen direkta referat från handledningstillfällena. Detta får också bli den slutliga motiveringen till valet av metod, att *huvudsakligen* via fysiska källor studera utsagor som aktörerna själva har lämnat ifrån sig i det offentliga rummet. Allt som har dagbok/informella samtal som källa är avkodat.

2.3.5 Validitet och triangulering

Undersökningens överrensstämmelse med verkligheten benämns validitet (Stensmo 2002:32). Min strävan att nå hög validitet i undersökningen syns främst i valet att använda *skriftliga källor*, vilka är exakta, oföränderliga och kontrollerbara för andra. Det sista undantaget svaren från 8-gruppen som inte publiceras i sin helhet. Jag har mätpunkter utspritt över hela aktionen

och allt material underställs samma nyckelord och kontroll angående källornas överensstämmelse. Överlag refererar jag till nyckelorden i respektive kapitel.

Triangulering är ett sätt att bestämma validiteten. Man positionsbestämmer resultatet genom att jämföra resultaten från olika källor med varandra (ibid.). Det tydligaste exemplet på triangulering i detta arbete syns i tabell 6. Trianguleringen försvåras av att inga mätpunkter är lika. Det finns t.ex. inte en andra utvärdering gjord av handledarna.

En svaghet i trianguleringen är att det inte finns någon kontrollgrupp bestående av icke deltagare, d.v.s. personal som inte har deltagit i någon av aktionens delar. Det skulle t.ex. kunna vara intressant att undersöka i vilken mån det finns specifika anledningar till att de har valt att inte delta. Motsvarande skulle kunna gälla för de som har valt att inte fortsätta i utbildningsstegen. Från informella samtal vet jag att upplevd tidsbrist är en vanlig anledning i båda fallen. Eftersom att alla vet att jag är personligt engagerad i aktionen skulle en anonym studie sannolikt kunna öka förståelsen och klarlägga ett eventuellt motstånd.

3. Teori

3.1 Transaktionsanalys (TA)

Avsikten med detta kapitel är att ge läsaren en grundläggande uppfattning om vad TA är och innehållet i (för denna text) centrala begrepp, med flera praktiska exempel för ökad förståelse.

Transaktionsanalys (TA) finns beskrivet i en mängd publikationer. En av dessa, ”Transaktionsanalysens grunder” (Stewart/Joines) från 1987 anses fortfarande som en av de viktigaste grundböckerna. Kap.1 inleds med vad TA är:

”Transaktionsanalys är en personlighetsteori och en systematisk psykoterapi för personlig utveckling och personlig förändring.” (Stewart/Joines 1987:3)

Även om det kliniska området dominerar används TA också i undervisning. Exempelvis sägs det att TA ”hjälper lärare och elever att kommunicera klart och tydligt och undvika ofruktbara konfrontationer”. Vidare sägs det även att TA används framgångsrikt i organisationsanalys och i social rådgivning och överallt där det finns behov av kommunikation.

TA:s filosofi utgår från vissa antaganden:

- Människor är OK
- Varje människa har förmåga att tänka
- Människor beslutar om sitt eget öde och dessa beslut kan förändras

Att människor är OK är den mest grundläggande utgångspunkten. Av det följer att det alltid är beteendet och inte personen som är i fokus. Denna utgångspunkt gör livet som lärare betydligt enklare. Undervisning är inte personligt.

Även nästa utgångspunkt, att alla (utom svårt hjärnskadade) har förmåga att tänka, underlättar livet på skolan. För min egen del har jag plockat in det som en hörnsten i min undervisning. Samtidigt som detta är en mänsklig förmåga är det också en rättighet. Min undervisning måste nödvändigtvis stimulera elevernas eget tänkande. Att servera färdiga sanningar blir således något jag undviker i det längsta.

Transaktionsanalys har fått sitt namn från det grundläggande ställningstagandet att all mellanmänsklig kommunikation i sin minsta beståndsdel består av transaktioner. Vi ger något, och får något tillbaka. ”Detta ger oss den formella definitionen på en transaktion: *en transaktionell stimulus plus en transaktionell respons*. Berne talade om transaktionen som ’den minsta enheten vid social samvaro’” (Stewart/Joines 1987:61).

3.1.1 Beslutsmodellen

”Du och jag är båda OK. Ibland kan vi uppföra oss på ett sätt som inte är OK. När vi gör så, följer vi strategier som vi beslöt oss för som barn.” (Stewart/Joines 1987:7)

Stewart/Joines refererar till detta som "beslutsmodellen". Den går ut på att vi från tidig ålder har tagit beslut om vem vi själva och andra är samt vad det är för värld vi lever i. Utifrån dessa beslut utvecklar vi strategier för att överleva och få vad vi vill. Med stigande ålder söker vi bekräftelse på att dessa fungerar och kan t.o.m. omdefiniera verkligheten i detta syfte.

Min erfarenhet är att elever med inlärningssvårigheter, eller allmänt "lågpresterande", har en grundmurad uppfattning om sig själva som obildbara. "Jag kan inte matte." "Jag kan inte vakna av klockan." "Jag kan inte prata inför grupp." "Jag kan inte koncentrera mig." Dessa och liknande mantra är orsaken till problemen. Dessa beslut, eller strategier, uppfattas av individen som absoluta sanningar. Individen har då bara en möjlighet, och det är att manifesteras dem i handling. Resultatet av strategin blir att få uppmärksamhet (i TA-terminologi "smekningar"). Skolan som institution rullar ut röda mattan för dessa strategier och förstärker besluten via specialundervisning och/eller andra åtgärder. Med anledning av detta följer att elevvårdsteamerna på skolorna ligger i frontlinjen och borde omedelbart utbildas och tränas i beslutsmodellen.

3.1.2 Olika skolor

Inom TA finns det tre olika skolor. Alla är eniga i den grundläggande teorin som utgår från Dr. Eric Berne, TA:s grundare. Den "Klassiska skolan" har fått sitt namn därför att den ligger närmast Bernes ursprungliga teorier. Här är gruppprocessen central och viktiga hörnstenar till förändring är kontrakt och utvecklandet av individens valmöjligheter.

"Nybeslutskolan" utvecklades av paret Goulding som menar att tidiga beslut tas i ett tillstånd där vi snarare känner än tänker. Terapi i Nybeslutskolan handlar då mycket om att gå tillbaka till dessa tidiga beslut i regressiva arbeten och därifrån ta nya och adekvata beslut. Förenklat vill jag påstå att det handlar om en uppdatering. Individen kan ta nya beslut på vilken medvetandenivå som helst. Som lärare går det utmärkt att påverka eleverna i riktning *från* "jag kan inte" *mot* "jag kan", i sin enklaste form genom att bekräfta beteendet när eleven uppvisar det (även om det skulle vara en tillfällighet).

Våra handledare, Janne Blarke och Peter Tyrén, kommer i rakt nedstigande led från "Cathexisskolan" och dess grundare, Jacqui Schiff. Cathexisskolan är den mest djupgående och har sitt ursprung i behandlingen av psykotiska patienter. I förenklad framställning bär individen med sig begränsande (eller t.o.m. förvrängda) budskap från sina föräldrar (signifikanta andra). T.ex. är budskapet "Du kan inte koncentrera dig" ett starkt begränsande budskap som individen kommer att manifesteras i sin verklighet. Teorin bakom det är att de signifikanta andra utgör introjektioner i individen och därifrån styr och ställer de med våra liv,

precis som när vi var barn. Den smala lyckan i sammanhanget är att vi resocialiserar oss själva långt upp i tonåren. En lärare, eller vilken annan betydelsefull person som helst, kan stå som modell för en uppdatering av dessa budskap.

Vi kan då av ovanstående resonemang konstatera två olika nivåer. Jag kan ta ett eget beslut om vem jag är och jag kan överta någon annans syn på vem jag är. Båda är historiskt material och om jag interagerar enligt dessa är jag förhindrad att vara autonom här och nu.

3.1.3 Jagtillståndsmodellen

Ovan har jag egentligen beskrivit några ögonblicksbilder ur ”Jagtillståndsmodellen”. Den innehåller tre olika Jagtillstånd – Barn, Förälder och Vuxen (skrivs konsekvent med stor bokstav för att skilja ut dem från verkliga, fysiska föräldrar, barn och vuxna). Förenklat kan vi säga att Barn och Förälder är historiska medan Vuxen är här och nu. Alla Jagtillstånden är nödvändiga och lika viktiga. Problemet är att Barn och Förälder ofta innehåller buggar som gör vår interaktion med omvärlden mer historisk än här och nu. Återigen får jag säga att denna kunskap gör livet som lärare mycket enklare. När elever (eller andra) uppför sig som att dom ville uppfostra mig, eller bli uppfostrade, har jag en klar indikering på lackmuspappret att vätskorna inte står i balans. Det blir då lättare för mig att inte nappa utan hålla mig i Vuxen, här och nu.

3.1.4 Transaktioner

Transaktionerna pågår mellan Jagtillstånden. En *komplementär transaktion* innebär att vi får svar från det Jagtillstånd vi riktar oss mot. Om jag frågar dig vad klockan är och du svarar ”tio i tio” har vi utbytt information Vuxen – Vuxen. Om du vore en elev som kom för sent kan vi på goda grunder anta att jag frågade från min Förälder och riktade mig till ditt Barn. Om du svarade från Barnet skulle transaktionen fortfarande vara komplementär. Om du däremot behöll dig i din Vuxen, svarade lugnt på frågan och gick till din plats, skulle transaktionen vara *korsad*. Korsad är den när ett annat Jagtillstånd än det vi riktade oss mot svarar. I det här fallet skulle du inbjuda mig till en kommunikation här och nu, till skillnad från min öppning som var historisk utifrån min önskan att uppfostra andra, d.v.s. skriptstyrd.

Teorin om transaktioner innehåller mer än så här. Jag håller detta till vad som är centralt för aktionen och det är just detta att förhålla sig i Vuxen, vilket är huvudnyckeln till fruktbar kommunikation.

3.1.5 Spel

Inom TA råder det oenighet kring definitionen av Spel. Jag går rakt på Cathexisskolans syn på saken eftersom denna skola dominerar hos oss.

”Schiffs menar att spelen är resultatet av ouppklarade, symbiotiska förhållanden, där varje spelare nedvärderar både sig själv och motparten. Spelarna står fast vid grandiosa övertygelser för att ’rättfärdiga’ symbiosen t.ex. ’jag kan inte göra någonting’ (Barnet) eller ’jag lever bara för dig, käraste!’ (Föräldern). Därför är varje spel antingen ett försök att upprätthålla en ohälsosam symbios eller en ilsken reaktion på denna symbios.” (Stewart/Joines 1987:257)

Skolvärlden är full av dessa Spel och utgör den dominerande orsaken till obehagskänslor hos såväl personal som elever. Det är oerhört befriande att förstå mekanismen bakom Spel och följden av dem. Kontentan av detta är kunskapen att den som spelar Spel inte gör det av elakhet eller för att sabotera, han/hon försöker helt enkelt lösa någonting. Utan att vara terapeut kan jag egentligen inte hjälpa individen med det grundläggande problemet (symbiosen). Symbiosen är ouppklarad med de signifikanta andra och kan bara lösas med dem (eller via terapi). Vad jag kan göra är hålla mig själv utanför och förutom att jag skyddar mig själv ger jag den som spelar Spel en möjlighet att välja en annan väg. I vår terminologi är detta att förhålla sig i Vuxen. Psykologiskt innebär det att erbjuda skydd för alla inblandade. Med detta har jag även pekat ut den omdiskuterade gränsen mellan att vara lärare och terapeut.

3.1.6 Favoritkänslor

Favoritkänslor är ställföreträdande känslor. Om det i en familj t.ex. inte är ok att vara rädd kan jag dölja den känslan i någon annan känsla som är ok, t.ex. ilska. Individen kommer att tro på sin ilska utan förbehåll, se till att rättfärdiga den och i det längsta vara oförstående till att det kan finnas andra förklaringar. En vanlig uppfattning inom TA är att det är Favoritkänslorna som (bl.a.) genererar Spel. Spelen i sin tur leder ALLTID till obehag. När jag lämnar en situation med obehag kan jag vara i det närmsta förvissad om att jag har varit indragen i ett Spel, initierat av mig själv eller någon annan. Formeln blir att Favoritkänslan kommer först, genererar ett Spel och leder till obehag.

3.1.7 Skript

Skript är den livsplan som vi skriver i barndomen, befäster i tonåren och lever efter resten av våra liv. Boken ”Scripts people live” av Claude Steiner ingår i standardrepertoaren för alla med intresse för TA. Bara i detta enskilda verk ägnas 300 sidor åt att vända ut och in på Skript.

"A script is essentially the blueprint for a life course. Like theatrical tragedy, the life scripts follow Aristotle's principles of drama." (Steiner 1974:51)

Sisyfos var en grekisk gud som blev dömd till att rulla en sten upp för ett berg. När han var nästan uppe rullade stenen ner igen och han fick börja om. Sisyfos stod som modell för ett skript som kallas för "Nästan". När individen är nästan framme händer det något som gör att han/hon får börja om. Ett exempel på detta skript kan vara eleven som inte har med sig relevant utrustning till lektionen. Eleven är på plats och kan nästan delta i verksamheten.

Det finns en hel rad namngivna skript i TA och den kunskapen har ökat deltagarnas förståelse för mänskligt beteende med några tiopotenser.

3.1.8 Smekning

Smekning definieras av Stewart/Joines (1987) som *en enhet för uppmärksamhet* (s 75) och i ordförklaringen som "ett faktiskt erkännande" (s 346). Termen har sitt ursprung i det lilla barnets behov av fysisk beröring. Denna fysiska beröring är en förutsättning för att barnet ska utvecklas normalt. Med stigande ålder blir smekningarna (även) mer och mer symboliska. Ett "Hej" i korridoren är en bekräftelse av vår existens.

Smekningarna kan klassificeras som positiva eller negativa, villkorliga eller ovillkorliga. Då det är så existentiellt för oss att få smekningar ser vi till att få så mycket som möjligt av varan. Konsekvensen av smekningarna har faktiskt inte med saken att göra, det är smekningen i sig som är existentiell. I vårt sökande efter maximal utdelning växlar vi ner kvalitetskraven och inkasserar gärna negativa smekningar i brist på positiva.

Här i ligger förklaringen till mycket av det vi uppfattar som destruktivt beteende. För att ta ett drastiskt exempel innebär det en enorm uppmärksamhet att lägga sig till med inläringssvårigheter, koncentrationssvårigheter eller annat som skolvärlden omhuldar och Smeker. Komma för sent, störa lektionerna, inte göra läxor eller kasta snöbollar i matsalen är andra exempel på samma sak, fast tydligare.

Det finns två tydliga vinster i kunskapen om smekningar. Det första är att jag inte behöver inbilla mig att elevernas provocerande på något sätt handlar om mig. Det handlar om deras egna desperata försök att hålla näsan ovanför vattenytan. Det andra (vilket underlättas av det första) är att jag kan avstå från att utdela dessa negativa smekningar och konsekvent rikta mig Vuxen till Vuxen. Positiva smekningar finns det aldrig anledning att hålla inne med.

3.2 Sex olika lärandeformer

Avsikten med detta kapitel är att nå fram till de definitioner som kommer att gälla under resten av detta arbete. Den variant av mästarlära som kan identifieras inom aktionen går att

bryta ner i sex olika lärandeformer. Dessa finns beskrivna av Egidius (2005). Jag har därför valt att ställa upp dessa enligt honom och triangulera med andra författare angående mästarlära och handledning. Anledningen till att jag ställer upp lärandet i aktionen på detta sätt är att jag vill skilja ut olika lärandeformer från varandra. Jag behöver redovisa de former som förekommer och därifrån lyfta fram en explicit form inom aktionen. Deltagarna (skolans personal) har enkelt uttryckt blivit undervisade av externa experter i TA. Detta har inget egenvärde, poängen är att kunskapen ska bäras inom organisationen, vilket 8-gruppen står för.

Grovt indelat talar Egidius om sex olika förhållningssätt till lärandet (i två kategorier):

Målstyrda: 1. Undervisning. 2. Mästarlärande. 3. Handledning.

Målfria: 4. Coaching. 5. Mentorskap. 6. Samverkanslärande.

Egidius vill egentligen inte bidra till den inbördes hierarki som ovanstående uppställning indikerar och återfinns inte i hans bok. Att jag har valt denna uppställning är rent praktisk och i total avsaknad av värdeomdömen. Den inbördes ordningen går att diskutera. Dock tycker jag att vägen från ett till sex indikerar vägen från katederundervisning till forskning.

3.2.1 Undervisning

”Jag vill reservera ordet och begreppet undervisning för lärares direkta förmedling av kunskap till en lyssnande skara av elever, studenter eller kursdeltagare.” (Egidius 2005:127)

Jag uppfattar det som att Egidius menar att föreläsning är undervisning när han på s 125 säger att han själv ”ofta haft funktionen att undervisa just i rollen som föreläsare”. Någon närmre definition av föreläsare/föreläsning är inte upptagen. (Detta har relevans då aktionen har bärande inslag av föreläsning.) I den följande genomgången blir det rena inslaget av undervisning mindre och mindre för varje kontext.

3.2.2 Mästarlärande

Även om Egidius menar att mästarlärande är en form av handledning väljer jag att ställa mästarlära ”före” handledning (i uppställningen från ett till sex) därför att jag själv uppfattar att mästarlära täcker hela vägen från nybörjare (lärling) till att själv bli mästare, inom ramen för en kontext. Handledning är inte bättre men en stor skillnad är att två mästare kan handleda varandra och det blir svårare att tala om början och slut av studier eller färdigheter. En annan skillnad, som Egidius påpekar, är att handledning följer i förväg uppställda planer. Mästarlärande har en bakgrund i att lärlingen mer eller mindre tillägnat sig en livsstil.

Jag talar här om mästarlärande som ett lärlingssystem innehållande tre nivåer; lärling, gesäll och mästare. När jag beskriver aktionen jämför jag den med ett sådant lärlingssystem. Definitionen för mästare och dess *motsvarande tillämpning* i detta arbete blir som följer:

”Mäster behärskar sitt yrke och har papper på det i form av ett mästarbrev. Han eller hon är erkänd av sina kolleger och är medlem i ett skrå eller gille. Uppgiften som *mäster* är att vara *magister* – det är samma ord för övrigt! Han eller hon ska vara magister till dem som går i lära och som själva en gång ska avlägga mästarprov.” (Egidius 2005:92)

”Den gamla lärling – mästare – modellen måste emellertid nyanseras en smula”, säger Tom & Rita Tiller i ”Den andra dagen”. Nyanseringen handlar om att dagens arbetsplatser inte tillhandahåller mästare i samma utsträckning som förr. ”Det kan vara äldre lärlingar som får den positionen och på det sättet blir ställföreträdande mästare” (Tiller & Tiller 2003:158). Det är just en sådan förskjutning som äger rum på Nicolaiskolan. 8-gruppen blir i praktiken sådana ställföreträdande mästare i egenskap av samtalsledare i reflektionsgrupperna.

3.2.3 Handledning

För teoretisk stringens måste jag förtydliga uppställningen ytterligare. Mästarlära, coach och mentor är enligt Egidius tre olika varianter av handledning. Det som avses med ”handledning” nedan kallar Egidius för ”vägledning”. Han har alltså spaltat upp ett överordnat begrepp i kontextuellt och målrelaterat avseende. Att jag ändå väljer att använda rubriken ”handledning” nedan och i min uppställning beror på att flertalet andra författare inte gör denna distinktion mellan handledning och vägledning. Handledning i denna betydelse är att ”leda vid handen”, ”vara vägvisare och övervaka” att målet nås (Egidius 2005).

I ”Aktionsforskning i praktiken” gör Karin Rönnerman (2004) ingen uppdelning av handledning utan talar om det som ett enhetligt begrepp. Hon påtalar att fenomenet är populärt sedan 90-talet i kompetensutvecklingssammanhang och att det kan innebära att någon extern handledare tillför t.ex. teori och reflektion. Rönnerman tar även upp den praktiska konsekvensen att handledningen tvingar deltagarna att hålla kvar frågeställningarna. Vidare något som är mycket viktigt i vårt sammanhang (aktionen), handledarna kommer inte nödvändigtvis med svaren utan tvingar deltagarna att själva tänka vidare.

I sin artikel ”Vem lär vem?” beskriver Kerstin Öhrling handledning för blivande sjuksköterskor. I ett teoretiskt avsnitt beskriver hon handledning i just den form den uppträder hos oss, nämligen i samtalsform.

”Lauvås och Handal (1993) beskriver handledning som bedrivs i samtalsform omfattande tre faser: före-, under- och efterhandledning. Samtidigt konstaterar Lauvås och Handal (1993) att förmedlingen av den personliga kunskapen inte

automatiskt överförs till den enskilda individen. De menar att det snarare är så att förmedlingen av den personliga kunskapen sker i det språkliga mötet mellan 'mästare och gesäll', dock utan någon kritisk granskning av kunskapens hållbarhet och relevans för morgondagens situationer." (Öhrling 2000:150)

Av de tre faserna (före, under och efter) förekommer två av dem som centrala återkommande inslag i handledningen för 8-gruppen. Det är "det språkliga mötet mellan mästare och gesäll" i handledningen av 8-gruppen som präglas av före- och efterhandledning. Även grund- och fördjupningskurserna präglas av detta dock jämte ett betydande inslag av föreläsning. Det mittersta, "under", förekommer inte då vi ännu inte har haft direkthandledning.

Öhrling refererar även till Morgensen (1994) och Sandin (1988) "som båda anser att handledning är viktig för att tydliggöra det lärande som sker men också för att utveckla ett yrkeskritiskt tänkande" (Öhrling 2000:150).

Praktisk yrkesteori är ett begrepp som ständigt återkommer i aktionsforskning. Till det längre citatet av Öhrling ovan hör en fotnot som leder fram till just detta:

"Lauvås & Handal (1993) beskriver att handledning bedrivs i en samtalsform som präglas av reflektion över praxis, att den tar upp förhållandet mellan teori och praktik och knyter an till den egna verksamheten. Handledningen beskrivs dessutom ingå i professionellt präglade yrkesutbildningar samtidigt som den syftar till att utveckla den handleddes 'praktiska yrkesteori'." (fotnot Öhrling 2000:150)

Vår handledning kan i stort sett sammanfattas med Öhrlings beskrivningar ovan. Det är en före- och efterhandledning "i en samtalsform som präglas av reflektion över praxis" så som säges i citatet ovan och leder till *utveckling av praktisk yrkesteori*.

Lycke, Lauvås & Handal (2000) etablerar i sin artikel "Reflekterande veiledning og veiledning i lärende fellesskap" mästarlära som deltagande i praxisgemenskap. Som jag känner mig tvungen att kommentera även på andra ställen i texten är det just på denna punkt som aktionen inte riktigt passar in i modellen. Våra mästare och gesäller utför inget gemensamt arbete, d.v.s. ingår inte i någon praxisgemenskap t.ex. genom att *gemensamt* handleda en grupp lärare.

"läring gjennom reflekterende veiledningssamtaler og læring gjennom (veiledet) deltakelse i praksisfellesskap representerer *ulike* situasjoner" (Första punkten i punktlista Lycke m.fl. 2000:124)

3.2.4 Coach och Mentor

Nu hamnar vi på den andra sidan av handledning som är *målfri*. Dom två varianterna *coach* och *mentor* är inte helt enkla att skilja från varandra. Egidius påpekar att andra författare kan vara mer strikta i denna uppdelning. "Självtar jag orden i vid bemärkelse..." (2005:104).

Om vi definierar begreppen enligt Egidius kan vi först konstatera vad coaching *inte* är. ”Coaching är absolut inte rådgivning” (s 105). Vidare säger han något som jag tycker är mycket viktigt även i ett större perspektiv och helt i linje med TA: ”Goda råd är meningslösa i svåra situationer eller när man ska bryta dåliga vanor” (ibid.). Han säger även att det inte är fråga om information. Vad är det då fråga om? Adepten måste ta aktiv ställning till ämnet och tillämpligheten i situationen. Adeptens egen aktivitet blir m.a.o. avgörande för coachens status. Egidius jämför med sportens värld och pekar ut vad jag uppfattar som den tydligaste skiljelinjen mellan coach och mentor. Coachen är som en kusk som *både* tränar och tävlar med hästen.

Den dag 8-gruppen själva är mästare kommer de nuvarande mästarna i aktionen snarast att ta rollen som mentorer. När Odysseus gav sig iväg för att kriga mot Troja fick en man som hette Mentor uppdraget att handleda sonen Telemachos. Egidius framhåller att uppdraget som mentor är ett ganska fint uppdrag. (Egidius 2005:106)

3.2.5 Samverkanslärande

Ett sista steg bort från undervisning skulle vara samverkanslärande. För att fortsätta i vid bemärkelse och inte gå in på de undergrupper Egidius radar upp kan man kort och gott säga att samverkanslärande uppträder t.ex. inom en ”samtalsgrupp där man för kollegiala samtal...” (s 108). Jag använder följande citat som definition för samverkanslärande: ”Det lärande som då sker uppstår inom en grupp och är gemensamt för medlemmarna där” (ibid.).

3.3 Samsyn

Först kommer några rader om varför samsyn är ett viktigt begrepp i aktionen:

Egidius säger inte *uttryckligen* att avsaknad av samsyn är ett problem. Under rubriken ”Etiska dilemman” radar han upp ett antal motstridiga krafter och identifierar ett problemområde. ”Ett av problemen är att var och en upplever sig själv som upplyst och sina uppfattningar som helt berättigade” (Egidius 2005:44). Samsynen i aktionen strävar mot att ge aktörerna en gemensam upplysning för att eliminera just det problemet. Syftet är att ge aktörerna ett område där förståelsen är gemensam och sprungen ur en etablerad teori.

3.3.1 Samsyn som begrepp

Samsyn är uppenbarligen ett ganska nytt begrepp. I mitt, under lång tid resultatlösa, sökande efter definition fick jag slutligen förklaringen i Bonniers Svenska Ordbok (2002). I förordet berättar dom om sin hängivenhet för språkets utveckling och ger ett intressant exempel:

”Hur vanligt är t.ex. ordet ’samsyn’ i betydelsen ’likartat sätt att se på problem o.d.’? I språkbankens material ser vi att det var okänt 1976, användes enstaka gånger 1987 men har blivit mycket frekventare sedan mitten av 1990-talet, framför allt i politiska artiklar och ledare. Att göra sådana upptäckter är roligt.” (Ur förordet Bonnier 2002)

”**samsyn** likartat sätt att se på t.ex. problem, konsensus” (Bonnier 2002:502). Jag får då bidra till ytterligare språkutveckling och hantera samsynsbegreppet *utan konsensus*. Egidius definierar inte samsynsbegreppet och jag måste medge att hans användning av begreppet indikerar en gemensam åsikt. Detta behöver redas ut! Den gemensamma åsikt som dominerar kretsar kring *nyttan* av samsyn. Så långt är aktörerna helt eniga. När det gäller TA som teori råder det viss opposition och allt sväljs inte med hull och hår. Jag vet inget exempel när någon har vägrat att *lära sig* delar av teorin, däremot vet jag flera när någon har vägrat att *hålla med*, vilket naturligtvis är helt ok.

Även om jag ihärdigt hävdar att *syftet* inte är att skapa gemensamma åsikter kan jag inte bortse från det faktum att dörrarna är öppna för att så kan ske. Egidius beskriver vad som sker i samtalsgrupper:

”Man tar till sig nya fakta, lär sig se nya sammanhang. Men man kan också börja dela varandras bedömningar, värderingar och vinklingar av den verklighet som man för samtal om.” (Egidius 2005:108)

På s 127 säger Egidius att ”Människor kan mena olika saker med samma ord.” Han för här ett resonemang kring innehållet i olika begrepp. Att tillägna sig samma innehåll i begrepp är att skapa samsyn. I den betydelsen skapar vi definitivt samsyn med aktionen. Den samsynen är helt nödvändig enligt Egidius och säger följande om ”orden eller tingen”: ”Vi måste gemensamt ge dem deras innebörd om vi ska få den för våra tankeutbyten nödvändiga *samsynen*” (ibid.). Definition för samsynsbegreppet i detta arbete: *att ha samma innehåll och förståelse för begrepp, kunna samma teori och ha förmågan att diskutera vardagen utifrån den.*

3.3.2 Samsynsmodellen

Samsynsbegreppet är klart. Kvar finns *handling*, *samhandling* och *teori*.

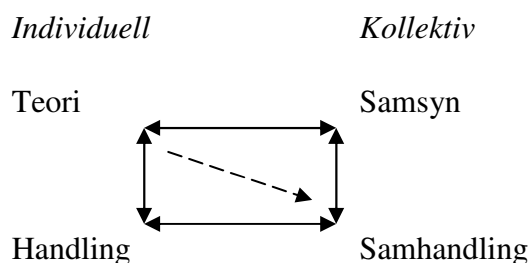
Handling är ett stort begrepp. *Här avses alla gärningar som aktörerna utför, interaktion.*

Samhandling ser jag som det mest komplexa av dessa tre begrepp och finns, mig veterligen, inte upptaget med definition någonstans. Med *samhandling* kommer vi snubblande nära t.ex. kollektiv/social *handling*. Jag vill gärna undvika det och ge en enkel och (vad jag vet) egentillverkad definition. Det är motsatsen till *ensamhandling* i det att det är just *flera* som

handlar. Det förutsätts även att de handlar i samma sak. Märk väl att de inte nödvändigtvis måste utföra samma handling. För att vara en samhandling i detta arbete krävs således att *två eller flera aktörer medvetet handlar i samma sak*. Att det måste vara medvetet är för att skilja ut handlandet från det dagliga och stundliga handlande som hela tiden sker, omedvetet. Vad är medvetet/omedvetet i detta avseende? Medvetet är att dels vara medveten om sin handling i förhållande till teori, dels att vara medveten om att man handlar överhuvudtaget. Skolpersonal handlar dagligen, utan att ha en aning om det.

Teori i detta arbete är långt ifrån den vaghet som det kan betyda i vardagligt tal, då det är en synonym för gissning. Det är även skillnad på teori och praktik. *Med teori avses här en vetenskaplig förklaringsmodell med hög sannolikhetsgrad*.

Samsynsmodellen är min egen konstruktion för att sammanföra aktionens centrala variabler i en fyrfältstabel. Den förklaras i tre steg nedan.



Figur 1: Vägar i samsynmodellen

Första steget är att visa det dialektiska förhållandet mellan begreppen. Det visar även hur det ena kan leda till det andra. Modellen visar även vilka begrepp som ligger längst ifrån varandra. Det är *handling* (individuell) och *samsyn* (kollektiv) som inte har någon direkt koppling. Jag menar inte att de *inte kan* leda till varandra, jag menar att de är modellens ytterpooler. Att gå direkt från *teori* (individuell) till *samhandling* (kollektiv), som den streckade pilen visar, förutsätter en avancerad nivå. Dessutom måste alla aktörerna tillägna sig samma teori, antingen av slump eller av överenskommelse. Att alla går hem och läser på samma teori kan även ses som en samhandling i sig. Att gå åt andra hållet, från *samhandling* (kollektiv) till *teori* (individuell) ligger utanför modellen avseende min aktion.

Ett fortsatt individuellt handlande kommer att leda bort från modellen, en fördjupad samsyn leder in i modellen. Igen ligger *handling* och *samsyn* längst ifrån varandra.

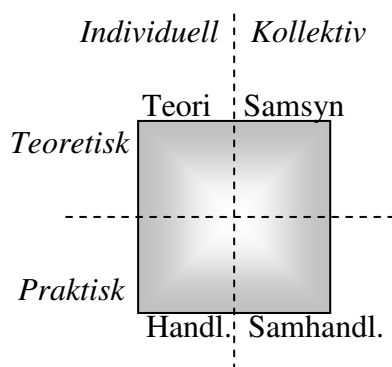
Modellen kan alltså ses som en uppsättning möjliga vägar som diverse aktioner kan ta.

I steg två vill jag zooma ut lite och helt enkelt bestämma aktionens stegvisa utveckling.

Tabell 1: Samsynsmodellens stegvisa utveckling

1. Handling	Individerna förmodas handla redan före aktionen, dock utan gemensam teoretisk utgångspunkt.
2. Teori	Tillförandet av en gemensam teori är aktionens första aktiva steg.
3. Samsyn	Studierandet av en gemensam teori förmodas utveckla teoretisk samsyn.
4. Samhandling	Teoretisk samsyn förmodas leda till ökad samhandling.

I steg tre vill jag visa att jag ser modellen som en helhet.



Figur 2: Samsynsmodellen

Modellen visar fyra positioner i ett fält. Lodrätt syns *Individuell* som innehåller Teori och Handling + *Kollektiv* som innehåller Samsyn och Samhandling. Vågrätt syns *Teoretisk nivå* som innehåller Teori och Samsyn + *Praktisk nivå* som innehåller Handling och Samhandling.

Teorin utgör modellens incitament och är därmed orsak till spänningen.

Även om det finns såväl en cyklisk som stegvis rörelse i modellen uppfattar jag den snarare som ett tredimensionellt fält där varje position fördjupas i samma takt som teoristudierna, så som bakgrundsbilden här till höger visar.

3.3.3 Kritik mot mångfald av teorier

I forskarvärlden hävdas det ganska bestämt att en mångfald av teorier är att föredra. Det handlar primärt om att man ska kunna söka stöd i *rätt* teori. Vad jag menar är att ett stöd i en gemensam och beprövad teori ger nya och kraftfulla möjligheter. Jag har av den anledningen ställt upp några antaganden som inte på något sätt undanröjer mångfald utan snarare motiverar en gemensam teori i tillägg till andra. Det går att välja ut vilken teori som helst, göra den gemensam och dessutom behålla floran av teorier. Mina antaganden är att mångfald av teorier leder till spretighet, är mer tidskrävande, kan ställa orimliga krav på aktörernas kunskap och innebär likväl ett slutligt urval.

4. Aktion och resultat

Före aktionen upplevde jag en avsaknad av samsyn och såg att TA skulle kunna underlätta kommunikationen mellan kolleger. Efter att jag och några kolleger hade förankrat idén använde vi oss av min tidigare kontakt i TA och drog upp en plan för tidsåtgång och innehåll. Det var även tydligt att TA skulle implementeras i verksamheten och bäras vidare av organisationen. Hur detta har blivit organiserat är vad som nedan beskrivs som en skolas variant av mästarlära. Kortfattat handlar aktionen om ett nytt förhållningssätt och en bättre hantering av vardagen. Det överordnade perspektivet är utvecklandet av samsyn.

Klockan 18:41 den 7 januari 2003 skickade jag ut ett utbildningsförslag till personalen på Nicolaiskolan i Helsingborg. Det gick till Lärare, Antidroggruppen, Elevvårdsteamet, och Skolledningen. Detta var startskottet på aktionen och mitt första misstag. Genom att rikta mig till vissa grupper exkluderade jag andra. Detta rättades till och därefter har alla inbjudningar riktat sig till Personalen, d.v.s. alla anställda på Nicolaiskolan, oavsett yrke. Det är nämligen en bärande tanke inom TA att alla aktörer är lika centrala och idag kan jag med gott samvete påstå att nära nog alla grupper finns representerade, och framför allt, framgent haft samma möjlighet att delta.

När jag studerar planen för ”Det professionella samtalet” gör jag även upptäckten att det vänder sig enbart till lärare. Även om planen endast tar upp förhållandet mellan lärare och elev har detta inte utgjort någon begränsning i verkligheten och redan från början deltog övrig personal. Efter hand som aktionen har växt har fler yrkeskategorier blivit representerade och det står klart med all önskvärd tydlighet att teorin är lika kraftfull oavsett yrkeskategori.

4.1 Planen –Det professionella samtalet

I det följande är nyckelorden utskrivna inom parentes där dessa är identifierade.

Planen följer ITAA:s (International Transactional Analysis Association) stipulerade krav för ”TA 101” även om alla underpunkter inte är direkt utskrivna (*TA i teori och praktik*). ”TA 101” är samlingsnamnet på den grundläggande teori som är gemensam för de tre olika skolorna. Den stadgar ett minimum av 12 timmars teoristudier ledda av en 101-instruktör. I övrigt förutsätts det att form och innehåll anpassas till deltagarna. Vi planerade 24 timmar, varav hälften föreläsning och hälften handledning utifrån deltagarnas egna exempel från vardagen. I enlighet med TA:s strävan har 101:an här anpassats till undervisning och tonårsperioden som fas i livet. Dessutom har handledarna med sin mångåriga erfarenhet av kliniskt arbete, utbildning, social rådgivning och kompetenser inom andra närliggande områden tillfört skolan dimensioner utöver renodlad TA-teori. Det kan nämnas att under tiden

planen fortfarande låg på ritbordet gjorde skolans Antidroggrupp ett studiebesök på det behandlingshem där handledarna då var sysselsatta (helt/delvis). Detta var ett behandlingshem för dubbeldiagnoser d.v.s. dels drogmissbruk och dels diagnostiserad psykisk patologi. Detta område har varit särskilt intressant för vissa yrkeskategorier på skolan.

Inledningsvis anges att syftet ”är att introducera olika metoder och redskap i det pedagogiska arbetet, med tyngdpunkt på att tydliggöra skillnaden mellan funktion och relation i ett samtal” (Planen s 1). Skillnaden mellan funktion och relation tas upp på fler ställen. Den enskilt viktigaste variabeln genom hela aktionen är just denna skillnad. Kortfattat handlar det om att lärare – elev är en funktion och förälder – barn är en relation (*yrkeskritiskt tänkande*).

Redan i andra meningen specificeras att Cathexisskolan kommer att dominera. Den ger en djupgående insikt och förståelse kring självutlevelse och psykosociala problems bakomliggande orsaker (*TA i teori och praktik*).

Det centrala är samtalet som redskap, vilket återkommer på flera ställen. ”Vi lyfter fram betydelsen av *samtalet* som ett pedagogiskt och strategiskt instrument” (Planen s 1). Att förstå kommunikationsmönster och identifiera funktionen i individernas interaktion innebär en form av diagnostisering. Denna kompetens är av central betydelse och ska inte förväxlas med patologisk diagnostisering. Här handlar det om att identifiera och förstå kommunikationsmönster och elevers varierande förutsättningar (*praktisk yrkesteori*).

En sista sak som jag önskar ta upp här är strävan att starta Peer-grupper. Dessa grupper funktion ses som stöd och reflektion samt att verka för fortsatt utveckling, i motsats till vad enbart konsultutbildningar brukar prestera. Redan från start har det varit en tydlighet kring att handledarna ska dra sig ur och kunskapen bäras av organisationen själv (*samsynsmodellen och kontaktytor mellan personalgrupper*).

4.2 Andra varvet i aktionsspiralen

Efter att den första planen var genomförd var intresset så stort att vi i direkt anslutning planerade en fortsättning. Det var nu vi döpte 101:an till ”grundkurs” och planerade nästa steg. Det fick namnet ”fördjupningskurs” och syftet ”är en fördjupning av teorin, träning i den pedagogiska situationen under handledning och att arbeta vidare med den pedagogiska arbetsmodellen som introducerades under den första kursen.” ”Under fördjupningskursen kommer även lärarens personliga perspektiv i fokus gällande förmåga till tydlig kommunikation” (ur den andra aktionsplanen) (*praktisk yrkesteori*). Förutom att teorin som helhet fördjupas bedriver deltagarna i grupparbetsform ett fördjupat studium i vardagen med ett utvalt område ur teorin som bas. Grupperna redovisade sina rön för varandra och allas

arbeten sammanställdes i en och samma skrift. Tanken är, förutom att deltagarna ska få en fördjupad förståelse, att banken av erfarenheter och kunskap ska växa och spridas. Utvecklandet av TA som ett systematiskt verktyg antas också utveckla ”skolsituationen till en motiverande och självrealiserande process” (ur den andra aktionsplanen) (*samsynsmodellen*).

4.2.1 Flera varv i aktionsspiralen

Efter fördjupningskursen växte ropen på fortsättning. I sitt brev skriver en av de 8: ”De kursdeltagare som var med från kursstart, ansåg dock att kursen var så värdefull att de önskade en förlängning.” Vi planerade då en renodlad handledningssituation i form av ett ”basår” med möjlighet att fortsätta i avancerad träning med egen examen som mål. Redan höstterminen 2004 hade vi en större grupp som gick i handledning. Av den gruppen är åtta stycken kvar som går i avancerad träning och har egen examen som mål. 2004/05 pågick alltså aktionen på tre nivåer samtidigt.

Våren 2006 var 8-gruppen klara med sitt basår. Vi började nu på allvar planera för att 8-gruppen själva skulle hålla i samtalsgrupper. Under augustidagarna 2006 höll 8-gruppen sin första presentation inför kolleger. Vi introducerade då tanken på ”reflektionsgrupper” med upplägget att titta på vardagen genom TA-teorin. Gensvaret blev stort, över förväntan. Ca tjugofem anmälningar rasade in och intresset lever ännu.

I januari 2008 examinerades 8-gruppens medlemmar till 101-instruktörer och förutom att vi håller i reflektionsgrupperna på vår egen skola är vi redo att starta motsvarande aktioner på andra skolor, vilket representerar ett framtida varv i aktionsspiralen.

Tidslinje:

2003/04	2004/05	2005/06	2006/07	2007/08
HT-03 startade grundkursen med två grupper. VT-04 startade en tredje grundkurs och en fördjupningskurs.	HT-04 startade en fjärde grundkurs och en andra fördjupningskurs. Handledningsgruppen (senare 8-gruppen) skapades.	Ett basår för deltagarna i handledningsgruppen. (Större delen betalades av deltagarna själva.)	Reflektionsgrupperna startades. Handledning för 8-gruppen.	8-gruppen examinerades till 101-instruktörer.

4.3 Handledarnas utvärdering efter första varvet

Denna mät punkt är viktig för att bestämma vilken överrensstämmelse som råder mellan källorna ur ren trovärdighetsaspekt. Första stycket rör kontaktytor mellan personalgrupper, resten rör yrkeskritiskt tänkande och praktisk yrkesteori.

Handledarna är positiva till att skolledarna har haft ambition att delta. Resultatet av deras deltagande framgår inte närmre än så. Jag kan tillägga att det fanns långtgående planer på att

skolledarna skulle få handledning i egen grupp. Att så sker på sikt är av signifikant betydelse för aktionen som helhet. Skolledarna kommer då att ta rollen som coacher.

En annan positiv aspekt är att grupperna var blandade avseende arbetslag och inte slutna arbetsgrupper. Problemet var att hitta gemensamma tider för egna uppföljningsgrupper.

Transaktionsanalys är ju en inriktning inom psykologin och frågan om det terapeutiska inslaget har varit ständigt återkommande inom aktionen. Handledarna är tydliga och säger i andra att-satsen:

”Att det är viktigt att skilja på det pedagogiska uppdraget och det kurativa arbetet.”

(...)

”Diskussionen om det kurativa arbete som lärare, då man vet att elever far illa var genomgående i fokus. Mentor uppdraget kan leda till att rollen/funktionen som pedagog blir svårhanterlig, men vi gör inte terapi” (Handledarnas utvärdering s 1).

Handledarna tar upp sju stycken punkter som deltagarna har erhållit färdigheter i. Andra punkten relaterar till syftet som anges i planen:

”Risken med att gå in som ställföreträdande Förälder och vilka läsningar/blockeringar i relationen lärare – elev som kan utvecklas.” (Handledarnas utvärdering s 2)

Flera av punkterna relaterar allmänt till den diagnostiska kompetens som utlovas i planen. Punkterna tre, fyra och fem är mer explicita i den frågan:

”Identifiera de elever som ’checkar’ med sin lärare och vill ha reaktioner som riskerar att bekräfta elevens jaguppfattning...”

”Behovet av beroenderelationer hos vissa elever – kan se och förstå elevers beteende och handlingar ur ett mer helhetsperspektiv (beroende och oberoende mönster).”

”Erhållit en färdighet att identifiera på vilka nivåer den sociala/psykologiska kommunikationen föregår och förståelse för den egna möjligheten till att inte gå in i ett beroende man inte hanterar som lärare.” (Handledarnas utvärdering s 2)

Handledarna säger i sin utvärdering att det råder samstämmighet mellan grupperna. I detta stycke omtalas att det har gjorts övningar och även om individerna har uppfattat dem olika har syftet varit att återföra teori i praktik. Det som har efterlysts är fler praktiska övningar och fler konkreta exempel. Handledarna har snarast sökt förmå deltagarna att leta exempel i sin vardag, i enlighet med planen.

Mot slutet av utvärderingen blir texten mer allmänt hållen:

”Vi tror att kursen har givit en del förklaringar till orsaker bakom inlärningsproblem och redskap att arbeta med studiemotivationen, disciplinen och koncentrationssvårigheter.”(Handledarnas utvärdering s 2)

Handledarna bekräftar den bild jag själv ser (informella samtal), att stämningen är positiv och att det råder ett omvårdande klimat även då det finns synliga konflikter mellan deltagare.

Peer-grupperna har kommit till korta och det sägs att det har varit svårt att få rutin på dessa. I detta avseende har syftet med aktionen inte uppnåtts.

4.4 Modell för skolans variant av mästarlärande

För att bättre förstå aktionens strukturella uppbyggnad har jag delat upp den ur två olika perspektiv. I ”4.4.1 Modellens inre differentiering” beskrivs de inbördes funktionerna mellan aktörerna. I ”4.4.2 Modellens yttre klassificering” bestäms förhållandet mellan aktionens olika forum. Jag ser placeringen av reflektionsgrupperna som det viktigaste resultatet av detta.

”4.4.3 Hur aktionen är organiserad” löser den rent schematekniska frågan.

4.4.1 Modellens inre differentiering

I kapitel 3 isolerade jag några begrepp och förhållningssätt till lärande. Med dessa som stomme kommer jag att bygga upp en modell som då närmast skulle kunna definieras som *en skolans variant av mästarlärande*.

Vi talar gärna i termerna av pyramidsystem. Den hierarkiska ansatsen likställs med lärlingssystemet. Detta är en kunskaps och färdighetspyramid, ett mästarlärande. Tabellen nedan anger vad de olika aktörerna gör, angående typ av lärande.

Tabell 2: Kategori samt nyckelord för lärandeformer

Kategori	Nyckelord Funktioner	Nyckelord Typ av lärande
Handledare	Mästare, handledare, coacher	Undervisning, handledning, samverkanslärande
Instruktörer (8-gruppen)	Instruktörer, samtalsledare	Undervisning, samverkanslärande
Kurser Peer-grupper	Deltagare	Samverkanslärande
Personal på Nicolaiskolan		
Andra skolor/organisationer		

Följande tabell har som avsikt att jämföra aktörernas roller i aktionen med rollerna i det traditionella lärlingssystemet.

Tabell 3: Lärlingssystemets nivåer (inre differentiering)

Handledare	Mästare
Instruktörer	Gesäller
Deltagare	Lärlingar

Då mästare är beskrivet i kap 3 går jag direkt till de andra två nivåerna i tabellen ovan.

Gesäll blir man efter avlagt gesällprov. Under senare delen av 1900-talet har det blivit mer sällsynt att gesällprov avläggs. Istället räknar man timmar som lärling, i mitt fall som målare 6800 timmar. Efter avslutad lärlingstid blir man *fullbetald*, vilket motsvarar gesäll. Det går naturligtvis att diskutera var man skulle dra en motsvarande gräns i aktionen. Jag har valt att dra gränsen vid examen till 101-instruktör då den ger oss legitimation att examinera andra.

Deltagarna är de som deltar i grupper utan att ingå i 8-gruppen. Dessa kallar jag just nu för lärlingar. Lärlingar är de därför att de står i början av TA-utbildningen och fortfarande måste ställa elementära frågor kring kopplingen mellan teori och praktik. Lärlingen har viss förståelse för arbetsmomentet och viss förståelse för verktygen men måste fortfarande prova och/eller fråga sig fram vid utförandet.

Det finns ingenting som säger att lärlingen måste få sin utbildning av mästare. Snarast är det så att det är gesäller som ansvarar för utbildningen av nya yrkesmän, vilket helt motsvarar lärandeprocessen i aktionen.

4.4.2 Modellens yttre klassificering

Om vi zoomar ut och betraktar modellen lite på avstånd ser vi att det finns fyra olika forum.

Tabell 4: Modellens yttre klassificering (Återfinns även på Nicolaiskolans hemsida.)

Grundkurs	Reflektionsgrupper	Fördjupning	Avancerad träning
<p>Grundkursen är densamma som den internationella "101" kursen.</p> <p>Material för kursen är innehållet i 101-an och exempel från vardagen.</p> <p>Kursintyget ger tillgång till alla TA kurser och konferenser i hela världen.</p> <p>Skolans egna 101-instruktörer utbildar och utfärdar intyg. (Gjordes tidigare av externa handledare.)</p> <p>Tid: 24 timmar (4x6).</p>	<p>Med TA som gemensam teori diskuteras vardagen ur pedagogiskt och socialt perspektiv.</p> <p>Deltagarnas egna erfarenheter bildar grund för samtalen som präglas av hjälp till självhjälp och gemensamma lösningar.</p> <p>Instruktörerna tillför kontinuerligt den teori som behövs.</p> <p>Tid: kontinuerlig i tvåtimmarspass.</p>	<p>Med handledning av instruktörer och/eller externa handledare görs ett fördjupat studium där vardagen och teorin smälter samman i egna beskrivningar och/eller lösningar.</p> <p>Fördjupningen göres med fördel i grupp.</p> <p>De fördjupningsarbeten som görs sammanställs och läggs till banken av skolans egna erfarenheter och sprides bland andra deltagare och intresserade.</p> <p>Tid: 24 timmar (4x6).</p>	<p>Efter fullgjord fördjupningsdel är det möjligt för intresserade att fortsätta i avancerad träning av externa handledare med egen examen som mål.</p> <p>Första delen i den avancerade träningen är ett sk basår.</p> <p>Därefter görs individuella utbildningskontrakt.</p> <p>Tid: kontinuerlig i tretimmarspass.</p> <p>101-instruktörerna går kontinuerligt i avancerad träning/handledning.</p>

I modellen ovan har jag valt att ställa reflektionsgrupperna mellan grund och fördjupningskurserna. Att jag har valt att ställa den där den står förklarar jag med att det inte går att reflektera med en teori som medverkande variabel utan att kunna den. Det gör att den teoretiska nivån för grundkurs, 101:an, passeras någonstans på vägen. Samtidigt måste man ha i minnet att reflektionsgrupperna heller inte har ambitionen att syssla med fördjupade teoristudier. Reflektionsgrupperna är svårplacerade därför att den teoretiska nivån är helt öppen. En reflektionsgrupp skulle i praktiken kunna börja som novis och sluta som expert. Av detta resonemang hävdar jag att det blir logiskt att placera reflektionsgrupperna efter grundkursen och före fördjupningskursen avseende teoretisk nivå och färdighet.

4.4.3 Hur aktionen är organiserad

Det finns inget forum för handledning/kompetensutveckling av skolpersonal. Det finns en mindre mängd tid avsatt för kompetensutveckling, men den tas i huvudsak i anspråk för administration. Min medicin för detta är att den lyfts in i den reglerade arbetstiden och schemaläggs, eller åtminstone i någon variant, enskilt eller kollektivt, bedrivs kontinuerligt under läsåret, kontorstid. Då jag som enskild aktionist inte styr över alla de variabler som måste tas hänsyn till i ett sådant scenario lade jag fram och fick gehör för en schemamässigt principiellt enkel lösning. Handledningen bedrevs under halvdagar enligt ett rullande schema med ca tre veckors intervaller enligt följande princip:

Tabell 5: Princip för rullande schema

	Måndag	Tisdag	Onsdag	Torsdag	Fredag	Totalt
Förmiddag	Första	Sjunde	Tredje	Nionde	Femte	5
Eftermiddag	Sjätte	Andra	Åttonde	Fjärde	Tionde	5
Totalt	2	2	2	2	2	10

Som synes blev det då tio möjliga positioner att utnyttja och sett över en termin blev i normalfallet ingen position drabbad mer än en gång. Träffarna gick i normalfallet före såväl andra arbetsuppgifter som håltimmar. En stor mängd individuella lösningar presterades och elever vars undervisning blev drabbad fick vanligen grupp/enskilda uppgifter. Systemet med rullande schema är omdiskuterat. Även om problemen uppstår schemamässigt enskilt och isolerat upplever flera inblandade att dessa problem är betydande.

4.5 Enkät till informanterna

Enkäten är gjord bland deltagarna i reflektionsgrupperna. Syftet med enkäten var att göra en utvärdering angående reflektionsgruppernas fortsatta varande. Utvärderingen ställdes till skollädaingen som beslutsunderlag. Först i detta kap citerar jag ur utvärderingen som utgår

från 8-gruppens uppfattningar som samtalsledare i reflektionsgrupperna. Där efter citerar jag informanterna direkt ur deras svar på frågan ”i övrigt tycker jag att”.

Utvärderingen är författad av mig, kommunicerad med 8-gruppen och ställd till skolledningen. Den bygger på 1. svaren från enkäten och 2. våra observationer som samtalsledare.

Reflektionsgrupperna är öppna för all personal på Nicolaiskolan. Det är medlemmar ur 8-gruppen som är samtalsledare. Att dom här kallas för ”samtalsledare” och inte ”instruktörer” är för att dessa grupper har bedrivits som samtalsgrupper och *inte* som kurser. Jag är fullt medveten om att ”reflektionsgrupper” är en slarvig benämning jämfört med reflektionsbegreppet. ”Reflektion” är inte definierat här och ska i sin enkelhet ses som *en grupp individer som gör nya insikter, tillsammans och enskilt*.

De frågor jag riktar till utvärderingen och enkätsvaren rör samsynsmodellen och ifall aktionen påverkar informanternas vardag. Vardagen först:

”Diskussionerna i grupperna har utgått från deltagarnas vardag. Samtalsledarna har tillfört teori och ställt problemen i relation till denna. I många fall har diskussionerna resulterat i konkreta lösningar. Det är vår uppfattning att grupperna har varit till betydande hjälp i deltagarnas vardag.” (Utvärderingen s 1)

Från 8-gruppens sida råder det inget tvivel, *aktionen har påverkat deltagarnas vardag*. Det stöds av svaren på fråga 1 i enkäten som var ”Jag bedömer att TA kan tillföra mig i min dagliga verksamhet”. Svartalternativen var ”inget”, ”lite”, ”ganska mycket” och ”mycket”. 10 svarade ”ganska mycket” och 8 svarade ”mycket”. (Totalt har 18 stycken svarat på enkäten = 75 %.)

Under rubriken ”i övrigt tycker jag att:” har 13 stycken (72 %) lämnat egna synpunkter. Dom är numrerade från 1 till 13 i sammanställningen och ”I” står här för ”Informant”.

I4 har lämnat ett längre svar som avslutas med upplevelsen:

”Jag tycker detta har varit jättebra och gett mig mersmak... som pedagog, som lärare, som handledare, som människa.” (I4)

”Alla borde gå den! Jag för min del får orden och bilderna på det som jag hittills gjort reflexmässigt. Stor nytta både här och hemma.” (I6)

Följande två svar indikerar förändring i praktisk yrkest teori:

”Det har verkligen varit tid att reflektera, diskutera och tänka om, har redan hjälpt mig i min arbetssituation.” (I7)

”Det ger mig mycket! Jag kan ta med mig allt i min dagliga profession och dessutom hemma... BRAVO!” (I13)

När jag letar efter samsynen hos deltagarna finner jag uttalanden om ett gemensamt språk. Jag kan inte finna annat än att deltagarna efterfrågar detta och välkomnar TA som ett sådant.

”Detta är ett bra verktyg/språk mellan lärare – lärare, lärare – elev etc. Jag tycker att skolan/ledningen ska utveckla detta och ta tillvara kompetensen.” (I2)

”Alla borde gå steg 1 så att man i arbetslaget hade ett gemensamt språk.” (I3)

”Tänk om vi som lärarkår kunde tala samma språk någon gång, både i förhållningssätt och pedagogik som TA ju tar upp.” (I4)

Följande kan förstås som att han/hon har tillägnat sig samsynsmodellens individuella nivå och nu efterfrågar den kollektiva:

”Har fått verktyg att analysera min och elevernas agerande i klassrummet. Önskar att alla går TA så att man kan få igång vettiga pedagogiska diskussioner i ens arbetslag.” (I8)

Vad nästa svar pekar mot är svårt att säga, men det är sällsynt konkret:

”Vi skulle få använda arbetslagstiden till TA-träffarna.” (I12)

Sammanfattningsvis (vad jag läser ut av enkäten): aktionen påverkar deltagarnas vardag positivt (definieras i kap 5) och deltagarna efterfrågar ett ”gemensamt språk” (samsyn). Uttalanden som ”har redan hjälpt mig i min arbetssituation” (I7) indikerar en utveckling av praktisk yrkesteori. Deltagarna är bekanta med den grundläggande teorin.

4.6 Enkät till respondenterna

Frågan är öppet hållen och ställd direkt till respondenterna: ”*Vad har TA-utbildningen betytt för dig?*” Även om frågan är kort är jag fullt medveten om att svaret kan bli ganska långt.

Fem svar har kommit in och jag namnger dem med siffror från ett till fem, i den ordning de har kommit in. Detta underlättar för mig att via datumet hålla reda på vem som är vem. För att respondenterna ska känna sig fria att uttrycka vad de vill har jag informerat dem om att namnen på 8-gruppens medlemmar visserligen kan redovisas men inte kopplas till enskilda svar. I samma andas barn kommer heller inga svar att redovisas i sin helhet. Svarsfrekvensen är 5 av 7 = 71,5 %. Vad jag vet från informella samtal med de två som inte har svarat har jag ingen anledning att tro att deras svar skulle vara avvikande på något sätt.

För att underlätta förståelsen har jag delat upp svaren i några olika kategorier.

4.6.1 Det personliga planet

Den första respondenten (R1) svarade ganska snabbt. Hon inleder svaret med en fristående mening: "TA-utbildningen har gett mig ett verktyg att titta på mig själv och hur jag interagerar med min omgivning." Motsvarande skrivningar är centrala hos alla fem. *Jag kan därför med säkerhet säga att aktionen har en signifikant betydelse på det personliga planet.* Några specifika områden:

"TA ger ett verktyg för förståelse av vilka reaktioner jag kan framkalla med mitt beteende..." "Med detta menar jag att både förstå varför andra reagerar som de gör...och att jag tittar på mig själv..." "...framförallt gäller det beteenden som inte alltid är relevanta för situationen." "Jag identifierar spel, kan ibland förstå deras bakgrund och har lärt mig att inte alltid dras med och att hitta infallsvinklar för att bryta spelen och vara i Vuxen." (R1)

"Jag tror också, att vi lärare, har blivit mer observanta på vårt eget beteende i förhållande till elever, men också till våra arbetskamrater." (R2)

"TA har betytt mycket för mig – det vet du – ett språk, ett redskap att förstå, det abstrakta blir konkret med hjälp av TA teorierna." (R3)

"TA har hjälpt mig att stå ut i den förvirrade skolvärlden." (R3)

R4 skriver ett långt stycke väldigt personligt formulerat kring självinsikt, familjeliv och hur hon själv kan påverka kommunikationen med andra, både verbalt och med kroppsspråk.

"Jag kan också distansera mig själv från ett problem på ett annat sätt än tidigare. Jag blir inte lika personligt berörd i relationer till både elever, kollegor och chefer." (R4)

"Att jag dagligen lever med TA i mitt sätt att förhålla mig till min omgivning tycker jag är ett bevis på att det betytt väldigt mycket." (R4)

R5 är specifik och namnger sitt skript, vilket hon också är mindre styrd av idag. Hon har även blivit observant på andra obearbetade saker. På det personliga planet nämner hon även Spel.

"Jag har även blivit bättre på att se elevernas spel och inte ta åt mig personligen." (R5)

4.6.2 Det professionella planet

Även om de flesta svaren är kortfattade gör jag bedömningen att aktionen haft *lika stor betydelse för det personliga planet som för det professionella.* Jag gör *antagandet* att dessa går hand i hand i dylika processer. I fyra av fem svar kan jag med säkerhet identifiera såväl

personliga som professionella ingredienser. I ett av svaren begränsas det professionella inslaget till grupprocessen. Vi tittar nu på det professionella (*praktisk yrkest teori*):

R1 drar ingen skarp gräns mellan det personliga och det professionella. Följande borde gälla för båda, som jag tolkar det.

”Jag har lärt mig/lär mig att se bakom vissa beteenden och bättre förstå vad som verkligen rör dagens situation och vad som kommer som rekyler ur andra situationer i ett annat läge. Både vad som gäller hur jag gör och hur andra gör.”
(R1)

R2 har lämnat det mest uttömmande svaret och jag önskar följa en tråd som gör sig påmind med jämna mellanrum i hennes svar.

”Syftet med de tre första kurserna var att genom teoretiska och praktiska studier öka förståelsen för olika elevers beteende i olika skolsituationer och ge oss som lärare konstruktiva redskap att hantera dessa.” (R2)

”Vid varje kurstillfälle behandlades olika situationer med elever, som de deltagande lärarna hade upplevt som svåra att hantera. Elever som inte ville lära, elever som hade kontaktsvårigheter, elever som betedde sig illa o s v. Situationerna diskuterades utifrån teorierna och handlingsförslag föreslogs. Genom att händelseförloppet, just diskuterades utifrån teorierna, måste vi lärare även studera vårt eget beteende och vad det kan ha framkallat för respons hos eleven.” (R2)

Ovan knyter R2 ihop syftet med resultatet. Hon visar att de teoretiska och praktiska studierna har blivit verklighet genom att skolsituationerna diskuterades utifrån teorierna. De konstruktiva redskapen syns i handlingsförslag och studier av vårt eget beteende. Därefter pekar hon ut resultatet i praktisk handling, det professionella förhållningssättet:

”Tanken, med TA, är att vi i olika situationer, ska bete oss som ’Funktionella Vuxna’ och inte gå in i de spel som eleven/eleverna försöker iscensätta. Vi lärare förväntas ha ett gott omdöme utifrån ett försvarbart etiskt förhållningssätt.” (R2)

R4 säger om kommunikationssituationen:

”Det som är mest intressant är att man fått ytterligare en dimension, nämligen verktyg att bryta negativa spiraler och utvecklingar i dessa situationer.” (R4)

R5 är specifik i vad det har betytt för hennes professionella utveckling:

”Professionellt har det lärt mig att avgränsa min lärarroll, se elevspelen, fokusera mer på problemen utan att försöka skuldbelägga elever/föräldrar och kunna skicka elever vidare till sakkunniga.” (R5)

4.6.3 Upplevelsen och kontaktytor mellan personalgrupper

Nu avser jag att zooma in och se vad respondenterna har att säga om upplevelsen.

”Jag har genom att ingå i en grupp med annan sammansättning fått förståelse för andra delar av skolan. Detta förstärks genom de grupper vi själva bildat som reflektionsgrupper där vi är samtalsledare.” (R1)

Med ”annan sammansättning” avser R1 ovan att grupperna är blandade avseende såväl arbetslag, ämneskombinationer som yrkeskategori (*kontaktytor mellan personalgrupper*).

”Kurserna har med andra ord varit givande och med tanke på de positiva utvärderingar som har gjorts, finns det ett stort behov av att kurserna fortsätter. Formerna kan diskuteras, men reflektionsgrupper med TA som grund, efterfrågas av många på skolan.” (R2)

”Gruppen är också av betydelse, ett ställe dit man kan gå och få saker förklarade och få förklara på ett prestigelöst sätt.” (R3)

Lösryckt vill jag även låta R5:s insikt komma till tals:

”Jag har insett att många av mina kolleger bara vill se problemen men inga lösningar och att lärare har ett duktighetssyndrom.” (R5)

Jag har full förståelse för R5:s kritik av lärarkåren och tycker mig dagligen kunna se motsvarande. Det är den typen av handlingsförlamande attityder vi vill motverka.

4.6.4 Samsyn

Naturligtvis letar jag som en hök efter samsynsbegreppet. Två respondenter har tagit upp det direkt.

”Jag har fått ett gemensamt språk med mina kollegor som gör att vi tillsammans kan bryta barriärer och mönster.” (R1)

”Vi som har gått kurserna eller någon av kurserna har fått ett gemensamt språk, som vi har en god användning för, när vi ska resonera om olika problematiska situationer.” (R2)

För att hårdra dessa uttalanden skulle dom kunna delas upp i två grupper. R1 har indirekt beskrivit samhandling i några nyckelord: ”... tillsammans... bryta... mönster”. *Vi är gemensamt aktiva i en handling med uttalat mål*. R2 är inte lika specifik utan säger schematiskt att vi har ett gemensamt språk som är till god hjälp i våra resonemang. Jag finner att R1:s uttalande uppfyller kravet för samhandling och R2:s för samsyn i detta arbete och har därmed bekräftat deras existens i 8-gruppen.

Det sista citatet kommer att beröra aktionen i mer allmänna ordalag och belägger ett uttalande som ofta hörs (*informella samtal*), i olika varianter, att aktionen är den bästa

fortbildning vi har varit med om i skolans värld. Eller som R2 framställer det här, den mest specifika:

”Det är första gången, som jag har upplevt en kompetensutveckling som fokuserar på det samspel som varje dag sker mellan elever och lärare, men också mellan elever – elever och lärare – lärare.” (R2)

Sammanfattningsvis (vad jag läser ut av svaren): Aktionen har en positiv, signifikant betydelse såväl personligt som professionellt och skapar både samsyn och samhandling. Aktionen utvecklar praktisk yrkesteori. Grupprocessen är central.

4.7 TA i praktik

Resultatet måste förstås i förhållande till vald teori. Läsaren görs uppmärksam på att resultatet och teorin i det följande löper parallellt. *För att synliggöra resultatet av actionen väljer jag min egen undervisning som exempel.* Övriga aktörer har kommit till tals i allmänna ordalag. Av respekt för tystnadskontraktet står jag själv för det explicita. Exempelen som jag ger är avkodade och sammansatta av olika händelser för att skydda de inblandades identitet. Av utrymmesskäl är dialogerna komprimerade till ett minimum.

I det följande kommer jag att besvara vad TA-utbildningen har betytt för mig genom att öppna klassrumsdörren och låta läsaren vara med och bevittna mitt praktiska användande av TA-färdigheterna, *resultatet* av våra pedagogiska forum. Det handlar alltså om min egen utveckling av praktisk yrkesteori.

4.7.1 Samtal med enskilda elever

Följande ska förstås utifrån den teoretiska utgångspunkten som i TA kallas för ”tvåstols-teknik” (ursprungligen inlånad från Gestaltterapi). Den går ut på att klienten ”föreställer sig att de motstridande delarna av hans jag sitter på två olika stolar” (Stewart/Joines 1987:289), flyttar runt mellan dessa och för en dialog mellan dem för att hitta en lösning på problemet. I terapi går man väldigt djupt och placerar ut t.ex. internaliserade objekt, *något vi avstår strikt ifrån*. När jag använder tekniken brukar jag undvika att låta eleven sätta sig på den andra stolen. Jag använder tekniken snarast som ett effektivt verktyg för klargörande. Ett ständigt återkommande exempel är elever som har svårt att komma i tid. Eleven säger saker som ”jag vaknar aldrig av klockan”, ”jag hinner aldrig med bussen, ha, ha”, ”jag har inte fått något schema”, ”alla andra kommer också för sent”. I denna djungel av negationer, ansvarsfördelning och annat kan jag peka på en stol och be eleven föreställa sig att där sitter en kompis med precis det problemet, t.ex. att inte kunna vakna av klockan.

- Vad skulle ditt råd vara till honom?

- Köp ny klocka, ha, ha.
- (Utan skratt.) Skulle det funka för dig?
- Nä, den ringer redan så högt...
- Så vad föreslår du att han skulle göra?
- (Lång tystnad.) Han kanske är för trött för att vakna.
- Vad kan han göra åt det?
- Lägga sig tidigare.

Den här dialogen kan med fördel fortsätta för att finna bakomliggande orsaker till problemen. Lösningen kommer när eleven ser och bestämmer sig för andra och mer produktiva vägar. Lägga märke till att jag utgår från TA:s filosofi att alla kan tänka och förändra sig.

Det händer även att elever har fastnat i en position och verkligen inte kan eller vill medge någon lösning. Jag kan då använda mig av konfrontation. I "Principles of group treatment" (Berne 1966) är konfrontationen basalt ett sätt att omfördela energin mellan Jagtillstånden. Det görs i sin enkelhet genom att peka ut motstridigheter. Ett vanligt dilemma är "oförmågan" att få gjort läxor.

- Ok, du är den som vill göra läxor. På stolen där borta sitter den som inte vill göra dem.
- Hon är lat. Hon vill bara lyssna på musik och hänga på msn.
- Är det hon som går i skolan?
- Ha, ha, ha, nä, det är ju jag som gör det.

Efter ett klagande som detta brukar det vara ganska enkelt att tala om det. Eleven blir ofta fylld av energi och börjar strukturera sin tid på ett lustfyllt och samtidigt konstruktivt sätt.

I exemplet ovan kan man anta att jag talade med en Kritisk Förälder (KF) som pekar finger. Studier sköts av Vuxen och när denne troligtvis inte var närvarande i dialogen använde jag mig av konfrontation. Konfrontation bör användas med försiktighet då den kan få motsatt verkan. Konfrontationens misslyckande är ett faktum när personen som blir konfronterad går in i försvar. Två vägar finns kvar. Omformuleringen, som är terapeutisk och det insiktsfulla skrattet som inte bara är kognitivt utan även biopsykologiskt (Berne 1966:235 och 288-9). I mitt exempel ledde skrattet till omfördelning av cathexis (psykisk energi) och jag hade plötsligt en Vuxen att tala med.

4.7.2 Problemlösning eller lösa problem?

I kap. 3.1 sa jag att min undervisning nödvändigtvis måste stimulera elevernas eget tänkande. Det är inte nog med det. Flertalet av mina elever är i myndighetsåldern, vilket innebär att dom är sina egna myndigheter (eller på god väg att bli). Att vara sin egen myndighet innebär att kunna lösa sina egna problem. Jag är gärna behjälplig i detta, särskilt då det kan vara skrämmande för många. Att ta över problemlösningen skulle snarare vara ett övergrepp än en

hjälp. Ibland får jag kritik för att inte lösa elevernas problem, en kritik som värmer särskilt gott. Då vet jag att jag har gjort skillnad hos en nybildad myndighets övning i egen myndighetsutövning.

”Man kan säga att den autonoma människan ägnar sig åt att *lösa problem* i stället för att vara *passiv*. I det här fallet innebär ’problemlösning’ inte bara att man *tänker* ut lösningen på ett problem; det betyder att man *handlar* så att man kan få till stånd en lösning på problemet.” (Stewart/Joines 1987:282)

I kap. 3.1 nämnde jag även exemplet att ha med sig relevant materiell till lektionerna. Elever som konsekvent dyker upp utan t.ex. papper och penna är skriptstyrda på den punkten. Många lärare har löst detta genom att ha med sig extra pennor till eleverna, vilket bara förstärker skriptet. När mina elever dyker upp utan penna sätter jag upp en förvånad min och undrar hur dom ska kunna få något gjort. När samma elev/elever har gjort samma sak flera gånger i rad krymper jag ner mina kommentarer till nästintill obefintlighet, vilket är tvärt emot vad eleven förväntar sig och en direkt provokation mot destruktiva skripsbudskap. Eleven mer eller mindre tvingas till problemlösning och handling.

- Jag har ingen penna!
- Inte? (Ibland den mer provocerande: ”- Jasså.”)
- Nä, vad ska jag göra?
- Vad tycker du själv?
- Gå och hämta en... kanske...
- Ja, kanske det...

I enskilda fall:

(Eleven är på väg ut och greppar efter cigarettpaketet i fickan.)

- Är du borta mer än 5 minuter räknar jag det som frånvaro.

Resultatet är häpnadsväckande gott och det händer att f.d. pennglömmare börjar överträffa varandra i konsten att ha med sig penna. För att lyckas krävs konsekvens och en stor portion tålamod. *Detta tar tid!* Stewart/Joines säger under rubriken Cathexisskolan att man ”uppmanas att tänka och handla för att lösa problem i stället för att vara passiv” (Stewart/Joines 1987:290).

Det bör tilläggas att jag ovan har beskrivit slutfasen. Inledningsvis är det minst sagt min skyldighet att försäkra mig om att eleven besitter all nödvändig information och har rimlig möjlighet att handla därefter. Jag visar även stor förståelse för det inträffade. Jag är även klart medveten om att tonårstiden innehåller fler och viktigare saker än att ha med sig t.ex. penna till mina lektioner.

4.7.3 Kampen mellan skript och autonomi

I det följande vill jag mejsla ut skillnaden mellan Smekning (Stroke) och konfrontation samt skillnaden mellan att Smeka skriptet eller autonomi.

I "Transactional analysis counselling in action" säger Ian Stewart (2000):

"The meaning of confrontation In TA usage, *confrontation* does not imply the use of aggressive or harsh interventions. It simply means any move you make that invites your client to test his script beliefs against here-and-now reality." (Stewart 2000: 32)

"The converse of confrontation is stroking. To stroke, in this context, means to offer some kind of recognition or reward." (ibid.)

I exemplet med att ha med sig relevant utrustning har jag lärt mig att all form av aggression är detsamma som att Smeka skriptet. Eleven söker Negativa Smekningar genom sitt beteende. Beteendet är skriptstyrt och ett utdelande av Negativa Smekningar kommer bara att förstärka skriptet och därmed beteendet. Vad jag kan göra är att konfrontera, vilket innebär att jag pekar ut motstridigheterna (Berne 1966). "Hur ska du då få något gjort?" När eleven svarar "vet inte" uppvisar han/hon ett passivt beteende och förväntar sig antingen en Negativ Smekning eller att jag ska lösa problemet åt honom/henne. Stewart (2000) förklarar vad som händer när man avstår från att Smeka skriptet. I punktlista på s. 33 finns detta exempel: "act helpless and hope you will solve her problems for her". Det är så svårt att det riktigt kliar i fingrarna och det är nu min förmåga ställs på sin spets. Jag *måste* avstå från att servera lösningen och jag *måste* avstå från att utdela Negativa Smekningar. För elever som är starkt skriptstyrda upplevs detta som mycket provocerande. Det händer att jag blir anklagad för att strunta i eleverna. Det verkliga förhållandet är tvärt om. Jag placerar mig själv i blåsväder till förmån för elevens autonomi. *Eleven får ta ett eget beslut.* När eleven beslutar sig för att ta med sig relevant utrustning står jag först i kön för att utdela Positiva Smekningar.

- Titta, jag har med mig penna!
- (Lyser upp och fokuserar på eleven) Bra! Då kan vi komma igång på allvar!

Ovan har jag utdelat en Positiv Smekning till förmån för elevens autonomi och helt avstått från sarkasm eller annat som skulle vara en transaktion från min Förälder till elevens Barn. Budskapet då skulle vara "ja, ja, den här gången, vi får väl se...". Eleven skulle då förhålla sig till detta budskap på psykologisk nivå, "glömma" pennan och resultatet skulle bli ett förstärkande av skriptet. Smekningen ovan ska förstås genom följande citat:

"If the stroking is authentic, honestly jibes with the facts, and is not overdone, it nourishes a person. The individual's winning streak is expanded." (James/Jongeward 1971:50)

En elev som har valt att träda ur skriptet helt brukar inte säga något, utan har helt enkelt med sig utrustningen. Då gör jag ingen affär av det. Vad jag gör då är att Smeka den nyvunna autonomi genom att (eventuellt) lägga handen på elevens axel och säga ungefär ”jag ser att du har penna med dig, mycket bra!”. Detta säger jag uppriktigt, utan sarkasm och mer eller mindre i avskildhet, alltså inte inför hela klassen. Jag får *alltid* ett leende tillbaka, vilket indikerar en biopsykologisk utveckling och befrielse från skriptet. ”Behaviour management in the classroom – A Transactional Analysis approach” (Newell/Jeffery 2002) tar bl.a. upp just detta exempel. Rubriken här är ”Ways the teacher can give strokes”.

”For example, if a class is poor at getting their equipment out, praise and reward the pupils who do get their pens, pencil cases and books out ready for learning.”
(Ur första punkt i punktlista Newell/Jeffery 2002:25)

4.7.4 I klassrummet

”The problem with being negative is that what we give out has a habit of coming back” (ibid.). Om jag inleder lektionen ostrukturerat, för sent, med sura kommentarer eller annat som skapar osäkerhet eller obehag kommer sannolikt lektionen att bära den stämpeln. Jag har därför lagt mig till med lite rutiner som är oföränderliga. Varje lektion startar likadant, faktiskt till elevernas förtjusning. Start och avslut sker vanligen på utsatt tidpunkt.

- God morgon, esteter!
- God morgon, Håkan!
- Välkomna till dagens övning i gehörs- och musikleära!
- Tack!

(Därefter förrättar jag upprop)

Denna öppning har flera teoretiska bottnar. Det första och viktigaste är att jag ger alla en Positiv Ovillkorlig Smekning (Praise) genom att 1. hälsa 2. välkomna. Newell/Jeffery varnar för att starta lektionerna ”shouting at the students”. ”Praise, on the other hand, builds up self-esteem” (ibid.). (Min kursivering.)

TA lägger vikt vid något som kallas för ”Tidsstrukturering: det sätt på vilket människor använder sin tid när de är i par eller grupp”. (Stewart/Joines 1987, ordförklaringen.) Min öppning signalerar att lektionen har startat och vilket ämne som gäller. Newell/Jeffery (2002) betonar vikten av att strukturera tiden och säger att ostrukturerad tid ger signalen att inget seriöst eller viktigt pågår. Eleverna kommer då att strukturera tiden på egen hand. Min öppning leder vanligen till att jag har hela gruppens uppmärksamhet. Angående start och avslut: ”Indeed, it is vital that teachers start and end their lessons on time, reinforcing the importance of time and role modelling how to do it” (Newell/Jeffery 2002:70).

Själva öppningen följs omedelbart av upprop, även i små grupper. Även detta faller under kategorin Smekningar. Varje elev får ögonkontakt, får höra sitt namn och blir uppmärksammas. ”Stroke: A unit of recognition” (Newell/Jeffery 2002, ordförklaringen).

Sammanfattat om Smekningar har aktionen lärt mig att: utdela Positiva Smekningar, avstå från Negativa Smekningar, konfrontera skriptet utan aggression (genom att peka ut motstridigheter) och att Smeka autonomin.

4.7.5 Exempel på samsyn

Här följer ett (avkodat) exempel där jag och en annan lärare haft samma elev. Exemplet är en elev som hade mer förkunskaper än sina klasskamrater. Samtidigt som eleven glänste med sina färdigheter spred han ett mindre kaos omkring sig genom ständiga kommentarer, sen ankomst och aldrig någonsin utrustad med annat än sitt instrument. Eleven var väldigt störig, dock aldrig otrevlig eller bråkig, tvärt om lockade han fram många skratt från både elever och lärare. Problemet var att inget blev gjort och verksamheten haltade för alla inblandade.

Elevens mentor och jag tolkade beteendet utifrån Jagtillståndsmodellen. Vi kunde se att eleven hade sin energi i Fritt Barn (FB). FB kallas även för det Naturliga Barnet och förmågan att ha sin energi där ses inom TA som ett tecken på sundhet. Detta är den mest komplicerade situationen, vi vill att eleven frivilligt omfördelar energin mellan Jagtillstånden *utan* att trycka ner FB. Normalt sett strävar jag efter att vara i Vuxen och elevens mentor kom ständigt på sig själv med att vara Förälder tillsammans med denna elev. Vi diskuterade oss fram till en alternativ och gemensam lösning. Mentorn var den som tog rollen som Vuxen och jag (undervisande lärare) tog rollen som Förälder. Som Vuxen kunde mentorn tillsammans med eleven analysera situationerna och dess konsekvenser mer objektivt. Som Förälder blev det tydligare för både mig och eleven att mina gränser gäller. Gradvis gav eleven upp sitt ständiga kommenterande och fick mer saker gjorda. Sett från lite avstånd är eleven inte helt okänd i musikvärlden idag och en strålande solist via FB. Hans ökade förmåga att gå in i Vuxen vill vi tolka som att han nu även kan hålla ihop ett eget band.

Ovanstående är vad jag har velat uppnå med aktionen. Jag är inte längre ensam och både min egen och andras vardag blir bättre och mer lätthanterlig när vi via samsyn kan verkställa gemensamma lösningar. Även eleverna är vinnare, mer eller mindre ovetandes.

5. *Diskussion och Resultat*

Det har varit fyra grundkurser (i tre omgångar) och två fördjupningskurser. Vi har haft fyra reflektionsgrupper parallellt under ett läsår.Handledning har blivit avancerad träning, först som ett basår och nu även till 101-instruktör. Framöver planerar vi träning till examen och grupper i olika former och nivåer på olika arbetsplatser. *Tiden för kurser är slut* och kunskapen bärs nu av organisationen, även om 8-gruppen ännu har ett behov av handledning.

Det stora antalet personer, 62 stycken, som har deltagit på olika nivåer (alla har visserligen inte fullföljt) visar på potentialen, viljan och intresset för kompetensutveckling av det här slaget. Jag tolkar det som att det finns ett behov av ett gemensamt språk och verktyg för att hantera vardagen på ett bättre sätt.

Ett tydligt resultat av aktionen är införandet av ett pedagogiskt forum. Under min tid på Nicolaiskolan i Helsingborg har jag inte sett något pedagogiskt forum av detta slag. Även om vi bortser från införandet av en specifik teori har de olika samtalsgrupperna bedrivit fördjupade pedagogiska diskussioner som har varit utvecklande i sig. Vi skulle således även kunna lyfta ut teorin och fortfarande ha kvar en utvecklande faktor i själva gruppsamtalen. För att kunna bevisa *resultatet* av våra pedagogiska forum (aktionen) har jag beskrivit min egen undervisning under rubriken "TA i praktik".

Ett syfte som inte har uppnåtts med tillfredsställelse är strävan att starta Peer-grupper. Anledningen är inte bristande intresse eller engagemang. Anledningen är organisatorisk och bottnar i tidsbrist. Framöver kommer jag att verka för att reflektionsgrupperna ska utvecklas och fylla det behovet.

Ett mycket viktigt resultat är att aktionen har utvecklats från mer renodlad kursform med externa handledare till samtalsgrupper med interna samtalsledare, vilket är helt i linje med den ursprungliga planen, att kursledarna ska dra sig ur och kunskapen bäras i organisationen.

5.1 **Resultat i förhållande till samsynsmodellen**

Resultatet av samsynsmodellens *individuella nivå* kan beskrivas som deltagarnas utveckling av praktisk yrkest teori. *Den kollektiva nivån* av samsynsmodellen gör sig påmind med jämna mellanrum även i det att kolleger antingen startar en diskussion eller direkt rådfrågar någon i 8-gruppen kring problemsituationer. *Den teoretiska nivån* av samsynsmodellen syns i utvecklingen av att åtta stycken har gått från noviser till instruktörer. *Den praktiska nivån* av samsynsmodellen syns i att handlingar och samhandlingar i ökad grad utgår från teori.

5.2 Lösning av problemställningen

Den egentliga frågan, vad TA-utbildningen har betytt för aktörerna, besvaras med att *den har en positiv inverkan på vardagen*. Såväl respondenter som informanter rapporterar detta. ”Positiv inverkan på vardagen” ska förstås dels som att deltagarna har fått nya redskap och, framför allt, ett nytt språk att använda såväl yrkesmässigt som privat. Detta avser praktisk yrkesteori. ”Praktisk yrkesteori är en kombination av egna erfarenheter, kollegors erfarenheter och läsefrukter från pedagogisk litteratur” (Stensmo 2008:37).

Det ska även förstås som att deltagarna är *gynnsamt inställda* (Bonnier 2002:445) till aktionens innehåll. Detta avser hur deltagarna upplever aktionen. Mina observationer från informella samtal förstärker den positiva bilden och jag uppfattar en stark önskan om fortsättning.

Det gemensamma språket (samsyn) har underlättat kommunikationen mellan deltagarna och deras gemensamma hantering av vardagen har underlättats. I ”Perspektiv på skolutveckling” säger Folkesson m.fl. (2004) att kollektiv kompetens utgörs av ett gemensamt yrkesspråk. Yrkesspråket är ett viktigt arbetsredskap och består av termer och fackspråkliga begrepp. Utvecklandet av detta är en förutsättning för yrkesmässig kommunikation. Som ett resultat av aktionen kan ett sextiotal (minus avflyttade) ur skolans personal tala med varandra i förhållande till en gemensam teori. Det efterfrågade ”gemensamma språket” ska här förstås som utvecklandet av ett gemensamt yrkesspråk.

Frågan angående ”på vilket sätt TA har förmågan att skapa en bättre hantering av vardagen” besvaras via exempel från min egen undervisning och svaren från informanter och respondenter. I7 säger ”...har redan hjälpt mig i min arbetssituation” och I13 att ”Jag kan ta med mig allt i min dagliga profession...” Respondenterna omtalar den diagnostiska kompetensen och att dom nu har fått handlingsalternativ. ”Det som är mest intressant är att man fått ytterligare en dimension, nämligen verktyg att bryta negativa spiraler och utvecklingar i dessa situationer” (R4). Exempel från min egen undervisning innehåller exempel på hantering av såväl enskilda elever som hela klasser. Exemplet på samsyn visar den kollektiva utvecklingen i teori och praktik.

5.2.1 Yrkeskritiskt tänkande

För att utveckla yrkeskritiskt tänkande (se ”Handledning” ovan) krävs injektioner utifrån. Jag ska ge ett exempel där handledningen har varit direkt avgörande för deltagarnas förståelse, nämligen frågan om relation och funktion. Det talas ofta i skolvärlden om betydelsen av relationer, i synnerhet mellan lärare och elev. Det professionella samtalet utgår från

funktionen, annars blir det svårt att tala om profession, och lämnar relationen utanför. Relationer är förbehållet familjen och den närmsta omgivningen. Relationer är personliga. Undervisning är inte personligt. Undervisning är professionellt. Skolan är inte en ersättning för familjen (borde inte vara). Skolan är en utav samhällets institutioner och lärare är representanter för den. Om läraren går in i relationer med elever uppstår vad jag skulle vilja kalla för falsk symbios. Relationen öppnar för transaktioner och smekningar Förälder – Barn. Problemet är att läraren inte har access till denna symbios, och vad som erbjuds är Spel och Favoritkänslor. Cathexisskolan har löst detta genom att rent juridiskt adoptera sina klienter, regrediera dem till mycket tidiga åldersstadier och skapa en verklig symbios för att via relationen göra om hela processen (som lyckligtvis går mycket fortare). Detta handlar visserligen om terapi, de verksamma beståndsdelarna är dock de samma för undervisning.

Denna distinktion har varit svår för många att ta till sig. Vår första tanke är att det skulle vara att strunta i eleverna om vi inte utvecklade relationer med dem. Det förhåller sig tvärt om. Det är först när jag vågar lämna relationen som jag kan gå in i funktionen fullt ut. Funktionen som lärare kräver en hel rad saker. Tider, material, läxor, redovisningar, övningar och annat som eleverna spontant protesterar emot. Desto mer funktion jag har och ju mindre personligt involverad jag är desto närmre eleverna kan jag gå i upprätthållandet av diverse didaktiska grepp.

5.3 Systematiken i utvecklandet av deltagarnas praktiska yrkest teori och handledningens betydelse för skolutveckling

Här följer det systematiska uppbyggandet av deltagarnas praktiska yrkest teori, d.v.s. genomförandet av kap. 3 och 4. (För påminnelse jfr tabell 4.)

Christer Stensmo (2008) behandlar detta i ”Ledarskap i klassrummet”:

”Handledning kan ges av *specialister*. Psykologer kan vara handledare för lärare. Deras teoretiska utbildning och kliniska erfarenhet ger dem kompetens att handleda om mänskligt beteende, elevers svårigheter, sociala relationer och gruppdynamik i klassrummet.” (Stensmo 2008:68)

Rönnerman (2004) säger om dessa situationer att handledningen för samman den akademiska kunskapen och praktiken och blir då ett redskap för bl.a. skolutveckling.

Nyckelordet är reflektion. ”Reflektion över handling innebär att man *i efterhand* begrundar en handling och dess utfall...” (Stensmo 2008:64). Handledarna har placerat in deltagarnas berättelser i teorin och uppmuntrat dem till att göra egna fallbeskrivningar och varit stödjande när deltagarna har sökt förståelse mellan sina egna fall och vardagen. ”Reflektionen kan

resultera i att man beslutar sig för att göra något annat vid nästkommande, liknande, handlingstillfälle...” (Stensmo 2008:65).

”Reflektion – i – handling innebär att man bedömer sin handling och dess effekter medan den pågår” (Stensmo 2008:62). Reflektionen – i – handling lämnas till deltagarna att själva utveckla då resurser för direkthandledning ännu inte har varit aktuellt. Den avgörande skillnaden för den avancerade träningen är att deltagarna ställs inte bara inför teoretiska antaganden och modeller utan stimuleras till att själva se alternativa vägar och vilka konsekvenser som kan finnas då. Handledarna och övriga deltagare konfronterar situationen och Smeker nya beslut och strategier (autonomin).

I den avancerade träningen får deltagarna även läsa in, helt eller delvis valda, teoriavsnitt, presentera detta för gruppen och skilja ut vad som är grundläggande nivå och vad som är avancerad nivå. Dessa teoriavsnitt kommer ofta till direkt nytta i handledningen.

Den systematiska utvecklingen av deltagarnas förmåga kan ställas upp som följer:

1. Instudering av teori
2. Reflektion – över – handling och konstruerandet av egna fall, från induktivt till deduktivt
3. Uppmuntran till reflektion – i – handling, ansvar för egna teoriavsnitt och träning i tekniker. Medvetenhet om det egna skriptet och hjälp att bryta det. Samtalsledare i egna grupper.

5.3.1 Var på skalan befinner vi oss?

Det kunde varit så att deltagarna studerade TA var för sig. Samsyn och samhandling skulle då vara slumpartade fenomen. Att bedriva handledning så som här beskrives är att systematiskt bygga upp 1. teoretisk medvetenhet och 2. utveckling av praktisk yrkesteori. Att den praktiska yrkesteorin har en gemensam bas leder till att aktörerna i ökad grad drar åt samma håll, vilket öppnar dörrarna för 3. samsyn och 4. samhandling.aktionen leder hela vägen från teoretisk novis till praktisk expert, eller annorlunda uttryckt, från lärling till mästare. Det kan även ses som tre steg, varav vi har hunnit till två, lärlingar och gesäller.

5.3.2 Bildandet av 8-gruppen

Ett av de tydligaste och mest synbara resultatet av aktionen är 8-gruppen. Kommunen, för att tala i vid bemärkelse, har utbildat åtta stycken gesäller som nu står i begrepp att ta sig an problemsituationer, handledning och utbildning i den egna organisationen.

I nuläget håller vi egna möten där vi drar upp riktlinjer för kommande verksamhet. På agendan står bl.a. var gränsen går mellan oss och organisationen. Skolan har betalt stora delar (obs inte hela) av vår utbildning och handledning. Det är rimligt att vi återför den ekonomin i

färdighet till organisationen. Utöver det planerar vi att erbjuda våra tjänster till andra organisationer och diskussionen om var den gränsen går är som sagt ännu inte tagen.

5.4 Hur gick det till?

Jag kan inte sticka under stol med att inledningen av aktionen utgjordes av kurser. Vi helt enkelt hämtade några till skolan som kunde teorin och under deras överinseende satte vi oss ner och lärde oss teorin. Hade det stannat där hade det varit ett kursprogram och inte en aktion. *Det stannade inte på långa vägar.* Observera att tanken helt från början var att vi skulle vara självbärande avseende teori och praktik. Som vi ser det är det nödvändigt att utbilda kunskapsbärare för att kunskapen ska kunna bäras inom organisationen. "Aktion betyder *aktiv handling*, och aktionsforskning innebär att man aktivt går in för att förändra någon form av social praktik" (Stensmo 2002:51). Vi har förändrat vår sociala praktik så tillvida att vi har utbildat åtta stycken gesäller som ansvarar för och driver pedagogiska forum på skolan. Dessa forum, reflektionsgrupper, har TA som bas men utesluter inte andra teorier. Forumen är öppna för all personal och verkar för stöd och utveckling ganska nära den ursprungliga tanken på Peer-grupper. I nuläget ser det ut som att reflektionsgrupperna fyller det behovet ganska väl. Mästarna har sedan länge en tillbakadragen position. Mästarna bedrev lärlingsutbildning i ett initialt skede. Nu svarar gesällerna för detta och mästarna konsulteras endast för handledning av gesällerna.

5.5 Vad blev det?

"Aktionsforskning är den form av forskningsdesign en praktiskt verksam lärare kan använda sig av när hon vill förändra verksamheten i sitt eget klassrum" (Stensmo 2002:50). Det jag ville förändra var inte enbart situationen i klassrummet, jag ville även förändra utrymmet *mellan* klassrummen genom att tillföra en gemensam teori att agera utifrån. Som syns i "exempel på samsyn" finns det nu tillgång till gemensamma verktyg, att verkställa gemensamma lösningar. Före aktionen hade jag ingen möjlighet att kommunicera dylika processer. Jag upplevde ibland mitt eget klassrum som ett laboratorium, allt hände där men ingenting hände utanför. Tillförandet av TA i teori och praktik har radikalt förändrat min vardag. Även om det bara är en andel av personalen som "talar TA" är det tillräckligt många och tillräckligt djupgående för att det ska vara en signifikant skillnad mot tiden före aktionen.

I planen för –Det professionella samtalet utlovas diagnostisk kompetens. Den kompetensen återkommer i handledarnas utvärdering som bl.a. en förmåga att identifiera kommunikationsmönster och på vilken psykologisk nivå den fortgår. Respondenterna ger exempel på denna förmåga i att t.ex. identifiera Spel och i "exempel på samsyn" syns denna

förmåga i identifierandet av Jagtillstånd. Den diagnostiska kompetensen är m.a.o. helt avgörande för att kunna prova t.ex. ett sådant rollbyte som jag gav exempel på, alltså ett direkt resultat av aktionen synlig i den dagliga verksamheten.

5.6 Mätpunkternas korrelation i tabellformat

Denna tabell är en sammanfattning av de viktigaste mätpunkterna och ett sätt att triangulera och tydliggöra vilken överrensstämmelse som råder mellan dem. Av utrymmesskäl har jag numrerat nyckelorden enligt sifferkod under tabellen.

Tabell 6: Mätpunkternas korrelation

<i>Planen Kap. 4.1</i>	<i>Utvärdering Kap. 4.3</i>	<i>Informanter Kap. 4.5</i>	<i>Respondenter Kap. 4.6</i>	<i>Uppnått resultat</i>	<i>Nyckelord</i>
Strävan att starta Peer-grupper	Beklagar svårigheten att starta Peer-grupper	Är en slags Peer-grupp i sig	Är en slags Peer-grupp i sig	Peer-grupper i egentlig mening ej införda	1, 5
Det professionella samtalet	Skillnaden relation/funktion	Ser fördelarna och efterfrågar mer	Pågående utveckling i praktik	Ökad samsyn och samhandling	1, 2, 3, 4, 6
Utgångspunkt i vardagen	Förklaringar och redskap	Har varit hjälpta i vardagen	Mycket positiv påverkan	Bättre hantering av vardagen	1, 2, 3, 4, 6
Riktat sig enbart till lärare	Positiv till blandade grupper	Efterfrågar utb. i arbetslaget	Strävar efter blandade grupper	Ökad förståelse mellan verksamheter	1, 3, 5
TA som gemensam teori	Grundläggande teoretisk förståelse	Grundläggande teoretisk förståelse	Organisationens kunskapsbärare	Ökad samsyn och samhandling	1, 2, 3, 4, 6
Diagnostisk kompetens	Identifierar kommunikationsmönster	Verktyg för analys	Diagnostisk kompetens	Ökad samsyn och samhandling	1, 2, 4, 6

1. Samsynsmodellen. 2. Vardagen. 3. Upplevelsen. 4. Yrkeskritiskt tänkande. 5. Kontaktytor mellan personalgrupper. 6. TA i teori och praktik (praktisk yrkest teori).

6. Sammanfattning

Aktionen bottnar i min egen önskan att nå samsyn med mina kolleger kring problematiska situationer. Jag ville möjliggöra en arena där aktörerna kunde föra dialog och verkställa gemensamma lösningar utifrån en gemensam och beprövad teori.

Den gemensamma teorin är Transaktionsanalys (TA). En stor fördel med TA är avsaknaden av latinska ord och krångliga begrepp. Terminologin bygger medvetet på ett vardagligt språk. En bärande grundtanke är att alla är ok. Även om beteendet ibland kan ses som icke ok är personen bakom beteendet fortfarande ok. Alla kan tänka och alla kan förändra sig. Aktionerna har gett aktörerna diagnostisk kompetens som ligger till grund för probleminventering, dialog och lösningsförslag.

Den gemensamma teorin har utvecklat samsyn och i praktik möjliggjort nya vägar för verkställandet av gemensamma lösningar i vardagen.

Aktörernas individuella hantering av vardagen innehåller nu nya och konkreta förhållningssätt, direkt kopplade till en beprövad teori.

Att beskriva aktionen som en skolas variant av mästarlära sätter ljuset på att det är en förmåga som övas upp under ledning av externa specialister. Den tillförda teorin bärs nu av organisationen själv via en grupp lärare. Dessa lärare, kallad 8-gruppen, är nu samtalsledare i skolans pedagogiska forum, reflektionsgrupper. De externa specialisterna (handledarna) konsulteras sedan en längre tid endast för handledning av 8-gruppen. Reflektionsgrupperna lever sina egna liv och är även öppna för andra teorier.

Aktionen har resulterat i ett pedagogiskt forum kallat "reflektionsgrupper" ledda av skolans egen personal. Den gemensamma teoretiska basen har utvecklat samsyn, vilket också var syftet med aktionen. Att utveckla samsyn med hjälp av TA, utformat som en skolas variant av mästarlära, är ett koncept jag rekommenderar. Effekterna är betydande hos såväl den enskildes hantering av vardagen som den gemensamma. TA uppskattas och efterfrågas av skolans personal och aktionen riktar sig till alla yrkeskategorier på skolan.

Under arbetet med denna text har jag tillverkat en egen modell, "samsynsmodellen", som beskriver samsynens utveckling från teori till praktik. Mitt antagande är att tillförandet av vilken teori som helst utvecklar handling till samhandling via ett lagbundet mönster.

Det som kommer att hända nu är att reflektionsgrupperna fördjupas och utvecklas under samtalsledarnas ledning. Några av samtalsledarna planerar egen examen till Transaktionsanalytiker vilket sätter punkt för behovet av externa handledare. 8-gruppen är redan nu klara för att på egen hand starta motsvarande aktioner i andra organisationer.

7. Litteratur

- Berne, Eric (1966) *Principles of group treatment*. New York: Oxford University Press
- Bonniers Svenska Ordbok (2002) Stockholm: Albert Bonniers Förlag AB
- Egerbladh, Thor & Tiller, Tom (1998) *Forskning i skolans vardag*. Lund: Studentlitteratur
- Egidius, Henry (2005) *Att vara lärare i vår tid*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur
- Folkesson, Lena & Lendahls Rosendahl, Birgit & Längsjö Eva & Rönnerman, Karin (2004) *Perspektiv på skolutveckling*. Lund: Studentlitteratur
- Holme, Idar Magne och Berndt Krohn Solvang (1996): *Forskningsmetodik. Om kvalitativa och kvantitativa metoder*. Lund: Studentlitteratur
- James, Muriel & Jongeward, Dorothy (1971) *Born to win*. Reading: Addison-Wesley
- Lycke, Kirsten Hofgaard & Lauvås, Per & Handal, Gunnar (2000) Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap. I Kaare Skagen (red) *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Björke AS
- Newell, Sandra & Jeffery, David (2002) *Behaviour management in the classroom – A Transactional Analysis Approach*. Great Britain: David Fulton Publishers
- Repstad, Pål (1999) *Närhet och distans.*, Lund: Studentlitteratur
- Rönnerman, Karin (red) (2004) *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur
- Steiner, Claude M (1974) *Scripts People Live*. New York: Grove Press
- Stensmo, Christer (2008) *Ledarskap i klassrummet*. Polen: Studentlitteratur
- Stensmo, Christer (2002) *Vetenskapsteori och metod för lärare*. Uppsala: Kunskapsföretaget
- Stewart, Ian & Joines, Vann (1987) Originalalets titel: *TA Today – A New Introduction to Transactional Analysis*. Svensk översättning: *Transaktionsanalysens grunder* (1990) Jönköping: Stiftelsen Ekbacken
- Stewart, Ian (2000) *Transactional analysis counselling in action*. Wiltshire: SAGE Publications Ltd
- Stjernström, Else (2004) Postläring – det er aldri for sent... I Tom Tiller (red) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Höyskoleforlaget
- Tiller, Tom & Tiller, Rita (2003) *Den andra dagen*. Stockholm: Runa Förlag
- Tiller, Tom (red) (2004) *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Höyskoleforlaget
- Tiller, Tom (1999) *Aktionslärande- Forskande partnerskap i skolan*. Hässelby: Runa förlag
- Öhrling, Kerstin (2000) Vem lär vem? I Tomas Krokmark (red) *Lära om lärande*. Lund: Studentlitteratur