

Relationell specialpedagogik

– i teori och praktik

Jonas Aspelin (red)



Relationell specialpedagogik - i teori och praktik

Specialpedagogisk forskning där relationella perspektiv anläggs har vuxit kraftigt under de senaste femton åren. Indelningen "relationellt-" och "kategoriskt" perspektiv har till exempel kommit att spela stor roll för specialpedagogikens självförståelse. Parallellt har det skett en tillväxt av allmänpedagogisk forskning med relationella perspektiv. Den här antologin är ett resultat av möten mellan de båda traditionerna. Antologin syftar till att diskutera hur specialpedagogisk forskning, utbildning och verksamhet kan förstås relationellt. Bidragen rör olika utbildningskontexter, såsom förskola, träningskola, gymnasieskola och specialpedagogutbildning, och behandlar en bred uppsättning teman, såsom handledning, omsorgsarbete, flerspråkighet och musicerande.

Boken vänder sig framför allt till blivande och yrkesverksamma specialpedagoger och speciallärare.

Relationell specialpedagogik

– i teori och praktik

Jonas Aspelin (red)

Kristianstad University Press

Grafisk form omslag: Thomas Ottosson, Högskolan Kristianstad

Fotograf omslagsbild: Anatoli Styf

Tryck: Elanders Sverige AB, Mölnlycke 2013

ISBN: 978-91-979422-8-7

Kristianstad University Press 2013:02

© Respektive författare 2013

Innehåll

Förord Christer Ohlin	4
Introduktion Jonas Aspelin	7
Vad är relationell pedagogik? Jonas Aspelin	13
Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring Jerry Rosenqvist	27
Specialpedagogik i högre utbildning	
Det relationella handledningsmötet Ann-Elise Persson	45
Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik Berit Willén Lundgren och Peter Karlsudd	63
Reflektioner kring handledning av internationella doktorander i Sverige Christer Ohlin	79
Specialpedagogisk verksamhet	
Omsorgsarbete i träningskolan Daniel Östlund	95
<i>"Behandlas typ som en människa"</i> Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse Ulla Christiansson-Banck	107

Den relationella musiken Bo Nilsson	125
Vem är Sofia? Perspektiv på relationell specialpedagogik i arbetet för språkutveckling och mångfald Maria Rubin	143
Konstruktioner av det behövande barnet. Om “vad”, “vem” och intersubjektivitet i en specialpedagogisk förskolekontext Linda Palla	163
Epilog	
<i>Var</i> är relationell specialpedagogik? Jonas Aspelin	179
Författarpresentation	190

Förord

Denna antologi har vuxit fram i anslutning till en seminarierie i den specialpedagogiska forskningsmiljön på Högskolan Kristianstad. Syftet med seminarierna, som leddes av professor Jonas Aspelin, var att ta del av forskning inom fältet relationell pedagogik och att diskutera vad denna kan tillföra specialpedagogiken. Vi hoppas att antologin ska bidra till att hålla diskussionen levande, nu med vidgad läsekrets.

Christer Ohlin

Programområdesansvarig, specialpedagog- och speciallärarprogrammet, Högskolan Kristianstad

1) Introduktion

Jonas Aspelin

Uttrycket ”relationell” förekommer i många sammanhang. Man talar till exempel om relationell psykoterapi, relationell estetik, relationell sociologi och relationell psykologi. Denna antologi handlar om relationell specialpedagogik.

Specialpedagogisk forskning som anlägger relationella perspektiv har vuxit under de senaste femton åren, såväl nationellt som internationellt. I vårt land har t.ex. indelningen relationellt och kategoriskt perspektiv (se Emanuelsson, Persson och Rosenqvist, 2001) kommit att spela stor roll för specialpedagogikens självförståelse. Parallellt har det skett en tillväxt av allmänpedagogisk forskning där relationella perspektiv anläggs (se Aspelin & Persson, 2012). Föreliggande antologi är ett resultat av möten mellan relationella perspektiv inom specialpedagogiken och relationella perspektiv av mer allmänpedagogiskt slag.

Relationella perspektiv kännetecknas av ett intresse för vad som sker människor emellan. De innefattar ofta följande tre, sammanhängande aspekter (jfr. med Emirbayer, 1997): För det första har man relationer som sin huvudsakliga analysenhet. Man strävar efter att lösa upp den traditionella, dualistiska uppdelningen mellan subjekt och objekt, och ser människor som intersubjektivt, relationellt konstituerade, ”öppna” väsen (von Wright, 2000). Ur relationell synvinkel framstår separata individer liksom sociala strukturer som livlösa abstraktioner. Ifråga om utbildning riktas den relationella blicken mot *pedagogiska relationer*. För det andra uppfattar man den sociala verkligheten som dynamisk och föränderlig. Överfört till utbildning intresserar man sig för *pedagogiska processer*. För det tredje förstår man sociala fenomen som inbäddade i- och influerade av komplexa sociala samman-

hang; från närliggande- till övergripande nivå. Sett till utbildning studerar man processer och relationer i *sina pedagogiska kontexter*.

Ovanstående beskrivningar kan sammanfattas så här: relationell pedagogik uppmärksammar *situerade pedagogiska relationsprocesser*. Den relationella ansatsen kan kontrasteras mot ett atomistiskt (substantialistiskt, kategoriskt, punktuellt) perspektiv enligt vilket det existerar en fast, separat verklighet (egenskaper, kategorier, objekt etc.) ”bakom” eller ”under” sociala fenomen, och där denna verklighet ses som grundläggande enhet i forskningen. Man kanske kan uttrycka skillnaden mellan ansatserna så här: ur relationellt perspektiv är konkreta uttryck för mänskligt liv av största intresse. Ur atomistiskt perspektiv framstår de som ”inget annat än...”.

Nu bör det sägas att författarna i denna antologi inte har styrts av beskrivningar som de ovanstående. Vi har heller inte gett oss själva i uppgift att bestämma vad relationell specialpedagogik är. Syftet med antologin är istället att diskutera hur specialpedagogisk forskning, utbildning och verksamhet kan förstås ur relationell synvinkel.

Antologin disponeras på följande sätt:

I det följande kapitlet (2) *Vad är relationell pedagogik?* försöker Jonas Aspelin visa på en ingång till forskningsfältet. Några teoretiker tas till hjälp för att diskutera den relationella ansatsens kännetecken. Ett tvådimensionellt relationsbegrepp formuleras i termer av ”sam-varo” och ”sam-verkan” och det föreslås att begreppen kan användas för att urskilja olika aspekter av undervisning och diskutera frågan var ”utbildningens brännpunkt” är belägen. Slutligen behandlas implikationer för lärarens förhållningssätt utifrån en distinktion mellan ”pedagogiskt tillvägagångssätt” och ”pedagogiskt möte”.

I kapitel 3 *Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring* anlägger Jerry Rosenqvist ett historiskt och kritiskt perspektiv på specialpedagogik. Han utgår ifrån att undervisning med anknytning till det specialpedagogiska fältet på senare tid ofta förankrats i ett *relationellt perspektiv*, där omgivande faktorer ses som delar av problemet, till skillnad från ett *kategoriskt perspektiv*, där elevens egenskaper är grunden för åtgärder. Vidare argumenterar han för att en segregering och kategoriskt grundad undervisning kunnat ses alltmer i skolan på senare tid. Rosenqvist menar att en anledning till detta

kan vara ökade krav på bedömningar, utvärderingar och kvalitetssäkringar, där lätt avläsbara resultat blir viktigare än kvaliteten, samt att skolan alltmer betraktas som en resultatenhet bland andra.

Boken delas därefter in i två huvudteman och innehåller följande bidrag:

I) Specialpedagogik i högre utbildning

Kapitel 4, *Det relationella handledningsmötet*, av Ann-Elise Persson, syftar till att visa på det relationella lärande som en grupp specialpedagoger menar sig ha gjort genom handledningsprocessen. Kapitlet belyser även hur den specialpedagogiska handledningsrelationen kan förstås som en relationell process. Det handlar om såväl positiva som negativa erfarenheter som det lärande subjektet gör i en viss relationell situation. Teoretiskt utgår kapitlet från Moira von Wrights begrepp relationellt och punktuellt perspektiv.

Kapitel 5, *Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik*, som har skrivits av Berit Willén Lundgren och Peter Karlsudd, behandlar hur relationell pedagogik kan komma till uttryck i konkreta didaktiska handlingar i fritidshemmets verksamhet. I en specialpedagogisk delkurs problematiseras läraruppgdraget med fokus på att kunna möta barns olikheter.

Christer Ohlin skriver i kapitel 6 *Relationell handledning?* om den betydelse som relationen mellan handledare och doktorand kan ha för utländska doktoranders lärande. Faktorer som svensk och internationell forskning fört fram som centrala i sammanhanget lyfts fram. Därefter konkretiseras resonemanget om handledningens betydelse utifrån en intervju med en utländsk doktorand.

II) Specialpedagogisk verksamhet

I Daniel Östlunds kapitel (7) *Omsorgsarbete i träningsskolan* diskuteras olika aspekter av omsorgsarbete och relationens betydelse för huruvida omsorgen framstår som alienerande eller som utmanande för eleverna. De professionellas uppdrag som omsorgsgivare och pedagoger problematiseras och diskuteras i relation till vad det får för konsekvenser för elevernas aktörskap.

Kapitel 8, "*Behandlas typ som en människa*" Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse, som skrivits av Ulla Christiansson-Banck, diskuterar hur elever på ett specialutformat program ser på elev-lärarrelationens betydelse för sina studier. Nel Noddings omsorgsetiska teori tas till hjälp för att tolka resultat från en tidigare genomförd utvärdering.

I Bo Nilssons kapitel (9) *Den relationella musiken* får vi ta del av musikaliskt samspel mellan några musicerande ungdomar och deras handledare. Nilsson menar att musicerandet innebär och leder till utvecklandet av en intersubjektiv relation mellan deltagarna.

I det tionde kapitlet *Vem är Sofia?* lyfter Maria Rubin fram några perspektiv på vad relationell specialpedagogik kan innebära i förhållande till stöttning av flerspråkiga elevers språk och språkutveckling i en alltmer flerspråkig skola. Tankegångar hämtas från pedagogiska forskare som Moira von Wright, Ann Ahlberg och Jonas Aspelin och relateras till synsätt inom tvåspråkighetsforskningen gällande interaktion, kommunikation och respons.

Linda Pallas kapitel (11) *Konstruktioner av det behövande barnet* utgår från en specialpedagogisk förskolekontext och belyser hur barn på olika vis konstrueras som behövande subjekt i institutionella samtal. I texten synliggörs intersubjektivitet utifrån ett punktuellt respektive ett pedagogiskt och specialpedagogiskt relationellt perspektiv. Detta genom att med hjälp av Moira von Wrights begrepp rikta fokus mot frågan om barns tillblivelser som "vad" eller "vem" i mellanmänniskliga möten i förskolan.

I det avslutande kapitlet (12) *Var är relationell specialpedagogik?* försöker Jonas Aspelin bidra till diskursen om relationell specialpedagogik. Kapitlet tar avstamp i en redogörelse för några specialpedagogiska perspektiv. Det skisserar sedan på möjliga innebörder i begreppet relationell specialpedagogik och på en modell över var forskning inom fältet kan ta sin utgångspunkt. Det argumenterar för att relationell specialpedagogisk forskning har- eller bör ha konkreta, mellanmänniskliga relationer i utbildningens brännpunkt. Samtidigt betonas att ett sådant fokus och angreppssätt implicerar att man uppmärksammar den (närliggande och utvändiga) kontext som de mellanmänniskliga relationerna är inbäddade i.

Referenser

Aspelin, J.; Persson, S. (2011) *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.

Emirbayer, M. (1997) Manifesto for a Relational Sociology. I *The American Journal of Sociology*. Vol. 103, No. 2, s. 281-317

Emanuelsson, I.; Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.

von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

2) Vad är relationell pedagogik?

Jonas Aspelin

Inledning

Relationell pedagogik kan allmänt beskrivas som ett synsätt på utbildning där det som sker människor emellan står i centrum.¹ Jag diskuterar i det här kapitlet vissa kännetecken för ansatsen och föreslår ett dubbelsidigt relationsbegrepp: På en första nivå är relationell pedagogik liktydigt med aktiviteter som strukturerar utbildningens sociala liv. I princip alla lärare ägnar sig dagligen åt relationell pedagogik i den meningen, dvs. är med om att bygga upp en igenkännlig socialitet och ordning i utbildningen. På en andra nivå ses relationell pedagogik snarare som avbrott eller genombrott i vardagslivets strukturer. Relationell pedagogik i den senare bemärkelsen innebär ett genuint och personligt möte, en händelse som är oförutsägbart, oplanerat och kanske inte ens märkbart. Sådana händelser kan man inte ta för givna i undervisning.

Ett exempel

En bekant till mig som arbetar som gymnasielärare i svenska undervisade en elev, vi kan kalla honom Dragan, som kom från Serbien till Sverige för åtta år sedan. Dragan hade erbjudits svenska som andra språk men ansåg sig inte behöva det. Läraren menade att eleven skulle få avsevärda svårigheter att uppnå kursmålen. Lärarens försök att hjälpa Dragan att skriva korrekt svenska misslyckades gång på gång. Dragan avvisade bestämt alla kritiska synpunkter och menade att läraren var fixerad vid detaljer.

Inför en lektion bestämde sig läraren för att byta strategi. Han föresatte sig att nå eleven på ett personligt plan. Läraren träffade Dragan i ett grupprum, där denne satt och filade på ett tal om Zlatan Ibrahimovic självbiografi. Läraren och Dragan började samtala om boken, vilken båda läst och uppen-

¹ Kapitlet baseras på boken *Om relationell pedagogik* (Aspelin & Persson, 2011).

barligen delade intresse för. Samtalet blev långt och engagerat och ledde fram till att Dragan hade en god disposition för sin presentation samt en plan för att utveckla och förtydliga innehållet.

Efteråt menade läraren att någonting extraordinärt hade inträffat i stunden. Dragans attityd till ämnet såväl som till läraren förändrades påtagligt efter händelsen.

Hur kan man förstå en sådan vändning i en elevs attityd? Läraren själv menade att vändningen hade att göra med skiftet av pedagogisk strategi. Vanligtvis tog läraren sin utgångspunkt i lärandemål, bedömningskriterier och kursinnehåll, och därmed i bristande språklig kompetens hos eleven. I det aktuella exemplet utgick han istället från ett personligt möte med Dragan och försökte åstadkomma lärande med utgångspunkt från relationen. Berättelsen illustrerar uttrycket *No education without relation*, vilket även är titeln på en internationell antologi om relationell pedagogik (Red. Charles Bingham & Alexander Sidorkin, 2004).

Relationell pedagogik

Relationell pedagogik kan, som sagt, beskrivas som ett teoretiskt synsätt på utbildning där relationer, snarare än individuella och kollektiva förhållanden, står i centrum. Forskning inom fältet undersöker utbildning från olika relationella perspektiv. Utbildning, undervisning, lärande osv. beskrivs, analyseras och tolkas i termer av relationer. Den pedagogiska relationen mellan lärare och elev ses som central, men även andra relationer, t.ex. mellan lärare-grupp, elev-elev och elev-grupp inkluderas. Ordet "relationell" signalerar att pedagogiska fenomen är minst tvåsidiga (von Wright, 2000), dvs. att vi inte kan förstå dem till fullo utifrån endast en aspekt, till exempel genom att fokusera elevers erfarenheter, lärares pedagogiska intentioner, elevgruppers struktur eller undervisningens inramning.

Mängden forskning inom fältet har vuxit avsevärt under de senaste femton åren. I ovan nämnda antologi samlas t.ex. forskare från olika discipliner och länder för att enskilt och gemensamt presentera "an emerging concept, the concept of relational pedagogy" (ibid. s. 1). Relationsbegreppet är i fokus och författarna intresserar sig för vad interpersonella relationer betyder för undervisning och lärande (ibid. s. 2). I ett gemensamt manifest poängterar

man att vad som glöms bort i talet om utbildning är att det ”is primarily about human beings who are in relation with one another” (ibid. s. 5).

Relationell pedagogik kan även beskrivas som en tredje väg, vid sidan om de två som dominerat utbildningstänkandet under 1900-talet – den lärar-/skolcentrerade och den elevcentrerade. Synsättet strävar efter att övervinna den traditionella åtskillnaden mellan subjekt och objekt. Grundbegrepp inom fältet är relation, kommunikation, interaktion, dialog och mänskliga möten, dvs. fenomen som existerar människor emellan. Forskningsinriktningen grundas på en föreställning om människan som relationell varelse. Den föreställningen finner stöd bland annat hos socialfilosofer som George Herbert Mead – som påstod att “We must be others if we are to be ourselves” (Mead, 1925/1964, s. 292); Charles H. Cooley – som skrev att människan lever ”in the mind of others without knowing it, just as we daily walk the solid ground without thinking how it bears us up” (Cooley, 1922/1992, s. 208); Martin Buber – som antog att ”There is no I taken in itself, but only the I of the primary word *I-Thou* and the I of the primary word *I-It*” (Buber, 1923/2000, s. 20) och Hannah Arendt – som framhöll att “de mänskliga angelägenheternas väv av relationer (föregår) allt enskilt handlande och tal” (Arendt, 1958/1986, s. 222).

En samtida forskare som utvecklat en relationell teori om människan är Kenneth Gergen. I *Relational being* (2009) myntar han uttrycket ”the bounded being” för att beskriva den antropologiska föreställning som sedan länge dominerat i västerländsk kultur. Människan förstås här som fundamentalt sett avgränsad från andra människor, innesluten i sig själv, ett i grunden separat väsen. Gentemot den föreställningen ställer Gergen ”the relational being”, enligt vilken det inte finns något isolerat ego och inte heller några privata erfarenheter. Människan existerar i en värld av sam-konstituter: ”We are always already emerging from relationship; we cannot step out of relationship; even in our most private moments we are never alone” (ibid., s. xv).

På basis av relationell antropologi sker utbildning primärt mellan människor, inte inom och/eller utanför dem. Man kan säga att den relationella pedagogikens mer specifika intresse riktas mot utbildning i en omedelbar, ”här och nu-situation”, eller med andra ord mot pedagogikens lo-

kala, närliggande kontext. Här följer några exempel på empiriska frågor som aktualiseras utifrån en sådan relationell ansats: *Vilka innebörder har utbildningens relationella kontext för elevers möjligheter till delaktighet och lärande? Vad betyder kvaliteter i lärare-elev relationen för elevers studieprestationer eller, mer allmänt, för elevers (kognitiva, sociala, personliga, estetiska osv.) utveckling? Vad utmärker lärares relationella kompetens och hur utvecklas denna i utbildning och yrkespraktik? Hur utvecklas förtroendefulla och genuina lärare-elev relationer över tid och vad betyder sådana relationer för elevers lärande?*

Positionering

Låt mig nu kort placera in relationell pedagogik i ett större, samhälleligt sammanhang.

Den över tid allt mer expanderande globaliseringsprocessen leder till ökad konkurrens mellan skolsystem och fokus på standardiserade kunskapstester. På nationell nivå – påverkat av internationella mätningar som PISA; PIRLS och TIMSS – strävar länder efter kunskapskontroll, internationell jämförelse och konkurrenskraft, bland annat genom användning av instrument som tester, prov och inspektioner samt utvärderingar av verksamheter och elevers kunskaper. Processen bygger på ett antal antaganden: 1) Att om ett lands elever presterar bra i olika tester är utbildningen framgångsrik och har hög kvalitet. 2) Att de viktigaste aspekterna av utbildning är mätbara. 3) Att målet med utbildning är att förbättra enskilda elevers studieprestationer. Utbildningsdiskursen ifråga kan benämnas *den kunskapseffektiva skolan* och den spelar en dominerande roll i definitionen av vad utbildning är i samtiden (Aspelin & Persson, 2011). Enligt diskursen har utbildning kort sagt som huvuduppgift att producera konkurrenskraftiga, högpresterande, självständiga och rationella individer. Den bygger på en individualistisk föreställning om utbildning och lärande (jfr. Biesta, 2006) och riskerar att leda till ett slags psykologisk reduktion. Med ett begrepp som Biesta (2011) myntat kan man säga att det är en diskurs som (över)driver skolans *kvalificerande funktion*.

En annan inflytelserik utbildningsdiskurs är *den socialt orienterade skolan*. Med det uttrycket avses här diskurser som fokuserar omgivningarna och omständigheter runt elevers lärande, t.ex. elevers sociokulturella bakgrund, skol- och klassrumskultur, gruppstrukturer och kommunikationsmönster, utbild-

ningens organisation osv. utan att samtidigt uppmärksamma innebörder för enskilda personer (se vidare Aspelin & Persson, 2011). Ifråga om pedagogisk praktik betonas skolans sociala uppdrag; socialisering, värdegrund, värdepedagogik, elevvård, demokratisk fostran osv. Problemet med denna andra modell är inte bara, som ofta nog påtalats i debatten, att elevens kunskapsmässiga progression tenderar att hamna i skuggan. Problemet är inte heller bara att en alltför stark social orientering tenderar att leda till oönskade effekter såsom psykologisering och intimisering (jfr. Ziehe, 1992). Problemet är framför allt att eleven som aktivt, unikt och ansvarstagande subjekt riskerar att suddas ut. Om man anlägger ett renodlat socialt perspektiv på utbildning förvandlas elever och lärare till roller, aktörer eller typer, dvs. ses som anonyma delar av kollektiv, organisationer eller system. Diskursen riskerar att leda till ett slags sociologisk reduktion. Man kan säga att den (över)driver skolans *socialiserande* funktion (Biesta, 2011).

Relationell pedagogik söker en väg bortom den sedvanliga läsningen vid de båda modellerna eller typologierna.² Den är ett alternativ eller komplement till såväl individualistiska som kollektivistiska föreställningar om utbildning. Som Martin Buber (1942/2005) uttrycker saken är praktikern inte tvungen att välja mellan individualism och kollektivism, lika lite som teoretikern måste välja mellan individualistisk antropologi och kollektivistisk sociologi:

Den mänskliga existensens fundamentala faktum är inte antingen den enskilde eller mängden. Var för sig är dessa alternativ bara vilseledande abstraktioner. Den enskilde är ett existensens faktum, förutsatt att han träder i levande relation till andra enskilda. Mängden är ett existensens faktum, förutsatt att den byggs upp av levande enheter av relation. Den mänskliga existensens fundamentala faktum är människa med människa. (Martin Buber, 1942/2005, s. 150).

För att bli ett trovärdigt alternativ bör relationell pedagogik, enligt min mening, upprätthålla en föreställning om utbildning där relationer mellan konkreta, enskilda personer – faktiska människor som möts och relaterar sig till varandra – står i brännpunkten.

² För det handlar om typologier, dvs. klassificeringar utifrån typiska egenskaper i de båda diskurserna.

Sam-varo och Sam-verkan

Med tanke på att relationsbegreppet är centralt inom utbildningsforskning i allmänhet och inom relationell pedagogik i synnerhet ser jag anledning att kommentera det särskilt här. Joachim Israel (1992) skiljer mellan följande tre typer av relationer och analysnivåer som han menar fordrar särskilda teorier och metoder:

- *Sambälleliga relationer* refererar till samhället ur makroperspektiv; relationer mellan institutioner, organisationer, grupper, klasser, system, strukturer etc. På denna nivå behöver man inte beakta enskilda individers handlingar. Även om t.ex. relationer på den globala marknaden manifesteras genom individuella handlingar blir det intressanta i sammanhanget förhållanden mellan roller/positioner snarare än mellan individer.
- *Sociala relationer* byggs genom inter-aktion, dvs. handlingar mellan individer. På denna nivå är individer av intresse, men då framför allt som aktörer i en social process eller upprätthållare av en interaktionsordning. Som mästaren på interaktionsstudier Erving Goffman uttrycker saken består det riktiga studiet av interaktion inte av ”men and their moments (...) rather moments and their men.” (Goffman 1967/1982, s. 3).
- *Mellanmänskliga relationer* byggs i personliga möten, där en person ”upplever den andre som just denna bestämde andre” (Martin Buber, 1953/1990, s. 26). Sådana relationer är något annat än gruppfenomen och individuella erfarenheter. Det är händelser som inträffar i en sfär faktiskt belägen mellan de personer som möts. Man kan säga att relationerna ifråga existerar i snedstreckat mänskliga/människa.

Jag menar att frågan *var utbildningens brännpunkt är belägen*, dvs. var dess mest betydelsefulla aktivitet utspelas, är viktig att ställa inom pedagogisk forskning (se t.ex. Aspelin, 2010, samt kapitel 12 i föreliggande antologi). Inom det relationella paradigmet definieras utbildningens brännpunkt i termer av relationsprocesser; närmare bestämt som ett skeende mellan lärare och elev.

Det verkligt avgörande är då inte vad läraren gör med eleven eller vad eleven gör med sig själv utan vad som existerar eller inträffar dem emellan (jfr. Biesta, 2004). I *Om relationell pedagogik* försöker vi nyansera svaret på frågan var utbildningens brännpunkt är belägen med hjälp av olika relationella teoretiker. Vi skiljer mellan två basala aspekter av relationsbegreppet. Distinktionen tangerar den som Israel/Buber inför mellan en social och en mellanmänsklig dimension. Applicerat på en inter-personell kontext kan aspekterna beskrivas såsom följer:

- *Sam-verkan* är en process där två eller flera individer, mer eller mindre framgångsrikt, koordinerar sina handlingar. Processen organiseras, t.ex. genom kulturella och sociala ordningar eller, mer konkret, av lingvistiska och paralingvistiska normer. Sam-verkan kännetecknas av förutsägbarhet. Det är en samordnad och tillika mer eller mindre målmedveten aktivitet.
- *Sam-varo* är ett personligt, ömsesidigt möte mellan människor. Två eller flera personer vänder sig till varandra och blir omedelbart delaktiga i varandras väsen. Skeendet innebär ett slags tillfällig avvikelse från strukturerad interaktion. Sam-varo kännetecknas av oförutsägbarhet. Inga medel används, inget medium står mellan de involverade personerna.

Man kan utifrån denna distinktion påstå att utbildningens brännpunkt mer precist består i det slags skeenden som termen sam-varo betecknar. Detta påstående implicerar inte att sam-verkan/sociala relationer – eller för den delen samhällseliga relationer – på något vis skulle vara oviktiga. Relationell pedagogik har att beakta olika nivåer av utbildning och förhållanden dem emellan (se vidare antologins slutkapitel). Men poängen är att individer verkliggörs, träder fram som unika subjekt, först i ögonblick av sam-varo. En lärare kan t.ex. interagera effektivt i en social situation, reglera sitt sociala beteende i enlighet med en gemensam diskursiv ordning och lyckas uppnå ömsesidig förståelse i sak, utan att relatera sig till sin elev som denna verkligen är.

Föreställningen om sam-varo i utbildningens brännpunkt kan nyanseras utifrån Gert Biestas beskrivning av relationer som dynamiska fenomen och som ett slags agenter. Biesta (2004) ser ”gapet” mellan lärare och elev som

förutsättning för kommunikation och därmed för att utbildning ska äga rum. Han skriver att: "Education (...) takes place in the gap between the teacher and the learner" (ibid., s. 13). Idén om mellanrummet tas här bokstavligt: utbildning äger faktiskt rum där, inte inom läraren och/eller eleven. Om mellanrummet är den plats där utbildning sker, säger Biesta vidare, bör en teori om utbildning vara en teori om samspel mellan lärare och elev eller, med andra ord, om den pedagogiska relationen.

Biesta (ibid., s. 18) går ytterligare ett steg genom att som svar på frågan "who actually educates?" föreslå att det är den relation som uppstår ur samspelet mellan lärare och elev som faktiskt "gör" utbildning. I så fall är det inte bara så att vi kan säga att utbildning sker i mellanrummet, vi kan till och med säga att "it is this gap itself that educates" (ibid., s. 18). Utbildningens brännpunkt förstås som liktydig med en dynamisk, ambivalent, oförutsägbär, och i egentlig mening okontrollerbar relationsprocess. Relationell pedagogik har, menar Biesta (ibid.), till uppgift att uppmärksamma risker och möjligheter som sätts på spel i mellanrummet. Rummet är riskfyllt eftersom man aldrig kan vara riktigt säker på vad som ska inträffa i det och därmed kan man inte heller förutse resultatet av enskilda handlingar. Samtidigt är det detta rum som ger möjligheter, eftersom det först är inom rummet som individer (lärare och elever) kan uttrycka vem de är.

Som lärare relaterar jag mig inte endast till dig som elev utan även till det som är verklighet mellan oss. Det är inte bara du och jag som handlar när vi möts. Något "görs" med oss. Det finns ett utrymme mellan oss som har pedagogisk potential. Man kan se detta utrymme som "en tredje agent". Kanske är denna agent den innersta delen av utbildningens brännpunkt.

En fixeringsbild

Förhållandet mellan sam-verkan och sam-varo ska inte förstås dualistiskt; till exempel som att en faktisk utbildningssituation är exempel på det ena eller det andra fenomenet. Om vi följer Bubers (1953/1990) distinktion mellan "det sociala" och "det mellanmänniska" (se även Israels distinktion ovan) är det förvisso så att vi har att göra med artskilda former av mänskligt liv. Talar vi om en avgränsad och tillfällig relationsprocess ur ett sådant perspektiv

tycks det relevant att införa en tydlig åtskillnad mellan sam-verkan och sam-varo. Men om vi däremot, som vi vanligtvis gör i empiriska studier, talar om undervisning som något slags varaktiga mönster eller ordningar, till exempel undersöker hur en utbildningsgrupp förändras över tid, blir det mer adekvat och fruktbart att tolka det iakttagna utifrån vad Johan Asplund (1991) benämner *fixeringsbild*.

En fixeringsbild är en analytisk konstruktion, en tolkningsram som kan anläggas på verkligheten, för att förstå hur den är beskaffad. Tolkningsramen ger betraktaren/forskaren möjlighet att uppfatta en tvådimensionell verklighet. Två olika bilder av samma verklighet kan träda fram, beroende på vad det är man fixerar. Vi kan till exempel observera en viss lektion med blicken riktad antingen mot sam-verkan eller mot sam-varo och på så sätt generera två olika berättelser om vad som händer. För att få en helhetsförståelse av utbildning bör man undvika att fixeras vid antingen den ena eller andra tolkningsramen. Snarare blir en växelverkan mellan sam-varo och sam-verkan behövlig. Talet om fixeringsbild och åtskillnaden mellan sam-varo och sam-verkan ger oss sålunda skäl att använda ett dubbelsidigt relationsbegrepp då vi talar om- och undersöker pedagogisk verksamhet.

Didaktiska implikationer

Vilka didaktiska implikationer kan ovanstående idé om utbildning som en relationell process, om sam-verkan och sam-varo som grundläggande dimensioner i utbildning och om sam-varo som utbildningens brännpunkt ha? Jag avgränsar nu resonemanget till den didaktiska frågan hur lärarens förhållningssätt kan förstås, eller med andra ord hur vi som lärare kan eller bör relatera oss till våra elever (jfr. med von Wright, 2000; Biesta, 2006; Jons, 2008).

Om vi antar att det finns två grundläggande relationsformer – de som ovan benämnts sam-verkan och sam-varo – följer att vi också kan tala om två grundläggande förhållningssätt från lärarens sida. I Aspelin & Persson (2011) införs en distinktion mellan *pedagogiskt tillvägagångssätt* och *pedagogiskt möte*. Vi definierar termerna på följande sätt:

- *Pedagogiskt tillvägagångssätt* är målmedvetet agerande från lärarens sida för att inkludera elever i gemenskaper och involvera dem i kunskapsstrande kommunikation. I viss mening handlar det här om ett slags ”hantering” av elever och relationer. Läraren identifierar elever som individer, beskaffade på det ena eller andra sättet, och strävar målmedvetet efter något slags påverkan av dem. Talar vi mer specifikt om lärares förhållningssätt till sociala relationer blir begrepp som relationsarbete och relationskompetens aktuella (jfr. t.ex. med Nordenbo et al 2008; Juul & Jensen, 2003; Fibæk Laursen, 2004; Schutz Jørgensen, 2006; Frelin, 2010; Wedin, 2007).
- *Pedagogiskt möte* betecknar ett mellanmänniskt skeende där läraren är omedelbart närvarande inför- och delaktig i relation till sin elev, dvs. utan att styra skeendet ”från utsidan” eller överhuvudtaget använda sig av några medel. Läraren bekräftar eleven sådan eleven *är* i detta ögonblick, som unikt subjekt i vardande, men också sådan eleven *kan bli*.³ Lärarens förhållningssätt innefattar moment som oförbehållsamhet och vakenhet men innebär också en snabb växelverkan mellan närhet och distans. Uttrycket ”existentiell kompetens” är måhända användbart i sammanhanget, men samtidigt något problematiskt (jfr. Jons, 2008 som gör ett försök att utveckla det).

Hur kan berättelsen om läraren och Dragan förstås utifrån dessa begrepp? Med tanke på min ytliga inblick i det större sammanhanget och den konkreta situationen vore det förmätet att svara bestämt på den frågan, men låt mig spekulera: Det har antytts att vändpunkten i elevens lärandesituation kom då läraren ändrade sitt pedagogiska tillvägagångssätt, dvs. försökte åstadkomma utbildning utifrån relationen snarare än tvärtom. Vi kan emellertid föreställa oss att det avgörande momentet innebar att läraren, kanske bara under ett flyktigt ögonblick, verkligen mötte eleven, relaterade sig till Dragan som ett unikt subjekt i vardande. Om läraren relaterade sig så och om läraren och eleven faktiskt sam-existerade kan man säga att *själva relationen* spelade en viktig roll för händelseutvecklingen och elevens vändning. Lärarens (och elevens) förhållningssätt skapade förutsättningar för att ”den tredje aktören” skulle kunna utöva inflytande över dem.

³ Utan det senare dynamiska, progressiva elementet, kan mötet knappast definieras som pedagogiskt. Se Aspelin (2005), s. 139 ff.

Empirisk forskning har visat att kvaliteter i relationen lärare-elev är av stor betydelse för elevers lärande och utveckling. Den pedagogiska relationen och något slags relationskompetens framstår också som viktiga faktorer för att förstå elevers studieresultat (se t.ex. Hattie, 2009; Nordenbo et.al. 2008; Grosin, 2004; Aspelin, 2012). Den typiske skandinaviske läraren strävar idag – vid sidan om att främja elevernas kunskapsutveckling – mer eller mindre medvetet mot mål som rör elevers sociala och personliga utveckling. Men nu är inte relationsarbete etc. och relationell pedagogik samma sak. Som jag ser saken kan allt slags utbildning förstås relationellt och, mer specifikt, ur ett tvådimensionellt relationellt perspektiv.

Relationer är inte bara något som pedagoger arbetar med under vissa tidpunkter eller i vissa sociala situationer. Som lärare och elever ingår vi alltid i relationer, vare sig vi vill det eller inte. När man kommer in i ett klassrum är man redan involverad i en mångfald nät av sam-verkan och vävar av sam-varo – i relation till andra individer och gruppbildningar, men också till diverse konstellationer utanför det lokala sammanhanget. Dessa nät och vävar sätts i spel i den aktuella lektionen, antar olika former och kvaliteter. Vilka former och kvaliteter som uppstår är till betydande del influerat av det sätt vi har då vi relaterar oss till varandra. När en lärare eller en elev agerar sker det ”inom” en mångfacetterad relationell kontext. Samtidigt kan eleven eller läraren ”bryta sig ur” kontexten, genom att använda olika slags relationella resurser (jfr. Gergen, 2009). Den centrala didaktiska frågan blir ur det här perspektivet inte om, när och hur lärare ska arbeta med relationer i skolan, för i viss mening gör man det alltid. Den centrala didaktiska frågan blir istället hur läraren kan verka för- och framför allt *relatera sig i* nätverk och relationer så att eleverna ges möjlighet att vara unika subjekt, i relation till omvärlden.

Jag ser det som viktigt att utveckla diskurser om relationsarbete i skolan och om den betydelse som lärares relationella kompetens kan ha. Men lika viktigt, eller kanske viktigare, är att uppmärksamma relationer i en annan och mer basal mening; fenomen som inte skapas genom målmedveten handling, som vi inte kan hantera eller kontrollera. Då vi avser att införa olika slags handlingsplaner, program, modeller och metoder – t.ex. för att skapa relationer som stimulerar elevers interaktion med andra elever och ett kunskaps-

innehåll – behöver vi verka för att de människor som ingår inte blir objekt för våra egna eller andras handlingar. Mellanmänskliga relationer är levande, ömtåliga fenomen som lätt kan ta skada av pedagogiska interventioner.

Referenser

- Arendt, Hannah (1958/1986) *Människans villkor. Vita Activa*. Eslöv: Röda bokförlaget.
- Aspelin, J. (2012) "How do relationships influence student achievement? Understanding student performance from a general, social psychological standpoint". In *International Studies in Sociology of Education*, Volume 22, No 1, 2012 (s. 41-56).
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011) *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. (2010) "What really matters is between. Understanding the focal point of education from an inter-human perspective". In *Education Inquiry*, Nr. 2, 2010 (s. 127-136).
- Aspelin, J. (2005) *Den mellanmänskliga vägen. Martin Bubers relationsfilosofi som pedagogisk vägvisning*. Stockholm/Stehag: Symposion.
- Asplund, J. (1991) *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Biesta, G. (2011) *God utbildning i mätningens tidevarv*. Stockholm: Liber.
- Biesta, G. (2006) *Beyond learning. Democratic education for a human future*. Boulder: Paradigm Publishers.
- Biesta, G. (2004) "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation". In C. Bingham & A. Sidorkin (eds.) *No Education without relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. (eds.) (2004) *No Education without relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Buber, M. (1942/2005) *Människans väsen*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Buber, M. (1923/2000) *I and Thou*. New York: Scribner Book Company.
- Buber, M. (1953/1990) *Det mellanmänskliga*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Cooley, C.H. (1922/1992) *Human nature and the social order*. New Brunswick: Transaction publishers.
- Fibaek Laursen, P. (2004) *Den autentiska läraren*. Stockholm: Liber.
- Frelin, A. (2010) *Teachers' relational practices and professionalism*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Gergen, K. (2009) *Relational being. Beyond self and community*. Oxford: Oxford university press.

- Goffman, E. (1982) *Interaction ritual. Essays on face-to-face behavior*. New York: Pantheon Books.
- Grosin, L. (2004) *Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor*. Stockholm: Pedagogiska institutionen.
- Hattie, J. (2009) *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Israel, J. (1992) *Martin Buber. Dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Jons, L. (2008) *Till-tal och An-svar. En konstruktion av pedagogisk bálkning*. Stockholm: Stockholms universitet.
- Juul, J. & Jensen, H. (2003) *Relationskompetens i pedagogernas värld*. Stockholm: Runa förlag.
- Nordenbo, S-E, Et.al. (2008) *Laererkompetenser og elevers læring i førskole og skole. Et systematisk review utført for kunnskapsdepartementet, Oslo*. Danish Clearinghouse for Educational Research. Copenhagen: Danmarks Paedagogiske Universitetsskole.
- Mead, G.H. (1934/1947) *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schultz Jørgensen, P. (2006) ”Den relationsorienterede lærer”. I Richie, T. (red.) *Relationer i skolen. Perspektiver på liv og læring* (s. 7-22). Værloese: Billesoe & Baltzer.
- Wedin, A-S (2007) *Lärares arbete och kunskapsbildning. Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköpings universitet. Linköping Studies in Pedagogical Practices. No. 2.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Ziehe, T. (1992) *Kulturanalyser. Ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm/Skåne: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.

3) Relationell dynamik – ett försök till analys av skola i förändring

Jerry Rosenqvist

Inledning

Undervisning och forskning inom det specialpedagogiska fältet har under snart ett par decennier blivit mindre beroende av förankring i ett så kallat *kategoriskt perspektiv* – där elevens egenskaper framstår som grunden för åtgärder – och mera kunnat knytas till ett *relationellt perspektiv* – där omgivande faktorer ses som delar av problemet. Detta har kommit till uttryck till exempel i benämningar som ”elever *i* svårigheter” i stället för det tidigare gängse synsättet ”elever *med* svårigheter” och kan beskrivas som ”ett kvalitativt språng”, alltså ett ganska radikalt skifte av synsätt och utgångspunkter i forskning och undervisning, där den enskilde eleven inte bör ses som ”bärrare av problemet”. Denna utveckling är emellertid inte en gång för alla given utan måste återerövas med jämna mellanrum. Tecknen på att ett sådant mellanrum nu är för handen är många. Bland annat tycks en återgång till en alltmer segregering undervisning i den obligatoriska skolan pågå. Ett exempel kan vara ett växande antal ”särskilda undervisningsgrupper”, ett annat den svenska statens unika vidmakthållande av särskolan – numera uppdelad i grundsärskola och gymnasiesärskola – som särskild skolform. En tentativ analys ger vid handen att en anledning till förändringen kan vara ökande krav på bedömningar, utvärderingar och olika former av kvalitets-säkringar, där lätt avläsbara – ofta kvantitativt registrerade – resultat blir viktigare än själva kvaliteten, och att skolans värld därvid betraktas mera som en resultatenhet bland andra än som en ständigt utvecklande och föränderlig miljö, kännetecknad av kunskapsbyggande som en dynamisk process.

Syftet med det här kapitlet är att i historiskt ljus visa på framväxten av ett relationellt perspektiv inom specialpedagogiken i Sverige och att lyfta fram förhållanden i dagens utbildningssituation som motverkar detsamma. Avslutningsvis formuleras en vision om ”hur det skulle kunnat vara”.

En lätt semantisk diskurs

Adjektivet relationell är en avledning av substantivet relation och kommer från latinets *relatio* (genitiv: *relationis*) vilket i sin tur emanerar från verbet *refero*, vilket böjs *re-fero*, *re-tuli*, *re-latum*, där *fero* betyder *bära*. *Refero* har bland annat betydelsen *överlämna*, *rapportera* och just här blir det intressant att se det latinska ursprunget till *referera*, *referat*, och liknande uttryck. (Ahlberg, m fl, 1960). Wesén (1968) knyter ursprunget av relation till franskans *relation*, med betydelsen *berättelse*, *förhållande*, *förbindelse*. Här blir betydelsen intressant för det begreppsnamn som står i centrum för denna antologi, och vi kan via avledningarna relativ av medeltidslatinets *relativus* - *i förhållande till*, *jämförelsevis* - och relativitet nå fram till den mera moderna synonymen relationell, således med samma betydelse.

En pragmatisk begrepps innebörd

I Persson (1998) samt i Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) utvecklas tanken om ett relationellt/kategoriskt perspektiv i specialpedagogiska sammanhang. Författarna betraktar detta perspektiv som en modell för förståelse av skolsvårigheter med ”idealtyper” som anger två radikalt olika sätt att förstå forsknings- och verksamhetsparadigm. Modellen blir på så vis ett slags analysverktyg som hjälper oss att bättre förstå verkligheten.

Ett relationellt perspektiv beskriver det som sker i förhållandet, samspelet eller interaktionen mellan olika aktörer. Detta synsätt innebär också att förändringar i omgivningen kan påverka möjligheterna att nå vissa mål eller leva upp till uppställda krav. I motsats till detta ser de nämnda författarna ett kategoriskt – i betydelsen obetingat, absolut, ovillkorligt – perspektiv som reduktionistiskt genom att skolsvårigheterna betraktas som effekter av elevgenskaper (till exempel begåvningsnivå), eller hemförhållanden. I detta perspektiv kan avvikelser från ”det normala” diagnostiseras med stöd av

medicinska och psykologiska instrument, varvid pedagogiska ansatser, liksom pedagogisk professionalitet, kan komma i skymundan.

Det relationella perspektivet har under drygt ett årtionde anammats på olika nivåer inom utbildningssystemet, men under de senaste tre-fyra åren kan, som nämnts ovan, en återgång till ett mera kategoriskt tänkande skönjas. Orsakerna kan vara att ett agerande i ett relationellt perspektiv med en tidsaspekt kräver långsiktiga, ibland obekväma arbetsstrategier och planeringar och att de inte passar i ”akututtryckningar”. Vidare kräver arbetet i ett relationellt perspektiv kunskaper om den komplexa utbildningsmiljön, vilket i skolan innebär en pedagogisk utmaning. Problem som framhålls i Emanuelsson, m.fl. (2001) är en fastlåsnings i perspektiv och brist på dialog mellan företrädare för olika perspektiv.

Utgångspunkter

Som ett slags axiom vill jag – på ett allmänt plan – förankra denna framställning med påståendet att ett relationellt perspektiv kräver ett integrativt eller ett inkluderande förhållningssätt. Med andra ord menar jag att integration, alternativt inklusion, och relation förutsätter varandra i den mening vi lägger i orden inom ett samhällsvetenskapligt och beteendevetenskapligt betraktelsesätt. Under flera årtionden har en sådan integrativ process – inte minst i skolsammanhang – varit fortskridande, och inkluderingsstanken har haft medvind.

Sålunda har det officiella Sverige de två-tre senaste decennierna verkat för ett integrativt och inkluderande samhälle. Några exempel är ratificeringen av Förenta Nationernas så kallade standardregler (FN, 1995) angående ett samhälle tillgängligt för alla, och den så kallade Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994) om en skola för alla samt nu senast Förenta Nationernas konvention om rättigheter för personer med funktionsnedsättning (Prop. 2008/09:28), som ytterligare förstärker rättigheter och tillgänglighet för människor med funktionshinder.

Även den senaste skollagen innehåller till stora delar påbud i denna riktning. Det heter, exempelvis beträffande verksamheten i särskolan, att ”Utbildningen ska främja allsidiga kontakter och social gemenskap och ge en god

grund för ett aktivt deltagande i samhällslivet” (SFS 2010:800, kap 11, § 2). Samtidigt vidmakthålles principen om särskola som särskild skolform.

Men nu, ett decennium in på 2000-talet, tycks denna trend vara på väg att brytas upp. Varför? Eller - med andra ord: Vad är det som nu befrämjar mera exkluderande eller kategoriska sammanhang, och var kan man – på en mera generell nivå – söka orsaker till att en värdegrund som tidigare gynnat ett integrativt, inkluderande och relationellt förhållningssätt, exempelvis inom skolan, förbytt i sin motsats, i riktning mot exkludering, segregering och kategorisering?

För att besvara denna fråga och föra detta i resonemang i hamn på ett någorlunda logiskt – om än tentativt – sätt, tror jag att man kan börja med att närmare betrakta Abraham Maslows (1954) klassiska behovshierarkier. Som bekant utgår denna från ett tillfredsställande av basala behov, såsom behov av föda och skydd. När väl dessa behov är tillgodosedda kan individen börja sträva efter självförverkligande. Här blir vägvalet avgörande. Ska självförverkligandet ske som en kollektiv process – i ett relationellt sammanhang – eller som ett individuellt utnyttjande av omgivningen i form av andra människor och andras berättigade resurser?

När jag nu på detta sätt lättat på förlåten beträffande min tanke om ett orsakssammanhang för att beskriva dagsläget, måste jag för att – om möjligt – nå trovärdighet, bygga upp mitt påstående någorlunda logiskt. Här ett försök till detta:

I samband med den så kallade Watergateaffären i USA år 1972 inför den dåvarande presidenten Richard Nixons möjligheter till omval, såg man på några håll girighet som en orsak till bedrägeriet. Strävan efter makt och därmed förknippad rikedom blev drivkrafter och avgjorde vägvalet. Jag tror att en motsvarande girighet har tagit över allt mer och förekommer i allt fler sammanhang i många människors strävan efter självförverkligande. Den nuvarande samhällsutvecklingen bär på flera sätt vittnesbörd om en sådan trend. Att berika sig själv – och att göra detta utan nämnvärd hänsyn till att det sker på andras bekostnad – har i det närmaste blivit rumsrent. Ett flagrant exempel är den stora löneskillnaden mellan höga chefer i storföretag och deras anställda (Bergström & Järliden Bergström 2013). En berättigad

fråga måste vara hur man som sådan chef kan se det som helt naturligt (och mänskligt) med en månadslön på 20, ja, upp till 50 gånger så stor som undersåtens. Denna trend har på flera plan fått ett politiskt stöd – eller åses med politisk tystnad eller en klädsam klagan utan effekt.

I skolan kan trenden avläsas genom bland annat en ökad grad av segregande åtgärder. Här, menar jag, kan anledningen vara en rädsla för att vissa barn ska dra ner skolans eller klassens rykte, en oro för att betygen ska sjunka även för högpresterande, eller helt enkelt ett behov av att vara exklusiv – att tillhöra en viss grupp som inte gärna bebländar sig med andra. Exempel är betoningen av betyg i allt lägre åldrar, nya grupperingar, ökad grad av avskiljande åtgärder i stället för sammanförande, elitiskolor och elitklasser, ökat inflytande från (vissa) föräldrar, förslag på skattemässigt avdragsgill läxhjälp, fritt skolval som gynnar vissa barn och vissa familjer men bortser från andra, med flera likartade tilltag. Ett tidigt exempel är återuppväckande av särskilda undervisningsgrupper, med ”de bästa” eleverna från särskola och ”de sämsta” från grundskolan under tidigt 2000-tal (Blom, 2004).

Mycket i denna utveckling har gått i direkt motsatt riktning i förhållande till resultat av pedagogisk forskning och till de intentioner som uttrycktes i officiella dokument om skolan för bara ett tiotal år sedan. Ett exempel på det förra är det som brukar samlas under beteckningen ZPD (Zone of proximal development) med hänvisning till Vygotskys föreställning om utveckling i sociala sammanhang (se nedan under avsnittet En vision). Exempel på det senare är lärarutbildningsutredningen (SOU 1999:63) särskilt dess kapitel 9, med rubriken ”Kompetens för att möta alla elever”, där man starkt betonade elevers likaberättigande och att varje elev utgör en resurs. Om då, såsom i Salamancadeklarationen (UNESCO, 1994), förväntningarna på en inkluderande skola är att den skall leda fram till ett inkluderande samhälle, kan man anta att en icke-inkluderande skola kan leda fram till ett icke-inkluderande samhälle. Och kanske allt detta för att vissa grupper är rädda att förlora sina privilegier, och/eller har ett stort behov av att värna det egna.

Utvecklingen av intentionen med en ”skola för alla” kan utgöra exempel. Uttrycket som sådant lanserades i den så kallade SIA-utredningen under

tidigt 1970-tal (se nedan), men tankegången kan utläsas långt dessförinnan. Vi kan lätta på förlåten genom att blicka in i och följa 1980-talets skoldebatt.

En modern historieskrivning

DsU 1986:13 (Specialpedagogik i skola och lärarutbildning) utgjorde en milstolpe på vägen in i ett nytt sätt att tänka om specialpedagogik. Här lade utredarna, sedermera generaldirektör för SIH (Statens institut för handikappfrågor i skolan, numera SPSM) Kenneth Eklindh, och lektorn vid dåvarande speciallärarlinjen vid Göteborgs universitet, Ulla Wennbo, fram ett förslag om förnyad speciallärarutbildning. Författarna framförde tanken att uppdraget som speciallärare ska innehålla *rådgivning* till och *handledning* av lärarkolleger och inte enbart gälla arbete med *enskilda barn* på individnivå. De föreslog en ny specialpedagogisk påbyggnadsutbildning med olika inriktningar, bland annat en mot ”elever med en komplicerad inlärningssituation”, och en för ”utvecklingsstörda” (ibid, s 85). En utgångspunkt i arbetet var läroplanen för grundskolan av år 1980 (Lgr 80), vilken – i motsats till sina föregångare – inte innehöll något särskilt avsnitt om specialundervisning. Författarna menar följdenligt att man heller inte bör tala om specialundervisning utan enbart om undervisning, vilket i sig innebar en radikal förändring gentemot ett etablerat tänkande om skolundervisning. Med Lgr 80, som i sin tur kan ses som en konsekvens av förslagen i utredningen om skolans arbetsmiljö (SOU 1974:53 - SIA-utredningen), togs steget fullt ut beträffande anpassning till intentionerna i grundskolereformen, och ansatsen var här en helt annan än hos föregångarna.

Det ligger nära till hands att betrakta SIA-utredningen som en slutlig uppföljning av det både långvariga och noggranna utredningsarbetet beträffande enhetsskolereformen, vilken i sin tur har sin upprinnelse i det förnyelsearbete som påbörjades med 1940-års skolutredning och fortsattes i 1946-års skolkommission. Enhetsskolereformen antogs i den så kallade Visbykompromissen år 1960, nu under namnet grundskolereformen, men vare sig den närmast därpå följande läroplanen, Lgr 62, eller den nästa, Lgr 69, kunde fullt ut leva upp till innebörden i detta reformarbete.

Det vi idag kan kalla ett relationellt perspektiv får sålunda en viktig markering i DsU 1986:13 genom påpekandet att specialundervisningen inte enbart

skulle gälla det enskilda barnet. Med den anda som anslås i Lgr 80 skulle arbetsuppgiften i skolan i stället betona ett förebyggande arbete, för att motverka att elever får svårigheter i skolarbetet. Redan nu, på 1980-talet, framhölls betydelsen av "elevers olikheter" (jfr. Persson, 2008), vilka inte bör ses som ett hinder. I stället anbefaller man i Lgr 80 en smidig anpassning till elevers individualitet.

Sålunda sker en viss konkretisering av diskussionen i förarbetena till grundskolereformen genom förslagen i utredningen om skolans arbetsmiljö (SIA-utredningen). Bland annat föreslogs stöd till "elever med svårigheter" genom en så kallad basresurs. Ett stort steg mot en inkluderande skola togs också genom förslaget om "samlad skoldag", vilket, när det genomfördes, innebar att elever skulle kunna vistas i skolan med pedagogisk ledning även under fritiden.

Specialundervisning: en tidig bakgrundshistoria

Specialundervisningen i Sverige hade alltsedan början av 1960-talet och fram till början av 1980-talet haft en ganska stelbent organisatorisk och innehållsmässig struktur. Dessförinnan hade inriktningen under 1900-talet merendels gällt hjälpundervisning och i viss mån särskola. Men om vi går tillbaka till tiden efter 1842-års folkskolestadga kan vi, med Marklund (1987, ss 23-24) konstatera tre skeden i specialpedagogikens utveckling: 1/ ett stadium av icke-differentiering, 2/ ett stadium av differentiering och 3/ ett stadium av integrering. Emanuelsson (2000) har, med hänsyn till utvecklingen från ca 1990 och framöver, velat lägga till ett stadium av marknadstillväxning, dvs. att marknadskrafterna får råda även över skolans utveckling, och då särskilt över specialpedagogiken, vilket delvis harmonierar med den girighetsbaserade syn jag lagt fram här ovan. Stadium 1 kännetecknas sålunda av att alla elever (med undantag av dem som fick sin undervisning i läroverk) fick samma undervisning på samma plats med "ett utbud för alla" snarare än "en skola för alla". Stadium 2 tar över ungefär vid sekelskiftet 1900 och varar till en bit in på 1970-talet, då det avlöses av det integrerade stadiet (3), vilket får ett ganska kraftigt avbräck med de ekonomiska sparprogrammen i början av 1990-talet.

Det andra stadiet, det differentierade, innefattade främst elever med manifesta funktionshinder. Egentligen kan detta stadium sägas börja redan före 1842-års folkskolestadga genom den skola för blinda och döva barn som Pär Aron Borg startade i Stockholm år 1809. Det sägs också att Borg till sin skola antog några debila barn år 1829 (Rosenqvist, 1993, s 65). Men de första egentliga undervisningsförsöken med sinnesslöa barn – den beteckning som användes fram till 1950-talet för barn med utvecklingsstörning – företogs av Pontus Glasell, som vid ”Tysta skolan” på Nya Varvet i Göteborg år 1863 tog till sig några elever som – utöver att de var tysta – visade en lägre intellektuell förmåga. Den verkliga pionjären på området, Mamsell Emanuella Carlbeck, återupptog denna verksamhet på samma plats, där hon startade sin ”idiotskola” år 1866. Skolor för döva barn blev obligatoriska år 1889 och skolor för blinda barn år 1896. Mot slutet av 1800-talet började man även inrätta så kallade hjälpklasser för elever som inte kunde hänga med i det givna undervisningsutbudet, den första i Norrköping 1879. Benämningen hjälpklass får dock officiell prägel först genom 1913-års skollag.

Antalet barn i hjälpklasser utgör merparten av elever i specialundervisning under större delen av 1900-talet. Det totala antalet elever i speciella klasser når sin kulmen mot slutet av 1960-talet med drygt 4,5 % (Marklund, 1989, s 48). Läsåret 1977/78 är andelen nere i 1,4 %, vilket innebär en ganska drastisk minskning ur ett relationellt perspektiv. Man kan därmed konstatera att någonting har hänt under 1970-talet, som innebär en övergång in i ett integrativt eller relationellt stadium.

Undervisningen för barn och ungdomar med en intellektuell funktionsnedsättning, eller – som det numera ofta heter – med utvecklingsstörning, startade sålunda under 1860-talet som filantropisk verksamhet. Antalet sådana skolor växte under hela första delen av 1900-talet, men det var först med 1944 års lag om undervisning och vård av sinnesslöa, som barn med utvecklingsstörning, som bedömdes vara ”bildbart sinnesslöa”, fick rätt till skolgång. Även om de avläsbara spåren av en mera integrerad ”skola för alla” kommer först mot slutet av 1970-talet började man redan en bit in på 1960-talet tala om normalisering och integrering. Det var i denna anda som 1967 års omsorgslag antogs. Begreppet obildbar försvann då ur bestämmelserna. Först genom denna lag fick alla barn och ungdomar, oavsett funktionshinder, rätt till utbildning. Ett segregeringssätt kan dock avläsas i

indelningen av särskolan i *grundsärskola* för elever som förväntades kunna lära sig läsa och skriva, och *träningsskola* för elever där man inte förväntade sig detta. Ytterligare tecken på en uppluckring av ett tidigare hårt differentierat skolsystem kan avläsas i att skollagen (1985:1100) innebar en överföring av regleringen av särskolan från omsorgslagen till skollagen. Vidare påbörjades 1996 en försöksverksamhet som innebar att skolpliktiga barn inte skulle tas emot i särskolan utan föräldrars medgivande. Detta innebär att barn med utvecklingsstörning har rätt att gå i en grundskola och följa grundskolans mål och kursplaner. Försöksverksamheten gällde t.o.m. juni 2005, och denna rättighet har därefter permanentats.

Särskolan i Sverige är unik såtillvida att den utgör en *särskild skolform* och frågan om det ändamålsenliga i att ha särskild skolform för elever med utvecklingsstörning har väckts i flera utredningar och i andra sammanhang – inte minst inom forskning om specialpedagogik. I slutet av 1990-talet genomfördes en omfattande utredning om funktionshindrade i skolan, kallad FUNKIS (SOU 1998:66). Funkiskommittén konstaterade att en långsiktig vision om en skola för alla borde innebära en skola, där barn och ungdomar inte skiljs åt genom olika skolformer. Inom ramen för en grundskola och en gymnasieskola skulle i stället möjligheter ges att helt eller delvis följa alternativa kursplaner.

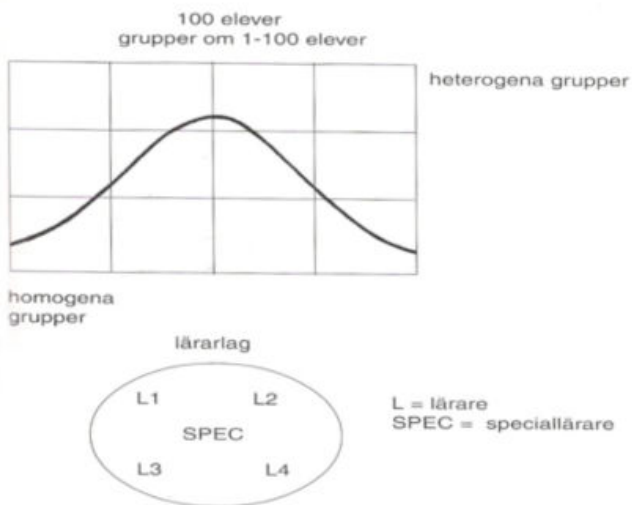
Carlbeckkommittén (SOU 2004:98) är mera försiktig och föreslår att särskolan ska utgöra två skolformer, grundsärskola och gymnasiesärskola, men att målet ska vara att utveckla samverkan mellan grundsärskolan och grundskolan och mellan gymnasiesärskolan och gymnasieskolan. Den dåvarande socialdemokratiska regeringen kommenterade Carlbeckkommitténs förslag (Regeringens skrivelse 2005/06:151) och menade då att särskolan och vuxenutbildningen för utvecklingsstörda (särvux) skulle kvarstå för de elever som på grund av en utvecklingsstörning var i behov av anpassade kunskapsmål. Så sent som förra året, 2012, har den nuvarande borgerliga regeringen genom sin utbildningsminister fastställt att särskola ska vara kvar som särskild skolform, trots att både den nya skollagen och läroplanen för särskolan påbjuder flera vägar till samläsning mellan elever i grundskola och elever mottagna i särskola.

En vision

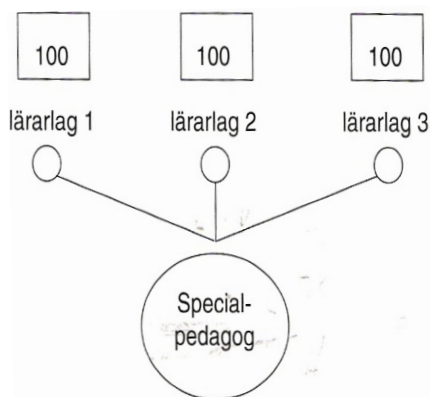
Mot denna bakgrundsteckning känns det angeläget att redovisa en vision om en fullt genomförbar inkluderande skola i ett relationellt perspektiv. Modellen har utvecklats under flera år och den har presenterats både i föreläsningar vid olika lärosäten och vid konferenser. Vidare har den publicerats vid ett par tillfällen (Tideman, et al, 2004; Östlund & Rosenqvist, 2008) bland annat med syftet att lägga ut den för kritisk granskning. Den presenteras nu även i detta kapitel med samma syfte.

Det ovan refererade nionde kapitlet i lärarutbildningskommitténs slutbetänkande (SOU 1999:63) hade rubriken "Kompetens för att möta alla elever". Detta utgör självfallet en utmaning för specialpedagoger, men också för all annan personal i skolan. Stödet till vissa elever är inte bara specialpedagogikens uppgift utan hela skolans! Man ska kunna se "elever i behov av särskilt stöd" som elever i svårigheter, i stället för med svårigheter. Individen skall enligt denna utmaning således inte betraktas som bärare av problemet – den som skall remedieras – utan man vill visa på att sättet att undervisa kan vara både befrämjande och hindrande för elevers förmåga att tillgodogöra sig undervisningen.

På senare tid har många, både praktiker och forskare, velat knyta detta synsätt till Vygotskys teori om "den närmaste utvecklingszonen" (the zone of proximal development - ZPD), vilket kan tolkas som att alla människor är utvecklingsbara, alla har en potential att nå nästa zon i en utveckling (se exempelvis Lindqvist, 1999). Tidigare beteckningar som "hopplösa fall" och "elever som nått sitt tak" blir i ett sådant sammanhang irrelevant. Det gäller i stället att organisera undervisningen och anpassa utbudet så att man i skolan kan möta alla elever. Den yttre ramen för hur undervisningen kan organiseras för att ett sådant bemötande ska kunna åstadkommas kan på ett tentativt sätt skisseras som i figurerna nedan.



Figur 1: Idéskiss för en alternativ organisation av klass- och gruppindelning i "varierande grupper och gruppstorlekar" med angivande av position för speciallärare.



Figur 2: Idéskiss för en alternativ organisation med angivande av position för specialpedagog.

Att organisera undervisning med utgångspunkt i skolklassen kan betraktas som ett tämligen låst system. Det finns inget regelmässigt påbud om denna organisationsform vare sig i skollag eller i läroplaner och dess fortlevnad bör snarast tillskrivas traditionen och möjligen skolbyggnadernas utformning, liksom vissa formuleringar angående rektors uppgifter. I ovan nämnda utredningar om skolans arbetsmiljö föreslogs bland annat "varierande grupper

och gruppstorlekar” (se t.ex. Marklund, 1989). Då, vid mitten av 1970-talet, var detta reformtänkande lite för djärvt och de försök som gjordes dog snart ut. Här görs ett nytt försök med utgångspunkt i SIA-förslaget.

Modellen går ut på att ett, frivilligt sammansatt, lärarlag tar ansvar för en större grupp elever (ett elevlag) och att dessa elever kontinuerligt grupperas just i ”varierande grupper och gruppstorlekar” (Figur 1). De varierande grupperna är i modellen heterogena respektive homogena. De heterogena grupperna är fasta och utgör ett slags hemvist för eleverna. Dessutom utgör de organisationsformen för arbete med problembaserade uppgifter. I de homogena grupperna arbetar eleverna i hela laget med samma begrepp men på olika sätt. Dessa grupper formas inför varje undervisningstillfälle, där elever behöver olika grad av stöd för att klara uppgifterna, och grupperna får aldrig bli permanenta. Detta betyder att en och samma elev vid olika tillfällen kan återfinnas i flera olika grupperingar, där enbart den heterogena hemvistgruppen är permanent. Antalet elever i ”elevlaget” har vi i förslaget angett till 100, men vi tar ingen ställning till storleken, eftersom vi menar att denna, liksom årskursindelning, måste anpassas till de lokala behoven, önskemålen och möjligheterna.

Lärarlaget planerar verksamheten och de olika lärarna ansvarar för undervisningen och handledningen i de varierande grupperna. Detta betyder att en lärare kan ansvara för allt från en till (i förslaget) 100 elever. En av lärarna i laget bör vara en ”allmän lärare med specialkompetens” eller med ”ny” speciallärarutbildning, i figuren kallad SPEC. En sådan lärare kan i sin grundläggande lärarutbildning exempelvis ha valt en inriktning mot språk och därefter, genom en specialisering eller speciallärarutbildning, ha fördjupat sig i hur svårigheter i läsning och skrivning kan förstås och hur en elev som upplever sådana svårigheter kan stödjas. Det rör sig alltså om en kompetens utöver den beskrivna ”remedierande” som förväntades av traditionella speciallärare. Andemeningen är att specialläraren bland annat ska ha så djupa kunskaper i sitt ämnesområde att den förstår hur svårigheter kan uppstå.

Specialpedagogen i Figur 2, dvs. den lärare som genomgått specialpedagogiska programmet, skall, som examensordningen påbjuder, kunna ”aktivt arbeta med elever”. Detta arbete med elever bör dock inte vara schemabun-

det och specialpedagogen förutses att därutöver, i nära kontakt med skolans ledning, ha ett samordnande organisatoriskt ansvar och därvid utgöra en resurs för flera elev- och lärarlag (eller, som i figuren, flera ”100-grupper”). En huvuduppgift för specialpedagogen blir på så sätt att *skapa goda läromiljöer* och att *befrämja och skapa förutsättningar för inkluderande undervisning*. Parentetiskt kan här tilläggas att det beträffande utbildningen av specialpedagoger i skrivandets stund föreligger ett förslag om att denna examen ska försvinna. Specialpedagogexamen ska, enligt förslaget, ersättas av en ”speciallärarexamen med inriktning mot specialpedagogiskt arbete”. Om detta förslag går igenom är det vår förhoppning att detta enbart innebär en namnförändring.

En undervisningsorganisation som den föreslagna bör underlätta intentionen i citatet nedan om ”Den stora utmaningen”. I de heterogena grupperna får elevers olikhet möjlighet att utgöra en resurs i sig. I de homogena, tillfälliga grupperna, kan elever, som så behöver, få särskilt stöd. Ingen elev skall inom ett givet begrepp i de homogena grupperna hindras från att avancera så långt som möjligt, vilket i sig innebär ett bemötande av behov av särskilda grupper för ”särbegåvade elever”.

Ovan har, bland annat med utgångspunkt i Dsu 1986:13, skillnaden mellan specialundervisning och specialpedagogik diskuterats, där det förra kan ses som en organisationsform och det senare som ett förhållningssätt – med allt vad detta kan innebära. I refererade förslag från lärarutbildningskommittén (SOU 1999:63, kapitel 9) anges, som jag ser det, på ett förträffligt sätt specialpedagogikens relationella uppdrag i form av en fråga. Detta uppdrag, som för övrigt, enligt min mening, bör gälla all skolans personal, kan tolkas utifrån följande utsnitt ur sagda kapitel:

Den stora utmaningen är – utbildningspolitiskt och verksamhetsmässigt – hur förskolans och skolans personal skall hantera det faktum att elever har olika förutsättningar, erfarenheter, kunskaper och behov. Hur skall elevers olikheter framstå som resurser och utgöra styrande förutsättningar i skolans pedagogiska arbete i en för alla elever gynnsam riktning? (Ibid, s 192.)

De outtalade svaren på denna fråga får också utgöra de outtalade slutsatserna av detta kapitel.

Referenser

- Ahlberg, A.; Lundqvist, N. Sörbom, G. (1960). *Latinske-svenske ordbok*. Stockholm: Bonniers.
- Bergström, J. & Järliden Bergström, Å-P. (2013). *Makteliten – klyftorna består: En studie av inkomstutvecklingen för makteliten perioden 1950 till 2011*. Stockholm: Landsorganisationen (LO) i Sverige.
- Blom, A. (2004) *Elever mitt emellan: om samundervisningsgrupper, dess elever och organisation*. Stockholm. Socialtjänstförvaltningen. Forsknings- och utvecklingsenheten.
- DSU 1986:13. *Specialpedagogik i skola och lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Emanuelsson, I. (2000). Specialpedagogen på markanden. *Att undervisa* (Specialpedagogisk tidskrift), (5), 6-9.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- FN (1995). *Standardregler*. Stockholm: Utrikesdepartementet.
- Lindqvist, G. (1999). *Vygotsky och skolan*. (Texter ur Lev Vygotskys *Pedagogisk psykologi* kommenterade som historia och aktualitet.) Lund: Studentlitteratur.
- Marklund, S. (1987). *Skolsverige 1950-1975*. (Del 6.). Stockholm: Utbildningsförlaget.
- Maslow, A.H. (1954/1987). *Motivation and personality*. New York, N.Y: Harper & Row.
- Persson, B. (1998). Den motsägelsefulla specialpedagogiken. *Specialpedagogiska rapporter* (Göteborgs universitet) Nr. 11.
- Persson, B, (2008). *Elevers olikheter*. Stockholm: Liber.
- Prop. 2008/09:28. *Mänskliga rättigheter för personer med funktionsnedsättning*. (Regeringens proposition.)
- Regeringens skrivelse 2005/06:151. *Kvalitet och samverkan – om utbildning för barn, unga och vuxna med utvecklingsstörning*
- Rosenqvist, J. (1993). Special education in Sweden. *European J. of Special Needs Education*, 8(1), 59-74.
- SFS 2010:800. *Skollag*.
- SOU 1974:53. *Skolans arbetsmiljö*. Betänkande avgivet av Utredningen om skolans inre arbete – SIA. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1998:66. *FUNKIS - funktionshindrade elever i skolan*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 1999:63. *Att lära och leda*. (Lärarytbildningskommittén.) Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2004:98. *För oss tillsammans – Om utbildning och utvecklingsstörning*. Carlbeck-kommitténs slutbetänkandet. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tideman, M., Rosenqvist, J., Lansheim, B., Ranagården, L. & Jacobsson, K. (2004). *Den stora utmaningen: Om att se olikhet som resurs i skolan*. Högskolan i Halmstad & Malmö Högskola.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action. On special needs education*. Paris: UNESCO/SCO
- Wesén, E. (1968). *Våra ord, deras uttal och ursprung*. (Kortfattad etymologisk ordbok.) Stockholm: Läromedelsförlagen.
- Östlund, D. & Rosenqvist, J. (2008). Det går med små, små steg, man tänker inte på det förrän man börjar prata om det. Rapport om särskolor och resurscentrum i Lunds kommun. *Specialpedagogiska rapporter och notiser från Högskolan Kristianstad*, Nr 2.

Specialpedagogik i högre utbildning

4) Det relationella handledningsmötet

Ann-Elise Persson

Inledning

Den större fråga som aktualiseras nedan är hur den specialpedagogiska handledningsrelationen kan förstås som en relationell process. Med beaktande av den stora vikt som forskning tillmäter relationen handledare-handleddd syftar kapitlet till att visa på det relationella lärande som specialpedagogerna menar sig ha gjort genom handledningsprocessen. Relationellt lärande definieras här tentativt som det lärande som sker parallellt med ämneslärande, i det aktuella fallet examensarbetets innehåll, och genom vilket en person utvecklar kunskaper om sig själv i relation till andra personer. Relationellt lärande är inget normativt begrepp. Det handlar med andra ord om såväl positiva som negativa erfarenheter som det lärande subjektet gör i en viss relationell situation. Det empiriska material som aktualiseras bygger på en tidigare undersökning av Persson (2012). Där fick specialpedagogerna uttrycka sina uppfattningar om vad god handledning innebär. Teoretiskt utgår kapitlet från von Wrights (2000) begrepp relationellt och punktuellt perspektiv. Med hjälp av dessa begrepp försöker jag synliggöra två olika förhållningssätt i en specialpedagogisk handledningssituation, och vilka konsekvenser dessa kan få för den handledde. Det pedagogiska förhållningssättet ur relationell synvinkel betyder i denna studie relationen mellan handledaren och de handledda. Handledningsmötena handlar om det mellanrum som uppstår mellan handledaren och den handledde. Mötet kan beskrivas som en process där både den handledde och handledaren är delaktiga, även om relationen är asymmetrisk.

Vi kan aldrig med säkerhet bestämma hur det kommer att bli, vad som kommer att hända i ett möte: Det kan bli på många sätt, men det kan inte bli hur som helst. Genuina mänskliga möten kan inte

förutbestämmas, de är både kreativa och obestämda (von Wright, 2000, s. 202).

Bakgrund

När de blivande specialpedagogerna går den sista terminen på det specialpedagogiska programmet ska de enskilt eller i par genomföra ett vetenskapligt arbete på avancerad nivå. Uppsatsen intar en central plats inom utbildningen och ger de blivande specialpedagogerna möjligheter att pröva ett vetenskapligt arbetssätt på en mindre men dock självständig uppgift. Det självständiga arbetet ger möjligheter till fördjupning inom ett specialområde som man är särskilt intresserad av. Arbetet avslutas med att de blivande specialpedagogerna får försvara sina arbeten inför en opponent och examineras av en examinerare. I SFS (2007:638) står följande:

För specialpedagogexamen skall studenten inom ramen för kursfordringarna ha fullgjort ett självständigt arbete (examensarbete) om minst 15 högskolepoäng.

Urvalskriterierna för att ingå i studien var att specialpedagogerna själva skulle ha blivit handledda på avancerad nivå av en handledare. En förfrågan skickades ut med brev till 70 färdiga specialpedagoger. Av dessa svarade 62. Syftet med arbetet var då att med en fenomenografisk ansats beskriva variationer i specialpedagogernas uppfattningar av god handledning (Bryman, 2011; Krippendorff, 2004; Lundman & Hällgren Graneheim, 2008). Genom kvalitativ innehållsanalys av textmassan kunde materialet bearbetas genom att identifiera likheter och skillnader i dess innehåll. Kategorierna belystes i form av signifikanta citat.

Samtliga specialpedagoger betonade relationen mellan handledaren och den handledde som det väsentligaste i handledningsprocessen. Formandet av en god relation ansågs vara grundstenen för hur arbetet skulle fortlöpa. Dock poängterade specialpedagogerna att det viktigaste i relationen var den ömsidiga kommunikation som kan relateras till arbetet. De allra flesta var mycket nöjda med den handledning de hade fått.Handledningsmötena hade gett en förändrad syn på kunskap och lärande; ett lärande av kvalitativt anorlunda slag. Det hade inneburit nya perspektiv och erfarenheter. Utöver

värden som specialpedagogerna tillskrev handledningsprocessen talade en del om att någonting hänt med dem, vilket kom att betyda mycket för dem som personer och i läraryrket. Handledningen hade också ett värde i att den handledde själv i fortsättningen kunde arbeta på liknande sätt när det gäller relationen mellan specialpedagog och elev. Lendahls Rosendahl (1998), som studerat examensarbetet och dess konsekvenser i grundskolläraryrket, kom fram till liknande resultat. En del specialpedagoger var dock missnöjda med handledningen de hade fått. Varför bestod missnöjet? De var av den uppfattningen att genuina möten, ömsesidig respekt, kommunikation och lärosituationer mellan handledaren och den handledde knappast hade uppstått. Detta resulterade i att handledningen blev ineffektiv, att specialpedagogerna förlorade fokus i arbetet, vilket i sin tur ledde till dåligt självförtroende.

Handledning

Handledning är ett begrepp som förekommer i en mängd olika sammanhang och definieras på många olika sätt. Bestämningen av handledningsbegreppet är ytterst beroende av sammanhanget, dvs. vad handledningen ska leda till samt vilken funktion handledningen har.

Lindén (2005) menar att det som är gemensamt för all handledning är att den kan beskrivas i skärningspunkten mellan teoretiskt och praktiskt kunskande och att syftet ska vara lärande och ge kompetens. Kärnan i uppsatshandledning utgörs av triaden handledare – student – uppgift. Denna triad ingår i ett organisatoriskt/administrativt sammanhang, vilket i sin tur är del i en större social och kulturell kontext. Studenterna och handledarna måste förhålla sig till olika kontextuella krav och förväntningar. Relationen kan, enligt Lauvås och Handal (2001), inte vara symmetrisk, eftersom handledaren i sin professionella roll har ett formellt reglerat uppdrag.

Flera forskare (Gerrevall, 1992; Hagman, 1994, 1996; Lindén, 2005; Lönn Svensson, 2007) menar att en handledare ska kunna balansera produkt- respektive processhandledning, d.v.s. både fokusera på slutprodukten och studenternas lärande och utveckling. En handledare ska både vara pedagogiskt ansvarig och kunna stödja studenten fram till målet samt vara öppen för signaler från den handledde.

Wiiand (2005) visar att den akademiska uppsatsen är en resurskrävande aktivitet, men är den examinationsform som lämnar de mest bestående kunskaperna hos de studerande. Alla studerande upplever naturligtvis inte uppsatsarbetet på samma sätt; vissa betraktar det som en mardröm (Lendahls Rosendahl, 1998; Högberg, Eriksson, Bäcklund & Gustafsson, 1999; Hagström, 2005).

Vad är det då som sker, när några få människor möts kring en uppgift som handledning? I den specifika undervisningssituation som sker ansikte mot ansikte är båda parterna inställda på att möta den andre, och båda har dessutom någon form av förväntan inför mötet. Det rör sig om två relationer, den handleddes relation till handledaren och handledarens relation till den handledde. Dessa två relationer kan stå i överensstämmelse, men de kan också divergera.

Traditionellt sett har kunskaps- och färdighetsaspekten (den s.k. mästarlärlingsmodellen) betonats mest i uppsatshandledning, men med en förändrad syn på lärande har betydelsen av själva handledningsrelationen börjat beaktas. Många forskare (Hagman, 1996; Näslund, 1999; Bergenheim, 2001; Persson, 2004; Rugg & Petre, 2004; Appel & Bergenheim, 2005; Wisker, 2005; Biggs & Tang, 2007; Bjurnemark, 2007; Lönn Svensson, 2007; Lindén, 1998, 2005; Handal & Lauvås, 2008; Skarakis-Doyle & McIntyre, 2008; Allan, 2010) visar i sina undersökningar att relationen mellan handledaren och den handledde har stor betydelse i handledningsprocessen.

Teoretisk ram

I den här kapitlet appliceras von Wrights (2000) perspektiv på frågan hur den specialpedagogiska handledningsrelationen kan förstås som en relationell process. von Wright utvecklar ett synsätt på vad som händer inom relationen mellan två subjekt. Subjektet inom varje relation intar förhållningssätt gentemot den andre, och det får stor betydelse för relationens karaktär. Von Wright talar om två huvudsakliga perspektiv och förhållningssätt. I det punktuella perspektivet intresserar man sig för förmågor och egenskaper hos enskilda individer och tecknar en brist som ska åtgärdas eller tillfredsställas. Individens behov står i centrum, och

behovet är tidsbegränsat, eftersom det upphör att gälla när det är tillgodosett. Kommunikationen inom det punktuella perspektivet ses som ett samspel mellan två åtskilda subjekt, individer som har ett på förhand bestämt jag, men det finns en ständig strävan att förena de enskilda subjekten. Individen inom detta perspektiv betraktas som ett Vad. Senare kopplar även von Wright begreppet *Homo clausus* (den slutna människan) till det punktuella perspektivet. Med detta avses en föreställning om människan som avgränsad från omvärlden genom att enbart utgå från sitt eget perspektiv. ”*Homo clausus* bär sin egen tankevärld med sig och det egna medvetandet blir lokus för självet” (ibid., s. 147).

Det relationella perspektivet ska inte ses som en motsats till det punktuella perspektivet, utan det sammanför de enskilda individernas subjektivitet till interaktion dem emellan. Individens subjektivitet blir här inte isolerade enskilda egenskaper, utan subjektiviteten ses som bildad i de handlingar som framträder i relationerna. I det relationella perspektivet kan inte individen en gång för alla fastställa vem den andre är, utan här ses mötet som en ständig process i förändring. Människor betraktas i relation till andra människor, och subjektivitet ses som grundad i det gemensamma livet.

En förutsättning för gemensam handling är förmågan att kunna placera sig i en annan människas situation och inta dennes perspektiv. Individen har inget förutbestämt jag utan skapas/skapar sig själv inom relationen. Det kan se olika ut beroende på vem den andre i sin tur framträder som. På det viset är människor i ständig utveckling och handlande subjekt i möten med andra. von Wright (2000) visar på vikten av att kunna växla perspektiv, även om detta medför att individen utmanar sina vanor och föreställningar. von Wright (2009) understryker att det är en stor utmaning för pedagogen att överge det punktuella perspektivet och se sig själv som delaktig i relationer. Det är i grund och botten en existentiell fråga. ”Vem blir jag då som lärare?” (s. 39). Till det relationella perspektivet kopplar von Wright (2000) *Homines aperti* (den öppna människan). Tonvikten i denna föreställning ligger inte på individen som sådan utan på de relationer han/hon ingår i. En sådan föreställning riktar uppmärksamheten mot medvetenhet mellan människor.

Det relationella perspektivet ser individen som deltagare i social interaktion med samförstånd, därav får intersubjektiviteten stor plats inom perspektivet.

Von Wright (2000) menar, med stöd hos G.H. Mead, att det är i intersubjektiviteten och kommunikationen mellan människor som individen skapar sig själv, skapar vetande och upptäcker mening. "Intersubjektiviteten omfattar ett samförstånd i en samtidighet, d.v.s. att deltagarna i en interaktionssituation möts i kommunikationen och delar en verklighet som kommer till dem ur detta möte" (s. 75). Den mänskliga intersubjektiviteten förstås i termer av samordnad handling snarare än i termer av egenskaper eller omständigheter. Vill individen veta vem den andre är, måste han/hon möta denne i och genom språklig handling. Individen blir *någon* först i ett mellanmänniskt skeende, tillsammans med andra handlande människor. För att förstå intersubjektivitetens betydelse använder von Wright (2000) Meads begrepp gest. Gester är viktiga för att föregripa eller förstärka ett skeende, förutsatt att parterna delar gestens betydelse. "Det innebär att varje kommunikationssituation, varje konversation med gester, bidrar till skapandet och upprätthållandet av individernas själv" (s. 89). Gesten är, enligt von Wright, en begynnande handling, på vilken den andre kan respondera. Gesten riktar sig till någon och är social. Den som svarar på gesten ger respons på dess betydelse.

Resultat och analys

I detta avsnitt kommer jag att redovisa de kategorier som bearbetningen av det empiriska materialet (se ovan) resulterade i. Följande kategorier kunde urskiljas: A) *Relationellt förhållningssätt*, B) *Frihet – styrning*, C) *Handledning som förändrade roller*, D) *Distanserat förhållningssätt*. Ur varje kategori urskiljdes aspekter av handledningsmötena som hade betydelse för specialpedagogernas relationella lärande.

A) Relationellt förhållningssätt

Specialpedagogerna ser uppgiften man arbetar med som en gemensam angelägenhet för handledaren och den handledde, där båda parter har ett gemensamt ansvar.Handledningen blir ett samtal om den uppgift som den handledde arbetar med, där bägge parter frågar och svarar och där man tillsammans utforskar möjligheter och tolkningar. De handledda har möjlighet att fritt uttrycka sina synpunkter och bli förstådda utifrån sina egna intentioner. Handledaren och den handledde lyssnar och försöker förstå

varandra, och oenighet accepteras. Relationen mellan parterna är A och O, enligt specialpedagogerna. Grunden är ömsesidig kommunikation, respekt, delaktighet, förtroende och förståelse. Det som också tonar fram i utsagorna (se t.ex. nedan), utöver sådant som nya kunskaper och färdigheter som specialpedagogerna kan ha nytta av i framtiden, är förmågan att kunna se saker med andra ögon, vilket synliggör specialpedagogernas relationella lärande.Handledningsmötena har utgjort ett sammanhang som inbjuder till ömsesidig relation och kommunikation, något som man menar att handledarna och de handledda skapar i samverkan. De handledningserfarenheter som specialpedagogerna fått inbegriper just insikten i relationernas och kommunikationens betydelse samt respekt för individen.

Tack vare den relationsmässiga erfarenhet jag fått är det något som väckts inom mig som jag inte kan sätta ord på. Jag fick nytt sätt att tänka och det betyder mycket för mig som person och i rollen som specialpedagog. (57)

Tack vare den ömsesidiga kommunikationen uppstod lärandet för mig i ett sammanhang i ett möte och i den situation jag befann mig i. (17)

Handledningsmötena innebar att nya möjligheter öppnades för reflektion och gav dessutom en fördjupad kunskapssyn. Handledaren fick mig att växa. (5)

Det som binder samman utsagorna är betoningen på specialpedagogernas relationella lärande och utveckling.

Samtliga specialpedagoger är av den uppfattningen att konstruktiv kritik i handledningen har en viktig roll för det relationella lärandet. Flera utsagor handlar om innehållet i kritiken och hur denna framförs.

Kritiken ska motiveras och vara saklig. Den ska bana väg för nytänkande. Jag ser kritiken som en möjlig väg till något bättre och ett tankeutbyte. Kritiken får inte enbart vara läxande. Den ömsesidiga relationen banar väg för detta och här sätts respekten för varandra på plats. (9)

Det finns utsagor som visar att handledaren kan ändra perspektiv.

I början hade vi svårt att förstå varandra. Vi förstod inte språket – alldeles för teoretiskt. Det kostade oss tårar och mycket möda. Det krävdes långa samtal med vår handledare. Men efter den processen kom förståelsen och den blev bara djupare och djupare med tiden. Handledaren ändrade sig och satte sig in i vår situation och fick en förståelse för oss. En ömsesidig kommunikation där båda ger och tar är det viktigaste av allt i relationen. (32)

Som citatet illustrerar kom handledaren med tiden att vända sig utåt, mot den handledde, och började därigenom verka för att den ömsesidiga relationen hölls vid liv.

B) Frihet – styrning

Man kan urskilja ett spänningsfält som rör i vilken utsträckning handledaren ska styra och vilken grad av frihet som ska överlåtas åt den handledde. Specialpedagogernas uppfattningar är dubbelbottnade. De är införstådda med att arbetet ska bedömas. Problemet för dem verkar snarast vara vilken grad och typ av styrning som de kan acceptera på vägen dit.

Hur mycket vågar jag avvika från handledarens föreslagna åtgärder?
Arbetet ska ju trots allt bedömas. Vems arbete kommer det att bli – handledarens eller mitt? (49)

I en del utsagor framkommer det att specialpedagogerna vill att handledaren ska säga: Gör så här! Det kan tolkas som ett behov av en styrande handledare, men samtidigt vill specialpedagogerna vara självständiga.

Det är inte utvecklande om handledaren hela tiden säger hur man ska arbeta – men ibland är det bra när handledaren säger: Gör så här!
Man vill ju bli godkänd. (19)

Kategorin skulle kunna karaktäriseras som ett dynamiskt fält med pendling mellan yttre krav att uppfylla och inre krav att tillfredsställas. Det finns en stark äganderätt till det egna arbetet, och specialpedagogerna är medvetna

om att handledaren har den formella makten att godkänna eller underkänna. Det kan sägas handla om en konflikt i arbetsprocessen mellan beroende av handledarens godkännande och den handleddes strävan att vara fri från detta.

C)Handledning som förändrade roller

I denna kategori beskrivs hur handledaren och den handledde byter roller i handledningsmötena, både vad gäller innehåll och status. Utgångspunkten är den traditionella rollfördelningen mellan lärare och elev, där den förre ställer frågor och den senare svarar.

Jag ser den handledde som styrande genom att denna kommer med frågor och begär respons. Handledarens roll blir att reagera på detta. Skillnaden mellan hög och låg jämnades ut och jag och handledaren möttes som människor i en relation som var ömsesidig. (22)

Jag är fullt medveten om att handledaren har det formella ansvaret. Under en lektion är det läraren som kommer med stoffet. I handledning är det jag som kommer med stoffet och får respons av handledaren. Det är mera jag som leder. Förutsättningarna är annorlunda i handledning än under en lektion. (17)

Visst skulle man kunna argumentera för att denna kategori lika gärna kunde föras till *Frihet – Styrning*, men tyngdpunkten i utsagorna ligger på att specialpedagogerna ser sig som styrande; genom att det är de som kommer med frågor och begär respons av handledaren. Vad som skiljer denna kategori från den föregående är att det här inte råder något motsatsförhållande mellan *Frihet – Styrning*.

D)Distanserat förhållningssätt

Några specialpedagoger ger i huvudsak negativa omdömen om den handledning de fått, eller säger att de är direkt missnöjda. I de fallen hade handledaren och de handledda låg potential att mötas; relationen och kommunikationen dem emellan var knapphändig. De handleddas åsikter och erfarenheter efterfrågades inte. I utsagan nedan talar en specialpedagog om hur handledaren via sitt kroppsspråk markerar sitt avståndstagande.

Ansiktet avslöjar vad som finns i vårt inre, och genom blicken försöker vi fånga den andres respons.

Det viktigaste för mig i handledning är att det uppstår en relation och en kommunikation mellan handledaren och mig. Med relation menar jag en relation till uppgiften. Tyvärr fick jag aldrig uppleva detta. Totalt respektlös för mina idéer. Blev totalt ignorerad – tittade på klockan hela tiden, lyfte knappast blicken. Blicken avslöjade ”vad gör du här lilla vän”. Jag skämdes och mitt självförtroende sjönk. (50)

En del av specialpedagogerna menade att de tappade motivationen, när den ömsesidiga kommunikationen och relationen uteblev samt att de saknade förtydliganden från handledarens sida.

En handledare som inte är stödjande och som är väldigt självcentrerad har svårt att utgå från den handleddes perspektiv. Vi fick aldrig komma till tals och kände inget förtroende. Vi ville dessutom veta hur vi skulle komma vidare. Handledaren höll monolog hela tiden och talade mest om sin egen forskning. Handledaren var dessutom alltför teoretisk och vi kunde aldrig förklara vad vi menade. Handledaren tog allt för givet. Vi tappade motivationen och självförtroendet. Vi vågade inte lita på oss själva och vi fick aldrig någon positiv respons, eftersom kommunikationen uteblev. Någon relation uppstod aldrig. (10)

Enligt utsagan nedan uppstod aldrig någon ömsesidig kommunikation, eftersom handledaren inte efterfrågade de handleddas åsikter. De önskade sig dessutom en engagerad handledare som ville handleda av fri vilja.

När jag frågade något så kändes det som om handledaren tog det som kritik. Handledaren var så inkörd på sin egen forskning. Jag fick aldrig någon förklaring och någon utveckling och lärande skedde aldrig inom mig. En handledare måste våga dela med sig av sig själv och vara en engagerad handledare och vilja handleda. Det skedde aldrig någon tankeutveckling mellan mig och handledaren. (29)

Några specialpedagoger menade att samspelet mellan handledaren och den handledde uteblev, eftersom handledaren intog ett kategoriskt perspektiv.

Detta innebar att handledarens hjälp var direkt relaterad till de handleddas svårigheter.

Vi har i tre års tid diskuterat det relationella och kategoriska perspektiv. Vi var så inkörda på det relationella perspektivet och trodde att vår handledare såg detta som något självklart. Handledaren betraktade oss som elever med svårigheter. Samspelet uteblev eftersom handledaren såg bara våra brister. (4)

Utsagan nedan pekar på att det enligt specialpedagogerna finns en oro över att inte få kontinuerlig handledning.

En handledare måste ha tid till att handleda och ska dessutom vara tillgänglig. Vår handledare var mycket svår att få tag på och när vi träffades så handledaren att det fick gå fort eftersom denne hade så mycket att göra. Det uppstod ingen kommunikation och vi kunde aldrig testa våra idéer mot någon annan. Vi kände oss nervösa hela tiden. Vi hade önskat oss en engagerad handledare som ville handleda av fri vilja. (35)

Den senast nämnda kategorin visar således på bristande tillit i relationen till handledaren och/eller ointresse och respektlöshet från handledarens sida. Om inte förtroende och delaktighet utvecklas mellan handledaren och den handledde blir den ömsesidiga kommunikationen svårbemästrad och näst intill omöjlig. Handledaren utgår från sig själv och sin självbild samt avgränsar sig från omvärlden. Då sker inte heller specialpedagogernas relationella lärande. Det som enligt specialpedagogiska uppfattningar utmärker det relationella förhållningssättet mellan handledaren och den handledde återkommer här, men med negativa förtecken. De handledda ger endast uttryck för bristen på detta.

Teoretisk tolkning

Relationellt lärande som framträder i resultatet innebär bland annat en insikt hos specialpedagogerna om värdet av mellanmänniska relationer i handledningsmötena. De handledningserfarenheter som de allra flesta av specialpedagogerna fått i handledningsmötena inbegriper just föreställningen om relationernas betydelse samt vikten av ömsesidig kommunikation, delaktighet, förtroende och förståelse med respekt för varandra. Relationens betydelse

delse mellan handledaren och de handledda speglas av både nöjda och missnöjda specialpedagoger. Resultatet aktualiserar såväl det relationella som det punktuella perspektivet (von Wright, 2000).

von Wright talar inom det relationella perspektivet om den öppna människan, vilket här kan jämföras med handledarens *relationella förhållningssätt*. Handledaren har här förmåga att vända sig utåt, från sitt egocentriska jag, och dela en verklighet med de handledda. Här beskrev specialpedagogerna det tankesätt som de utvecklat, där varje part inom relationen förstod och hade förtroende för varandra. Intersubjektiviteten omfattade en ömsesidig förståelse, som skapades i det enskilda samtalet; ett delande som möjliggjorde att handledaren och de handledda möttes i en relation. Specialpedagogerna gav uttryck för ett relationellt lärande som inbegriper ett anorlunda och kvalificerat tankesätt samt en förändrad syn på kunskap och lärande. Detta kan ses som ett uttryck för att handledningsmötena gett upphov till situationer som för den enskilde individen inneburit nya perspektiv och erfarenheter. För att handledaren ska främja ett relationellt lärande måste han/hon, enligt specialpedagogerna, själv stå i relation till den handledde.

Ur det relationella perspektivet tänker sig von Wright individen som existerande inom de mellanmänniskliga relationer som denne ingår i. Individen har för handledaren inget förutbestämt jag utan bryter in som subjekt inom relationen. Ur det perspektivet växer bilden av individen fram genom den samtalsrelation som handledaren och den handledde bygger upp gemensamt. Genom att inta ett relationellt förhållningssätt såg handledaren den handledde som ett Vem i ständig förändring, i motsats till att uppfatta den handledde som ett Vad.

Konstruktiv kritik behövs, menade specialpedagogerna. Vad de tog avstånd från var den osakliga, destruktiva kritiken. Kritikens positiva sidor var att det möjliggjorde tillfällen till lärande. Det *distanserade förhållningssättet* som, enligt specialpedagogerna, framtonade hos några handledare kan liknas vid vad von Wright (2000) kallar den slutna människan inom det punktuella perspektivet. Handledaren och de handledda framstod i dessa situationer som lösryckta från varandra, och handledarens separata själv stod i fokus. Man kan säga att handledaren här hellre såg sig i termer av *jag* än *mig*, och att

subjektiviteten således blev liktydig med ”det jag har inom mig”. Handledarna hade i dessa fall gett uttryck för en avsikt att handleda på egna villkor. De handledda kom inte till tals på grund av att handledaren höll monolog och var alltför teoretisk. Handledaren tog exempelvis för givet att alla var bekanta med viss fakta, trots att fallet ofta inte var så. De handledda läste av vad handledaren tyckte och tänkte om dem utan att denne behövde säga något, och de handleddas reaktion blev utifrån gesten och inte utifrån vad handledaren öppet uttalade. Detta medförde att självförtroendet sjönk hos vissa av de handledda. Flertalet av de missnöjda specialpedagogerna tappade motivationen. Motivation är enligt von Wright (2000) inte en egenskap hos individen utan en följd av de erfarenheter man gjort och den respons man får eller inte får.

De handledda efterfrågade mer tid och att handledaren skulle vara tillgänglig. Enbart tillgänglighet var dock inte tillräckligt, utan de önskade sig en engagerad handledare som ville handleda av fri vilja. Tid och tillgänglighet är faktorer som belyser hur relationerna är inbäddade i organisatoriska sammanhang, som sätter gränser för vad handledaren kan åstadkomma inom givna ramar.

Utsagorna i kategorin *Frihet och styrning* skulle kunna sammanfattas med två begrepp: bedömning och beroende. Det uppstod en konflikt hos de handledda mellan att vara beroende av handledaren som bedömare och kravet på att få gå sina egna vägar. Detta framställs ofta som en av handledningens kärnpunkter. Här tycks det uppstå en pendling mellan handledarens relationella och distanserade förhållningssätt. Troligen är det inte särskilt fruktbart att i handledningen fastna i diskussioner om värdet av beroende eller oberoende. Det kommer alltid att finnas en asymmetrisk maktrelation mellan handledaren och de handledda i den meningen att handledaren på slutampen avgör godkännandet.

Kategorin *Handledning som förändrade roller* beskriver hur ett antal specialpedagoger upplevde sin handledning som att gamla och invanda lärar- och elevroller förändrades, och detta gällde även den traditionella maktfördelningen. Eftersom det självständiga arbetet innebar ett problem som skulle lösas, så kunde inte handledaren sitta inne med det färdiga svaret. Dessutom var det

den handledde som kom med frågorna. Handledarens roll blev att ge svar och reagera på dessa frågor.

Konklusion

Resultatet kan tolkas som att subjektet inom varje relation kan inta ett förhållningssätt som får betydelse för relationen i handledningsmötena. Subjektiviteten bildas och uttrycks i de handlingar som framträder i de pågående relationsprocesserna. Ursprunget till människans individualitet finns att upptäcka i kommunikationen mellan människor, där intersubjektiviteten blir till en kommunikativ process av meningsskapande. När handledaren ser sig själv som en del av de handleddas lärande och relation, har denne intagit det relationella förhållningssättet. Individen ses som varande i utveckling, och i betraktarens ögon ses individen utifrån sin relation till andra. Att inte mötas som öppna människor (von Wright, 2000) leder till att det pedagogiska handledningsmötets potential som intersubjektiv meningsskapande process och lärtillfälle, som kan ge ökad kunskap och berika de handledda, försvåras eller omintetgörs.

Förmågan att distansera sig från sina egna förutfattade meningar blir i yrkesrollen en viktig aspekt för att kunna göra en perspektivväxling utifrån den handleddes synsätt och situation. En förutsättning för gemensam handling är förmågan att sätta sig in i en annan persons situation. Handledare och den handledde kan då mötas genom ömsesidig kommunikation och tillsammans dela den verklighet som skapas inom mötet. Det är viktigt att poängtera att handledaren och den handledde inte enskilt och på förhand kan bestämma hur mötet och samtalet kommer att bli, utan det är deltagarna som gemensamt skapar detta möte. Handledaren som möter den handledde ingår, enligt von Wright (2000), i en meningsskapande social process, vilket innebär att själva situationen bidrar till att konstruera och upprätthålla de båda deltagarnas subjektivitet. Om kunskapsutveckling ses som något som sker i relation mellan individerna, innebär det också att handledaren av didaktiska skäl har att efterfråga de handleddas uppfattningar. Genom att flytta tyngdpunkten från det enskilda subjektets ensamhet till intersubjektivitetens skapande kraft menar von Wright (2000) att pedagogiken kan finna nya vägar.

I denna studie har von Wrights tankegångar visat sig användbara. De har bidragit till att belysa hur handledaren och den handledde förhåller sig till varandra i handledningsmötena samt den stora betydelse som subjektivitet som del av intersubjektivitet har. Det nära mötet, ansikte mot ansikte, har genererat såväl positiva som negativa upplevelser hos specialpedagogerna. Å ena sidan har det fötts känslor av utsatthet, och å andra sidan har det skapats öppningar för personlig utveckling och relationellt lärande. Att relationen mellan handledaren och de handledda är en av de grundläggande betydelseerna i handledningsmötena betonas i praktiskt taget all litteratur som jag har tagit del av. Detta stämmer väl överens med den här redovisade studien och överhuvudtaget med mina erfarenheter. Det är dock viktigt att framhålla att relationen aldrig bör gränsa till terapi. Det finns djupare skäl att studera vad handledning ska syfta till, vad handledarens professionalism innebär med ett mer relationellt förhållningssätt till aktiviteten.

Referenser

- Allan, B. (2010). *Supporting Research Students*. London: Facet Publishing.
- Appel, M. & Bergenheim, Å. (2005). *Reflekterande forskarhandledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Bergenheim, Å. (2001). *Inspirationskälla, föredöme, tränare och kollega*. Umeå: Universitetspedagogiskt centrum.
- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at the University*. Maidenhead: Open University Press.
- Bjuremark (2007). The Relationship between Supervisor and Doctoral Students: Lasting Longer than an Average Marriage in Sweden? I T. Popkewitz, K. Petersson, U. Olsson & J. Kowalczyk (Eds.), *"The future is not what it appears to be": pedagogy, genealogy and political epistemology* (pp. 84-104). Stockholm: HLS Förlag.
- Bryman, A. (2011). *Sambällsvetenskapliga metoder*. Malmö: Liber.
- Gerrevall, P. (1992). *Högskolestuderandes erfarenheter av självständigt arbete*. Lunds Universitet: Pedagogiska institutionen.
- Hagman, L-P. (1994). *Om handledning på högskolenivå – Reflektioner kring en litteraturstudie*. Pedagogisk Utveckling Nr 126, serie A. Kristianstad: Högskolan.
- Hagman, L-P. (1996). *Handledning ur studerande-perspektiv*. Rapport nr 3, Kristianstad: Högskolan.
- Hagström, E. (2005). *Meningar om uppsatsskrivande i högskolan*. Örebro: Universitetsbiblioteket.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2008). *Forskarhandledaren*. Lund: Studentlitteratur.
- Högberg, M., Eriksson, Å., Bäcklund, I. & Gustafsson, C. (1999). *Mästarprov eller mardröm?* Högskoleverket.
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: an introduction to its methodology*. Thousand Oaks, Calif: Sage.
- Lauvås, P & Handal, G. (2001). *Handledning och praktisk yrkesteor*. Lund: Studentlitteratur.
- Lendahls Rosendahl, V. (1998). *Examensarbetets innebörder*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lindén, J. (1998). *Handledning av doktorander*. Nora: Nya Doxa.
- Lindén, J. (2005). Handledning. I M. Larsson & J. Lindén (Red.), *Handledning – perspektiv och erfarenheter* (s. 11-28). Lund: Studentlitteratur.
- Lundman, B. & Hällgren Graneheim, U. (2008). Kvalitativ innehållsanalys. I M. Granskär & B. Höglund-Nielsen (Red.), *Tillämpad kvalitativ forskning inom hälso- och sjukvård* (s. 159-172). Lund: Studentlitteratur.

- Lönn Svensson, A. (2007). *Det beror på. Erfarna forskarhandledares syn på god handledning*. Borås: Högskolan i Borås.
- Näslund, J. (1999). *Uppsatshandledning: många frågor och några svar*. CUP:s Rapportserie, (3). Linköpings Universitet.
- Persson, R. (2004). *Vetenskaplig handledning*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, A-E. (2012). Specialpedagogers uppfattningar om god handledning. *Specialpedagogiska rapporter och notiser*. Nr. 8. Kristianstad: Högskolan.
- Rugg, G. & Petre, M. (2004). *The Unwritten Rules of PhD Research*. Maidenhead: Open University Press.
- SFS (2007:638). Svensk Författningssamling. *Förordning om ändring i högskoleförordningen*.
- Skarakis-Doyle, E. & McIntyre, G. (2008). *Western Guide to Graduate Supervision*. The University of Western Ontario: Teaching Support Centre.
- Wiiand, T. (2005). *Examination som vägvisare*. Uppsala: Universitet.
- Wisker, G. (2005). *The Good Supervision*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- von Wright, M. (2000). *Vad eller Vem?* Göteborg: Daidalos.
- von Wright, M. (2009). *Initiativ och följsamhet i klassrummet*. Rapporter i pedagogik. Nr. 15. Örebro: Örebro Universitet.

5) Relationella avtryck och specialpedagogiska perspektiv i fritidshemmets praktik

Berit Willén Lundgren & Peter Karlsudd

Inledning

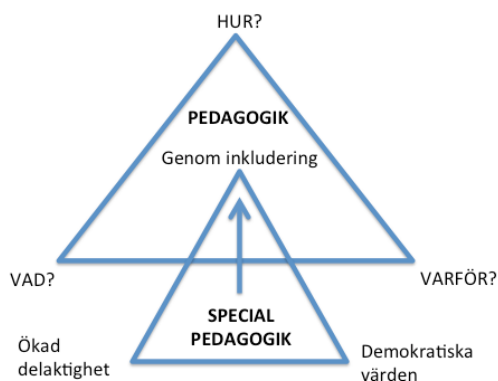
Detta kapitel beskriver blivande fritidslärares syn på betydelsen av relationsmedvetenhet i det pedagogiska arbetet med eleverna och hur en sådan medvetenhet kan komma till uttryck i (special)pedagogiska handlingar i fritidshemmen. Utgångsläget är en undersökning som genomfördes vid Linné-universitetet våren 2012. De studerande har, i en specialpedagogisk delkurs, problematiserat läraruppdraget med fokus på att kunna möta barns olikheter i en pedagogisk verksamhet. Spänningsfältet mellan kunskapsuppdraget och det sociala uppdraget har särskilt uppmärksammats med hjälp av relations-teoretiska begrepp som de studerande under kursens gång har försökt att identifiera och gestalta genom att ge exempel på konkreta yrkeshandlingar. Resultatet av denna utbildningsintention kommer att problematiseras i följande kapitel.

Specialpedagogik och fritidshem

Att skolbarnsomsorg ska vara till för alla barn har framhållits under de fyra senaste decennierna. De barn som behöver särskilt stöd i sin utveckling ska med förtur anvisas plats. Inget barn kan nekas plats i fritidshem för att barnet anses för svårt handikappat eller med hänvisning till bristande kunskaper eller resurser. I dag ingår fritidshemmen i ett samlat utbildningssystem och verksamheten bedöms utgöra en viktig del i utbildningssystemet. Beto-

ningen på lärande har accentuerats och fritidshemmet förväntas, med utgångspunkt i de allmänna råden och skolans läroplan, samverka med förskoleklass och skola (Skolverket, 2007; Karlsudd, 2011a). Tanken att ge barn med funktionsnedsättningar en plats i skolbarnsomsorgen är att de ska stimuleras av den positiva miljö som fritidshemmet utgör. För många barn är en allmänt god kvalitet på fritidshemsverksamheten en tillräcklig och viktig stimulans. För andra kan det vara nödvändigt med särskilda stödinsatser som personalförstärkning till enskilt barn eller barngrupp men även som stöd i form av konsultation från specialpedagog och handledning för personalen. Att inkludera alla barn är ett tydligt ideologiskt mål i fritidshemmets verksamhet.

Fritidshemmets mål möter barnens mångsidiga förmågor och erbjuder andra alternativ för lärande än vad skolan gör. Verksamheten omfattas inte av de jämförelsevis detaljstyrande mål som gäller för skolan, vilket underlättar för att skapa en inkluderande verksamhet. Snäva gränser för normalitet och höga krav på kognitiva färdigheter i skolan har visat sig leda till negativa konsekvenser då allt fler elever förs bort från gemenskapen till segregering undervisning främst inom skolans verksamhet (Karlsudd, 2011b). Att i detta läge låta specialpedagogiken formulera och utveckla sin egen pedagogik är olyckligt, då skiljelinjen blir än mer framträdande. Utgångspunkten måste vara att det finns en generell pedagogik där en gemensam värdegrund är applicerbar på alla barn och ungdomar. En fusion av pedagogik och specialpedagogik skulle sannolikt gynna den verksamhet som strävar mot likabehandling.



Figur 1. "Den önskvärda fusionen".

Den relationella (special)pedagogiken

Internationell och nationell forskning har identifierat två polariserade specialpedagogiska perspektiv på förhållningssättet till skolsvårigheter, det kategoriska och det relationella. Det kategoriska perspektivet ser svårigheterna som individbundna och utgår från förklaringsmodeller som kan kopplas till medicinsk forskning och psykologisk testteori. Det relationella perspektivet, i den andra polen, kopplar svårigheterna till undervisningens oförmåga att nå alla elever. Detta perspektiv använder sig huvudsakligen av sociologiska och relationsteoretiska förklaringsmodeller (Dyson & Millward, 2000; Nilholm, 2006; Persson, 2001; Skidmore, 2004; Skrtic, 1995; Thomas & Loxley, 2001).

Genom att den specialpedagogiska verksamheten måste blir mer inkluderande med en social och relationsinriktad verksamhet, kan den lämna de exkluderande rummen (Helldin, 1997). Liksom Helldin pekar Westling Allodi (2002) på ökningen av differentierade grupper i skolan. De segregerade grupperna verkar huvudsakligen fungera som stöd och skydd för elever som upplevs som annorlunda eller för att skydda övriga elever från olikheter. Nordin Hultman (2004) belyser i sin avhandling hur skolans pedagogik kan orsaka vissa av de problem som den anstränger sig för att avhjälpa. Personalen borde därför flytta blicken från egenskaper, utvecklingsnivåer och tidigare erfarenheter som lätt leder till "felsökningsstrategier" mot ett synsätt som mer ser barns och ungas förmågor som föränderliga i relation till olika pedagogiska miljöer.

Problematiken ovan kan kopplas till begrepp som beskriver pedagogiska miljöer som antingen snäva eller vida verksamheter (Karlsudd, 2002). Principen för den snäva verksamheten i skolan är att sätta prestationer och förmågor i centrum. Detta kan leda till att undervisningen koncentreras kring avvikelser och svårigheter. Den vida verksamheten däremot vilar på ett medvetet yrkesetiskt förhållningssätt som innefattar alla elevers lika värde oavsett förmåga och prestation. Här sätts etik och solidaritet i främsta rummet, vilket lättare leder till en fokusering på möjligheter i undervisningen. Att konkret kunna arbeta för en inkluderande skola, som kan möta den heterogena gruppen, handlar ytterst om en relationsmedveten pedagogik (ibid.). Rosenqvist (2007), som reflekterar över några aktuella specialpeda-

gogiska forskningstrender, menar att det vida och relationella perspektivet är på tydlig frammarsch nationellt. Det är ett perspektiv som visar intresse för undervisning som kan möta alla elever. Intresset öppnar för en flexibel och självförnyande förmåga på konkret skolnivå med fokus på både organisation, grupper och individer. Det vida och relationella perspektivet lyfter därmed, enligt författaren, fram frågor om diskrepansen mellan verklighet och ideologiska värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet.

Aspelin (1999), som i avhandlingen *Klassrummets mikrovärld* har hämtat sin empiri från gymnasieskolan, finner att lärare-elev-relationen i en produktiv undervisning kännetecknas av en mellanmänsklig kommunikation där aktörerna möts som konkreta subjekt. Lärandemiljön har en atmosfärisk täthet där det visas respekt för kunskapen, gruppen och individen. Läraren och eleverna är intresserade av ämnet och av varandra, samtidigt som de är befriade från en känsla av kontroll och prestationstvång. Detta leder enligt författaren till en optimal differentiering mellan de olika inblandande individerna. Differentieringen främjar solidaritet och stolthetskänslor som är viktiga faktorer för att både kunna bli "något" och "någon" i undervisningssituationen (ibid.).

Lärarens relationsarbete i undervisningssammanhang är viktigt för att kunna främja en högre måluppfyllelse som gynnar både elevernas sociala och kunskapsmässiga utveckling (Frelin, 2010). Den medmänskliga läraren fyller de flesta kriterierna för ett professionellt yrkesutövande. Detta kräver en förmåga att kunna möta skillnader på ett vidsynt och fördomsfritt sätt genom en öppen kommunikation med eleverna. Relationer präglade av jämlikhet och skillnader behöver inte leda till problem utan kan mer ses som en utbildningspotential. Lärarens arbete handlar därmed ytterst om att kunna hantera den relationella dimensionen. Detta borde därför vara ett angeläget utbildningsinnehåll inom lärarutbildningen. Vidare visar Frelin att relationsarbetet inte skiljer sig nämnvärt åt mellan förskollärare och gymnasielärare. Författaren betonar också att lärarens relationsarbete är en omfattande, skör, krävande och dynamisk process, som inte tillräckligt har uppmärksamats och därtill är underteoretiserad inom forskningen (ibid.). Med dessa argument är det angeläget att i fritidslärarutbildningen fokusera på dels de relationella perspektiven, dels den vida verksamheten i ett arbete som vi i detta kapitel vill benämna "värderationell". Med detta begrepp

markeras värden som solidaritet, jämlikhet och delaktighet tydligt. Det är dessa värden som är utmärkande för den relationella specialpedagogiken.

I möte med praktiken

Det finns givetvis skillnader mellan olika kommuners fritidshemsverksamheter. De barn i behov av särskilt stöd som i en kommun placeras i en integrerad verksamhet kan i en annan kommun betraktas som en placering som inte innefattas i de reguljära fritidshemmens uppdrag (Karlsudd, 2012). För några fritidshem är det naturligt att inkludera barn i behov av särskilt stöd i verksamheten och där råder en tydlig värdegrund och ett förhållningssätt som kan definieras som värderelationellt. Personalen här tycker det är viktigt att barn som har diagnosen utvecklingsstörning, många gånger barn från särskolans verksamhet, få gå på ”vanligt fritis” och ledningen ser inkluderingen som en viktig princip för verksamheten. På andra fritidshem är inkluderingstanken långt ifrån rådande.

Det finns dock klara tecken på att utvecklingen är på väg mot en exkluderande specialpedagogisk positionering. I en enkätundersökning som genomfördes i två län (19 kommuner) 2011 visade det sig att antalet elever med kognitiva funktionshinder i segregerad verksamhet hade ökat med 375 % sedan samma mätning gjordes 13 år tidigare (Karlsudd, 2011a). Med dessa siffror som underlag förefaller det som om fritidshemmen har tappat en stor del av sitt ansvar för att i en gemensam verksamhet innesluta alla barn. Den ökade segregation som skett inom skolan har replikerats i fritidshemmens verksamhet. Helt klart är att ekonomi och omstrukturering av verksamheten har spelat en avgörande roll i detta sammanhang. Barngruppens storlek och en förändrad syn på undervisningsuppdraget är ytterligare orsaker. Det ligger nära till hands att ställa frågan om det specialpedagogiska relationella förhållningssätt och den ideologi som enligt styrdokumentet ska vara vägledande för fritidshemmets verksamhet har försvagats.

Den högskoleförlagda utbildningspraktiken

Lärarytbildarens huvudsakliga uppgift menar Biesta (2006) är att försöka utmana de studerande genom att konfrontera dem och ställa svåra frågor som kan ha en djupgående, omvandlande och störande effekt. Utbildningen

kan börja först när individen är villig att ta en risk att förändras. Förändring är en process som genom utforskande frågor kan visa vem jag är och var jag står gällande olika fenomen och problem. Denna utgångspunkt har varit vägledande för arbetet i det kursprojekt som beskrivs i detta kapitel. Det är tyvärr inte ovanligt att deltagarna i en yrkesutbildning blir objekt som får möta träning i receptivitet och anpassningsförmåga (Alsheimer, 2004). En sådan träning ger en instrumentell utbildning som motverkar bildning och kritiskt tänkande. Denna konsumtionistiska syn på kunskap kan resultera i att den studerande får lära känna en mer föreskrivande än utforskande undervisning (Persson, 2007). Vetenskaplig reflektion och praktisk yrkesutövning integreras inte under utbildningen. En utbildning baserad på utvecklingsinriktat lärande däremot, menar Ellström (2004), kan främja ett klimat som uppmuntrar till kritisk reflektion samt tolerans för osäkerhet och olikheter i uppfattningar. Förmåga till kritiskt och analytiskt tänkande visar på en nyfikenhet för variation och mångfald. Sådant tänkande kan öka den emancipatoriska lärandepotentialen under utbildningen och generera nya processer som i förlängningen kan förändra attityder och handlingar. I föreliggande projekt har det utvecklingsinriktade lärandet varit vägledande. Projektet har därigenom en tydlig koppling till examensmål om värderingsförmåga och förhållningssätt inom grundläraiprogrammet. I de allmänna målen finns exempelvis krav på att visa självkännedom och empatisk förmåga samt göra bedömningar utifrån etiska aspekter med särskilt beaktande av de mänskliga rättigheterna. En central fråga i den här studien har därmed varit att försöka synliggöra hur dessa examensmål kan främjas i den högskoleförlagda utbildningspraktiken.

Metod och datainsamling

Fritidspedagogutbildningen har sedan tillkomsten gett stort utrymme för kunskaper om barn som av olika orsaker hamnar i svårigheter. Fritidspedagogerna/fritidslärarna intar härigenom ofta rollen som de ”utsatta barnens” företrädare (Karlsudd, 2011a). Det kan därför vara intressant att undersöka hur blivande fritidslärare ser på sitt undervisningsuppdrag. Är inriktningen relationell eller kategorisk? Vilka ideal och intentioner har dagens studenter införlivat och hur ser de på möjligheterna att leva upp till dessa? För att undersöka de blivande fritidslärarnas syn på dessa frågor fick studenterna, under utbildningens tredje termin, en uppgift i den obligatoriska kursen

Specialpedagogiskt förhållningssätt 7.5hp. Uppgiften bearbetades i olika steg både individuellt och i gemensamma seminarier. Syftet med uppgiften var att utveckla en ökad förståelse för det relationella perspektivets utmaningar med en koppling till professionella yrkeshandlingar i fritidshemmets verksamhet. Efter att de studerande läst den obligatoriska litteraturen (Aspelin & Persson, 2011; Ahlberg, 2007; Rosenqvist, 2007) formulerade var och en av dem ett skriftligt underlag för att vid ett efterföljande seminarium presentera texterna för varandra.

I uppgiftens inledande del analyserade de studerande verksamheterna med hjälp av begreppen social respektive kunskapseffektiv inriktning (Aspelin & Persson, 2011). Till detta kopplades uppgiften att beskriva och reflektera över skillnaden mellan de specialpedagogiska perspektiven som benämns kategoriskt respektive relationellt (Ahlberg, 2007; Asp-Onsjö, 2010). I uppgiften uppmanades de studerande att ge konkreta exempel på hur relationell pedagogik kan gestaltas med koppling till aktiviteter, innehåll och attityder i arbetet på fritidshemmet.

Efter seminarietillfället reflekterade de studerande skriftligt och i jagform i något som kan liknas vid en metabetraktelse över upplevelsen av det relationella perspektivets utmaningar. I beskrivningarna gavs exempel på konkreta pedagogiska yrkeshandlingar som kan kopplas mer eller mindre starkt till ett relationellt specialpedagogiskt förhållningssätt i det vardagliga arbetet på fritidshemmet. Exempelen visade en variation av yrkeshandlingar som kan mediera olika värden och förhållningssätt i den kommande professionen (Willén Lundgren, 2010; Karlsudd, 2011b). Uppgiften genomfördes av 34 studerande med könsfördelningen 24 kvinnor och 10 män. När det gäller att bedöma uppriktigheten i studenternas uppgifter, är det svårt att med säkerhet fastställa om beskrivningar och reflektioner är helt valida. Men då vi som undervisande lärare följt diskussionerna vid seminarier och vid mer informella tillfällen gör vi bedömningen att studenterna känt sig trygga att ärligt uttrycka åsikter och tankar.

Resultat och analys

I en första induktiv analys av de metareflektioner som de studerande hade lämnat kom fyra kategorier att bli tydliga, nämligen: 1) *fritidshemmet en demo-*

kratisk mötesplats 2) fritidspedagogiken kan realisera ett inkluderande arbetssätt 3) barnets rätt till lärande och utveckling 4) fritidsläraren och relationell pedagogik. Redovisningen nedan följer i stora drag denna indelning. I de skriftliga utsagor som informanterna synliggjorde handlade övervägande delen om aspekter kopplade till det sociala uppdraget och de aktiviteter som bygger upp utbildningens vardagliga liv. Utbildningen definieras i föreliggande kontext som fritidshemspedagogik.

Styrdokumentens intentioner och de traditioner på vilka fritidshemspedagogiken vilar blir mycket tydliga i studenternas texter. Många uttrycker en längtan att få ta sig an det kommande yrkesarbetet med ett relationellt och inkluderande förhållningssätt. Ett fåtal uttrycker en oro över de villkor som råder för kommande uppdrag men tvekar inte över sitt yrkesval.

1) Fritidshemmet en demokratisk mötesplats

De värden som enligt de studerande ska genomsyra verksamheten blir klart uttalade i ett stort antal formuleringar kring demokrati och delaktighet. Formuleringar som "att alla ska vara med", "lära av varandra" samt "undvika kategorisering, stämpling och särskiljning" är exempel på informanternas pedagogiska viljeinriktning. Många ger uttryck för att en heterogen grupp skapar en naturlig helhet.

Det förekommer rikligt med utsagor som kan kopplas till en yrkesetisk medvetenhet med avseende på det sociala och politiska uppdraget. Följande citat betonar ett personligt och existentiellt ansvar för att främja en human utbildning på fritidshemmet.

Förståelse och respekt kan byggas.

På fritis vet man vem du är.

Vi kan göra betydande skillnad i sociala mål som inlevelse, empati och solidaritet.

Här finns också formuleringar som innehåller ord som "acceptans" och uttryck som "alla har vi våra brister" eller "göra små justeringar". Med tanke på den sista formuleringen kan vi märka en viss dissonans i resonemanget då det är en skillnad mellan att acceptera ett barn sådant som det är och att

acceptera barnets brister. Att konstatera brister och därefter inta ett accepterande förhållningssätt kan vara ett uttryck för en snäv normativ hållning.

2) Fritidspedagogiken kan realisera ett inkluderande arbetssätt

De arbetssätt som de studerande förordar vilar på en vidgad syn på kunskapsbegreppet. Informanterna markerar tydligt att samtal och estetiska uttrycksformer är en viktig grund för utveckling. Bild, drama och musik anser de är viktiga verktyg i fritidshemmet när det gäller att främja en positiv utveckling. Kreativa förmågor och praktisk kunskap borde därmed värderas högre än de gör idag, menar en del studerande. Misstroende mot skolans verksamhet syns i ett flertal av de studerandes svar.

Skolan är fyrkantig på många sätt och fritidshemmet ser jag mer som en cirkel.

Tänk att få känna doften av nybakat bröd på fritis än att sitta i en kall och kal matsal som ekar tomt.

Att skapa förtroendefulla relationer med eleverna menar de studerande är viktigt, vilket tydligt implicerar en socialt orienterad verksamhet. De betonar vikten av att ge utrymme för en "mångfald av inlärningsstilar", "att lyssna", "samtala" och "samarbeta" i det vardagliga arbetet. Några respondenter vill försvara barnens egna val och värna om den fria tiden som de menar har ett högt meningsfullt värde för elevernas välbefinnande, vilket följande citat belyser.

Den fria tiden ska vara fri.

Låt eleven njuta och bara vara när det kommer till fritids.

Nära nog samtliga texter ger stöd för inkluderingstanken. Ord och uttryck som "samverka", "inte stämpla eller särskilja", "mix är bra" "alla lär av varandra" "social gemenskap", "delaktighet" "respektera alla" och "individualisera" förekommer rikligt. I citatet nedan ger en student ett tydligt exempel på hur en fritidslärare arbetar med en inkluderande hållning.

Lisa har svårt att simma och känner sig utanför när de andra badar. Då ropar fritidsläraren att jag vill se det snyggaste hundsimmet i dag

när vi badar. På detta sätt blir Lisa på ett roligt och inkluderande sätt med i leken.

Många menar att det som i skolan kan uppfattas som problem inte innebär några svårigheter på fritidshemmet. Detta kan härledas till ett relationellt specialpedagogiskt perspektiv eftersom det kopplar svårigheterna till verksamhetens oförmåga att möta elevers olikheter.

På fritids upplevde vi inte alls detta problem utan det var en go kille som barnen ville leka med, vi fanns i bakgrunden för att stötta vid behov men detta behövdes inte.

Den avslutande kommentaren som redovisas i denna kategori kan ses som en typisk beskrivning av en inkluderad verksamhet.

Det är inte barnet som ska anpassa sig. Jag är helt övertygad om att alla barn kan vara med på det som händer i fritidshemmet.

3) Barnets rätt till lärande och utveckling

Att varje enskilt barn är unikt och att det har olika behov är något som framhålls med enfaset. Att barn lär och utvecklas i olika takt är också något som betonas.

En stor del av informanterna påpekar att barn i dag utsätts för mycket press och stress, vilket de menar är ett resultat av en alltför kunskapseffektiv inriktning. En informant är mycket kritisk till en ibland överdriven testhysteri som kan råda på vissa skolor.

Stämpla, stämpla, det är bättre att de börjar jobba på POSTEN.

Bland några få informanternas utsagor finns det spår av en kunskapseffektiv hållning till arbetet i fritidshemmet och det finns även tankar som att elever med svårigheter ytterst förklaras som en brist hos individen, vilken utifrån en mer distansierande subjekt-objekt relation ska "rättas" till av läraren.

Lärarens uppgift är att fokusera på sin kunskap och den kompetens som det ska lära ut till eleverna.

En informant visade sig utifrån egna erfarenheter vara missnöjd med den socialt orienterade verksamhet som hon mött på låg- och mellanstadiet. Hennes läs- och skrivsvårigheter negligerades av lärarna vilket ledde till att hon vid mötet med högstadiekulturen fick "en mindre chock". Detta är något som präglat studentens yrkesval och studieinriktning vilket följande citat bekräftar.

Jag vill hjälpa barnen så de inte får samma helvete som jag har genomgått.

Några av de studerande lyfter fram berättelser där de vittnar om hur de själva blivit kränkta och nedvärderade i skolan. Uttryck som "barnens intresse ska styra", "utgår från barnens nivå", "alla är unika", "du är bra som du är" och "vi är inte stöpta i samma form" leder tankarna till ett i specialpedagogisk mening relationellt perspektiv. Det är en yrkesetisk princip att läraren inte får diskriminera en elev utifrån förmåga och prestation.

4) Fritidsläraren och relationell pedagogik

Det finns några exempel i materialet som kan kopplas till intentionen att verka för en relationell pedagogik i fritidshemmet. Detta förhållningssätt anses kunna svara upp mot lärarens kunskapsmässiga och sociala uppdrag i det professionella yrkesutövandet. De konkreta pedagogiska exempel som informanterna delger i materialet betonar fritidshemmets styrka att kunna bygga på det informella lärandet i det vardagliga arbetet tillsammans med eleverna. Det blir ett lärande som naturligt växelverkar mellan inslag av socialt och kunskapsinriktat arbete. En planerad verksamhet som bakning, menar en informant, har samma erbjudande. Två andra studerande betonar att fritidshemmet genom sina praktiska aktiviteter har en hög lärandepotential med koppling till matematik och pågående läsutveckling.

Genom deras lek är det en utmärkt chans att hjälpa eleverna att få större förståelse för matematiken.

Varför inte plocka fram leksakskataloger, klippa ut ord och bokstäver? Samtidigt som jag som lärare är medveten om att här utgår jag från en analytisk helordsmetod.

Avslutningsvis är det en respondent som betonar betydelsen av att socialt och kunskapsinriktat arbete måste vara i balans. En obalans åt det ena hållet riskerar att utveckla en flummig lärare som bara glider omkring medan en obalans åt det andra hållet kan utveckla en egocentriskt planerande lärare som bortser från kravet på elevinflytande. För att motverka dessa risker menar den studerande att läraren måste vara närvarande i situationen med ett öppet sinne, vilket beskrivs med följande metafor.

Det är som att gå på en knivsudd. Då håller man sig vaken.

Diskussion

När texterna har analyserats utifrån dikotomierna socialt inriktat respektive traditionellt kunskapsintensivt lärande, representerar i stort sett alla utsagor det först nämnda. I informanternas metareflekationer finns en mängd relationella avtryck som visar på betydelsen av att verka för en inkluderande verksamhet tillsammans med barnen. De flesta utsagorna i materialet utgår från ett tydligt specialpedagogiskt relationellt förhållningssätt och betydelsen av hur detta lättare kan möta elevers olikheter i den heterogena gruppen. Vidare delger många av de studerande egna erfarenheter gällande vikten av en vidgad syn på normalitetsbegreppet. Den vidgade synen kan i en pedagogisk verksamhet motverka diskriminerande attityder som grundas på förmåga och prestation. En intressant fråga blir därmed hur avgörande den egna personliga erfarenheten från skolan egentligen har varit för valet av yrkesutbildning. Har merparten av de studerande negativa erfarenheter från skolan? Är det därför de har valt att i framtiden arbeta inom fritidshemmet? Informanternas uttryckta intentioner för sin professionella verksamhet kopplas övervägande till sociala mål och värden. Några få studerande betonar fritidshemmets potential att kunna integrera arbetet med sociala och kognitiva mål, en ansats som svarar upp mot en relationell pedagogik.

Fritidshemmets verksamhet värderas högt av de studerande och de känner en stolthet inför det kommande yrket. Denna stolthet kan mellan raderna ibland tolkas som att de blivande fritidslärarna menar att de har större möjlighet att möta barns olikheter i sin verksamhet än vad lärarna i skolan har. Möjligheten kan uppfattas som en potentiell bro för lärarna i det gemensamma utbildningssystemet där de tillsammans kan bli mer framgångsrika i

sitt uppdrag. Fritidshemmet som delar samma läroplan som skolan blir därmed ett viktigt komplement till skolans verksamhet. En annan tolkning skulle kunna vara att den skillnad som uttrycks riskerar att cementera negativa inlåsningseffekter som exempelvis att fritidslärarna upplever sig själva som en motkultur snarare än som ett komplement till skolan, vilket kan försvåra det gemensamma uppdraget för de professionella att samarbeta för en likvärdig utbildning för alla elever (Skolverket, 2007).

En annan aspekt i materialet är att en del studerande i sina utsagor hänvisar till negativa erfarenheter från den egna skoltiden. Denna hållning implicerar att fritidsläraren kommer att kunna hjälpa alla knepiga elever och att de kommer att se upp till sin fritidslärare. Det är ett ganska oproblematiskt och naivt förhållningssätt inför det kommande läraryrket. Det andra förhållningssättet som visar sig i materialet är mer dialogiskt, vilket betyder att den studerande visar på betydelsen av en kommunikativ och demokratisk kompetens. Här betonas etiska aspekter och professionella yrkeshandlingar utifrån en medveten intersubjektivitet. Fritidsverksamheten är inte ett ensamprojekt utan ett gemensamt socialt samhälleligt uppdrag utifrån en ämbetsmannaroll. Liknande resultat visar sig också i en studie som hämtat sin empiri från blivande lärare mot grund- och gymnasieskolan (Willén Lundgren, 2010).

Fritidshemmet har inga egna mål utan följer samma mål som de obligatoriska skolformerna. I den skollag som började tillämpas från den 1 juli 2011 framgår det att fritidshemmet ska stimulera utveckling och lärande genom att utbildningen ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov och vara ett komplement till skolan. Detta indikerar att fritidshemmets verksamhet inte omgärdas av ett snävt och kategoriskt perspektiv med en övervägande kunskapseffektiv inriktning. Fritidshemmets kompletterande stöd som de studerande belyser i materialet vilar huvudsakligen på en socialt orienterad ansats. De konkret beskrivna yrkeshandlingarna har därmed en nära koppling till den vida verksamheten med demokratiska värden som solidaritet och jämlikhet i förgrunden (Karlsudd, 2007).

En intressant fråga är om en övervägande socialt orienterad inriktning på fritidshemmet utifrån en relationell hållning kan förebygga skolsvårigheter. För att närma oss denna fråga kan det i fortsatt forskning vara meningsfullt

att ge de studerande en praxisnära uppgift där var och en får ge konkreta och egna individuella exempel på lärsituationer i den verksamhetsförlagda utbildningen (VFU), exempel som de anser präglas av relationell pedagogik.

Hur kan således relationell pedagogik gestaltas i konkreta didaktiska handlingar i fritidshemmets dagliga undervisningspraktik? Denna undersökning väcker fler frågor än svar och vi vill därför fortsätta att tillsammans med de studerande utforska fritidspedagogikens förhållande till det vi definierar som den värderationella pedagogikens möjligheter och villkor.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och i morgon. *Pedagogisk Forskning i Sverige* 12(2), 84-96.
- Alsheimer, L. (2004). *Bildningsresan. Från ensidig instrumentell utbildning till sammanhangsskapande bildning*. Stockholm: Bokförlaget Prisma.
- Asp Onsjö, L. (2010). Specialpedagogik i en skola för alla. I U. P. Lundgren, R. Säljö & C. Lidberg (red.). *Lärande, skola, bildning*. Stockholm: Natur och Kultur. (s. 339-359).
- Aspelin, J. (1999). *Klassrummets mikrovärld*. Stockholm: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Biesta, G. (2006). *Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för mänsklig framtid*. Lund: Studentlitteratur.
- Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and special needs. Issue of innovation and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Ellström, P. E. (2004). Reproduktivt och utvecklingsinriktat lärande i arbetslivet. I P. E. Ellström & G. Hultman (red.). *Lärande och förändring i organisationer*. Lund: Studentlitteratur. (s. 17-40).
- Frelin, A. (2010). *Teachers' relational practices and professionalism*. Uppsala universitet: Institutionen för didaktik.
- Helldin, R. (1997). *Specialpedagogisk kunskap som ett socialt problem*. Stockholm: HLS Förlag.
- Karlsudd, P. (2002). *"Tillsammans": Integreringens möjligheter och villkor*. Högskolan i Kalmar: Institutionen för Hälso- och Beteendevetenskap.

- Karlsudd, P. (2007). The “narrow” and the “wide” activity: the circumstances of integration. *The International Journal of Disability, Community & Rehabilitation. Volume 6* (1). (xx-xx)
- Karlsudd, P. (2011a). ”Integreringsreservatet” – finns det kvar? I A. Klerfelt & B. Haglund (red.). *Fritidspedagogik – Fritidsbemmets teorier och praktiker*. Stockholm: Liber. (s. 61-79).
- Karlsudd, P. (2011b). *Sortering och diskriminering eller inkludering*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad.
- Karlsudd, P. (2012). Att diagnostisera till inkludering –en (upp)given fundering? I T. Barow & D. Östlund, (red.). *Bildning för alla! En pedagogisk utmaning*. Kristianstad: Högskolan i Kristianstad. (s. 175-184).
- Nilholm, C. (2006). *Möten – forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Nordin Hultman, E. (2004). *Pedagogiska miljöer och barns subjektskapande*. Stockholm: Liber.
- Persson, A. (2007).Handledning mellan politiska mål, lärarpraxis och vetenskaplighet. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.). *Handledning i pedagogiskt arbete*. Lund: Studentlitteratur. (s. 355-378).
- Persson, B. (2001). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I C. Nilholm & E Björk-Åkesson (red.). *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna*. Stockholm: Vetenskapsrådet. (s. 36-51).
- Skidmore, D. (2004). A theoretical model of pedagogical discourse. In förnamnsinitial Mittchell (Ed.). *Special Educational Needs and Inclusive Education. Major Themes in Education* (Vol.2: Inclusive education). London: Routledge. Bok eller journal?
- Skolverket (2007). *Kvalitet i fritidshem: allmänna råd och kommentarer*. Stockholm: Skolverket.
- Skritc, T. (1995). *Disability and democracy: reconstructing (special)education for postmodernity*. NY: New York, Teachers College Press.
- Thomas, G. & Loxley, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. PA: Philadelphia, Open University Press.
- Westling Allodi, M. (2002). Gränser i skolan – vilka funktioner har differentierade grupper? *LOCUS, nr 1* 4-19.

Willén Lundgren, B. (2010). *Specialpedagogik berör och stör i lärarutbildningen. En studie utifrån ett erkännandedialektiskt perspektiv*. Linnéuniversitetet: Institutionen för pedagogik, psykologi och idrott.

6) Relationell handledning?

Reflektioner kring handledning av internationella doktorander i Sverige

Christer Ohlin

Inledning

Detta kapitel har inspirerats bland annat av kapitel 2 i denna antologi, där relationsbegreppet står i fokus och där det centrala i utbildning är relationer, kommunikation och mänskliga möten. Kapitlet utgör ett försök att förstå relationell handledning av internationella doktorander i Sverige.

Internationell rörlighet för studerande har blivit en allt viktigare del av den globala högre utbildningen. Inslaget av internationell rekrytering är stort i utbildningen på forskarnivå och antalet utländska doktorander har ökat stadigt under 2000-talet (World Education Services, 2007; SCB, 2011).

Högskoleverket (2009) definierar utländska doktorander som ”doktorander som har kommit från andra länder med avsikten att bedriva hela forskarutbildningen i Sverige (antingen fram till en licentiat- eller doktorsexamen). Dock avses inte utbytesstudenter på forskarnivå eller svenska doktorander med utländsk bakgrund” (s 13). Högskoleverkets kartläggning (2009) visar att de utländska doktoranderna under senare år delvis kommit från andra länder och världsdelar än tidigare. Under åren 2005, 2006 och 2007 (sammanskräddade) har de utländska nybörjarna i forskarutbildningen kommit från Asien i första hand, 33 procent, och EU-länderna (utom Norden) i andra hand, 25 procent. Den tredje största gruppen bland de utländska doktorandnybörjarna var av okänt ursprung och utgjorde 19 procent, medan endast 3 procent kom från något nordiskt land. Enligt Högskoleverket

(2009) har nybörjare med asiatiskt ursprung i första hand kommit från Kina och Iran, men även från Indien och Pakistan. Vidare bland EU-länderna (exklusive Norden) var Tyskland det enskilt största landet.

Antalet doktorandnybörjare är ca 1 300 år 2011 (SCB, 2011). Det totala antalet nybörjare är 3400, och 37 procent av doktorandnybörjarna är utländska doktorander (ibid).

Nästan hälften av de utländska doktorandnybörjarna år 2011 finansierar sin utbildning genom en anställning som doktorand (SCB, 2011). Fram till och med år 2006 var stipendier den vanligaste finansieringsformen, men anställning som doktorand har ökat med 24 procentenheter bland de utländska doktorandnybörjarna (ibid).

Det ökande antalet internationella studenter beror både på en aktiv rekrytering vid svenska universitet och på det faktum att fler kurser på avancerad nivå erbjuds på engelska och lockar fler studenter från utlandet, något som kan vara startpunkten för vidare doktorandstudier i Sverige. Denna trend förväntas råda även under de kommande åren och innebära nya möjligheter och utmaningar för både studenter och handledare vid de svenska lärosätena (Högsköleverket, 2009). Det handlar då inte bara om att möta de specifika behoven hos internationella doktorander, utan överhuvudtaget om att utveckla en akademisk kultur som är produktiv för doktoranderna. I detta sammanhang spelar relationen mellan handledare och doktorand en central roll (ibid).

Syfte och disposition

Syftet med detta kapitel är att diskutera vilken betydelse relationen mellan handledare och doktorand kan ha för utländska doktoranders studier. Jag inleder med att sammanställa faktorer som svensk och internationell forskning har fört fram som centrala i sammanhanget. Därefter konkretiseras resonemanget om handledningens betydelse utifrån en intervju med en utländsk doktorand. Efter tolkning av intervjun avslutas kapitlet med att jag, utifrån mångårig erfarenhet av att handleda utländska doktorander, för fram några frågor som varit betydelsefulla för mig i min handledarroll.

Faktorer av betydelse för relationen

Universitet med många internationella studenter strävar dels efter att uppfylla de förväntningar som blivande internationella studenter har, dels efter att implementera internationaliseringen vid universiteten och i de olika utbildnings-/och kursplanerna. Internationella studenter utgör en mycket heterogen grupp ifråga om bland annat nationalitet, ras, etnicitet, kulturella normer och seder, utseende och språklig bakgrund (Hanasaab, 2006). Trots sådana variationer kan ett antal specifika egenskaper av betydelse för handledarrelationen urskiljas, egenskaper som ställer särskilda krav på handledningen. En faktor som i forskningen framstår som viktig när det gäller handledning av utländska studenter är kulturell kompetens i mötet mellan handledare och student. Kulturell kompetens omfattar *attityder* (metoder för lärande, medvetenhet och empati), *kunskap* (om kultur, levnadsförhållanden, rättigheter, ansvar och skyldigheter i doktorandens hemland och värdland) och *färdigheter* (bland annat kommunikations- och bedömningsmetoder i samspelet mellan doktorand och handledare) (Bullock, 2006; Ekblad, 2007).

Forskning på området har lyft fram faktorer som handledare för internationella doktorander behöver överväga. Följande presentation, som bland annat bygger på resultat från olika källor (Dimitrov, 2009; Green & Powell, 2005; Spencer-Rodgers, 2001; Wisker, 2012), är en sammanställning av sådana faktorer.

Språk

Enligt Robinson-Pant (2010) för många studenter med engelska som andraspråk en kamp mellan, å ena sidan, att försöka skriva på sitt modersmål först och sedan översätta till engelska och, å andra sidan, att försöka att skriva direkt på engelska. Samma författare hävdar att strategier för att ta itu med ovanstående dilemma måste utvecklas som ett gemensamt tillvägagångssätt mellan handledare och doktorand. En annan fråga som ställts rörande studenters språkkunskaper i engelska är om handledaren i sin feedback ska kommentera språkliga fel eller enbart koncentrera sig på innehållet. Sådant bör klargöras genom ömsesidiga överenskommelser mellan handledare och doktorand (ibid.). För vissa studenter är nivån på språkkunskaper

avgörande och Wisker (2012) diskuterar vikten av att arrangera och erbjuda internationella studenter specialiserade kurser och stöd.

Akademiskt skrivande

Robinson-Pant (2010) diskuterar frågan vad som kännetecknar ett bra akademiskt skrivande och påstår att många internationella studenter upplever att normerna delvis skiljer sig åt mellan deras tidigare studiesammanhang och forskningskulturen i värdlandet. Handledaren måste därför, enligt författaren, hjälpa studenterna att identifiera vilka normer och regler som gäller i de olika skrivarkulturerna, något som i förlängningen kan bidra till ömsesidig förståelse mellan handledare och doktorand. Vidare bör handledaren inta en ledande roll för att visa på möjliga vägar i samspelet mellan läsare och författare och hur det kan variera mellan akademiska sammanhang (Robinson-Pant, 2010).

Integration

Wisker (2012) diskuterar åtgärder som måste vidtas för att hjälpa internationella studenter att integreras vid värdinstitutionen, till exempel formella välkomstceremonier och informella sociala eller forskningsbaserade sammankomster. Av största värde är också att doktoranderna blir inbjudna till forskningsseminarier/workshops (ibid). Naturligtvis ska de internationella doktoranderna delta i de reguljära doktorandseminarierna och i särskilda metodologiska workshops, som en del av systematisk utbildning för alla forskarstudenter.

Kritiskt tänkande

En viktig utmaning som många utländska studenter ställs inför i värdlandet rör kritiskt tänkande (Laroche, 2008). Att ifrågasätta texter och idéer, utmana andra människor, ha en åsikt etc. är förmågor som en del doktorander är mindre väl förtrogna med. Somliga doktorander kan ha svårigheter att anpassa sig på grund av ovana vid oberoende och att de i sina tidigare studier varit relativt passiva mottagare av kunskap och sällan behövt argumenta. Samme författare menar att en del doktorander kan uppfatta kritik som något respektlöst och upplever brott mot språkkoder och sociala normer som politiskt eller vetenskapligt farligt.

Maktförhållandet mellan doktoranden och handledaren

Enligt Hofstede (1991) finns det en inneboende maktobalans i student–handledarrelationer och internationella studenter upplever ofta en större obalans än vad studenter i värdländerna gör. Samme författare beskriver också två viktiga skillnader mellan kulturer när det gäller handledningens villkor:

- *Lågmaktdistanskultur* (dvs. Norden, USA, Kanada): skillnaden i social status mellan student och professor är mycket mindre än i
- *Högmaktdistanskulturer* (dvs. östra Asien, Afrika, Sydamerika)

Studenter från högmaktdistanskulturer kan möta svårigheter med att säga ”nej” till krav på förändringar från handledaren, även om kraven är orealistiska.

Förväntningar och kommunikation

De internationella studenterna ska ges möjlighet att diskutera och ta itu med sina förväntningar och förhoppningar mot bakgrund av sina olika kulturella förhållanden (Wisker, 2012). Direkt och respektfull kommunikation är nödvändigt, och det kan vara svårt att tolka vad som sker i handledarrelationen om handledare och student är obekanta med varandras kommunikationssätt (ibid.). Dessutom är det viktigt att skapa en ömsesidig förståelse för de båda parternas rättigheter och skyldigheter, roller och ansvar (Ekblad, 2007). Vidare behöver doktorandens motiv för forskarstudium och handledarens motiv för att handleda verbaliseras (ibid.). Nyckeln till framgång är således att klargöra förväntningar och kontinuerligt följa upp genomförda aktiviteter (Dimitrov, 2009). *Alla* forskarstuderande kan självklart dra nytta av stöd och förtydligande i fråga om vad som förväntas av dem (ibid.).

Undervisning och metoder för lärande i olika kulturer

De internationella studenternas uppfattningar om- och attityder till hur kunskap konstrueras varierar mycket mellan olika akademiska kulturer (Wisker, 2012). Studenter från ett utbildningssystem där reproduktion uppmuntras kan ha svårt att utveckla problematiseringsstrategier, något som kan orsaka problem för både doktoranden och handledaren (ibid.). I västvärlden för-

väntar sig studenter en återkoppling som är saklig, konstruktiv och fokuserad på förbättrande åtgärder. I många länder tonas negativ feedback ner alternativt bäddas in i positiva kommentarer. Studenter som inte är vana vid denna form av ”dold kritik” kan ignorera förslagen till förbättringar (Laroche, 2008).

Anpassningar

Kim (2001) talar om den anpassningsprocess som de internationella studenterna genomgår. Han pekar på tre former av anpassning:

1. Kognitiv anpassning: studenterna utvecklar en förståelse för värdkulturen
2. Beteendemässig anpassning: studenterna lär sig att uppföra sig korrekt enligt värdlandets kulturnormer
3. Affektiv anpassning: Studenterna antar i viss utsträckning kulturella värden i värdlandet.

Anpassningen utgör, menar författaren vidare, en process av selektivt lärande; trosföreställningar, beteenden och värderingar från de båda kulturerna möts och studenterna tenderar att främst utveckla kunskaper och värden som upplevs relevanta utifrån deras kulturella referensramar.

Praktiska frågor

De utländska doktorandernas situation i värdlandet innefattar även en rad praktiska utmaningar, däribland frågor som rör finansiellt stöd. Många studenter är beroende av arbetsgivare eller regeringar i hemlandet, alternativt av konkurrerande stipendier från Världsbanken eller andra sponsorer (Wisker, 2012), medan andra måste förlita sig på stöd från sina familjer. De flesta internationella studenter upplever högre levnadskostnader i värdlandet än i hemlandet (Dimitrov, 2009). Dessutom kämpar många med separationen från sina familjer och andra former av hemlängtan (ibid).

Intervju med utländsk doktorand

Mot bakgrund av ovanstående genomgång av faktorer som forskningen fört fram som viktiga när det gäller handledning av utländska doktorander konkretiseras resonemanget nedan, genom att jag beskriver och tolkar hur en manlig utländsk doktorand uppfattar handledningsrelationens betydelse i och för forskarstudierna. Intervjun var halvstrukturerad och genomfördes i form av ett antal samtal. Samtalen dokumenterades med minnesanteckningar, kompletterat med vissa skriftliga förtydliganden från respondenten. Direktcitat från samtalen markeras nedan kursivt i texten och med indrag.

Kontexten

Doktoranden är anställd som biträdande lektor i pedagogik vid ett universitet i ett utvecklingsland. Han har genomförd studier från sitt hemland men också från ett land i Norden där han avlade en kandidat- och masterexamen. Han påbörjade sin forskarutbildning 2008 i sitt hemland och sedan 2010 studerar han i Sverige.

Anledningen till att doktoranden valde ett svenskt universitet är dels goda erfarenheter av studier i ett nordiskt land, dels befintliga goda relationer mellan hemuniversitetet och det svenska lärosätet. Han lyfter fram styrkan i den högre utbildningen i Sverige och specifikt strukturen på forskarutbildningen med kurser och avhandlingsarbete.

Genom tidigare studier har doktoranden kunnat engagera sig som forskningsassistent med olika forskningsrelaterade arbetsuppgifter såsom dokumentanalys/litteraturstudier, utveckling av instrument, datainsamling, administration av frågeformulär, diskussioner i fokusgrupper, analyser och rapportskrivning. Vidare har han deltagit i många kurser i samhällsvetenskaplig metod, både kvalitativa och kvantitativa sådana. Dessa kurser gav honom verktyg att självständigt utforma och genomföra olika undersökningsprojekt i grundutbildningen.

Utmaningar just nu

Den största utmaningen för doktoranden just nu är att avsluta forskarutbildningen i Sverige inom stipulerad tid. En annan utmaning, som han ser det, är den kulturella anpassningen. Naturligtvis kommer den att ta tid, men tack vare tidigare studier i ett annat nordiskt land är han väl förtrogen med *den akademiska världen i Sverige*. En viss källa till oro är det svenska språket och han är bekymrad över det faktum att svenska är undervisningsspråk på de flesta lärosäten.

Doktorandens uppfattningar om handledning

Doktoranden har erfarit en brist på professionell handledning i hemlandet. Han menar sig ha varit del av en miljö där majoriteten av studenterna är ovana att kritisera och överhuvudtaget ställa frågor som kan besvara läraren/handledaren. Inte heller är han van vid att rätta till handledare om de gör misstag. Doktoranden menar således att han i hemlandet inte skolats i kritiskt tänkande. Överhuvudtaget var hans möjligheter att delta i vetenskapliga diskussioner mycket begränsad. På grund av möjligheter att delta i studier utanför sitt hemland lyckades doktoranden ändå utveckla färdigheter och kompetenser för att genomföra och presentera forskning. Fler problem med handledningen i hemlandet som doktoranden för fram är handledarens brist på tid, engagemang och kompetens inom ämnesområdet.

Doktoranden menar att handledarrollen är viktig och att handledaren ska kunna:

- Ge studenterna möjlighet att diskutera och uttrycka förväntningar och ambitioner mot bakgrund av sina specifika kulturella omständigheter
- Arrangera produktiva och regelbundna möten för att ge studenterna ett effektivt akademiskt, professionellt och personligt stöd

Sådan vägledning, menar doktoranden vidare, innebär bland annat att handledare och doktorand i samverkan klargör avhandlingens frågeställningar, utvecklar en begreppsram, struktur och design för studien samt beslutar om metoder:

Handledningsprocessen ska genomsyras av ömsesidigt ansvar. Min framgång är handledarens framgång.

Doktoranden menar att hans erfarenheter av god handledning kommer från lärosäten utanför hemlandet. Sedan några år får han handledning av ett handledarteam vid ett svenskt lärosäte:

Professionell handledning innebär bland annat akademiskt stöd och konstruktiv kritik inom rimliga tidsramar.

För att möjliggöra professionell handledning gäller det för handledaren att verka för goda sociala relationer med på förhand uppgjorda regler och förväntningar. Detta för att skapa ett gott ömsesidigt förhållningssätt och bemötande:

I handledningsprocessen förväntas handledaren att utföra sina arbetsuppgifter i tid eftersom studentens studietid är begränsad, och att ge studenten feedback som visar vad som förväntas av honom/henne.

Vidare måste handledaren ha goda kommunikationsfärdigheter och engagemang som bidrar till att doktoranden kan nå målen med sitt arbete:

En handledare utan engagemang är ingen bra handledare.

Denna uppfattning, om handledarens engagemang, återkommer ofta i intervjun. Doktoranden utvecklar överhuvudtaget sin uppfattning om handledarrelationens stora betydelse och lyfter bland annat fram vikten av att handledaren kan sätta sig in i den kontext som doktoranden befinner sig i; inte enbart den akademiska utan även den sociala och privata. Sådant perspektivtagande möjliggör, enligt doktoranden, att ömsesidighet och fördjupning skapas i den professionella relationen:

Den akademiska kontexten är självklart viktig men oftast tänker man inte på hur viktigt det sociala är som positiv påverkan på doktorandens prestationer. Om man inte bryr sig om den sociala kontexten är risken stor att doktorandens arbete blir dåligt.

Doktoranden ser relationen doktorand-handledare som ett samarbete som kräver stora satsningar av tid och hårt arbete från bådas sida. Det gäller för handledaren att identifiera en gemensam grund för framgångsrika mönster i interaktionen:

Handledaren bör inta olika roller: mentor, psykolog och akademiker.

En annan viktig aspekt på handledning som doktoranden lyfter fram är maktobalansen mellan handledare och doktorand. Doktoranden menar att det gäller att skapa en handledningssituation som har karaktären av ett förhållande kollegor emellan. Det handlar inte om någon hierarkisk relation eller om ensidiga tjänster men motpartens position ska ändå respekteras:

Skillnader i kunskap och makt ska respekteras men inte exploateras.

Doktoranden diskuterar olika miljöaspekters betydelse för att han ska klara av studierna. *"Att vara en del av institutionen"* genom att delta i avdelningsmöten och seminarier och att få många möjligheter att interagera med andra studenter, personal och lärare ser han som viktiga förutsättningar för att uppnå goda studieresultat och ömsesidig förståelse mellan de kulturella kontexterna.

Avslutningsvis poängterar doktoranden hur viktigt det är att: *"bara ha någon som finns till hands i situationer som inte direkt berör studierna, men som har stor betydelse för att uppnå goda studieresultat."*

"Denna någon" kan vara handledaren som ger stöd i olika privata angelägenheter, både när det gäller situationen i hemlandet och i värdlandet. Det kan gälla ekonomiska och personliga frågor som behöver diskuteras men också stöd för att finna lösningar på hur man håller fokus på studierna:

Här har jag inte min fru och min 'extended family' att dela vardagen med. Ingen kan ersätta dem, men att ha någon som förstår mig och min kultur och som kan ge mig råd och stöd är viktigt för mitt välbefinnande i Sverige. Detta leder naturligtvis till att jag kan klara av mina studier.

Denna 'någon' har också stor förståelse för att doktoranden kan ha svårigheter med att *lära sig en del de svenska koderna i olika situationer*.

Tolkning av intervjun

Ett tydligt mönster som framkommer i intervjun är den sociala kontextens betydelse för doktoranden. Möjligheter till framgång har, ur doktorandens synvinkel, inte bara att göra med den akademiska miljön utan också med sociala och mer personliga aspekter. En god social miljö innefattar här en fördjupad relation till handledaren. Aspekter som bidrar till kvalitet i relationen är handledarens förmåga att skifta mellan olika roller, exempelvis mentor, psykolog och akademiker. Vidare poängterar doktoranden betydelsen av den större miljöns inverkan på hans prestationer; som att tillhöra ett socialt sammanhang, exempelvis en institution med en inbjudande miljö för social interaktion.

Ett annat mönster som framkommer i intervjun handlar om vikten av att skapa balans i förhållandet handledare och doktorand. Denna balans innebär, enligt doktoranden, ett ömsesidigt förtroende som får doktoranden att växa både som forskare och människa. Intervjun genomsyras av uppfattningen om den ömsesidiga kommunikationsförmågans betydelse för framgångsrika forskarstudier. Sett ur handledarens synvinkel illustrerar intervjun vikten av ett professionellt förhållningssätt; ett som innebär respekt för doktoranden som person men också för kunskaper om processer och strategier som leder till goda prestationer. Som jag tolkar doktorandens uppfattningar om sina studieprestationer ser han det som angeläget att handledaren är medveten om *var* doktoranden befinner sig i arbetet, *vart* arbetet är på väg och *hur* vägen dit ser ut. Varken målet, vägen dit eller var man befinner sig är statiska frågor som det är möjligt att besvara kategoriskt. Därför omfattar kreativ dialog i handledning ett regelbundet och frekvent beaktande av dessa tre frågor.

Avslutning

Relationell handledning spelar en viktig roll i internationaliseringen av den högre utbildningen och i detta kapitel har jag belyst några förhållanden som påverkar relationen mellan handledare och utländsk doktorand. Jag tror att medvetenhet om dylika förhållanden kan hjälpa handledaren att bättre svara

mot behoven hos internationella studenter. Det interkulturella mötet är ofta utmanande för både handledare och doktorand; detta bland annat med tanke på kulturella skillnader i synen på lärandeprocesser och forskningsstrategier. Därför anser jag att handledaren behöver utveckla en dialog med doktoranden om kulturella skillnader ifråga om undervisning och lärandestrategier i allmänhet och den akademiska kulturen i synnerhet. Ett sådant tillvägagångssätt gör enligt min uppfattning och erfarenhet doktoranden mer benägen att reflektera kritiskt i framtida undervisnings- och forsknings-sammanhang.

I intervjun med doktoranden framgår handledningsrollens stora betydelse för doktorandens lärande och vad i relationen mellan handledare och doktorand som är av särskild vikt. Några faktorer för framgång tycks vara att man tidigt i relationen klargör ömsesidiga förväntningar och etablerar en öppen och direkt kommunikation samt att man visar ömsesidig respekt och ett gemensamt engagemang. Dessutom tycks ett slags balans mellan det personliga och professionella planet behövlig. Den individuella studieplanen blir av stor vikt i det sammanhanget, för både informella och formella professionella relationer.

Naturligtvis går det inte att generalisera utifrån den gjorda studien och det är viktigt att poängtera att internationella studenter/doktorander inte är en homogen grupp, även om de kan förmodas ha en del gemensamma nämnare. Framtida analyser måste undersöka individuella skillnader i lärandet och det behövs fördjupad forskning på området med tanke på de internationella studenternas/doktorandernas upplevelser utifrån deras olika nationaliteter.

Avslutningsvis vill jag lyfta fram några frågor som har varit av stor betydelse för mig i min handledarroll av utländska doktorander:

- Har jag tydliggjort mina förväntningar på doktoranderna?
- Har jag fått en helhetsbild av mina doktoranders situation?

Har jag beaktat följande:

- påverkan av doktorandens livsvärld på studierna?
- doktorandens övergångsprocess från en akademisk kultur till en annan?
- behovet, hos både handledare och doktorand, att arbeta med frågor som rör interkulturell och interpersonell kommunikation, kön, religion och etnicitet?
- Har jag en strategi för dokumentation av processens olika delar i handledningsrelationen där åtgärder, reflektioner och framsteg registreras?

Genom att beakta ovanstående har jag upplevt att de doktorander som jag handledt har lyckats med sina forskarstudier. Vidare måste mångfalden i alla relationer beaktas för lyckade ömsesidiga resultat.

Trots de utmaningar som såväl doktorand som handledare ställs inför, eller kanske just på grund av dem, vill jag avslutningsvis påstå att ökad samverkan med internationella doktorander har potential att förbättra utbildningen för alla universitet, både här i Sverige och utomlands.

Referenser

- Bullock, M. (2006). Toward a global psychology. *Monitor on Psychology*, 37:9.
- Dimitrov, N. (2009). *Western guide to Mentoring Graduate Students Across Cultures*. The University of Western Ontario.
- Eklblad, S. (2007), Ethics and diversity need to be considered in successful international doctoral supervision. *World Cultural Psychiatry Research Review, WCPRR* Apr/Jul: 2007:96-101.
- Green, H. & Powell, S. (2005). *Doctoral study in Contemporary Education*. Maidenhead: SRHE and Open University Press.
- Hanasaab, S. (2006). Diversity, international students, and perceived discrimination: Implications for educators and counselors. *Journal of International Education*, 10(2), 157-172.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. Hague: Mouton.
- Högskoleverket (Swedish National Agency for Higher Education).(2009). *Utländska doktorander i svensk forskarutbildning :Rapport 2009:14 R*.
- Kim, M. (2001). *The Yin and Yan of American Culture*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Laroche, L. (2008). *The impact of Cultural Differences of Graduate Student-Supervisor Relationships*. The university of of Western Ontario.
- Robinson-Pant, A. (2010). I M, Walker & P. Thomson (eds.), *The Routledge Doctoral Supervisor's Companion. Supporting Effective Research in Education and the Social Sciences* (pp 147-170). New York: Routledge.
- Spencer-Rodgers, J. (2001). Consensual and individual stereotypic beliefs about international students among American host nationals. *International Journal of Intercultural Relations*, 25, 639-657.
- SCB, Statistiska centralbyrån (2011). Doktorander och examina på forskarnivå.
- Wisker, G. (2012). *The good supervisor. Supervising Post graduate and Undergraduate Research for Doctoral Theses and Dissertation*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- World Education Services (2007).*International Student Mobility: Patterns and Trends*. World Education and News and Reviews.

Specialpedagogisk verksamhet

7) Omsorgsarbete i träningsskolan

Daniel Östlund

Inledning

Genom några av de reformer som genomförts i skolan på senare år framträder en ökad fokusering på elevernas kunskapsutveckling och bedömning av vilka kunskaper som eleverna tillägnat sig. Inom grundsärskolans verksamhet har elevernas kunskapsutveckling ofta polariserats i förhållande till den omsorg som eleverna ges under deras skoldagar. Sedan slutet av 1990-talet har Skolverket och, på senare år, Skolinspektionen, genomfört granskningar av sarskolans verksamhet (se t.ex. Skolverket, 2001; Skolinspektionen, 2010) vilka har satt fokus på väsentliga frågor om utbildningens kvalitet; betydelsen av att elever möter en undervisningsmiljö som inte bara är trivsam, trygg och ger omsorg utan också erbjuder kunskapsutmaningar. I rapporterna framträder en bild av en omsorgsorienterad skola som eleverna trivs i, men som ställer låga krav kunskapsmässigt sett.

I sammanhanget kan det behövas en nansering av vad begrepp som kunskapsutmaning och omsorg innebär. Ur de skrivningar som används (Skolverket, 2001; Skolinspektionen, 2010) kan man urskilja en grov bild där kunskapsutmaning ses som enbart positivt medan omsorg inom utbildningskontexten ses som något till stor del negativt. Man utgår ifrån ett motsatsförhållande som inte är förenligt med relationella utgångspunkter för lärande och utveckling.

I föreliggande kapitel analyseras ett empiriskt underlag bestående av två episoder av omsorgsorienterad karaktär hämtade från träningsskolans pedagogiska praktik. Syftet är att diskutera olika aspekter av omsorgsarbete och den interpersonella relationens betydelse för huruvida omsorgen framstår som alienerande eller som utmanande för eleverna. Vidare syftar ka-

pitlet till att problematisera och diskutera de professionellas uppdrag som omsorgsgivare och pedagoger i relation till vad det får för konsekvenser för elevernas aktörskap. Som teoretiskt ramverk används Erving Goffmans (2007) dramaturgiska perspektiv.

Goffmans (ibid.) utgångspunkt är att det ”drama” som spelas upp genom den pågående interaktionen definierar och formulerar de sociala reglerna för situationen, vilket innebär att alla typer av interaktionsförlopp kan definieras som ett slags ”framträdanden”. Samtidigt definieras framträdanden av aktörernas explicita och implicita föreställningar om hur situationen skall förstås. Hur ett framträdande gestaltar sig är alltså beroende av de definitioner som aktörerna gör av situationen och den pågående interaktionsprocessen. Till ”publiken” i föreställningarna räknas både de aktörer som spelar aktiva roller i interaktionen och de som har en mer tillbakadragen och observerande roll. En skillnad i förhållande till den klassiska teaterformen är att publiken, ur dramaturgisk synvinkel, alltid definieras som en aktör i interaktionen. I ett framträdande finns det enligt Goffman (2007) tre aspekter att ta hänsyn till: (i) den agerande deltagaren, (ii) de deltagare som fungerar som publik och som den agerande deltagaren försöker göra intryck på, och (iii) andra som inte finns med i situationen, men som t.ex. ingår i den agerandes relationella nätverk, s.k. imaginära andra eller referensgrupper. Goffman (2007) definierar således interaktionens mönster och struktur som kontextberoende. Den eller de definitioner som deltagarna gör av den situation där interaktion pågår ligger till grund för hur interaktionen gestaltar sig och vilka relationella positioner som blir möjliga för aktörerna (Goffman, 1983).

Omsorg som en social relation

Lite förenklat handlar omsorg inom träningsskolans kontext om en asymmetrisk och vertikal relation mellan en elev (omsorgstagare) och en professionell (omsorgsgivare) (jfr Frönes, 1995). Den professionelle omsorgsgivaren har i de situationer som kan knytas till innehåll av mer omsorgsorienterad karaktär, som primär uppgift att ge eleverna omsorg anpassad till elevernas funktionalitet och den situation som omsorgshandlingarna innefattar. Det kan exempelvis handla om påklädning, att mata, att ge medicin och att hjälpa eleven med förflyttningar (transitioner)

dvs. situationer som kan knytas till att vårda och att ta om hand. Utöver dessa aspekter består omsorgsarbetet av ett möte som innebär att den vuxne tar ett pedagogiskt ansvar med fokus på elevens lärande.

De exempel nedan på hur interaktion kan gestalta sig i två olika typer av omsorgssituationer är hämtade från min doktorsavhandling i pedagogik. I avhandlingen (Östlund, 2012) belyser jag träningsskolans pedagogiska praktik dels utifrån dess kontextuella villkor och kännetecken och dels, med stöd av mikroinriktade analyser, hur eleverna positioneras genom de varierande förväntningar om deltagande som finns knutna till de olika aktiviteter som skoldagarna byggs upp av. En av avhandlingens konklusioner är att den pedagogiska praktiken i träningsskolan inrymmer innehåll som dels har mer kunskapsorienterad karaktär och dels har en mer socialt utvecklande och omsorgsorienterad karaktär. I förhållande till de olika aktiviteterna definieras *Samling*, *Grupp-gemensam undervisning* och *En-till-en undervisning* som mer formellt inriktade på undervisning och av kunskapsorienterad karaktär, medan aktiviteter som *Rast/Egen sysselsättning*, *Lunch/Fika* och *Transitioner* definieras som socialt utvecklande eller av omsorgsorienterad karaktär. Beroende på aktiviteternas karaktär och de förväntningar som aktörerna bär med sig in i möten ansikte mot ansikte i skoldagens olika aktiviteter framträder olika positionserbjudanden för aktörerna. För eleverna framträder olika positionserbjudanden utifrån de två arenorna, i den mer kunskapsorienterade framstår en snävare orientering mot att eleverna tränar olika färdigheter eller ges olika typer av upplevelser; vilket också innebär tämligen fastlåsta relationella positioner och att eleverna positioneras som *uppmärksamma och responsiva; upplevande; och autonoma/väljande*. I de mer socialt- och omsorgsorienterade aktiviteterna framträder andra positioner och eleverna positioneras som *utforskande; oengagerade; omsorgstagande och lekande* (Ibid., 2012).

De två episoder som redovisas nedan är hämtade från situationer som är förknippade med omsorgsarbete i träningsskolan. Den första är en transition som innebär att en elev ska flytta sig från sin arbetsstol till en madrass på golvet med hjälp av en elevassistent och den andra är ett exempel hämtat från skollunchen då en elev äter med stöd från en elevassistent.

Hänsynsfull ouppmärksamhet i en transition – alienerande omsorg

Mot bakgrund av att dataunderlaget är hämtat från träningsskoleklasser där det går elever med mer omfattande fysiska funktionsnedsättningar utgör den här typen av omsorgshandling ett återkommande inslag i elevernas skolvardag. Det är en aktivitet som återkommer i samband med raster, toalettbesök, byte från rullstol till arbetsstol, byte från arbetsstol till ståskal, förflyttning för ståskal till matta på golvet osv. Omsorgshandlingen bör i det här sammanhanget förstås som en mycket konkret förflyttning mellan två aktiviteter där eleverna är beroende av att få assistans.

När episoden inleds har eleverna i klassen ätit lunch. Efter lunchen hade eleverna ofta en längre rast som föregicks av att eleverna gick på toaletten eller fick sin blöja bytt. En elev (E) och en elevassistent (A) har varit på toaletten och är på väg tillbaka till klassrummet. Eleven sitter i sin arbetsstol och elevassistenten skjuter arbetsstolen med eleven i framför sig. I klassrummet finns läraren, en av de andra elevassistenterna och två elever som ligger på madrasser på golvet.

- 1) [07:02] ((Elevassistenten stannar en bit in i klassrummet och småpratar med läraren och en av de andra elevassistenterna. Under tiden teamet pratar med varandra gör eleven inga försök att påkalla teamets uppmärksamhet. Eleven sitter med blicken riktad mot de två eleverna som ligger på madrasser som placerats längs klassrummets en vägg. Bredvid dem är en tredje madrass placerad))
- 2) [08:12] A: ((Elevassistenten tar ner takliften från väggen och drar bort den till E))
- 3) [08:29] A: ((hissar ner takliften))
- 4) [08:37] A: ((fäster remmarna från liftskynket som E sitter på i liften))
- 5) [08:57] A: ((Knäpper upp det bälte som sitter runt midjan på E som är förankrat i arbetsstolen))
- 6) [09:03] A: ((börjar hissa upp liften))
- 7) [09:16] A: ((E hänger i luften och A drar honom ut från arbetsstolen och i riktning mot en grön matta som ligger på golvet))

- 8) [09:21] A: ((E hänger ovanför den gröna mattan och A börjar hissa ner honom mot mattan))
- 9) [09:32] L: ((tar E:s arbetsstol och rullar ut den från klassrummet))
- 10) [09:42] A: ((fortsätter hissa ner E på mattan))
- 11) [09:50] A: ((slutar hissa nedåt och börjar lossa liftskynkets remmar från liften))
- 12) [10:00] A: ((drar bort liften från E och mot den plats i klassrummet där den brukar hänga))
- 13) [10:20] L: ((läraren går fram till E och tar liftskynket som E ligger på samtidigt som hon frågar E och en annan elev i klassrummet om vilken musik de vill lyssna på under rasten))

Transitionen som eleven och elevassistenten gemensamt genomför utgör en representation av en aktivitet som återkommer flera gånger om dagen. Transitionen består huvudsakligen av tre konkreta moment som innebär att liften fästs i det liftskynke som eleven sitter på (rad 4-6), eleven lyfts och förflyttas från arbetsstolen och till den plats där elevens gröna matta är placerad (rad 7-8) och att elevassistenten hissar ned eleven på mattan (rad 10-11). Under tiden som elevassistenten har förflyttat eleven från arbetsstolen till mattan har läraren tagit hand om elevens arbetsstol och flyttat ut den från klassrummet så att den inte ska vara i vägen (rad 9). När elevassistenten fäster liften vid den vägg där den förvaras då den inte används (rad 12), går läraren fram till eleven (rad 13) och drar bort liftskynket och samtalar med eleven om vilken musik som han vill lyssna på under rasten.

Analys av episoden

Varken eleven eller elevassistenten gör under den tid som transitionen pågår några observerbara försök till interaktion utöver den interaktion som transitionen i sig kräver. Eleven och elevassistenten samarbetar med andra ord i framställningen av en rutinartad handling. För båda verkar det handla om att utföra en daglig rutin som inte kräver några mer förklarningar än de som ges genom de handlingar som utförs. Både eleven och elevassistenten är vana att genomföra förflyttningen från arbetsstolen till madrassen på golvet. Förmodligen rör det sig om en situation som innebär att de förhåller

sig till vissa på förhand definierade regler för hur deras interaktion skall se ut i situationen och att de förväntas agera förhållandevis fokuserat ouppmärksam (Goffman, 1981; 1983) i förhållande till varandra. Det är en episod som väcker frågor om den vuxnes pedagogiska ansvar och därmed också om lärandets vem. Genom att episoden analyseras med stöd av Goffmans (2007) dramaturgiska perspektiv framträder interaktionens ”hur”, dvs. de interaktionella handlingar som episoden byggs upp av. Som en konsekvens av de interaktionella handlingar som episoden byggs upp av framstår interaktionens ”vem” som en springande punkt. Eleven och elevassistenten tycks ha funnit tillfällig konsensus om hur framträdandet skall genomföras, vilken jag menar kan förstås i termer av alienation (Aspelin & Persson, 2011). Det handlar om ett slags relationellt främlingskap, här i betydelsen alltför strikt mikrosocial integration, mellan eleven och elevassistenten. Enligt Goffman (2007) kan de regler som används i ett framträdande övergå till att bli rutiner och ett rituellt handlande som är del av den institutionella ordningen. En påtaglig risk för främlingskap uppstår om eleverna upphör att betraktas som subjekt i de omsorgshandlingar som genomförs, dvs. om interaktionen innebär inskränkningar i elevens aktörskap.

Pedagogiskt ansvar – den kunskapsutvecklande omsorgen

En elev och en elevassistent sitter på varsin sida av ett av bordets hörn och elevassistenten äter tillsammans med eleven. Till lunch serveras det fisk, potatis, sås och rivna morötter. Vid bordet sitter ytterligare en elevassistent som äter lunch och i rummet finns en elev som inte sitter vid bordet utan som står i sitt ståskal och får sin lunch i flytande form via en slang som fästs i den knapp som eleven har på magen. Lunchen äts inte i skolans matsal utan i det kök som träningskolan har i sina lokaler. Situationen präglas av ett lugnt tempo och vid några tillfällen talar de båda elevassistenterna lågmält med varandra. I exemplet nedan fokuseras elevassistenten och eleven, som sitter tillsammans vid bordet. Lunchen tar ca 30 minuter att genomföra. I situationen orienterar sig eleven och elevassistenten mot att gemensamt producera ett interaktionsmönster som gör det möjligt för dem att koordinera sina handlingar.

- 1) [00:57] A: ((tar tag i skeden på elevens tallrik och delar potatis och fisk så både fisk och potatis finns på skeden. Skeden läggs med skaftet riktat mot höger och så att en bit av skedens skaft sticker ut utanför tallriken))
- 2) [01:01] E: ((riktar blicken mot skeden och tar sedan tag i skeden med sin högra hand))
- 3) [01:01] A: ((håller tag i den översta delen på skedens skaft))
- 4) [01:02] E: ((lyfter skeden i riktning mot munnen))
- 5) [01:02] A: ((håller kvar sitt grepp om skedens skaft och styr skeden mot elevens mun))
- 6) [01:03] E: ((gapar och stoppar skeden i munnen))
- 7) [01:04] A: ((släpper skeden))
- 8) [01:06] E: ((tar ut skeden från munnen och börjar tugga))
- 9) [01:06] A: ((tar emot skeden och är på väg att lägga den på tallriken, men ändrar riktning och för skeden tillbaka till elevens mun och skrapar lätt runt munnen på eleven då lite av maten hamnat utanför munnen och för sedan skeden till tallriken och skrapar upp lite fisk och potatis på skeden))
- 10) [01:22] A: ((äter med blicken riktad mot eleven))
- 11) [02:44] A: ((flyttar tallriken närmre eleven))
- 12) [02:46] E: ((riktar blicken mot tallriken och sträcker sig efter skeden med sin högra hand))

I den ca 30 minuter långa episod som transkriptionen ovan hämtats från pågår ett aktivt och systematisk arbete för att koordinera de handlingar som gör det möjligt för eleven att äta lunch. Elevassistenten förbereder skeden (rad 1) och som en respons på förberedelsen riktar eleven blicken mot skeden (rad 2) och tar tag i skeden. Elevassistenten responderar på att eleven tar tag i skeden (rad 3) och tar tag i skedens skaft. Eleven för skeden till munnen (rad 4) med hjälp av assistenten som styr elevens hand i riktning mot hennes mun (rad 5). Eleven gapar och stoppar skeden i munnen (rad 6) och elevassistenten släpper skeden (rad 7). När eleven tar ut skeden från munnen (rad 8) och börjar tugga tar elevassistenten tag i skeden igen (rad 9), skrapar av lite mat som hamnat utanför elevens mun och för sedan skeden tillbaka till tallriken, skrapar samman fisk och potatis på skeden som sedan läggs på tallriken. Elevassistenten äter sedan (rad 10) med blicken riktad mot eleven. Eleven är upptagen med att tugga under ca 1 minut och 30 sekunder. När eleven slutat tugga skjuter elevassistenten tallriken lite

närmre eleven (rad 11) och eleven riktar blicken mot skeden och sträcker sig efter skeden.

Analys av episoden

Både elevassistenten och eleven använder sig av olika interaktionella resurser (Goodwin, 2003) för att det skall bli möjligt att orientera sig mot det interaktionsmönster som situationen karaktäriseras av. Elevens resurser utgörs främst av att hon använder blicken för att berätta att hon snart tänker ta skeden från tallriken. Genom den rörelse som eleven gör i riktning mot skeden kan elevassistenten också orientera sig mot skeden som sedan eleven och elevassistenten gemensamt för (styr) till elevens mun. Eleven tuggar maten, elevassistenten skrapar lätt runt elevens mun med skeden och förbereder sedan skeden och lägger den till höger på tallriken. Elevassistenten väntar sedan på att eleven med blicken och handen skall visa att hon vill äta.

Efter ca 1 minut och 30 sekunder skjuter elevassistenten fram tallriken, vilket följs av att eleven riktar blicken mot skeden och sedan sträcker sig efter skeden med sin högra hand. Elevassistentens lilla rörelse av tallriken utgör en semiotisk resurs som innebär att elevassistenten positionerar sig som mottaglig för interaktion, vilket i sin tur gör att eleven kan initiera en ny tur.

I det här exemplet tar elevassistenten pedagogiskt ansvar tillsammans med eleven och producerar gemensamt ett interaktionsförlopp som bygger på att eleven erbjuds en social position där eleven blir ett subjekt (jfr. Mayall, 2002). De är under hela måltiden involverade i en turtagningsprocess där deras resurser för att orientera sig mot turtagning utgörs av blickar och gester från eleven som elevassistenten förhåller sig responsivt till. Då och då initierar elevassistenten en tur genom att flytta tallriken lite närmare eleven.

Kunskapsutmaning genom omsorg?

Goffmans dramaturgiska perspektiv bidrar främst till analyser av interaktionens *hur* – analyser som i ett senare led kan användas för att förstå undervisningens *vem*. De två episoderna exemplifierar två radikalt olika situationer där den senare visar hur en matsituation kan fungera utvecklande

genom att den vuxne tar ett pedagogiskt ansvar och delar ansvaret med eleven. För eleven innebär det att hon, i och genom den omsorg som hon tar del av, utvecklar ett aktörskap. De två episoderna ger två radikalt skilda utgångspunkter för hur omsorgshandlingar kan förstås. Den första episoden utgör exempel på ett sätt att utföra det omvårdande arbetet där både elevassistenten och eleven förhåller sig taktfullt ouppmärksamma (Goffman, 1983) till varandra, dvs. de gör inga försök att inleda social interaktion, utöver det allra mest nödvändiga som krävs för att den fysiska förflyttningen ska bli möjlig. De ignorerar varandras närvaro i utförandet av den rutin som de är inbegripna i, något jag har tolkat som en alienerande interaktion. I den andra episoden framträder den omsorg som pågår i elevens matsituation som en mer interaktionellt inriktad omsorg, där det interaktionsförlopp som gemensamt produceras av eleven och elevassistenten utgör grunden för omsorgsarbetet.

Grunden för elevernas utveckling inom det som Janson (2005) benämner omsorgskultur bygger på att teamen som arbetar med eleverna har ett interaktionellt inriktat sätt som gör att eleven på ett så självständigt sätt som möjligt kan navigera i de situationer i deras vardag som är knutna till omsorgskulturen. Aspelin (2010) belyser det problematiska i att polarisera skolans omsorgsfunktioner och kunskapsutvecklande funktion eftersom dessa, utifrån en relationell utgångspunkt, är starkt förbundna med varandra. Det innebär i sig inget problem att aktiviteten är omsorgsorienterad förutsatt att man behandlar det som det är tänkt att eleverna ska lära. För att verksamhetens mål ska uppnås krävs det att teamen genomför sitt omsorgsarbete utifrån vad Sommer (2005) beskriver som en mer interaktionellt inriktad omsorg. Omsorg av det slag som förekommer i dataunderlaget utgår alltid från en asymmetrisk relation mellan teammedlemmarna och eleverna, vilket innebär att det är teammedlemmarna som måste ta ett pedagogiskt ansvar för att relationen i omsorgskulturen inte bygger på att eleverna betraktas som objekt.

Mot bakgrund av den diskussion som förts om omsorgsorientering inom grundsärskolans och träningsskolans verksamhet visar de två redovisade episoderna att det inte finns några enkla svar på frågan om omsorgsorienterad undervisning kan definieras som i någon mening negativ. De två episoderna bidrar med perspektiv på hur olika två omsorgsorienterade

situationer kan gestalta sig. Missriktad omsorg är, precis som Skolverket (2001) och Skolinspektionen (2010) skriver, kravlös, föga utmanande och ger eleverna en social position där de framställs som objekt. Dock visar den andra episoden ovan på motsatsen, dvs. en situation där de omsorgsbärande handlingarna är pedagogiskt ansvarsfulla och där eleven intar en social position som betyder att han/hon ges utrymme att agera som subjekt. En sådan omsorgsinriktad situation är i viss mening också kunskapsutvecklande.

Det är problematiskt att göra en skarp åtskillnad mellan skolans kunskapsutvecklande och omsorgsorienterade funktioner eftersom de hänger så intimt samman. Ur ett relationellt perspektiv är de inte möjliga att separera – undervisning ses i stället som en i högsta grad relationell företeelse. När elever och professionella interagerar i skolan utgår de ifrån sina tidigare erfarenheter från det sociala sammanhang som interaktionen utspelar sig i. Genom sina tidigare erfarenheter, faktiska och imaginära relationer (Goffman, 2007) har de en uppsättning av olika förhållningssätt och roller som de kan använda sig av i interaktionen. En påtaglig risk med den snäva kunskapssyn som genom de senaste årens stora skolreformer alltmer börjat präglade svensk skola är att den pedagogiska praktiken formas av mönster och strukturer som innebär att elevernas möjligheter till aktörskap begränsas. Avgörande blir hur det kunskapsutvecklande uppdraget tolkas och om de professionella tar pedagogiskt ansvar för att bygga relationer där elever erbjuds positioner i vilka de kan agera som subjekt.

Referenser

- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Frönes, I. (1995). *Among Peers. On the Meaning of Peers in the Process of Socialization*. Oslo: Scandinavian University Press.
- Goodwin, C. (2003). Pointing as Situated Practice. I Sotaro Kita (Ed.), *Pointing: Where Language, Culture and Cognition Meet*. (pp. 217-241). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goffman, E. (1963). *Behavior in Public Places. Notes on the Social Organization of Gatherings*. New York: The Free Press.
- Goffman, E. (1967/2005). *Interaction ritual: essays in face-to-face behavior*. New Brunswick, N.J.: Aldine Transaction.
- Goffman, E. (1981). *Forms of talk*. Philadelphia: Univ. of Pennsylvania P.
- Goffman, E. (1983). 'The Interaction Order'. In *American Sociological Association, 1982 Presidential Address American Sociological Review* Vol. 48, No. 1 (Feb., 1983). (pp. 1-17). American Sociological Association
- Goffman, E. (2007). *Jaget och maskerna: en studie i vardagslivets dramatik*. Stockholm: Rabén & Sjögren.
- Janson, U. (2005). *Föreställningar om delaktighet*. Stockholms universitet. Pedagogiska institutionen publicerad PM.
- Mayall, B (2002). *Towards a Sociology for Childhood: Thinking from children's lives*. Buckingham: Open University Press.
- Skolverket (2001). *Kvalitet i särskola – en fråga om värderingar*. Stockholm: Skolverket.
- Skolinspektionen (2010). *Undervisningen i svenska i grundsärskolan*. Rapport 2010:9. Stockholm: Skolinspektionen.
- Sommer, D. (2005). *Barndomspsykologi – utveckling i en förändrad värld*. Hässelby: Runa förlag.
- Östlund, D (2012). *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningskoleklassers pedagogiska praktik*. (Malmö Studies in Educational Sciences, No 67). Malmö: Malmö högskola.

8) ”Behandlas typ som en människa”

Hur elever på ett specialutformat program ser på relationers betydelse i utbildningen

Ulla Christiansson-Banck

Inledning

Det här kapitlet tar avstamp i en tidigare genomförd utvärdering av ett specialutformat program på gymnasieskolan (Christiansson-Banck, 2011). De frågor som stod i utvärderingens centrum var om verksamheten var inkluderande och vilka möjligheter till sociala möten som gavs. Då resultatet visade att eleverna såg relationen lärare-elev som särskilt viktig i sin utbildning inriktas föreliggande kapitel specifikt på den aspekten. Syftet är att belysa hur elever på ett specialutformat program uppfattar relationers- och då särskilt lärare-elevrelationens betydelse för sina studier. Nel Noddings (2005) omsorgsetiska teori tas till hjälp för att tolka och diskutera hur eleverna ser på relationers betydelse i sammanhanget. I slutet av kapitlet kommer resultatet att relateras till frågan om inkludering.

Bakgrund

Den datainsamling som utvärderingen byggde på genomfördes under hösten 2010 och bestod av intervjuer, både individuella och i grupp, deltagande observationer samt dokumentstudier. Utvärderingens syfte var som sagt att pröva om verksamheten var inkluderande och vilka möjligheter som erbjöds till sociala möten. Utvärderingen genomfördes på ett specialutformat program som är anpassat för studiemotiverade elever med neuropsykiatriska diagnoser. Programmet är fysiskt beläget på en större gymnasieskola. Elever som har *skolsvårigheter* beskrivs nedan som *elever i behov av särskilt stöd*. Genom skollagstiftningen har skolan ett särskilt ansvar för dessa elever samt för de elever som befinner sig i en riskzon (SFS, 1989:100; SFS, 2010:800). I läroplanerna (både Lpf, 94; Gy, 2011) är elever i behov av särskilt stöd en grupp som skolan skall uppmärksamma. I

benämningen inkluderas elever som av olika skäl har negativa erfarenheter av tidigare skolgång. En annan grupp som lyfts fram är elever med funktionsnedsättningar.

Individuella intervjuer genomfördes med sexton elever varav sju hade slutfört sina studier på programmet. Nio elever gick i någon av de fyra årskurserna. I intervjugruppen ingick både pojkar och flickor. Intervjuerna utgick från fyra tematiska frågor och fick karaktären av samtal. Personalen intervjuades i grupper om fyra: två grupper med pedagoger, en grupp med elevcoacher samt en elevhälsogrupp där specialpedagog, kurator, studie- och yrkesvägledare och ansvarig skolledare för programmet ingick. Utöver intervjuerna genomfördes deltagande observationer av sammanlagt sexton lektionstillfällen. Därtill genomfördes observationer av morgonmöten i personalgruppen, gemensam ”fredagsfika” med både personal och elever, lunch i matsalen tillsammans med elever och coacher samt i kursen *Fritidens betydelse*. Observationerna dokumenterades i en loggbok under eller i direkt anslutning till den aktuella aktiviteten. Utöver detta fördes spontana samtal med olika personer i personalen och med de elever som medverkade. Datainsamlingen pågick i drygt två månader.

Det mest framträdande resultatet av utvärderingen var den stora betydelse som eleverna menade att relationer elever-lärare har för deras personliga utveckling och skolprestationer. En slutsats som drogs var att lärarnas förmåga att skapa lärare-elevrelationer präglade av engagemang, tillit och bekräftelse utgör en förutsättning för ett förändrat lärande och därmed för att få eleverna att uppnå sina mål i studierna. Till undervisningen fanns olika personella resurser knutna, t.ex. elevcoacher och elevhälsa, som erbjöd kontaktmöjligheter, stöd, goda förebilder och relationer och ökade elevernas välmående. Eleverna fick stöd att gå vidare i studierna och ansöka till nationella program i den takt som lämpade sig för dem. Studierna genomfördes i en lugn, individuellt anpassad takt med tydlig struktur och klara förväntningar avseende metoder, språklig kommunikation och socialt samspel. Aktiviteter som *After school* och kursen *Fritidens betydelse* skapade goda möjligheter för sociala möten. Studien visade att elevernas studieresultat förbättrades avsevärt genom att de erbjöds stöd att möta svårigheter som tidigare hindrat deras lärande.

En mängd forskningsresultat visar på att relationen mellan lärare och elev spelar en central roll för elevers lärande (Andersson, kommande; Aspelin, 2010; Aspelin & Persson, 2011; Fibaek Laursen, 2004; Frelin, 2010; Hansson, 2012; Hattie, 2009; Hugo, 2007, 2011; Wedin, 2007, 2010). Hugo (2007) menar t.ex. i sin avhandling om elever på gymnasieskolans individuella program, att det är de möten som sker mellan elever och lärare och de relationer som skapas i dessa möten, samt om uppgifterna är meningsfulla, som avgör om eleverna kommer till skolan eller inte. Om mötena mellan elev och lärare präglas av närhet, tillit, att bli sedd och bekräftad för den man är, ger detta eleverna en känsla av meningsfullhet. Detta i kontrast till den utsatthet, kränkande behandling, konflikter, besvikelser, meningslöshet och utanförskap som präglat elevernas erfarenheter då de antas till ett individuellt program. I en annan nyligen genomförd datainsamling (Andersson, kommande) i form av livsberättelser intervjuas elever som har erfarenhet av att inte klara kraven på godkända betyg i grundskolans högstadium och därmed inte heller bli behöriga till något nationellt program på gymnasieskolan. Skäl som eleverna anger till att de inte går i skolan är att de inte orkar. Deras motivation tryter, de uteblir, skolan lyckas inte hitta former för att möta dem, trots många organiserade möten. Elevernas frånvaro ökar vilket på sikt också leder till att behörighet till gymnasieskolans nationella program blir omöjlig att uppnå. Att relationer i skolan har stor potential att motivera elever att engagera sig i skolarbete ligger implicit i nämnda studie. Det är också en erfarenhet som bekräftas i min utvärdering.

Nel Noddings omsorgsetiska teori

Omsorgsetiken introducerades av psykologen Carol Gilligan och har vidareutvecklats av Noddings i polemik mot Lawrence Kohlbergs teori om moralutveckling. Kohlbergs (1981) utgångspunkt är en kognitionspsykologisk teori och en etik baserad på rättvisepprinciper. Han har formulerat kriterier för att bedöma moralutveckling i utvecklingssteg. I sina studier fann Kohlberg att kvinnliga deltagare hamnade på lägre nivå än manliga på moralutvecklingsstegen. Gilligan arbetade vidare på dessa fynd och fann att kvinnliga deltagare baserade sina ställningstagande på andra grunder än män, oftare ett omsorgstänkande än ett rättvisetänkande (Colnerud, 2006; Noddings, 1999, 2012).

Noddings (2005) tar delvis avstånd från föreställningen att kvinnor utvecklar andra bevekelsegrunder för moralutveckling än vad män gör. För henne är den viktiga frågan om en omvårdnadsetik kan leda till ett liv med mindre våld och mera omsorg. Noddings definierar omsorg som *relationell* i betydelsen att den är ömsesidig; båda parter i en relation måste bidra för att omsorg skall uppstå. Relation definierar Noddings (2005, s. 15) som: "*A connection or encounter between two human beings*". Vidare argumenterar hon för en omsorgskompetens, som utvecklas via "moral education" vilken i sin tur innehåller fyra komponenter: modeling, dialouge, practice and confirmation (Noddings, 2005, s. 22). Noddings (2005, s. 21) menar att "moral education" i förlängningen utvecklar "(...) *the attitudes and skills required to sustain caring relations and desire to do so*". Moralisk fostran innebär här att söka efter rollmodeller. Omsorg är särskilt viktigt i sammanhanget då elevernas utveckling till personer som kan ge och ta emot omsorg – och önska göra det – förutsätter att läraren genom sitt personliga exempel visar eleverna vad det vill säga att ge omsorg.

Omsorgsetiken avvisar utgångspunkten "hur något är" i förhållande till "hur något borde vara" och menar att det är ett pseudoproblem. Vi lever i världen och är inte bara åskådare som iakttar något utifrån. Utgångspunkten är istället att andra människor redan existerar och så att säga görs tillgängliga för oss via våra praktiska erfarenheter. Vi behöver inte konstruera logiska principer för hur vi bör behandla varandra i olika situationer. I första hand är det istället *i relationen* till den konkreta person som söker omsorg som svaret på frågan "hur jag bör agera" kan sökas. Det är oftast så att principer ger liten vägledning i svåra, komplexa situationer. Vi är hänvisade till konkreta ställningstaganden. Om det finns en princip i omsorgsetiken skulle den i så fall vara att handla så att vi etablerar, försöker upprätthålla och uppmuntra omsorgsrelationer.

Genom att ha överlevt spädbarnstiden har varje människa en – om än liten – erfarenhet av att ta emot omsorg (Noddings, 1999). Detta är inte nog för att förstå omsorg eller tillräckligt för att utvecklas till en omsorgsfull vuxen, men det är själva grunden i människans ansvar för andra. I många situationer svarar vi spontant på ett hänsynsfullt och omtänksamt sätt i mötet med en annan människa. Sådan respons benämner Noddings *naturlig omsorg*. Omsorgen ifråga uppstår så att säga av sig själv, utan att någon sorts begä-

ran, plikt känsla eller uppmaning föregår den; endast på basis av den elementära erfarenheten av att jag själv har blivit bemött med omsorg (ibid. s. 228). Men det innebär också en moralisk skyldighet att använda sin förmåga att upptäcka andras behov och möta dem. Alla relationer kan betraktas som beroenderelationer och omsorg blir då en ömsesidig, reciprok handling. Om en lärare visar omsorg om en elev i kraft av sin omsorgsförmåga och eleven inte bekräftar handlingen har läraren inte lyckats upprätta en omsorgsrelation. Det är en viktig utgångspunkt i Noddings teori att omsorg ges eller uppstår i en ömsesidig relation (Colnerud, 2006). I grunden har människan en förmåga till omsorg och därmed också en skyldighet att ge den. Det förutsätter som sagt att den som ger omsorg också får omsorgen mottagen och bekräftad.

Den första komponenten i moralisk fostran är, säger Noddings (2005) *modellering*. I sättet att ge omsorg blir läraren en rollmodell. Förutsättningen är att omsorgshandlingen är genuin. Det räcker till exempel inte att berätta om goda exempel eller förevisa vad goda, etiska handlingar kan bestå av; vad det kommer an på är det egna sättet att vara i relation till eleven. Noddings omsorgsetik bygger på idén att läraren är lyhörd, upptäcker och på ett adekvat sätt tolkar den andres behov. Det går då inte att utgå från principer; utgångspunkten måste tas hos den konkreta eleven. Omsorgsetiken är med andra ord situerad; man måste erfara den för att omfatta den.

Den andra komponenten i Noddings (2005) modell är *dialog*. En lärare träder i genuin dialog med sin elev. Dialogen måste, säger Noddings (ibid.), vara ”open-ended”, vilket innebär att ingen av parterna i dialogen kan veta vad som kommer ut ur den. Dialogen ger läraren möjlighet att reflektera över och vara kritisk i sin egen praxis. När frågan ”varför” ställs, leder det till fler frågor, fler idéer, fler aspekter av ett ämne och därmed också till klokare beslut. Sett ur Noddings (2005) perspektiv kan dialogen beskrivas som cyklisk. Vi lär hela tiden mer om den andre och den kunskapen är i sin tur viktig om vi skall kunna fortsätta ge omsorg. Dialogen och feedbacken från den andre är en nödvändig förutsättning för förverkligande av omsorg i den här bemärkelsen. Det är också själva utgångspunkten för moralisk fostran genom att vi talar om det vi gör och reflekterar över det. Alla slags frågor, informationer, synpunkter och förhållningssätt kan komma fram i dialog. Slutligen kan läraren i dialog bjuda in eleven till att undersöka sitt liv; ställa

sådana grundläggande frågor som alltid har ställts och som gör att man ges möjlighet att växa som människa.

Den tredje komponenten i modellen är *praktik*. Omsorg utvecklas i praxis. Elever behöver därför ges möjligheter att praktisera omsorg. De behöver få uppleva en anda av omsorg tillsammans med andra; inse att det gör skillnad hur vi är mot varandra, att samarbete gynnas av att man hjälper varandra osv. Om vi vill att elever ska utveckla något slags omsorgskompetens behöver utbildningen med andra ord erbjuda dem tillfällen att visa omsorg och reflektera över dessa praktiska erfarenheter (Noddings, 1999).

Den fjärde komponenten i omsorgsetiken är *bekräftelse*. Noddings (1999, 2012) tolkar innebörden av Martin Bubers syn på bekräftelse (eller ”konfirmering”)⁴ som en handling som uppmuntrar det bästa hos den andre. När t.ex. en lärare bekräftar en elev upptäcker läraren ett bättre jag hos eleven som han/hon uppmuntrar. För att förstå vad eleven skulle kunna bli, dvs. hennes potential, behöver läraren känna eleven väl. Bekräftelse innebär också att se den andre med respekt för den andres annanhet.⁵ Det är något som är berömvärt eller åtminstone acceptabelt som skall ges utrymme i lärarens möte med den enskilde, unike eleven. Bekräftelse är något som lyfter eleven, visar honom/henne sitt bättre jag. Tillit och kontinuitet är förutsättningar för att bekräftelse ska äga rum. Omvänt växer tillit i en relation som har kontinuitet över tid. Det krävs tid för att lära känna den andre, förstå elevens handlingar och motiv. Bekräftelse bör inte beskrivas som strategier, snarare i termer av en kärleksfull handling och en relation som har någon form av djup (Noddings, 1999, 2012). Noddings menar inte att alla omsorgsrelationer kräver kontinuitet, men att undervisningsrelationer gör det.

5. Aspelin (2010) översätter Bubers begrepp ”acceptance” och ”confirmation” med ”acceptans” och ”konfirmering”. Konfirmering, menar Aspelin, betecknar en process där eleven samtidigt bekräftas som han/är och som han/hon kan bli. Acceptans står däremot endast för det förra, ”nuvarande” momentet.

⁶ Begreppet används av J. Derrida i betydelsen att det måste få finnas en respekt för det andra som det är i sin annanhet (andethet, resp. alterity) och existerar utanför en själv som något separat annat (Noddings, 1999, s. 236-237). Se också Assarssons (2007) jämförelse mellan Levinas och Derridas syn på annanheten i förhållande till Bubers.

Analys av elevernas utsagor

Som empirisk utgångspunkt för nedanstående analys finns transkriptioner från intervjuer med de sexton elever som gick eller har gått det specialutformade programmet. Efter upprepade genomläsningar av utsagorna, där fokus alltså riktades mot frågan om relationers betydelse i utbildningen, framträdde tre temana i materialet: lärare-elevrelationer, elev-elevrelation och (lärarnas och elevernas) förhållningssätt. Presentationen nedan disponeras utifrån de tre temana. Citat som på olika sätt belyser hur eleverna uppfattar relationers betydelse förs fram.

Lärare-elevrelationer

I samtliga utsagor framstår relationen till lärarna som kvalitativt annorlunda jämfört med elevernas tidigare erfarenheter. Eleverna uttrycker att lärarna har ett genuint engagemang, förståelse för- och lyhördhet gentemot eleverna och vad de behöver:

Ja dom har ju förståelsen, är inte alla som andra lärare, vet inte, mer förstående, behandlas typ som en människa (IP, 16).

Man ser alla elever som personer inte bara som elever, man känner sig sedd, nått av det bästa, bekräftad, på högstadiet aldrig sedd av någon (IP, 17).

Lärarna tålde mycket om man blev arg, dom var mycket engagerade för att hjälpa en (IP, 12).

I bekräftelsen ligger både en acceptans för den person som eleven är och den han/hon upplever att han/hon är ämnad att bli. Pedagogerna ser, tycks eleverna mena, framtida möjligheter hos eleven. Men det handlar också om att lärarna bryr sig om, visar omsorg om eleverna och om att de ska nå sina mål i studierna:

Det var personlighet... vissa brydde sig jättemycket, stod nära (IP, 5).

De bryr sig så mycket om oss, tar det lugnt med oss, de förklarar bra (IP, 8).

I omsorgen uttrycks en vilja till hjälpsamhet.

De vuxna vill hjälpa (IP, 6).

Som jag tolkar intervjuerna anser eleverna att lärarna hela tiden är medvetna- och måna om att bemöta eleverna omsorgsfullt. Eleverna använder mer eller mindre starka uttryck för att beskriva detta, som följande:

Bra lärare tog väl hand om oss (IP, 14).

Man har justa lärare (IP, 1).

Tar hand om eleverna på ett oerhört bra sätt (IP, 17).

Dom tar väldigt mycket hänsyn till hurdan person man är (IP, 7).

Eleverna uttrycker starkt den omsorg de mött från lärarnas sida; både att få hjälp med olika saker och att få stöd i att må bättre än tidigare. Om detta sker med kontinuitet utvecklas en känsla av tillit, menar eleverna vidare:

Man känner ett oerhört stort förtroende för lärarna. Det har betytt oerhört mycket. Så fungerade det aldrig på högstadiet (IP, 17).

Eleverna menar att de ges möjlighet att efter hand komma allt närmre sina lärare:

Lärarna hade tid att lära känna en, en annan gemenskap (IP, 4).

Eleverna menar också att lärarna är beredda att möta eleverna på ett öppet och förutsättningslöst sätt; att de visar genuina känslor av att vilja hjälpa dem i deras studier, förklara så att det går att förstå, hela tiden göra nya försök om elevens ork inte räcker till. Eleverna upplever att lärarna vill lära känna dem och deras behov. Det skapar en situation som gör att eleven vågar visa vad han/hon kan.

Nu känner jag att jag visar vad jag kan (IP, 2).

Man kan ha kul och ändå undervisa. Mår man bra syns det på betygen. Det har dom lyckats väldigt bra med (IP, 9).

Anpassar efter vad man klarar och inte klarar. Väldigt flexibla... Bra pedagogisk hjälp. Gick ut med 0 poäng i högstadiet. Nu ligger jag på VG och MVG nivå. (IP, 13).

Eleverna ger intryck av att förstå sambandet mellan goda relationer till lärare och bättre resultat i studierna. Detta intryck är starkt utifrån samtalen med eleverna.

Elev-elevrelation

I elevernas tal om deras relationer till andra elever framträder erfarenheter dels av att vilja dra sig undan, dels av utanförskap och upplevelser av att vara annorlunda. Många av eleverna berättade om erfarenheter av mobbning. För en del elever hade de präglats hela deras tidigare skolgång.

Några elever hade svårare för att se och känna behovet av kontakt med andra elever.

Jag är inte så himla social av mig, vill helst vara ensam (IP, 8).

Här blir tiden och kontinuiteten avgörande för möjligheten till gemenskap. Det är en erfarenhet som blev tydlig för mig, som tillbringade mycket tid med eleverna. Genom att ha mycket tid tillsammans ges möjligheter till dialog.

Dom andra eleverna på teknik kanske inte förstår (IP, 2).

Många elever hade alltså erfarenhet av att inte bli förstådda från sin tidigare skolgång. Att vara utanför alla andra. Att vara för olik för att få vara med i gemenskapen i klassen. Det framträder när eleverna talar om att vara med andra elever inom gymnasieskolan. En utgångspunkt som eleverna tar upp är att de diagnoser som de fått får olika betydelse i relation till andra elever. Det kan handla om att det är lättare att mötas om man kan känna igen sig i

den andre. Det kan underlätta i nya relationer men också öka avståndet till andra elever.

Man kan berätta att man har en diagnos för andra har det också. Alla har nått gemensamt, det kan man bygga på (IP, 16).

Ingen tyckte man var konstig, alla hade likadant (IP, 4).

Dom som inte har diagnos vill inte ha med oss att göra. Det är som en nedvärdering (IP, 11).

Eleverna mer kritiska mot diagnoser. Det finns ett väldigt oförstående när det gäller diagnoser (IP, 6).

Det finns i elevernas utsagor en längtan efter att få vara äkta, att få vara den människa man är. Många bär med sig erfarenheten att man ”blir sin diagnos”, att ”det är mig som individ det är fel på”. Den tidigare skolerfarenheten har präglats av många sådana erfarenheter.

Vill inte bli specialbehandlad för jag har diagnos (IP, 6).

Många kompisar här, på gamla skolan noll (IP, 3).

Erfarenheten i den nya kontexten, av att vara del av en gemenskap med kamrater, var för några elever helt ny. I samtalen med eleverna uttrycks en lättnad i att få vara med andra elever som har samma erfarenheter. Det är då lättare att vara den person man är, menar dem. Samtidigt som eleverna erfar en sådan förändring anser de att ingenting har förändrats i samvaron med andra elever på gymnasieskolan.

Lärarnas och elevernas förhållningssätt

Ett övergripande intryck från studien är att förhållningsätt som lärarna visar sina elever får konsekvenser för hur eleverna förhåller sig till varandra. När man som elev blir bemött med förståelse och genuint engagemang kan man också möta andra. Detta visar sig t.ex. i att eleverna för första gången under sin skoltid inte känner sig mobbade.

Alla förstår varandra bättre än på min förra skola, på förra skolan var jag utanför alla andra (IP, 3).

Ge och ta i klassen. Lär sig hur andra mår och låter dom vara ifred tills de har lust med det (IP, 4).

Första skolan jag inte blev mobbad, mobbad från förskola till nian även när jag bytte skola (IP, 5).

Många av eleverna har inte mött respekt för sin olikhet tidigare utan istället blivit kontinuerligt mobbade. Eleverna tycks ha en stark uppfattning om att olikhet inte setts som en tillgång i deras tidigare skoltid. Tvärtom har det utvecklats ett utanförskap som för en del av dem gällt hela skoltiden. Utanförskapet har också bidragit till att frånvaron från skolan varit stor. Erfarenheterna av mobbning, som eleverna berättar om, verkar ha varit större än erfarenheterna att ha blivit bemött med respekt och engagemang. Bilden av den aktuella utbildningen är en helt annan.

Personerna, folket, lärarna, alla är trevliga för det mesta. Personalen helt underbar, kanske en två stycken som jag inte tycker om. Har blivit mobbad sedan jag började skolan i tidig ålder. Ingen mobbing det är bra. Ingen mobbar mig är förvånad (IP, 11).

Ingen som mobbar en finns här (IP, 1).

Inte funnits någon mobbing. Varit nästan det bästa. Lugnt, känts bra. Bra trygghet (IP, 14).

Det finns elever som är så vana vid mobbning att det blir förvånande när det inte sker. Ett mobbningsfritt socialt sammanhang skapar trygghet, på samma sätt som mobbning skapar otrygghet och osäkerhet.

Man känner sig alltid varmt välkommen (IP, 15).

Fick tillbaka glöden för skolan. När jag slutade var jag så skoltrött, hade gett upp, fick upp mitt självförtroende jättemycket... vet inte vad som hänt om jag inte kommit in (IP, 4).

Har betytt väldigt mycket för mig i sjuan, åttan och nian ingen motivation alls (IP, 6).

Utan det hade jag inte kommit så här långt som jag har gjort, fått så mycket mer hjälp. Det har gjort att man hittat intresset och höjt betygen. (IP, 10).

Eleverna känner sig alltså ”varmt välkomnade”. Flera elever menar att gemenskapen i gruppen och lärarnas såväl som kamraternas sätt att förhålla sig till dem stärkt deras självförtroende och motiverat dem att ta itu med skolarbete och försöka nå kunskapsmålen. Här tycks det alltså som att eleverna själva ser direkta kopplingar mellan förhållningssätt, motivation, intresse och förändrade skolresultat.

Tolkning och diskussion

Analysen av elevintervjuerna visar på den stora vikt som lärarnas personliga exempel har. Eleverna talar om lärare som engagerar sig i deras liv och studier på ett personligt sätt, som månar om nära och vänskapliga relationer. I elevernas tal om sina lärare framstår lärarna som modeller för hur man kan vara som människa. Eleverna gör också jämförelser med sina tidigare erfarenheter av bristande relationer till lärare och vad de inneburit – att man inte velat komma till skolan. De modeller som lärarna utgör är också en hjälp för eleverna när det gäller hur man kan förhålla sig till sina kamrater. Det blir särskilt påtagligt när det gäller lärarnas förmåga att handskas med frustration och ilska hos eleverna. Det framgår i samtalen att eleverna genom interaktion med lärarna utvecklar strategier att hantera känslor så att de inte leder till negativa konsekvenser i umgänget med andra elever och vuxna. I utsagorna menar eleverna att lärarna är engagerade, lyhörda och strävar efter dialog. Lärarna har förmåga att vara öppna och förutsättningslösa i sina möten med eleverna. Dialogen ger lärarna möjligheter att lära känna eleverna bättre och förstå deras behov.

Noddings (2005) menar att om skolan utvecklar en relationell omsorgskompetens leder det till ett liv med mindre våld och mera omsorgsfulla relationer. Detta förutsätter emellertid rollmodeller; lärare som genom personliga exempel visar vad det vill säga att ge och ta emot omsorg. Att eleverna inte längre upplever att mobbning förekommer är en innebörd av detta slags socialitet, synlig i elevernas utsagor. I skolvardagen förekommer ofta situationer där eleverna lär sig hur man kan vara tillsammans med

andra. Det gäller i klassrum, korridorer, matsal, det gemensamma köket och uppehållsrummet. Särskilda aktiviteter på fritiden syftade till att eleverna praktiskt fick öva på att vara tillsammans med andra ungdomar och reflektera över sina erfarenheter.

Noddings (2005) menar att omsorgsfulla relationer inte uppstår utan bekräftelse; att bli mött som den jag är och den jag är ämnad att bli. Sådan bekräftelse tar sin utgångspunkt i vem den konkreta andre är. Intrycket från intervjuerna är att eleverna upplever att de blir bekräftade både som den människa de är och som den människa de kan bli, dvs. att deras potential tas till vara. Eleverna i den aktuella utbildningssituationen ges tid tillsammans med sina lärare. Umgänget utmärks av kontinuitet. Sådana förhållanden är enligt Noddings (2005) förutsättningar för såväl tillit som bekräftelse i relationerna.

Syftet med kapitlet har varit att visa hur elever på ett specialutformat program uppfattar lärare-elevrelationernas betydelse och dess förutsättning för studierna. Eleverna menar att lärarna spelar en central roll som rollmodeller, t.ex. genom deras sätt att gå i dialog med eleverna, något som i sin tur motiverar eleverna att träda fram som individer och våga vara sig själva. Sådana förhållanden framstår som högst betydelsefulla för elevernas lärande. Lärarna visar genom sättet att vara på hur eleverna kan förhålla sig till varandra och till sina egna svårigheter. Många elever har erfarenhet av långvarig mobbning och stor frånvaro från en skola som i varierande omfattning inte upplevts som meningsfull.

Eleverna ger uttryck för att deras relationer till lärarna är genuina och omsorgsfulla just för att lärarna lyckas hålla den ömtåliga dialogen igång över tid. Lärarna bekräftar eleverna och visar dem samtidigt ”vilka de kan bli”. Samtliga elever har gett uttryck för hur betydelsefullt det dubbla förhållningssättet har varit för deras personliga utveckling såväl som för deras skolresultat. Flera elever framhåller att de har återfått sitt självförtroende och är motiverade för skolarbete. Noddings (2005) talar om vikten av att skolan intresserar sig för elevernas personliga utveckling, något som dock inte innebär att skolprestationer ses som mindre viktiga. Jag tolkar hennes resonemang som att skolans roll för barns och ungas personliga utveckling blir allt mer betydelsefull i det snabbt föränderliga samhället. Skolan spelar en

viktig roll för vilka människor vi kan bli och för möjligheten att skapa ett samhälle med mindre hot och våld.

Hugo (2011) menar i sina slutsatser från forskning inom individuella programmet att den största framgångsfaktorn för att lyckas motivera när ingen motivation finns ligger i den lilla relationsinriktade gruppen. Det är en grupp där mellanmännskliga möten mellan lärare och elever betonas och där dessa möten ses som en förutsättning för att eleverna ska bli mottagliga för innehåll i kurser.

Hur förhåller sig då det resultat som presenteras i det här kapitlet, från studium av en delvis anpassad miljö, till generella inkluderingssträvanden? Noddings (1999, 2012) menar att det är ett pseudoproblem hur något borde vara i förhållande till hur något är. Vi lever och verkar i den empiriska världen. Hur vi faktiskt möter varandra är avgörande. ”Det är i de ögonblick då lärare och elev är med varandra som relationen upplevs som genuin och får pedagogisk potens” skriver Aspelin & Persson (2011, s. 111) och menar att den relationella pedagogiken uppmärksammar en innebörd utöver den konventionella utbildningsdiskursens individualiseringsaspekt och socialiseringsaspekt, nämligen det som ligger i den mellanmännskliga sfären, i gränslandet mellan oss. Hur förhåller sig dessa relationella utgångspunkter till ambitionen att bejaka elevers olikheter och anpassa skolan och deras varierande behov, dvs. till inkludering som princip? Kan vi tala om inkludering utan att tala om relationer i den skolvardag som existerar?

Wedin (2010) hävdar att en stor del av lärararbetet är relationsarbete; att bygga, upprätthålla och underhålla relationer, men också att bygga respekt. För att få respekt måste man kunna visa respekt. Det kräver kunskap om eleven, att lyssna på eleven, att se personen bakom. Men för att genuina möten skall äga rum behöver man vara mera av person än rollfigur. Relationer är något levande som kräver näring för att växa. Lärarna i Wedins (2010) undersökning tar hela tiden initiativ till att underhålla relationerna. De är inte begränsade av tid och rum. Hansson (2012) menar med utgångspunkt i Lögstrups teori om det etiska kravet att vi har varandras liv i våra händer, att undervisning är en både etisk och existentiell handling. Utgångspunkten bör vara att läraren söker en respektfull atmosfär genom att i sina handlingar visa eleverna att de är värdefulla, lyssna på dem och bekräfta

dem i sin existens. Lärarna visar respekt genom att med sin dubbla blick vara både sträng och snäll. Uttrycka både orubblighet, den stränga blicken, i sitt pedagogiska uppdrag, men också den snälla blicken som säger ”jag ser dig och bekräftar dig som den du är”. Respekten kommer ur lärarens handlingar, som eleven svarar an på, och eleven kan, utifrån att läraren visar respekt, själv visa respekt. Kan vi då tala om inkludering utan att också tala om lärares hållning, dvs. om ett personligt och existentiellt ansvar och en respekt för den andre?

Persson & Persson (2012, s. 22) lyfter frågan om inkludering i förhållande till den djupare innebörden av ett inkluderande samhälle, samtidigt som de konstaterar att begreppet inkludering kan förstås på snäva eller vida sätt. De väljer följande definition:

En inkluderande verksamhet är då både mål och medel och det långsiktiga syftet är att barn och unga genom sina erfarenheter från en skola där olikheter ses som en tillgång kan bidra till en samhällsutveckling där tolerans och respekt för olikheter är naturliga utgångspunkter för mänsklig samvaro.

Den mängd forskning som hitintills visat på betydelsen av relationer mellan lärare och elever kan inte heller skiljas från frågan om inkludering då skolans respekt för olikheter blir synlig i relationer mellan barn, unga och vuxna.

Noddings (2005) omsorgsetiska teori bidrar till omtolkning av den gängse uppfattningen om vad omsorg är, så att det i första hand förstås relationellt. Teorin kan även bidra till att upptäcka vilken betydelse omsorg har för att minska hot och våld i skolans vardag. Att skapa, upprätthålla och utveckla omsorgsfulla relationer kan på så sätt kopplas till frågan om inkludering. När skolan inte förmår att skapa relationer som gör att unga människor känner tillit och tillhörighet, upplever sig delaktiga i gemenskaper, blir sedda och bekräftade, återverkar det på deras motivation, skolgång och skolresultat. Omsorg är en del i vårt gemensamma existentiella ansvar, som lärare och människor. Utifrån det synsättet kan frågan om inkludering inte separeras från frågor om kvaliteter i relationen lärare-elev.

Referenser

- Andersson, H. (kommande). *En bro mellan högstadiet och gymnasieskolans nationella program-Elever med erfarenhet av individuella programmet berättar*. Malmö högskola: Fakulteten för lärande och samhälle.
- Assarsson, I.(2007). *Talet om en skola för alla. Pedagogers meningskonstruktion i ett politiskt uppdrag*. Malmö Högskola: Lärarutbildningen.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Christiansson-Banck, U.(2011). Här behandlar i alla olika. Utvärdering av specialutformat program, SMIV, för elever med neuropsykiatriska funktionshinder i Hässleholms kommun. *Specialpedagogiska rapporter och notiser*. Nr 7, Högskolan i Kristianstad.
- Colnerud, G. (2006). Nel Noddings och omsorgsetiken. *Utbildning & demokrati*, 15(1), 33-41.
- Fiebaeck, Laursen, P. (2004). *Den autentiska läraren - Bli en bra och effektiv undervisare om du vill*. Malmö: Liber.
- Frelin, A. (2010). *Teachers' Relational Practices and Professionality*. Uppsala universitet: Institutionen för didaktik.
- Hansson, S. (2012). *Den nödvändiga osäkerheten - Elevers perspektiv på respekt i relationer i skolan*. Karlstad universitet: Estetisk-filosofiska fakulteten.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta- Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hugo, M. (2007). *Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program*. Högskolan i Jönköping: Institutionen för lärande och kommunikation.
- Hugo, M. (2011). *Från motstånd till framgång: att motivera när ingen motivation finns*. Malmö: Liber.
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lpf 94 (1994). *Läroplan för de frivilliga skolformerna* Stockholm: Skolverket.
- Gy (2011). *Läroplan, examensmål och gymnasiegemensamma ämnen för gymnasieskola*. Stockholm: Fritzes.
- Noddings, N. (1999). *Paedagogisk filosofi - en indföring*. Århus: Forlaget Klim.
- Noddings, N. Second Edition. (2005). *The Challenge to Care in Schools: An Alternative Approach to Education*. New York: Teacher Collage. Colombia University.

- Noddings, N. Third Edition. (2012). *Philosophy of Education*. Boulder: Westview Press.
- Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse - att nå framgång med alla elever*. Stockholm: Liber AB.
- SFS 1989:1 100 Skollag. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- SFS 2010:800 Skollag. Stockholm: Sveriges Riksdag.
- Wedin, A-S. (2007). *Lärares arbete och kunskapsbildning Utmaningar och inviter i den vardagliga praktiken*. Linköpings universitet: Institutionen för beteendevetenskap och lärande.
- Wedin, A-S. (2010). *Lärares arbete och kunskap - relationer, undervisning och betyg*. Lund: Studentlitteratur.

9) Den relationella musiken

Bo Nilsson

Inledning

Hemmet och skolan/barnomsorgen är traditionellt de primära miljöerna för unga människors socialisation. En ”tredje miljö” finns på fritiden, någonstans mellan hem och skola, där vuxna inte har samma inflytande och påverkan. Vi har fritidshem, organiserade aktiviteter som idrottsföreningar, kulturskolor och liknande. Även om inte vuxna alltid har direkt uppsikt i dessa sammanhang, så är de ändå mer eller mindre närvarande. Under de senaste decennierna har socialisationsmönstret förändrats, kanske framför allt i västvärlden, främst genom den snabba utvecklingen av media och Internet. Som exempel kan nämnas att Sverige är det land i världen som har mest surfande på mobiltelefon. Nya digitala media erbjuder barn och ungdomar frihet av ett nytt slag. På nätet kan du vara någon annan, spela roller, du kan surfa och skaffa information. Populärkulturella media finns i stora mängder på Internet, exempelvis på YouTube och på en mängd olika sociala plattformar. De sociala medierna blir lika ”verkliga” som mötesplatsen vid kiosken där ungdomar med eller utan moped samlades för sådär 50 år sedan. Nu är det Facebook, mobiltelefon, Twitter och många andra miljöer som blir viktiga forum för socialisation.

Barn och unga med olika slag av funktionsnedsättning har förutom familjemedlemmar ofta många andra vuxna personer omkring sig. Den frihet från vuxeninflytande och kontroll som många ungdomar kan uppsöka i det jag ovan kallat ”tredje miljön” upplevs bara i mindre utsträckning av barn och unga med funktionsnedsättning och som kanske har vuxna omkring sig nästan 24 timmar om dygnet. Då kan media erbjuda en ny möjlighet till frihet. Internet kan bli en frizon med musik, film och olika slag av inform-

ation. Sociala medier som exempelvis Facebook, Twitter och olika slags communities kan bli en ”fjärde miljö” som kompenserar för den svaga tredje miljön. Digitala möjligheter öppnas för eget musikutövande och bildskapande. Den frihet som kanske är beskuren IRL (in real life), kan genom tillgång till media och digitala verktyg bli till en dörr ”på glänt”. Musicerande och musikskapande kan för många unga med funktionsnedsättning vara livsviktigt. I musikens värld kan de utveckla sin identitet långt bortom omgivningens ensidiga fokuserande på funktionsnedsättningar (Nilsson, 2011a). Att få möjlighet att utöva musik och andra estetiska uttrycksformer utgör en del av yttrandefriheten i ett demokratiskt samhälle (Nilsson, 2011b).

För unga med fysisk funktionsnedsättning finns en rad digitalt baserade musikmöjligheter. Musicerande kan utövas enskilt men sker oftast i grupp med en musikhandledare av något slag. Oftast deltar då även en personlig assistent i musicerandet och därför blir relationen mellan assistenten, musikanten och den musikaliska miljön med sina erbjudanden viktig. Detta kapitel syftar till att belysa hur musicerande i en grupp unga med fysisk funktionsnedsättning kan förstås relationellt och ur ett ekokulturellt perspektiv. Studien som helhet innehåller data från deltagande observationer, videoobservationer och intervjuer med musikhandledare under en kursvecka på en svensk folkhögskola. I detta kapitel redovisas och diskuteras tre korta musikaliska möten vid ett av kursveckans musikpass. Episoderna hämtas från videodokumentationer.

En ekokulturell ansats

I detta avsnitt presenteras kortfattat det ekokulturella perspektiv på lärande och skapande som jag utvecklade i avhandlingen *Jag kan göra hundra låtar – Barns musikskapande med digitala verktyg* (Nilsson, 2002). Längre fram i kapitlet diskuteras hur en sådan ansats förhåller sig till det relationella perspektiv på lärande som är ett huvudtema i denna bok.

En ekokulturell ansats innebär i ett musikaliskt sammanhang ett försök att vidga ett sociokulturellt perspektiv till att omfatta en praktik där musikaliska aktiviteter är den centrala verksamheten. Det som försiggår i en sådan praktik kallar musikvetaren Christopher Small för *musicking* (Small, 1998). Be-

greppet *musicking* har Small bildat på verbet *to music* i akt och mening att ta itu med vad han kallar ”reifikationens fälla” (s. 2). Musik är inte ett ting, hävdar Small, det är ”något som människor gör”. Att vara involverad i *musicking* innebär att ta del av någonting, vara en del av någonting, som är relaterat till musik. Det kan vara en musikföreställning, antingen genom att utföra, lyssna, repetera eller öva, men också genom att exempelvis tillhandahålla material för musikaliska aktiviteter eller genom att dansa. Small (1998) definierar *musicking* så här:

To music is to take part, in any capacity, in a musical performance, whether by performing, by listening, by rehearsing or practicing, by providing material for performance (what is called composing) or by dancing. (s. 9)

I ett ekokulturellt perspektiv innefattar en musikalisk praktik tankar, möjligheter, tillfälligheter, vanor, handlingar och språkbruk i situationer där musikaliska aktiviteter är i fokus (Nilsson, 2002). Att anlägga ett ekokulturellt perspektiv på musikaliskt skapande och lärande innebär således att intressera sig för en social praktik där *musicking* är central.

I en ekokulturell ansats samverkar flera aspekter: a) situationellt perspektiv – kunskap i bruk, b) muntlig praktik, c) lek och flow. Dessa utgångspunkter innehåller alla i varierande grad inslag av tillfälligheter och oförutsägbara händelser. De tre aspekterna utvecklas nedan.

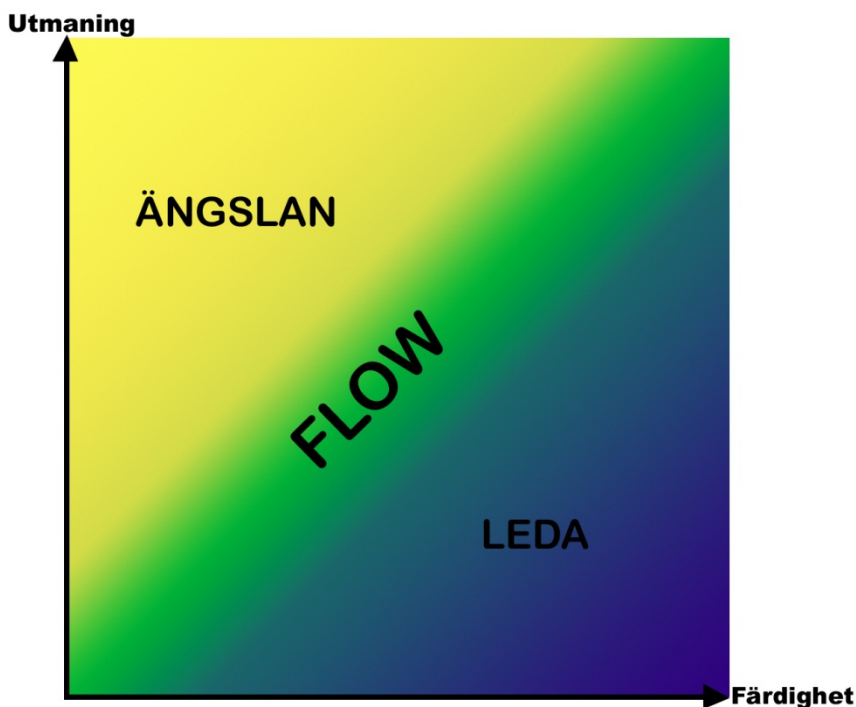
I ett *situationellt perspektiv* är lärande och utveckling något som sker kontinuerligt i informella och vardagliga situationer (Lave, 1988). I den närmaste utvecklingszonen (Zone of Proximal Development) är individen öppen för möjligheter att i interaktion med sin omgivning utföra, skapa och lära sig nya saker som han/hon ännu inte klarar på egen hand (Vygotskij, 1978; Dale, 2009; Säljö, 2005). Wells (1999) poängterar att alla som deltar i interaktionen lär sig och utvecklas. Vi kan inte i förväg känna till eller bestämma den potential för lärande som en individ besitter i en särskild situation.

Musik och tal är ljud som försvinner akustiskt efter att de producerats (Ong, 1982). Klingande fenomen förenas genom sin flyktighet. I en *muntlig praktik* förenas muntligt tal och musik också genom förekomsten av språkliga och musikaliska motiv, formler och mönster. Det bör noteras att teckenspråk

och andra typer av teckenkommunikation (som delvis också kan ses som kroppsspråk) fyller liknande funktion för döva som talet gör för hörande (Ahlgren, 1990). I en ekokulturell ansats uppfattas muntlighet och muntlig praktik som teoretiska begrepp, med de egenskaper som ovan beskrivits (Nilsson, 2002).

Musikaliska aktiviteter kan ses som en form av lek där deltagarna tillsammans skapar *lekens ram* (Bateson, 1987). Vi vet när vi leker, menar Bateson, vi vet vad som är lekens ram. I ett ekokulturellt perspektiv är lek ett antropologiskt begrepp som betecknar något som alla utövar, inte bara barn. Huizinga (1955) gav upphov till begreppet *homo ludens* (den lekande människan). En annan viktig egenskap hos lek är att vi inte känner resultatet i förväg. Lek är oförenligt med att känna till hur utfallet kommer att bli (Huizinga, 1955; Caillois, 1961). Vi inser genast hur absurt det skulle vara att från början veta var alla gömt sig i kurragömmaleken, eller i förväg känna till varje spark i en fotbollsmatch.

Lek förknippas ofta med *flow*, ett begrepp som myntades av Csíkszentmihályi (1992) för att beteckna optimala upplevelser. Flow uppstår lättast i balans mellan den utmaning som deltagaren upplever i en aktivitet och deltagarens färdighetsnivå. Detta utrymme kallar han *flowkanal*, och det utgörs av det gröna området i Figur 1 nedan. När en musikalisk situation kräver alltför hög färdighet och kompetens kanske musikanten upplever den som olustig och otrygg (gula området i Figur 1). Omvänt, när en musikalisk situation uppfattas som alltför enkel i relation till musikantens kompetens kanske han/hon i stället blir uttråkad (blåa området i Figur 1). Enligt Csíkszentmihályi (1992) är det framför allt i balans mellan utmaning och färdighet, i flowkanalen, som *flow* uppstår.



Figur 1: Flowkanalen, efter Mihaly Csikszentmihalyi (1992). Inom det gula området upplever individen en alltför hög utmaning i förhållande till sin färdighet. Inom det blåa området överstiger färdigheten i hög grad den erbållna utmaningen. I den gröna flowkanalen råder balans mellan utmaning och färdighet. Grafik: Bo Nilsson

En musikalisk situation ses i ett ekokulturellt perspektiv som ett utrymme där musikaliska möjligheter uppstår och erbjuds. Qvarsell (1998) betraktar det av Gibson (1979) myntade begreppet *affordances* som den aspekt av miljö som erbjuder mening och som inspirerar till meningsskapande och kallar dem miljöns *meningserbjudanden*. Det finns inga regler eller lagar som kan förutsäga precis vilka meningserbjudanden som individen uppfattar eller väljer att anta i en given situation. Vi kan inte heller förutsäga den förmåga till lärande som en individ utvecklar.

Sammanfattningsvis betraktas kunnande i ett ekokulturellt perspektiv som något som ständigt utvecklas och som bildar en helhet med sin tillämpning, där musikaliska aktiviteter förbinds med lek, skapande och improvisation, aktiviteter som inte är förutsägbara.

Ekokulturell och relationell?

Hur passar då en ekokulturell ansats samman med det relationella perspektivet på lärande som blivit alltmer aktuellt i den pedagogiska forskningen? Som jag ser det så finns stora möjligheter att kombinera de två perspektiven. De har båda rötter i pragmatismen och i den symboliska interaktionismen i Meads efterföljd (Mead, 1934/1947; Blumer, 1986; von Wright, 2000).

von Wright (2000, s. 13) beskriver ett relationellt perspektiv som ett perspektiv där individens existens bestäms i relation till andra individers existens, de förutsätter varandra. I von Wrights relationella perspektiv är *intersubjektivitet* ett centralt begrepp. Intersubjektivitet skapas enligt von Wright i ögonblicket genom en ”kommunikativ process av meningsskapande” (s. 75). Intersubjektiviteten skapas och upprätthålls genom användandet av signifikanta gester och symboler (Mead, 1934/1947). von Wright delar Meads uppfattning att innebörden hos sådana tecken skapas i social interaktion. Ofta refererar von Wright (2000) till symboler som språk, men det finns många andra slag av symboler som kan upprätthålla och mediera intersubjektivitet. Musik utgör ett viktigt exempel på ett symbolsystem.

I Wells (1999) utvidgade perspektiv på medierande verktyg utgör konstnärliga uttrycksformer exempel på semiotisk mediering:

To these, we might also wish to add the various modes of artistic expression, such as dance, drama and musical performance. All these modes of representation are simultaneously means of communication and tools for thinking. (s. 320)

Det kan alltså inte anses meningsfullt att göra en radikal åtskillnad mellan verbal och icke-verbal kommunikation. När människor musicerar tillsammans, alltså ägnar sig åt *musicking*, är det oftast fråga om det slags handling som Kenneth Gergen, refererad i Aspelin och Persson (2011), kallar *samhandling*. Lek är ett annat exempel på den form av intersubjektiv kommunikation som nämnts ovan.

Intersubjektivitet är i det relationella perspektivet (von Wright, 2000) oförsägbart och obestämt och blir därmed relevant för den beskrivna ekokul-

turella ansatsen, med sin karaktär av föränderlighet och osäkerhet. I en undervisningssituation sker lärande i mötet mellan lärare och elev i mellanrummet, ”the gap” som Biesta (2004) uttrycker det. Aspelin (2010) kallar mellanrummet ”in between” och menar att det är beläget någonstans mellan lärare och elev. Intersubjektivitet betyder enligt von Wright (2000) ”ett samförstånd i en samtidighet, d.v.s. att deltagarna i en interaktionssituation möts i kommunikationen och delar en verklighet som kommer till dem ur detta möte” (s. 75). Musicking kan ses som ett utmärkt konkret exempel på just sådant ”samförstånd i samtidighet”.

I musikaliska situationer är det inte alltid relevant att tänka i termer av lärare och elev. Ändå kan det relationella perspektivet fånga mycket av det som händer i mötet mellan aktörer i musikaliska situationer, i musicking.

Att spela tillsammans

I detta avsnitt får vi i tre korta episoder från ett och samma musikpass möta musikhandledare, unga musikanter med funktionsnedsättning (brukare) och personliga assistenter i musikalisk interaktion under ett musikpass. Passet är ett av flera som videofilmades, under iakttagande av forskningsetiska regler.⁶ Flera av musikhandledarna intervjuades, en del av projektet som dock inte redovisas i detta sammanhang.

Scenario

Ledarna Johan och Gabor spelar gitarr respektive klarinett. Johan har en trådlös headmikrofon som gör att han kan röra sig fritt i rummet och hans akustiska gitarr är kopplad till ljudanläggningen. Alldeles i början av passet har ledare och deltagare testat att alla instrument hörs i högtalarna. Det musikaliska materialet består av Bob Dylans *Knockin' on Heaven's Door*, nu med svensk text:

G	D	Am7	Am7
---	---	-----	-----

<i>Knack, knack, knack på Rockebo</i>	-
---------------------------------------	---

⁶ Alla deltagare, eller i några fall vårdnadshavarna, undertecknade en blankett för medgivande om deltagande. Inga känsliga eller personliga uppgifter samlades in eller lagrades. Deltagarnas anonymitet, sekretess och integritet upprätthålls och deras namn har fingerats.

Johan är den av ledarna som tar mest initiativ under passet. Han håller fast vid samma ackordföljd genom hela sessionen, vilket gör det möjligt för en musikanter att bara använda två toner, exempelvis d och c. De olika ackorden har liksom tonerna färgkodning, men Johan refererar sparsamt till kodningen.

Orkestern

Adam: synth, med två kvinnliga assistenter. Rullstol. Färgkodning.

Bill: sjunger i mikrofon. Rullstol. Ingen assistent.

Claus: Synthtrummor. Ingen assistent.

David: Spelar på tre brytarkontakter i färgerna röd, blå och grön (se figur 2 nedan). Rullstol. Den röda och den blå brytaren är fästade på var sin sida av huvudstödet. Den tredje gröna brytaren kan kontrolleras med foten, men används inte nu. En manlig assistent.

Evan: Munspel som han håller själv. En assistent håller mikrofonen.

Gene: Spelar på en brytare och hans kvinnliga assistent på den andra. En andra assistent sitter med, men är passiv.



Figur 2. Brytarkontakter i olika färger. Genom att trycka på en brytare kan olika händelser styras. I musikaliska sammanhang styr musikanten olika ackord eller toner som finns exempelvis på en synthesizer eller i en dator.

Deltagarna är placerade i halvcirkel tillsammans med sina personliga assistenter. Ett stycke in i musiken får de i tur och ordning spela eller sjunga solo tillsammans med Johan. Vi möter Adam, Bill och David.

Adam

Johan sätter igång gitarrkompet och tar upp sången: *Knack, knack, knack på Rockebo*.

Johan: Ja det är bra, då kör vi, Adam och jag bara.

Adam har en assistent på var sida om sig. Assistenten till höger håller en mikrofon intill Adams mun. Hon nickar med huvudet i takt med musiken. Assistenten till vänster håller i Adams vänstra hand och styr den så att de tre tangenterna med färgkodning trycks ner i tur och ordning. Adam startar flera gånger sitt nynnade till Johans ackordbyten. Assistenten som håller mikrofonen torkar hans mun med en röd handduk. Adam tittar omväxlande på Johan och på mikrofonen. Han ägnar ingen uppmärksamhet åt sin vänstra hand som genom assistentens försorg trycker ner olika tangenter.

Johan: Jättebra, Adam!

Johans och Adams fasta ögonkontakt lägger tillsammans med det stadiga gitarrkompet en fast grund för deras samspelande. Adam deltar i den musikaliska interaktionen genom att sjunga i mikrofonen och nynnar så att hans fraser startar i fas med Johans gitarrkomp. Den korta stunden av musikaliskt samspel avbryts när assistenten som håller mikrofonen torkar Adams mun. Därmed signalerar hon, kanske omedvetet, att musiken kommer i andra hand och omsorgen främst. Därmed avbröts den musikaliska interaktion som i början skapades när hon nickade i takt med musiken och hade ögonkontakt med Adam.

Adam styr inte alls sin vänstra hand, utan denna blir till ett redskap för assistenten att trycka ner tangenterna med. Intrycket är att assistenten är ganska angelägen om att följa färgkodningen så att de korrekta tonerna blir spelade på synthen.

Johans omedelbara verbala respons ”Jättebra, Adam!” bekräftar att den korta solosekvensen var en samhandling. Alla deltagare har sin uppmärksamhet riktad mot Adam och Johan. Johans respons uppfattas inte bara av Adam utan även av övriga deltagare, Adams assistenter inkluderade. Musicking i den korta sekvensen som Adams soloinpass representerar kan därmed sägas ske inte bara mellan Adam, Johan och Adams assistenter utan finns också i form av en samhandling i hela gruppen.

Bill

Det är nu Bills tur att göra ett soloinpass.

Johan: Bill!

– Knack, knack, knack på Rockebo, sjunger Bill i mikrofonen.

– Knack, knack, knack på Rockebo.

– Yeah! nynnar Johan.

Johan lägger nu till en andrastämma och Bill hänger på:

– oooh – oooh - oooh

De nynn timer stämman tillsammans två gånger. Under hela Bills korta soloinpass har Johan och Bill ögonkontakt. Johans gitarrkomp ligger hela tiden som ett envist ostinato. Bill sjunger mer och mer rytmiskt och stadigt för varje repris.

Johan avslutar solot:

– Bra!

Bills och Johans stadiga ögonkontakt bidrar till att vidmakthålla samspelet i händelseförloppet. Johans ”Yeah!” innebär på samma gång en musikalisk och en verbal respons som följs av en invitation att fortsätta att göra något oväntat. Bill hakar på den nya stämman och de båda jammar ett par repriser innan Bills solo avslutas genom att Johan ger positiv uppskattning. Precis som i Adams fall signaleras då att musicerandet är en samhandling där hela gruppen deltar.

David

David har väntat på att det ska bli hans tur att spela solo tillsammans med Johan. Hans assistent sitter bredvid och håller två trumstockar i höger hand. Tidigare, när hela gruppen spelade tillsammans, placerade han stockarna på Davids stol och markerade pulsen på stolens armstöd.

Johan: Och David och jag då.

Nu är det Davids tur att spela solo med Johan. David spelar med sina två huvudbrytare.

– Blått – rött, instruerar Johan nästan som en sång, blått – rött.

David vrider på huvudet och spelar på sina två brytare i den ordning Johan instruerar. Han engagerar hela kroppen för att utföra den huvudvridning som krävs för att styra de två brytarna på huvudstödet.

– Jättebra David, säger Johan.

Exemplet visar hur Johan, David och assistenten först samspelar i en liten improviserad trio. Genom att hålla pulsen på Davids armstöd blir assistenten medmusikant. När det blir dags för Davids korta soloinpass spelar assistenten inte med längre utan överlåter åt David att sköta spelandet på egen hand. Därmed lämnar han plats för den musikaliska interaktionen mellan David och Johan.

Johan vet hur ansträngande det är för David att vrida huvudet för att styra brytarna på huvudstödet och anpassar därför längden på soloinpasset så att David inte ska bli för trött i musklerna. Hans yttrande ”jättebra David” ger David bekräftelse både på att han klarat av att styra brytarna och på deras musikaliska interaktion.

Assistenten visar att han tar musicerandet och David på allvar när han först spelar med i ensemblen och sedan låter David spela på egen hand utan att ingripa eller hjälpa till. Därigenom lämnar han interaktionen åt Johan och David utan att lägga sig i.

Gabor

Alla deltagare får sin chans att spela solo med Johan. Sist ut är den andre musikhandledaren, Gabor, som avslutar sessionen med ett klarinettsolo. Han spelar ganska länge med slutna ögon. Alla deltagare lyssnar uppmärksamt.

Diskussion

De ovan gestaltade musikaliska samspelen är exempel på *musicking* (Small, 1998), en aktivitet där samspelet dessutom framstår som autentiskt. Med detta menar jag att alla deltagare – musikhandledare, deltagare och assistenter – musicerar ”på riktigt”, dvs. utan att göra sig till, utan att framställa sig själva på det ena eller andra viset. Johan spelar sitt bästa gitarrkomp när han leder musikpasset, anpassat för att vara tydligt och stadigt. När Gabor spelar med slutna ögon visar han att hans klarinettsolo innebär ett estetiskt ögonblick även för honom. Autenticiteten i en interaktion är, menar jag, en viktig och kanske ofta förbisedd konsekvens, också i relationella perspektiv. Det estetiska innehållet i det ovan relaterade musikpasset skapas i en intersubjektivitet (von Wright, 2000) som vidmakthålls genom användning av i

första hand musikaliska symboler. Några exempel av olika slag på sådana signifikanta musikaliska symboler är puls, melodi, ackordföljd, turordning, samspel, färgkodning. Även intentionen att spela tillsammans innefattar en sådan signifikant symbol och därför är det faktum att handledarna deltar med sin musikaliska kompetens av stor betydelse för interaktionen.

Om vi ser musicerandet som en form av lek (Nilsson, 2002) innebär detta att alla deltagare i gruppen tillsammans måste navigera i det musikaliska mellanrum där oväntade och kanske rentav slumpartade händelser sker. I mellanrummet, "the gap" (Biesta, 2004), "in between" (Aspelin, 2010), kan vi, precis som i lek aldrig i förväg veta hur utfallet kommer att bli (Huizinga, 1955; Caillois, 1961; Nilsson, 2002). Denna uppfattning omfattas även av von Wright (2000): "Genuina mänskliga möten kan inte förutbestämmas, de är både kreativa och obestämda." (s. 202).

Låten *Knack knack på Rockebo* varade utan avbrott i drygt 30 minuter. Samma ackordslinga spelades om och om igen: G – D – am – am. Vid en intervju med en annan handledare på kursen hävdade denne bestämt att det var "riktigt roligt att spela samma ackordslinga i trekvart". Ett av de viktigare inslagen i flow (Csikszentmihalyi, 1992) handlar om individens känsla av att tiden upphör. Som jag tolkar ovanstående beskrivna musikpass underlättade det deltagarnas upplevelser av flow.

När Adams assistent trycker på de "rätta" tangenterna med hans hand relaterar hon inte till Adam utan till det tänkta musikaliska förloppet och i viss mån till Johan. Detta leder till att hon egentligen inte deltar i den musikaliska interaktionen som i första hand sker i samspelet mellan Johan och Adam. Deras intersubjektivitet skapas i ögonblicket genom Johans gitarrkomp och Adams nynnande. Adams andra assistent deltar till en början genom att nicka i takt med musiken men lämnar musicerandet när hennes omsorgsimpuls tar över och hon torkar Adams mun. Båda dessa beteenden hindrar, som jag tolkar skeendet, flow från att uppstå, eftersom de bryter flödet av handlingar.

En annan viktig aspekt av flowbegreppet utgörs av flowkanalen (Csikszentmihalyi, 1992). Johan styr musicerandet så att varje deltagare får möjlighet att uppnå den balans mellan utmaning och färdighet som ökar

möjligheten att landa i den kanal där *flow* lättare kan upplevas. Det ekokulturella perspektiv som presenterats ovan innebär ett lärande som sker i ständig rörelse och utveckling och i interaktion med andra. Vygotskij beskriver närmaste utvecklingszonen som avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam, utan stöd, och vad han/hon kan prestera ”under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (Vygotskij, 1978; Säljö 2005). Det är tänkbart att deltagaren i en asymmetrisk musikalisk interaktion med hjälp av handledare eller övriga gruppmedlemmar blir i stånd att antingen öka sin kompetens eller anpassa utmaningen så att han eller hon kan landa i flowkanalen (se fig. 1). För att lärandet ska fungera på ett bra sätt krävs att deltagaren får musicera på den nivå han/hon befinner sig musikaliskt och motoriskt och samtidigt inspireras att höja utmaningen. Johans sätt att leda den musikaliska interaktionen är ett exempel som visar på att detta är möjligt. Vi såg hur David spelade med sina brytkontakter och bytte ackord i samspel med Johan. Genom att spela pulsen på stolens armstöd hittade Davids assistent ett väl fungerande sätt att fungera som medmusikant och att delta i pågående musicking. Assistentens interaktion skedde här på musikaliska villkor och grundades inte i förmenta omsorgshandlingar. Bill som gärna sjunger blev utmanad att sjunga en andrastämma till sången. Sammanfattningsvis vill jag påstå att Johans och Gabors utformning av musikpasset ökade deltagarnas möjlighet att uppleva flow.

Avslutande kommentar

Att lyssna på musik och att själv spela musik är inte samma sak. Som lyssnare hänvisas vi till något som någon annan gjort. När vi själva utövar musik innebär detta en ökad grad av delaktighet, något som också kan relateras till yttrandefrihet och demokrati (Nilsson, 2011b). Genom att musicera tillsammans med andra som är mera kunniga och erfarna kan vi utveckla vår kunskap. Detta sker genom att man tar efter och anpassar sig till övriga i gruppen, men också genom att man själv tillför gruppen sitt kunnande. I ett relationellt och ekokulturellt perspektiv lär sig alla som deltar i musikalisk interaktion genom att de musikaliska händelserna skapas i en upprätthållen intersubjektivitet. Musicking i den form som beskrivits ovan innebär ”samsförstånd i en samtidighet” som von Wright (2000, s. 75) talar om. Vi såg tidigare hur Johan följsamt anpassade sina musikaliska handlingar efter del-

tagarnas olika förutsättningar. Allt skedde i musikalisk handling, i något som von Wright med ett lån från Hans Joas kallar ”praktisk intersubjektivitet” (s. 77).

Man kan tänka sig olika motiv till att musicera, olika mål med musicerandet. I en situation som den beskrivna måste musikantens motiv vara styrande. Problem kan uppstå om handledaren, assistenten eller den vuxne ensidigt tänker att målet med att utöva musik är att nå ett visst mål, t.ex. ”att göra rätt” som vi såg i exemplet med Adam. Detta kan leda till att musikanten intar en mera passiv roll. En annan problematik kan uppstå när en omsorgsdiskurs dominerar musicerandet och överskuggar det musikaliska skeendet. Det senare illustreras i episoden där Adams assistent torkar Adams mun mitt i den musikaliska interaktionen – som därmed får en underordnad roll i skeendet.

I ett demokratiskt perspektiv är det inte tillräckligt att man får möjlighet att delta i estetiska aktiviteter, alla har även rätt att lära sig mera, exempelvis att spela musik som i vårt fall (Nilsson, 2011b). När en omsorgsdiskurs dominerar estetiska aktiviteter finns en risk att det pedagogiska och det estetiska innehållet vattnas ur.

Referenser

- Ahlgren, I. (1990). T-språk och S-språk i inlärningsperspektiv. *Nordisk tidskrift för dörundervisningen*(4). 116-121.
- Aspelin, J. (2010). What really matters is between: Understanding the focal point of education from an inter-human perspective. *Education Inquiry*, 1(2, June 2010), 127-136.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Bateson, G. (1987). A theory of play and fantasy. In *Steps to an ecology of mind*. New York: Jason Aronson. 183-198.
- Biesta, G. (2004). "Mind the Gap! Communication and the Educational Relation". I C. Bingham & A. Sidorkin (Eds.) *No Education without relation*. New York: Peter Lang Pub. Inc. 11-22
- Blumer, H. (1986). *Symbolic interaction. Perspective and method*. London: University of California Press.
- Caillouis, R. (1961). *Man, Play and Games*. New York: The Free Press.
- Csikszentmihalyi, M. (1992). *Flow: den optimala upplevelsens psykologi*. New York: Harper & Row.
- Dale, E. L. (2009). Lärande och utveckling i lek och undervisning. I I. Bråten (Red.). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur. 33-59
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological approach to visual perception*. Boston: Houghton Mifflin.
- Huizinga, J. (1955). *Homo ludens*. USA: Beacon Press.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind, mathematics and culture in everyday life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mead, G.H. (1934/1947) *Mind, Self, and Society. From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nilsson, B. (2002). "Jag kan göra hundra låtar". *Barns musikskapande med digitala verktyg*. Malmö: Malmö Academy of Music.
- Nilsson, B. (2011a). Unga populärmusik och skola. I C. Ericsson & M. Lindgren (red.) *Perspektiv på populärmusik och skola*. Lund: Studentlitteratur. 83-104
- Nilsson, B. (2011b) Yttrandefrihet genom musik – estetiska uttrycksformer i ett vidgat inkluderingsbegrepp. *Specialpedagogisk tidskrift – att undervisa* (3) 6-9.
- Ong, W. J. (1982). *Orality and Literacy: The Technologizing of the Word*. London: Routledge.
- Qvarsell, B. (1998). Ny värld, nya barn, nya arenor? Om barnen, pedagogiken och IT. *Human IT* (4). Tillgänglig: [<http://etjanst.hb.se/bhs/ith/humanit.htm>]
- Small, C. (1998). *Musicking. The Meanings of Performing and Listening*. Hanover, N H: University Press of New England

- Säljö, R. (2005). *Lärande i praktiken*. Stockholm: Nordstedts.
- Wells, G. (1999). *Dialogic Inquiry: Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York: Cambridge University Press.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society*. London: Harvard University Press.

10) Vem är Sofia?

Perspektiv på relationell specialpedagogik i arbetet för språkutveckling och mångfald

Maria Rubin

Inledning

Det specialpedagogiska forskningsområdet kan beskrivas som brett och tvärvetenskapligt (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Forskningen skildras ofta utifrån olika perspektiv, där ett kategoriskt perspektiv (individperspektivet) med rötter i medicinsk och psykologisk forskning ställs mot ett relationellt perspektiv (deltagarperspektivet) med rötter i sociologisk forskning. Förekomsten av olika perspektiv kan anses handla om olika sätt att förstå och söka förhållningssätt till elever i behov av stöd i skolans verksamhet. Inom det specialpedagogiska forskningsfältet i Sverige finns en bred samsämmighet kring såväl betydelsen av ett relationellt perspektiv som att lärande är någonting som sker i samspel med många olika aspekter (Rosenqvist, 2007; Björck-Åkesson & Nilholm, 2007). Det relationella perspektivet kan också ses som central utgångspunkt för och i specialpedagogiska utbildningar (SFS 2007:638). En övergripande uppgift för specialpedagogisk verksamhet är att på olika nivåer – grupp-, organisations- och individnivå – verka för ”en skola för alla” (Björck-Åkesson & Nilholm, 2007, s. 14). I det arbetet menar jag att en uppgift för specialpedagogisk verksamhet och forskning är att se till vad som kan främja relationellt goda och språkutvecklande lärmiljöer. I arbetet för att skapa goda språkutvecklande lärmiljöer ingår att se till vad som kan stötta elevers språkutveckling sett till såväl första- som andraspråsutveckling.

Mot denna bakgrund lyfts i detta kapitel några aspekter och perspektiv på vad relationell specialpedagogik kan innebära ifråga om stöttning av språkutveckling i en alltmer flerspråkig skolkontext. I kapitlet relateras tankegångar från tvåspråkighetsforskningen gällande interaktion, kommunikation och respons till perspektiv hos pedagogiska forskare som Moira von Wright, Ann Ahlberg och Jonas Aspelin. Utgångspunkt i artikeln tas i mötet med eleven Sofia. Genom att se till *vem* Sofia är åskådliggörs några aspekter som jag menar kan ses som centrala i skolans arbete för språkutveckling och mångfald, i strävan efter att skapa en skola som främjar alla elevers lärande. I det arbetet menar jag att perspektiv på en relationell specialpedagogik kan bidra genom att motverka ett punktuellt bristperspektiv de gånger det visar sig i skolans förhållningssätt till flerspråkighet. Jag menar också att en relationell specialpedagogik innebär att se språkutveckling som allas gemensamma ansvar, att betrakta relationer som en förutsättning för kunskap och lärande och att se ett bejakande av olikhet och mångfald som den relationella specialpedagogikens brännpunkt (jfr. Aspelin, i antologins slutkapitel).

I begynnelsen är relationen⁷

Strålände slår den unga kvinnan Sofia armarna om mig och ger mig en kram. Hon är glad och förväntansfull och berättar där vi slår följe genom vuxenutbildningens korridorer att hon nu läser de sista gymnasiekurserna för att kunna söka vidare till högskolan. Hon beskriver att hennes väg de senaste åren har varit krokig men att hon nu har det bra.

Jag tänker tillbaka och minns att sist jag träffade Sofia var när hon sju år tidigare fortfarande var min elev. Då hade hon som sextonåring nyligen kommit till Sverige och när jag tänker tillbaka blixtrar bilder förbi i mitt inre. Bilder av en sextonåring som famlande försökte förstå sin nya tillvaro, i och utanför den svenska skolan. Relationen med Sofia innebar otaliga samtal, i klassrummet, i korridoren, med lärare, med föräldrar, med specialpedagog och med elevhälsövern. Jag minns samtal som handlade om att försöka hitta vägar för Sofia att tillägna sig ett helt nytt språk. Samtal som handlade om vad hon läste i olika ämnen, och frågor som handlade om hur hon kunde gå tillväga. Jag minns också samtal som handlade om relationer med lärare och vänner. Och inte minst samtal som handlade om hennes närmaste familj som inte alls delade hennes önskan om

⁷ Buber, (1923/1990) s. 23.

vidare studier. Relationen med Sofia innebar också otaliga samtal om det där livet som sker samtidigt med utbildningen. Det som man får vara en liten del av som lärare, och som man vid undervisning av nyanlända elever ibland får vara en större del av.

Min relation till Sofia är en av de relationer som jag bär med mig efter att ha arbetat som gymnasielärare i svenska som andraspråk. Sofia var min elev under två års tid, hon hade nyligen anlänt till Sverige och hon skulle i likhet med övriga elever vid gymnasiet språkintruktionsprogram under så kort tid som möjligt nå upp till tillräckliga betyg och språkkunskaper inför fortsatta gymnasiestudier.

De allra flesta lärare kan säkert, oavsett stadium och oavsett om man arbetar som ämnes-, klasslärare eller inom specialpedagogisk verksamhet, känna igen sig i beskrivningen av min relation till Sofia. Yrkesrollen som lärare omfattar en oändlig mängd relationer. Buber (1923/1990) beskriver med sina ord ”I begynnelsen är relationen” (s. 23) det faktum att vi människor ständigt och alltid står i relation till ”någon” eller till ”något”. Den mängd relationella möten som uppstår kan ses som grundläggande för och i att vara lärare. För Sofia, som ställdes inför att parallellt tillägna sig såväl ett helt nytt språk som nya ämneskunskaper, var relationella möten ytterst betydelsefulla, och det är också där, i betydelsen av sådana möten, som det här kapitlet tar sitt avstamp.

Den mängd av relationer vi ställs inför som lärare kan samtidigt upplevas utmanande och kanske till och med få oss att ifrågasätta en alltmer mångfacetterad yrkesroll (Aspelin & Persson, 2011). Kanske anser vi att det saknas yttre ramar för att möten ska komma till stånd, eller också bär vi med oss de många möten som vi har varit med om eller de relationer som vi önskar hade uppstått. Yttre förutsättningar till trots tror jag att det är just här, utifrån relationerna som någonting grundläggande för yrkesrollen och i aningen om dess betydelse, som vi lärare många gånger hittar vår drivkraft. Motivation uppstår i den upprymda känsla som infinner sig i mötet med Sofia och i aningen om att jag som lärare får vara en del av hennes väg vidare. Drivkraft och motivation finns också i de många aspekter som relationen med Sofia innebar. I det som rör sociala aspekter, det som rör kunskapsmässiga och det som rör själva mötet, det som inom relationell peda-

gogik beskrivs som mellanmännsliga möten. Där jag som lärare ”är” med Sofia i gränslandet mellan oss båda (Aspelin & Persson, 2011, s. 111).

Möten och relationell specialpedagogik i en flerspråkig skola

De mängder av möten och relationer som följer av att vara lärare för på olika sätt med sig frågor. En sådan fråga handlar om hur vi lärare skapar förhållningssätt till våra elever och hur och varför vi väljer att agera på ett visst sätt. I sin forskning pekar von Wright (2000) på att lärare ständigt strävar efter att försöka svara på den pedagogiska frågan ”Hur skall jag göra så att jag gör det goda?” (s. 25). Hur vi väljer att resonera i den strävan har enligt henne betydelse för vårt sätt att se på, såväl som förhålla oss till, den enskilda eleven. Under denna rubrik lyfter jag med avstamp i von Wrights fråga en första aspekt som jag menar att relationell specialpedagogik kan innebära. Jag gör det först utifrån frågan om vad ett ”hur” kan föra med sig för såväl mötet med eleven Sofia som för en flerspråkig skolkontext. Därefter pekar jag på hur ett språkutvecklande ”hur” kan anses höra samman med det som von Wright (ibid.) beskriver som ett relationellt perspektiv och vad val av perspektiv kan innebära sett till relationell specialpedagogik.

Ett språkutvecklande ”hur”

Den svenska skolan är idag såväl en flerspråkig som mångkulturell kontext och det är en flerspråkighet som på alla sätt är en stor tillgång för såväl skolan som samhället. I gymnasieskolan har en femtedel av alla elever ett annat modersmål än svenska, i vissa regioner är siffran ännu högre. Samtidigt konstaterar Skolverket i återkommande rapporter (2009, 2010) att elever med annat modersmål än svenska är en elevgrupp⁸ där endast 53 % fullföljer gymnasiet inom tre år. Det kan som tvåspråkighetsprofessorn Hyltenstam (2007) beskriver det ses som ”uppenbart att skolan inte lyckas ge elever med utländsk bakgrund en lika god utbildning som den de inhemskt svenska eleverna får” (s. 46). Dessutom innebär det att vi kan konstatera att skolan här inte lyckas i sin strävan efter att skapa en likvärdig skola för alla elever.

⁸ Det är viktigt att poängtera att gruppen flerspråkiga elever är en ”mycket heterogen grupp med varierande språklig, kulturell och social bakgrund” (Hyltenstam & Lindberg, 2004, s. 15).

Hur kan då von Wrights ”hur” relateras till eleven Sofia och till skolans och lärares utmaning i att skapa förhållningssätt? Jag menar att ett frågande ”hur” kan peka på vikten av att det sker ett ständigt pågående sökande efter förhållningssätt *utifrån* språklig och kulturell mångfald. Det handlar om att i skolans verksamhet bejaka och betona en återkommande reflektion som tar avstamp i elevers mångfald och olikhet. Därmed handlar det också om att återkommande reflektera över hur språket i all undervisning kan fungera som en resurs för elevers språk-, kunskaps- och relationsutveckling.

För en elev som Sofia, som började sin andraspråksutveckling först vid femton års ålder, beräknas det ta mellan sex till åtta år att språkligt komma i kapp jämnåriga elever som enbart har svenska som sitt modersmål (Hyltenstam, 2007). Det faktum att flerspråkiga elever som Sofia utvecklar språk och ämneskunskaper parallellt under sin skoltid innebär att skolan och inte minst ämneslärare ställs inför utmaningen att söka konstruktiva pedagogiska förhållningssätt för att hitta former för en ämnesundervisning som också är explicit språkutvecklande (Lindberg, 2010; Creese, 2005; Gibbons, 2006; Hajer & Meestringa, 2010). Därmed är det ofrånkomligen så att såväl skolan i stort som enskilda lärare behöver hitta sätt att ta tillvara det positiva som språklig och kulturell mångfald innebär.

Val av perspektiv

Ett avstamp som pekar på vikten av ett ”hur” sett till en språk, kunskaps och relationsutvecklande undervisning menar jag för med sig ett första specifikt sätt att beskriva vad relationell specialpedagogik kan innebära i en flerspråkig skolkontext. Denna första aspekt tar avstamp i de perspektiv som von Wright (2000) beskriver i sin forskning som ett punktuellt och ett relationellt perspektiv.

Skillnaden mellan de båda perspektiven kan beskrivas utifrån att de innebär olika sätt att betrakta eleven där val av perspektiv, enligt von Wright, får en avgörande betydelse för hur eleven blir ”berörd och lär sig på bästa sätt” (ibid. s. 13).

Enligt von Wright (2000) går det inte helt att bortse från ett punktuellt perspektiv i skolans verksamhet. Sett till gymnasieskolan är det omöjligt att bortse ifrån det faktum att vi som lärare ställs inför olika former av bedöm-

ning av elevers kunskaper, och betyg och bedömning är en närvarande realitet för såväl lärare som för elever. Samtidigt resonerar von Wright (ibid.) kring vilka konsekvenser som följer av val av perspektiv.

Grundtankar vid ett punktuellt perspektiv är att individuella faktorer och det egna slutna jaget ställs i centrum. Med det som utgångspunkt avgörs vem en elev är utifrån individuella faktorer som anses möjliga att isolera från sitt sammanhang. Ett punktuellt betraktande innebär en återkommande ”felsökningsstrategi” (ibid., s. 23), ett sökande efter elevens egna brister för att jag som lärare i min undervisning ska kunna rätta till och tillföra det som eleven saknar. Min uppgift som lärare blir därmed i första hand att bedöma och att fastställa elevens kunskaper och erfarenheter i förhållande till vad eleven *borde* kunna och vara, något som medför en strävan efter att fastställa vem eleven är enbart utifrån vad eleven kan.

Ett relationellt perspektiv innebär istället att den egna subjektiviteten, Sofias konkreta jag, är beroende av det som sker i mötet med andra. Det innebär att jag som lärare först kan förstå vem eleven är i mötet oss emellan, och att ett sökande efter vad eleven kan återkommande behöver sättas i relation till vem eleven är i det specifika sammanhang där elevens lärande sker.

Jag menar att den första och kanske också den mest övergripande aspekt som relationell specialpedagogik kan anses omfatta handlar om att återkommande bejaka och bekräfta det som von Wright (2000) beskriver som ett relationellt perspektiv. Sett till elevers andraspråksutveckling innebär det att peka på vikten av ett förflyttande av perspektiv de gånger som ett ”bristperspektiv” (Valencia, 1997; Lahdenperä, 1997) på flerspråkighet förekommer i skolans verksamhet. Det handlar om att då förflytta fokus från ett punktuellt och kategoriskt bristperspektiv som innebär att elevens flerspråkighet ses som hindrande till ett relationellt perspektiv som innebär att elevens flerspråkighet ses som en tillgång. Ett relationellt perspektiv innebär därmed också att se elevers andraspråksutveckling som en aspekt (av flera) som läraren har att förhålla sig till, vilket innebär att vad eleven kan ständigt bör sättas i relation till vem eleven är, i det specifika sammanhang och i den kontext där elevens lärande sker. Ett relationellt val av perspektiv omfattar därmed också ett återkommande sökande efter konstruktiva pedagogiska

förhållningssätt (pl.) som kan bidra till alla elevers språkutveckling och därmed till en mer likvärdig skola.

Val av perspektiv kan anses ha en avgörande betydelse när det gäller synen på en elev som Sofia. Utifrån ett punktuellt betraktande går det att isolera Sofias språkliga svårigheter vid tillägnandet av ett nytt språk från det övriga sammanhanget. Ett punktuellt betraktande ser det som möjligt att enbart utifrån de språkliga färdigheter och de svårigheter som visas fixera vem Sofia är. Med avstamp i ett relationellt perspektiv ses istället språkliga svårigheter som någonting som visar sig i skolans *specifika* sammanhang, så som de tar sig uttryck i Sofias möte med skolans språkliga krav. Det är där i skolans specifika kontext och i skolans språkkrav som språkliga svårigheter konkret uppstår. Utifrån ett relationellt betraktande är Sofia *någon* i ett större sammanhang i relation till andra, utifrån vem hon är, inte utifrån vad hon är utan utifrån *var* hon är.

Denna första aspekt av vad jag menar att relationell specialpedagogik innebär medför också ett behov av att stanna upp inför frågor som rör vad och vem specialpedagogisk verksamhet är till för. Det är möjligt att anta att en stor andel flerspråkiga elever idag kommer i kontakt med specialpedagogisk verksamhet i en skolkontext där nästan hälften av samtliga elever med annat modersmål än svenska lämnar gymnasieskolan utan fullständiga betyg (Skolverket, 2008a; 2008b; Lorentz, 2010). Det innebär att även specialpedagogiken och specialpedagogisk verksamhet utmanas i att hitta förhållningssätt till stöttning av flerspråkiga elevers språkutveckling. Här menar jag att det riskerar att finnas en spänning mellan specialpedagogiken som verksamhets- och forskningsområde i förhållande till stöttning av elevers andraspråksutveckling. Spänningen bottnar eventuellt i frågor som rör vad och vem specialpedagogisk verksamhet är till för och i att specialpedagogisk verksamhet felaktigt riskerar att betraktas ”kategoriskt” som ett område enbart till för elever med klart definierade funktionsnedsättningar. Utifrån ett sådant synsätt blir det naturligtvis av största vikt att stöttning av andraspråksutveckling skiljs från det specialpedagogiska området.

I examensordningen för både speciallärarutbildningen och för specialpedagogutbildningen skildras det förebyggande arbetet och undanröjandet av hinder i lärmiljön som centralt för specialpedagogisk verksamhet (SFS

2007:638). Ahlberg (2009) menar också att specialpedagogikens huvudsakliga uppgift är att undanröja några av de ”hinder” som finns för elevers lärande. En relationell specialpedagogik bekräftar synen på specialpedagogiken som en övergripande resurs som på olika plan kan bidra i arbetet för att lärande och språkutveckling ska komma alla elever till del. I det arbetet, som förhoppningsvis dessutom är en del av ett större övergripande och ständigt pågående arbete på varje skola, menar jag att ett avstamp i relationell specialpedagogik kan bekräfta synsätt, perspektivisera ytterligare och skapa förhållningssätt. Ett sådant perspektiv på skolans verksamhet handlar om att ständigt fråga efter ett ”hur”, att främja ett relationellt perspektiv och motverka ett punktuellt bristperspektiv. Det omfattar såväl skolans sätt att se på den enskilda eleven som skolans förhållningssätt till flerspråkighet i stort.

Vid kontakt med specialpedagogisk verksamhet och i förhållande till övergripande specialpedagogiska perspektiv medför en relationell specialpedagogik också ett återkommande sökande efter en ”dubbelsidighet” (von Wright, s. 33). Vid en beskrivning av Sofias situation och i förhållande till det behov av stöd som finns medför det att växla mellan Sofias och lärarens perspektiv. Istället för att punktuellt utgå ifrån och försöka förutse hur långt Sofia kan nå handlar det om att i mötet med Sofia också ställa frågorna ”Hur brukar *du* göra, hur förstår *du* fenomenet, vad håller *ni* på med” (ibid, s. 18).

Val av perspektiv får enligt von Wright också betydelse för hur eleven ser på sig själv såväl som för hur relationen elev-lärare gestaltar sig. Perspektiv på relationell specialpedagogik kan därmed också bidra till att skapa höga förväntningar på Sofias lärande, en faktor som inom tvåspråkighetsforskningen återkommande betonas som särskilt viktig för elevers möjligheter till goda resultat (Cummins, 2000; Gibbons, 2006).

Kommunikation som relation

Enligt mitt resonemang har vårt val av perspektiv alltså en avgörande betydelse för lärarens sätt att betrakta flerspråkighet och elevers andraspråkutveckling. Med det som bakgrund tillför jag under den här rubriken en andra aspekt av vad jag menar att relationell specialpedagogik omfattar. Denna andra aspekt utgår ifrån kommunikation och interaktion som relationsbärande och möjliggörande för språkutveckling i lärares undervisning av fler-

språkiga elever. I mitt resonemang berör jag också frågan vilken betydelse lärares stöttning av språklig interaktion kan ha för elevers lärande och för relationella möten.

I pedagogisk forskning pekar man på olika sätt på vikten av interaktion (Walsh, 2011; Hattie, 2009). Hattie (2009) visar i sin omfattande forskning på betydelsen av de relationer som uppstår via språkligt och socialt samspel mellan lärare och elever. Vid sidan av det som brukar beskrivas som de språkliga nyckelförmågorna – tala, lyssna, läsa och skriva – är interaktion dessutom på väg att definieras som en femte språklig nyckelförmåga (Walsh, 2011). För en elev som Sofia kan den interaktion som sker *mellan* elev(er) och lärare till och med ses som den mest avgörande faktorn för möjligheten att lyckas i skolan (Cummins, 2000; Gibbons, 2006).

Inom tvåspråkighetsforskningen skildrar den Brok, P., van Erde, D. och Hajer, M. (2010) studier som har genomförts för att identifiera lärares kommunikativa kompetens i flerspråkiga klassrum. Studierna rör relationen mellan lärare och elever och i vilka avseenden det kan ses som möjligt att kommunikativt nå alla elever. Resultaten visar på vikten av att det i undervisningen skapas goda och många möjligheter till språkproduktion och till interaktion såväl mellan lärare och elever, som mellan elever och lärare och elever emellan. Inom specialpedagogisk teoribildning pekar Ahlberg (2001) i sitt *Kommunikativa och Relationsinriktade Perspektiv (KoRP)* på kommunikation som människans viktigaste redskap för att skapa gemenskap och relation. Istället för att utgå ifrån den enskilde individens egenskaper ställs pedagogiska och didaktiska frågeställningar i centrum och utgångspunkten blir hela skolans verksamhet och det sociala sammanhang som eleven är en del av genom språklig och relationell kommunikation.

Mot denna bakgrund kan det också beskrivas som betydelsefullt inte bara ”att” kommunikation sker utan också ”hur” dialogen mellan lärare och elever fungerar (Aspelin, 2010). Aspelin (ibid.) ställer frågan vad det är som hindrar ”äkta samtal” i undervisningen. Sett till språklig interaktion är en följdfråga hur sådana samtal kan möjliggöras och stötts.

Biesta (2004) menar att relationen mellan lärare och elever kan förstås som en ”kommunikationsprocess” (s. 11). Han pekar samtidigt på betydelsen av

att se till det mellanrum som uppstår vid kommunikation och ifrågasätter *vad* kommunikation är, *var* den äger rum och *hur*? Det mellanrum som uppstår mellan lärare och elev medför enligt honom att utbildning inte är beläget hos den ena eller den andre utan dem emellan. Biesta (2004) menar att synsättet medför att en teori om lärande bör utgå ifrån interaktionen *mellan* läraren och eleven, och att mellanrummet kan ses som det som gör deltagande och lärande möjligt. Inom tvåspråkighetsforskningen pekar den Brok m.fl. (2010) på vikten av att goda relationer uppstår mellan lärare och elev inom det som kan ses som "den mellanmännsliga sfären".

Aspelin och Persson (2011) menar att begreppen "sam-varo" och "sam-verkan" beskriver två grundläggande aspekter av utbildningsrelationer. Utgångspunkten är att människan förstås i relation till sin omvärld. Begreppet sam-varo avser ett personligt, oförutsett och oplanerat möte och innebär att människor blir verkligt närvarande inför varandra. Sam-verkan omfattar istället den process som utgår ifrån konkreta målmedvetna handlingar där det finns sociala eller formella överenskommelser om hur mötet ska ske. Aspelin och Persson (2011) menar att man med undervisningssituation främst avser olika delar av sam-verkan utifrån att det finns olika regler för vad som ska ske och uppställda mål att sträva mot. Samtidigt som sam-varo ibland kan uppstå medan sam-verkan pågår.

Vilken betydelse kan då "sam-verkan" ha för den "sam-varo" som sker sett till språklig interaktion i en undervisningssituation? På vilka sätt kan interaktion ses som möjliggörande för äkta samtal och samtidigt innebära en ökad grund för relation och för äkta personliga möten? För att besvara frågorna menar jag att vi behöver se till att språkligt samspel handlar om att på olika sätt *använda* språk i interaktion. Det handlar om det som med språkvetenskapliga termer kan beskrivas som "funktionella aspekter" (Hammarberg, 2004, s. 48) av språket. Grundläggande för såväl språkligt samspel som för egen språkproduktion är att det i interaktionen också ges utrymme för ömsesidighet och återkoppling (Bruce, 2006). Det handlar alltså om att skapa goda förutsättningar för egen språkproduktion i betydelsen tala, men också om såväl förståelse som förmågan att lyssna. Språkligt samspel, interaktion, kan därmed anses handla om sam-verkan genom att det omfattar vad som sägs och hur. Samtidigt menar jag att det också kan anses handla om sam-varo, om det oväntade möte som uppstår som en följd av den re-

spons som ges. Utifrån Jons (2008) forskning kan vi som lärare anses ha ett ansvar för den respons som sker. Ett ansvar som Buber uttrycker i termer av "När själens lilla "gnista" skickar iväg ett svar, när svaret flamlar upp i respons på det oväntade tilltalet – det är vad vi kallar ansvar" (1993, s. 42).

Här menar jag att en relationell specialpedagogik kan tillföra viktiga aspekter vid betraktande av interaktion. Framförallt genom att se till att skapande av mening först och främst inte utgår ifrån den enskildes inre utan att det är någonting som sker som en respons på det som sägs i en specifik undervisningssituation. von Wright (2000) pekar också på att det har betydelse hur vi väljer att betrakta den interaktion som uppstår. Hon menar att det finns en risk att vi utgår ifrån ett punktuellt perspektiv när vi vill beskriva den enskildes lärande i interaktion med någon annan. Ett punktuellt betraktande av de många relationer som finns innebär att betrakta det som sker avgränsat och relaterat till den enskilde eleven. För Sofias del innebär det att hennes lärande och det språkliga samspel som hon är delaktig i enbart ses som en följd av vad som sker inom Sofia och som en konsekvens av vad hon kan. Ett relationellt betraktande förutsätter istället ett bejakande av den mångfald relationer som finns och som uppstår i en undervisningssituation. Det kan handla såväl om hur och vad Sofia lär sig i relation till andra, till ämnet och till läraren, som till det som sägs och till den respons som ges. Eleven förstås i det senare fallet inte som ett avgränsat subjekt utan istället som stående i ständig relation till andra. Ett relationellt perspektiv innebär också att se till språkets olika funktionella aspekter genom att göra mångfalden vid interaktion synlig. Det medför därmed också att se den mångfald som uppstår som ett "handlandets villkor" (ibid, s. 45), något som jag längre fram återkommer till i termer av den relationella specialpedagogikens brännpunkt.

Sett till interaktion och till kommunikation kan relationell specialpedagogik därmed också tillföra perspektiv, i gränslandet mellan de båda aspekterna sam-verkan och sam-varo. Det medför en reflektion över vilka förutsättningar som ges för de olika aspekterna i skolans undervisning. Det handlar också om huruvida äkta samtal tillåts ske eller om det enbart ges utrymme för en mätbar strävan efter sam-verkan. Relationell specialpedagogik pekar på vikten av att inte bara se till vad vi *gör* tillsammans utan också till vad vi *är* (Aspelin & Persson, 2011). Utifrån kommunikation som relation handlar det

om ett återkommande betraktande av relationens ”tvådimensionalitet” (ibid, s. 77) där interaktionen och mötet som uppstår mellan lärare och elev alltid kan *och* bör ses ur flera perspektiv (Aspelin & Persson, 2011).

Kunskap som relation och deltagande

Utgångspunkten att de förutsättningar som skapas för språkproduktion och interaktion *mellan* lärare och elev får också relevans för vårt sätt att se på kunskap och lärande. Ett tredje sätt att se till vad relationell specialpedagogik kan bidra med menar jag därmed kan ta avstamp i sociokulturell teori-bildning och i ett betraktande av kunskap som relation och deltagande.

Ur sociokulturell synvinkel ses språket som det främsta redskapet för lärande, för kommunikation inom och mellan människor och som en länk mellan yttre och inre tänkande (Säljö, 2000). Det leder till ett synsätt där samspel mellan människor är grundläggande och där språk, kunskap och interaktion förutsätter varannat (Gibbons, 2006; Säljö, 2000; Lantolf & Poehner, 2008). Hur språket används i ett specifikt socialt sammanhang ses därmed som avgörande för mänskligt tänkande, handlande och lärande. Sett till andraspråksutveckling innebär det att se språkutveckling som någonting som sker *i* den sociala kontexten och i samspelet istället för att betrakta språkutveckling som någonting som först och främst handlar om kognitiva aspekter och mentala processer inom den enskilde individen (Lantolf & Poehner, 2008). Ett sociokulturellt synsätt för därmed med sig ett skifte gällande syn på klassrumsinteraktion och samspelets betydelse för lärande. Det innebär att lärande och utveckling ses som någonting som sker *genom* språket och *i* språklig interaktion. Det innebär som Sfard (1998) har uttryckt det att vi kan tala om lärande som ”deltagande” istället för ”tillägnande”. Det medför i sin tur att fokus för lärande och kunskap riktas mot interaktionsprocessen och mot att elever ges möjlighet till språkanvändning och till olika former av relationell och språklig interaktion.

Aspelin (2007) menar att lärarens kommunikativa uppdrag *också* handlar om att läraren har intentioner i en kunskapsutvecklande process. I förhållande till andraspråksutveckling menar jag att det kan innebära att sätta språkanvändning och språkutveckling i relation till ett ämnesinnehåll (Hammarberg, 2004; Gibbons, 2006). Enligt tvåspråkighetsforskare (Gibbons, 2006;

Cummins, 2000) utgår ett åtskilt betraktande av språk och ämne ifrån synen på språk som någonting som först behöver läras in innan det kan användas. Istället pekar man inom andraspråksforskningen på att språkutveckling sker parallellt med ämneslärande och i ett ömsesidigt berikande (Hajer & Mee-stringa, 2010; Gibbons, 2006). Ett meningsfullt ämnesinnehåll kan också anses avgörande för den sociala omsorgen och uttryckas i termer av relationen mellan ”pedagogiska möten och pedagogiska tillvägagångssätt” (Aspelin & Persson, 2011, s. 22) där kunskap och relation ses som någonting ömsesidigt beroende av vartannat men där skolans omsorgsansvar *inte* formuleras i produkttermer utan i termer av process. Avgörande för den processen är de vägval som lärare ställs inför i samband med lektioner, där ett alternativ är att ”ta kontrollen”, ett annat är att släppa kontrollen och ett tredje kan vara att bygga relationer i kommunikation med eleverna (Aspelin, 2010). Kanske är det också där, i uppfattningen om elevers lärande som en aspekt av kommunikationsprocesser, som vi kan ta avstamp i sökandet efter vad kunskap är och hur den bäst kan komma elever till godo. Ser vi lärande som ”deltagande” och som någonting vi gör ”tillsammans” leder det också till ett betraktande av kunskap som en relationsprocess. Den kunskapssyn som kommer till uttryck i sociokulturell teori kan därmed ses som central för relationell specialpedagogik, genom att den på olika sätt pekar på lärandeprocessen som möjlig för alla elever att delta i.

Didaktik som relation och den relationella specialpedagogikens brännpunkt

En fjärde och en avslutande aspekt som jag ser som ett väsentligt perspektiv på relationell specialpedagogik handlar om didaktiska frågeställningar, här sett till språkutveckling. Utifrån detta talar jag också om hur jag uppfattar den relationella specialpedagogikens brännpunkt sett i förhållande till skolans möte med flerspråkiga elever.

De didaktiska problem som man ställs inför som ämneslärare rör på olika sätt de didaktiska grundfrågorna vad, när, hur och varför. I sin forskning pekar Hattie (2009) på vikten av lärares didaktiska kompetens. Utifrån sitt Kommunikations och Relationsinriktade (KoRP) perspektiv menar Ahlberg (2007) att didaktiska utgångspunkter kan ges en överordnad betydelse när det handlar om att stötta elever specialpedagogiskt. Elevers delaktighet kan

enligt henne relateras till den stöttning som enskilda elever ges utifrån didaktiska överväganden och insatser. Istället för att begränsa inkluderingsbegreppet, som ofta lyfts fram i specialpedagogisk teori och praxis, till enbart en fysisk integrering kan det inrymma såväl relationella som didaktiska frågeställningar (Asp-Onsjö, 2008).

Sett till relationell specialpedagogik kan didaktiska frågeställningar relateras till frågan om förhållningssätt i praktiken (Aspelin, 2007). En risk vid ämnesundervisning med flerspråkiga elever är en didaktik som innebär ständig förenkling av språket, exempelvis genom att svåra ord undviks eller att textmängden ständigt minskas (Hajer & Meestringa, 2010). Istället för att fungera språkutvecklande tar man genom ett ständigt förenklat språk inte hänsyn till *hur* elevers språkutveckling sker. Det riskerar dessutom att skapa låga förväntningar på eleverna från såväl lärare som från eleverna själva, något som flera forskare menar i sig ger upphov till sämre resultat (Cummins, 2000; Gibbons, 2006). Ett sätt att istället arbeta språk- och kunskapsutvecklande är att sträva efter en språkinriktad ämnesundervisning. Språkinriktad ämnesundervisning används som samlingsbegrepp för den didaktik som under de senaste decennierna bland annat har utvecklats och konkretiserats av de holländska språkforskarna Hajer och Meestringa (2010) för att möta framväxten av en flerspråkig skola. Didaktiskt handlar en språkinriktad ämnesundervisning om att sätta språk och språkutveckling i förhållande till ämnesinnehåll.

Jag har tidigare beskrivit att ett relationellt val av perspektiv omfattar ett återkommande sökande efter konstruktiva pedagogiska förhållningssätt (pl.) som kan bidra till alla elevers språkutveckling och därmed till en mer likvärdig skola. På gymnasiet ställs elever inför uppgiften att erövra ett ämnesspråk på en helt annan abstraktionsnivå än tidigare (Skolverket, 2011). Ett språkligt fokus i ämnesundervisningen innebär ett synliggörande av den komplexa roll som språket har som menings- och kunskapsskapande (Creese, 2005). Det handlar om att erövra nya ämnesord, men också om att ge uttryck för mer komplexa tankar i relation till ett ämnesinnehåll. En språkinriktad ämnesundervisning innebär att göra språket synligt och explicit, om att få reda på ”hur” och inte bara ”vad”; det omfattar en ämnesundervisning som bygger på en explicit och successiv stöttning för att erövra skolans ämnesspråk. Det handlar om att stötta eleverna i att erövra en litte-

racitet inom skolans ämnen relaterat till olika genrer (Gibbons, 2006). Att verka för en språkinriktad ämnesundervisning omfattar därmed att arbeta för såväl en inkluderande skola som för en uppåtgående spiral för språkutveckling. I det språkdiraktiska arbetet menar jag att relationell specialpedagogik kan ha rollen av att perspektivisera de didaktiska frågorna, peka på vikten av språk- och kunskapsutvecklande arbetssätt och de konsekvenser som didaktiska överväganden kan få i mötet med och mellan elever, lärare och ämne.

Enligt Jons (2008) tar synen på eleven och ett relationellt tilltal konkreta didaktiska uttryck och hon menar att pedagogen ”bör hör-samma, an-svara, och till-tala sin elev, sitt ämne och sin uppgift” (s. 54). I sin forskning relaterar hon också till vad Ödman (1998) skriver om att ”didaktiken liksom pedagogiken i allra högsta grad är en existentiell angelägenhet, eftersom den bland annat handlar om människors sätt att vara med och mot varandra, om lärares sätt att vara med eleverna och om deras sätt att interagera med läraren” (s.19). Jons menar att didaktiska överväganden och frågor av karaktären ”för vad, var och för vem” och den syn på eleven som framkommer i undervisningens didaktiska utformande behöver problematiseras.

Den didaktiska perspektiviseringen som relationell specialpedagogik kan bidra med menar jag handlar om att tillföra ytterligare perspektiv till de didaktiska grundfrågorna. Det handlar främst om att synliggöra att de frågor som ställs, eller som uteblir från att ställas, får betydelse för såväl den undervisning som sker, men också för skolans syn på den enskilda eleven. Aspelin (2007) menar att de svar som ges på de didaktiska grundfrågorna har sin grund i frågan om *var* man anser att utbildningens ”brännpunkt” är belägen. Med brännpunkt avser han ”den plats där utbildningens mest betydelsefulla aktivitet utspelas” och därmed ”den plats dit utbildningsvetenskapen och den pedagogiska praktikerns intresse i första hand bör riktas” (Aspelin & Persson, 2011, s. 82). Biesta (2006) menar att det är viktigt att ifrågasätta vad som kan ses som skolans uppdrag och han menar att utbildning bör ses utifrån att det är i relationen *mellan* elev och lärare som utbildning äger rum. Utifrån detta menar Aspelin (2007) att de didaktiska frågorna ”vad, när, hur och varför” behöver kompletteras med *för vem* och *för vad* (Aspelin, 2007).

Jag menar att frågorna kan anses handla om förhållanden till såväl ämne och språkutveckling som till de många relationer som uppstår i skolans verksamhet. Brännpunkten för en relationell specialpedagogik handlar därmed ytterst om att betrakta skolan som en mötesplats *mellan olika* människor. Biesta (2006) menar att pluralitet och mångfald bör betraktas som någonting grundläggande mänskligt och som en förutsättning för "vårt-att-vara-med-andra" istället för att ses som någonting som bör övervinnas. I och för en flerspråkig skola kan det tillskrivas särskild betydelse att ta sin utgångspunkt i den olikhet som finns (Lorentz, 2010). Uppfattningen kan relateras tillbaka till tidigare resonemang och anses vila på den perspektivförskjutning som det innebär att bejaka och bekräfta ett relationellt perspektiv de gånger ett punktuellt fixerat perspektiv förekommer i skolans förhållningssätt till flerspråkighet. Det medför i sig att se till den mångfald av relationer som eleven Sofia och hennes lärande omfattar, och att i det betrakta mångfalden som en positiv- om än utmanande- förutsättning för att lärande ska bli möjligt. Sett till språkutveckling kan det relateras tillbaka till mitt resonemang om den process som interaktionen mellan elev- lärare- ämne omfattar. Det kan även relateras till ett relationellt perspektiv på mångfald som innebär att lärande sker i relation till såväl någon som till något och att pluralitet i det ses som en förutsättning för lärande och för språkutveckling. Ett bejakande av mångfald kan även relateras till Ahlbergs (2001) KoRP-perspektiv där tankegångar innebär att fokus inte främst riktas mot de skillnader som finns i skolans verksamhet utan istället tillåts handla om *hur* lärare söker förhållningssätt för att hantera de skillnader som finns. Mitt resonemang medför en relationell specialpedagogik med en brännpunkt i "var, för vem och för vad" som utifrån ett bejakande av en språkutvecklande didaktik tar avstamp i det faktum att lärande och språkutveckling utgår ifrån mångfald. Det är först i mötet mellan *olika* människor som äkta möten och "sam-varo" kan ske.

Avslutande tankar

Avslutningsvis återvänder jag ännu en gång till relationen med Sofia. Jag menar att de perspektiv som jag har presenterat på relationell specialpedagogik är av betydelse i ett språkutvecklande arbete för alla elever som liksom Sofia ställs inför uppgiften att lära sig ett nytt språk och att lära *på* ett nytt språk.

Den första aspekten på relationell specialpedagogik som jag pekar på ovan är den betydelse som val av perspektiv för med sig. När ett punktuellt bristperspektiv förekommer i skolans verksamhet menar jag, med utgångspunkt i von Wrights (2000) forskning, att fokus bör flyttas och riktas mot ett bejakande av ett överordnat relationellt perspektiv som innebär att flerspråkighet betraktas som en tillgång och som *en* aspekt som skolan har att förhålla sig till.

Min andra aspekt av relationell specialpedagogik omfattar att se till kommunikation som relation. Perspektiv på relationell specialpedagogik tillför här frågor som rör vilken "sam-varo" som Sofia tillåts att bli en del av. Det medför att synliggöra och se till den mångfald av aspekter och relationer som en elev är delaktig i vid språklig interaktion.

Kapitlets tredje aspekt på relationell specialpedagogik tar avstamp i socio-kulturell teoribildning och ser till kunskap som relation och deltagande. Det innebär att utgå ifrån att elevers lärande sker genom språket, i en språklig samspelsprocess parallellt med och i den ämnesundervisning som ges.

Avslutningsvis vilar min fjärde aspekt på didaktiska frågeställningar. De relateras till det som jag ser som den relationella specialpedagogikens brännpunkt, där pluralitet och mångfald är utgångspunkt för- och i mötet med eleven. För skolans och lärares möte med flerspråkiga elever innebär det att relationell specialpedagogik återkommande tillför perspektiv på språkutveckling, kommunikation och mångfald, med en ständigt återkommande undran inför vem eleven "Sofia" är.

Referenser

- Ahlberg, A. (2001). *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik – Ett kunskapsområde i utveckling. I C. Nilholm, & E. Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Vetenskapsrådets rapportserie 5: 2007. www.vr.se Hämtad 2010-09-10.
- Ahlberg, A. (Red.), (2009). *Specialpedagogisk forskning. En mångfasetterad utmaning*. Lund: Studentlitteratur.
- Aspelin, J. (2007) Biesta och utbildningens brännpunkt. I *Utbildning och demokrati*; (3) (s. 95-100), Pedagogiska institutionen, Örebro universitet.
- Aspelin, J. (2010). *Sociala relationer och pedagogiskt ansvar*. Malmö: Gleerups.
- Aspelin, J. & Persson, S. (2011). *Om relationell pedagogik*. Malmö: Gleerups.
- Asp-Onsjö, L. (2008). *Åtgärdsprogram i praktiken: att arbeta med elevdokumentation i skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Biesta, G. (2004). Mind the Gap! Communication and the Educational Relation”. I C. Bingham & A. Sidorkin (Eds.) *No Education Without Relation* (s. 11-22). New York: Peter Lang Pub. Inc.
- Biesta, G. (2006). Bortom lärandet. Demokratisk utbildning för en mänsklig framtid. Lund: Studentlitteratur.
- Björck-Åkesson, E. & Nilholm, C. (2007). Inledning. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. www.vr.se Hämtad 2010-09-10.
- den Brok, P.; van Erde, D. och Hajer, M. (2010) Classroom interaction studies as a source for teacher competence: the use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. I *Teachers and Teaching: theory and practice*. Nr 6:2010.
- Bruce, B. (2006). Språkliga svårigheter hos skolbarn. I Louise Bjar (Red.) *Det hänger på språket*. (s. 349-369). Lund: Studentlitteratur.
- Buber, M. (1923/1990). *Jag och Du*. Ludvika: Dualis förlag.
- Buber, M. (1993). *Om Uppfostran*. Ludvika: Dualis förlag.
- Creese, A. (2005). *Teacher collaboration and talk in multilingual classrooms*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy – Bilingual Children in the Crossfire*. Cleve don: Multilingual Matters.
- Gibbons, P. (2006). *Bridging discourses in the ESL classroom*. London, Continuum.

- Hajer, M. & Meestringa, T. (2010). *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 11-24). Lund: Studentlitteratur.
- Hattie, J. A. (2009). *Visible learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. New York: Routledge.
- Hyltenstam, K. (2007). Modersmål och svenska som andraspråk. I *Att läsa och skriva – forskning och beprövad erfarenhet*. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Hyltenstam, K. & Lindberg, I. Förord. I Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (Red.), *Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle* (s. 11-24). Lund: Studentlitteratur.
- Jons, L. (2008) *Till-tal och an-svar. En konstruktion av pedagogisk hållning*. Avhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Lahdenperä, P. (1997). *Invandrarbakgrund eller skolsvårigheter*. Stockholm: HLS förlag.
- Lantolf, J. P. och Poehner, M. E. (2008). *Sociocultural Theory and the Teaching of Second Languages*. London: Equinox Publishing Ltd.
- Lindberg, I. (2010). Förord. I Maaïke Hajer & Theun Meestringa. *Språkinriktad undervisning – en handbok*. Stockholm: Hallgren och Fallgren.
- Lorentz, H. (2010). Mångfald som interkulturell utmaning. I Pirjo Lahdenperä & Lorentz, H. (Red.), *Möten med mångfaldens skola – interkulturella arbetsformer och nya pedagogiska utmaningar* (s. 173-198) Lund: Studentlitteratur.
- Rosenqvist, J. (2007). Några aktuella specialpedagogiska forskningstrender. I Claes Nilholm & Eva Björck-Åkesson (Red.), *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 7-16). Vetenskapsrådets rapportserie 5:2007. www.vr.se Hämtad 2010-09-10.
- Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), pp. 4-13.
- Skolverket (2008a). *Allmänna råd och kommentarer - för arbete med åtgärdsprogram*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2008b). *Studiearbrott och stödinsatser i gymnasieskolan – En kunskaps-sammanställning*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009). *Vad påverkar resultaten i svensk grundskola? Kunskapsöversikt om betydelsen av olika faktorer. Sammanfattande analys*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2010). *Rustad att möta framtiden? PISA 2009 om 15-åringars läsförståelse och kunskaper i matematik och naturvetenskap*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket (2011). Greppa språket. Ämnesdidaktiska perspektiv på flerspråkighet. Hämtad 2012-10-01.
- Svensk författningssamling (SFS 2007:638). Examensordning för specialpedagog-examen/speciallärarexamen. Hämtad 2010-12-01.
- Säljö, R. (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.
- Valencia, R. (1997): Conceptualizing the notion of deficit thinking. I R. Valencia (Eds.), *The evolution of deficit thinking: Educational thought and practice* (s. 1–12). Washington, DC: FalmerPress.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem?* Göteborg: Bokförlaget Daidalos.
- Walsh, S. (2011). *Exploring classroom discourse. Language in action*. Abingdon, Routledge.
- Ödman, P-J (1998). Intervjuer: hermeneutiska strategier. *Häften för didaktiska studier* (65). Stockholm: Lärarhögskolan i Stockholm.

11) Konstruktioner av det behövande barnet

Om "vad", "vem" och intersubjektivitet i en specialpedagogisk förskolekontext

Linda Palla

Inledning

Syftet med föreliggande kapitel är att synliggöra förutsättningar för barns tillblivelser som "vad" eller som "vem" i mellanmännsliga möten inom förskolans specialpedagogiska ramar. I kapitlet lyfts även frågan om hur ett allmänpedagogiskt relationellt perspektiv och ett specialpedagogiskt relationellt perspektiv kan överlappa varandra. Några skiljelinjer mellan ett relationellt och ett punktuellt perspektiv belyses genom analyser av empiriska exempel utifrån en tidigare studie (Palla, 2011).

Denna text bygger på antaganden om att utbildning kan förstås som mellanmännsliga relationella processer. Mead (1934/1967) menar exempelvis att intersubjektivitet är något som föregår subjektivitet. Om man betraktar människor som relationella varelser blir det fruktbart att intressera sig för frågeställningar som rör hur "jaget", identiteter och människor i genuina möten och relationer med andra blir till, konstrueras, som subjekt. Enligt Mead utvecklas "självet" i sociala aktiviteter och genom de erfarenheter som görs i dessa (ibid.). Med detta synsätt kan idén om att identitet inte är något förutbestämt eller att "jaget" inte är en medfödd inre kärna eller för den delen en slutprodukt prövas. Snarare kan det hävdas att människor som individer formas, skapas och omskapas i sina relationer, och inte minst i och genom kommunikation och språkhandlingar. Subjektet betraktas då som

något föränderligt. Det kan argumenteras för att sådana föreställningar inte tillräckligt har utforskats i forskning om specialpedagogik (se t.ex. Palla, 2011).

Cooley (1981) beskriver relationen mellan individ och samhälle som organisk, med betydelsen att individen är en levande medlem av den mänskliga helheten. Individen uppstår och utvecklas i denna helhet. Den sociala helheten är i sin tur beroende av varje enskild individ på grund av det att den bidrar med någonting som ingen annan kan bidra med. I den sociala process som den medvetna utvecklingen av "jaget" inbegriper, framhåller Mead (1934/1967) språkets betydelse. "Jaget" uppstår i den sociala erfarenhets- och aktivitetsprocess som äger rum i mötet med andra människor. "Jaget" är till största delen en social konstruktion som uppstår i och med att man får sociala erfarenheter.

I detta kapitel koncentreras de empiriska exemplen till att omfatta vuxnas tal om "barns behov" i förskolan, då "behov" blivit något som står i förgrunden för specialpedagogik oavsett perspektivtillhörighet eller ansats. De vuxna utgörs av personal inom förskolan, såsom barnskötare, lärare och specialpedagog. Utgångspunkt för samtalen är beteenden hos barn som av personalen upplevs som förbryllande, oroande eller problematiska.

Om forskningsperspektiv på specialpedagogik

Ett sätt att teoretisera omkring specialpedagogik som kunskapsområde, nationellt och internationellt, har varit genom att skapa kontrasterande perspektiv. En perspektivisering⁹ kan vara nödvändig, tjäna till att ordna och göra världen och forskning om den begripbar, liksom att lyfta fram och belysa specifika synsätt eller sammanhang. Samtidigt bör vi vara medvetna om att den speciella blicken alltid innebär en uteslutning och reducering av komplexitet. Perspektiven kan brukas för att skapa förståelse för specialpedagogik som tvärvetenskap. De kan också ses som överlappande och förän-

⁹ Jfr Asplunds (1991) resonemang om fixeringsbild. Se även kap. 2 för begreppsdefinition.

derliga. Perspektiven kan förstås som diskursiva konstruktioner, istället för att betraktas som sanningar.

Perspektiv på eller diskurser om specialpedagogik har konstruerats där synen på olikheter, svårigheter, behov och specialpedagogiska lösningar varierat. Inte sällan framställs perspektiven som dikotomier. Med ett annat angreppssätt kan argumenteras för att en uppdelning i renodlade perspektiv eller dikotomier tenderar att bli alltför ensidig och inte tar tillräcklig hänsyn till komplexiteten i specialpedagogiska frågor.

I en kritisk granskning och diskussion om individualism framhåller Helldin (2002), att den specialpedagogiska kunskapsbasen historiskt sett länge varit dominerad av en medicinsk och psykologisk kunskapsbas. Den här kunskapsbasen kan kopplas till ett perspektiv som beskrivits under varierande beteckningar såsom *funktionalistiskt* (Skrtic, 1995), *kompensatoriskt* (Haug, 1998) eller *medicinskt-psykologiskt* (Clark, Dyson & Millward, 1998). Clark, Dyson och Millward (1998) skiljer på sociala och psykomedicinska teoretiska förklaringsmodeller inom specialpedagogik. Inom sociala modeller är man överens om att specialpedagogik inte enbart kan ses ur ett individperspektiv. Den sociala kontexten kan definiera vem som ska anses vara i behov av särskilt stöd och särskilda behov kan därför ses som en social produkt. Skidmore (1996) föredrar att beskriva perspektiven som psykomedicinska, sociopolitiska och organisatoriska. Han framhåller dock perspektivens otillräcklighet när det gäller att beskriva specialpedagogikens komplexitet och föreslår istället ett integrerat, icke-reduktionistiskt teoretiskt ramverk. Ahlberg (2007) belyser det problematiska i strävan efter en enda integrativ teori om specialpedagogik och ser hellre att specialpedagogik som kunskapsområde beskrivs och organiseras i termer av kunskapsobjekt, som inom ett *kommunikativt relationsinriktat perspektiv*. Kännetecknande för detta perspektiv är att det är empiriskt grundat och har sociokulturell, fenomenografisk och variationsteoretisk grund. Forskning kan riktas mot såväl strukturella och kulturella frågor som didaktiska perspektiv och elevers egna upplevelser. Det centrala kunskapsobjektet inom detta perspektiv ligger i linje med delaktighet, kommunikation och lärande.

Inom svensk forskning beskrivs det psykomedicinska perspektivet ofta som *kategoriskt*, då kategorisering av avvikelser sägs ha stått i centrum för en del

av det som blivit specialpedagogik. Det *kategoriska* perspektivet har ställts mot ett *relationellt* perspektiv. I något förenklade ordalag kan det kategoriska perspektivet kännetecknas av att blicken riktas mot barnet på så vis att det inom perspektivet konstrueras barn/elever som varande *med* svårigheter eller behov. Svårigheterna befästs ofta av diagnoser och ses som avvikelser och/eller egenskaper hos individer. Åtgärder inom detta perspektiv riktas ofta mot den enskilda individen i form av speciella metoder och särskild behandling såsom specialundervisning. Det relationella perspektivet tar sin utgångspunkt i en pedagogisk tankemodell och innebär ett förhållningssätt där specialpedagogik förstås som något som samspelar med övrig pedagogisk verksamhet. Inom detta perspektiv blir det som sker i samspelet och förhållandet mellan olika aktörer centralt. Konstruktionen av barnet i det relationella perspektivet är barnet varande *i* svårigheter eller behov, istället för *med* svårigheter eller behov. Inom detta perspektiv formuleras barnets förutsättningar relationellt (Emanuelsson, Persson & Rosenqvist, 2001; Persson, 1998).

Nilholm (2006a) menar att det *kritiska perspektivet*, vilket utvecklats som en reaktion mot det kompensatoriska perspektivet, kännetecknas av en syn på olikheter som grund för det pedagogiska arbetet, något som berikar och är en tillgång. Särlösningar ska undvikas och betoningen på delaktighet är tydlig. Svårigheter förläggs till faktorer utanför individen och kategorisering liksom diagnosticering ses som stigmatiserande. Helldin (2002) argumenterar för behovet av en självkritisk granskning av forskning om specialpedagogik och en kritiskt granskande specialpedagogik. Det är enligt Helldin en nödvändighet att olika perspektivs argument för förståelse, behandling och attityder mot avvikelseproblem belyses.

Nilholm (2006b) beskriver även det sociokulturella *dilemmaperspektivet*. Clark, Dyson och Millward (1998) benämner detta perspektiv dialektiskt. Nilholm (2006b) anser att även då det han kallar det traditionella (kompensatoriska) respektive det alternativa (kritiska) perspektivet är så skilda åt har de en gemensam beröringspunkt, nämligen normativiteten och tanken om diagnos och bot. Inom det kompensatoriska perspektivet är det eleven som står i fokus för ”diagnos”, medan det inom det kritiska perspektivet är skolan, samhället och/eller diskursen. Nilholm framför att det är just den ensidiga betoningen som kritiserats och att en central hypotes inom dilemmaper-

spektivet är att utbildningssystem har vissa primära dilemman att brottas med.

Tvistefrågan om brukandet av begreppet ”barn med behov av särskilt stöd” respektive ”barn i behov av särskilt stöd” har som nämnts blivit kännetecknande för val av perspektiv. Helldin (2002) ifrågasätter vinsterna med att polarisera mellan perspektiv beträffande tvärvetenskapliga ansatser. Han argumenterar istället för variationsrika bilder av ett ”problem”. Jag menar att med ett synliggörande av hur perspektiven framställs kan förståelsen för specialpedagogik som kunskapsområde överskridas. Perspektiven kan förstås som överlappande och föränderliga. Genom att låta delar ur ett mer allmänpedagogiskt relationellt perspektiv¹⁰ möta sin specialpedagogiska namne vill jag i detta kapitel öppna upp för möjligheter till sådan överlappning och förskjutning.

Tillblivelser i mellanmännskliga möten

Ett sätt att betrakta specialpedagogik och konstruktionen av ”behov” utifrån något annorlunda utsiktspunkter än de nyss beskrivna kan vara att, som von Wright (2000, 2002), erbjuda en förståelse som tar sin utgångspunkt i människors tillblivelser. Detta gör von Wright i en pedagogisk rekonstruktion av Meads teori om människors intersubjektivitet utifrån ett *punktuellt* och ett *relationellt* perspektiv. von Wright beskriver skillnaden mellan att se barnet som slutet respektive som öppet och vilka pedagogiska konsekvenser detta kan resultera i.

Om läraren utifrån ett punktuellt synsätt uppfattar barn/elever som slutna, innefattar detta ett antagande om att barnen är en mängd subjekt vilka förvisso kan kommunicera och interagera. Subjektiviteten föregår dock interaktionen och den enskilda eleven bedöms i förhållande till en idealbild av ”Eleven”. Detta ideal är inte något alla kan uppnå. Däremot tänker läraren med detta synsätt sig att ett genomsnitt är tillräckligt. Uppgiften blir att bedöma och diagnosticera barnet för att ta reda på var han eller hon befinner sig utvecklingsmässigt. Lärarens uppdrag blir att stötta eleven mot något som hon eller han borde bli. Inom det punktuella perspektivet bör läraren nogsamt ringa in barnets behov. Behovet uppfattas som tidsbegränsat ef-

¹⁰ För vidare läsning om det allmänpedagogiska relationella perspektivet, se kap. 2.

tersom det ska tillgodoses. Begreppet behov kan likställas vid brist, då det signalerar en avsaknad av något (ibid.).

Utifrån ett relationellt synsätt ser läraren istället öppna barn/elever. Här kan man säga att ett allmänpedagogiskt relationellt perspektiv och ett mer specialpedagogiskt dito kan mötas, i synen på människan. Eleven ses delvis som ett enskilt subjekt, men om den slutna människan ses som bärare av sina egenskaper, så ses den öppna människan som kontinuerligt intersubjektiv. von Wright (2000) uttrycker detta som att *”såväl lärare som elever är i vardande”* (s. 196, författarens kursivering). Läraren behöver därför inta och pendla mellan sitt eget och elevens perspektiv. Den avgörande skillnaden mellan ett punktuellt och ett relationellt perspektiv är att i ett relationellt perspektiv sträcker sig lärarens engagemang utöver kunskapsdelarna till elevens identitet och *”själv”* och därmed till socialisationsprocessen. Inom det punktuella perspektivet ligger intresset i det utvecklingsbara i eleven, för *”vadet”* men inte för *”vemet”*, eftersom *”självet”* är ovidkommande för undervisningen. Begrepp som behov kan därför sägas ha sin tillhörighet i ett punktuellt perspektiv. Om det relateras till behov inom det relationella perspektivet, så ses dessa i ett specifikt sammanhang istället för något som individen bär med sig. Behoven blir på så vis gemensamma angelägenheter och föränderliga.

von Wright (2000, 2002) framhåller att i betraktelsen av människan som öppen, blir frågan om vem vi är ett föränderligt fenomen som framträder i genuina mellanmänskliga möten då vi framträder för varandra som Någon. Dessa genuina möten är obestämda och skapande, då ett möte kan bli på många sätt och där vi kan framträda på ett sätt vid ett möte och på ett annat sätt vid ett annat tillfälle.

Nedan följer några analyser med exempel från vardagslivet inom förskolan. Exempelen kan läsas och förstås utifrån en fixeringsbild där analyser av barns tillblivelser i intersubjektiva processer sett ur olika perspektiv står i förgrunden. Detta genom att rikta fokus mot talet om barn i några specialpedagogiska möten och konstruktioner av det *”behövande barnet”*.

Diskurser om barns behov

Föreliggande text bygger på analyser av institutionella specialpedagogiska samtal utifrån de vuxnas vardagsbetraktelser av skeenden inom förskolan. De här skeendena inkluderar berättelser om möten med barn som av olika anledningar blivit föremål för specialpedagogik genom att deras beteenden uppfattats som problematiska, oroande eller förbryllande av förskolepersonalen. Beträktelserna bygger på den nära och dagliga kontakt och samvaro som finns mellan vuxna och barn i förskolan (Palla, 2011). I citaten nedan står S för specialpedagog och P1-P4 för avdelningspersonal.

Barn som behövande subjekt

I förskolan står diskurser om barns behov på olika sätt i förgrunden. Läroplanen för förskolan betonar att verksamheten ska anpassas till barns individuella behov. ”Barn som tillfälligt eller varaktigt behöver mer stöd än andra ska få detta stöd utformat med hänsyn till egna behov och förutsättningar” (Skolverket, 2010, s. 5). Med dessa diskursiva uttryck framträder förskolans styrdokument som skrivet ur ett kategoriskt eller punktuellt perspektiv. I en tidigare studie (Palla, 2011) visas hur personal i förskolan konstruerar barn som behövande, vissa mer än andra, och personalen skapas som de som ska möta dessa behov. Genom att rikta blicken mot barns behov, och genom att ta dessa behov som utgångspunkt för hela arbetet, fokuseras tänkta eller upplevda brister, där behov blir något som personalen ska tillgodose och mätta. Förskolan blir i dessa strävanden kompensatorisk samtidigt som, och något motsägelsefullt, förskolan har inkluderande ansatser. En fråga vi kan ställa oss är om förskolans styrdokument i alltför hög utsträckning styr mot ”vadet” och vad det kan få för konsekvenser för läraruppdraget? Var finns utrymme för barnet som ”vem” inom förskolan?

Gemensamma och särskilda behov

Framträdande i personalens samtal i specialpedagogiska möten är barns ”gemensamma behov”, men även ”särskilda behov”. Behoven kopplas främst till omvårdnad och omsorg. I ett samtal där personalen uppmanats att lyfta dilemman i verksamheten framkommer följande om gemensamma behov.

P1 Att bara få vara någon gång. Att det, få sitta ner med dem.

P4 Är det inte lika värdefullt? Anses det inte lika värdefullt att sitta? Man säger att man sitter med dem. Är det finare att måla och göra de sakerna?

P1 Som det kan komma folk ner och ”Och här sitter ni fortfarande”. Alltså personal som säkert inte menar någonting med det. Men som alltså, när vi sitter med två, eller i knäet. Så kan de komma och ”här sitter ni fortfarande”. Och sätter vi ner dem så är de jätteledsna. Så att de vill ju vara där. Och man försöker ju jättemånga gånger att sätta ner dem och börja leka med någonting. Det går ju så mycket bättre. De vill ju sitta en stund.

P4 För jag upplever trots allt att det är det viktigaste att sitta där och göra barnen trygga och sitta med dem. --- Att ni blir stärkta i att det är faktiskt vad vi är här för. Att göra barnen trygga. Inte att göra femtio teckningar.

Diskrepanser synliggörs i talet om personalens nära samvaro med barnen, vilka kan ses som motstridiga diskurser om innehållet i förskolans uppdrag. I diskussionen runt värdet i olika delar av verksamheten sätts omsorg och omvårdnad i form av känslomässig och kroppslig närhet i motsättning till vuxenplanerade och styrda, prestationsinriktade aktiviteter såsom konstnärliga aktiviteter eller till lek. Den spontana samvaron och mötet med barnen upplevs som något som ibland ger upphov till syrliga kommentarer.

Ett genuint möte, menar von Wright (2000, 2002), sker alltid intersubjektivt, i ömsesidig förståelse. Jag menar att en genuin relation med barnet förutsätter öppenhet för det oplanerade och oväntade. Denna öppenhet kan försvåras om styrda aktiviteter på de vuxnas villkor ständigt står i förgrunden för verksamheten. Därmed inte sagt att t.ex. planerade skapande aktiviteter inte skulle kunna leda till en genuin relation. I den nära, omedelbara relationen och det förutsättningslösa mötet mellan vuxen och barn finns dock goda möjligheter att öppna upp för att se barnet som ett ”vem”, istället för att med för stor enfasett betona ”vadet” i det presterande barnet, barnet som gör, och därmed enbart rikta skärpan mot det ”utvecklingsbara” i barnet. Det finns förutsättningar att se barnet som öppet istället för slutet. Sett ur relationell synvinkel framträder således ett värde i att värna om dessa situationer och den möjlighet till en nyfiken undran, delaktighet och interaktion som kan skapas i här-och-nu-situationer i *mellanrummet* i förskolans pedagogiska vardag och genom personalens förhållningssätt. Att möta barnet för-

utsättningslöst och som Någon försvåras dock om situationer som ovan måste förklaras och legitimeras i uttryck om barns brister eller behov.

Underbyggt av von Wrights (2000) uttryck om ”vadet” och ”vemet” och Meads (1934/1967) idéer om intersubjektivitet kan man betrakta händelsen ovan som en situation där barnet och personalen positioneras och positionerar sig i en tänkt intersubjektivitet. I beskrivningen av att få sitta ner med barnet positionerar personalen sig i en viktig omsorgsskapande och omvårdande position i relation till barnet som behövande. Det här är ett barn som utifrån sina grundläggande behov vill vara nära den vuxne en stund, vill få tröst och ”göras” trygg.

Att vara behövande kan kopplas till att vara beroende och barnet som behövande subjekt ges då en underordnad position i interaktionen. Personalen skapas därigenom som den hjälpande och stöttande som barnet som ett ”vad” är beroende av och ska bli trygg genom. På så vis synliggörs intersubjektiviteten i detta asymmetriska förhållande mellan vuxen och barn. Om personalen tar barnets brister eller behov som utgångspunkt blir barnet betraktat som slutet, d.v.s. en föreställning som hör hemma i ett punktuellt perspektiv. Denna föreställning kan överskridas om fokus istället riktas mot den relationella processen mellan barn och vuxen och möjligheten till ett genuint möte, liksom mot vem barnet kan vara och bli i denna stund av närhet och samvaro.

Kategorisering av behov

I en situation i ateljén har en vuxen samspelat på tu man hand med ett enskilt barn. Barnet ifråga har fått personalens fulla uppmärksamhet. Situationen förändras då ett annat barn träder in i rummet, vilket beskrivs i citatet nedan.

P3 Svartsjuka eller så.

P2 Det är nog det.

S Alltså svartsjuka. Ja, visst kan man väl säga det ordet kanske. Att det tar sig uttryck så. Men om man säger, det är ju ett behov. Ett djupt behov av att bli sedd.

P2 Jo, visst.

S Även om du ger allt och Ursula (ett annat barn, min anm.) inte är där inne så

räcker inte det ändå.

P1 Nej.

S Hon behöver ju i alla fall ännu mer. Hon bara suger ju ut allt. Och sen så vet hon att ”nu kommer denna stunden snart att ta slut”. För denna stunden älskar hon ju egentligen.

P1 Mm.

S Hon bara så. Fastän hon kanske visar något annat, så är det ju vad hon behöver. Så kommer då ett annat barn in och då vet ju hon att snart kommer det att göra jätteont. Alltså för när det bryts så gör det ont.

P2 Hon tar ut det lite i förskott.

S Och där har man ju det här syndromet med barn som upplever sig svikna.

S Alltså varför tror vi att hon gör så här? Vad står det för? Vad behöver hon?

När den pedagogiska strategin att arbeta ”en-till-en” inte upplevs fungera föranleder detta personalen till att resonera om barnets ”djupa behov” och svartsjuka. I talet om barnet i exemplet kan en strävan efter ett förhållningssätt som innebär att ta barnets perspektiv skönjas, vilket kan tolkas som att se barnet som ett ”vem”. Detta genom att personalen försöker se förbi de s.k. kunskapsdelarna i det pedagogiska uppdraget, och istället engagerar sig i att förstå barnet som person. I denna strävan fokuseras på barnets beteende. Personalen provar möjliga förklaringar till ett beteende de inte förstår, då deras intentioner om ett gott samspel misslyckats. Även om personalen gett sin fulla uppmärksamhet åt barnet ifråga, blev resultatet en situation som ”brast”. Personalen blir i denna sekvens av att förstå barnet fokuserad på att analysera och fastställa problemet liksom på att hitta orsaker och förklaringar, då de funderar på behov och beteende. Barnet som behövande blir tärande, då hon *suger ut allt* vad personalen kan erbjuda. Detta förhållningssätt mynnar ut i ett omdöme och i en kategorisering genom uttrycket *barn som upplever sig svikna*. Blicken blir på så vis punktuell. I ett relationellt perspektiv hade personalen avstått från omdömet och lyssnat till barnet, vem barnet kan framträda som och kan bli i föränderliga interaktioner, barnet som Någon (jfr. von Wright, 2000).

När behoven sägs överstiga det personalen kan ge i relationen

Ibland testas gränserna för personalens omsorgsrelation till barnet och för hur långt uppdraget kan sträcka sig. Ett enskilt barns behov kan vara krävande och medföra ett dilemma för hur mycket man som personal anser sig orka eller ska ge och mellan det ständiga hänsynstagandet mellan grupp och individ och mellan olika individer. I talet om barnets behov diskuteras relationen mellan den vuxne och barnet.

P2 Men det känns som att hon vill liksom ha sån här, hon vill ha en sån här mamma-symbios med, även här med någon vuxen alltså.

S Mm.

P2 En mamma-symbios. Faktiskt, känns det som.

S Ja, det är nog rätt.

P2 Men det är ju svårt. Alltså det är ju, vad ska vi göra åt det helt enkelt?

S Men om vi fortfarande bara pratar om vad vi ser att hon behöver och hur det är. Det är inte säkert att man kan ge henne allt detta.

P2 Nej, nej.

S Men om du har den känslan så. Jag tycker att det faktiskt låter ganska så...

P2 För det är det hon söker och behöver.

S Ja, och tänker man då mamma-symbios, som du säger. Då tänker jag direkt anknytning.

S Men ja, hon är ju kvar i något behov i anknytningen.

I den bristidentifierande diskussionen om interaktionen mellan de vuxna och barnet framträder en bild av barnet som ett "vad", då personalen strävar efter att fastslå var i utvecklingen barnet befinner sig. När personalen riktar sin uppmärksamhet mot barnet ur ett punktuellt perspektiv ses barnet som slutet, som en särskild enhet; detta även om strävan är att förstå barnet. Subjektiviteten tycks upplevas som något som föregår interaktionen och intersubjektiviteten. Barnet som behövande ges i talet en identitet av någon som är så behövande att förskolan inte klarar av att möta detta behov.

Behovet antyds ha koppling till en brist i s.k. tidig anknytning mellan mor och barn. Även om personalen ger allt de kan, kanske detta inte är tillräck-

ligt. I relation till det alltför behövande och därmed krävande barnet positioneras personalen som otillräcklig. Intersubjektiviteten synliggörs då barnet genom sitt beteende, såsom det uppfattas och konstrueras av personalen i samtalen, samtidigt positionerar personalen. Ur ett relationellt perspektiv ingår att, som von Wright (2000) uttrycker det, uppehålla en undran om individualiteten och att pendla mellan sitt eget och barnets perspektiv i en dialektisk process. Framförallt handlar det om att avstå från omdömet.

”Vad” och ”vem” och perspektiv

Exemplen ovan visar att personalens engagemang, i enlighet med relationella perspektiv, sträcker sig över kunskapsdelarna till att försöka förstå vem barnet är (jfr. von Wright, 2000, 2002). Dock visar exemplen hur ett punktuellt perspektiv blir dominerande, i denna process av att vilja förstå barnet som person. Det första exemplet visar att personalen med fördel kan ges eller ge sig själva förutsättningar för att skapa ”vem-situationer” och genuina möten. Det visar också att även i sådana samspelssituationer finns en uppenbar risk att fastna i ett punktuellt tänkande. Det andra och det tredje exemplet visar även de hur blicken blir punktuell trots att utgångspunkterna i viss mån förefaller vara relationella.

Vidare tycks analyser utifrån frågan om ”vad” och ”vem” vara svåra att renodla, även om det i exemplen ovan förefaller som att barnet som ett ”vad” dominerar. När personalen vill förstå barnen de oroar sig för visar sig komplexiteten och hur perspektiven till viss del bryter in i varandra. Troligt är att styrdokument och föreställningar om uppdraget har stort inflytande i den diskursiva praktiken och det dagliga görandet inom förskolan och att dessa i sin tur styr mot diskursen om det utvecklingsbara barnet.

Subjekt och intersubjektivitet som specialpedagogiskt fokus

Jag har tidigare i texten argumenterat för att synen på identitetsskapanden och människans ”själv” skulle kunna vara en knutpunkt för de båda relationella perspektiven. En sådan idé väcker genast flera funderingar. Hur kan exempelvis språket skapa förutsättningar för ett mer relationellt synsätt på människors olikheter i det institutionella vardagslivet, där det skapas ut-

rymme för ”vemet” och där inte ”vadet” och det utvecklingsbara i barnet blir alltför dominerande och fastlåsande? Vilka spörsmål och vilken blick blir aktuell om jag vill betona ”vemet”? Vad skulle denna förskjutning betyda när det kommer till förskolans styrdokument och verksamhet?

En risk inom det punktuella perspektivet, som jag ser det, kan bli att barnet riskerar att fastna i en syn på sig själv som en person med fastlåsta egenskaper såsom varande ”med” behov, brister och svårigheter. Om läraren istället tar sin utgångspunkt i ”vemet”, som inom det relationella perspektivet, ses identiteten som i ständig förändring i och med att man erkänner det intersubjektiva samspelets betydelse för individen. Ett relationellt perspektivtagande kan öppna upp för fördjupad delaktighet för såväl personalen som för barnen. Framförallt handlar det om att avstå från omdömet. Att problematisera om det inom förskolan förgivettaget goda i talet om ”barns behov” i relation till teoretiska begrepp som intersubjektivitet och relationell specialpedagogik väcker fler frågor. Skulle specialpedagogik kunna bli något annat om vi styr bort från bristidentifierande behovsblickar, från sortering och avvikelsemärkning, och mot intersubjektiva skeenden i relationer? Vilka skulle barnet och pedagogen då kunna bli i förskolan?

Frågan om ”behov” får inte samma betydelse inom relationella perspektiv som inom ett punktuellt perspektiv. Då de båda relationella perspektiven tillåts överlappa varandra kan en förskjutning mot relationer och identitetsskapanden göras. Detta inkluderar en utgångspunkt i samvaro och samspel som utbildningens centrum, där människor i sitt meningsskapande ses som i kontinuerligt och föränderligt vardande.

Referenser

- Ahlberg, A. (2007). Specialpedagogik av igår, idag och imorgon. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 12(2), ss. 84–95.
- Asplund, J. (1991). *Essä om Gemeinschaft och Gesellschaft*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Clark, C., Dyson, A. & Millward, A. (1998). Theorising Special Education: Time to move on? In C. Clark, A. Dyson & A. Millward (Eds.) *Theorising Special Education*. (pp. 156-173). London: Routledge Falmer.
- Cooley, C. (1981). *Sambället och individen*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området- en kunskapsöversikt*. Stockholm: Liber.
- Haug, P. (1998). *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Liber och Skolverket.
- Helldin, R. (2002). *Specialpedagogisk forskning □ en kritisk granskning i ett omvärldsperspektiv*. Stockholm: Skolverket och Liber.
- Mead, G. H. (1934/1967). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviourist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Nilholm, C. (2006a). *Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd"- Vad betyder det och vad vet vi?* (Forskning i fokus, 28). Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Nilholm, C. (2006b). *Möten?: Forskning om specialpedagogik i ett internationellt perspektiv*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Palla, L. (2011). *Med blicken på barnet: Om olikheter inom förskolan som diskursiv praktik*. (Malmö Studies in Educational Sciences, 63). Malmö: Malmö högskola.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsefulla specialpedagogiken □ Motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter, 11). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogik.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical framework for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), ss. 33–47.
- Skolverket. (2010). *Läroplan för förskolan Lpfö 98: Reviderad 2010*. Stockholm: Fritzes.
- Skrtic, T. (1995). The Functionalist View of Special Education and Disability. In T. Skrtic (Ed.), *Disability and Democracy: Reconstructing (Special)education for Postmodernity* (pp. 65–103). New York: Teachers College Press
- von Wright, M. (2000). *Vad eller vem?: En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

von Wright, M. (2002). Det relationella perspektivets utmaning. I Skolverket (red.)
Att arbeta med särskilt stöd: Några perspektiv. Stockholm: Skolverket.

12) *Var* är relationell specialpedagogik?

Jonas Aspelin

Inledning

Det här kapitlet avser att bidra till diskursen om relationell specialpedagogik. Jag skisserar på möjliga innebörder i begreppet och på en modell över var forskningen ifråga kan ta sin utgångspunkt. Argumentet lyder i korthet att relationell specialpedagogik har- eller bör ha konkreta, mellanmännsliga relationer i brännpunkten (jfr. von Wright, 2002, s. 12). Sådana relationer byggs i möten mellan faktiska personer som befinner sig i faktiska situationer. De karakteriseras av vad Johan Asplund (1992, s. 45) kallar genuin kommunikation:

I genuin kommunikation råder alltid en genuin osäkerhet. Jag vet inte vad jag har sagt innan du har svarat och du vet inte vad du har sagt innan jag har svarat. Du *visar mig* vad jag har sagt och jag *visar dig* vad du har sagt.

Jag börjar med att redogöra för några specialpedagogiska perspektiv. Därefter utvecklas, med stöd hos några relationella teoretiker, det resonemang om utbildningens brännpunkt som fördes i inledningskapitlet. Slutligen argumenterar jag för var den relationella specialpedagogikens brännpunkt är belägen.

Några specialpedagogiska perspektiv

Skidmore (2004) urskiljer utmärkande, idealtypiska drag i ett antal signifikanta studier av elevers inlärningssvårigheter fram till början av 1990-talet. Han för fram tre huvudparadigm: *Det psyko-medicinska paradigmet* fokuserar en individuell analysnivå. Här söks orsaker till inlärningssvårigheter hos den enskilde eleven; man ser t.ex. svårigheter som effekter av brister i barnets neurologiska och psykologiska konstitution. *Det sociologiska paradigmet* inriktas på en samhällelig nivå. Det söker förklaringar i samhällsstrukturer och menar t.ex. att elevers inlärningssvårigheter är konsekvenser av specialunder-

visningens funktion att sortera elever och bidra till reproduktion av social ojämlikhet. *Organisationsparadigmet* rör en institutionell nivå. Här ses elevers svårigheter som följd av hur skolor organiseras (Skidmore, 2004, s. 2-10). Skidmore menar att alla perspektiven är reduktionistiska såtillvida att de förklarar komplexa problem utifrån enskilda förklaringsmodeller. Man ser inlärningssvårigheter som konsekvenser av separata faktorer; antingen dessa existerar inom individer, i samhället i stort eller i skolan. Vad man inte uppmärksammar är förbindelser mellan nivåerna.

Skidmore (ibid.) ger fortsättningsvis en översikt över studier som undviker reduktionistiska förklaringar och istället anlägger kritiska perspektiv på utbildning. Sådan forskning, menar han, inriktas på situerade inkluderings- och exkluderingsprocesser och placerar dem i en utvidgad social och kulturell kontext. Man använder sig inte av enkla orsaksmodeller; elevers svårigheter ses som komplexa och dynamiska fenomen och inte som produkter av yttre eller inre krafter. Detta fjärde specialpedagogiska perspektiv, som Skidmore även bygger på i egna studier,¹¹ brukar i Sverige benämnas *relationellt* (se t.ex. Ahlberg, 2007a, s. 71).

Bengt Persson (1998) argumenterar för en modell där elevers skolsvårigheter – och specialpedagogiska fenomen mer allmänt – förstås ur ett *relationellt perspektiv*. I modellen står det viktiga inte att finna i en enskild individs beteende utan i relationen mellan aktörer. Här blir det adekvat att tala om ”elever i svårigheter”, då svårigheter antas ha att göra med förhållanden mellan elev och utbildningsmiljö. Implicit i det relationella perspektiv som Persson för fram ligger att förändringar i omgivningen kan påverka elevens förutsättningar att uppnå olika slags mål. Perspektivet kontrasteras mot ett *kategoriskt perspektiv* (ibid. s. 30), där elevers svårigheter ses som knutna till individens inre konstitution, antingen det handlar om genetiska, fysiska, intrapsykiska eller psykosociala faktorer. Ur kategorisk synvinkel blir det relevant att tala om ”elever med svårigheter”. Perssons modell (ibid., s. 31) åskådliggör skillnader mellan perspektivval ifråga om sådant som vad speci-

¹¹ I Skidmore (2004) redogörs för en undersökning som han genomfört på en skola i sydvästra England. Resonemanget leder till en konceptualisering av två skilda professionella diskurser om elevers inlärningssvårigheter, den ena benämnd ”inkluderingsdiskurs” och den andra ”avvikelsediskurs”.

alpedagogisk kompetens är, var fokus för specialpedagogiska åtgärder bör ligga samt var ansvaret för specialpedagogisk verksamhet bör förläggas. Persson uppfattar de båda perspektiven som analytiska verktyg; de utgör radikalt olika sätt att förstå elevers skolsvårigheter utan att fördenskill utsluta varandra.

Perssons modell utvecklas i den för svenskt vidkommande inflytelserika kunskapsöversikt över svensk forskning av specialpedagogisk relevans som genomfördes för lite mer än ett decennium sedan av Ingemar Emanuelsson, Bengt Persson och Jerry Rosenqvist (Skolverket, 2001). Forskarna menar att specialpedagogiska studier av tradition har utgått ifrån det kategoriska perspektivet. Vidare anför de (ibid. s. 131 ff.) kritiska synpunkter på bägge perspektiven men konstaterar att det relationella perspektivet har ideologiskt och politiskt stöd. Det är förankrat i internationella policydokument som Salamancadeklarationen (Svenska Unescorådet, 1997), såväl som i nationella (här svenska) policy- och styrdokument (ibid. s. 23; 129). Ur det kategoriska perspektivet ses elevers svårigheter som följd av individuella faktorer, såsom låg begåvning. Ur det relationella perspektivet anser man istället att utbildningsmiljön behöver beaktas om elevens situation ska kunna förstås (ibid. s. 23). Författarna framhåller vidare att det relationella perspektivet bygger på ”den normativa utgångspunkten att en *inkluderande skola för alla* är bättre för alla elever än en mer segregerad skola” (ibid. s. 136-137).¹² Perspektivet är med andra ord förknippat med en viss idé om hur specialpedagogisk verksamhet bör utformas och bedrivas, närmare bestämt med den att verksamheten så långt som möjligt ska vara integrerad. Idén är förankrad i den svenska Grundskoleförordningen (5 kap. 5 §), där det står att: ”Särskilt stöd skall i första hand ges inom den klass eller grupp som eleven tillhör”, med tillägget att: ”Om det finns särskilda skäl, får sådant stöd i stället ges i en särskild undervisningsgrupp.”

Ann Ahlberg (2010, s. 15 ff.) ger en översiktlig bild av specialpedagogisk forskning genom att tala om tre perspektiv: För det första, *det individinriktade perspektivet*, där den enskilde individens egenskaper och bakgrundshistoria tas som utgångspunkt vid förklaringar av varför en elev hamnat i svårigheter. Svårigheter ses med andra ord som följd av en sorts defekt hos individen och som avvikelse från vad som anses vara normalt. Den organisering

¹² Författarna tillägger i det här sammanhanget att: ”Enligt vår mening borde även denna utgångspunkt utsättas för kritisk forskning” (ibid. s. 137).

av specialpedagogisk verksamhet som sammanhänger med det individinriktade perspektivet innebär att elever som kategoriserats som varande i behov av särskilt stöd ges segregerad undervisning. För det andra talar Ahlberg (ibid.) om *deltagarperspektivet*, eller med en internationell beteckning ”inclusive education”, i vilket orsaker till elevers svårigheter förläggs utanför den enskilde individen. Svårigheter ses här framför allt som följd av skolans och undervisningens organisering. Den organisationsform som förordas inom deltagarperspektivet talar Ahlberg (ibid.) utifrån Haug (1998) om som ”inkluderande integrering”, vilken innebär att alla elever ingår i en och samma skolklassgemenskap.

Ahlberg (ibid. s. 20) konstaterar i likhet med Skidmore (2004) att de båda nämnda perspektiven är uppenbart olika, men har en viktig sak gemensam: de förstår svårigheter utifrån en enkelriktad orsaksmodell. Som alternativ föreslår Ahlberg ett *kommunikativt, relationsinriktat perspektiv*. Ur detta perspektiv studeras samspelet mellan, å ena sidan, skolan som samhällsinstitution, organisation och social praktik och, å andra sidan, den enskilde elevens förutsättningar för kunskapsutveckling och delaktighet. Det kommunikativa, relationsinriktade perspektivet knyts således varken till individuell eller till social nivå utan sätter relationen mellan polerna i fokus. Det inkluderar studium av individ-, grupp-, organisations- och samhällsnivå (Ahlberg, 2007b, s. 90; s. 75). Syftet är att ”beskriva hur olika språkliga och sociala sammanhang – kommunikativa kontexter – formas och hur dessa är sammanflätade och samspelar i en ömsesidig påverkan” (Ahlberg 2010, s. 16). Ahlberg (ibid.) menar vidare, även här i linje med Skidmore (2004), att frågor som hur man kan förstå elevers svårigheter, hur undervisning bör organiseras och vilka specialpedagogiska åtgärder som bör vidtas inte kan besvaras utifrån enkla förklaringsmodeller. Det kommunikativa, relationsinriktade perspektivet föranleder istället att man synliggör utbildningens komplexitet och därtill verkar för att variationen av elevers olikheter möts i skolan (ibid., s. 20 f.; 157).

Konkreta mellanmänniskliga relationer i brännpunkten

Man kan således konstatera att det gjorts en rad försök att beskriva specialpedagogisk forskning utifrån några – två, tre eller i förekommande fall fyra – kontrasterande huvudkategorier (jfr. t.ex. även ”det medicinskt-psykologiska-” och ”det sociologiska perspektivet” i Dyson, 2006 och ”det tradit-

ionella/diagnostiska"- och "alternativa/inkluderande" perspektivet i Ahlberg, 2007b). Det perspektiv som refererade forskare ser som mest gångbart och humant, och som dessutom är ideologiskt förordat, benämns i Sverige ofta relationellt. Nedan försöker jag bidra till föreställningen om vad – eller snarare *var* – relationell specialpedagogik är. Jag menar att det gängse relationella perspektivet inom fältet har negligerat en nivå – eller åtminstone behandlat den styvmoderligt – en nivå som till yttermera visso kan anses grundläggande. Mer allmänt talar jag för att det relationella perspektivet inom fältet kan stärkas genom teoretisk precisering. I korthet ges förslaget att relationell specialpedagogik kan baseras på idén om konkreta, mellanmänskliga relationer i utbildningens brännpunkt. Två teoretiker som ger stöd åt den idén är Moira von Wright och Kenneth Gergen. De bygger på den grundläggande föreställningen om människan som relationell varelse.

von Wright (2000, 2004) utvecklar en relationell teori med mellanrummet i utbildningens brännpunkt. Hon påstår att "Konkreta mellanmänskliga relationer blir själva utgångspunkten då vi vill begripa oss på oss själva och varandra." (2002, s. 12). För att förstå vad utbildning är och kan vara behöver vi, menar hon vidare, en trovärdig antropologisk utgångspunkt. von Wright (2000, 2002) tar stöd hos G.H. Mead och Hannah Arendt och påstår att det unikt mänskliga, *vem en människa är*, inte är något inre och statiskt; att det inte kan mätas, naglas fast eller slutgiltigt bestämmas:

Vi är vana att tänka oss att hemligheten hos den andra, det unika, det som gör skillnad mellan mig och dig, ligger inneboende i oss. Men det relationella perspektivet vänder upp och ned på den föreställningen, och säger att det unika, det finns inte *i* en annan utan det framträder i mötet *mellan* människor. (von Wright, 2002, s. 14).

Det subjekt som von Wright talar om är föränderligt och uppträder i möten människor emellan. Vi kan aldrig med säkerhet säga vem någon annan eller vi själva är, ej heller vem vi är i färd att bli. Vi kan överraska oss själva, överskrida våra begränsningar. Genuina möten är, menar von Wright, kreativa och obestämda. En människa blir ett Jag – bryter in eller träder fram som unikt subjekt – i en pågående relationsprocess.

Även Gergen (2009) talar för att utbildningstänkandet bör koncentreras till relationer. Han konstaterar att relationer i utbildning inte endast rör den faktiska utbildningskontexten. Lärare och elever deltar exempelvis i en

mångfald relationer utanför de förhandenvarande, relationer som blir ett slags virtuella aktörer i de konkreta situationerna. För att tydliggöra förhållanden mellan olika relationsnivåer myntar Gergen begreppet *deltagarcirklar* (circles of participation). Lärare-elevrelationen utgör en första cirkel. Det ses som ett slags kärna i utbildningen. Utifrån denna kan en mängd andra cirklar dras: elev-elev-relationer, relationer mellan elev och elevgrupp, relationer mellan elev och utomliggande cirklar (personliga eller anonyma sådana), relationer mellan utbildningens deltagare och lokalsamhället samt relationer mellan elever och samhället i stort. Deltagarcirkelarna innebär såväl möjligheter som begränsningar för utbildningens konkreta aktörer. De tillför t.ex. relationella resurser som kan användas kreativt i den aktuella situationen, men de kan också motverka sådana handlingar.

Referatet stöder ambitionen att placera konkreta mellanmännsliga relationer, dess risker och möjligheter samt dess oförutsägbara och föränderliga kvaliteter, i forskningens brännpunkt. Samtidigt påminner det oss om att denna föreställning måste kompletteras genom att olika relationsformers inflytande över utbildningsprocessen tas i beaktande.

Den relationella specialpedagogikens brännpunkt?

Vi har sett att man inom specialpedagogisk forskning ofta skiljer mellan två huvudsakliga perspektiv och att dessa implicerar olika svar på frågan var utbildningens (inklusive forskningens) brännpunkt är belägen. I det första fokuseras inre, individuella faktorer och i det andra yttre, sociala, organisatoriska och/eller samhälleliga faktorer. De relationella perspektiv som har utvecklats av forskare som Skidmore (2004), Ahlberg (2010), Persson (1998) och Emanuelsson, Persson och Rosenqvist (2001) innebär i viss mening en tredje väg; detta genom att man undviker att slå fast enkla orsakssamband och genom ambitionen att placera relationer i brännpunkten. Fokus vid studium av specialpedagogiska fenomen ligger där huvudsakligen på utbildningens sociala och organisatoriska sammanhang, samtidigt som relationer mellan en rad andra nivåer inkluderas. I Sverige sammanhänger perspektivet, som sagt, med idéer om "en skola för alla" och avståndstagande från organisatorisk differentiering och undervisning i särskilda, segregerade elevgrupper. Principen om integrering av elever i behov av särskilt stöd i ordina-

rie undervisning har med andra ord utgjort ett slags grundantagande för den relationella specialpedagogiska diskursen.

Nu kan man mena att de relationsbegrepp och de föreställningar om det relationella som använts i sammanhanget behöver nyanseras. I diskursen innefattas relationer på en rad olika abstraktionsnivåer. Det här kapitlet vill bidra genom att placera en specifik relationsform i forskningens brännpunkt: konkreta mellanmännsliga relationer. Det är en relationsform och analysnivå som jag tror att man har uppmärksammat i alltför liten utsträckning inom det specialpedagogiska fältet, liksom inom pedagogisk forskning mer allmänt.

Idén om den relationella specialpedagogikens brännpunkt följer av den relationella teorins antropologiska utgångspunkt, dvs. antagandet att människan essentiellt sett lever och verkar i konkreta, mellanmännsliga möten. Forskning i och om relationell specialpedagogik koncentreras här till möjligheter för- och hinder mot elevers omedelbara delaktighet i genuina relationsprocesser. Om vi vill förstå en elevs svårigheter behöver vi således starta i elevens relationella existens. Utan förankring i denna nivå riskerar vi att reducera den konkreta människan; inskränka honom/henne till ett ting i en massa av inre och yttre strukturer eller processer.

Samtidigt som den konkreta mellanmännsliga nivån utgör utgångspunkt för studiet fastnar man inte där. Relationell specialpedagogik bör försöka undvika psykologisk och sociologisk reduktionism men även relationell reduktionism, vilken t.ex. skulle bestå i att man påstår att elevers svårigheter kan förklaras, till fullo förstås eller hanteras/åtgärdas med hänvisning enkom till den primära nivån. Emellertid påstås alltså att det först är då utgångspunkten tas där som man helt kan undvika reduktionism. Eleven som relationell varelse osynliggörs om vi definierar henne som separat individ och/eller abstrakt samhällsvarelse.

Figuren nedan illustrerar mitt resonemang om den relationella specialpedagogikens brännpunkt och visar på olika analysnivåer som optimalt sett beaktas inom perspektivet.



Figur 1: Den relationella specialpedagogikens brännpunkt

Specialpedagogiska perspektiv innefattar svar på frågan hur elevers svårigheter kan förstås och/eller förklaras.¹³ Om individuella perspektiv primärt beskriver och angriper svårigheter som fenomen inom X (individen) och sociala/samhälleliga perspektiv på motsvarande sätt förstår det som något

¹³ Man kan skilja mellan två sätt att tala om ”elevers svårigheter”: i) Som ett manifest beteende. Då man t.ex. talar om elevers inlärningssvårigheter avser man vanligtvis vissa återkommande beteendemönster. ii) Som ett situationellt beteende. Här ser man till den aktuella situationen och att eleven just nu har svårigheter att genomföra vad han/hon förväntas göra. Det kan påstås att båda perspektiven behövs, men att det senare är grundläggande genom att det bara är ur ett sådant som eleven kan förstås som konkret person i relation till andra. Att tala om manifesta beteendemönster hos en elev innebär att på förhand bestämma vem en person är. Ur denna synvinkel blir elevers svårigheter primärt ett fenomen som läraren är direkt delaktig i och ansvarig för. De båda perspektiven sammanhänger med två skilda förhållningssätt från pedagogens sida; det förre kan benämnas punktuellt och det senare relationellt (von Wright, 2000).

utanför X och i Y (omgivningen) ser det relationella perspektivet fenomenet som existerande i snedstreck mellan X/Y, dvs. i utrymmet mellan subjekt och den omvärld som han eller hon relaterar sig till. Relationell specialpedagogik blir i den meningen en föreställning om relationella svårigheter.

Kärnan och utgångspunkten i modellen ovan tas i den konkreta, mellanmänskliga nivån. Det är de hinder och möjligheter som den enskilde eleven ställs inför i möten med omvärlden som först och främst står i fokus. Det är i en viss relationell situation och relationell process som en elev upplever svårigheter att träda fram som unikt subjekt – göra sin röst hörd, koncentrera sig, konstruera mening osv. En central fråga för relationell specialpedagogik blir därmed vilka möjligheter eleven har att vara delaktig i genuin kommunikation, samt vilka hinder mot sådana skeenden som existerar. För att andra nivåer i modellen ska bli adekvata i den relationella analysen behöver de förankras i- eller åtminstone relateras till denna utgångspunkt.

På individnivå beaktas individers tankar, känslor, beteenden osv. Man frågar sig t.ex. vilka svårigheter som uppstår i en elevs inre interaktion då han/hon orienterar sig i undervisningssituationen och försöker förhålla sig till och hantera olika uppgifter. På social nivå uppmärksammas gruppfenomen, t.ex. hur en skolklass är sammansatt, vilka normer och kommunikationsmönster som utvecklas och vilka hinder och möjligheter sådana fenomen utgör avseende elevers delaktighet etc. På organisatorisk nivå beaktas utbildningens formella ramar och faktiska organisering. I det fallet blir frågan vad inkludering och exkludering innebär för elevers svårigheter central, men begreppen förläggs då inte utanför den enskilde, i bemärkelsen att de definieras som politiska, normativa eller organisatoriska principer, utan till den situerade praktiken. Den samhällsliga nivån innefattar övergripande aspekter av skolsystemets samhällsliga (däribland sorterings-) funktion och skolans ideologiska styrning samt dess inverkan på den konkreta undervisningssituationen och elevers möjligheter att träda fram som subjekt i relation till andra.

Relationell specialpedagogik blir i den här modellen en förståelsediskurs; elevers svårigheter analyseras och tolkas med utgångspunkt från den omedelbara, situerade, relationella process och kontext som eleven är involverad i tillsammans med lärare och kamrater. Man undviker att på förhand bestämma innebörder i elevers svårigheter med hänvisning till statiska fak-

torer, antingen dessa finns på samhällelig nivå, organisatoriskt nivå, grupp-nivå, individuell nivå eller konkret, mellanmänsklig nivå. Essentiellt sett förstås elevers svårigheter som relationsfenomen; något som uppstår i möten mellan en person och någon annan/något annat. Samtidigt förutsätter således helhetsförståelse av elevers relationella situation pendlingar mellan olika nivåer i modellen.

Optimalt sett skapar relationell specialpedagogik kunskaper om hur olika nivåer av skolans verksamhet är relaterade till varandra, inklusive hur de är relaterade till den konkreta mellanmänskliga nivån. Om möjligt samlar man t.ex. i empiriska undersökningar in ett så pass omfattande och nyansrikt material att man bereds utrymme att växla mellan mindre delar – t.ex. elevers tankar, känslor och yttranden – och de större helheter som dessa är invävd i. Forskaren ”zoomar in” interaktionsprocesser och har samtidigt resurser att ”zooma ut” och göra kvalificerade tolkningar på andra nivåer, från den lokala mikrokontexten (t.ex. relationer mellan elever och grupper), till den utvidgade lokala kontexten (t.ex. relationer mellan klassrummet och skolorganisationen) och vidare till den utvändiga kontexten (t.ex. relationer mellan å ena sidan elever, grupper och skolor och å andra sidan samhälleliga faktorer såsom klass, etnicitet och genus). Den gängse idén inom diskursen, att hela utbildningsmiljön behöver uppmärksammas för att man ska förstå elevers svårigheter tas på allvar. Men, återigen, undersökningens utgångspunkt tas i den konkreta, mellanmänskliga nivån. Ju högre upp i modellen man beger sig, dvs. ju mer man ”zoomar ut”, desto längre bort ifrån specialpedagogikens brännpunkt befinner man sig.

Såsom relationell specialpedagogik har framställts i det här kapitlet är perspektivet inte uppbundet till en viss ideologisk eller organisatorisk princip. Förvisso kan man på goda empiriska grunder mena att integrering är till gagn för det slags möten som placerats i forskningens och utbildningens brännpunkt. Men denna utsaga ges här inte rang av grundläggande premisser. Den grundläggande premissen lyder istället att det är i konkreta, mellanmänskliga relationer som utbildningens subjekt träder fram. Elevers svårigheter blir då till syvende och sist detsamma som hinder mot att sådana relationer förverkligas, detta oavsett vilket organisatoriskt sammanhang man befinner sig i.

Referenser

- Ahlberg, A. (2010) *Lärande och delaktighet*. Lund: Studentlitteratur.
- Ahlberg, A. (2007a) "Specialpedagogik – ett kunskapsområde i utveckling". I E. Björck-Åkesson & C. Nilholm (Red.) *Reflektioner kring specialpedagogik – sex professorer om forskningsområdet och forskningsfronterna* (s. 66-84). Stockholm: Vetenskapsrådets rapportserie nr. 5: 2007.
- Ahlberg, A. (2007b) "Specialpedagogik av igår, idag och i morgon". I *Pedagogisk forskning i Sverige*. Nr. 2, 2007 (s. 84-95).
- Asplund, J. (1992) *Det sociala livets elementära former*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Dyson, A. (2006) *Changes in special education theory from an English perspective*. Manchester: University of Manchester.
- Emanuelsson, I.; Persson, B. & Rosenqvist, J. (2001) *Forskning inom det specialpedagogiska området – en kunskapsöversikt*. Stockholm: Skolverket.
- Gergen, K. (2009) *Relational being. Beyond self and community*. Oxford: Oxford university press.
- Haug, P. (1998) *Pedagogiskt dilemma: Specialundervisning*. Stockholm: Skolverket.
- Persson, B. (1998) *Den motsägelsefulla specialpedagogiken. Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Specialpedagogiska rapporter, Nr 11.
- Svenska Unesco (1997) *Salamanca-deklarationen och handlingsram för undervisning av elever med behov av särskilt stöd*. Stockholm: Svenska unescorådet.
- Skidmore, D. (2004) *Inclusion: The dynamic of school development*. Maidenhead: Open University Press.
- von Wright, M. (2002) "Det relationella perspektivets utmaning. En personlig betraktelse". I *Att arbeta med särskilt stöd: några perspektiv* (s. 9-22). Skolverket, 2002.
- von Wright, M. (2000) *Vad eller vem? En pedagogisk rekonstruktion av G H Meads teori om människors intersubjektivitet*. Göteborg: Daidalos.

Författarpresentation

Aspelin, Jonas

Jonas Aspelin är professor i pedagogik vid Malmö högskola och gästprofessor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad. I Aspelins forskning används socialpsykologisk och pedagogisk teori för att fördjupa förståelsen av undervisningssituationen och, mer specifikt, lärare-elev-relationen. Ett begrepp som går som en röd tråd i hans produktion är relationell pedagogik.

Christiansson-Banck, Ulla

Ulla Christiansson-Banck är universitetsadjunkt i pedagogik vid Högskolan Kristianstad, MA in Education, Leg. sjuksköterska och gymnasielärare med lång erfarenhet av undervisning på gymnasienivå för såväl ungdomar som vuxna. Hon har undervisat i grundläggande lärarutbildning samt specialpedagog- och speciallärarprogrammen.

Karlsudd, Peter

Peter Karlsudd är professor och fil.dr. både pedagogik och industriell ekonomi och organisation, med inriktning informatik. Forskningsintresset är riktat mot områdena högskolepedagogik, specialpedagogik och flexibelt lärande. Inom specialpedagogiken studerar han den inkluderande pedagogiken, företrädesvis när det gäller barn och ungdomar med kognitiva funktionshinder.

Nilsson, Bo

Bo Nilsson är fil. dr och verksam som universitetslektor i pedagogik vid Högskolan Kristianstad, där han främst undervisar inom lärarutbildning och i folkhälso pedagogik. Han disputerade 2002 med avhandlingen *Jag kan göra hundra låtar – barns musikaliska skapande med digitala verktyg*. Hans forskning innefattar barns musikaliska skapande, musik och delaktighet, ungdomskultur och populärkultur. Bo Nilsson medverkade i utformandet av den nya kursplanen för musik i Lgr 11.

Ohlin, Christer

Christer Ohlin är fil. dr i pedagogik och verksam som universitetslektor i pedagogik med inriktning specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad. Han disputerade i pedagogik vid Lunds universitet 1995. Ohlin har ett förflutet som rektor, lärare och speciallärare i grundskolan och särskolan. Efter en tioårig period som prefekt vid Institutionen för Beteendevetenskap vid Högskolan Kristianstad arbetar han sedan några år som programansvarig för specialpedagog- och speciallärarprogrammen vid nämnda högskola.

Palla, Linda

Linda Palla är fil.dr. i pedagogik och universitetslektor i pedagogik med inriktning specialpedagogik. Palla är verksam vid institutionen för Barn-unga-samhälle vid Lärarutbildningen, Malmö Högskola. Hennes forskning rör specialpedagogik och förskola, med särskilt intresse för frågor om dokumentation och identitetsskapanden. Linda ingår även i ett forskningsprojekt om kvalitet i förskolan.

Persson, Ann-Elise

Ann-Elise Persson fil. dr i pedagogik och verksam som universitetslektor i specialpedagogik vid Högskolan Kristianstad. Persson disputerade i pedagogik vid Lunds universitet 1995. Hon har mångårig erfarenhet som handledare och examinator av examensarbete vid Kristianstad och Malmö Högskola. Tidigare har hon arbetat som speciallärare i grundskola och vuxenutbildning.

Rosenqvist, Jerry

Jerry Rosenqvist är professor emeritus vid Malmö högskola. Rosenqvist vetenskapliga karriär påbörjades under 1970-talet med studier av särskola och arbetsmarknad samt med integrationsproblematik och teoriutveckling inom det specialpedagogiska fältet. Inom dessa områden har han lett flera större forskningsprojekt och hans publikationslista omfattar ett 80-tal skrifter.

Rubin, Maria

Maria Rubin är doktorand vid Malmö högskola. Hon är speciallärare och har en bakgrund som gymnasielärare i svenska, svenska som andraspråk och religionskunskap. Hennes pågående avhandlingsprojekt genomförs i en flerspråkig klass som läser sitt första år på gymnasiets omvårdnadsprogram.

Willén Lundgren, Berit

Berit Willén Lundgren är universitetsadjunkt och fil. mag. i specialpedagogik. Kunskapsintresset är demokratisk värdeutveckling i den högre utbildningen utifrån ett normkritiskt perspektiv. I den högskoleförlagda utbildningen studerar hon utveckling av yrkesetisk medvetenhet kopplat till likavärdesprincipen.

Östlund, Daniel

Daniel Östlund är fil. dr. i pedagogik och forskar och undervisar vid Högskolan Kristianstad inom lärarutbildningen och specialpedagog- och speciallärarutbildningarna. Han disputerade 2012 med avhandlingen *Deltagandets kontextuella villkor. Fem träningssskoleklassers pedagogiska praktik* vid Lunds universitet. Östlund har tidigare varit verksam som fritidspedagog och specialpedagog i särskola och gymnasiesärskola.